



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

***TORNAR-SE EDUCADOR: O IMPACTO COM A  
REALIDADE DOCENTE***

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Supervisão Pedagógica

**MARIA GORETE GONÇALVES ROCHA PEREIRA**

**ORIENTADORA: PROF. DOUTORA ÂNGELA RODRIGUES**

*Dedicatória*

*Ao meu Anjo da Guarda que conquistou o infinito*

## **AGRADECIMENTOS**

*À Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues, pelas palavras amigas de encorajamento, incentivo e confiança que sempre nos transmitiu durante todo o percurso e ainda pela orientação brilhante da nossa dissertação. Obrigada pelo espaço de aprendizagem que nos proporcionou.*

*À Professora Doutora Jesus Maria de Sousa responsável pelo mestrado e também nossa professora, obrigada pela dedicação, empenho, simpatia, amabilidade com que sempre norteou a sua acção.*

*Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, presidente do Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira e também nosso professor, obrigada pelas suas observações inteligentes e construtivas que nos incentivaram para a reflexão.*

*Às colegas da Educação de Infância do Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira: à São, à Odília, à Guida, à Ana, à Maria obrigada pelas palavras de optimismo e incentivo.*

*À equipa do STEDM especialmente aos que comigo privam o dia-a-dia da realidade escolar, obrigada pelo incentivo, apoio e compreensão revelados.*

*À Alexandra, minha cunhada e amiga que sempre me apoiou em tudo e me transmitiu confiança. Obrigada pelo estímulo e pelas traduções.*

*À Mina, (uma professora principiante) obrigada pelo apoio logístico que soubeste dedicar a uma tia sempre apressada. Agradeço ainda as longas conversas, reflexões e debates acerca das tuas vivências, que eram objecto do meu estudo.*

*Às educadoras de infância que tão gentilmente aceitaram partilhar as suas experiências e que assim tornaram possível a realização deste estudo.*

*Ao Profº José Luís Relvas meu professor de inglês obrigada pelo apoio e pelas traduções.*

*À Dr<sup>a</sup> Teresa Ramos e à Dr<sup>a</sup> Elisabete Gouveia pela disponibilidade e simpatia. Obrigada pelo apoio.*

*Ao Gabinete de Análise Estatística da Madeira à Dr<sup>a</sup> Mónica e à Dr<sup>a</sup> Carla obrigada pela disponibilidade, compreensão e ajuda nunca negada.*

*Finalmente um carinhoso obrigado à minha família, em particular:*

*Ao meu marido João Firmo, meu companheiro na caminhada da vida. Obrigada pelo apoio incondicional e elevada compreensão que tornaram possível a realização deste mestrado.*

*À Joana, pela maturidade e inteligência que sempre revelaste na vivência diária com uma mãe sempre atarefada. Obrigada pelos teus conselhos.*

*À Sara, pelo amor e carinho que pacientemente dedicaste a uma mãe muitas vezes ausente. Obrigada pelos teus mimos.*

*A todos o meu grato reconhecimento*

*Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira*

## Resumo

A presente investigação pretendeu estudar o processo de “tornar-se educador” e o impacto com a realidade da prática docente.

Ao debruçar-se sobre o período de iniciação à prática docente, procura conhecer as vivências da primeira experiência profissional de um grupo de educadores, formados pela Universidade da Madeira, através da identificação das principais dificuldades/problemas sentidos nos vários contextos de intervenção do educador, no início da sua prática docente. Além de permitir situar os contributos da formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais, permite também perceber as relações entre a preparação veiculada pela formação inicial e o aparecimento das dificuldades no início da prática docente.

O estudo foi desenvolvido no sentido de apurar uma resposta às seguintes questões que acabaram por conduzir a nossa investigação.

- *Que dificuldades/problemas sentem os educadores em início de carreira?*
- *Que contributos proporciona a formação inicial para a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais?*
- *Que relação existe entre as dificuldades inventariadas e a formação inicial veiculada pela Universidade?*

A presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa dos fenómenos educativos, justificada pela natureza do estudo e do desenho escolhido, destacando-se a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo desses fenómenos sociais e educativos, que emerge da relação com os actores concretos nos contextos em que desenvolvem a sua acção.

Apresenta uma metodologia de trabalho empírico que integrou entrevistas de carácter exploratório e um questionário tipo Likert, construído com base na informação obtida nas entrevistas, bem como do estudo da literatura sobre a temática em análise.

O inventário dos sentimentos experienciados e veiculados evidenciam características das fases profusamente difundidas na literatura, da *sobrevivência* e de *descoberta*, nomeadamente os constrangimentos do *choque do real* e da *confrontação inicial com a complexidade da*

*situação profissional*, contrastando com o entusiasmo e exaltação de estar finalmente em situação de responsabilidade.

Os resultados obtidos apontam para um claro *choque com a realidade*, consequência da confrontação entre a imagem da escola interiorizada, no período de formação inicial e a realidade da prática.

Não procurando avaliar a Formação inicial de Educadores de Infância, nem tendo como objectivo a generalização, pensámos que o presente trabalho poderá se constituir como instrumento de reflexão, a todos quantos se interessam por esta temática e estão envolvidos na Formação dos Educadores.

## Summary

The purpose of this research is to study the process of “becoming an educator”, as well as its impact on the real world of teaching.

The idea of studying this period – the beginning of one’s teaching career – was to find out the experiences of the first professional stage of a group of educators who graduated from the University of Madeira, by identifying the main difficulties felt, in the several contexts of intervention by the educator.

Besides the contribution from the teacher training course in the development of professional competence, it also makes us understand the relationship between the preparation transmitted in the teacher training course and the difficulties that arise at the beginning of the career.

This research was developed in such a way as to trace answers to the following questions, which ended in conducting our investigation.

- Which are the difficulties/problems felt by educators at the beginning of their careers?
- In what way does the teacher training course contribute to the acquisition/development of professional competences?
- What is the relationship between the difficulties found and the initial training given by the University?

This study is based on a qualitative approach of the educational phenomenon justified by the nature of the study as well as the model chosen, focusing on the construction of a comprehensive and interpretative knowledge of the educational and social phenomenon produced in relation to the real actors, in the contexts where they carried out their tasks.

It also presents a methodology of empirical work which integrated exploratory interviews and a likert type questionnaire, based on the information gathered from the interviews, as well as from the study of the literature about the theme being analysed.

The inventory of the feelings experienced and transmitted is evidence to support the stages profusely diffused in the literature; the survival and the discovery, mainly the constraints of the shocked educators into looking at the reality of teaching, and the initial confrontation,

with the complexities of the professional situation, contrasting with the enthusiasm and exaltation of finally being in a situation of responsibility.

The achieved results show an obvious shock as a consequence of the confrontation between the idea of school put in during the period of initial preparation/training, and the practical reality.

We thought this project could become a cause for reflection on all those interested in these matters, as well as those interested in these matters, as well as those involved in the training of educators. However we were not trying to generalize or to evaluate the initial training of Nursery School Teachers.

## Résumée

Ce travail de recherche a voulu étudier le processus du «devenir enseignant» et son impact dans la réalité de la pratique enseignante.

En s'inclinant sur la période initiale de la pratique enseignante, il cherche à connaître les expériences du premier contact professionnel`un groupe d'éducateurs dont leur formation a été facultée par l'Université de Madère, à travers l'identification des principales difficultés et problèmes vécus tout au long des plusieurs contextes de l'intervention de l'enseignant, au début de sa pratique au niveau de l'enseignement. Au-delà de permettre de situer les contributions de la formation initiale dans l'acquisition/développement des compétences professionnelles, il permet aussi qu'on s'aperçoive des relations entre la préparation véhiculée par la formation initiale et l'apparition des difficultés dans les premières années de son travail comme enseignant.

Cet étude a été développé à fin d'obtenir une réponse aux questions suivantes, celles qui ont finies par conduire notre travail de recherche:

- Quelles difficultés, quels problèmes sont vécus par les enseignants au début de leur carrière?
- Quelles sont les contributions de la formation initiale pour l'acquisition/développement des compétences professionnelles?
- Quelle est la relation existante entre les difficultés inventoriées et la formation initiale véhiculées par l'Université?

Ce travail de recherche s'insère dans un abordage qualitatif des phénomènes éducatifs, justifié par la nature de l'étude et de la méthodologie choisie, en mettant en évidence l'importance de la construction d'une connaissance compréhensive et interprétative de ces phénomènes sociaux et éducatifs, produite par rapport aux acteurs concrets dans les contextes où ils développent leur action.

Celui-ci présente une méthodologie de travail empirique qui a intégré des entrevues de caractère exploratoire et un questionnaire du type Likert, construit basé sur l'information obtenue à partir des entrevues et de l'étude de la littérature sur la thématique en analyse.

L'inventaire des sentiments éprouvés et véhiculés met en évidence les caractéristiques des phases profusément divulguées dans la littérature de la *survivance* et de la *découverte*, notamment les contraintes du choc du réel et de la confrontation initiale avec la complexité de la situation professionnelle, contrastant avec l'enthousiasme et l'exaltation d'être finalement en situation de responsabilité.

Par les résultats obtenus, on peut conclure qu'il existe un décalage entre l'image de l'école qui nous a été faculté dans la période de formation et la réalité avec laquelle nous sommes confrontés alors de la pratique.

Notre objectif n'a pas été d'évaluer la Formation Initiale des enseignants de la maternelle ni prétendant la généralisation. Nous pensons que ce travail de recherche pourra servir d'instrument de réflexion à tous ceux qui s'intéressent par cette thématique et qui sont engagés dans la Formation des Educateurs.

# Índice Geral

|   |      |
|---|------|
| <i>AGRADECIMENTOS</i> .....   | iii  |
| Resumo .....  | v    |
| Summary .....   | vii  |
| Résumé .....  | ix   |
| Índice Geral .....  | xi   |
| ÍNDICE DE QUADROS .....   | xiv  |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS E FIGURAS .....  | xvii |
| Introdução .....  | 18   |
| PRIMEIRA PARTE: O EDUCADOR DE INFÂNCIA E A SUA FORMAÇÃO .....   | 24   |
| CAPÍTULO I – Tornar-se educador em Portugal: como pode alguém tornar-se educador? .....                     | 25   |
| 1. Temas gerais de educação de infância .....   | 25   |
| 2. Perspectivas actuais na política de educação pré-escolar: a Lei-Quadro e as Orientações Curriculares ... | 26   |
| 3. Profissionalidade do educador de infância: saberes e competências .....                                  | 31   |
| 4. O ingresso na profissão .....  | 37   |
| 5. A formação dos educadores de infância .....  | 40   |
| 5.1. Perspectivas gerais de formação .....  | 40   |
| 5.2. Formação inicial de educadores.....  | 43   |
| 5.2.1. A formação dos educadores de infância em Portugal .....  | 47   |
| 5.3. Modelos de formação inicial .....  | 49   |
| 5.4. A universitarização da formação dos educadores de infância .....                                       | 53   |
| 6. A formação inicial dos educadores de infância na Universidade da Madeira .....                           | 56   |
| 6.1. Fundamentos teóricos, princípios orientadores e objectivos do currículo de formação .....              | 56   |
| CAPÍTULO II – O impacto com a realidade docente .....   | 59   |
| 1. O choque com a realidade .....   | 59   |
| 1.1. As causas .....  | 62   |
| 2. Os problemas percebidos.....   | 63   |
| 2.1. Principiantes versus experientes .....   | 72   |
| 3. O desenvolvimento profissional dos educadores de infância .....  | 75   |
| 4. A prática pedagógica .....   | 84   |
| 4.1. A supervisão pedagógica .....  | 87   |
| 4.1.1. Origem e evolução.....   | 87   |
| 4.1.2. Conceito de supervisão e de supervisor .....   | 88   |
| 4.1.3. A supervisão na formação de educadores de infância .....   | 89   |
| 5. Programas de apoio aos principiantes.....  | 91   |
| SEGUNDA PARTE – O ESTUDO EXPLORATÓRIO .....   | 95   |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO III – Metodologia da investigação .....   | 96  |
| 1 – Apresentação do estudo .....   | 96  |
| 1.1 - Enquadramento do estudo e problema de investigação .....                               | 96  |
| 1.2 – Objectivos.....  | 97  |
| 1.3 – Natureza do estudo .....   | 98  |
| 2 – Plano da Investigação .....  | 99  |
| 2.1 - Opção metodológica.....  | 99  |
| 2.2 - População .....  | 101 |
| 3 – Recolha de dados - Procedimentos e instrumentos.....                                     | 103 |
| 3.1 – Contactos efectuados para a concretização da recolha de dados .....                    | 103 |
| 3.2 – A entrevista.....  | 104 |
| 3.2.1 - Realização das entrevistas .....   | 107 |
| 3.2.2 - Elaboração dos protocolos das entrevistas .....                                      | 107 |
| 3.3 - O questionário .....   | 108 |
| 3.3.1 - A distribuição e recolha dos questionários .....                                     | 110 |
| 4 – Tratamento dos dados.....  | 110 |
| 4.1 – Organização e análise dos dados das entrevistas .....                                  | 110 |
| 4.1.2 – Tratamento do corpus das entrevistas .....   | 112 |
| 4.2. Organização e análise dos dados do questionário.....                                    | 113 |
| CAPÍTULO IV – Análise interpretativa das entrevistas.....                                    | 117 |
| 1. Caracterização das entrevistadas .....  | 117 |
| 2. Interpretação dos resultados .....  | 118 |
| 2.1. Motivações para a profissão e concepções sobre o “Educação de Infância” .....           | 123 |
| 2.2. Os primeiros anos de docência: as primeiras experiências .....                          | 132 |
| 2.3. Os primeiros anos de docência: dificuldades no contexto institucional a escola.....     | 140 |
| 2.4. Os primeiros anos de docência: dificuldades no contexto pedagógico da sala de aula..... | 151 |
| 2.5. A formação inicial .....  | 161 |
| CAPÍTULO V – Análise interpretativa dos questionários .....                                  | 173 |
| 1. Caracterização da População .....   | 174 |
| 1.1. Idade .....   | 174 |
| 1.2. Tipo de instituição .....   | 174 |
| 1.3. Número de educadoras por instituição.....   | 175 |
| 1.4. Ano lectivo em que terminaram o curso .....   | 176 |
| 2. Razões para o ingresso na profissão .....   | 176 |
| 3. O “Educação de Infância”.....   | 179 |
| 4. As dificuldades percebidas pelas educadoras .....   | 184 |
| 5. A formação inicial .....  | 205 |
| CAPÍTULO VI – Conclusão .....  | 218 |
| 1. Conclusão .....   | 218 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| 2. Recomendações .....           | 226 |
| Referências bibliográficas ..... | 229 |
| Legislação Referida .....        | 239 |
| Índice de anexos .....           | 240 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro nº 1_ Os 24 problemas mais comuns dos professores principiantes.....                           | 65  |
| Quadro nº 2_ Os problemas mais relevantes dos professores principiantes.....                          | 68  |
| Quadro nº 3_ As fases da recolha de dados, instrumentos aplicados e objectivos .....                  | 101 |
| Quadro nº 4_ Educadoras de Infância licenciadas pela Universidade da Madeira.....                     | 102 |
| Quadro nº 5_ Limites aceitáveis para os valores do Alpha de Cronbach .....                            | 114 |
| Quadro nº 6_ Características dos Educadores de Infância entrevistados .....                           | 117 |
| Quadro nº 7_ Temas emergentes das entrevistas.....  | 118 |
| Quadro nº 8_ Motivações para a profissão e concepções sobre “o Educador de Infância” .....            | 119 |
| Quadro nº 9_ Os primeiros anos de docência: primeiras experiências .....                              | 120 |
| Quadro nº 10_ Os primeiros anos de docência: dificuldades .....                                       | 121 |
| Quadro nº 11_ A formação inicial.....   | 122 |
| Quadro nº 12_ Razões do ingresso na profissão.....  | 124 |
| Quadro nº 13_ “O Educador de Infância” .....  | 127 |
| Quadro nº 14_ Posição face à profissão na actualidade .....   | 131 |
| Quadro nº 15_ Ambivalência de sentimentos.....  | 133 |
| Quadro nº 16_ Experiências satisfatórias da prática .....   | 138 |
| Quadro nº 17_ Dificuldades na interacção institucional/direcção da escola .....                       | 142 |
| Quadro nº 18_ Relação com os colegas .....  | 144 |
| Quadro nº 19_ Relação com as auxiliares .....   | 147 |
| Quadro nº 20_ Relação com os pais .....   | 149 |
| Quadro nº 21_ Dificuldades sentidas na relação pedagógica .....                                       | 152 |
| Quadro nº 22_ Dificuldades na organização da sala de aula .....                                       | 155 |
| Quadro nº 23_ Dificuldades na planificação da intervenção educativa.....                              | 158 |
| Quadro nº 24_ Dificuldades na avaliação .....   | 159 |
| Quadro nº 25_ Imagens positivas da formação inicial .....   | 162 |
| Quadro nº 26_ Imagens negativas da formação inicial .....   | 165 |
| Quadro nº 27_ Proposta de melhoria da preparação auferida.....  | 170 |
| Quadro nº 28_ Valores quantitativos do envio e retorno dos questionários .....                        | 173 |
| Quadro nº 29_ Idade dos respondentes .....  | 174 |
| Quadro nº 30_ Tipo de instituição de Educação de Infância onde exerceram no 1º ano de actividade..... | 174 |
| Quadro nº 31_ Número de educadores por instituição de Educação de Infância .....                      | 175 |
| Quadro nº 32_ Ano lectivo em que terminaram o curso .....   | 176 |
| Quadro nº 33_ Razões do Ingresso na profissão de educador de infância.....                            | 177 |
| Quadro nº 34_ Finalidades do trabalho de educador(a) de Infância .....                                | 179 |
| Quadro nº 35_ Funções do educador de infância .....   | 182 |
| Quadro nº 36_ Factores e cargas factoriais obtidas nos itens relativos às dificuldades.....           | 186 |
| Quadro nº 37_ Alphas e consistência interna obtida nos factores das dificuldades .....                | 188 |
| Quadro nº 38_ Distribuição das pontuações médias segundo os factores das dificuldades.....            | 189 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro nº 39_Resultado do teste Kolmogorov-Smirnov em relação aos factores das dificuldades .....  | 190 |
| Quadro nº 40_Resultado do teste de homogeneidade de variâncias em relação aos factores das dificuldades, para a idade .....                                  | 191 |
| Quadro nº 41_Resultado do teste One-Way ANOVA em relação ao factor IV. das dificuldades, para a idade .....  | 192 |
| Quadro nº 42_Resultado do teste T-Student em relação ao factor V. das dificuldades, para o tipo de instituição .....   | 193 |
| Quadro nº 43_Distribuição da pontuação média do factor V. das dificuldades, para o tipo de instituição   | 194 |
| Quadro nº 44_Resultado do teste de homogeneidade de variâncias em relação aos factores das dificuldades, para o ano de conclusão de curso .....              | 196 |
| Quadro nº 45_Resultado do teste One-Way ANOVA em relação ao factor V. das dificuldades, para o ano de conclusão de curso .....                               | 197 |
| Quadro nº 46_Distribuição da pontuação média do factor V. das dificuldades, para o ano de conclusão de curso .....   | 198 |
| Quadro nº 47_Alphas e consistência interna obtida nos itens referentes à interacção com os pais e individualizada .....                                      | 200 |
| Quadro nº 48_Distribuição das pontuações médias obtidas na interacção com os pais e individualizada  | 200 |
| Quadro nº 49_Resultado do teste Kolmogorov-Smirnov em relação à interacção com os pais e individualizada .....   | 201 |
| Quadro nº 50_Resultado do teste de homogeneidade de variâncias em relação à interacção com os pais e individualizada, para o ano de conclusão de curso ..... | 201 |
| Quadro nº 51_Resultado do teste One-Way ANOVA em relação à interacção individualizada, para o ano de conclusão de curso .....                                | 202 |
| Quadro nº 52_Distribuição das pontuações médias obtidas na interacção individualizada.....   | 202 |
| Quadro nº 53_Distribuição das pontuações médias obtidas nos factores I., II. e III. das dificuldades, segundo o ano de conclusão de curso .....              | 204 |
| Quadro nº 54_Factores e cargas factoriais obtidas nos itens relativos à formação inicial.....  | 206 |
| Quadro nº 55_Alphas e consistência interna obtida nos factores da formação inicial .....   | 207 |
| Quadro nº56_Resultado do teste Kolmogorov-Smirnov em relação aos factores da formação inicial .....  | 208 |
| Quadro nº 57_Resultado do teste de homogeneidade de variâncias em relação aos factores da formação inicial, para a idade.....                                | 208 |
| Quadro nº 58_Resultado do teste One-Way ANOVA em relação ao factor III. da formação inicial, para a idade .....  | 209 |
| Quadro nº 59_Resultado do teste T-Student em relação ao factor III. da formação inicial, para o tipo de instituição .....                                    | 211 |
| Quadro nº60_Distribuição da pontuação média do factor III. da formação inicial, para o tipo de instituição .....   | 211 |
| Quadro nº 61_Distribuição das pontuações médias obtidas nos factores I., II., IV. e V. da formação inicial, segundo o ano de conclusão de curso .....        | 213 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro nº 62_Valor do Coeficiente de Correlação de Pearson entre as pontuações médias obtidas nas dificuldades e formação inicial..... | 214 |
| Quadro nº 63_Principais dificuldades .....   | 215 |
| Quadro nº 64_Áreas da formação inicial menos desenvolvidas.....  | 217 |

## ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Figura nº 1 Componentes da análise dos dados: modelo interactivo .....   | 111 |
| Gráfico nº1 Razões do Ingresso na profissão de educador de infância .....  | 178 |
| Gráfico nº2 Finalidades do trabalho de educador(a) de Infância .....   | 181 |
| Gráfico nº3 Funções do educador de infância .....  | 183 |
| Gráfico nº4 Distribuição das pontuações médias segundo a idade, nos factores de organização escolar .....                                | 192 |
| Gráfico nº 5 Distribuição das pontuações médias segundo o tipo de instituição, nos recursos e condições da escola .....                  | 195 |
| Gráfico nº 6 Distribuição das pontuações médias segundo o ano de conclusão de curso, nos recursos e condições da escola .....            | 198 |
| Gráfico nº 7 Distribuição das pontuações médias segundo o ano de conclusão de curso, na interacção individualizada .....                 | 203 |
| Gráfico nº 8 Distribuição das pontuações médias segundo a idade, na interacção com os intervenientes no meio escolar .....               | 209 |
| Gráfico nº 9 Distribuição das pontuações médias segundo o tipo de instituição, na interacção com os intervenientes no meio escolar ..... | 212 |
| Gráfico nº 10 Distribuição das pontuações médias dos itens referentes às dificuldades e à formação inicial .....                         | 214 |

## Introdução

A presente dissertação nasce a determinada altura do nosso percurso académico, enquadrada num estudo efectuado no âmbito do mestrado em Educação, na Área de Especialização – Supervisão Pedagógica.

Motivadas, desde sempre, pela formação de professores, foi no desenrolar do curso e também a partir da nossa experiência de formadora de educadores de infância que pudemos confirmar o nosso interesse por esta área e eleger a formação do Educador de infância e, mais especificamente, o impacto com a realidade docente, como campo de estudo do nosso trabalho. Foi sobretudo a transição da Universidade para a escola que mais nos motivou, conscientes da importância que esta nova fase assume na vida de cada jovem em qualquer profissão, mas sobretudo na docência.

A opção pela Educação de Infância decorre da nossa formação de base em Educação de Infância e o contacto com futuros educadores em formação, no âmbito da cadeira de Estágio – 4º ano do Curso de Educador de Infância, no ano transacto (2002/2003) na Uma veio confirmar a nossa opção por este nível de ensino.

Perceber como é que alguém em Portugal se torna Educador e o impacto com a realidade docente, tornou-se assim o nosso objectivo central. A realidade das nossas vivências levou-nos a optar por educadoras de infância formadas na Universidade da Madeira (UMa), instituição onde decorre o nosso mestrado.

É consensual que a entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, precisamente pelas experiências, vivências e aprendizagens que representam para quem se inicia na profissão. É um período rico de emoções e entusiasmo face às novas responsabilidades que o principiante tem de assumir o que não se afigura como muito fácil, já que ao educador da actualidade, é apresentada uma variedade de papéis, face às exigências impostas à escola por uma sociedade em permanente mutação.

Conhecer as suas representações em relação ao que é “*o educador de infância*” e à forma como perspectivam a sua profissão, para além de se tentar perceber como é que se processa a transição do jovem educador, da Universidade para o mundo da prática docente é o objectivo

fundamental desta dissertação, num tempo em que as reformas educativas trazem novas perspectivas para a educação, concretamente para a educação pré-escolar.

As reformas tão defendidas para a educação pré-escolar têm enquadramento legislativo desde 1986 ano em que a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro-Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece a Educação de Infância como fazendo parte do sistema educativo. O seu artigo 5º, dedicado à educação pré-escolar apresenta, no ponto 1, como objectivos deste nível de ensino: a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança; c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa a estimular a actividade lúdica; g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

No entanto, e apesar de estarem consagradas na referida lei alguns pareceres e propostas de investimento e promoção, com vista à generalização da oferta do ensino pré-escolar, não se verificou a sua difusão, sendo a década de 90 marcada por uma retracção na abertura de jardins de infância públicos.

No final da década de 90, novas perspectivas na política de educação pré-escolar levam à publicação da Lei-Quadro e à das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, enquadrando e sustentando o desenvolvimento e a visibilidade, que este nível de ensino reconhecidamente tem vindo a registar nos últimos tempos.

A nível formativo o reconhecimento do grau de licenciatura para os cursos de educadores de infância acaba por configurar uma reforma profunda na educação de infância.

É no âmbito desta reforma que esta investigação procura conhecer as vivências da primeira experiência profissional, de um grupo de educadores formados pela Universidade da Madeira, através da identificação das principais dificuldades/problemas sentidos nos vários contextos de intervenção do educador, no início da sua prática docente. Além de permitir situar os

contributos da formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais, permite também perceber a relação entre a preparação veiculada pela formação inicial e o aparecimento das dificuldades no início da prática docente.

O estudo foi desenvolvido, no sentido do apuramento de respostas às seguintes questões:

- *Que dificuldades/problemas sentem os educadores em início de carreira?*
- *Que contributos proporciona a formação inicial para a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais?*
- *Que relação existe entre as dificuldades inventariadas e a formação inicial veiculada pela Universidade?*

Assim, foram estas as questões que conduziram a nossa investigação.

O campo de estudo deste trabalho é formado por educadoras de infância, formadas pela Universidade da Madeira, que terminaram a sua licenciatura nos anos 2000, 2001 e 2002.

As educadoras envolvidas estão, portanto, nos três primeiros anos da sua carreira profissional, e por imperativos do estudo limitámos as nossas interrogações ao levantamento das dificuldades encontradas, no primeiro ano de prática docente.

A decisão de incluir no estudo educadoras de infância nos três primeiros anos de carreira decorreu da definição de professor principiante de Veenman (1988) que considera principiantes os professores que estão nos três primeiros anos de prática docente.

A presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa dos fenómenos educativos, justificada pela natureza do estudo e do desenho escolhido, destacando-se a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo dos fenómenos sociais e educativos, que emerge da relação com os actores concretos nos contextos onde desenvolvem a sua acção.

A entrevista semi-directiva e um questionário (tipo escala de Likert) foram as técnicas seleccionadas para o inventário das vivências e dificuldades da primeira experiência profissional deste grupo de educadoras de infância formadas pela UMA.

Para as entrevistas, decidimo-nos por uma amostra de conveniência e limitada, que obedeceu a vários critérios pré-definidos: seriam finalistas do ano 2001 porque se encontravam a meio do percurso inicial (segundo ano de prática profissional) e, por isso, com a possibilidade de reflectidamente inventariarem os problemas, com o razoável distanciamento emotivo dos mesmos e, geograficamente não deveriam apresentar grande dispersão.

Para a aplicação do questionário, de um universo de 96 formadas pela UMa nos anos 2000, 2001 e 2002 restaram-nos 92, em virtude de 4 educadoras não se encontrarem em exercício na Região Autónoma da Madeira. Das 92 educadoras em exercício profissional, 7 tinham sido entrevistadas, pelo que enviámos os questionários a 85 educadoras de infância.

Como técnicas de tratamento dos dados recolhidos, utilizámos a análise de conteúdo para os dados recolhidos através da entrevista. Quanto aos dados recolhidos, a partir do questionário procedemos à análise estatística factorial. A opção pela Análise de Componentes Principais permitiu-nos reduzir o número de itens do questionário e possibilitou o relacionamento global e em simultâneo, simplificando a análise de dados.

Estruturalmente, o trabalho divide-se em duas partes. Na primeira, que sustenta a parte empírica, enquanto referencial teórico da temática em estudo, apresentamos alguns temas gerais que atravessam toda a educação de infância, a formação do educador de infância em Portugal e na UMa e o impacto com a realidade da prática docente nos três primeiros anos de prática profissional. Sendo o impacto com a realidade da prática docente, a temática central do estudo, apresenta-se uma revisão da literatura das principais investigações efectuadas neste domínio, a nível nacional e internacional, destacando-se a abordagem de alguns clássicos.

A abordagem do desenvolvimento profissional dos educadores de infância justifica-se pelo contributo que poderia acrescentar ao inventário das dificuldades iniciais, descritas na literatura. A prática pedagógica, a supervisão na educação de infância e os programas de apoio aos professores principiantes são abordados no fim da primeira parte.

A segunda parte descreve o estudo empírico, e começa por uma referência à metodologia da investigação adoptada, para depois apresentarmos os instrumentos de recolha dos dados empíricos: a entrevista e os questionários. Segue-se a apresentação dos dados e a sua análise interpretativa. O trabalho termina com as respectivas conclusões.

A informação encontra-se distribuída por seis capítulos que configuram o quadro teórico, dados empíricos e respectivas conclusões. Assim temos:

#### Capítulo I – Tornar-se Educador em Portugal: como pode alguém tornar-se Educador?

Aborda alguns temas gerais de Educação de Infância, as perspectivas actuais na política de Educação Pré-Escolar: a Lei-Quadro e as Orientações Curriculares; a profissionalidade do Educador de infância: saberes e competências e o ingresso na profissão. Algumas perspectivas gerais de Formação abordando-se a Formação inicial dos Educadores de uma forma genérica, particularizando-se a Formação inicial dos Educadores de Infância em Portugal e na UMa, os modelos e a universitarização da Formação dos Educadores de Infância.

#### Capítulo II – O Impacto com a Realidade Docente: os primeiros anos

Aborda o choque com a realidade e as suas causas enquadrado numa revisão da literatura das principais investigações efectuadas neste domínio. Decorrente da revisão da literatura situa os problemas percebidos estabelecendo uma comparação dos problemas dos Principiantes e Experientes. Apresenta o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância, justificado pela necessidade de complementar o inventário dos problemas da primeira fase do desenvolvimento profissional. A prática pedagógica, a supervisão perspectivada numa óptica de apoio ao professor principiante e os Programas de apoio aos principiantes encerram o capítulo.

#### Capítulo III – A Metodologia da Investigação

Neste capítulo é apresentado o estudo, definidos os objectivos e respectiva natureza. O Plano de Investigação apresenta as opções metodológicas e a selecção da população. Contempla, igualmente alguns aspectos gerais do trabalho de pesquisa, ou seja, apresenta as diversas etapas percorridas no processo de recolha de dados. Refere os instrumentos utilizados: entrevistas e questionários, e todos os procedimentos para a recolha dos dados. Termina com a organização e análise dos mesmos.

#### Capítulo IV – Análise Interpretativa dos Dados das Entrevistas

Inclui a apresentação dos dados e interpretação dos resultados das entrevistas. Dada a dimensão desta análise decidimo-nos pela sua apresentação num capítulo.

## Capítulo V – Análise Interpretativa dos Dados dos Questionários

Inclui a apresentação dos dados e interpretação dos resultados dos questionários.

## Capítulo V – Conclusão e Recomendações

Apresenta-se como uma reflexão e discussão geral baseadas no trabalho empírico e fundamentadas no referencial teórico, seguidas por algumas sugestões/recomendações.

O estudo termina com as Referências Bibliográficas, a Legislação Referida, o índice de Anexos e os Anexos.

**PRIMEIRA PARTE: O EDUCADOR DE INFÂNCIA E A SUA  
FORMAÇÃO**

# **CAPÍTULO I – Tornar-se educador em Portugal: como pode alguém tornar-se educador?**

## **1. Temas gerais de educação de infância**

A Educação de Infância é, entre nós, uma área em debate aberto que tem levado à emergência de novas perspectivas neste domínio, sobretudo a partir da segunda metade da década de noventa.

No âmbito desta dissertação não pretendemos abordá-la exaustivamente, mas sim, apresentar a revisão de um conjunto de temas que pela sua importância atravessam a Educação de Infância.

No início deste estudo impõe-se ainda fazer uma breve referência à questão da designação *Educador de Infância* ou *Educadora de Infância*. Verifica-se que a última designação decorre do facto de ainda hoje esta ser uma profissão maioritariamente assumida pelo sexo feminino, sendo comum a opção por uma ou por outra designação. Ao longo deste trabalho, utilizaremos uma ou outra expressão conforme a referência dos autores consultados. Na parte empírica do trabalho, a designação utilizada será as “*educadoras de infância*”, uma vez que a população do estudo é toda do sexo feminino.

Para além das especificidades caracterizadoras da profissão de educador de infância a diversidade terminológica utilizada poderá, igualmente propiciar a emergência de diversas considerações ambíguas, sobre este nível educativo, pelo que a clarificação da conceptualização terminológica, das duas expressões vulgarmente utilizadas: *Educação de Infância e Educação Pré-Escolar*, assume particular relevo, visto que conduzirá certamente à dissipação das dúvidas existentes.

A educação de infância abarca todos os contextos formais de atendimento a crianças pequenas (do nascimento até à entrada na escola primária), enquanto que “*a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico*” (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro-Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 5º ponto 3).

Também Silva (1991:51) chama a atenção para o facto de estas duas expressões, *Educação de Infância* e *Educação Pré-Escolar*, representarem uma antítese nas concepções sobre as finalidades do jardim de infância e cita Evans “*Educação pré-escolar visa as necessidades futuras das crianças e nomeadamente as exigências próprias da escolaridade primária; educação de infância, a que se funda no princípio de que a garantia de um estado adulto equilibrado consiste no reforço daquilo que a infância tem de único*”.

Verifica-se, pois, que apesar da utilização destas duas expressões como sinónimas, elas não o são, existindo entre elas diferenças substanciais. A *Educação de Infância* é um conceito abrangente, que engloba todas as áreas de abordagem – de natureza formal e não formal e aparece frequentemente associada a situações experienciais que se distinguem de uma educação pré-escolar.

Quanto à *Educação Pré-Escolar* é um conceito que surge associado ao discurso oficial e político e emergiu da evolução de um sistema de educação intimamente ligado à Escola, ao sistema educativo e à sua organização. Tem inevitavelmente a conotação de algo preparatório à escolaridade. Contudo, para acentuar a especificidade da resposta institucional às crianças desta faixa etária, usa-se muitas vezes a expressão *Educação de Infância*.

Ao longo deste trabalho, utilizaremos as duas expressões, sempre em consonância com as fontes consultadas e citações efectuadas, respeitando o significado de cada uma delas.

## **2. Perspectivas actuais na política de educação pré-escolar: a Lei-Quadro e as Orientações Curriculares**

Cabendo ao poder central a responsabilidade de implementar e fomentar a educação pré-escolar, conforme o consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, foi a partir de 1996 que, progressivamente, foram sendo aprovados diferentes diplomas e medidas normativas dos quais destacamos os seguintes, dada a sua reconhecida relevância: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro) e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto), que configuram uma reforma profunda na educação de infância.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (lei nº 5/97) apresenta como princípio geral o seguinte: *“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à acção da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”*.

A referida lei consagra assim este nível educativo como a primeira etapa da educação básica, define o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, a participação das autarquias locais, da iniciativa particular, cooperativa e social.

O princípio geral apresentado assenta na crença de que há vantagens educativas para as crianças que frequentam a educação pré-escolar, justificando-se igualmente pelas características das sociedades desenvolvidas, cujas famílias estão cada vez mais desprotegidas, impreparadas e sem tempo para a educação das suas crianças.

Desta forma é consensual que a frequência de um contexto formal na educação pré-escolar se torna indispensável, para facultar vivências alargadas, relevantes e adequadas à preparação para a vida em sociedade.

Não obstante, a positividade desta medida alguns autores alertam para os riscos que a perspectivação da educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, poderão acarretar, conduzindo à sua redução conceptual de acordo com as exigências da escolarização. Forçando, ou reforçando, ideias e práticas da forma escolar redutoras, relativamente a modelos mais globais de intervenção educativa, na primeira infância (Afonso e Canário, 2002), seria bastante negativo e empobreceria toda a interacção neste domínio.

Paralelamente, a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa, da educação básica leva ao questionamento da sua articulação com a etapa precedente, o 1º ciclo. Aqui a questão é saber-se como será feita essa articulação, o que não se afigura muito fácil pois, muitas vezes, mesmo dentro da mesma escola, professores e educadores trabalham de “costas voltadas”. Há um desconhecimento mútuo, do que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo. Segundo Ribeiro (1999:41) *“Não é difícil o consenso sobre a necessidade de articular a educação pré-escolar com o 1º ciclo do ensino básico; difícil é definir os objectivos e os modos dessa articulação. Enquanto a uns parece que o educador não deve planear o seu trabalho no jardim de infância sem interrogar a escola, para outros é claro que lhe bastará fazer o que deve para que a escola receba o que precisa”*.

A relação entre educadores e professores poderá facilitar essa articulação, com base na compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1º ciclo e também com a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos.

Por outro lado, a Lei-Quadro reconhece a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica mas é facultativa, no âmbito do reconhecimento que é à família que cabe a educação dos filhos, não se lhe impondo a obrigatoriedade existente nas etapas seguintes, competindo ainda ao estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, nos termos da presente lei.

O artigo quarto da referida lei apela ainda à participação da família, que deverá desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos, participando activamente na vida da escola, designadamente, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar através de representantes eleitos para o efeito.

A par de um serviço educativo público, a educação pré-escolar deverá ser considerada um serviço social básico de apoio às famílias, sobretudo nas sociedades contemporâneas, onde a entrada da mulher no mundo do trabalho fez eclodir esta necessidade social.

Nesse sentido a Lei-Quadro explicita os objectivos de natureza social no seu artigo décimo (alínea g)) – “*Proporcionar a cada criança condições de bem estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva*”. Este bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, que deverá acolher a criança, escutá-la, valorizá-la e dar resposta às suas necessidades psicológicas e físicas. Daqui emergem questões que se prendem com os cuidados de higiene, repouso e bem-estar, custódia das crianças e com os cuidados alimentares que deverão ser assegurados pelos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Na opinião de Formosinho (1997) a tutela pedagógica única pelo Ministério da Educação é o meio mais eficaz para que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a educação de infância numa perspectiva educativa e como serviço social, implicando a criação de regras comuns válidas.

Estas regras comuns incluem os *aspectos estruturais* (enquadramento normativo genérico, tutela do sistema, articulação com o ensino básico), os *aspectos financeiros* (financiamento e contribuição das famílias), os *aspectos organizacionais* (organização pedagógica-direcção pedagógica, animação pedagógica e horários de funcionamento) e os *aspectos pedagógicos*

(linhas curriculares, qualificação do pessoal). Ou seja, esta tutela operacionaliza-se num enquadramento normativo unificado, em orientações curriculares gerais, em normas sobre a habilitação docente e com a formação dos educadores.

Com efeito, a preocupação do Ministério da Educação com os problemas do currículo da educação pré-escolar não é nova, tendo sido publicados gradualmente diferentes textos, uns de carácter mais geral e outros de natureza mais específica, com vista a apoiar a prática dos educadores (Silva, 1997a).

Nesse sentido e em conformidade com o regulamentado pelo Despacho nº 5220/97 (2ª série), de 4 de Agosto, são definidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que constituem um conjunto de princípios para apoio ao educador nas decisões a tomar sobre a sua prática. Ao prescreverem orientações globais para a intervenção do educador de infância: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, enquadram uma perspectiva de orientação/indicação, contrariando a ideia de programa prescritivo das aprendizagens a realizar pelas crianças.

As Orientações Curriculares concretizam assim uma das intenções referidas na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) que atribui ao Estado um papel estratégico na definição de *“normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativo, pedagógico e técnico e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, avaliação e fiscalização”* (artigo 5º alínea c.).

O princípio geral e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro enquadram os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, cujas principais funções são:

- - *constituir um quadro de referência para todos os educadores* - a diversidade da formação inicial e contínua bem como a singularidade dos contextos de intervenção dos educadores dificultam, muitas vezes, a comunicação entre profissionais de educação de infância. A existência de um quadro comum poderá proporcionar uma certa unidade à educação pré-escolar no sentido da explicitação pessoal da prática e do modelo subjacente à intervenção do educador;

- *dar visibilidade à educação pré-escolar* – a inexistência de referências curriculares para a educação pré-escolar favorece o desconhecimento social generalizado sobre a função educativa do educador. Por isso, a elaboração das Orientações Curriculares tem a função de valorizar e dignificar socialmente o papel profissional dos educadores e facilitar a compreensão do seu papel por parte dos diferentes parceiros da comunidade educativa, nomeadamente os pais.
- *facilitar a continuidade educativa* - considerando que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e que antecede o 1º ciclo, a existência das orientações curriculares pode facilitar a transição entre o pré-escolar e o ensino básico.
- *contribuir para melhorar a qualidade da educação pré-escolar* - atendendo às condições de trabalho, dinâmicas de acção, relação com outros parceiros e comunidade e que constitua “a base do processo de educação ao longo da vida”.
- *proporcionar uma dinâmica de inovação e de procura de maior qualidade* – a existência das orientações curriculares pode ser favorável para tornar visível a educação pré-escolar, dignificar o estatuto profissional dos educadores, melhorar a comunicação e a participação dos pais e da comunidade e facilitar a continuidade educativa (Silva, 1997b).

Actualmente, a implementação das Orientações Curriculares pelas educadoras conhece diferentes *formas*, de acordo com os contextos e condições de trabalho, as características e desenvolvimento profissional das educadoras, a sua maior implicação e conhecimento do processo.

Num estudo realizado junto das educadoras de infância, Craveiro (1998), pretendia compreender a influência da adopção de um currículo oficial, sobre a sua identidade profissional e concluiu que a existência de um currículo pode favorecer a importância e o estatuto da profissão, apresentando-se como um instrumento de partilha de ideias, de união e de coesão entre as educadoras de infância, reforçando sentimentos de pertença a um grupo que trabalha para um mesmo fim. O estudo acrescenta ainda o peso atribuído às Orientações Curriculares pelas educadoras: factor de valorização profissional, na medida em que torna visível e socialmente explícito o trabalho concreto desenvolvido nos jardins de infância, proporcionando o reconhecimento de um saber científico “*para além da guarda das crianças (...) porque tem intenções de desenvolvimento e aprendizagem*” (Craveiro, 1998:227).

Parece ser consensual que as Orientações Curriculares contribuíram para dar visibilidade à profissão de educadora de infância, assumindo-se como uma referência fundamental na educação pré-escolar.

### **3. Profissionalidade do educador de infância: saberes e competências**

As representações sobre o papel do educador de infância e suas funções acabam por determinar fortemente a existência de especificidades neste domínio educativo, cujas características decorrem da especificidade da sua função, finalidades, factores históricos e determinantes sociais que caracterizam a actuação dos educadores de infância, bem como a sua própria formação.

Desta forma, a particularidade da identidade sócio-profissional dos educadores de infância, leva-nos a problematizar os contornos da sua profissionalidade, enquanto *especialistas* de educação de crianças pequenas, na articulação com a formação, os saberes e as competências necessárias para a intervenção educativa.

A questão da maternalização da profissão, associada ao reconhecimento recente da sua profissionalização, autonomia e identidade, supõe uma reflexão sobre a mesma, tendo em conta oito critérios que definem uma profissão, adaptados aos educadores de infância por Katz (1993) e que passamos a referir:

*Necessidade Social* – reporta-se à importância do trabalho do profissional assumido como fundamental à sociedade. Relativamente à educação de infância, esta necessidade emergiu de necessidades sociais de apoio às mulheres trabalhadoras, a grupos desfavorecidos... e ocorre numa lógica de resposta a mudanças sócio-económicas, educativas e culturais (alterações da estrutura familiar, mudança do estatuto da mulher, democratização dos sistemas educativos, equidade e igualdade social, estatuto da criança...). A necessidade social é reforçada por estudos que comprovam os benefícios alcançados pelas crianças ao frequentarem programas de educação pré-escolar.

*Altruísmo* – decorre do papel desempenhado pelos profissionais, empenhados em servir os outros. Salienta-se o prazer e a satisfação no desempenho profissional, marcados pelo relacionamento com as crianças e famílias, proporcionando bem estar, prazer e satisfação, para si e para os outros, situação valorizada nas práticas desenvolvidas.

*Autonomia* – qualquer profissão autónoma pressupõe que cliente e entidade empregadora não ditem ao profissional os serviços a prestar nem a forma de intervir, pois reconhecem-lhe competências e saberes especializados. Com os educadores o exercício da autonomia está condicionado pelas características da criança, que depende do adulto, implicando uma gestão adequada do poder na relação com as famílias que encaram o profissional como o detentor do saber especializado. Isto pressupõe a ligação a um código de ética e uma elevada maturidade sócio-moral, para saber decidir com bom senso, justiça e equidade. Do ponto de vista curricular, o educador selecciona os conteúdos, estratégias e modos de fazer que considera mais importantes para o seu grupo de alunos, tendo sempre presente os contextos onde exerce a sua actividade. O exercício da autonomia implica uma articulação entre o “*ser e o saber*”, que a literatura tem considerado determinante na profissão do educador, ou seja, para além das competências e saberes especializados, salienta-se a importância das características pessoais.

*Código ético* – os códigos de ética expressam “*os interesses dos clientes e minimizam a cedência às tentações inerentes à prática da profissão*” (Katz, 1993:13), conferindo coesão, identidade e dignificação profissional, pela construção de princípios, valores e práticas comuns a todos os profissionais. Em Portugal não existe, formalmente, um código de ética dos educadores de infância, embora exista implicitamente a aceitação e defesa de comportamentos éticos por parte de muitos educadores. Recentemente, foi divulgado um documento produzido pela National Association for the Education of Young Children, publicado nos Cadernos de Educação de Infância (Estrela, 1999).

*Distância do cliente* – as relações entre profissionais e clientes deverá caracterizar-se por uma “*distanciação emocional óptima e uma solicitude desprendida*” (Katz, 1993:13). Em relação à profissão dos educadores este distanciamento deve proporcionar o equilíbrio entre a proximidade e o afastamento, com vista a uma gestão adequada dos afectos e do envolvimento com as crianças, no sentido da construção de relações autónomas, lúcidas e fundamentadas nos conhecimentos e saberes profissionais.

*Padrões de prática* – tem a ver com o exercício profissional e implicam níveis de qualidade mínimos, salientando-se a importância do conhecimento sobre a função da profissão e a universalidade, facto que se prende também com o próprio desenvolvimento, afirmação e visibilidade da profissão. Em Portugal, e no que diz respeito às educadoras, tem-se assistido a um investimento nos “*padrões da prática*” de qualidade, com vista à melhoria do

atendimento sócio-educativo e desenvolvimento das crianças, famílias e comunidade consubstanciado nos Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001 de 30 de Agosto, que regulamentam, respectivamente, os perfis gerais e específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, bem como os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

*Formação prolongada* – baseia-se na necessidade de preparação para o exercício profissional, que implica rigor, exigência e selectividade de acordo com as funções a desempenhar. A formação deverá proporcionar um corpo de conhecimentos comuns e específicos a outros profissionais e deve traduzir-se em múltiplos modelos de formação inicial e contínua. Nos educadores salienta-se a importância da reflexão sobre as práticas e partilha entre pares, como forma de prolongar a formação e melhorar o desempenho profissional.

*Saber especializado* – são os saberes específicos que os profissionais dominam e que são fundamentais e generalizáveis para a prática da profissão. Este tipo de conhecimento leva à necessidade de pertença a associações profissionais, para debate, partilha e desenvolvimento dos conhecimentos. Nos educadores o saber especializado está ligado ao conhecimento sobre a forma como as crianças pequenas se desenvolvem e aprendem a implementar estratégias de gestão e dinamização do tempo, espaço, actividades e grupos. Na educação de infância é fundamental as capacidades interactivas das educadoras, as rotinas, os cuidados a prestar às crianças, bem como o trabalho com as famílias, elementos essenciais para um desenvolvimento integrado e ecológico nestas idades, aspectos que determinam as especificidades da profissão do educador de infância.

Numa outra síntese feita por Sarmiento (1999) emergem alguns elementos identificativos da profissão de educadoras de infância, que distingue estas profissionais dos outros professores (tanto a nível internacional como em Portugal):

- a idade das crianças do grupo etário a quem se dirige a sua acção educativa;
- as suas raízes históricas muito ligadas a funções maternas;
- a multiplicidade de funções (sociais e pedagógicas) que têm de ser assumidas em todos os contextos de atendimento a crianças até aos 6 anos;
- o grupo profissional ser composto quase exclusivamente por mulheres;

- as clivagens internas do grupo profissional conforme as tutelas a que está sujeito (ora em instituições privadas, ora em organismos públicos ligados à assistência social ou ao Ministério da Educação);
- a multiplicidade dos contextos onde poderá ser exercida;
- as distinções de estatuto e de carreiras consoante trabalhem com crianças dos 0 aos 3 anos ou com crianças dos 3 aos 6 anos.

Outras especificidades da profissão decorrem do campo de actuação bastante vasto e da grande diversidade de contextos onde exercem os educadores, desempenhando múltiplas funções e que, segundo Spodeck e Saracho (1998), no quadro da análise das competências exigidas na intervenção, são:

*Diagnosticar* – implica a observação e avaliação das potencialidades e necessidades das crianças, como base para a promoção de experiências positivas e de sucesso;

*Definir currículos* – organizar e desenvolver currículos apoiados em teorias e nos saberes práticos da profissão, nas características, necessidades e saberes das crianças, das famílias e da comunidade local;

*Organizar e gerir as aprendizagens* – os educadores proporcionam condições para a aprendizagem, promovendo experiências interessantes e significativas para as crianças, num ambiente acolhedor e desafiador, tendo em conta os recursos disponíveis (humanos, materiais e físicos);

*Aconselhar* – Os educadores estão em constante interacção com as crianças, oferecendo apoio emocional, cuidados, orientação e estímulo. A sua intervenção recai sobre a instrução e socialização;

*Tomar decisões* – Os educadores estão expostos no seu dia-a-dia à tomada de decisões com as crianças, com as actividades, os materiais, os objectivos as finalidades da sua intervenção, espontânea ou planeada, de acordo com as tarefas e situações concretas.

Deste modo a especificidade da educação pré-escolar e também a importância de se inserir na profissão geral de professores, sugere que se questione a formação das educadoras de infância, os tipos de saberes e os seus modos de construção, bem como o seu

desenvolvimento profissional, sempre na articulação educadoras de infância em particular – professores em geral (Sarmiento 1999).

As mudanças educativas operadas nas últimas décadas requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais, que integram: *o saber* – conjunto dos conhecimentos gerais ou especializados que é preciso possuir (conhecimentos teóricos ou domínio de certas linguagens científicas ou técnicas); *o saber-fazer* – reporta-se à utilização de instrumentos e de métodos em contextos específicos; *o saber-ser* ou *o saber-fazer social* – diz respeito às atitudes e comportamentos dos indivíduos em contexto profissional e os modos desejáveis de agir e interagir (estes factores são indissociáveis da motivação e do empenhamento no trabalho, que estão relacionados com a qualificação profissional); *o saber-aprender* – visto que as exigências e as características das situações profissionais evoluem e obrigam a permanentes actualizações; *o fazer-saber* – tendo em consideração o papel educativo primordial do agente de desenvolvimento (Nóvoa, *et al.* 1992).

Do ponto de vista legislativo, a aprovação dos já referidos Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001 enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes, evidenciando exigências para a organização dos projectos e da respectiva formação, e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes a saber:

*Dimensão profissional, social e ética* – o professor fundamenta a sua prática profissional num saber específico, resultante da produção e uso de diversos saberes integrados, em função de acções concretas da mesma prática social, eticamente situada;

*Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* – o professor promove aprendizagens, no âmbito de um currículo, integrando conhecimentos das áreas que o fundamentam, com base em critérios de rigor científico e metodológico;

*Dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade* – a actividade profissional do professor é exercida de forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola e da comunidade em que esta se insere.

*Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida* – o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a com base nas necessidades e realizações que percepção, perante a reflexão da sua prática pedagógica, sobre a construção da profissão e o recurso à investigação.

Num outro estudo sobre os percursos identitários de educadores de infância, em contextos diferenciados, Sarmiento (1999) refere três tipos de saberes essenciais da profissão de educador e dá a conhecer onde se alicerçam: *saber prático quotidianamente construído, saber integrado e saber de tipo ético*.

*O saber prático*, as educadoras no dia-a-dia experienciam situações diversas com as crianças, que poderão ser potenciadoras de aprendizagem profissional se sujeitas a uma reflexão crítica partilhada com os seus pares. A individualização da acção educativa, a capacidade de atender a cada aluno com a sua história única, os seus conhecimentos, as suas dificuldades e as suas reacções, serão a base de construção do saber profissional das educadoras de infância.

*O saber integrado* reporta-se à articulação entre a teoria e a prática e pressupõe reflexão sobre a experiência, num processo de auto-construção, integrando as diferentes vertentes de intervenção. No caso das educadoras diz respeito a aspectos diversificados como a relação com as crianças, família, meio local....Segundo a autora há condições para que esta acção seja padronizada, bem como a necessidade de uma organização pouco visível, dando lugar a práticas pessoais, resultantes do pensamento de cada profissional.

*O saber do tipo ético* depende do “*saber ser*” do educador e articula-se com as características das crianças pequenas, a sua vulnerabilidade e dependência do adulto. O educador, para além das decisões que tem de tomar nas relações que estabelece, apresenta-se como um modelo para as crianças, e famílias, exigindo-se, por isso, um comportamento e atitudes de elevada maturidade sócio-moral.

A esta tipologia apresentada pela autora acrescenta-se o saber teórico essencial da profissão, que resulta das Ciências da Educação e das diferentes ciências que contribuem para o saber específico das educadoras de infância, promovendo, para além da componente instrutiva, as componentes socializadora e personalizada.

Actualmente a questão dos saberes e competências dos professores, dos seus processos de construção e da sua validade, tem sido amplamente debatida pelas ciências da educação, num período em que as exigências de duração da formação e especialização aumentam, como é o caso das educadoras de infância e dos professores do ensino primário (Sarmiento, 1999).

#### 4. O ingresso na profissão

A questão da escolha vocacional tem motivado e influenciado diversas pesquisas no âmbito da psicologia vocacional. Num estudo efectuado por Ginsberg *et al.* (1951 cit. Seixas, 1997) a escolha vocacional é vista como um processo irreversível que ocorre em períodos relativamente bem definidos e que se caracteriza por uma série de compromissos que o indivíduo faz entre os seus desejos e as suas possibilidades. Todo este processo é explicado por quatro variáveis fundamentais: “*factor realidade*”, que leva o indivíduo a responder ao meio ambiente que o cerca e a tomar decisões de impacto vocacional; “*o processo educacional*”, que limita ou facilita a flexibilidade e os tipos de escolhas vocacionais que faz; os “*factores emocionais*”, dado que parece haver correlação entre estes e determinadas escolhas vocacionais, e por último os “*valores individuais*”, pois influenciam a qualidade da escolha, dado que as diferentes carreiras se caracterizam por diferentes valores.

Na década de 70, a expansão escolar levou ao questionamento das motivações para um indivíduo se tornar professor: o desejo de uma ascendente mobilidade social, a falta de interesse por outro campo de actividades, a influência dos seus professores nos ensinamentos primário e secundário, o facto de a educação ser um valor para a sociedade, o interesse por um campo ou matéria disciplinar, a oportunidade de um auto crescimento, e também as tendências espontâneas, foram algumas das razões apontadas (Fuller & Bown, 1975).

Estas influências determinantes na escolha da profissão docente são consideradas por Silva (1994:14), em três perspectivas, distintas:

- *a visão psicanalítica* - “*explica a escolha da profissão docente pela existência de processos psicodinâmicos, ou seja, o querer ensinar será uma expressão de sentimentos e fantasias antigas*”;
- *os modelos internalizados* - “*explicam o aparecimento da vocação para o ensino através de um processo de internalização de modelos que irão consumir-se na vida profissional*”;
- *as tendências espontâneas* - “*a tendência para o jogo e a tendência comunicativa*” determinariam a escolha profissional e “*ser professor seria assumir, de certa forma o papel de um mágico que deslumbraria os outros, deliciando-se com esse deslumbramento*”.

A autora propõe ainda dois níveis contextuais para as razões/motivações da escolha da profissão docente: *contexto psicológico* que se reporta às experiências vivenciadas; e *contexto ecológico* que se relaciona com a influência que o ambiente sócio-cultural exerce sobre o

indivíduo. Reportando aos resultados do estudo, verifica-se que as razões apresentadas pelos professores entrevistados são, maioritariamente, de ordem afectiva.

Nos anos 80, um estudo efectuado por Gosselin (1984), embora mantendo no essencial as motivações enunciadas por Fuller & Bown (1975) que acima se aludiram, enuncia as seguintes:

- o horário e férias compatíveis com a vida familiar;
- o desejo dos pais (pai professor-filho professor);
- a promoção aos olhos dos pais, sobretudo de sujeitos provenientes de meios rurais;
- o exemplo (o jovem quer assemelhar-se ao seu professor);
- o refúgio tranquilo para pessoas pouco maduras que, temendo enfrentar as responsabilidades do mundo adulto, encontram na relação com a infância um escape às suas tensões;
- a profissão de recurso por não ter conseguido outros estudos universitários, mais de acordo com as suas preferências;
- a necessidade de satisfazer uma falta de afectividade pessoal que espera vir a colmatar através da relação humana que o ensino propicia.

Com efeito, na década de 80 o acesso ao ensino proporcionava prestígio e autoridade, sobretudo nas regiões rurais e pequenas povoações. Actualmente isso já não acontece, muitos jovens ao não conseguir um outro destino universitário, resignam-se a uma profissão que consideram de segunda, ou seja, a docência. É assim que a profissão docente acaba por se converter numa profissão refúgio, como refere Mandra (1984 cit. Alves, 2001). Entre nós este fenómeno será apelidado de *“ingresso por recurso”* desde o relatório de Braga da Cruz (1990). O autor ao inquirir os professores sobre as razões da sua escolha profissional obtém, no entanto, uma referência à vocação ou uma escolha inicial como principal razão para o ingresso na profissão docente, enquanto apenas 15,4% referenciam a ausência de outras alternativas profissionais.

Num outro estudo efectuado por Benavente (1990) apurou-se que a ordem de razões invocadas para a escolha da profissão poderia agrupar-se em cinco categorias: a “*vocação*”, razões económicas, razões sociais ligadas à condição das mulheres, razões familiares e outras. Curiosamente a categoria “*vocação*” aparece referenciada em primeiro lugar.

Reportando-se à “*motivação para a carreira*” Gonçalves (1992) concluiu que, numa amostra de 32 professoras, 62,8% das professoras entrevistadas afirmaram ter enveredado pela carreira docente por “*vocação*”, enquanto que 37,3% revelaram que o terão feito sem “*vocação*”. Acresce que 3 das inquiridas asseguraram mesmo, que a condição de “*bom profissional*” não depende da “*vocação*”, sendo que o exercício da prática poderá tornar-se “*motivador*”. Quanto às professoras cuja “*vocação*” as levou a optar pela docência afirmaram que na sua decisão de escolha pesaram o “*sempre ter sonhado ser professora*” (20,6% das respostas), “*gostar da profissão*” (36,8% das respostas) e “*gostar de trabalhar com crianças*” (31,8% das respostas). O autor conclui que são, portanto, razões subjectivas que determinam a escolha profissional, correspondendo a um determinado imaginário pessoal e social, que poderá ter induzido à profissão, mais do que uma motivação intrínseca. A “*inexistência de outras alternativas*” ou “*razões de natureza económica*” foram outros motivos apontados em 34,8% das respostas dadas.

Também numa investigação efectuada por Rodrigues e Esteves (1993) as autoras concluíram que os professores estudados não escolheram vocacionalmente a profissão. Entraram no ensino mais por pressões da realidade, que lhes deu oportunidade de emprego, do que por uma predisposição inata ou gosto pela profissão docente.

Alves (2001) agrupa as motivações que levam os indivíduos a escolher determinada profissão em: *motivações extrínsecas*, de natureza sócio-económica (mobilidade social, prestígio, salário, regalias ou oportunidades económicas) e as condições de trabalho (proximidade da área de residência, tipo de horários, férias) e *motivações intrínsecas*, que dão satisfação ao ego, como o ideal de serviço, a vocação e auto-realização.

O autor conclui que as razões de ingresso alicerçadas na vocação/tendências pessoais, ou razões intrínsecas, representam 22% contra 78% do conjunto das razões de natureza extrínseca.

Parece não existirem dúvidas que na actualidade cada vez mais a escolha da profissão docente é motivada pela falta de outras saídas profissionais. São as pressões do mercado actual de trabalho a condicionar a escolha dos nossos jovens. Quanto aos aspectos de natureza vocacional, embora continuem a justificar o ingresso na profissão de muitos docentes, seguem as tendências actuais de crescente diminuição. Ou seja, a investigação produzida neste domínio, sobretudo nos últimos anos, permite concluir que na motivação para a escolha da profissão têm tido mais “peso” as razões de natureza extrínseca do que as razões intrínsecas de carácter vocacional.

## **5. A formação dos educadores de infância**

### **5.1. Perspectivas gerais de formação**

A formação de professores representa em simultâneo “o alfa e o omega” de um sistema de ensino (Estrela & Estrela, 1977). Ela constitui um dos aspectos essenciais de qualquer sistema educacional ou reforma educativa (Villa, 1988; Zeichner, 1988). Nesse sentido, *“é uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo”* Gimeno (1982 cit. Marcelo Garcia, 1999:23).

Ao longo dos tempos a formação de professores tem sido perspectivada em função dos posicionamentos conceptuais adoptados, relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor (Pacheco e Flores, 1999).

Desta forma a formação de professores não é um fim em si mesma, mas tem de ser interpretada à luz de uma concepção sistémica, que considere o seu carácter instrumental e estratégico, integrando-a como subsistema do sistema educativo (Rodrigues e Esteves, 1993).

Para Ferry (1991) a formação dos professores assenta em três dimensões:

- formação dupla onde se tem de combinar a formação académica (preparação científica numa determinada área do saber) com a formação pedagógica e didáctica;
- formação profissional, que forma profissionais;

- formação de formadores, que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (Marcelo Garcia, 1999).

A formação dupla acima referida conduz à problematização de algumas questões, nomeadamente: a conciliação, na formação inicial, da componente de preparação científica na área dos conteúdos a ensinar, com a indispensável formação profissional, base do reconhecimento da especificidade da prática docente; o envolvimento, coerente e integrado, de instituições tão diversas como a Universidade, sede do saber, e a escola, sede da acção docente; a articulação da formação inicial perspectivada num *continuum* desenvolvimento ao longo da vida profissional e ainda a relação entre a preparação teórica e a preparação prática (Rodrigues e Esteves, 1993).

Quanto à questão de apresentar-se como formação profissional, enquadra-se na tentativa de dotá-la de um quadro teórico de conjunto que fundamente cientificamente a intervenção profissional pois, como referem as autoras, a implementação de uma verdadeira formação profissional é uma medida fundamental no sentido do reconhecimento da profissão de professor.

Defendendo uma posição direccionada e intencional, Medina e Domínguez (1989:87) perspectivam *“a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum”*.

Para estes autores a formação de professores deverá promover a aquisição de um estilo de ensino, que vise a produção de uma aprendizagem significativa, e acrescentam a componente do trabalho em equipa. O professor é também encarado como um sujeito reflexivo e inovador.

Para além destas imagens de professor outras são-lhe igualmente aduzidas: pessoa, colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve o currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc. Heck e Williams (1984 cit. Marcelo Garcia, 1999).

Com uma visão mais alargada do processo formativo, encarando-o como um *continuum*, Marcelo Garcia (1999) define a formação de professores como um processo sistemático e organizado, que se refere tanto aos sujeitos em formação, como aos que já estão no ensino. O autor apresenta ainda uma dupla perspectiva, individual e colectiva, que visa a aquisição, o

aperfeiçoamento e o enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Em concordância com a definição de formação aludida anteriormente, também os estudos efectuados nas últimas décadas, no domínio da formação de professores, apontam para a consideração da formação como uma aprendizagem permanente, ligada ao desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia, 1989,1999; Pacheco & Flores, 1999; Burke, 1987; Imbéron, 1994 cit. Flores, 2000). Assim, para além do significado técnico ou instrumental, o termo formação engloba uma componente pessoal de desenvolvimento com um sentido contínuo, como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional.

Esta forma de encarar a formação relança a questão da formação de professores que tem na Lei de Bases do Sistema Educativo a principal referência. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

O artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo consagra alguns princípios sobre os quais assenta a formação de educadores e professores: a) formação inicial de nível superior, b) formação contínua, numa perspectiva de educação permanente, c) formação flexível que permita a reconversão e mobilidade, d) formação integrada quer no plano da preparação científico/pedagógica quer no da articulação teórico/prática, e) formação assente em práticas metodológicas, f) formação que estimule uma atitude crítica e actuante, em referência à realidade social, g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, h) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de informação e auto-aprendizagem.

Deste conjunto de princípios importa reter que a formação de professores será perspectivada como um processo permanente e contínuo, que abrange todo o percurso profissional de um docente. A especificidade humana da natureza docente, em particular, e a dinâmica e complexidade do sistema educativo, em geral, e ainda a evolução do papel do professor determinam, só por si, uma formação progressiva, jamais concluída. Actualmente os maiores desafios colocam-se aos professores e às escolas com a introdução de novas tecnologias de informação, disputando a exclusividade da distribuição do saber (Blanco e Pacheco, 1990).

Para os autores, outro aspecto que decorre dos princípios a que aludimos anteriormente é a formação de professores enquanto processo reflexivo, que se baseia na investigação prática.

A educação é uma actividade prática Carr & Kemmis (1986 cit. Blanco e Pacheco, 1990), cuja finalidade consiste em mudar os educandos para orientações estimadas como convenientes. Assim, a investigação ao estudar os problemas práticos está a contribuir para a compreensão e explicação do trabalho quotidiano dos intervenientes na acção didáctica.

A investigação educacional tem relevado a importância da integração de uma componente prática e reflexiva na formação de professores, em oposição à redução da formação e à sua dimensão académica. Esta componente ao propiciar o contacto com a prática profissional, promove a reflexão e o reconhecimento dos caminhos a percorrer, proporciona experiências de formação que mobilizam e integram conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real, através da observação e da intervenção.

A formação de professores deverá ser perspectivada como processo permanente, contínuo, sistemático, organizado e reflexivo, que se refere tanto aos sujeitos em formação como aos que já estão no ensino, e deve basear-se no princípio da individualização, respeitando os programas e o ritmo de cada formando.

Esta visão de formação remete para a valorização da formação contínua, como uma fase do *continuum* do desenvolvimento profissional do professor que poderá proporcionar diversas actividades formativas desde o princípio da prática docente.

## **5.2. Formação inicial de educadores**

A formação inicial constitui-se como o início de um longo e permanente percurso formativo do professor (Campos, 1995).

Com efeito, as perspectivas actuais sobre a formação de professores enquadram-na num processo de desenvolvimento permanente do professor, contrariando a ideia de formação pontual no tempo e no espaço, e em que se distinguem duas fases fundamentais (Ribeiro, 1993): a *formação inicial*, que ocorre antes do início do desempenho de funções docentes efectivas; e a *formação em serviço ou contínua*, que acompanha no tempo o desenrolar da carreira.

Estes dois períodos devem ser vistos como um processo contínuo de desenvolvimento do professor, cruzando-se os conhecimentos (*o saber*), as competências (*o saber fazer*) e as atitudes (*o saber ser*), visando o desenvolvimento de um trabalho profissional de qualidade, no contexto restrito da sala de aula e da escola em geral, com o objectivo de melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem a proporcionar aos alunos (Vaz, 2000).

No âmbito legislativo, a formação de professores e educadores de infância é enquadrada pelo Decreto-Lei nº 344/89 que constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, tomando como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo. Indica os princípios gerais a seguir nesta actividade, a natureza, os objectivos e a organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação.

O presente diploma define ainda a formação profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração.

Nesse sentido a formação inicial (artigo 7º do ponto 3 do referido Decreto-Lei) deverá proporcionar uma formação que promova:

- a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- b) A formação científica, tecnológica, técnica e artística na respectiva especialidade;
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;
- d) O desenvolvimento progressivo de competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

Todos estes aspectos constituirão a base para a elaboração do perfil geral e do perfil específico das competências profissionais dos educadores e dos professores.

A realidade actual da complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado, a heterogeneidade da população escolar e as múltiplas funções e tarefas necessárias nas instituições educativas, exigem uma formação que prepare o professor para um adequado desempenho profissional, ou seja, os professores têm de dominar uma multiplicidade de saberes para o exercício da profissão.

Desta forma, preconiza-se para o professor uma formação inicial de qualidade. Nesse sentido num documento elaborado pela Comissão *ad hoc* do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) dirigido à formação de professores são apresentadas algumas orientações para a formação inicial de professores (Ponte *et al.*, 2000) a saber:

- *A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, necessita de ser articulada com a formação pós-inicial;*
- *A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva e apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais;*
- *A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores;*
- *A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como um profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;*
- *A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.*

Assim perspectivada a formação inicial, no quadro duma sociedade actual em mutação permanente, grandes responsabilidades são aduzidas às instituições formadoras, que deverão ter em conta que o futuro professor vai certamente deparar-se com uma realidade incerta (variedade de circunstâncias em que dará aulas, número de alunos, idade, bairro, a própria dinâmica da transformação social, etc.), pelo que deve promover uma adequada preparação para o imprevisível, para além da assimilação de técnicas apropriadas para ajuda na solução dos problemas concretos que poderão emergir na prática docente (Vila, 1988); na certeza de que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção

permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é importante *investir na pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência* (Nóvoa, 1992a).

Apesar da importância de tudo o que foi dito, assume igual destaque a retrospectiva prática dos obstáculos que se têm colocado ao desenvolvimento crítico da formação de professores. Zeichner (1992), reportando-se à situação da formação inicial no final da década de 80 e princípio da década de 90, identificou-os: a) a crença de que para se obter bons resultados basta colocar os alunos mestres junto de bons professores, de uma forma não mediada e não estruturada; b) a ausência de um currículo explícito para o *practicum* e de uma ligação estreita entre as aprendizagens nas Universidades e nas escolas; c) a qualidade irregular da supervisão do *practicum* e a falta de formação específica, tanto dos orientadores universitários como dos orientadores das escolas; d) a exiguidade de recursos do *practicum* e o acréscimo de trabalho para docentes universitários; e) a importância secundária concedida ao *practicum* nas escolas primárias e secundárias; f) a discrepância entre o *professor-reflexivo* de quem se espera que emita julgamentos, que tome decisões sobre currículo e ensino e o professor como técnico que se limita a executar as instruções governamentais e as políticas educativas, elaboradas sem a sua participação.

Paralelamente, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos *curricula* e dos programas da sua concretização pedagógica, constitui um fenómeno social que, legitima a intervenção de especialistas e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e diminuindo a sua autonomia profissional.

Por outro lado, a tendência no sentido de intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação das tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades leva *“os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. (...) Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores”* Apple & Jungck (1990 cit. Nóvoa, 1992a:24).

### **5.2.1. A formação dos educadores de infância em Portugal**

Em Portugal, tal como noutros países, as características da especificidade da profissão tiveram influência na formação das educadoras de infância, quer a nível dos conteúdos, quer na singularidade institucional da formação (Oliveira-Formosinho, 1998).

As origens institucionais da formação inicial dos educadores de infância em Portugal situam-se na primeira metade do século XX, em pequenas escolas privadas, com uma vocação selectiva, nas quais preparavam adolescentes do sexo feminino, oriundas da classe média, para um pequeno mercado de trabalho, constituído por jardins de infância, na sua grande maioria, privados e, claramente excluídos do sistema educativo formal (Afonso e Canário, 2002). Desta forma, a formação inicial dos educadores de infância esteve, durante muito tempo, a cargo de escolas particulares, muitas delas confessionais, nomeadamente no período compreendido entre 1936 e 1974 (Figueira, 1997).

Só com a reforma de Veiga Simão em 1973 é que foram criadas duas escolas públicas a título experimental, as Escolas Normais de Educadores de Infância em Coimbra e Viana do Castelo e, mais tarde, as Escolas do Magistério Primário, após a revolução de Abril. Durante esse período, e até 1980, implementou-se na formação dos educadores o reconhecimento da sua especificidade e diversidade, situação favorecida, quer pelo momento político que se vivia na altura, quer pela autonomia dada às instituições formadoras na gestão dos planos de estudos (Matos, 2002).

Com efeito, a formação dos educadores em escolas públicas só ocorreu em finais da década de 70, acompanhando a expansão da procura da educação pré-escolar, no contexto da nova realidade democrática do país, e a inclusão na tutela do Ministério da Educação. Esta formação de nível médio despoletou a abertura de escolas normais de educadores de infância (ENEI) e de cursos de formação para educadores de infância nas escolas do magistério primário (EMP).

Na década de 80, com a criação das escolas superiores de educação (ESE) e dos centros integrados de formação de professores (CIFOP) em algumas universidades, extinguiram-se as ENEI e as EMP, transferindo-se a formação dos educadores de infância para o ensino superior. A formação inicial é então desde a Lei de Bases do Sistema Educativo da responsabilidade de instituições Superiores de Educação ou de Universidades (artigo 31º

ponto 1). Os cursos ali ministrados tinham a duração de três anos e atribuíam o grau de bacharel. Esta nova realidade de formação conduziu à ampliação e diversificação da oferta de formação, dispersa por muitas instituições de formação, públicas e privadas, espalhadas por todo o país (Afonso e Canário, 2002).

Esta responsabilização, na sequência da criação dos Ramos Educacionais para algumas licenciaturas levou algumas Faculdades de Ciências a organizarem-se, especificamente para a formação de professores. Algumas das Universidades Novas (Aveiro, Évora e Minho) assumiram como um dos seus grandes objectivos a renovação da formação de professores. No entanto, há que reconhecer que, em diversas Universidades, não houve preocupações em criar uma organização adequada à realização desta formação nos domínios de ciências e letras e que, só com raras excepções, se considerou seriamente a questão da formação de professores para outras áreas. Por outro lado, a acção das Escolas Superiores de Educação, nos domínios para que foram especialmente direccionadas (educação pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico), tem ficado aquém das expectativas, relativamente à sua intervenção na formação inicial para o 1º ciclo. Quanto à formação contínua, e após uma fase inicial promissora, não se verificou uma intervenção sustentada. Por último, refira-se o trabalho das instituições privadas de ensino superior que não estando sujeitas a nenhum acompanhamento e, sendo realizado com recursos humanos escassos, suscita alguma apreensão (Alarcão *et al.*, 1997).

Já no final da década de 90, os cursos de formação inicial foram alargados para uma duração de quatro anos, atribuindo-se o grau de licenciado, no enquadramento de uma política de valorização académica e profissional dos educadores de infância, alterações introduzidas pela Lei nº 115, de 19 de Setembro de 1997 que regulamenta a formação de professores assente nos seguintes princípios:

- atribuição às instituições do ensino superior, da formação de todos os professores, em cursos que atribuam o grau de licenciatura;
- aquisição de qualificação profissional específica anterior ao exercício da função docente;
- adequação da qualificação profissional às necessidades educativas dos alunos, expressas nos planos curriculares de cada nível de ensino;

- planos de formação que englobem os conteúdos das disciplinas a ensinar e os aspectos pedagógicos;
- planos de formação que dêem a devida ênfase à interação entre a componente teórica e prática;
- formação inicial de professores complementada com uma formação contínua;
- formação perspectivada de forma a proporcionar aos professores práticas reflexivas de auto-aprendizagem, favorecendo a investigação e a inovação educativa.

Esta alteração originou mudanças na estruturação do currículo de formação inicial, veio também impor a abertura de cursos de formação complementar para as educadoras que apenas tinham o grau de bacharelato ou equivalente. Este fenómeno veio a ter como consequência um crescendo na procura e na oferta da formação, permitindo um grande desenvolvimento das instituições de Ensino Superior ligadas à formação de professores.

### **5.3. Modelos de formação inicial**

Na formação inicial de professores a diversificação da terminologia utilizada na classificação e orientação teórica, decorre da sua utilização por diversos autores. Assim, Zeichner (1983) fala em paradigmas; Feiman-Nemser (1990) em orientações conceptuais; Zeichner & Liston (1990), Liston & Zeichner (1993) em tradições e, finalmente, Pérez Gómez (1986) chama de perspectivas, (cit. Flores 2000).

Quase todos os autores são unânimes em afirmar que nenhum modelo se encontra em estado puro em cada caso ou experiência concreta de formação de professores, num determinado ponto do espaço e do tempo. O que se verifica é uma tendência dominante que aproxima mais cada prática de um dado modelo teórico do que dos restantes (Esteves, 2002).

Não sendo possível a abordagem de todos os estudos realizados por estes autores no domínio da formação de professores, para além de não ser esse o núcleo deste trabalho, optamos pela apresentação sintetizada de alguns modelos (ou paradigmas) de formação por constituírem referências importantes neste domínio, apresentados por Zeichner (1983) e Feiman-Nemser (1990).

A proposta de Feiman-Nemser (1990) apresenta dois planos de observação de análise e de categorização: o das alternativas estruturais e o das alternativas conceptuais na configuração dos diversos modelos de formação de professores.

Os modelos, enquanto espelho de alternativas estruturais, configuram-se em função de critérios como: a) a duração geral do programa de formação; b) a duração de cada uma das componentes principais dentro do programa; c) o grau académico (de graduação ou pós-graduação) que constitui certificação para o exercício da profissão; d) a ordenação dada, no tempo, à realização das três componentes principais (ordenação sequencial; componentes total ou parcialmente organizadas em paralelo, com maior ou menor grau de integração no domínio da estrutura formal) (Esteves, 2002).

No campo das alternativas estruturais Feiman-Nemser (1990) apresenta dois modelos que designa de *modelo académico e modelo profissional*, em que o primeiro combina o estudo avançado de uma dada disciplina do saber com seminários profissionais e um estágio: a ênfase principal teria sido posta no recrutamento dos estudantes mais dotados no plano académico, para a formação como professores. Os críticos deste modelo (Zeichner, 1988; Coley e Thorpe, 1985; Stone, 1968 cit. Esteves, 2002) referem que ele não levou a novas reconceptualizações do conhecimento centrado nas matérias, nem à compreensão pedagógica das destrezas necessárias ao desempenho profissional.

Quanto ao *modelo profissional*, foi projectado como um período de dois anos de formação profissional, subsequente à preparação académica geral, em que a preocupação seria formar educadores, mais do que artífices, profissionais capazes de interpretar perspectivas gerais, orientações políticas e decisões quanto ao seu impacto sobre as finalidades educativas (Powell, 1980 cit. Esteves, 2002).

Mas, para Feiman-Nemser (1990), as discussões em torno destas duas alternativas e das respectivas variantes de organização estrutural da formação de professores têm um alcance limitado, na medida em que se devem confrontar com as questões de fundo que são: o que é que os professores precisam de saber e como é que se pode ajudá-los a adquirir e desenvolver esse conhecimento.

A autora admite que os aspectos estruturais dos modelos influenciam os currículos de formação, em termos da natureza da formação e da qualidade respectiva. Mas defende que é necessário observar o que se passa efectivamente no interior dessa componente de formação,

em termos de prevalência de determinadas concepções sobre as outras, para que assim se possa conhecer as alternativas presentes (Esteves, 2002).

Os modelos de formação inicial de professores, enquanto alternativas estruturais, têm sido amplamente debatidos e são, actualmente de três tipos: integrado, sequencial e sequencial bi-etápico. Os modelos integrados, geralmente com a duração de 5 anos, promovem uma fraca ou nula integração efectiva das componentes de formação: uma ou mais que uma disciplina de saber a ensinar e disciplinas de formação educacional, distribuem-se em simultâneo ao longo do curso, por vezes, desde o início do mesmo. O modelo sequencial é o mais tradicional e caracteriza-se pela compartimentação das diferentes componentes, as disciplinas específicas a ensinar precedem as de componente pedagógica que, por sua vez, precede a prática lectiva. No caso da formação pedagógica ser fornecida num curso diferente daquele em que se processou a formação específica designa-se de modelo sequencial bi-etápico (Couto, 1998).

Quanto aos modelos conceptuais alternativos é possível encontrar uma maior diversidade de classificações consoante os critérios adoptados por cada autor. Feiman-Nemser (1990) identifica cinco orientações conceptuais alternativas que ocorrem na formação de professores e designa-as por: Crítica/Social, Pessoal, Tecnológica, Prática e Académica.

Com base nas reflexões de Zeichner sobre os paradigmas na formação de professores e das de Feiman-Nemser (1990) sobre as orientações conceptuais, Esteves (2002) apresenta uma síntese das referidas alternativas:

*O modelo académico* - Zeichner considera-o um paradigma adicional dos outros que identifica. Os defensores desta perspectiva enfatizam a importância de uma sólida formação científica numa dada especialidade ou especialidades do conhecimento e criticam a formação de professores pela sua alegada falência intelectual. Zeichner (1993:36) refere que “*esta orientação da formação de professores acentua o papel do professor enquanto académico e especialista das matérias de estudo (conteúdos de ensino) e assume muitas formas diferentes, dependendo das disciplinas a leccionar e do saber das disciplinas subjacente a propostas específicas de reforma*”.

*O Modelo tradicional artesanal* – também designado de “*orientação prática*” (Feiman-Nemser) ou como “*traditional craft paradigm*” (Zeichner), este modelo enfatiza os aspectos artesanais e a competência técnica do artesão, que alguns professores bem sucedidos no seu trabalho manifestam. À luz deste modelo, as situações escolares são únicas e irrepetíveis. As

qualidades “*artísticas*” de adaptabilidade e de criatividade de cada professor são determinantes.

A formação de professores é percebida como um processo de aprendizagem por experiência, por tentativa e erro, por adoção de rotinas típicas dos professores competentes, mediante o estabelecimento de uma relação “*mestre-aprendiz*”, entre formador e formando colocados ambos em situação de trabalho.

Os críticos desta orientação defendem que ela encoraja sobretudo a imitação e muito pouco a compreensão, induzindo à conservação das práticas e não à inovação.

*O modelo tecnológico* - que Zeichner designa de paradigma behaviorista, assenta na ideia de que aprender a ensinar consiste na aquisição de princípios e práticas derivadas do estudo científico do ensino. Baseia-se no positivismo e na psicologia behaviorista e preconiza o desenvolvimento de competências *skills*, ou destrezas, como suporte do acto didáctico e directamente relacionadas com o rendimento dos alunos. O candidato a professor aprende a dominar um conjunto diversificado de destrezas que, indistintamente, aplicará quando professor.

Um dos programas mais conhecidos centrados em competências é o *Competency-Based Teacher Education* ou *Performance-Based Teacher Education* e orientou e dominou o debate sobre a teoria e prática da formação de professores nos finais da década de sessenta e durante a década de setenta, como se sabe.

*O modelo personalista* – o professor em formação constitui o centro do processo formativo. O modelo encontra legitimação na epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento. O conteúdo da formação deverá decorrer das necessidades e interesses dos futuros professores, pressupondo um currículo formativo mais flexível. A formação visa o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos que se formam, e os formadores são percebidos como facilitadores desse desenvolvimento.

Nesta perspectiva tornar-se professor significa a mudança do papel de aluno para o de agente de ensino ou, para outros autores, a descoberta do seu estilo pessoal de professor. Os estudos sobre os ciclos de vida profissional e, especialmente, a caracterização dos primeiros estádios ou fases da carreira (Fuller e Bown, 1975) influenciaram o modelo no sentido de se dar, na formação inicial, confiança e segurança ao futuro professor, levando-o a ultrapassar a fase da

sobrevivência, da centração em si próprio, e a aceder à fase de centração nos alunos e nos seus problemas.

*O modelo orientado pela e para a investigação* dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e acerca dos contextos de trabalho, por parte dos futuros professores. Os seus adeptos assumem a importância dos *skills* técnicos que o professor deve ser portador mas consideram-nos insuficientes.

O desenvolvimento de “*hábitos de pesquisa*” entre os futuros professores é estratégico para que tomem consciência dos seus actos e das realidades que os condicionam. Enfatiza-se a possibilidade de os professores modificarem os seus contextos de trabalho, pelo que não é aceitável que constituam quadros fixos e imutáveis.

Os defensores deste modelo reconhecem o papel activo dos futuros professores durante o período de formação, pelo que fomentam a aquisição de competências afim de se tornarem intervenientes críticos relativamente aos processos de desenvolvimento curricular e em relação às orientações políticas gerais, traçadas para a educação e o ensino.

Estas são, portanto, algumas das orientações conceptuais que subjazem aos programas de formação de professores. Estes, apesar de seguirem tendencialmente uma determinada orientação, reflectem, de certo modo, alguma conformidade com as várias orientações, preferindo umas, preterindo outras e definindo um conjunto de prioridades numa situação particular. Todos os programas de formação de professores têm a ver com as várias orientações conceptuais, já que nenhum programa de formação de professores pode ser compreendido face a uma única orientação. É o grau de realce e o significado atribuído aos diversos aspectos de ensino, que dão identidade aos programas de formação de professores, para além de que, a cada orientação corresponde uma imagem de professor: um especialista numa disciplina, um técnico, uma pessoa, um prático ou um crítico (Zeichner, 1993).

#### **5.4. A universitarização da formação dos educadores de infância**

A passagem da formação de quaisquer profissionais para um nível de formação superior, não pode deixar de representar uma melhoria do estatuto social da respectiva profissão. Contudo, a inserção da formação inicial dos professores no contexto universitário tem suscitado alguma polémica, apesar do reconhecimento da sua tendência universal.

Para Esteves (2002) a análise a partir do interior das instituições universitárias clarifica as resistências e dificuldades que enfrenta a formação de professores, quando se tenta afirmar em igualdade com outras formações e para se desenvolver em condições de efectivo alargamento e aprofundamento científico, da base de conhecimento, sobre a qual a formação se constrói. Prevalcem ainda, nos cursos de formação de professores, tradições de organização curricular de cariz disciplinar, que funciona por compartimentos, aliado a uma ausência de diálogo entre os responsáveis pelas diversas componentes de formação, o que conduz à emergência de preconceitos entre disciplinas ou áreas de formação.

Conclui-se que a inserção da formação de professores nas universidades não dá resposta aos anseios da reconfiguração da profissão docente e à procura de um novo profissionalismo, dependendo da verificação de algumas condições imprescindíveis, entre as quais se destaca a capacidade efectiva para as universidades criarem modelos de formação “*genuinamente profissionais*”. Importa, pois, clarificar o que se entende por modelos de formação genuinamente profissionais, aspecto crucial para a legitimação da continuação da formação de professores nas universidades e que constituem um factor de transformação da própria profissão docente (Esteves, 2002).

Numa posição favorável à mudança, Oliveira-Formosinho (1998:12) defende que, com a passagem de ensino médio a superior “*trata-se de promover a profissão e não apenas os seus profissionais (...), de dar uma formação mais consistente à actividade dos educadores de infância*” o que no início não terá sido muito claro para muitas profissionais, pois as mudanças educativas operadas nas últimas décadas requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais.

Para além das vantagens também enumeradas por Afonso e Canário (2002), para a integração da formação de educadores de infância no ensino superior, nomeadamente na Universidade, enquanto expressão do reconhecimento institucional da profissão, dos seus saberes específicos e das suas exigências formativas, os autores fazem uma alusão ao risco que poderá emergir para a consistência identitária dos educadores, dadas as contradições entre os saberes profissionais de vocação holística e multidisciplinar e os parâmetros disciplinares dos saberes académicos, que caracterizam a matriz da formação superior de tradição universitária.

O valor acrescentado da formação superior, nomeadamente universitária, situa-se no reforço da profissionalidade do educador de infância, com o contributo da investigação científica, da

reflexão crítica e da visão ampla dos problemas e dos processos que se supõe ser da própria cultura académica do ensino superior, em especial da cultura universitária, em oposição ao praticismo e tarefismo que habitualmente caracterizam a formação profissional de nível não superior (Afonso e Canário, 2002).

Apesar dos ganhos que esta mudança poderá proporcionar, acaba por desencadear sentimentos de apreensão, pelo carácter academicista que a formação a nível das instituições de ensino superior poderá promover. Os receios da importação de modelos estrangeiros, amplamente questionada pelas profissionais que temem que os seus saberes profissionais, cujos modelos pedagógicos iam sendo construídos no contacto diário com as populações, fiquem subjugados com a atribuição do grau de licenciadas às Educadoras de Infância formadas pelas instituições de ensino superior. Ao invés as anteriormente profissionalizadas ficavam com a “*equivalência a bacharelato*” o que terá sido sentido como simbolicamente desprestigiante por algumas profissionais, apesar da possibilidade de fazerem os complementos de formação (Sarmiento, 1999).

No imediato, e segundo Matos (2002), não é possível proceder-se a uma avaliação da situação em matéria de pertinência e significado desta mudança para a profissão dos educadores, face aos aspectos inovadores da iniciativa e ao pouco tempo decorrido após a sua implementação. Contudo, parece claro que a diversidade de currículos oferecidos, bem como de instituições formadoras, muitas delas sem experiência e conhecimento da realidade da educação de infância, não significou uma mais valia significativa para o desempenho profissional, a não ser como espaço de partilha e troca de experiências entre os educadores.

A formação de educadores de infância e de outros professores do ensino básico, actualmente desenvolvida nas escolas superiores de educação e nas universidades, constitui um modelo compósito, que resulta da justaposição de tradições de formação muito diversificadas, principalmente no que se refere aos dispositivos de envolvimento dos alunos em situações de prática profissional concreta, com recurso a contextos escolares alheios às instituições de formação (Afonso e Canário, 2002).

## **6. A formação inicial dos educadores de infância na Universidade da Madeira**

Decorrente do facto da população abrangida pelo nosso estudo ter feito a sua formação na Universidade da Madeira, descreveremos detalhadamente o modelo de formação dessa instituição, usando como fonte a informação contida no dossier de candidatura apresentado ao INAFOP com vista à acreditação de cursos de Formação Inicial de Professores-Licenciatura em Educação de Infância, no ano lectivo 2001/2002.

### **6.1. Fundamentos teóricos, princípios orientadores e objectivos do currículo de formação**

O plano de estudos da licenciatura em Educação de Infância da Universidade da Madeira baseia-se num conjunto de documentos que constituem o quadro normativo do Estado Português, a saber: a Lei de Bases do Sistema Educativo; novas perspectivas nacionais de formação de professores, nomeadamente as que estão sintetizadas nos Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores e nos Perfis Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; num estudo de educação comparada, envolvendo países da Comunidade Europeia, efectuado pela Comissão Científica do Departamento de Ciências da Educação da Universidade durante os trabalhos preliminares conducentes à sua concretização e ainda nas mudanças que se fazem sentir na sociedade e nas instituições educativas.

A construção do plano de estudos obedeceu à observação de alguns princípios orientadores e foi aprovado em Senado Universitário no ano lectivo 2000/2001, quando já eram seguras as linhas de orientação que viriam a ser adoptadas pelo Estado e que são respectivamente: a licenciatura tem um currículo ao longo de quatro anos lectivos e inclui a iniciação à prática profissional; todas as disciplinas são semestrais, com excepção das disciplinas dos quartos anos, em que a frequência é conferida pelas actividades anuais relacionadas com o estágio; é instituído um estágio pedagógico no quarto ano, como corolário da actividade de prática pedagógica, mantida ao longo dos anos anteriores; o número de horas lectivas semanal é

contido, de modo a não ultrapassar as vinte, para que os estudantes tenham tempo livre para frequentar a biblioteca, fazer investigação e interagir com colegas e professores; todas as disciplinas integram a teoria e a prática, sem qualquer vínculo de precedência entre ambas; todas as disciplinas de formação específica são organizadas em termos de ensino/aprendizagem, de modo a abordarem, em simultâneo, a informação e a respectiva metodologia; incluem-se disciplinas relacionadas com a formação cultural geral, com a formação pessoal e com a formação ética e deontológica; incluem-se disciplinas relacionadas com a utilização das TIC em contextos educativos; é criada uma oficina relacionada com a utilização das TIC, com carácter multidisciplinar, integradora das diversas aprendizagens ocorridas ao longo do curso, devendo os artefactos nela produzidos ser uma evidência das concepções assumidas; assume-se a necessidade de contribuir para a luta contra a iliteracia, fixando-se como nota mínima 120 pontos na prova específica de Português e 120 pontos na média geral de acesso a esta licenciatura.

A prática pedagógica consagrada no plano de estudos, encarada numa perspectiva de modelo integrado, é entendida como um momento crucial de aprendizagem das competências essenciais para o desempenho docente. Ocorre no 4º ano do curso e tem a duração um ano lectivo em que o estagiário assume a responsabilidade por um grupo de crianças. Este modelo proporciona momentos de reflexão crítica sobre o trabalho docente, promove o envolvimento e compromisso na construção dos projectos educativos, o diálogo com encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa.

A existência de um seminário de apoio ao estágio pedagógico na UMa permite a abordagem e discussão de questões emergentes da prática.

Da nossa experiência de supervisão emerge a convicção de que, contrariamente ao que acontece na realidade, a orientação dos referidos seminários deveria ser feita pelos próprios supervisores que acompanham de perto a prática pedagógica, visando uma articulação entre o conhecimento produzido na Universidade e a realidade da prática, o que parece, contudo, exigir uma formação específica que, na generalidade não têm.

No que se refere aos objectivos verifica-se que, ao introduzir uma organização semestral, estabilidade no número de disciplinas ao longo do curso e garantia de equilíbrio entre as várias componentes de formação, o plano de estudos visa a própria coerência interna, além de propor um ritmo de trabalho regular.

Por sua vez, a integração da teoria e da prática, a unificação das matérias e das respectivas metodologias no mesmo espaço designado genericamente de ensino/aprendizagem, a ênfase colocada nas várias expressões, a inclusão de disciplinas relacionadas com a formação cultural geral, formação pessoal e a formação ética e deontológica e a introdução de disciplinas relacionadas com a utilização das TIC em contextos educativos visam contribuir para a produção, logo em sede de formação inicial, de uma identidade profissional sólida capaz de resistir ao cerco da tradição instalada. Essa identidade passa pela interiorização do que subjaz ao plano de estudos: um olhar integrador para a prática docente, uma desconstrução dos muros tradicionalmente erguidos em redor dos assuntos, uma reabilitação das expressões, um diálogo permanente entre as teorias e as práticas educativas, as ciências e as ciências da educação, em acção sinérgica na formação dos educadores.

Em matéria de qualificações e competências a desenvolver, o curso de Educação de Infância da Universidade da Madeira pretende promover a qualificação no domínio científico das matérias e das respectivas metodologias de ensino/aprendizagem; favorecer a integração dos saberes e dos saber-fazer; proporcionar a criação de contextos de aprendizagem ricos e estimulantes; fomentar junto do educador a adopção de medidas em consonância com a representação, de educador prático reflexivo que desenvolve a perspectiva de investigação/acção de membro de uma equipa docente de cidadão culto, empenhado, participativo e aberto à diversidade cultural.

A estrutura curricular assenta em quatro componentes de formação: formação nas áreas de docência e das didácticas específicas; formação educacional geral; formação cultural, social e ética e iniciação à prática profissional.

Assim, podemos constatar que a formação de educadores de infância na UMa se realiza dentro de uma coerência de princípios estabelecidos pela lei geral e partilhando, como muitas instituições, dificuldades de concretização semelhantes.

## **CAPÍTULO II – O impacto com a realidade docente**

### **1. O choque com a realidade**

O início da actividade docente é considerado por muitos investigadores (Veenman, 1984,1988; Vonk, 1983,1985; Marcelo Garcia, 1991; Cavaco, 1990,1995; Silva, 1994; Alves, 1997) como um período problemático para muitos professores e educadores. Esta etapa marcante na vida dos docentes, de qualquer nível de ensino, encerra um leque diversificado de experiências e de aprendizagens, não raras vezes vividas com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que lhes são imputadas.

As condições iniciais da profissão são, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência. Assim sendo são geradoras de ansiedade, opressivas, alienantes, multiplicadoras de receios e de desconfianças. Desta forma, a entrada na profissão manifesta-se como um período de dúvidas e de angústias, geradas por causas diversas, muito embora, seja, simultaneamente uma confirmação social, uma promessa de acesso à autonomia económica e uma possibilidade de construção de um projecto de vida próprio (Cavaco, 1990).

É, efectivamente, um período caracterizado, no campo afectivo, pelo medo e pelas frustrações (Silva, 1994). *“Perdem-se os apoios da instituição de formação, onde os erros eram esperados e compreendidos, o auto-criticismo encorajado e a amizade dos colegas sempre disponível, sentindo-se os professores iniciantes empurrados, escassas semanas mais tarde, para um meio em que os deveres pessoais e profissionais são substancialmente alterados”* Alves (1997:213). Ou seja, de um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir inúmeras responsabilidades encontrando-se, frequentemente isolado e com pouco apoio.

Numa investigação realizada por Veenman (1988), o autor advoga para o início da prática grandes dificuldades e acrescenta que o primeiro ano é um período de aprendizagem intensa, em que o contacto com a prática docente proporciona ao principiante a aquisição e aperfeiçoamento de novas competências. Esta aprendizagem baseia-se no método de tentativa e erro. A iniciação ao ensino é um período dramático para muitos professores principiantes, chegando a ser para alguns um ano muito traumático.

À chegada à profissão dá-se o impacto com a realidade docente porque é grande a diferença entre os ideais da sua formação e o que acontece nas escolas. O ensino real é diferente do que haviam esperado e o contexto escolar específico em que começa a leccionar, é-lhe completamente novo. De tal forma que *“no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar”* (Johnston y Ryan, 1983:137).

Este desconhecimento poderá enformar alguns constrangimentos que o professor principiante terá de ultrapassar, o que nem sempre se assume como tarefa fácil.

Para além das dificuldades emergentes caracterizadoras do início da prática é consensual a ideia que este período de iniciação à prática profissional configura um tempo de intensa aprendizagem. É uma das fases do *“aprender a ensinar”* (Marcelo Garcia, 1995).

Na mesma perspectiva, também Borko (1986) fala desta fase de iniciação como um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Para além de serem principiantes na profissão, o primeiro ano é, também, geralmente uma iniciação no mundo adulto com todas as suas responsabilidades como viver afastado de casa, procurar novas instalações, fazer novos amigos ou constituir uma família. O professor principiante é, então transportado da liberdade da vida estudantil para as restrições e responsabilidades da vida profissional, tornando-se, o primeiro ano profissional, um ano de aprendizagem intensa.

Desta forma, esta fase reconhecidamente transitória poderá representar um ponto crítico e, frequentemente difícil no desenvolvimento profissional do professor e em que poderá ocorrer o que Muller-Fohbrodt *et al.* (1978 cit. Veenman, 1984) denominam de *“choque com a realidade”* (*reality shock*).

Esta expressão, utilizada no âmbito dos professores principiantes indicia o forte impacto vivenciado por estes docentes, aquando do início da sua actividade profissional.

Apesar da grande vulgarização da expressão “*choque com a realidade*”, outras expressões têm surgido na literatura. Corcoran (1981), por exemplo, adota a expressão “*choque de transição*” e preconiza que este pode conduzir a um estado de paralisia, que torna os professores incapazes de transferirem, para a sala de aula, as competências que aprenderam durante o estágio.

Na literatura inglesa e alemã abundam as designações acerca deste período de transição: “*shock de la realidad*”, “*shock de transición*”, “*praxis shock*”, “*reinwascheffect*”. Geralmente estas designações são utilizadas para indicar a ruptura dos ideais missionários interiorizados durante a formação inicial, perante a cruel e dura realidade da vida quotidiana da classe (Veenman, 1988:40).

Muller-Fohbrodt *et al.* (1978 cit. Veenman, 1984) apresentam cinco categorias de manifestações indiciadoras do choque com a realidade:

1 – *percepção dos problemas*: inclui os problemas percebidos, o descontentamento face ao horário, as queixas físicas e psicológicas em que se inclui o cansaço, o stress, as angústias e as frustrações.

2 – *mudanças de comportamento*: reporta-se a mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e desencadeadas por pressões externas.

3 – *mudança de atitudes*: incluem as alterações no sistema de crenças do professor. Estas mudanças operacionalizam-se na adopção de medidas mais conservadoras em detrimento de outras mais progressistas no que concerne aos métodos de ensino.

4 – *mudança de personalidade*: reporta-se às alterações do domínio da estabilidade emocional e no auto-conceito.

5 – *abandono da profissão*: é o indicador máximo do choque com a realidade. O grau de desilusão é tão severo que a única solução é o abandono da profissão.

## 1.1. As causas

Mas, se é verdade que os professores no início da sua prática docente deparam-se com muitas dificuldades, ou seja, se o *choque com a realidade* acontece, é importante perceber porquê, inventariando as suas causas, para assim podermos estabelecer uma estratégia de intervenção, com vista à minimização ou erradicação do mesmo, sendo certo que, os factores que desencadeiam o choque são diversificados e podem encontrar-se nas instituições de formação, nas escolas e nos próprios professores.

Muller-Fohrbrodt *et. al.* (1978 cit. Veenman, 1988) falam em causas pessoais e situacionais.

Entre as causas pessoais encontram-se:

- *a escolha equivocada da profissão* - as necessidades que não se podem satisfazer na profissão docente podem conduzir a um desencanto e fracassos;
- *atitudes impróprias e características pessoais inadequadas* – poderão provocar o “*choque com a realidade*”.

Quanto às causas situacionais poderão ser:

- *desfasamento da formação profissional* – os professores principiantes, normalmente queixam-se de que os programas de formação de professores são demasiado teóricos e com pouca relevância para a prática da classe. Referem ainda que os formadores de professores estão demasiadamente afastados da vida diária e que a distância entre a formação do professor e o que sucede nas escolas pode ser cada vez maior;
- *uma situação escolar problemática*: a) relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas; b) estruturas organizativas rígidas; c) corpo docente inadaptado e escassez de materiais e recursos, d) ausência de objectivos educacionais explicitamente estabelecidos; e) isolamento no local de trabalho; f) pais que valorizam a transmissão de conhecimentos; g) alunos habituados a um estilo de ensino autoritário; i) multiplicidade de tarefas que um professor tem de cumprir.

Ryan (1979, cit. Veenman, 1984) apresenta outras razões/causas explicativas do *choque com a realidade*:

- a) os professores têm dificuldades no seu primeiro ano devido ao facto de não estarem preparados para as exigências da profissão;
- b) não existem critérios claros na selecção dos professores;
- c) os professores principiantes adquirem um treino geral e não estão preparados para trabalhos específicos em escolas específicas.

Duas das causas inventariadas aludem claramente à formação inicial que não prepara os seus alunos para as exigências da profissão e para o trabalho específico dentro das escolas. A inexistência de critérios na selecção dos professores é outra causa apontada.

Para Esteve, Franco e Vera (1995), as causas poderão ser atribuídas a factores pessoais tais como: escolha errada da profissão, conflitos de personalidade, imagem inadequada de si mesmo ou da realidade escolar. Outros factores contextuais como uma formação inicial errada ou pouco ajustada às competências profissionais exigidas para a docência, a escassez de equipamento, a pressão excessiva do clima social e da escola e a sobrecarga de trabalho poderão conduzir ao “*choque com a realidade*”.

Inventariadas as causas do choque com a realidade que como já vimos poderão ser de várias ordens, importa perceber que tipos de problemas enfrentam os professores no início da sua prática profissional.

## **2. Os problemas percebidos**

Uma parte da investigação sobre o período de iniciação ao ensino tem-se centrado no estudo dos problemas que encontram os professores principiantes durante esta fase. Estes estudos, apesar de utilizarem metodologias diversas e ocorrerem em contextos diferenciados, aglutinam um conjunto de problemas que se repetem sucessivamente de investigador para investigador.

As investigações realizadas neste domínio têm-se baseado no pressuposto de que o conhecimento dos problemas mais frequentemente vivenciados por estes professores, podem proporcionar informação importante, com vista à melhoria e renovação dos programas de formação inicial e contínua, bem como para melhorar a supervisão e as práticas iniciais. Por

tais motivos, nenhuma instituição de formação de professores, deverá permanecer indiferente, ignorando os problemas que os alunos encontram nos primeiros anos de actividade docente (Veenman, 1988).

Na mesma perspectiva, Villar Angulo (1986), advoga que a Universidade tem de assumir o duplo compromisso de estudar quais os problemas percebidos pelos novos docentes e remediá-los através de propostas, como a modificação do currículo formativo e desenvolvimento de práticas e minicursos sobre os problemas identificados, pelos professores no seu primeiro ano de experiência docente.

Numa retrospectiva aos estudos efectuados neste domínio, (particularmente centrados no estudo dos problemas que enfrentam os docentes principiantes) verifica-se que, apesar da generalidade das investigações terem ocorrido a partir de 1960, Johnston e Ryan (1983), destacam a existência de investigações que abordaram esta temática há cinquenta anos atrás.

Não obstante, estas investigações, um dos estudos que é considerado um clássico na literatura sobre a temática dos professores principiantes é o de Veenman (1984), que realizou uma revisão das investigações já efectuadas nesta área, desde 1960 em vários países, e do qual, pela sua reconhecida importância, daremos conta detalhadamente.

Inicialmente, o autor procedeu à revisão de 83 estudos, tendo, em 1988, acrescentado à sua anterior investigação mais oito estudos, alguns dos quais tinham sido publicados recentemente e incidiam sobre os problemas percebidos pelos professores principiantes.

Da revisão destes estudos, o autor seleccionou os vinte e quatro problemas ocorridos com maior frequência e que apresentamos no quadro nº 1.

**Quadro nº 1**  
**Os 24 problemas mais comuns dos professores principiantes**

| Problemas   | f  | média |
|---|----|-------|
| 1- Disciplina na sala de aula   | 85 | 13,0  |
| 2- Motivar os alunos  | 50 | 12,8  |
| 3- Tratamento das diferenças individuais  | 46 | 13,0  |
| 4- Avaliar o trabalho dos alunos  | 38 | 10,0  |
| 5- Relacionamento com os pais   | 36 | 9,0   |
| 6- Materiais e recursos suficientes   | 32 | 11,5  |
| 7- Organização do trabalho da turma   | 30 | 12,3  |
| 8- Lidar com problemas individuais dos alunos   | 30 | 12,3  |
| 9- Excesso de responsabilidade de ensino, de que resulta a falta de tempo para a preparação das actividades | 29 | 11,5  |
| 10- Relacionamento com os colegas   | 27 | 8,5   |
| 11- Planificação das aulas e do dia escolar   | 24 | 11,3  |
| 12- Domínio dos diferentes métodos de ensino  | 21 | 12,0  |
| 13- Consciência das normas e regras da escola   | 20 | 11,0  |
| 14- Relacionamento com elementos dos órgãos de direcção   | 18 | 9,0   |
| 15- Determinação do nível de aprendizagem dos alunos  | 18 | 11,5  |
| 16- Trabalho burocrático  | 16 | 9,0   |
| 17- Conhecimento da matéria a ensinar   | 16 | 10,0  |
| 18- Equipamento escolar inadequado  | 15 | 11,0  |
| 19- Domínio dos livros de textos e guias curriculares   | 13 | 8,5   |
| 20- Lidar com os alunos com níveis de aprendizagem mais lentos  | 13 | 12,0  |
| 21- Lidar com alunos de diferentes culturas e níveis sócio-económicos pobres                                | 12 | 9,0   |
| 22- Falta de tempo livre  | 11 | 11,0  |
| 23- Falta de apoio e orientação   | 10 | 9,0   |
| 24- Elevado número de alunos por turma  | 8  | 9,5   |

(Veenman, 1988 cit. Flores, 2000:117)

A leitura do quadro nº 1 referencia como problema mais sério para os professores principiantes *a disciplina na sala de aula*, facto que, como refere Veenman (1988), merece alguma reflexão porquanto este conceito de disciplina é ambíguo, visto que pode assumir significações diversas para diferentes sujeitos.

Este fenómeno, complexo e polissémico, não poderá ser ignorado, dada a interferência e obstrução que provoca no processo pedagógico, com consequências na aprendizagem dos alunos e na própria *performance* do professor (Estrela, 1992). O professor principiante, por não possuir um repertório de destrezas pedagógicas, sente numa forma particular estas dificuldades (Flores, 2000).

Veenman (1984,1988) reitera o facto de os professores sentirem que não recebem o apoio e a orientação necessários. Outro dado relevante da revisão da literatura efectuada pelo autor, é que cerca de 90% dos professores principiantes se sentem exaustos e consideram o ensino uma profissão desgastante.

Outra investigação a merecer algum destaque, pelo carácter longitudinal que apresenta, é o trabalho de Vonk (1983,1985,1989) na Holanda, que estudou 21 professores durante o seu primeiro ano de docência.

O primeiro estudo de Vonk (1983,1985) permitiu identificar os problemas mais sérios percebidos pelos professores. O autor centrou a sua investigação, numa primeira parte, no conhecimento e levantamento dos problemas com que se debatem os professores principiantes, durante o primeiro ano de docência, utilizando como técnicas de recolha de dados a entrevista, o diário do professor, questionários aos alunos, cujas questões incidiam em tópicos relativos às suas opiniões sobre a matéria leccionada, as destrezas instrutivas do professor, as suas capacidades comunicativas, a relação professor alunos e o ambiente da sala de aula.

As áreas mais assinaladas como problemáticas foram: conhecimentos, atitudes e destrezas do professor necessárias ao nível da sala de aula, sobretudo, em relação ao currículo e à gestão da sala de aula, no contacto e relacionamento com os alunos, especialmente, na orientação dos discentes e gestão dos comportamentos desajustados, e, por último, ao nível da escola, administração, colegas, pais, participação nas actividades da escola.

O autor analisa os resultados a dois níveis: *micro* (originários ao nível da sala de aula) e *macro/meso* (relação com os colegas, com a direcção da escola e com os pais). Quanto ao nível micro, os problemas com que se debatem os professores principiantes reportam-se:

- a) aos conteúdos da aprendizagem (falta de flexibilidade no tratamento dos conteúdos, ausência de familiaridade com os manuais, a quantidade dos conteúdos a ensinar, dificuldades na transformação didáctica dos conteúdos, abordagem de novos conteúdos);
- b) à organização das actividades de ensino e aprendizagem (organização das actividades para grupos heterogéneos, início da instrução, correcção do trabalho de casa, individualização do trabalho dos alunos);
- c) ao controlo, disciplina e estabelecimento de normas com os alunos;
- d) à motivação e participação dos alunos (lidar com alunos desmotivados);
- e) aos sentimentos relativos à sua *performance* profissional (stress, sentimentos de fracasso);

f) à relação com os alunos.

No nível *macro* os problemas que Vonk (1983, 1985) identifica relacionam-se com:

- a) problemas ligados à organização e funcionamento da escola;
- b) problemas na relação com os colegas professores e com a direcção da escola;
- c) dificuldades no relacionamento com os pais dos alunos.

Para Vonk (1983) durante o primeiro ano de docência os professores passam por dois períodos distintos: *período limiar* que engloba os cinco/seis primeiros meses, caracterizado pelo isolamento e primeiro confronto com a escola e com o grupo/turma (para a maioria dos professores é a primeira vez que são responsabilizados por um grupo de crianças e é um período de insegurança); *período de crescimento ou maturação* corresponde aos seis meses seguintes e caracteriza-se pelo sentimento de aceitação do professor por parte de alunos e colegas. O professor sente uma segurança que o leva a experimentar estratégias rígidas e a pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Em Espanha, Marcelo Garcia (1991) realizou um estudo, relativo aos problemas e preocupações dos professores principiantes no seu primeiro ano de prática profissional. Esta investigação envolveu 105 sujeitos e o método de recolha de dados utilizado foi o do questionário (adaptado do original da autoria de Jordell, 1985), cujos itens contemplavam diferentes dimensões: ensino, planificação, avaliação, relação com os alunos, com os colegas, com o director, com os pais, tempo, recursos didácticos, meio e dimensão pessoal.

## Quadro nº 2

### Os problemas mais relevantes dos professores principiantes

| Problemas  |
|--|
| -Estar pressionado pelo tempo para abordar os conteúdos                                |
| -O elevado número de alunos por turma  |
| -A escassez de materiais didáticos na escola   |
| -A falta de tempo para ler livros e revistas profissionais                             |
| -Saber se o ensino é eficaz  |
| -Problemas de disciplina com alunos/grupo de alunos                                    |
| -Distância da escola ao domicílio  |
| -O não dispor de informação suficiente sobre os alunos e o seu ambiente familiar       |
| -Ter pouca informação quanto à localização de materiais didáticos                      |
| -Falta de tempo para preparar materiais  |
| -Encontrar receptividade por parte dos alunos quando utilizam métodos menos frequentes |
| - Motivar os alunos para as tarefas escolares  |
| -Tratar os alunos de forma individualizada e diferenciada                              |
| -Ser criativo ao ensinar   |
| - Conhecer o que os alunos aprenderam anteriormente                                    |

(Marcelo Garcia, 1991 cit. Flores, 2000:120).

As conclusões do estudo apontam para a existência de problemas específicos dos professores principiantes, dos quais destacámos os mais sérios. O problema mais significativo foi o facto de os professores se sentirem pressionados pelo tempo disponível para abordar os conteúdos. Em segundo lugar, foi referenciado o elevado número de alunos por turma, seguindo-se a escassez de materiais didáticos na escola. Em quarto lugar, os professores assinalaram a falta de tempo para ler livros e revistas profissionais. Apesar de serem estes os problemas mais referidos, outros foram ainda assinalados, cuja consulta poderá ser feita no quadro nº 2.

Outro autor Gordon (2000) baseando-se na literatura da especialidade, inventariou as seis dificuldades ambientais mais comuns aos professores principiantes:

*1-Tarefas de execução difícil* - Na maioria das profissões, as responsabilidades do trabalho dum principiante aumentam progressivamente. Na profissão docente os principiantes começam com mais responsabilidades que os veteranos e espera-se que desempenhem todos os seus deveres com a mesma competência de outros colegas mais experientes. Aos professores mais novos são dadas as tarefas que ocupam mais tempo e as que são menos gratificantes assim como, as turmas maiores, os alunos mais difíceis, bem como mais deveres profissionais (Kurtz, 1983; Romatowski, Dorminey e Voorhees, 1989 cit. Gordon, 2000).

*2- Expectativas dúbias* - as escolas apresentam muitas regras formais, rotinas informais e muitos procedimentos que são novos e ambíguos para professores em início de carreira. Paralelamente, há o problema das diversas expectativas conflituais de administradores, de

outros professores, de alunos e de pais e que contribuem para o que Corcoran (1981) chama a “*condição do não saber*”. Gordon (2000) apresenta um estudo de Kurtz (1983) relativo a professores no primeiro ano de carreira, cuja queixa mais comum era: “*Nunca soube o que esperavam de mim*”. Esta mesma queixa, era igualmente das mais comuns entre aqueles que deixavam cedo o ensino.

3- *Fontes inadequadas* – é frequente, os principiantes encontrarem as salas de aula despojadas de qualquer tipo de material, o que dificulta grandemente a intervenção, provocando algum desgaste e frustração.

4- *Isolamento* - estes professores sofrem, frequentemente de isolamento emocional quando lhes são atribuídas as salas mais afastadas em termos físicos. Podem também sentir um isolamento social e profissional. Os mais experientes não oferecem ajuda aos mais novos por acharem que estes precisam ultrapassar sozinhos os ritos de passagem, tal como os veteranos o fizeram nos seus primeiros anos Ryan (1979 cit. Gordon, 2000). Outros há, no entanto, que gostariam de prestar auxílio aos professores novos, mas receiam ser mal interpretados. Muitos consideram ainda que só o professor orientador é responsável pelo apoio aos mais novos.

Muitas vezes, são os próprios professores principiantes que hesitam em pedir ajuda com receio de serem considerados incompetentes, acabando por traçar o seu próprio isolamento. Newberry (1978 cit. Gordon, 2000) no seu estudo refere que os professores principiantes correram grandes riscos ao esconder problemas graves relacionados com a disciplina dos alunos

5- *Conflito de papel* - o conflito surge, normalmente entre o papel do professor e de jovem adulto. O professor novo pode ter de ir viver longe de casa ou do ambiente familiar, pela primeira vez, ou até se deslocar para uma nova comunidade. Pode até constituir família o que acaba por constituir grandes mudanças na sua vida pessoal. O conflito entre o papel do docente e o de jovem adulto, pode conduzir o principiante à percepção de que não tem tempo e não dá atenção a nenhum destes papéis. Isto pode gerar sentimentos de culpa e infelicidade (Gehrke, 1982 cit. Gordon, 2000).

6- *O Choque da Realidade* – Este choque já referido anteriormente ocorre aquando do contacto com a realidade do ensino, e a constatação da falta de preparação para fazer face às exigências da profissão docente. A discrepância que existe entre a visão de ensino do

professor principiante e o mundo real das práticas daquele, pode originar sérias desilusões (Veenman, 1984).

Outra investigação realizada no Brasil por Feldens (1986) levou à identificação da natureza dos problemas sentidos pelos professores do ensino básico, da frequência com que estes problemas surgiam e ainda das dificuldades que eles provocavam na prática.

Ao tentar compreender as preocupações e dificuldades que os professores sentiam na sua actividade profissional, originadas na sala de aula, procurava-se proporcionar ajuda na conceptualização e interpretação de eventos escolares e no uso dos princípios teóricos, com vista à solução dos problemas de ensino e à compreensão do contexto sócio-educacional.

Em relação à frequência com que os professores sentiam determinado problema a interpretação dos dados, baseada numa análise factorial levou à emergência dos seguintes factores:

Factor I – sucesso dos alunos/avaliação;

Factor II – relacionamento com os alunos;

Factor III – responsabilidade dos alunos e competência do professor;

Factor IV – o “background” dos alunos;

Factor V – recursos;

Factor VI – influência do professor.

Quanto às áreas problema que mais expressão tinham na prática pedagógica, resultaram os seguintes factores:

Factor I – ajuste/adaptação ao aluno;

Factor II – desempenho do professor/auto-conceito do aluno;

Factor III – relacionamento/adaptação do aluno;

Factor IV – influência do professor/autonomia do aluno;

Factor V – recursos/apoio;

Factor VI – background dos alunos.

A nível dos problemas mais sérios, sentidos pelos professores inquiridos (55% corresponde aos docentes com mais de 5 anos de serviço e 45% com menos de 5 anos) são, respectivamente: relacionamento pessoal, desempenho profissional no ensino, recursos e apoio para o ensino e influência do professor no processo educativo.

Em Portugal na década de 90 alguns estudos (Alves, 2001 e Silva, 1994) corroboram a permanência destes problemas, detectados há quase vinte anos.

No estudo de Silva (1994) as dificuldades sentidas pelos professores abrangem os seguintes domínios: contexto da escola (58%) e contexto da aula (42%). No contexto da escola as dificuldades mais referidas prendem-se com o funcionamento institucional (45%), com a relação estabelecida com os colegas (33%), que acusam de falta de empenhamento e de não proporcionarem o trabalho em grupo. No contexto da aula as dificuldades enumeradas situam-se, substancialmente nos seguintes domínios: relação pedagógica (73%), na avaliação (16%) e na planificação (9%).

A autora conclui que as representações reveladas pelos professores traduzem a forma como viveram a realidade profissional e as dificuldades assinalados no decurso do primeiro ano devem-se a causas externas. Para que a trajectória evolua no sentido da auto-reflexão, é necessário um trabalho conjunto que permita a estes professores avançarem no seu auto-conhecimento e no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Alves (2001) refere que as dificuldades encontradas se situam, predominantemente no domínio relacional, aquando do encontro com alunos, colegas e instituição atestando a existência de inícios amargos e a resiliência de um “choque com a realidade”. O autor conclui, ainda, por ordem decrescente a existência de outras dificuldades a nível do saber e metodologias de ensino (32%), dificuldades pessoais (19,1%), dificuldades a nível disciplinar /comportamental dos alunos (12,8%), a nível organizacional/escolar (10,6%) a nível da motivação dos alunos (10,6%), a nível do relacionamento com intervenientes no meio escolar: pais/escola/instituição (8,5%) e dificuldades de natureza social: não reconhecimento social, nível sócio-económico do aluno (6,4%).

Concluindo, e segundo Veenman (1988), apesar das diferenças nacionais dos programas de formação de professores e dos diferentes locais de trabalho, os problemas dos professores principiantes são parecidos e quase universais. A aparente universalidade dos problemas mostra que estes não podem ser atribuídos, somente às características pessoais dos professores principiantes, à natureza do local de trabalho e às diferenças existentes nos programas de formação de professores. Outros factores como: a tarefa de ensinar a um grupo de alunos, o estatuto da profissão docente, a ausência de um corpo codificado de conhecimentos especializados, a organização tradicional da escola (que impede a ajuda e

apoio mútuo) e a entrada repentina na profissão são essenciais e pertinentes quando se procura soluções para os problemas dos professores principiantes.

## **2.1. Principiantes versus experientes**

Para além dos estudos apresentados sobre os problemas que encontram os professores principiantes durante o período de iniciação ao ensino, a abordagem de outros trabalhos de investigação sobre os professores principiantes versus experientes, acabam por comprovar e reforçar, que os problemas inventariados poderão ser comuns aos principiantes e experientes, diferindo apenas no grau e no foco de preocupação bem como nas estratégias utilizadas para a solução dos problemas da classe.

Noutros estudos realizados em diferentes países, em que se procedeu à comparação entre professores principiantes e professores com experiência, foi possível concluir que os professores com experiência, também apresentam dificuldades em diversas áreas problemáticas já identificadas, à semelhança do que acontece com os professores principiantes.

Nesse sentido, considerámos pertinente o seu enquadramento neste trabalho, pelo acréscimo de informação que poderá significar a sua referência para a temática em análise.

Na revisão de estudos efectuada por Veenman (1988) a que já fizemos alusão o autor concluiu ainda que a maioria dos problemas sentidos pelos docentes não estão exclusivamente vinculados ao início da profissão, na medida em que não são só os professores principiantes que apresentam dificuldades, apresentando diferenças apenas no foco de preocupação. Assim, de entre todos os estudos, a disciplina na classe é a primeira preocupação reconhecida pelos professores principiantes (enquanto que para os mais experientes, este factor aparece apenas em quarto lugar). Motivar os alunos, lidar com diferenças individuais e avaliá-los são os três problemas que aparecem expressivamente na lista dos 24 problemas mais comuns (quadro nº 1). O planeamento das aulas e do dia escolar tem pouca expressão, aparecendo em 11º lugar.

Quanto aos professores experientes o foco dos problemas desloca-se da sala de aula (embora a disciplina escolar e outros aspectos sejam referenciados), para factores da profissionalidade docente - demasiadas obrigações administrativas, posição social insatisfatória, incerteza

básica sobre o sucesso como professor – acompanhando os resultados provenientes dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores.

Jordell (1985) realizou um estudo na Noruega em que, através de um questionário, procurou comparar os problemas dos professores principiantes com os dos professores com experiência.

Com base numa amostra de 472 professores noruegueses, o autor concluiu que os problemas sentidos por uns e por outros são os mesmos, no que diz respeito:

- aos aspectos relacionados com o tempo;
- aos recursos didáticos na escola;
- aos problemas básicos do ensino (como exemplificar e diversificar os métodos de ensino);
- ao tratamento individualizado dos alunos;
- à percepção do êxito (ou fracasso) no desempenho das suas funções.

Simultaneamente foram ainda identificados alguns problemas típicos dos professores principiantes, nomeadamente:

- a disciplina e a ordem na sala de aula;
- a planificação a longo prazo;
- a atribuição de notas;
- a detecção dos conteúdos anteriormente abordados;
- o nível de apresentação dos conteúdos;
- a definição do papel do professor.

Desta forma, verifica-se que os problemas assinalados na investigação de Jordell (1985) não diferem dos encontrados noutras investigações, destacando como principal dificuldade *a disciplina e a ordem na sala de aula*.

Este estudo permitiu ainda concluir que os professores principiantes procuram mais orientação e ajuda do que os professores com experiência, sobre questões práticas, tais como a localização e uso de materiais, conhecimento das regras e rotinas da escola sobre problemas de ordem disciplinar e sobre o nível de conhecimento dos alunos. Quanto aos professores experientes verifica-se que solicitam mais orientação, em relação a problemas de natureza pedagógica (organização de actividades, motivação, diferenciação e individualização) e à planificação.

Esta investigação revelou que, para 6% dos professores inquiridos, os primeiros tempos na profissão constituíram uma experiência fortemente negativa e para 45% foi uma experiência negativa.

Outro estudo a merecer destaque é o de Evans y Tribble realizado na década de 80 (cit. Veenman, 1988), em que os autores pretenderam comparar os problemas dos professores principiantes com os dos professores em formação. A amostra englobada por 179 futuros professores, cujos problemas foram comparados com os que Veenman (1984) destacou da sua revisão de literatura.

Assim, ambos os grupos tinham em comum problemas respeitantes à motivação dos alunos e ao tratamento das diferenças individuais. Porém, os resultados mostram que a ordem dos problemas de ensino entre os dois grupos é divergente. A disciplina na sala de aula, a avaliação do trabalho dos alunos e o relacionamento com os pais são prioritários para os professores principiantes, enquanto que os candidatos a professor exteriorizam problemas relativamente ao conteúdo disciplinar. A diferença na percepção de problemas prende-se, na perspectiva dos autores, com a relativa falta de experiência directa de ensino por parte dos candidatos a professor.

Prosseguindo na revisão de trabalhos de investigação sobre professores experientes/principiantes, Marcelo Garcia (1988), referencia o estudo de Berliner, que visava a determinação das reacções dos professores experientes e principiantes durante a realização de determinadas tarefas.

Os resultados desta investigação permitiram concluir que, existem diferenças entre os professores principiantes e experientes quanto ao tipo de estratégia utilizada para a solução dos problemas da classe, nas atitudes para processar informação acerca dos estudantes, na forma como procuram conhecer os estudantes e avaliar o que aprenderam, na quantidade de

informação que recordam sobre os alunos, na quantidade e tipo de atenção que prestam aos exames e na informação dos trabalhos de casa, proporcionados durante a investigação.

Os estudos apresentados evidenciam que os problemas percebidos não são exclusivos dos professores em início de carreira. Na verdade, estes também “marcam presença” no dia a dia do professor mais experiente, muito embora, não exista uma convergência nos domínios em que os problemas emergem. Para os professores principiantes as preocupações e problemas centralizam-se na sala de aula, enquanto que para os experientes o “epicentro” das preocupações assentam em outros factores da profissionalidade docente.

Caracterizando o professor principiante, por oposição ao professor experiente Alarcão (1991:74), apresenta a seguinte metáfora, clarificando assim as principais diferenças existentes entre estes docentes. *“A diferença entre o professor experiente e o jovem professor está em que o professor no início da sua carreira tem de socorrer-se do saber e das ferramentas ainda pouco trabalhadas que adquiriu na sua formação inicial, enquanto que o professor experiente tem à sua disposição a ferramenta bem oleada do tal saber de experiência, feito que hoje começa de novo a valorizar-se e a designar-se por epistemologia da prática. O percurso dos novatos tende a ir do conhecimento explícito para a aplicação desse mesmo conhecimento; os experientes, esses agem espontaneamente com base num conhecimento que agora lhes é tácito porque ciclicamente interiorizado”.*

### **3. O desenvolvimento profissional dos educadores de infância**

A inclusão desta temática no quadro teórico emerge da convicção de que o conhecimento das etapas/fases de desenvolvimento profissional poderá contribuir para a clarificação de certas dificuldades que sentem os professores/educadores principiantes.

Apesar do nosso estudo se basear, apenas, nos três primeiros anos de prática docente, não nos parece despropositada a referência a outros períodos de desenvolvimento profissional, numa perspectiva holística de todo o processo de desenvolvimento.

Nesse sentido e como refere Sarmiento (1999:90), o desenvolvimento é *“um processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente, projectando futuros possíveis. O desenvolvimento profissional dos professores não será assim desarticulado do desenvolvimento dos contextos por estes habitados”.*

A plena compreensão e enquadramento do desenvolvimento profissional dos educadores de infância justificam, na nossa perspectiva, numa breve referência ao desenvolvimento dos professores, em geral, na medida em que o conhecimento das diversas investigações efectuadas acerca do desenvolvimento do professor aponta para uma homogeneização no percurso profissional dos professores/educadores, nos diversos graus de ensino.

Nesta óptica, enquadra-se o desenvolvimento profissional do professor numa perspectiva interactiva entre o professor-pessoa e os contextos por si habitados. Assim, e, segundo a mesma autora, este processo apresenta um carácter de especificidade, na medida em que terá efeitos em acções profissionais com implicações no desenvolvimento de outras pessoas, particularmente as crianças, bem como nos seus pais e na própria comunidade, em quem se reflecte a acção educativa.

Para Oliveira-Formosinho (1998:17), o desenvolvimento profissional é *“o processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centradas no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”*.

Alguns autores defendem que o desenvolvimento profissional do professor está ligado a fases de um percurso contínuo, que se distinguem sobretudo em função dos anos de actividade, de algumas posturas em relação à profissão e da reflexão sobre as práticas.

Outros estudiosos como (Vonk & Schras, 1987; Vonk, 1989; Kagan, 1992; Moreira 1996; Marcelo Garcia, 1999 e Arends 1995), têm identificado diversas perspectivas ou marcos teóricos no estudo do desenvolvimento profissional do professor influenciado por factores individuais e institucionais.

O *modelo evolutivo das preocupações* dos professores é um dos modelos mais conhecidos que teve a sua origem nos finais dos anos 60 em Fuller (1969). A autora apresentou uma primeira categorização redefinida, entretanto, pelos seus colaboradores (Fuller & Bown, 1975). Esta primeira proposta incluía três fases: uma primeira fase de pré-ensino, caracterizada pela ausência de preocupações em relação ao ensino; uma fase de iniciação ao ensino, que apresentava preocupações relativamente ao *self* e à sobrevivência profissional e uma terceira fase de preocupações relativas ao impacto nos alunos. Este modelo é ainda encarado por Fuller numa perspectiva que se assemelha à pirâmide de necessidades de Maslow, pois crê que as preocupações/interesses posteriores só surgem quando as anteriores

estão resolvidas, pelo que, dificilmente, os professores principiantes conseguem alcançar a última categoria.

Desta forma, constata-se a existência de diversas fases no processo de desenvolvimento profissional dos professores, indicadas por diferentes tipos de preocupações emergentes da experiência de ensino. A descrição mais recente, (Fuller & Brown, 1975), propõe três tipos diferenciáveis de estádios que são característicos dos professores: o “*estádio de sobrevivência*”; o “*estádio de mestria*” e o “*estádio de estabilidade*”.

- a) *Sobrevivência* - fase de sobrevivência pessoal que se caracteriza pela existência de preocupações egocêntricas sobretudo relacionadas com o controlo dos alunos e com o êxito profissional. É também caracterizada pela sensação de uma permanente avaliação.
- b) *Mestria* – passam a existir preocupações relativas à situação de ensino. As preocupações referem-se aos constrangimentos relativos aos materiais, métodos e domínio de competências que a situação de ensino-aprendizagem requer. Assim, torna-se necessário, nesta fase, encontrar estratégias de resposta a todos os constrangimentos.
- c) *Estabilidade* – emergem outro tipo de preocupações, desta vez relacionadas com os alunos: relação interpessoal, aprendizagem, necessidades sociais e emocionais. O professor, tendo encontrado a mestria pedagógica e a estabilidade nas rotinas de trabalho, procura agora comunicar com eles como indivíduos e adequar o ensino às suas necessidades emocionais e sociais.

Vinte anos mais tarde, Berliner (1988 cit. Kagan, 1992) usou um esquema teórico e estudos comparativos das cognições subjacentes ao desempenho dos professores principiantes e experientes, no campo do ensino e noutras áreas, para criar um modelo de desenvolvimento profissional, dividido em cinco fases:

Fase 1- *Novice* - o professor ensina numa forma racional, relativamente inflexível exigindo grande concentração;

Fase 2- *Advanced beginner* - (2º/3º anos de prática profissional) os professores desenvolvem um conhecimento estratégico, uma compreensão de quando devem ignorar ou quebrar as regras. As suas experiências anteriores e o contexto dos problemas começam por guiar o seu comportamento;

Fase 3- *Competent* - o professor é agora capaz de fazer escolhas conscientes acerca das suas acções, determinar prioridades e fazer planos. O professor sabe agora o que é, e o que não é importante, resultante de experiências anteriores. No entanto, o seu desempenho não é ainda fluído e flexível.

Fase 4 – *Proficient* - a intuição e o conhecimento começam a guiar a *performance* e a reconhecimento holística de semelhanças entre contextos é, então, adquirida. O professor consegue assim recolher informação da classe sem um esforço consciente e pode prever situações de ensino com alguma precisão.

Fase 5- *Expert* nem todos os professores atingem esta fase que é caracterizada por um conjunto de situações intuitivas e não analíticas, com um sentido não deliberado de comportamento apropriado. O seu desempenho é agora fluído e aparentemente sem esforço, uma vez que não escolhe conscientemente o foco da atenção de determinados indivíduos.

Em cada uma das etapas anteriores, constata-se uma variação nas preocupações do professor. Nos primeiros anos os maiores problemas relacionam-se com o controlo disciplinar da turma, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a detecção dos conhecimentos prévios e a avaliação, o que de alguma forma reforçam as evidências de investigação sobre o choque com a realidade (Vonk, 1983; Veenman, 1988; Marcelo Garcia, 1991; Flores, 2000).

O *modelo cognitivo-desenvolvimentalista* constitui outra perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores e baseia-se na psicologia cognitivo-desenvolvimentalista de Piaget, no domínio moral de Kohlberg e no desenvolvimento do *self* de Loevinger (Flores, 2000).

Este marco teórico de desenvolvimento profissional do professor baseia-se nas teorias e concepções da evolução cognitiva, que supõe que o desenvolvimento humano é o resultado de mudanças verificadas na sua estrutura cognitiva, isto é, na organização do pensamento da pessoa, de que resulta novas formas de perceber o mundo, remetendo para um conjunto de estruturas cognitivas ou etapas organizadas de acordo com uma sequência invariante e hierárquica.

Sprinthall e Thies- Sprinthall foram os autores que mais se identificaram com esta perspectiva, que preconizam a existência de diferentes estádios de desenvolvimento

profissional, passíveis de identificação, através de instrumentos avaliativos testados em investigações (Flores, 2000).

Nesta abordagem, os professores em níveis conceituais mais elevados, e, portanto, em estádios superiores, funcionaram com uma maior complexidade, apresentaram comportamentos e desempenhos profissionais mais desejáveis. Eram mais flexíveis, menos autoritários, mais empáticos, possuíam uma maior capacidade para assumir múltiplas perspectivas e aplicavam uma maior variedade de estratégias de ensino e condutas adequadas, comparativamente aos professores com níveis mais baixos de desenvolvimento cognitivo.

O conhecimento especializado, saber fazer profissional ou *expertise* apresenta como característica predominante a *aquisição de destrezas* específicas para o ensino. Este modelo adverte que a proficiência no ensino melhora com a prática e levou à emergência de numerosos estudos comparativos, com base nos comportamentos e processos mentais dos professores principiantes e experientes, com vista à identificação de diferenças em termos de destrezas cognitivas.

Os autores que mais se destacaram nesta perspectiva foram: Berliner (1987;1988); Carter, *et al.* (1988); Livingston & Borko (1989); Westerman (1991) cit Flores (2000). As principais conclusões destes estudos revelam que os professores experientes demonstram um conhecimento mais rico e complexo do ambiente da sala de aula que lhes permite uma melhor compreensão e interpretação dos acontecimentos ocorridos nesse contexto. Estes professores manifestam, ainda um conhecimento pedagógico do conteúdo mais elevado, uma maior preocupação com a integração dos conhecimentos e a utilização de uma maior diversidade de modelos de ensino.

Por último, a perspectiva dos *ciclos de vida do professor (life-span)* distancia-se das anteriores, ao considerar a carreira de ensino como um todo. Nesta abordagem, pretende-se estabelecer conexões entre a idade, os ciclos vitais e as características pessoais e profissionais dos professores. Contrariamente aos modelos anteriores que apresentavam uma evolução positiva, este modelo encara as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida e que poderão, nem sempre, ser positivas.

Esta abordagem caracteriza-se pelas diferentes etapas da vida pessoal e profissional do professor e tem em Huberman (1995) um autor de referência:

### *1ª Fase: A entrada na carreira (1-3 anos)*

A esta fase de entrada no ensino, o autor chama de tateamento e corresponde aos 3 primeiros anos de ensino. A entrada/tateamento poderá dividir-se em dois estádios: *Sobrevivência* e *Descoberta*. O primeiro engloba os constrangimentos do “*choque do real*” da “*confrontação inicial com a complexidade da situação profissional*” caracterizadas por: a) insegurança e “*tateamento*” contínuo; b) preocupação demasiada com a sua própria imagem; c) distância entre os ideais e as realidades quotidianas; d) a fragmentação do trabalho; e) dificuldade em coordenar o trabalho administrativo com o trabalho pedagógico; f) oscilação entre relações demasiado íntimas e relações demasiado distantes; g) dificuldades de disciplina com alguns alunos; h) dificuldades com o material didáctico.

O estádio da *Descoberta* engloba os aspectos: a) entusiasmo dos iniciantes; b) a experimentação; c) a exaltação de estar finalmente em situação de responsabilidade.

Segundo Huberman (1995:39) “*se bem que as motivações sejam diversas, a tomada do contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogénea*”.

### *2ª Fase: A estabilização (4-6 anos)*

É a chamada fase do “*comprometimento definitivo*” ou da “*estabilização*” e da “*tomada de responsabilidades*”, que se caracteriza por uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente com o ensino) e por um acto administrativo objectivo (nomeação oficial). É uma fase de oportunidades e de escolhas o que nem sempre é fácil, porque escolher significa eliminar outras possibilidades (1995).

### *3ª Fase: A diversificação (7-25 anos)*

Ocorre uma vontade de experimentação por parte dos professores, o que contribui para uma diversificação dos percursos individuais, mais do que nas fases anteriores. O autor resume esta experimentação diversificada, a três estratégias:

- a) os professores que perante a oportunidade de uma consolidação pedagógica pretendem vincar a sua prestação e o seu impacto na turma;
- b) Os professores mais activistas que, diante dos constrangimentos relativos à escola na prossecução dos seus projectos, tentam passar reformas mais eficazes e, por consequência e

ambição pessoal, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio, através do acesso aos postos administrativos;

c) os professores que após uma primeira vivência das actividades de sala de aula, e da profissão em geral, partem em busca de novos desafios.

#### *4ª fase: O questionamento (7-25 anos)*

Examina-se o que se fez da vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e encara-se tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenhar na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (Huberman, 1995). São dois os aspectos que poderão desencadear a emergência desta fase: a) a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula; b) o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que participaram.

#### *5ª Fase: A serenidade e o distanciamento afectivo (25-35 anos)*

Segue-se normalmente a um período de questionamento. Esta fase parece evidenciar um equilíbrio entre o constrangimento, de já não se ser novo, e de não possuir a energia de outrora e a oportunidade de se ser menos vulnerável à avaliação dos outros, quer sejam superiores, colegas e alunos (Huberman, 1995). Mas, é o factor idade que possibilita o distanciamento afectivo do professor face aos demais. A ambição desce, baixando o nível de investimento, aumentando a sensação de confiança e serenidade.

#### *6ª Fase: O Conservantismo e lamentações (25-35anos)*

Os vários aspectos do ensino são perspectivados como constrangimentos: alunos menos disciplinados, menos motivados; colegas menos empenhados, menos sérios; política educacional confusa, sem orientação clara. Estes aspectos são reforçados pela idade (a partir dos 50 anos) a que se associa uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma resistência às inovações, uma nostalgia face ao passado e uma mudança de perspectiva face ao futuro.

#### *7ª Fase: O Desinvestimento*

É o final da carreira onde se dá um fenómeno de recuo e de interiorização. A postura geral é, até certo ponto, positiva; há um libertar progressivo do investimento no trabalho, havendo

mais espaço para os interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. O autor admite um desinvestimento sereno ou amargo, dependente dos sentimentos de serenidade ou conservantismo que precedem a esta fase.

Ainda para o autor, este modelo pretende esquematicamente representar uma sequência normativa reagrupadora das várias tendências. É um “*modelo não linear*” e “*não monolítico*”, são tendências “*centrais*” na carreira dos professores. É ainda um modelo esquemático e especulativo, mas agrupa as tendências assinaladas. Há uma linha comum até à fase da estabilização, seguindo-se múltiplas ramificações a meio da carreira, para terminar numa fase única. Conforme o que foi vivido anteriormente, o final pode ser sereno ou amargo.

Em relação aos educadores de infância Katz (1974) realizou um estudo sobre a carreira destes profissionais em que delineou uma sequência de fases/estádios que caracterizam o desenvolvimento profissional do educador de infância, com durações temporais diferentes de indivíduo para indivíduo, mas mantendo, contudo, uma certa regularidade, relativamente à sua sequência e analogia com outros estudos de referência neste domínio.

Desta forma, o educador em início de carreira, tem preocupações de *sobrevivência* (primeiro a segundo ano de serviço). Face à insegurança que possui receia não conseguir “*aguentar-se*” na profissão e não ser capaz de desempenhar minimamente os novos papéis profissionais recém-adquiridos, tais como: controlar o grupo de crianças, a relação e aceitação dos colegas, as questões de natureza física e material-local, a estabilidade de emprego, a resistência física, etc.

Confrontar-se com a realidade educativa torna-se, pois, difícil, sendo necessária formação e apoio técnico. É um período em que o educador precisa de apoio, compreensão e encorajamento de alguém que o tranquilize, que lhe dê conforto e pistas de orientação. Precisa de aprender competências específicas e ir ganhando conhecimentos...

Durante o primeiro ano como educador, o indivíduo percebe a discrepância entre a realidade e o que idealizou face ao próprio trabalho. O confronto com a realidade do grupo de crianças provoca-lhe a sensação ou a certeza de não estar preparado para a tarefa profissional.

Na fase da *Consolidação* (desde o final do primeiro ano até ao terceiro ano de serviço), o educador estabiliza a sua posição, consolidando os conhecimentos e a experiência adquiridos.

As preocupações incidem na situação educativa, focalizando a sua atenção nas crianças, nos seus problemas e necessidades. Mais seguro sobre a sua actuação junto do grupo, consegue consolidar a experiência e os conhecimentos adquiridos no estágio anterior, concentrando a sua atenção nos casos que ainda não consegue dar resposta, procurando aceder a especialistas e aos conselhos de colegas e consultores. Trocar informações e ideias com os colegas mais experientes podem ajudar os educadores a adquirirem maior segurança.

Entre o terceiro e o quarto ano de serviço, a criança passa a ser o foco das atenções do educador que está atento à sua realidade, como sujeito individual com necessidades emocionais, sociais e educativas específicas. Assiste-se a uma *renovação* em que o educador começa a sentir o seu trabalho como uma rotina e recebe a monotonia. Cansado da rotina, procura novos interesses: através de novas experiências, leituras e de uma maior colaboração entre colegas.

Trata-se, pois, de um período em que o educador tem consciência dos constrangimentos e oportunidades da profissão e procura superá-los. As necessidades de formação devem ser satisfeitas através de conferências, apoio de organizações profissionais, visitas a projectos em teste, organização de centros de professores e acesso a revistas especializadas.

Por volta do 5º ano de serviço o educador atinge o que Katz (1974) designa de maturidade (quarto e último estágio proposto pela autora).

Ultrapassadas as dificuldades dos estádios anteriores: centradas em si e no grupo de crianças (1º), contemplando e tolerando o diferente e o não habitual (2º), procurando a inovação e aceitando, o questionamento da sua prática (3º), o educador assume-se agora definitivamente como profissional, consolida e amplia a sua perspectiva sobre a profissão. Sente uma maior segurança para enfrentar os problemas, colocar questões e procurar estratégias de resolução das mesmas. Tenta aprofundar certos conhecimentos e orienta a sua atenção para temáticas mais específicas. As suas reflexões atingem um nível mais elevado de profundidade, e, em geral, assiste-se a uma procura de formação superior: licenciaturas, mestrados, pós-graduações e ainda a participação em projectos inovadores que requerem maior pesquisa e profundidade.

Esta proposta de Katz defende ainda que as sequências entre estádios são progressivas e sem rupturas entre si, havendo sim uma articulação que corresponde a cada momento, situação durante a qual o educador consolida práticas e saberes. O estágio presente funde-se no

anterior e posterior resultado das interacções que ocorrem nos contextos onde exerce a sua actividade profissional

Sintetizando, verifica-se que a definição dos períodos temporais limitadores dos estádios ou fases é definida por cada autor, constatando-se, no entanto, uma grande uniformização na sua sequencialização. Com efeito, cada autor apresenta uma tipologia própria para os estádios de desenvolvimento, defendendo a existência de uma sequencialidade entre as fases.

Importa, ainda clarificar, que os estádios de desenvolvimento anteriormente referidos não correspondem exactamente a estádios de desenvolvimento psicológico, mas sim, a etapas de desenvolvimento de carreira. São aspectos facilitadores da passagem para outro estágio das condições sociais, bem como o próprio desenvolvimento psicológico.

O desenvolvimento profissional pressupõe o desenvolvimento do indivíduo enquanto profissional e pessoa, que, por sua vez, exerce uma “acção” junto dos outros em contextos educativos. Pode, ainda, ser entendido como um processo contínuo, organizado e sistemático (Marcelo Garcia, 1989,1999; Arends, 1995) e pressupõe a existência de diferentes momentos de aprendizagem e formação que podem assumir distintas modalidades.

#### **4. A prática pedagógica**

O Decreto-Lei 344/89, no seu artigo 17º, estabelece as modalidades da prática pedagógica. O ponto 1 regulamenta que “nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensino básico e secundário a prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso”. “A prática pedagógica pode, na sua fase final, assumir a natureza de um estágio, em condições a regulamentar por portaria do Ministro da Educação” (pode ler-se no ponto 2).

Desta forma estabelece-se uma prática pedagógica progressiva, sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio. Entre nós há uma tradição de formação que aceita a prática pedagógica assumida no quadro da formação inicial, como componente curricular fundamental de um programa de formação de professores. A prática pedagógica é, sem dúvida, um aspecto muito importante da formação inicial de professores, apesar da diversidade de objectivos e formas de operacionalização.

Valor igualmente integrador e gerador de sentido têm os “seminários de reflexão sobre a prática pedagógica”, se orientados numa lógica de projecto, de formação-acção-investigação sobretudo se acompanham a prática pedagógica.

De acordo com Blanco & Pacheco (1990), independentemente dos modelos seleccionados há uma ideia geral que se procurará implementar: a prática é uma oportunidade de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático do professor ou do aluno, futuro professor.

Nesse sentido, a prática é vista como um tempo de vivência, acompanhada do processo de consciencialização e integração dos vectores da competência profissional (Alarcão, *et al.* 1997).

A prática é, assim, considerada como uma fonte decisiva do conhecimento ou saber pedagógico dos professores que alguns autores, como Shulman (1987) e Sockett (1987 cit. Blanco e Pacheco 1991) chamam de sabedoria prática na formação de professores.

É um conhecimento sobre a prática e desde a prática, como refere Zabalza (1987:21), “*o conhecimento prático é, por sua vez, idiossincrático, pessoal, proveniente da própria experiência e delimitado, na sua natureza e extensão, pelas características do contexto no qual se tem trabalhado. É um conhecimento sobre a prática e desde a prática*”.

Simões (1993), que cita Zeichner (1980) fala no posicionamento da prática pedagógica:

- a. enquanto lugar de socialização;
- b. como relação entre aprendiz e mestre;
- c. como factor de desenvolvimento pessoal;
- d. como análise reflexiva sobre a prática.

Assim, a prática pedagógica, vista como *factor socializador* dos futuros profissionais, promoveria a familiaridade do futuro professor com as crenças, tradições, costumes e valores das instituições e sistemas educativos, que configuram a sua actuação, informando-o precocemente sobre as especificidades de “*ser professor*” num dado momento histórico e num certo contexto geográfico e social

A mesma autora alude a outra concepção da prática pedagógica que se enquadra num paradigma formativo artesanal encarando-a como *relação entre aprendiz e mestre*. Esta

perspectiva preconiza que o aluno, candidato a professor se torna profissional, estando em contacto com alguém que sabe como se faz. Este procedimento implica uma certa adopção de princípios, valores, atitudes e, sobretudo, de estratégias de intervenção face a situações típicas, por vezes incongruentes, com o estilo pessoal da pessoa que está em formação. Outro aspecto negativo poderá advir da existência de alguma descontinuidade entre o perfil do profissional e o perfil da pessoa que se pretende formar.

Quanto à perspectiva que encara a experiência prática, como um *factor de desenvolvimento pessoal* defende a sua positividade, visto contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em formação.

Por último, uma concepção de prática pedagógica que privilegie *a análise reflexiva sobre a prática*, que incentive a reflexão sobre a acção, procedendo à análise crítica do quê e do porquê se fez. Este procedimento formará os futuros professores inculcando-lhes hábitos de reflexão que os ajudará na identificação das razões e objectivos das suas futuras acções profissionais, que se preconizam fundadas e intencionalizadas.

Também Schön, salienta o valor epistemológico da prática que valoriza o conhecimento que é possível construir, a partir de uma prática profissional reflectida, que desafia os profissionais, não apenas a seguirem hábitos, rotinas e regras, mas também a se centrarem na procura de respostas a questões novas, inventando novos saberes e novas técnicas no próprio contexto em que ocorre o problema (Alarcão, 1996).

Com efeito, é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990 cit. Nóvoa, 1992a). As situações em que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Com efeito, *“a prática pedagógica é o momento por excelência, da integração dos saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas inter relações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se desconhecem ou contradizem.*

*Por isso, é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional” (Alarcão, et al. 1997:9).*

## **4.1. A supervisão pedagógica**

A prática pedagógica tem subjacente o fenómeno supervísivo, visto que pressupõe, naturalmente, um acompanhamento em ordem a um desenvolvimento que se defende progressivo e positivo.

A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração do saber académico, do saber prático e do saber transversal. A presença de um supervisor (formador) junto do formando é justificada pela necessidade de interpretação da dialéctica, que ocorre entre saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica (Alarcão, *et al.* 1997).

### **4.1.1. Origem e evolução**

Etimologicamente, supervisão significa visão superior, acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar a partir de uma posição superior, no sentido de melhorar os resultados.

A designação de supervisão no âmbito da formação de professores remonta aos anos 30, tendo-se vulgarizado, no entanto, a partir dos anos 50, nos EUA, com a implementação do modelo de supervisão clínica (Vieira, 1993)

Em Portugal, o uso do termo é relativamente recente e os níveis de aceitação crescentes, muito embora a sua aceitação plena não seja ainda consensual. A atitude de alguma resistência decorre da conotação negativa que a denominação assume em alguns contextos tais como: “*chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo*” (Vieira, 1993).

Paralelamente, e durante um longo período, a supervisão da prática pedagógica foi relegada para um plano secundário, sendo-lhe atribuída um estatuto de inferioridade relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores. Contudo, a divulgação de vários estudos, nomeadamente a partir da década de 80, muito tem contribuído para a clarificação do conceito, crescente vulgarização e aceitação do termo, bem como para um

crecente interesse pela dimensão da supervisão na prática pedagógica, tanto a nível da formação inicial como da formação contínua (Oliveira, 1992).

#### **4.1.2. Conceito de supervisão e de supervisor**

Para Alarcão e Tavares (1987:18), a supervisão é entendida *“como o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”*.

Desta definição emergem dois elementos muito importantes que são, respectivamente: *processo e desenvolvimento humano e profissional*. Processo, na medida em que ocorre num espaço temporal contínuo, com vista ao desenvolvimento profissional do professor. Ocorre, ainda no âmbito da orientação de uma acção profissional, pelo que se chama orientação da prática pedagógica.

Para Amaral, Moreira & Ribeiro (1996), a junção destes dois elementos conduz a uma concepção mais actual em que o professor está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico). À semelhança de outros seres humanos, o professor deverá evoluir, e não é lícito que estagne no início da sua carreira. Zeichner (1993), refere que o estágio deverá colocar o professor no limiar do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a apetência para investir na sua auto-formação.

Neste sentido, é fundamental que os professores sejam capazes de encontrar soluções, sem recurso permanente a um supervisor, conduzindo-os a uma autonomização progressiva. Estes professores estarão, pois, mais preparados para desenvolver nos seus alunos atitudes de autonomia e auto-aprendizagem.

Para Vieira (1993:28), supervisão *“no contexto da formação de professores é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação”*.

A própria autora preconiza a emergência de certos pressupostos, decorrentes deste conceito de supervisão:

- a. o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor;

- b. a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática;
- c. os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

Nos conceitos de supervisão anteriormente apresentados, o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta (Amaral, Moreira & Ribeiro 1996:93).

Apesar da carga semântica que a palavra “*treinador*” comporta, muito *behaviorista* e determinista, o papel do treinador não se resume ao treino de capacidades e aptidões; ele desenvolve-as, acompanha o seu desenvolvimento, encontra estratégias adequadas ao progresso/sucesso do atleta que deve monitorar. Simultaneamente, o treinador também se desenvolve, na medida em que aprende com o atleta que, na sua particularidade e especificidade leva a que o treinador reformule estratégias e as adapte ao atleta.

Para os mesmos autores, supervisionar deverá ser, por isso, um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e de acção do e para com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar o supervisor, a si próprio e aos alunos, reflectindo sobre o que observou, questionando, observando e recebendo o feedback do supervisor e dos alunos. Deverá igualmente reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente, de modo, a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas, promovendo o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se, assim, agente de mudança de si próprio, dos outros e da sociedade (Amaral, Moreira & Ribeiro 1996).

#### **4.1.3. A supervisão na formação de educadores de infância**

O processo de supervisão da prática pedagógica, na formação de educadoras de infância, realiza-se dentro do modelo clássico baseado num triângulo composto pela *estagiária*, pela educadora do jardim-de-infância (*educadora cooperante*) e pelo *docente da instituição de ensino superior* (Oliveira-Formosinho, 1997). Este docente é, muitas vezes, uma educadora de infância contratada pela instituição de formação.

Apesar de frequentemente emergirem problemas e dificuldades durante o processo de supervisão, não existem estudos divulgados sobre esta temática. A mesma autora num levantamento de carácter exploratório, a um grupo de educadoras cooperantes que participaram num processo de formação, desenvolvido na Universidade do Minho no ano lectivo 1991-92, apresenta como problemas da supervisão percebidos pelas educadoras cooperantes, os seguintes aspectos:

- falta de tempo para a supervisão;
- falta de definição clara dos papéis de cada um dos membros do triângulo;
- falta de intencionalidade nas práticas, quer nas educativas quer nas de supervisão;
- falta de preparação específica para as tarefas de supervisão, quer por parte das cooperantes quer por parte das docentes do ensino superior;
- dificuldades de vária natureza na classificação final da estagiária;
- conflitos durante o processo de supervisão.

Perante estas dificuldades tornou-se urgente a criação de um modelo alternativo de supervisão que acaba por enfatizar a resolução simultânea de três problemas:

- a. a criação de uma equipa de supervisão (universitária e de terreno) partilhando um referencial teórico comum;
- b. a formação dessa equipa em modelos curriculares para a educação de infância;
- c. a formação dessa equipa em supervisão.

A supervisão é, assim, encarada como um processo formativo integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de actividades e a sua escola, a sociedade e a sua cultura. É também um processo para promover processos. É um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional da educadora, que está ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos, não em laboratório asséptico, mas no contexto de uma sociedade com uma tradição cultural de saberes, normas, crenças e valores.

## 5. Programas de apoio aos principiantes

É consensual que, apesar das dificuldades iniciais é sempre possível desenvolver estratégias e promover procedimentos, formalizados em programas de indução, para ajuda ao professor principiante.

A investigação sobre o período de iniciação ao ensino desenvolveu-se, em simultâneo, com a aplicação de programas de indução, para ajudar os professores principiantes a superar a transição de estudantes para docentes com responsabilidades (Marcelo Garcia, 1989).

Este tipo de programas procura proporcionar informação, apoio e supervisão ao professor principiante e, nalguns países, como a Inglaterra, inclui a redução da carga docente durante o primeiro ano de 5 a 10%, enquanto que na Austrália esta redução atinge mesmo os 20% (Tisher, 1980 cit Marcelo Garcia, 1989).

Adoptando um posicionamento favorável à existência dos programas de indução, Marcelo Garcia (1995) preconiza que estes pretendem estabelecer estratégias para reduzir o denominado “*choque de realidade*” e acrescenta que deveriam ser as instituições responsáveis pela formação de professores a assumirem, juntamente com outras instâncias educativas, o planeamento e o desenvolvimento de programas de iniciação à prática profissional. Estes programas deveriam esforçar-se por:

1. Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo;
2. Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante, relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar;
3. Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas;
4. Ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios (Tisher, 1984).

Assim, Marcelo Garcia & Gómez (1989) desenvolveram um programa de formação de professores principiantes em que a reflexão era utilizada como eixo central de toda a intervenção. Os 108 professores principiantes envolvidos no programa, em resposta a questionários e a entrevistas realizadas, apontaram para a necessidade da formação dos

professores em início de carreira, atendendo, principalmente às seguintes dimensões didáticas e organizativas: motivação dos alunos; disciplina e gestão da classe; métodos de ensino; avaliação dos alunos; ambiente geral; relações com os colegas e planeamento.

Este programa de formação inclui, também, a figura do mentor, isto é, um professor com larga experiência docente que dará apoio aos professores em início de carreira, ajudando-os a compreender a cultura da escola, facultando orientações, tanto a nível curricular como na gestão da classe.

Através deste programa, pretende-se, ainda fomentar o aparecimento de atitudes favoráveis à reflexão de pessoas a quem, tradicionalmente, sempre se transmitiu que ensinar era uma espécie de “*aterra como puderes*”.

Mas, um aspecto importante que influencia a eficácia dos programas de iniciação, segundo os autores do estudo, é a selecção dos professores mentores. Esta figura do mentor, também denominado “*coach*” o ajudante/assistente particular do professor principiante, não raras vezes tem sido apresentado como possível remédio antídoto ao “*choque de realidade*”.

Em Portugal os programas de apoio não fazem parte das práticas formativas das instituições do ensino superior. Apesar das referências ao período de indução no Decreto-Lei nº 344/89 (artigo 26º ponto 2.) e no Decreto-Lei nº 139-A/90 (preâmbulo) nunca se implementou um apoio sistemático ao professor principiante mesmo reconhecendo a sua importância.

Adoptando uma posição defensora do período de indução Campos (1995) reconhece o seu carácter de formação complementar à prática pedagógica do professor, podendo contribuir para alterar o processo individual de aprender a ensinar.

Por outro lado Silva (1994) no seu estudo sobre os professores principiantes estabelece as seguintes finalidades de um programa de indução:

- responder aos problemas dos professores, atendendo simultaneamente, à transformação das escolas;
- estar ligado aos programas de formação inicial, estabelecendo um *continuum* formativo;
- desenvolver a competência pedagógica, no seu essencial, não se preocupando, exclusivamente com o desenvolvimento da competência técnica;

- integrar o desenvolvimento dos professores nos contextos social e institucional em que estão inseridos;
- preocupar-se com o desenvolvimento integral dos alunos, destinatários últimos de qualquer programa de formação de professores.

De acordo com estes princípios, um programa de indução poderá desenvolver-se em função de duas estratégias: a *supervisão “consentida”* e a *investigação-acção*.

A *supervisão “consentida”* é o processo em que se inter-relacionam conceitos básicos como os do contexto sócio-cultural (macro contexto), situação factual (micro-ensino), intencionalidade (interpretação-imagem da realidade) e reflexão (diálogo constante com a situação).

Segundo a autora o processo desenrolar-se-á ao longo das três fases do acto pedagógico: *fase pré-activa*-o supervisor e o supervisionado aprofundam os conhecimentos a tratar, elaboram o projecto de acção e promovem atitudes favoráveis à sua execução; *fase activa*-dá-se a execução do projecto e *pós activa*-ocorre o tratamento dos dados recolhidos durante a acção, segundo as estratégias definidas. “*Esta supervisão “consentida e desejada” constitui-se como um dos caminhos para ajudar os professores principiantes a ir melhorando a sua competência pedagógica, isto é, o domínio de capacidades necessárias para gerir o acto pedagógico*” (Silva, 1994:55); quanto à *investigação-acção* constitui-se como uma forma de avaliar o que acontece na classe e na escola de uma forma sistemática, através da promoção de acções com vista a melhorar a situação ou os comportamentos, monitorizando e avaliando as acções desenvolvidas.

Nesta perspectiva, os projectos de *investigação-acção* podem revelar-se vantajosos para o desenvolvimento profissional dos professores porque:

- facilitam uma reflexão sistemática sobre as práticas ;
- permitem a troca de experiências e problematização dos contextos de trabalho entre os participantes no projecto;
- Assumem um cariz de transformação ideológica que implica mudanças nas práticas e estruturas vigentes;
- Permitem o diálogo com pares e colaboradores;

Em síntese, quaisquer que sejam as linhas orientadoras de um programa de indução deverão perspectivar a formação inicial do professor em detrimento do carácter compensatório de deficiências ou lacunas da formação inicial ou de fornecer técnicas de sobrevivência na chegada à profissão. Nesta lógica, para além da promoção dos valores, das atitudes e das práticas docentes específicas de cada escola, a profissão docente deve ser encarada na sua globalidade (Ribeiro, 1990 cit Pacheco, 1999).

## **SEGUNDA PARTE – O ESTUDO EXPLORATÓRIO**

## **CAPÍTULO III – Metodologia da investigação**

### **1 – Apresentação do estudo**

#### **1.1 - Enquadramento do estudo e problema de investigação**

A entrada no mundo laboral assume-se como uma das etapas mais determinantes na vida de qualquer jovem. Trata-se, pois, de um período rico em experiências e aprendizagens, vivido intensamente com emoção e entusiasmo, bem como com alguma apreensão, ansiedade e dificuldades, como vimos no quadro teórico.

Com efeito, o referencial teórico construído a partir de investigações já efectuadas, evidencia que o professor principiante enfrenta sérias dificuldades, sobretudo no primeiro ano de prática docente as quais referenciamos particularmente os estudos de (Veenman 1984, 1988; Vonk, 1983, 1985; Marcelo Garcia, 1991).

Para além dos estudos clássicos surgidos há algumas décadas atrás, já mais recentemente se tem verificado uma crescente preocupação com o período de iniciação ao ensino. Tal facto tem levado à emergência de novas investigações, nomeadamente as que também se referem à implementação de programas de indução.

Neste sentido, e motivada desde há muito por esta temática, decidimos constitui-la o centro do nosso trabalho de investigação. A abordagem teórica apresentada na primeira parte deste trabalho assenta no educador principiante, perspectivada numa dinâmica de enquadramento da parte empírica.

Quanto ao problema desta investigação, e, porque *“toda a investigação tem por base um problema inicial que, duma forma crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”* (Pacheco, 1995:67), centrou-se nos seguintes aspectos, ou melhor na resposta às seguintes questões:

- *Que dificuldades/problemas sentem os educadores em início de carreira?*

- *Que contributos proporciona a formação inicial para a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais?*
- *Que relação existe entre as dificuldades inventariadas e a formação inicial veiculada pela Universidade?*

Estas questões constituíram-se como orientação para a nossa investigação, serviram-nos de “operacionalização do quadro conceptual estabelecido” (Huberman e Miles, 1991) e levaram-nos à definição dos nossos objectivos.

## **1.2 – Objectivos**

Ao tentarmos operacionalizar os objectivos da nossa investigação procurámos, desde sempre, clarificar as verdadeiras questões da investigação. Mas, como investigadora principiante que somos, quando inicialmente conceptualizámos o problema acabámos por definir questões de investigação verdadeiramente amplas, impossíveis de uma abordagem compreensiva e em profundidade. No entanto, à medida que fomos avançando na investigação muitas dúvidas também se dissiparam e a tentação de querer abordar tudo também se esvaíu.

O desenvolvimento do estudo foi limitando e clarificando as temáticas a considerar, pois como referem Ludke e André (1986) no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenrola.

Desta forma e a partir das representações dos professores em início de carreira, constituímos objectivos da nossa investigação:

- conhecer as vivências da primeira experiência profissional de um grupo de educadores formados pela UMa;
- identificar as principais dificuldades/problemas sentidos nos vários contextos de intervenção do educador, no início da sua prática docente;
- perceber como superaram os seus problemas;

- situar os contributos dados pela formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais na perspectiva deste grupo de educadores;
- perceber as relações entre a preparação veiculada pela formação inicial e as dificuldades sentidas no início da prática docente.

### **1.3 – Natureza do estudo**

Partimos para esta investigação num quadro de investigação qualitativa, sem hipóteses previamente estabelecidas, apenas com alguns pressupostos decorrentes da nossa experiência pessoal e da revisão da literatura da especialidade. Optámos, então, por um estudo descritivo/exploratório, com vista à descrição de “*fenómenos*” que nos levariam à descoberta de pistas para a melhor clarificação do problema, pois, como referem Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto directo do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se mais em retratar a perspectiva dos participantes.

Por outro lado, dada a impossibilidade de realização de um estudo de natureza longitudinal, com acompanhamento dos mesmos sujeitos durante um período mais alargado de tempo, devido a limitações de natureza temporal, que se nos impunham para a realização deste estudo, optámos por uma investigação transversal (Bisquerra, 1989). Assim sendo, constituímos como população do estudo, os Educadores de Infância, os ex-alunos da Universidade da Madeira, num total de 96, que acabaram as suas licenciaturas no ano 2000, 2001 e 2002, encontrando-se respectivamente no terceiro ano, segundo ano e primeiro ano de prática docente. Curiosamente estes Educadores eram todos do sexo feminino, razão pela qual as designaremos de Educadoras de Infância.

## **2 – Plano da Investigação**

### **2.1 - Opção metodológica**

Do ponto de vista metodológico, e, considerando o nosso desejo de enveredar claramente por um estudo de natureza descritiva (interpretativa) decidimo-nos num primeiro momento pela adopção de uma metodologia qualitativa. Inicialmente, a decisão pela abordagem qualitativa ficou a dever-se à forte convicção de que este seria o melhor processo para atingirmos os nossos objectivos, nomeadamente: a compreensão das vivências da primeira experiência profissional; a identificação das dificuldades e problemas vividos pelos educadores em início de carreira, bem como para situar e perceber as relações entre a preparação veiculada pela formação inicial e as necessidades de formação para o início da prática docente.

Neste sentido, a técnica valorizada, num primeiro momento, consistiu na entrevista e a partir da análise de conteúdo efectuada, bem como do estudo da literatura da especialidade, foi possível construir um questionário, segundo instrumento de recolha dos dados empíricos. Ou seja, usámos a entrevista como suporte para a construção do questionário.

Quanto ao percurso metodológico seguiu as seguintes etapas:

1. Realização das entrevistas, de natureza exploratória, efectuadas a 7 Educadoras de Infância;
2. Tratamento dos dados das entrevistas, através da técnica da análise de conteúdo;
3. Construção do questionário e sua aplicação em pré-teste. Nesse sentido, solicitamos a colaboração de alguns docentes do departamento de Ciências da Educação (Educadoras de Infância de formação de base), tendo-se, posteriormente, modificado de acordo com as sugestões apresentadas;
4. Tratamento e análise das respostas dadas ao pré-teste e reformulação de alguns aspectos do questionário original;
5. Aplicação do questionário às Educadoras de Infância formadas pela UMa, nos anos acima referidos;

## 6. Tratamento estatístico dos dados do questionário.

Não obstante as nossas decisões iniciais e, porque se tratava efectivamente de um estudo de natureza descritiva, os dados obtidos através do questionário acabaram por conduzir-nos a um tratamento e análise de cariz quantitativo, (análise factorial), visto que, tornou-se imperioso o aprofundamento de certas questões, sobretudo no que se refere às dificuldades sentidas durante o período de iniciação ao ensino, bem como perceber o papel da formação inicial na emergência dessas dificuldades.

Foi assim que utilizámos técnicas de análise de dados de natureza qualitativa e outras que recorrem à quantificação, de acordo com a finalidade de cada um dos propósitos, mas sempre consubstanciadas no paradigma qualitativo.

Desta forma, decidimo-nos pela opção clara de um pluralismo metodológico, utilizando e entrecruzando técnicas de análise de dados, dos diferentes paradigmas ou linhas de investigação didáctica, pois como refere Anguera (1985:33), *“um investigador não tem que aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo escolher livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática”*.

Sendo assim, o nosso estudo apresenta a entrevista e o questionário como instrumentos de recolha de dados qualitativos, cujas fases e objectivos apresentamos no quadro nº 3.

**Quadro n° 3**  
**As fases da recolha de dados, instrumentos aplicados e objectivos**

| Fases                            | Instrumentos | Objectivos  |
|----------------------------------|--------------|---|
| 1ª - fase da<br>recolha de dados | Entrevista   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer as vivências da primeira experiência profissional de um grupo de educadores formados pela UMA;</li> <li>-Identificar problemas vividos durante o primeiro ano;</li> <li>-Perceber os contributos da formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais.</li> </ul>  |
| 2ª - fase da<br>recolha de dados | Questionário | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alargamento do estudo a um grupo mais amplo de ex-alunas da UMA;</li> <li>-Inventariar as dificuldades dos educadores em início de carreira;</li> <li>-Perceber as relações entre a preparação veiculada pela formação inicial e as dificuldades encontradas;</li> <li>-Necessidades de formação para o início da prática docente.</li> </ul> |

## 2.2 - População

Elegemos como população alvo do nosso estudo as Educadoras de Infância formadas pela Universidade da Madeira e que estavam nos seus três primeiros anos de trabalho. Esta opção resultou, por um lado, da facilidade de acesso à informação relativa àquelas Educadoras (visto o nosso mestrado estar a decorrer na UMA e à data estarmos a exercer funções naquela instituição) e, por outro, da necessidade de escolha, de um grupo homogéneo em termos de Formação inicial.

Após uma consulta aos ficheiros do Departamento de Ciências da Educação da UMA pudemos aceder à listagem das referidas ex-alunas cuja distribuição por anos lectivos apresentamos no quadro seguinte.

**Quadro n° 4**  
**Educadoras de Infância licenciadas pela Universidade da Madeira**

| Anos  | Número de educadores formados |
|-------|-------------------------------|
| 2000  | 39                            |
| 2001  | 24                            |
| 2002  | 33                            |
| Total | 96                            |

Obtidos estes primeiros dados, a decisão seguinte foi a de tentarmos obter informação de quantas Educadoras se encontrariam a exercer funções docentes na ilha da Madeira e respectivas colocações.

Já na DRAE (Direcção Regional de Administração Educativa) foi possível contabilizar quantas Educadoras se encontravam a trabalhar e ainda consultar os mapas relativos à sua colocação após o concurso dos lugares ainda disponíveis da Região Autónoma da Madeira. Desta consulta resultou a informação de que das trinta e nove Educadoras formados no ano 2000, exercem funções na Região Autónoma da Madeira trinta e sete. Do ano imediatamente a seguir 2001 temos a totalidade dos formados (24) em exercício. Quanto ao ano 2002, são dois os docentes que não estão na área da sua formação, totalizando assim, trinta e uma Educadoras em desempenho profissional.

Localizadas, todas as Educadoras foram tomadas várias decisões:

1. Construção do guião da entrevista;
2. As Educadoras a entrevistar seriam finalistas do ano 2001, visto se encontrarem, a meio do percurso inicial (segundo ano de prática profissional) e, por isso, com a possibilidade de reflectidamente inventariarem os problemas, com o razoável distanciamento emotivo dos mesmos. Para além de que, geograficamente não apresentavam grande dispersão;
3. Construção do questionário.

Construído o guião da entrevista de que falaremos ainda neste capítulo, as Educadoras participantes foram seleccionadas, tendo por base critérios de acessibilidade geográfica - concelho do Funchal e arredores.

Na aplicação do questionário, de um universo de 96 formadas restaram-nos 92 em virtude de 4 educadoras não se encontrarem em exercício na RAM. Das 92 Educadoras em exercício profissional, formadas pela UMA sete tinham sido entrevistadas, pelo que enviámos os questionários a 85 Educadoras de Infância.

### **3 – Recolha de dados - Procedimentos e instrumentos**

Como instrumentos de recolha de dados escolhemos a entrevista semi-directiva e o questionário estruturado, do tipo escala de Likert, cujas respostas dos sujeitos eram processadas numa escala numérica de 1 a 5.

O processo de recolha de dados teve lugar entre Fevereiro e Setembro de 2003, iniciando-se com a realização de entrevistas semi-directivas. Durante o mês de Fevereiro foram realizadas as sete entrevistas, que nos meses seguintes foram transcritas, realizados os respectivos protocolos, para depois se proceder à respectiva análise de conteúdo.

As informações obtidas através da análise de conteúdo efectuada, bem como o estudo da literatura temática, permitiu-nos construir um questionário (cuja elaboração especificaremos mais à frente), que no mês de Setembro distribuímos às Educadoras, num total de 85.

Em Outubro foi feito o tratamento e análise dos dados do questionário, que como já referenciámos anteriormente, baseou-se numa análise estatística factorial.

#### **3.1 – Contactos efectuados para a concretização da recolha de dados**

Para a concretização do estudo foi necessário encetar alguns contactos:

- Serviços administrativos do Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira visando a consulta das listas nominais dos alunos finalistas da Licenciatura em Educação de Infância nos anos 2000, 2001 e 2002;

- Com a DRAE (Direcção Regional de Administração Educativa), no intuito de consultar os mapas relativos à colocação dos educadores concorrentes ao concurso dos lugares ainda disponíveis da Região Autónoma da Madeira, tentando obter informação acerca das colocações das educadoras da nossa população alvo, em exercício em diversos estabelecimentos oficiais e particulares da RAM;
- Com as Educadores de Infância formados pela UMa, para dar a conhecer o estudo a desenvolver, e solicitar a necessária e indispensável colaboração. Alguns destes contactos foram presenciais e outros telefónicos;
- Com as directoras pedagógicas de algumas escolas particulares, dando conhecimento do estudo e solicitando autorização para contactar algumas educadoras.

### **3.2 – A entrevista**

*“a entrevista é, talvez, o mais antigo e certamente um dos mais respeitados instrumentos ao serviço do investigador (...) a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade, o sentido e o significado que dão às suas acções”* (Villar Ângulo, 1987 cit. Pacheco 1995:88).

Em investigação qualitativa, a entrevista assume pois, um papel importante na recolha de dados e constitui uma das técnicas mais utilizadas. É utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994).

Dadas as suas características, a entrevista penetra nos sentimentos, nas motivações, no significado atribuído aos factos e na forma como se processam os acontecimentos que se destacam na vida profissional e pessoal dos sujeitos (Patton, 1980).

A técnica da entrevista torna-se, pois, necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos (Werner e Schoepfe, 1987).

Na mesma linha está Chauchat (1990), que preconiza: o investigador só consegue aceder ao funcionamento do pensamento individual ou colectivo, através de um método como a

entrevista, a qual permite aos sujeitos se expressarem pelas suas próprias palavras e utilizarem ao mesmo tempo os seus próprios conceitos.

Também Jones (1985:46) advoga *“Para compreender as concepções da realidade de outra pessoa, o melhor que podemos fazer é perguntar-lhe (...) e perguntar-lhe de tal forma que possam falar-nos com as suas palavras e num nível de profundidade que persiga o rico contexto que é a essência dos significados”*.

O mesmo autor acrescenta ainda que a entrevista poderá constituir uma etapa prévia à construção de um questionário porque permite obter a esse nível vários tipos de informação e indicadores

Conceptualmente, uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.

Todas estas considerações preconizadas por diversos investigadores, acerca do papel e importância da entrevista levaram-nos à sua adopção, como um dos métodos e instrumento de recolha de dados.

Partindo dos objectivos de investigação e no quadro de uma entrevista semi-directiva, construímos um guião que, pela sua maleabilidade, nos possibilitasse um aprofundamento das questões surgidas no decorrer das entrevistas e, ainda, a introdução de novas questões, para que os entrevistados pudessem expressar livremente as suas ideias, os seus sentimentos e as suas representações.

Assim, construímos um guião, seguindo a estrutura sugerida por Estrela (1994) para a elaboração do guião das entrevistas:

- Formulação do tema;
- Definição dos objectivos gerais;
- Definição dos objectivos específicos e previsão das estratégias de concretização.

O guião construído (Anexo 1) incide na temática dos aspectos emergentes do impacto com a realidade docente e visa conhecer como foi vivido o primeiro contacto com a realidade da prática docente, bem como aceder às representações que este grupo de educadoras de infância detém acerca da formação inicial recebida.

Está dividido em quatro blocos, aos quais correspondem objectivos determinados. Cada bloco comporta ainda aspectos como: objectivos específicos, temas/questões e observações.

Numa análise a cada bloco, temos:

**Bloco A** – *Legitimação da entrevista. Motivação do entrevistado(a).*

Os objectivos específicos visavam a legitimação da entrevista e a motivação do entrevistado. Este bloco ainda tinha como finalidade lembrar o tema do trabalho, agradecendo a ajuda e colaboração, bem como assegurar a confidencialidade, das informações prestadas e do feedback das conclusões.

**Bloco B** – *Ingresso num curso de formação de professores.*

Procurava identificar/conhecer as razões do ingresso num curso de formação de professores, bem como alguns aspectos de caracterização da profissão de educador. E ainda, conhecer a satisfação/insatisfação do entrevistado relativamente à profissão.

**Bloco C** – *Transição da Universidade para a Escola.*

Este bloco e o seguinte assume-se como o corpo da entrevista que procurava inventariar os sentimentos/acontecimentos mais marcantes ocorridos no primeiro ano de docência bem como identificar dificuldades/problemas sentidos em diferentes contextos: na escola e na sala de aula, com os pais.

**Bloco D** - *Potencialidades da formação inicial.*

Através da materialização das representações da formação inicial, pretendia-se perceber como é que a formação inicial contribuiu ou não para agravar ou aligeirar os problemas sentidos.

Trata-se duma entrevista semi-estruturada de perguntas abertas que permitia a livre expressão das entrevistadas e, cuja atitude não directiva da entrevistadora favoreceu, naturalmente, a fiabilidade dos seus dados, garantindo simultaneamente a sua validade a partir do plano da entrevista, no qual o entrevistador selecciona os domínios a abordar e define os dados que pretende recolher.

### **3.2.1 - Realização das entrevistas**

Antes da realização das entrevistas, contactámos pessoalmente, uma vez mais, cada uma das educadoras seleccionados para a entrevista com quem mantivemos uma conversa informal. Relembrámos o tema do estudo e a sua finalidade. Estabeleceu-se um calendário para a realização das entrevistas, consoante a disponibilidade dos entrevistados, bem como se acertou o local onde decorreria as mesmas.

As sete educadoras manifestaram-se favoravelmente à sua participação e demonstraram disponibilidade total e grande receptividade.

As entrevistas realizaram-se, algumas, no local de trabalho das entrevistadas (escolas) e outras na Universidade da Madeira. Cada entrevista teve a duração média de 60 minutos e todas foram gravadas em sistema áudio, com a permissão prévia das entrevistadas. O registo magnético das entrevistas justificou-se pela necessidade de captar o mais fielmente possível toda a informação veiculada durante as entrevistas que, de outra forma, seria difícil reter.

Todas as entrevistas decorreram num clima agradável, tendo-se estabelecido naturalmente uma empatia. Antes da sua realização relembrávamos os objectivos. Na condução da entrevista procurámos dar sempre a palavra às entrevistadas, evitando influenciá-las, mas levando-as a esclarecer conceitos e situações sempre que considerámos necessário.

### **3.2.2 - Elaboração dos protocolos das entrevistas**

Após a realização das entrevistas, iniciámos o árduo trabalho da transcrição, tarefa que também foi executada por nós, por acharmos que pelo facto de estarmos directamente envolvidas na investigação seria conveniente sermos nós a fazê-lo, visando a optimização e fidelidade de todos os dados recolhidos e, sobretudo, para que nenhuma informação se perdesse.

Com efeito, efectuámos a transcrição integral das entrevistas realizadas, procurando ser tão fiel quanto possível, seguindo a sugestão de Bogdan e Biklen (1994), não só para possibilitar a sua análise, bem como também possibilitar a leitura por parte dos entrevistados que confirmaram o seu teor.

A transcrição levou à compilação de um elevado número de páginas (num total de 90), distribuídas por sete protocolos, dos quais, e devido ao volume dos mesmos, apenas apresentamos em anexo um exemplar referente a uma entrevista (Anexo 2). Todos os dados de caracterização pessoal que permitissem a identificação foram transcritos de uma forma codificada. A cada entrevistado atribuímos um código – a inicial **E** de Educadora. Assim temos o *E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7*.

### **3.3 - O questionário**

As entrevistas constituíram, uma primeira abordagem, ao universo das representações das Educadoras envolvidas, no respeitante às suas primeiras experiências docentes, pelo que a partir destas construímos o questionário.

A elaboração do questionário decorreu, numa segunda fase, da necessidade de contactar uma população mais vasta, de forma a recolher dados relativamente às vivências e experiências do início da prática docente (após estágio pedagógico) de um grupo de educadores de infância, ex-alunos da UMa, finalistas da licenciatura em Educação de Infância nos anos de 2000, 2001 e 2002, e que se encontravam no período de iniciação ao ensino.

A convicção da importância desta construção apoiou-se na perspectiva de Estrela, e Estrela, (1977:49/50), que referem *“existe um grande número de questionários e escalas construídos expressamente de acordo com objectivos predefinidos, o que se nos afigura uma solução metodologicamente mais correcta. Com efeito, pensamos que não há instrumentos universais; os princípios em que se baseia a sua elaboração é que poderão sê-lo”*.

Os itens do questionário emergiram dos resultados da análise de conteúdo às sete entrevistas que realizámos, e ao estudo simultâneo que efectuámos a algumas investigações que a revisão da literatura da especialidade nos possibilitou.

A sua construção não foi tarefa fácil e careceu de sério investimento e grande disponibilidade, tendo-se optado pela organização em escala tipo Likert (a que já fizemos referência anteriormente), de cinco níveis, que solicitava ao respondente, a expressão do seu grau de concordância ou discordância com os itens apresentados.

A escala utilizada apresenta-se classificada numericamente de 1 a 5: *1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Indeciso; 4-Concordo; 5-Concordo totalmente*. Considerou-se ainda que seria

mais adequado a utilização de um só tipo de escala, visto ser mais fácil para o respondente situar as suas opiniões utilizando a mesma escala.

O questionário (Anexo 3) apresenta 89 itens e está dividido em três partes: na primeira pretendemos conhecer alguns dados pessoais e profissionais de cada respondente; na segunda queríamos conhecer as razões do ingresso e inventariar as representações acerca da profissão. Na terceira procurámos conhecer as opiniões das educadoras de infância, relativamente às dificuldades sentidas no início da sua prática profissional e os contributos da formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais.

Assim, encontramos itens relativos às razões do ingresso na profissão, bem como ao que são as finalidades da profissão de Educador de infância. Seguem-se os itens que procuram conhecer e inventariar o tipo de dificuldades sentidas nesses primeiros anos e, ainda a relação entre a preparação veiculada pela formação inicial e as dificuldades encontradas.

Elaborado o questionário, optámos pela realização de um estudo preliminar, tendo-se aplicado o questionário a um pequeno número de (seis) Educadoras de Infância e docentes da Universidade da Madeira, profundamente conhecedoras da realidade da Educação de Infância da Região Autónoma da Madeira, a quem solicitámos o preenchimento do questionário com vista à aferição:

- da relevância das questões;
- da clareza e compreensão dos itens;
- das tendências de resposta;
- do tempo médio de resposta.

Com este procedimento procuramos eliminar questões desnecessárias visando o aperfeiçoamento do questionário final. Com base nas sugestões recebidas, procedemos ao reajustamento de alguns itens, que suscitaram algumas dúvidas, chegando-se, assim, à versão do questionário final.

### **3.3.1 - A distribuição e recolha dos questionários**

Conforme o referido anteriormente, do contacto com a DRAE foi possível aceder às listas de colocações da população do nosso estudo, pelo que após a construção do questionário facilmente procedemos à sua distribuição.

A distribuição dos questionários aos respondentes foi feita directamente por nós, que nos deslocámos às diversas instituições de Educação de Infância dispersas pelos vários concelhos da Região Autónoma da Madeira, contactando pessoalmente quase todos os inquiridos, e constituiu um teste à nossa resistência física e psicológica.

Excepcionalmente, a entrega de alguns questionários foi feita por intermediários, na sua maioria respondentes, que se disponibilizaram a colaborar na distribuição por alguns colegas com quem mantinham contacto frequente.

A recolha dos mesmos fez-se, após alguns dias, com prévia combinação do local e dia para a recolha.

O questionário foi preenchido, individualmente, por cada inquirido e juntamente com o mesmo, foi entregue um envelope, onde deveria ser colocado o questionário depois de preenchido, traduzindo-se, assim, as nossas precauções em assegurar o carácter anónimo do referido questionário.

## **4 – Tratamento dos dados**

### **4.1 – Organização e análise dos dados das entrevistas**

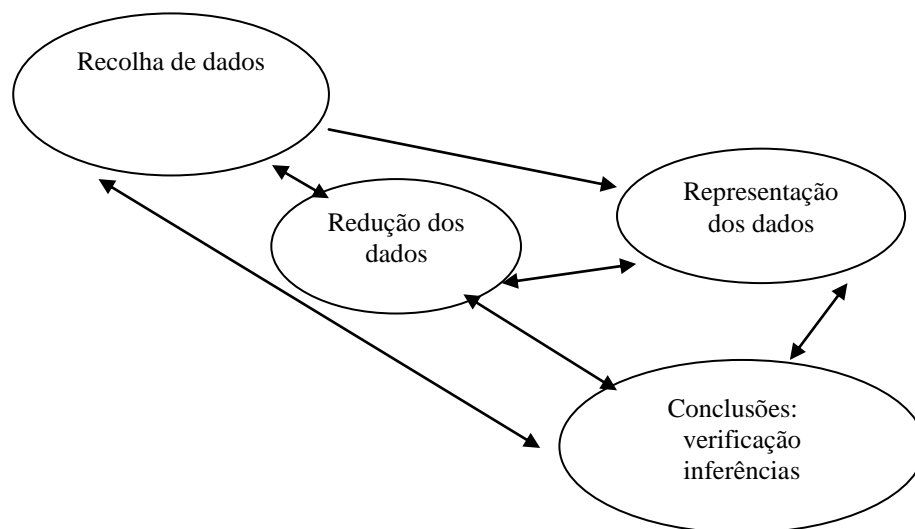
*“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994:205).*

Para Miles & Huberman (1984) analisar dados qualitativos pressupõe um processo cíclico e interactivo e implica a recolha, redução, representação dos dados e a extracção de conclusões. As necessidades do projecto de investigação determinam a combinação e interacção entre estas fases, como assinala a figura nº 1.

Desta forma, o processo de análise por nós adoptado seguiu os passos propostos pelos mesmos autores:

- 1) recolha de dados;
- 2) redução dos dados (processo de simplificação por codificação/categorização);
- 3) representação dos dados (processo de organização da informação);
- 4) delinear de conclusões e a verificação do significado dos dados.

**Figura nº 1**  
**Componentes da análise dos dados: modelo interactivo**  
(Miles & Huberman, 1984)



#### 4.1.2 – Tratamento do corpus das entrevistas

Para analisarmos os dados recolhidos através das entrevistas semi-directivas, utilizámos a técnica da análise de conteúdo, metodologia que encerra várias concepções. Berelson (1952 cit. Bardin, 1977:18) considera esta técnica de análise como *“uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação”*.

Na mesma linha conceptual, também Bardin (1977:38) a análise de conteúdo consiste num *“conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”*.

O mesmo autor interpreta, ainda, a análise de conteúdo como uma hermenêutica que se baseia no método dedutivo e na elaboração de inferências e interpretações, a partir da identificação e quantificação de resultados significativos, relativamente aos conceitos extraídos das palavras e do sentido das expressões.

Pourtois (1980 cit. Estrela e Estrela, *et al.* 1991) considera-a *“uma técnica de avaliação mista, na medida em que ela num primeiro momento, baseia-se no estudo de um material bruto (oral ou escrito) e, num segundo tempo, no estudo das relações que se desprendem desse material”*.

Conscientes das considerações conceptuais acerca desta técnica de análise, utilizámo-la para descrever, classificar e quantificar a comunicação produzida durante as entrevistas e, posteriormente, formulámos inferências.

Utilizámos o sistema de análise por categorias que segundo Bardin (1977:37) é uma técnica que *“consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou se espera encontrar”*.

Após a reunião de todos os protocolos das entrevistas iniciámos o processo de tratamento e interpretação do seu conteúdo. A leitura semântica e exaustiva dos protocolos levou ao *“corte”* em unidades de registo, da respectiva transcrição com vista à sua categorização em grandes temas que eram resultantes do nosso guião (instrumento regulador e responsável pela produção do discurso dos entrevistados).

Com vista à análise rigorosa do conteúdo, explicitámos um conjunto de regras relativas às unidades de análise a considerar. Tomámos como unidade de registo o segmento mais pequeno de texto, considerado como unidade de significação a codificar, ou seja, a

proposição. Recorremos, igualmente, ao registo das unidades de enumeração, bem como da frequência das ocorrências, isto é, reduzimos as unidades discursivas sinónimas ou de significado próximo, contabilizando a sua frequência entrevista a entrevista.

Toda esta informação foi organizada num mapa (Anexo 4) que mostra as unidades de registo por tema, procedendo-se a uma categorização mais fina com a indicação das respectivas entrevistadas que produziram o discurso.

Por fim, a estratégia utilizada foi a organização de toda a análise, em quadros que configuram as categorias, sub-categorias e indicadores distribuídos por temas e que, apesar de extenso nos parece pertinente e ilustrativo incluir no texto principal desta dissertação.

## **4.2. Organização e análise dos dados do questionário**

Os dados do questionário foram tratados informaticamente, através do programa estatístico, Stistical Package for the Social Science, versão 11.5. (SPSS).

Aos itens da primeira e segunda parte do questionário foi feita uma análise descritiva que se apresentam em tabelas descritivas e de frequências. Quanto à terceira parte optou-se por uma análise factorial de componentes principais. A opção por este tipo de análise emergiu da convicção de que este tratamento permitiria simplificar a análise de dados, dado o número de itens do questionário.

A análise factorial pode ser considerada um processo de validação, visto que permite a detecção da organização interna das variáveis e a descoberta dos factores subjacentes de variância.

Com efeito, *“a Análise de Componentes Principais é de grande utilidade quando se pretende reduzir a dimensão de uma autêntica floresta de caracteres, permitindo o seu relacionamento global e em simultâneo. As componentes principais consistem em novos caracteres sintéticos, construídos a partir da combinação linear dos caracteres iniciais, agrupados por meio de factores”* (Januário, 1996:140).

Para prosseguirmos com a análise factorial foi necessário testar o coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que obrigatoriamente tinha que apresentar um valor superior a 0,6 e uma percentagem de variação explicada superior a 60,00%.

Posteriormente fomos medir a consistência interna através do Alpha de Cronbach, que é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna. O valor do Alpha de Cronbach varia entre 0 e 1 e, mediante o valor obtido, é considerada uma determinada consistência interna. No quadro seguinte está indicado a classificação da consistência interna de acordo com o valor de Alpha de Cronbach.

**Quadro nº 5**  
**Limites aceitáveis para os valores do Alpha de Cronbach**

| Valor do Alpha de Cronbach | Consistência interna |
|----------------------------|----------------------|
| > 0,9                      | Muito boa            |
| [0,8;0,9]                  | Boa                  |
| [0,7;0,8[                  | Razoável             |
| [0,6;0,7[                  | Fraca                |
| < 0,6                      | Inadmissível         |

A partir das pontuações atribuídas pelos inquiridos e, pela consistência interna obtida, foram criadas novas variáveis, que designámos por pontuações médias e que são contínuas.

Na fase seguinte o objectivo foi ver se existiam diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelos inquiridos, face às variáveis que caracterizavam a população do estudo: idade, tipo de instituição pública/privada, com um educador/mais de um educador e ano lectivo em que terminaram o curso.

A existência de diferenças significativas nas pontuações médias é calculada através de testes paramétricos e não paramétricos. No nosso estudo para sabermos quais os testes que deveriam ser utilizados, em primeiro lugar fomos verificar se as pontuações médias eram variáveis normais. Quando as pontuações médias são variáveis normais, usamos testes paramétricos, caso contrário usamos testes não paramétricos.

O teste que nos permite concluir se uma variável é ou não normal é O teste Kolmogorov-Smirnov, cuja hipótese nula do teste é se a variável é normal. Se o valor -p obtido (nível de significância) for inferior a 0,05, então rejeitamos a hipótese nula do teste, ou seja, a variável não é normal. Se o valor -p obtido for igual ou superior a 0,05, então os dados não nos permitem rejeitar a hipótese nula do teste, ou seja, a variável é normal.

## **Testes paramétricos utilizados na análise dos dados**

### *Teste T-Student*

É um teste paramétrico que permite concluir se existem diferenças significativas nas pontuações médias entre dois grupos. Este teste foi utilizado nas variáveis tipo de instituição: pública/privada e com um educador/com mais de um educador, já que pretendíamos testar as pontuações médias em dois grupos.

A hipótese nula deste teste é que a média da pontuação média num grupo é igual à média da pontuação média no outro grupo. Se o valor -p obtido for inferior a 0,05, a hipótese nula é rejeitada. A média das pontuações médias é diferente nos dois grupos, donde podemos concluir que existe diferenças significativas nas pontuações médias, ou seja, o facto das educadoras pertencerem a um determinado grupo, tem influência nas pontuações médias atribuídas.

Contudo, antes de lermos o valor -p do teste T-Student, fomos ler o valor -p do teste de Levene. Este teste permite-nos assumir ou não a igualdade de variâncias. A hipótese nula do teste de Levene é a igualdade de variâncias nos dois grupos e é rejeitada, se o valor -p for inferior a 0,05, donde não assumimos a igualdade de variâncias. Se o valor -p do teste de Levene for igual ou superior a 0,05, os dados não nos permitem rejeitar a hipótese nula, donde assumimos a igualdade de variâncias.

É de notar, que na caracterização da população existem três tipos de instituição: pública, privada e um outro tipo. Nesta análise, comparámos o público com o privado, pois não fazia sentido fazer uma comparação com mais um grupo, quando tínhamos apenas 3 educadoras de um total de 84 a exercer em instituições semi-privadas.

### *Teste One Way ANOVA*

É um teste paramétrico que permite concluir se existem diferenças significativas nas pontuações médias em mais de dois grupos. Este teste foi utilizado para as variáveis idade e ano lectivo do terminus do curso. Em qualquer um dos casos, tínhamos mais do que dois grupos.

A hipótese nula deste teste é que a média das pontuações médias é igual para todos os grupos e será rejeitada, se o nível de significância for inferior a 0,05. Neste caso, a média das pontuações médias é diferente, em pelo menos, num dos grupos, daí podermos concluir que existe diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelas educadoras.

Tal como aconteceu no teste T-Student, tivemos que ler primeiro, o valor -p do teste de Levene. No teste One Way ANOVA a igualdade de variâncias tem que se verificar, dado que é um pressuposto do teste. Na impossibilidade de se constatar a igualdade de variâncias, é inviável a continuação do teste One Way ANOVA. Resta-nos o recurso a um teste não paramétrico.

Se os valores -p obtidos nos testes T-Student e One Way ANOVA forem iguais ou superiores a 0,05, os dados não nos permitem rejeitar a hipótese nula, ou seja, os dados não nos permitem concluir a existência de diferenças significativas.

## **Testes não paramétricos utilizados na análise de dados**

### *Teste Kruskal-Wallis*

É um teste alternativo ao teste paramétrico One Way ANOVA. Utiliza-se quando a variável em estudo não é normal ou quando não se verifica a homogeneidade de variâncias, que são as condições necessárias para a aplicabilidade do teste One Way ANOVA, tal como foi referido anteriormente.

Por último e porque um dos objectivos do estudo era a verificação da relação entre as dificuldades sentidas e a formação veiculada pela Universidade, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson entre as pontuações médias dos itens das dificuldades e da formação inicial. Este coeficiente mede a associação entre duas variáveis contínuas.

## CAPÍTULO IV – Análise interpretativa das entrevistas

### 1. Caracterização das entrevistadas

Antes de procedermos à respectiva análise interpretativa das entrevistas parece-nos oportuna uma breve caracterização das entrevistadas.

Conforme se poderá ver no quadro nº 6 as sete entrevistadas são todos do sexo feminino, têm idades que oscilam entre os 23 e 28 anos de idade e estão todos no seu segundo ano de serviço.

Por estarmos perante o género feminino conforme acima se aludiu consideraremos no decurso da análise interpretativa das entrevistas a designação no feminino (educadoras, inquiridas, entrevistadas).

**Quadro nº 6**  
**Características dos Educadores de Infância entrevistados**

| <b>Educadoras de infância entrevistadas</b> | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Ano de Serviço</b> |
|---|-------------|--------------|-----------------------|
| E1  | F           | 28           | 2º                    |
| E2  | F           | 23           | 2º                    |
| E3  | F           | 25           | 2º                    |
| E4  | F           | 23           | 2º                    |
| E5  | F           | 24           | 2º                    |
| E6  | F           | 24           | 2º                    |
| E7  | F           | 23           | 2º                    |

## **2. Interpretação dos resultados**

Os dados recolhidos através das entrevistas ajudaram-nos a perceber como é que este grupo de educadoras entrevistadas vivenciou o primeiro contacto com a realidade da prática docente, bem como nos deram pistas para a percepção dos contributos dados pela formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais.

Apesar dos nossos objectivos de investigação incidirem, sobre as vivências do primeiro ano: sentimentos iniciais, dificuldades sentidas nos diversos contextos e ainda nos contributos da formação inicial na aquisição de competências profissionais, procurámos aceder igualmente às razões do ingresso num curso de formação de professores, dada a sua importância na compreensão da relação, positiva ou negativa, do profissional com o seu trabalho e com o comportamento futuro na prática profissional (Rodrigues e Esteves, 1993).

O quadro que se segue apresenta os vários temas emergentes das entrevistas, convergentes com os blocos e temas assinalados no guião da entrevista. Em anexo apresentamos um quadro síntese onde estão igualmente contidas as respectivas categorias (Anexo 5).

### **Quadro nº 7 Temas emergentes das entrevistas**

- 
- A) Motivações para a profissão e concepções sobre o “Educador de Infância”
  - B) Os primeiros anos de docência: primeiras experiências
  - C) Os primeiros anos: dificuldades
  - D) A Formação Inicial
- 

Os temas orientadores da recolha de dados, constituintes do guião das entrevistas e as respectivas categorias, sub-categorias e indicadores que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas podem ser observados num conjunto de quadros que apresentamos seguidamente.

**Quadro nº 8**  
**Motivações para a profissão e concepções sobre “o Educador de Infância”**

| Categorias                                       | Sub-categorias  | Indicadores  |
|--|---|--|
| <b>Razões do ingresso na profissão</b>           | Predisposição pessoal   | - Vocação desde cedo, pela profissão   |
|  |   | - Gosto pelas crianças   |
|  | Influência do meio  | - Por questões de personalidade: expressividade, facilidade de relacionamento, criatividade... |
|  |   | - Meio ambiente  |
| Oportunidade profissional                        | - Opção de recurso  |  |
|  | - Curso com saída profissional  |  |
| <b>Concepções sobre “O Educador de Infância”</b> | Organizador e gestor das aprendizagens  | - Observa, o grupo e cada criança  |
|  |   | - Conhece as crianças  |
|  |   | - Sabe o que deve fazer para desenvolver o grupo.  |
|  | Promotor do desenvolvimento   | - Ajuda a criança a crescer  |
|  |   | - Desenvolve capacidades   |
|  |   | - Ensina, incute as bases  |
| Educador para os valores                         | - Educa/forma para os valores   |  |
|  | - Ajuda a criança na construção da sua personalidade, a sua maneira de ser, toda a sua formação pessoal |  |
| Um amigo das crianças                            | - É um exemplo/guia   |  |
|  | - É um amigo  |  |
|  | - Dá a mão  |  |
|  | - Partilha com as crianças  |  |
| <b>Posição face à profissão na actualidade</b>   | Profissão muito valorizada  | - É capaz de brincar com as crianças   |
|  |   | - Vê o lado positivo das crianças  |
|  |   | - Sinto gosto e orgulho pela profissão   |
|  | Profissão de elevado nível de exigência   | - É uma profissão importante para o desenvolvimento da criança                                 |
|  |   | - É uma profissão gratificante   |
| Profissão socialmente mal compreendida           | - É uma profissão aliciante/attractiva  |  |
|  | - É uma profissão muito exigente a vários níveis  |  |
|  |   | - É uma profissão incompreendida   |
|  |   | - É uma profissão desvalorizada  |

**Quadro nº 9**  
**Os primeiros anos de docência: primeiras experiências**

| <b>Categorias</b>                            | <b>Sub-categorias</b>              | <b>Indicadores</b>  |
|--|------------------------------------|---|
| <b>Ambivalência de sentimentos</b>           | A alegria                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alegria por ter ficado na escola pretendida</li> <li>- Alegria por trabalhar com uma colega de curso</li> <li>- Alegria e satisfação pela integração profissional</li> <li>- Muita alegria</li> </ul>  |
|  | Os receios/medos                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Receio de ficar isolada e de perder o contacto</li> <li>- Medo e insegurança no início do desempenho profissional</li> <li>- Insegurança devido aos problemas financeiros da instituição</li> <li>- Indecisão sobre a opção a tomar</li> <li>- Desilusão/insatisfação pela ausência de compreensão, valorização e incentivo</li> <li>- Grande confusão de sentimentos</li> <li>- Amargura por sair da escola</li> <li>- Cansaço/frustração/dúvida</li> </ul> |
| <b>Experiências satisfatórias da prática</b> | As experiências com as crianças    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A responsabilidade por um grupo de alunos</li> <li>- O acompanhamento em visitas de estudo</li> <li>- A satisfação pela participação no desenvolvimento/evolução das crianças</li> <li>- O gosto pelo desempenho profissional</li> <li>- A motivação das crianças</li> </ul>   |
|  | O meu desenvolvimento profissional | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aperfeiçoamento de certas técnicas, habilidades e capacidades</li> <li>- A autonomia/independência na construção e organização das coisas</li> <li>- A gestão de certos acontecimentos</li> <li>- O confronto entre a teoria e a prática</li> <li>- A participação em acções de formação</li> <li>- A crescente segurança na intervenção</li> </ul>  |
|  | A integração social                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A resolução de questões de natureza burocrática</li> <li>- O relacionamento com as famílias</li> <li>- A boa relação com as colegas</li> <li>- A boa relação com as auxiliares</li> <li>- O trabalho em equipa</li> </ul>  |
|  | As boas condições da escola        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O reconhecimento da direcção da escola</li> <li>- As boas condições físicas e materiais da escola</li> <li>- Ter ficado só numa escola</li> </ul>  |

**Quadro nº 10**  
**Os primeiros anos de docência: dificuldades**

| Categorias   | Sub-categorias   | Indicadores   |
|--|--|---|
| <b>Dificuldades no contexto institucional a escola</b>     | Difícil interacção institucional /d direcção da escola | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades de adaptação</li> <li>- Desconhecimento das regras de funcionamento da escola</li> <li>- Desconhecimento do meio</li> <li>- Problemas financeiros da instituição</li> <li>- Divergências com a direcção</li> <li>- Indiferença na recepção aos novos educadores</li> </ul>  |
|  | Difícil relação com os colegas                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação difícil com os adultos/colegas</li> <li>- Existência de rivalidade/concorrência</li> <li>- Censura dos colegas face às preocupações profissionais</li> <li>- Desvalorização das opiniões/preocupações pessoais</li> <li>- Integração difícil com os colegas mais velhos</li> <li>- Isolamento na prática docente</li> </ul>  |
|  | Difícil relação com as auxiliares                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choque/perplexidade perante as atitudes assumidas</li> <li>- Receio de não ser compreendida</li> <li>- Difícil relacionamento com as auxiliares</li> <li>- Mau ambiente de trabalho</li> </ul>   |
|  | Receio e insegurança na relação com os pais            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difícil comunicação/interacção com os pais</li> <li>- Receio na abordagem/transmissão dos problemas das crianças</li> <li>- Receio nos primeiros contactos com os pais</li> <li>- Frustração inicial face à relação pais/auxiliares</li> <li>- Ausência de continuidade em casa do trabalho iniciado na escola</li> <li>- Opiniões divergentes acerca de algumas regras da sala</li> <li>- Ausência de compreensão dos pais</li> <li>- Insegurança inicial dos pais</li> </ul> |
|  | Dificuldades na relação pedagógica                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difícil interacção com as crianças (impacto inicial, medo, receio, dúvidas, insegurança)</li> <li>- Problemas com a adaptação das crianças</li> <li>- Dificuldades na gestão/controlo do grupo</li> <li>- Dificuldades na interacção com as crianças com NEE</li> </ul>  |
| <b>Dificuldades no contexto pedagógico da sala de aula</b> | Dificuldades na organização da sala de aula            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades na montagem e organização da sala</li> <li>- Ausência de permissão para reorganizar a sala</li> <li>- Dimensões reduzidas da sala</li> </ul>  |
|  | Dificuldades na planificação                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difícil selecção dos objectivos</li> <li>- Não adequabilidade da planificação ao grupo</li> <li>- Difícil selecção dos conteúdos e adequação de estratégias</li> <li>- Difícil transposição de certos conhecimentos para a prática</li> <li>- Problemas na obtenção do material necessário</li> </ul>  |
|  | Dificuldades na avaliação                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades na avaliação das crianças</li> <li>- Indecisão na elaboração/adopção da grelha de avaliação</li> <li>- Nervosismo na apresentação da avaliação aos pais</li> <li>- Dificuldades na avaliação do processo de ensino</li> </ul>   |
|  |  |   |

**Quadro nº 11**  
**A formação inicial**

| Categorias  | Sub-categorias   | Indicadores  |
|---|--|--|
| <b>Representações positivas da formação inicial</b> | Aspectos positivos da formação inicial                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa preparação geral</li> <li>- Preparação suficiente mas susceptível de aperfeiçoamento</li> <li>- Formação positiva na prática</li> <li>- Boa preparação teórica e prática</li> <li>- Plano de estudos satisfatório às necessidades de formação</li> </ul>  |
|   | Lacunas da formação inicial                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Área das expressões</li> <li>- A prática pedagógica</li> <li>- A preparação para a intervenção com crianças com necessidades educativas especiais</li> <li>- a preparação para o relacionamento com os pais</li> <li>- a preparação a nível informático</li> </ul>  |
| <b>Representações negativas da formação inicial</b> | Desarticulações da formação inicial                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarticulação entre a teoria e a prática</li> <li>- Programa, cadeiras e conteúdos inadaptados à realidade do pré-escolar</li> <li>- Descontinuidade/desfasamento das cadeiras</li> <li>- Ausência de um apoio/acompanhamento ao estágio</li> <li>- Formação demasiado genérica, pouca especializada</li> <li>- Valorização excessiva da componente teórica</li> </ul> |
|   | Aprofundamento de algumas áreas específicas            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação administrativa escolar</li> <li>- Preparação para o trabalho com crianças com N.E.E.</li> <li>- Abordagem anual das expressões</li> <li>- Abordagem anual da saúde infantil</li> <li>- Abordagem anual da informática</li> <li>- Literatura com uma abordagem mais prática</li> </ul>  |
| <b>Proposta de melhoria da preparação auferida</b>  | Valorização da componente prática                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior aposta na vertente prática</li> <li>- Espaço de debate/reflexão de questões da prática</li> <li>- Maior ligação teoria/prática</li> <li>- Criação de infra-estruturas de apoio à prática</li> </ul>   |
|   | Aperfeiçoamento na acção formativa dos docentes da UMa | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização dos docentes para a realidade do pré-escolar</li> <li>- Contratação de docentes com experiência no pré-escolar</li> </ul>  |

## **2.1. Motivações para a profissão e concepções sobre o “Educador de Infância”**

### **As razões do ingresso na profissão**

Tentando conhecer os nossos entrevistados com o intuito de os caracterizar, procurámos identificar os factores motivacionais que os levaram a optar pela profissão.

Como referem Rodrigues e Esteves (1993), tradicionalmente, considerava-se o acesso à profissão docente como a expressão de uma vocação pelo ensino. A realidade actual é bem diferente e, por isso, o ingresso na profissão docente poderá ter subjacente diversas razões.

Conhecê-las é, verdadeiramente importante pois como refere Veenmam (1984,1988) a eleição equivocada da profissão poderá ser uma das causas do choque com a realidade.

Foram, então, encontradas três razões fundamentais para a escolha da profissão de educador de infância:

- A predisposição pessoal;
- A influência do meio ambiente;
- A oportunidade profissional.

Nas razões apresentadas, podemos encontrar claramente dois tipos de influências ou motivações: intrínsecas e extrínsecas. As motivações de natureza intrínseca para a escolha da profissão englobam a vocação e uma antevisão de prazer no exercício profissional. Quanto à influência do tipo extrínseco decorre do meio ambiente e da oportunidade profissional que esta opção facultaria aos educadores.

A análise aos dados provenientes das entrevistas permite-nos afirmar, que a maioria das educadoras consideradas escolheu, vocacionalmente a profissão motivadas pelo gosto pelas crianças, dada a expressividade alcançada pela sub-categoria “*Predisposição pessoal*” U.E. 85,7%.

No quadro nº 12, que apresentamos seguidamente, figuram detalhadamente todos os motivos/razões referidos pelas nossas entrevistadas, para o ingresso na profissão bem como as respectivas frequências encontradas.

## Quadro nº 12

### Razões do ingresso na profissão

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas       |    |    |    |    |    |    | U. E<br>n=7 |      | U. R<br>n=25 |     |
|--|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|-------------|------|--------------|-----|
|  | E1                             | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F           | %    | F            | %   |
| <i>Predisposição pessoal</i>   |                                |    |    |    |    |    |    |             |      |              |     |
| - Vocação desde cedo, pela profissão   | 2                              | 1  |    |    | 5  |    | 2  | 4           | 57,1 | 10           | 40  |
| - Gosto pelas crianças   | 2                              | 1  |    | 1  | 1  | 1  |    | 5           | 71,4 | 6            | 24  |
| - Por questões de personalidade: expressividade, facilidade de relacionamento, criatividade... |                                |    |    | 3  |    |    |    | 1           | 14,3 | 3            | 12  |
|  | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 6           | 85,7 | 19           | 76  |
| <i>Influência do meio ambiente</i>   |                                | 2  |    |    |    |    |    | 1           | 14,3 | 2            | 7   |
|  | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 1           | 14,3 | 2            | 7   |
| <i>Oportunidade profissional</i>   |                                |    |    |    |    |    |    |             |      |              |     |
| - Opção de recurso   |                                |    | 3  |    |    |    |    | 1           | 14,3 | 3            | 12  |
| - Curso com saída profissional   |                                |    |    |    |    | 1  |    | 1           | 14,3 | 1            | 4   |
|  | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 2           | 28,6 | 4            | 16  |
|  | <b>Total</b>                   |    |    |    |    |    |    | 7           | 100  | 25           | 100 |

O reconhecimento de uma certa predisposição pessoal para a profissão, consubstanciada na *vocação desde cedo para a profissão, no gosto pelas crianças e por questões de personalidade*, foram os motivos mais apontados pelo grupo de entrevistadas, para a escolha da profissão. A título de exemplo, transcrevemos algumas respostas:

“(...) desde pequena que tinha esse desejo, que fui alimentando e consegui (...)”. (E1)

“(...) começou desde muito cedo porque a minha mãe é doméstica e na vizinhança sempre que nascia menino ou menina ela ficava a cuidar das crianças, era a ama. Então fui criando aquele gosto (...)”. (E2)

“(...) era o que queria fazer... era o meu desejo (...)”. (E5)

“(...) por vocação. Porque era o que eu gostava. Sempre pensei que era o que eu gostava de fazer (...)”. (E7)

Damos a palavra novamente às educadoras para conhecer outro factor determinante na escolha da profissão: *o gosto pelas crianças*.

“(...) sempre tive gosto pelas crianças. Foi mais isso que me motivou a optar por um curso de educadora (...)”. (E1)

“(...) eu ajudava lá em casa e sempre adorei as crianças e estava rodeada delas (...)”. (E2)

Achámos interessante o factor motivacional apresentado por E4 – *Por questões de personalidade: expressividade, facilidade de relacionamento, criatividade...*

*“(...) escolhi este curso por causa da minha personalidade. Considero-me uma pessoa muito expressiva...sou criativa... por isso achei que tinha que ser este curso. Era o mais indicado (...)”.* (E4)

Parece-nos claro que estas educadoras escolheram a profissão motivadas, grandemente pela sua predisposição pessoal. No entanto, para duas das nossas entrevistadas a opção pelo ensino deu-se pelas oportunidades profissionais que o curso lhes possibilitava. Esta sub-categoria recolheu um score frequencial de U.E. 28,6%, sendo um valor muito superior ao obtido por exemplo no estudo de Braga da Cruz *et al* (1990) já referido no nosso quadro teórico em que 15,4% dos respondentes na investigação referenciam a ausência de outras alternativas profissionais como justificativa da opção pela profissão.

Também Cavaco (1990) dá conta no seu estudo que dar aulas foi para muitos jovens um recurso, uma solução temporária que acabou por se converter num modo de vida.

Uma das entrevistadas da investigação que aqui se reporta, referiu, igualmente, que a entrada no ensino, foi uma opção de recurso. São as pressões da realidade actual do mercado profissional, a condicionar a escolha profissional dos jovens. Exemplificando:

*“(...) para ser sincera não foi a minha primeira opção. Inscrevi-me na UMa, veio a transferência de Coimbra e colocaram-me a hipótese de escolha entre Educadora de Infância e Professora do Ensino Básico (...)”.* (E3)

*“(...) porque achei que era um curso que teria saída (...)”.* (E6)

Por último, surge a influência do meio, que se assume, tal como noutras profissões, como uma razão para a escolha da profissão docente. Este aspecto é descrito por E2 da seguinte forma: *“(...) durante toda a minha vida tive sempre contactos com crianças. Desta forma, foi crescendo o gosto por tirar o curso de Educadora de Infância (...)”*

Podemos constatar que estas razões apresentadas para o ingresso na profissão se enquadram num contexto português, conforme o têm demonstrado estudos recentes nesta matéria e que referenciámos no quadro teórico do nosso estudo.

Nesse sentido, a grande incidência nas razões consubstanciadas numa predisposição pessoal, (vocação desde cedo pela profissão, gosto pelas crianças e por questões de personalidade), cuja percentagem é bastante expressiva (85,7%), é corroborada nos estudos de Benavente

(1990), em que a categoria “*vocação*” também surge referenciada em primeiro lugar. Também no estudo de Braga da Cruz *et al.* (1990) a maioria dos professores 63%, apontaram a vocação ou uma escolha inicial como a principal razão para o ingresso na profissão. Gonçalves (1992), refere que 62,8% das professoras do estudo afirmaram ter enveredado pela carreira por vocação.

Quanto às outras razões apontadas “*A influência do meio*” e a “*Oportunidade profissional*” pensamos que se enquadram nas *motivações extrínsecas* de Alves (2001), de natureza sócio-económica (mobilidade social, prestígio, salário, regalias ou oportunidades económicas).

Sintetizando, nos estudos apresentados e também no nosso, encontramos motivações extrínsecas e intrínsecas a justificar o ingresso na profissão, com particular incidência na afirmação de uma predisposição pessoal.

## **As concepções sobre o “Educador de Infância”**

### **O “Educador de Infância” o que é?**

Quanto às concepções sobre a profissão, parece, não haver dúvidas, de que influenciam a forma como se sente e vive a profissão. Nesse sentido, tentámos aceder às concepções destas educadoras acerca do que é ser educador de infância, tentando perceber, igualmente como é que se posicionavam face à profissão na actualidade.

No quadro nº 13 estão agrupadas as respostas à questão *O Educador de Infância o que é?* Destas respostas emergiram alguns conceitos que apresentam o Educador de infância como:

- Organizador e gestor das aprendizagens;
- Promotor do desenvolvimento;
- Educador para os valores;
- Um amigo das crianças.

Para seis das educadoras entrevistadas, o educador de infância é alguém que promove o desenvolvimento da criança, sendo esta categoria a que obteve um maior score frequencial em termos de respondentes (85,7%). Outra característica com alguma expressividade perspectiva o educador como “*Educador para os valores*” 57,1%, que é antes de mais um exemplo/guia que contribui para a construção da personalidade da criança.

Esta é, pois, uma perspectiva muito interessante do papel do educador, enquanto formador que não poderá ser ignorada e que parece estar muito presente nestas educadoras. Conforme consignação da Lei de Bases, no que se refere ao Pré-Escolar o educador de infância é entendido como alguém que deve desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade (artº 5, alínea d).

**Quadro nº13**  
**O “Educador de Infância”**

| Indicadores   | Educadoras Entrevistadas       |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |             | U. R<br>n=38 |             |
|---|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|-------------|--------------|-------------|
|   | E1                             | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %           | F            | %           |
| <i>Organizador e gestor das aprendizagens</i>   |                                |    |    |    |    |    |    |              |             |              |             |
| - observa o grupo e cada criança  |                                |    | 1  |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2,6         |
| - conhece as crianças   |                                |    | 1  |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2,6         |
| - sabe o que deve fazer para desenvolver o grupo  |                                |    | 1  |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2,6         |
|   | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | <b>1</b>     | <b>14,3</b> | <b>3</b>     | <b>7,8</b>  |
| <i>Promotor do desenvolvimento</i>  |                                |    |    |    |    |    |    |              |             |              |             |
| - ajuda a criança a crescer   | 2                              | 1  | 1  | 2  | 2  |    |    | 5            | 71,4        | 8            | 21,1        |
| - desenvolve capacidades  | 1                              | 2  | 2  | 2  | 1  |    |    | 5            | 71,4        | 8            | 21,1        |
| - ensina, incute as bases   |                                |    |    |    |    |    | 2  | 1            | 14,3        | 2            | 5,3         |
|   | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | <b>6</b>     | <b>85,7</b> | <b>18</b>    | <b>47,5</b> |
| <i>Educador para os valores</i>   |                                |    |    |    |    |    |    |              |             |              |             |
| - educa/forma para os valores   |                                | 1  |    |    |    |    | 1  | 2            | 28,6        | 2            | 5,3         |
| - ajuda a criança na construção da sua personalidade, a sua maneira de ser, toda a sua formação pessoal |                                |    | 1  |    |    |    | 3  | 2            | 28,6        | 4            | 10,5        |
| - É um exemplo/guia   | 1                              |    | 2  |    |    |    |    | 2            | 28,6        | 3            | 7,9         |
|   | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | <b>4</b>     | <b>57,1</b> | <b>9</b>     | <b>23,7</b> |
| <i>Um amigo das crianças</i>  |                                |    |    |    |    |    |    |              |             |              |             |
| - é um amigo  |                                |    |    | 1  |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2,6         |
| - dá a mão  | 2                              |    |    | 2  |    |    |    | 2            | 28,6        | 4            | 10,5        |
| - partilha com as crianças  |                                |    |    | 1  |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2,6         |
| - é capaz de brincar com as crianças  |                                |    | 1  |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2,6         |
| - vê o lado positivo das crianças   | 1                              |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2,6         |
|   | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | <b>3</b>     | <b>42,8</b> | <b>8</b>     | <b>21,1</b> |
|   |                                |    |    |    |    |    |    | <b>7</b>     | <b>100</b>  | <b>38</b>    | <b>100</b>  |

Continuando na análise ao quadro anterior verificamos que, embora com menor representatividade, 42,8% das educadoras assinalaram o educador como o amigo “*que dá a mão*”, partilha e “*é capaz de brincar com as crianças*” e vê o seu lado positivo contribuindo desta forma, para a estabilidade e segurança afectiva da criança.

Dando voz aos educadores entrevistados acerca do que significa ser educador de infância ficam dois registos ilustrativos:

*“(...) é um veículo de criação de possibilidades para que a criança vá aprendendo, vendo, fazendo, construindo a sua personalidade, a sua maneira de ser e também o seu carácter, toda a sua formação pessoal (...). (E3)*

*“(...) É formar, é mais isso e acho que é bastante importante (...). (E6)*

De todos os conceitos apresentados emergem duas ideias principais que perspectivam o educador como alguém que promove o desenvolvimento da criança, através da organização e gestão das aprendizagens, mas que, também e simultaneamente educa e forma.

Esta nova perspectiva de formação aduzida ao educador configura a estes profissionais, um importante papel na actualidade e assume uma posição de relevo na construção de uma visão de professor/educador enquanto pessoa, a quem se pede e de quem se espera muito.

Para as entrevistadas o educador deverá, portanto, ser portador de qualidades pessoais, hoje amplamente consideradas fundamentais para o bom desempenho docente, para além das necessárias qualidades profissionais. Na verdade, a emergência dos novos papéis imputados à escola e aos seus docentes assim o impõe.

Optámos por transcrever ainda alguns extractos do discurso das educadoras entrevistadas, já que evidenciam melhor as suas representações acerca do educador de infância.

*“(...) Ser educador para mim é ajudar a crescer (...). (E1)*

*“(...) É isso, é ajudar a crescer, a desenvolver, a aprender cima de tudo (...). (E2)*

A riqueza do discurso produzido evidencia, muito bem o que pensam os educadores da sua profissão, longe da ideia de senso comum generalizada de que ser educador é só cuidar das crianças...

*“(...) realmente tenho percebido que não se trata só de cuidar de meninos, prestar os primeiros cuidados ou satisfazer as necessidades básicas, mas sim observar todo o grupo e cada criança individualmente (...). (E3)*

O discurso das entrevistadas aponta para uma caracterização positiva do “*ser educador*” em consonância com outros estudos, referentes a esta temática. Lembremos, por exemplo, Couto (1998:171) que apurou no seu estudo sobre o início da prática profissional que “*ser professor é ser em primeiro lugar um mestre, um modelo, um pedagogo. É quem melhor sabe valorizar o que de melhor existe no aluno, o amigo, companheiro, orientador, mediador...*” É o “*ser professor*” a fundir-se no “*ser pessoa*” numa coexistência harmoniosa.

Neste sentido, também Nóvoa (1992b:10), referencia que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Numa outra investigação (Alves, 2001) ressalta o discurso favorável das entrevistadas que caracterizam o professor como “*o amigo*”, o “*transmissor de conhecimentos*”, o “*pedagogo*”, o “*orientador/guia*”, o professor como “*pessoa*”. Como vimos anteriormente, as representações das nossas entrevistadas acerca do “*Ser Educador*” foram igualmente perspectivadas noutros estudos.

Na mesma perspectiva Flores (2000), fala do professor como alguém que, para além de proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos, é também motivador e criador de situações educativas que promovam o seu desenvolvimento global, concretamente no que se refere aos valores e atitudes.

## **Posição face à profissão na actualidade**

Um professor em início de carreira tem da profissão uma visão diferente da do professor com experiência, razão pela qual quisemos aferir as representações das nossas entrevistadas acerca da profissão de educador de infância.

As respostas dadas pelos educadores entrevistados, à questão relacionada com a profissão, levaram ao enquadramento das suas posições globais face à profissão na actualidade nas seguintes dimensões:

- Profissão muito valorizada;

- De elevado nível de exigência;
- Socialmente mal compreendida;

Constatámos pois, que os nossos entrevistados se posicionam em relação à profissão a partir de dois pólos: um positivo e um negativo.

Da análise efectuada, é possível aferir que é o pólo positivo expresso na sub-categoria – “*Profissão muito valorizada*” é a que obtém a maior representatividade (quadro nº 14). Esta sub-categoria obtém um score frequencial muito expressivo em termos de respondentes 100%, sendo este, um aspecto que foi referenciado por todas as entrevistadas. Se nos detivermos nas unidades de registo o score frequencial é igualmente significativo, 70,8% para a 1ª sub-categoria sobretudo se comparada a sub-categoria “*Profissão de elevado nível de exigência*”, que obtém 17,8% das unidades de registo e é referido por menos de um terço das entrevistadas. São duas as entrevistadas que aludem para o factor exigência, presente na sua profissão, considerando-a de profissão de alto nível de exigência a vários níveis.

Numa posição claramente negativa situaram-se duas educadoras que consideraram a sua “*Profissão socialmente mal compreendida*”.

Quanto à sub-categoria “*Profissão de elevado nível de exigência*” apresenta um valor de frequência igual à sub-categoria que dá conta de uma visão negativa da profissão.

A leitura destes dados poderá se completar através da observação ao quadro nº14.

**Quadro nº14**  
**Posição face à profissão na actualidade**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas       |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |      | U. R<br>n=48 |      |
|--|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|------|--------------|------|
|  | E1                             | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %    | F            | %    |
| <i>Profissão muito valorizada pelo educador</i>                |                                |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - sinto gosto e orgulho pela profissão                         | 3                              | 1  | 1  | 3  | 3  | 2  | 6  | 7            | 100  | 19           | 39,6 |
| - é uma profissão importante para o desenvolvimento da criança | 1                              |    |    |    | 1  |    |    | 2            | 28,6 | 2            | 4,2  |
| - é uma profissão gratificante                                 | 1                              | 2  |    | 1  |    | 3  |    | 5            | 71,4 | 7            | 14,6 |
| - é uma profissão aliciante/attractiva                         |                                |    |    | 1  | 2  | 3  |    | 3            | 42,8 | 6            | 12,5 |
|  | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 34           | 70,8 |
| <i>Profissão de elevado nível de exigência</i>                 |                                |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - é uma profissão muito exigente a vários níveis               |                                |    | 6  |    | 3  |    |    | 2            | 28,6 | 9            | 17,8 |
|  | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 2            | 28,6 | 9            | 17,8 |
| <i>Profissão socialmente mal compreendida</i>                  |                                |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - é uma profissão incompreendida                               | 3                              |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 3            | 6,25 |
| - é uma profissão desvalorizada                                | 1                              |    | 1  |    |    |    |    | 2            | 28,6 | 2            | 4,2  |
|  | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 2            | 28,6 | 5            | 10,4 |
|  | <b>Total</b>                   |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 48           | 100  |

Os sujeitos inquiridos referem, na sua totalidade, que gostam da profissão como atestam estas referências “(...) Gosto bastante de ser educadora (...)”. (E2) “(...) Gosto, gosto imenso. Tenho muito orgulho de ser Educadora (...)”. (E4).

Este aspecto é, realmente, muito interessante. Com efeito, apesar das dificuldades experimentadas no início da prática profissional, as educadoras deste grupo mantêm uma visão muito positiva da sua profissão.

A título de exemplo, transcrevemos algumas respostas dadas pelos educadores entrevistados, indiciadoras duma visão positiva relativamente à profissão:

“(...) É uma profissão importante que diz respeito a uma fase importante da vida das crianças que nem sempre se valoriza (...)”. (E1)

“(...) É uma profissão que dá as bases para que futuramente a criança seja um ser com capacidades. É um trabalho aliciante, onde cada dia é diferente do outro. Apesar de planificarmos o que vamos fazer no outro dia...há sempre coisas que não conseguimos prever (...)”. (E5)

“(...) Gosto, gosto. Porque como já disse, é bom trabalhar com crianças, conhecê-las, é muito bom. É uma profissão gratificante. É gratificante trabalhar com crianças, nós

*aprendemos muito com elas. É uma profissão que traz coisas novas todos os dias. É extremamente enriquecedor...não é um trabalho monótono (...)*. (E6)

*"(...) Gosto muito. Apesar de na prática as coisas serem mais complicadas (...)*". (E7)

Damos de novo a palavra às entrevistadas detentoras de uma visão mais negativa da profissão:

*"(...) Assiste-se a uma certa desvalorização da profissão (...)*". (E1)

*"(...) A profissão de Educador não é uma profissão que seja muito valorizada, já esteve melhor (...)*". (E3)

Outro factor largamente referido, diz respeito ao grau de exigência da profissão a vários níveis, perspectivada por dois educadores como profissão exigente.

*"(...) É uma profissão muito exigente a todos os níveis. Exige um controlo, acima de tudo, de todas as nossas emoções (...)*". (E3)

*"(...) A nossa profissão não é estática, temos que procurar coisas novas e procurar saber o que dizem sobre determinados assuntos (...)*". (E5)

Do que acima se aludiu fica claro um posicionamento predominantemente positivo relativamente à sua profissão por parte das educadoras apesar da referência de duas educadoras que declaram ser uma profissão socialmente mal compreendida.

A corroborar esta visão mais negativa da profissão Oliveira-Formosinho (1998:82) fala em profissão pouco valorizada decorrente da especificidade da educadora de infância ligada à maternalização e feminilidade com conotações domésticas, cuja formação não era muito valorizada. *"As educadoras eram recrutadas de entre raparigas com bom porte moral e com alguma prática de lidar com crianças"*.

## **2.2. Os primeiros anos de docência: as primeiras experiências**

Sempre na retrospectiva do período de prática inicial, pretendíamos inventariar as vivências/acontecimentos marcantes ocorridos nos primeiros anos de docência, razão pela qual procurámos aceder às primeiras experiências profissionais, que foram reunidas e agrupadas em duas categorias, a saber: *"Ambivalência de sentimentos"* e *"Experiências satisfatórias da prática"* em que se incluem os testemunhos espontâneos dos educadores e que constituem um levantamento dos momentos mais significativos da prática inicial docente.

## Ambivalência de sentimentos

Detenhamo-nos, primeiro, na categoria – “*Sentimentos predominantes*” que apresentamos no quadro nº 15. Os dados constantes no referido quadro mostram que para as sete educadoras entrevistadas, os primeiros tempos na profissão caracterizaram-se, no domínio afectivo, por momentos ambivalentes de alegria/positividade e de medos/frustrações, excepção feita à educadora E6 que não assumiu nenhum sentimento de alegria.

Na aferição dos sentimentos prevalentes na primeira experiência profissional, a análise dos dados das entrevistas efectuadas a este grupo de profissionais, revela que predominam os sentimentos de *medos/receio/insegurança* na integração no meio profissional, despoletado pelos mais diversos motivos.

Na verdade de uma forma ou de outra, todos os inquiridos citam episódios de dúvidas, receios e preocupações, sendo que são estes os que detêm maior representatividade em termos de respondentes (100%) contrastando com a sub-categoria “*a alegria*” que obtém a referência de seis (85,7%) das entrevistadas conforme se poderá constatar no quadro nº 15.

**Quadro nº15**  
**Ambivalência de sentimentos**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas       |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |             | U. R<br>n=50 |            |
|--|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|-------------|--------------|------------|
|  | E1                             | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %           | F            | %          |
| <i>A alegria</i>   |                                |    |    |    |    |    |    |              |             |              |            |
| - alegria por ter ficado na escola pretendida                                  | 1                              | 2  |    |    |    |    |    | 2            | 28,6        | 3            | 6          |
| - alegria por trabalhar com uma colega de curso                                | 1                              |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2          |
| - alegria e satisfação pela integração profissional                            |                                | 2  | 1  | 2  | 1  |    |    | 4            | 57,1        | 6            | 12         |
| - muita alegria  |                                |    | 3  |    |    |    | 1  | 2            | 28,6        | 4            | 8          |
|  | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | <b>6</b>     | <b>85,7</b> | <b>14</b>    | <b>28</b>  |
| <i>Os receios iniciais</i>   |                                |    |    |    |    |    |    |              |             |              |            |
| - receio de ficar isolada e de perder o contacto                               | 4                              |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 4            | 8          |
| - medo e insegurança no início do desempenho profissional                      | 5                              | 1  |    | 2  | 2  | 2  | 3  | 6            | 57,1        | 15           | 30         |
| - insegurança devido aos problemas financeiros da instituição                  |                                | 1  |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 2          |
| - indecisão sobre a opção a tomar  |                                |    |    |    |    | 1  |    | 1            | 14,3        | 1            | 2          |
| - desilusão/insatisfação pela ausência de compreensão, valorização e incentivo |                                |    | 5  |    |    |    | 2  | 2            | 28,6        | 7            | 14         |
| - grande confusão de sentimentos   |                                |    |    | 1  | 1  |    |    | 2            | 28,6        | 2            | 4          |
| - amargura por sair da escola  |                                |    |    |    |    |    | 2  | 1            | 14,3        | 2            | 4          |
| - cansaço/frustração/dúvida  | 2                              | 2  |    |    |    |    |    | 2            | 28,6        | 4            | 8          |
|  | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | <b>7</b>     | <b>100</b>  | <b>36</b>    | <b>72</b>  |
|  | <b>Total</b>                   |    |    |    |    |    |    | <b>7</b>     | <b>100</b>  | <b>50</b>    | <b>100</b> |

O inventário dos motivos responsáveis por estes receios revela que o maior ficou a dever-se a dúvidas e insegurança, naturais de quem se inicia na profissão “(...) *Senti um certo receio e pensava: será que vou dar conta? Será que vou ser capaz? Estava cheia de dúvidas mas pensava: “bem vou dar o meu melhor e se assim fizer vou conseguir.” Era o medo... de não ser uma boa profissional, de não dar conta... receio de ficar um pouco isolada, muito embora tivesse comigo uma colega de curso, já não iria contactar com as outras, porque a minha escola era distante (...)*”. (E1)

Outra educadora fala mesmo no tremor que sentiu, indiciando o quanto estes momentos são vividos com intensa emoção “(...) *À chegada à escola tremia por todos os lados, sentia insegurança, medo...porque tinha muitas dúvidas e tinha medo de falhar (...)*”. (E6)

De forma explícita a educadora E2 confessa que sentiu mesmo um choque: “ (...) *Eu pensei: bem eu agora estou sozinha nesta sala e os meninos aqui à minha frente. No primeiro dia foi assim um choque. Como ...primeiro ano acontece um choque ao entrarmos lá. Inicialmente foi uma frustração, choque, insegurança, dúvida (...)*”.

Mas outros problemas de natureza financeira desencadearam sentimentos de insegurança conforme desabafa E2 “(...) *A instituição estava a passar por problemas. E ainda está, eram problemas financeiros e era uma insegurança. Eu tenho os meus encargos e responsabilidades. Neste aspecto era um risco e sentia-me muito insegura (...)*”.

De uma forma radical a educadora E7 fala mesmo em trauma, que na sua perspectiva justifica toda a insegurança vivida inicialmente “(...) *Fiquei insegura tinha medo...estava traumatizada pela prática pedagógica que eu tinha tido. Tinha um medo, um pavor terrível. Estava um bocado marcada. (...)*”.

Não obstante, outros sentimentos como *o isolamento, o cansaço* marcaram igualmente presença no quotidiano do grupo em estudo, levando-as a questionarem-se “*como é que nos vamos aguentar se for sempre assim. Como vai ser? Sobretudo a 1ª semana. Passámos o dia todo na escola, tornou-se muito cansativo, ficámos exaustas*”.

Do que foi apresentado e também tendo em conta alguma experiência na supervisão, os primeiros tempos na carreira são vividos com muita intensidade e alguma confusão de sentimentos, sendo difícil, como referiu uma educadora “*diferenciar e identificar tudo o que sentimos...*”

A desilusão é grande e documentada nas palavras que se seguem “*senti alguma desilusão mas a pessoa depois apercebe-se que nem tudo são rosas e temos de trabalhar*” sobretudo para quem se inicia na profissão, podendo conduzir à adopção de mecanismos de defesa resignativos, nada positivos para o desenvolvimento profissional de qualquer docente.

Mas embora com menor expressividade, foram igualmente evidenciados sentimentos de alegria justificados pelos seguintes testemunhos:

*“(...) senti uma alegria por ter ficado na escola que queria. Senti alegria porque sabia que era uma escola nova, ia ter um grupo de crianças e que ia trabalhar com uma colega de curso (...)”.* (E1)

*“(...) fiquei muito contente porque fiquei no lugar que eu escolhi (...)”.* (E2)

*“(...) Senti-me satisfeita e alegre porque realmente foi para isso que eu estudei e queria era ingressar no mundo do trabalho, para começar na prática...experimentar tudo aquilo que vivemos no estágio (...)”.* (E3)

*“(...) Satisfação, porque tinha conseguido aquilo que eu bem queria e estava a torcer por isso (...)”.* (E4)

*“(...) senti muita alegria porque finalmente ia fazer aquilo que queria (...)”.* (E5)

Sintetizando, embora as motivações sejam diversas, o contacto com a realidade da prática docente ocorre numa forma homogénea por parte dos principiantes, à semelhança do que encontramos referido na literatura da especialidade, nomeadamente em Huberman (1995).

Os receios iniciais frequentes, aquando da integração sócio-profissional vivenciados em maior ou menor grau, indiciam a existência de um choque com a realidade docente e contrastam com a alegria, optimismo e entusiasmo pela primeira actividade profissional, sentida pela generalidade dos entrevistados.

A insegurança dos primeiros tempos tem múltiplas dimensões. A angústia do adulto (Abraham, 1982), isolado à frente do grupo de crianças, a consciência de que se entrou num jogo cujas regras se desconhecem, o conflito entre a necessidade de manter o controlo da classe e rejeição da imagem do professor tradicional são notórios tudo isto quando é urgente construir um perfil de sucesso que garanta a credibilidade institucional.

Constatámos que a generalidade dos sentimentos vivenciados, perfeitamente ambivalentes, de alegria e receios, confirmam a literatura, encontrando paralelo nas palavras de Flores (2000) que salienta que de um período profusamente idealista, o novo professor passa para um período de instabilidade, de falta de confiança, dominado por sentimentos de incerteza, de dúvida e até de desmotivação ou desilusão.

Este período conflitivo poderá decorrer da confrontação entre as expectativas e os estereótipos idealizados e adquiridos na fase de estudo e a complexidade da vida quotidiana da sala de aula e dos problemas que emergem da prática diária de ensino.

O contacto com a realidade da prática docente (escola, alunos) leva ao desmoronamento das expectativas iniciais, emergindo sentimentos de desmotivação e de frustração, documentados nalguns testemunhos.

Tal como temos vindo a verificar na nossa investigação, os diversos estudos efectuados neste domínio (Veenman, 1988; Vonk 1989; Marcelo Garcia, 1999) têm evidenciado que, para muitos professores que começam a sua prática profissional, o primeiro ano na profissão é verdadeiramente difícil.

Os dados a que chegámos, enquadram-se na nossa perspectiva nos estádios de “sobrevivência” e de “descoberta” apresentados por Huberman (1995) e Katz (1974). O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama “*choque do real*” que, no nosso estudo se caracteriza pelos receios, medos, insegurança, a grande confusão de sentimentos, desilusão, amargura, cansaço..., ou seja, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“*Estou-me a aguentar?*”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade na relação pedagógica, transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiadamente íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com o material didáctico inadequado. Enfim, é segundo Katz (1974) um período em que o educador se preocupa em “*sobreviver*”.

Os sentimentos de alegria, satisfação, exaltação vivenciado pelos inquiridos, encontram eco no estádio designado por “*descoberta*” que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade, ou seja, ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, enfim por pertencer a um grupo profissional, aspectos igualmente corroborados no nosso estudo, de que daremos conta na categoria seguinte “*Experiências satisfatórias da prática*”. A literatura empírica refere que estes dois aspectos: “*sobrevivência*” e “*descoberta*” são vividos em simultâneo sendo o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.

Os medos, os receios, a insegurança e as frustrações poderão emergir do desfasamento entre o esperado e o que realmente acontece, bem como da não consecução dos objectivos delineados.

Corroborando estes sentimentos as entrevistadas salientam algumas experiências satisfatórias da prática reveladoras da existência de sentimentos de realização e satisfação profissional. É disso mesmo que daremos conta na análise à categoria seguinte.

### **Experiências satisfatórias da prática**

Esta categoria “*Experiências satisfatórias da prática*” explicita-se em quatro sub-categorias:

- Experiências com as crianças;
- O desenvolvimento profissional;
- A integração social;
- As boas condições de trabalho.

No quadro nº 16 apresentamos os dados recolhidos das entrevistas, acerca das experiências satisfatórias da prática, que também expressam as percepções dos inquiridos acerca do dia a dia escolar.

A análise ao quadro permite-nos aferir que a sub-categoria com mais expressividade em termos de unidades de enumeração (100%) e até em unidades de registo (37,9%) vai para as *experiências com as crianças*, onde se inclui o item *sentimento de satisfação pela participação no desenvolvimento/evolução das crianças* que recolheu a unanimidade dos inquiridos e que apresenta igualmente uma grande expressão nas unidades de registo (26,3%). A grande importância atribuída a este factor emerge do entendimento que têm as nossas entrevistadas acerca das finalidades do trabalho do educador de infância já que “*ver a criança evoluir, vê-la ter sucesso e crescer...verificar que é capaz de resolver os seus próprios conflitos interiores ou grupais é muito positivo. Constatar com alegria que o nosso trabalho deu frutos. Houve trabalho e as crianças evoluíram, cresceram...é a maior satisfação que um Educador pode ter...*” (E3)

## Quadro nº 16

### Experiências satisfatórias da prática

| Indicadores   | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |      | U. R<br>n=95 |      |
|---|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|------|--------------|------|
|   | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %    | F            | %    |
| <i>Experiências com as crianças</i>                                       |                          |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - a responsabilidade por um grupo de alunos                               | 2                        |    |    | 4  |    |    |    | 2            | 28,6 | 6            | 6,3  |
| - o acompanhamento em visitas de estudo                                   | 1                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 1            | 1,1  |
| - a satisfação pela participação no desenvolvimento/evolução das crianças | 4                        | 5  | 3  | 3  | 5  | 1  | 4  | 7            | 100  | 25           | 26,3 |
| - o gosto pelo desempenho profissional                                    | 1                        |    | 1  |    |    |    |    | 2            | 28,6 | 2            | 2,1  |
| - a motivação das crianças  |                          |    |    |    |    | 2  |    | 1            | 14,3 | 2            | 2,1  |
| <b>Total por sub-categoria</b>  |                          |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 36           | 37,9 |
| <i>O meu desenvolvimento profissional</i>                                 |                          |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - aperfeiçoamento de certas técnicas, habilidades e capacidades           |                          |    | 3  |    |    | 2  |    | 2            | 28,6 | 5            | 5,3  |
| - a autonomia/independência na construção e organização das coisas        | 1                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 1            | 1,1  |
| - a gestão de certos acontecimentos                                       |                          |    |    |    |    | 2  |    | 1            | 14,3 | 2            | 2,1  |
| - o confronto entre a teoria e a prática                                  |                          | 1  | 3  |    | 7  |    |    | 3            | 42,8 | 11           | 11,6 |
| - a participação em acções de formação                                    | 1                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 1            | 1,1  |
| - a crescente segurança na intervenção                                    |                          | 2  | 1  | 2  |    |    | 2  | 4            | 57,1 | 7            | 7,4  |
| <b>Total por sub-categoria</b>  |                          |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 27           | 28,4 |
| <i>Integração social</i>  |                          |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - a resolução de questões de natureza burocrática                         | 1                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 1            | 1,1  |
| - o relacionamento com as famílias  | 1                        | 2  |    | 3  |    | 3  | 1  | 5            | 71,4 | 10           | 10,5 |
| - a boa relação com as colegas  | 2                        | 3  | 1  |    |    |    |    | 3            | 42,8 | 6            | 6,3  |
| - a boa relação com as auxiliares   |                          |    |    | 5  |    |    | 1  | 2            | 28,6 | 6            | 6,3  |
| - o trabalho em equipa  | 2                        |    | 2  |    |    |    |    | 2            | 28,6 | 4            | 4,2  |
| <b>Total por sub-categoria</b>  |                          |    |    |    |    |    |    | 6            | 85,7 | 27           | 28,4 |
| <i>Boas condições de trabalho</i>   |                          |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - o reconhecimento da direcção da escola                                  |                          |    |    | 1  |    |    |    | 1            | 14,3 | 1            | 1,1  |
| - as boas condições físicas e materiais da escola                         | 2                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 2            | 2,1  |
| - ter ficado só numa escola   |                          |    |    |    |    | 2  |    | 1            | 14,3 | 2            | 2,1  |
| <b>Total por sub-categoria</b>  |                          |    |    |    |    |    |    | 3            | 42,8 | 5            | 5,3  |
| <b>Total</b>  |                          |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 95           | 100  |

Desta forma, não restam dúvidas de que para os educadores do estudo “a maior satisfação é poder constatar a evolução das crianças...é altamente gratificante”.

Outra experiência relevada foi a responsabilidade por um grupo de alunos, a marcar positivamente duas educadoras, pelo crescimento profissional adstrito a tal situação.

Continuando na análise ao quadro nº 16 constatámos outros aspectos marcantes altamente referenciados e que se reportam a uma valorização do *desenvolvimento profissional* que o início da prática profissional proporcionou a todas as entrevistadas.

Segue-se o reconhecimento de uma *integração social* que a actividade profissional lhes proporcionou, também com uma elevada taxa em termos de frequências seis das sete entrevistadas.

Outros indicadores, com alguma relevância frequencial, evocam a interacção com os intervenientes no processo educativo, com particular destaque para a satisfação no relacionamento mantido com as famílias, que mereceu a referência por parte de cinco educadores (71,4%) veiculada através de expressões como:

*“(...) dá-me muita satisfação verificar que os pais confiam em nós. O próprio trabalho com eles dá-me muita satisfação. (...)” (E2)*

*“(...) Foi positivo a relação que consegui manter com os pais, pois foi uma relação muito aberta, que foi intensificando-se positiva e progressivamente. (...)” (E4)*

*“(...) Foi sem dúvida um momento bastante positivo, quando os pais chegavam até mim e diziam - fez um trabalho bastante bom. Foi bom ter aquele feed-back e perceber que os pais reconheciam o trabalho. (...)” (E6)*

*“(...) O bom relacionamento com os pais o que proporcionou momentos muito positivos (...)” (E7)*

Tudo isto, apesar dos constrangimentos iniciais que existiram na interacção com as famílias e que foram apontados por algumas educadoras que oportunamente daremos conta.

Ainda frequencialmente prevalente surge a *crecente segurança na intervenção* apontada por 4 educadoras (57,1%) que caracterizam este período de grande crescimento pessoal e profissional, conforme documentam as palavras de E7: *“(...) A nível profissional esta experiência de primeiro ano também significou muito crescimento, muita segurança naquilo que sempre soube que conseguiria fazer e consegui (...)”*

O confronto entre a teoria e a prática aparece com o índice frequencial em termos de respondentes de (42,8%), valor representativo do quanto este aspecto é perspectivado como um momento optimal do desenvolvimento profissional conforme atestam o discurso de algumas entrevistadas *“(...) o primeiro ano serve para fortalecer toda a teoria que nós tivemos. Pôr em prática, aprender, ver. Temos a teoria, uma visão quando estamos a estudar e depois quando passamos à prática é que vemos que não é bem assim. Há várias teorias...”tem que ser todas as teorias, nenhuma teoria essa é que é a teoria. Só na prática é que vamos gerindo, com bom senso em grande dose...o que se nos apresentam. (...)” (E3)*

Também a educadora E5 comenta: “(...) Durante o estágio estivemos pouco tempo na creche e começar logo a trabalhar na creche é um pouco diferente. Foi preciso adequar a teoria tudo aquilo que tínhamos lido (...)”

Em suma, dos primeiros tempos na profissão estes educadores recordam o prazer, a satisfação, o gosto pelo desempenho profissional, consubstanciado nos vários aspectos da sua actividade docente, marcados positivamente pelas experiências com as crianças, o desenvolvimento profissional, a sua integração social, favorecidas pelas boas condições de algumas escolas.

Estas referências apresentadas pelas entrevistadas encontram paralelo na literatura, concretamente no estudo de Huberman (1995) “*estádio da descoberta*” a que anteriormente já aludimos. Este estágio consiste no sentimento de “exaltação” que vivência o jovem professor por se sentir parte do corpo profissional docente e ilusoriamente se julgar possuidor de conhecimentos e capaz de “*fazer diferente*”.

Tudo leva a crer que este grupo de educadores tendeu gradualmente a uma estabilização da sua posição profissional, consolidando os conhecimentos e a experiência adquiridos, podendo, talvez situar-se no *estádio 2: Consolidação* referido por Katz (1974), período em que as preocupações do educador incidem sobre a situação educativa. Há uma alusão expressiva a experiências da prática que se relacionam directamente com aspectos da intervenção/actuação dos nossos entrevistados.

### **2.3. Os primeiros anos de docência: dificuldades no contexto institucional a escola**

A identificação das vivências iniciais da prática dos nossos inquiridos levou-nos à constatação da existência de um choque com a realidade, tantas vezes referido pelas entrevistadas. Desta forma, ao identificarmos os principais problemas sentidos, foi-nos possível identificar o que sentiram, a forma como viveram a realidade circundante, os obstáculos, a interacção entre todos os intervenientes no processo educativo.

Na organização desta informação, decidimo-nos pela categorização por dois níveis contextuais de intervenção do educador, visando a sistematização, clarificação dos dados recolhidos, bem como a posterior interpretação.

Com efeito, as dificuldades sentidas abrangem:

- contexto institucional: a escola;
- contexto pedagógico a sala de aula.

Esta opção de categorização apresenta-se em concordância com a literatura da especialidade. Com efeito, também Vonk (1983,1985) conforme citado anteriormente, identificou no nível *macro* problemas que se relacionavam com a organização e funcionamento da escola, a relação com os colegas professores, com direcção da escola e no relacionamento com os pais dos alunos, e no nível *micro*, o autor apresenta os problemas originários ao nível da sala de aula.

As dificuldades referenciadas pelos nossos entrevistados ao nível da escola, enquanto contexto institucional onde ocorre a experiência de interacção com os diversos intervenientes educativos distribuem-se pelas seguintes sub-categorias:

- Interacção institucional/direcção da escola;
- Relação com os colegas;
- Relação com as auxiliares;
- Relação com os pais.

### **Dificuldades na interacção institucional/direcção da escola**

As relações do principiante com a instituição e órgãos directivos são um elemento muito importante, para quem se inicia na profissão (Alves, 2001).

As dificuldades na interacção institucional/direcção da escola foram sentidas por seis dos nossos entrevistados, que por uma razão ou por outra assinalaram os vários constrangimentos institucionais.

A grande percentagem obtida em termos de frequências nas unidades enumeração (85,7%) é significativa, e mostra-nos como foi difícil esta interacção institucional entre o professor e a instituição escolar. Seis em sete educadoras referem isso. A interacção com a direcção da escola assume-se particular relevo pela influência que poderá ter na prática lectiva de qualquer docente especialmente quando se trata de um professor em início de carreira.

**Quadro nº 17**  
**Dificuldades na interacção institucional/direcção da escola**

| Indicadores   | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |             | U. R<br>n=11 |            |
|---|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|-------------|--------------|------------|
|   | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %           | F            | %          |
| <i>Constrangimentos institucionais</i>                  |                          |    |    |    |    |    |    |              |             |              |            |
| - dificuldades de adaptação                             | 1                        |    |    | 1  |    |    |    | 2            | 28,6        | 2            | 18,2       |
| - desconhecimento das regras de funcionamento da escola |                          |    |    | 2  |    |    |    | 1            | 14,3        | 2            | 18,2       |
| - desconhecimento do meio                               | 1                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 9,1        |
| - problemas financeiros da instituição                  |                          |    |    |    |    |    | 2  | 1            | 14,3        | 2            | 18,2       |
| - divergências com a direcção                           |                          |    |    |    | 1  | 1  | 1  | 3            | 42,8        | 3            | 27,3       |
| - indiferença na recepção aos novos educadores          |                          | 1  |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 9,1        |
| <b>Total da sub-categoria</b>                           |                          |    |    |    |    |    |    | <b>6</b>     | <b>85,7</b> | <b>11</b>    | <b>100</b> |

A leitura do quadro nº 17, permite-nos aferir que uma das dificuldades mais referidas pelos nossos inquiridos, no plano institucional/organizacional prende-se, sobretudo com as divergências com a direcção (item com maior representatividade em termos de frequência das U.E. 42,8% e das U.R. 27,3). Outro aspecto problemático decorre do desconhecimento, quer seja das regras de funcionamento da escola ou até do próprio meio em que esta está inserida. *“senti alguma dificuldade de adaptação, por desconhecer como funcionavam as coisas. O próprio meio onde estava inserida a escola, também era desconhecido para mim”*.

Um factor de grande preocupação para a educadora E7 foi precisamente os problemas de ordem financeira da instituição, que ao falhar com o vencimento dos educadores, compreensivelmente acabou por criar algumas dificuldades.

Outro constrangimento menos referido, mas que a nossa experiência nos leva a considerar de extrema importância prende-se com a recepção que muitas vezes é feita aos novos professores, melhor dizendo que não é feita. À chegada à escola os novos professores não

encontraram alguém disponível para lhes mostrar a escola “(...) Na direcção disseram-nos que podíamos entrar e ver o que nos apetecesse, ver as instalações, acho que nós fomos sozinhas (...)”.

A literatura corrobora estas dificuldades de interacção dizendo que as escolas apresentam muitas regras formais, rotinas informais e muitos procedimentos que são novos e dúbios para professores em início de carreira. Paralelamente há o problema das diversas expectativas conflituais de administradores, de outros professores, de alunos e de pais e que contribuem para o que Corcoran (1981:20) chama a “*condição do não saber*”. É precisamente esse desconhecimento que acaba por criar dificuldades aos educadores inquiridos. É o que refere a educadora E4 “(...) a nível do funcionamento da escola tive dificuldades, precisamente porque desconhecia as regras, andava um pouco perdida e às vezes os pais perguntavam-me coisas que eu desconhecia (...)”.

Alguns constrangimentos apresentados por duas das entrevistadas do nosso estudo (desconhecimento das regras de funcionamento da escola e desconhecimento do meio) encontram eco no estudo de Odell (1986) em que o autor sumariza as queixas dos professores principiantes, na necessidade de obter informação fundamental acerca da escola e seu contexto e a necessidade de obter recursos e materiais adequados ao ensino.

Fica claro que muitas escolas não se organizam no sentido de facultarem aos novos colegas informação adequada e suficiente acerca das normas de funcionamento, o que acaba por criar alguns problemas de adaptação. Os novos professores são ainda recebidos na escola com alguma indiferença, são-lhes também atribuídos os piores horários, as turmas mais difíceis, salas isoladas desprovidas, muitas vezes, de qualquer tipo de material, pelo que a vida do professor em início de carreira não se afigura muito fácil. Todos estes acontecimentos iniciais são convergentes com os resultados de Gordon (2000) a que já fizemos referência no quadro teórico.

Paralelamente no primeiro dia os principiantes são absorvidos pela burocracia que se lhes exige o preenchimento de um sem número de papéis, formalidades e procedimentos de natureza burocrática que não lhes deixa tempo para outras tarefas de apresentação.

## Dificuldades na relação com os colegas

O professor principiante é confrontado, frequentemente, com situações difíceis, algumas das quais relacionadas com o relacionamento com os colegas.

Estes professores que frequentemente iniciam a profissão imbuídos de grande entusiasmo vêm-se confrontados, não raras vezes, com perspectivas diversificadas de outros colegas, a viverem outras fases das suas carreiras profissionais.

O encantamento do início de carreira denominado de fase de exploração e de descoberta, Huberman (1995) chocam com a indiferença de quem há muito tempo perdeu o entusiasmo inicial.

Neste sentido, também os nossos entrevistados experimentaram alguns obstáculos de natureza relacional com os colegas, resumidos e apresentados no quadro nº 18.

A análise ao quadro revela-nos que não foi fácil a relação com os colegas, por parte das educadoras do nosso estudo. Excepção feita ao E3 todos os inquiridos experimentaram um ou outro constrangimento relacional, sendo que nalguns casos se obteve uma expressiva frequência em alguns indicadores em termos de unidades de enumeração.

**Quadro nº 18**  
**Relação com os colegas**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas      |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |      | U. R<br>n=49 |      |
|--|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|------|--------------|------|
|  | E1                            | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %    | F            | %    |
| <i>Constrangimentos na relação com os colegas</i>        |                               |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - relação difícil com os adultos/colegas                 |                               | 6  |    | 5  | 1  | 1  | 11 | 5            | 71,4 | 24           | 49   |
| - existência de rivalidade/concorrência                  |                               | 10 |    |    |    |    | 1  | 2            | 28,6 | 11           | 22,4 |
| - censura dos colegas face às preocupações profissionais |                               |    |    |    |    | 1  | 5  | 2            | 28,6 | 6            | 12,2 |
| - desvalorização das opiniões/preocupações pessoais      | 2                             |    |    |    |    |    | 2  | 2            | 28,6 | 4            | 8,2  |
| - integração difícil com os colegas mais velhos          | 1                             |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 1            | 2,04 |
| - isolamento na prática docente                          | 3                             |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 3            | 6,1  |
|  | <b>Total da sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 6            | 85,7 | 49           | 100  |

As dificuldades no relacionamento com os adultos/colegas aparecem como o indicador mais apontado, tendo recolhido um índice frequencial representativo (U.E. 71,4%).

Vejam, pois, o que conduziu à emergência de tantas dificuldades no dizer das nossas entrevistadas:

*“(...) o maior problema foi sem dúvida a relação com os adultos, mais do que com as crianças. A nível de instituição as coisas não correram bem. Tive alguns problemas com a minha colega de sala...claro, mas isso vai-se ultrapassando...era minha colega de curso, tive alguns problemas porque sentia que ela não era assim muito responsável (...)”. (E2)*

*“(...) No início do ano... foi difícil trabalharmos em conjunto. Houve um choque, essa situação foi um momento que considero negativo. Sentia que as minhas ideias não eram aceites e tive muitos momentos tristes por isso. Acabei por ficar doente. Foi tudo muito negativo (...)”. (E4)*

*“(...) Tive dificuldade no trabalho com a minha colega. A nossa relação profissional foi um pouco difícil. Quando tínhamos prazos para cumprir eu gostava de fazer tudo atempadamente, enquanto ela deixava tudo para mais tarde e era isso que me desagradava (...)”. (E7)*

Outra dificuldade apontada prende-se com a existência de rivalidade/concorrência entre colegas que apresenta um score frequencial de 28,6% em termos de respondentes tendo sido referido por duas educadoras. Este factor poderá contribuir em larga medida para a deterioração de qualquer tipo de relacionamento. Esta competitividade é, sem dúvida, mais expressiva quando se trata de instituições particulares em que o vínculo laboral existente é “precário” (normalmente o educador está a exercer em regime de contrato que poderá ser renovado ou não no fim do ano), daí que a preocupação em agradar a direcção como demonstra certos testemunhos esteja sempre presente no quotidiano pedagógico. Exemplificando:

*“(...) Às vezes sentimo-nos um pedacinho frustradas quando sentimos que há uma certa rivalidade das outras colegas...sentia que as colegas do lado tentavam se impor mais, ou fazer mais coisas para a direcção, gostar mais. Acho que isso magoa um pedaço. A própria rivalidade que, por vezes, existia entre colegas derivava da grande preocupação em agradar a directora a direcção. Este foi um dos grandes motivos que me levou a sair dessa escola (...)”. (E2)*

Segue-se a censura dos colegas face às preocupações profissionais, referido por duas educadoras (28,6%). Este poderá ser um dos indicadores responsáveis pelas dificuldades de natureza relacional entre colegas. Para qualquer pessoa é sempre difícil lidar e gerir a censura

de outros. Implica, naturalmente, uma grande maturidade, domínio das emoções e capacidade de aceitação da opinião do outro; aspectos que, um professor em início de carreira, precisamente devido à sua juventude e inexperiência ainda não domina.

Simultaneamente, os professores mais experientes a viver já outras fases das suas carreiras profissionais, consideram desnecessárias as preocupações assinaladas pelos colegas mais novos, minimizando e desvalorizando os seus pontos de vista, criando embaraços relacionais como testemunha as palavras de uma das nossas entrevistadas:

*“(...) desagrada-me o facto de olharem para nós e dizerem “estás no primeiro ano...ainda tens muito que aprender...” quando somos confrontadas com estes comentários incomodanos (...)”.* (E7)

A quase totalidade dos inquiridos (seis) apontou para um relacionamento insatisfatório com os colegas de profissão enfatizando expressivamente a existência de rivalidade/concorrência, à semelhança dos dados de Huberman (1989:258) que refere que o mau relacionamento se deve em certos casos, ao “*ciúme*” dos mais velhos em relação ao exagerado exibicionismo dos mais novos, devido não só à falta de compreensão, indulgência, mas também à divergência de opiniões sobre métodos didáticos.

Por último, uma referência ao sentimento de isolamento na prática docente referido por uma respondente dada a influência no aparecimento de alguma insatisfação no relacionamento com os colegas, situação também referida por Gosselin (1984:164): o professor principiante sonha com uma escola ideal em que o corpo docente é perfeito. Mas o que encontra é a “*solidão*”, não tendo quem o aconselhe a construir as suas próprias defesas e ninguém com quem falar. A realidade é que “*a escola não existe. É um edifício em que cada um dos professores leva à prática a sua pedagogia independentemente dos seus colegas*”.

As experiências interaccionais com os colegas caracterizaram-se por uma certa confrontação, facto também comprovado no estudo de Silva (1994), cujos professores assinalaram, igualmente, o confronto de várias gerações posicionadas em ciclos de vida profissional diferenciados, ficando os recém chegados divididos entre o que aprenderam na formação inicial e as práticas conservadoras e alguma inércia de alguns colegas.

Também em Veenman (1984,1988), o relacionamento com os colegas é apresentado como um dos 24 problemas mais comuns do professor principiante.

Cavaco (1990:128) fala mesmo que os mais novos se sentem discriminados, enfrentam, a cada passo, dificuldades na utilização dos escassos recursos. Sentem-se isolados pelos colegas acomodados que os ignoram e controlam os espaços e os meios de trabalho...enfim sentem-se perdidos e procuram sobreviver. *“Para os outros professores são invisíveis as suas inquietações; também eles sobreviveram a situações semelhantes; fazem parte do universo escolar que interiorizaram como natural, inevitável e até imutável”*:

### Dificuldades na relação com as auxiliares

O relacionamento com as auxiliares não é problemático para todos os educadores. Com efeito, só três dos nossos entrevistados focaram alguns problemas a este nível (U.E. 42,8%). Algumas afirmações proferidas por estes educadores indiciam um choque inicial/perplexidade, perante certas atitudes assumidas pelas auxiliares.

A leitura do quadro nº 19 revela que as educadoras inquiridas revelaram ainda uma grande preocupação, receio de não serem compreendidas e sobretudo de serem mal interpretadas pelas auxiliares, dando conta igualmente da existência de um difícil relacionamento (item que recolheu maior expressão: U.E 28,6 %;U.R. 38,9 %).

**Quadro nº 19**  
**Relação com as auxiliares**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas      |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |             | U. R<br>n=18 |            |
|--|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|-------------|--------------|------------|
|  | E1                            | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %           | F            | %          |
| <i>Constrangimentos na relação com as auxiliares</i> |                               |    |    |    |    |    |    |              |             |              |            |
| - choque/perplexidade perante as atitudes assumidas  |                               |    | 3  |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 3            | 16,7       |
| - receio de não ser compreendida                     |                               |    | 3  |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 3            | 16,7       |
| - difícil relacionamento com as auxiliares           |                               |    |    | 1  | 6  |    |    | 2            | 28,6        | 7            | 38,9       |
| - mau ambiente de trabalho                           |                               |    |    |    | 5  |    |    | 1            | 14,3        | 5            | 27,8       |
|  | <b>Total da sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | <b>3</b>     | <b>42,8</b> | <b>18</b>    | <b>100</b> |

O mau ambiente de trabalho é outro constrangimento apontado que, embora só tenha sido referido por uma educadora não podemos deixar de considerar.

Passamos ao discurso dos nossos entrevistados:

*“(...) outra coisa que me chocou e até me baralha um pouco...é às vezes a postura das auxiliares. Os educadores estavam a fazer um trabalho, para que a criança aprendesse, evoluísse e às vezes havia posturas e expressões que ponham tudo em causa (...)”. (E3)*

*“(...) Como foi primeiro ano houve aquele impacto e tinha receio que pensassem – olha esta vem para aqui mandar, pensa que já sabe tudo, tem o curso... mas é da nossa responsabilidade trabalhar e demonstrar pela prática que não é assim. Há sempre esse impacto por mais que as pessoas digam que não existe, por mais bom senso que se tenha, por mais diplomacia que o Educador revele, sensibilidade a explicar e a pedir as coisas, está sempre presente essa ideia (...)”. (E3)*

*“(...) Aquele ano foi muito complicado...com a equipa de auxiliares da sala foi complicado. A dificuldade era mais de âmbito relacional (entre os adultos/várias categorias profissionais existentes na escola) os problemas com os adultos, os financeiros, desgastaram-me imenso e por isso saí logo que pude (...)”. (E5)*

Os problemas de natureza relacional com as auxiliares afectaram algumas das nossas entrevistadas, parecendo indiciar que este tipo de constrangimentos poderá ocorrer frequentemente no quotidiano das nossas escolas. É certo que este é um assunto que deverá merecer alguma reflexão, dada a importância que estes factos poderão ter no desenrolar da actividade pedagógica sobretudo quando se fala na educação Pré-Escolar, em que o acompanhamento do educador por parte das auxiliares é particularmente relevante.

Mas porque surge este tipo de problemas? Porque acontecerão com umas pessoas e com outras não? É a combinação de diversos factores que conduz à eclosão de certas dificuldades relacionais? Será possível controlá-los? Qual o papel da escola na gestão dos conflitos?

## Receio e insegurança na relação com os pais

A relação estabelecida com os pais dos alunos foi referenciada pela maioria das entrevistadas como sendo algo difícil, revelando-se como uma dificuldade do primeiro ano de profissão.

Também no estudo de Veenman (1984,1988) o relacionamento com os pais aparece em quinto lugar na lista dos 24 problemas mais comuns dos professores principiantes.

Com efeito, determinado por razões de vária ordem, a interação com os pais não foi fácil, tornando-se frequentes as queixas “...é um pedacinho difícil e complicado lidar com os pais. Exige-se da parte do educador um bom relacionamento com os pais...o que muitas vezes é difícil”. (E3)

Todas as educadoras assinalaram dificuldades neste domínio relacional conforme atestam o score percentual de 100% nas unidades de enumeração.

O quadro nº 20 apresenta o inventário dos motivos apresentados pelos nossos inquiridos que constituíram a gênese das dificuldades de interação com os pais. Do discurso das educadoras, vislumbra-se alguma dificuldade de comunicação entre educadoras e pais, comprometendo seriamente a própria interação pais/educadoras. “Muitas vezes a forma de comunicar a avaliação aos pais suscitava-me muitas dúvidas. No início não se abrem muito...era difícil fazê-los compreender, ver que poderiam ajudar nalgumas coisas”. (E4) Aliás, este foi o item que obteve valores mais elevados U.E. 85,7%; U. R. 38%.

**Quadro nº 20**  
**Relação com os pais**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |            | U. R<br>n=71 |            |
|--|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|------------|--------------|------------|
|  | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %          | F            | %          |
| <i>Interação com os pais</i>                                 |                          |    |    |    |    |    |    |              |            |              |            |
| - difícil comunicação/interacção com os pais                 | 3                        | 8  | 4  | 5  | 1  | 6  |    | 6            | 85,7       | 27           | 38         |
| - receio na abordagem/transmissão dos problemas das crianças | 2                        | 2  |    |    |    | 3  | 2  | 4            | 57,1       | 9            | 12,7       |
| - receio nos primeiros contactos com os pais                 |                          | 2  |    | 5  | 2  | 6  |    | 4            | 57,1       | 15           | 21,1       |
| - frustração inicial face à relação pais/auxiliares          |                          | 2  |    |    |    |    |    | 1            | 14,3       | 2            | 2,8        |
| - ausência de continuidade do trabalho iniciado na escola    |                          |    | 6  |    |    |    |    | 1            | 14,3       | 6            | 8,5        |
| - opiniões divergentes acerca de algumas regras da sala      |                          |    | 2  |    |    |    |    | 1            | 14,3       | 2            | 2,8        |
| - ausência de compreensão dos pais                           |                          |    |    |    | 7  |    |    | 1            | 14,3       | 7            | 9,9        |
| - insegurança dos pais                                       |                          |    |    |    |    |    | 3  | 1            | 14,3       | 3            | 4,2        |
| <b>Total da sub-categoria</b>                                |                          |    |    |    |    |    |    | <b>7</b>     | <b>100</b> | <b>71</b>    | <b>100</b> |

As referências aos vários factores desencadeadores de alguns constrangimentos relacionais encontram alguma uniformização, pois temos dois indicadores com o mesmo score frequencial em termos de respondentes (57,1%) divergindo no entanto, nas unidades de registo encontradas. Os restantes cinco indicadores do quadro nº 20 revelam igualmente uma uniformização e apresentam um índice de frequências nas unidades de enumeração de (14,3%).

Outro factor ilustrado pelas palavras das educadoras prende-se com os sentimentos de receio/insegurança nos primeiros contactos com os pais, vivenciados nos primeiros tempos na profissão (aspecto referido por 57,1% dos entrevistados e que obteve uma considerável percentagem nas unidades de registo 21,1%). *“O primeiro contacto com os pais foi de alguma expectativa... uma dificuldade com os pais foi na primeira reunião. Durante o curso não tivemos preparação a esse nível...”* (E5) *“No primeiro contacto com os pais...tive até medo”*. *“Na primeira reunião de pais senti-me um pouco envergonhada, receosa, pois era o primeiro contacto com pais”*. (E2)

Esta insegurança nos primeiros contactos com os pais poderá emergir da falta de experiência dos educadores e também de alguma impreparação, podendo provocar sérios momentos de angústia.

A ausência de compreensão dos pais foi outra referência, para uma das educadoras e destaque-se, pelos condicionalismos que poderão emergir na interacção com as famílias. *“Há pais que não entendem determinadas coisas que acontecem. Por vezes surgiam...arranhões e havia pais que não compreendiam...”* (E5)

Neste domínio, os resultados apontam para uma clara convergência com a literatura, que aponta para a fraca compreensão dos pais para os problemas da aula, como uma das dificuldades manifestas Breuse *et al.* (1984 cit. Alves, 2001), evidenciando o quanto o relacionamento com os pais foi difícil e complicado.

Este aspecto assume particular relevo, dada a importância que assume a relação das educadoras de infância com os pais e com as comunidades, decorrendo das finalidades e das funções da própria educação de infância. Como prática assumidamente relevante, o trabalho com as famílias e comunidade é um dos aspectos mais significativos da prática do educador de infância, sendo, em muitas situações, apontada como uma área de intervenção que levanta algumas questões, conflitos, divergências e desafios (Matos, 1997).

A promoção da relação entre os actores sociais que habitam os mesmos contextos que as crianças é pois uma necessidade, para que a acção educativa seja contínua e equilibrada. (Sarmiento, 1999)

Segundo Matos (1997), um estudo efectuado pelas Escolas Superiores de Educação, permitiu concluir que a educação pré-escolar é considerada o nível de ensino que mais promove a relação com as famílias e estabelece acções de intervenção com as mesmas. Em muitos estudos se tem confirmado a quantidade e qualidade de práticas descritas em termos de implicação, descoberta e participação das famílias no quotidiano do trabalho pedagógico numa perspectiva de desenvolvimento local e comunitário.

#### **2.4. Os primeiros anos de docência: dificuldades no contexto pedagógico da sala de aula**

Os educadores entrevistados referiram alguns problemas que vivenciaram no contexto da sala de aula e que agrupámos em quatro domínios:

- Problemas na relação pedagógica;
- Problemas na organização da sala de aula;
- Problemas na planificação;
- Problemas na avaliação.

#### **Dificuldades na relação pedagógica**

A sala de aula enquanto cenário pedagógico apresenta diversas dinâmicas, que irão influenciar o comportamento do professor e dos alunos, contribuindo para que cada sala de aula seja única.

A interacção professor/alunos assume-se como algo difícil de gerir na sala de aula. Se este facto poderá constituir um problema para professores experientes, maior dificuldade poderá representar para um professor em início de carreira.

Na verdade, no quotidiano da prática docente inúmeros problemas poderão emergir na tríade professor-alunos-grupo. No caso dos nossos inquiridos foram referidos diversos constrangimentos, observados na interacção mantida com os alunos conforme se poderá observar no quadro que se segue.

**Quadro nº 21**  
**Dificuldades sentidas na relação pedagógica**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |            | U. R<br>n=33 |            |
|--|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|------------|--------------|------------|
|  | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %          | F            | %          |
| <i>Interacção com os alunos</i>  |                          |    |    |    |    |    |    |              |            |              |            |
| - difícil interacção com as crianças (choque, medo receio, dúvidas...) |                          | 3  | 5  | 4  | 3  | 2  | 2  | 6            | 85,7       | 19           | 57,6       |
| - problemas com a adaptação das crianças                               | 2                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3       | 2            | 6,1        |
| - dificuldade na gestão/controlo do grupo                              |                          |    |    |    | 6  |    |    | 1            | 14,3       | 6            | 18,2       |
| - dificuldades na interacção com as crianças com NEE                   |                          |    | 6  |    |    |    |    | 1            | 14,3       | 6            | 18,2       |
| <b>Total da sub-categoria</b>  |                          |    |    |    |    |    |    | <b>7</b>     | <b>100</b> | <b>33</b>    | <b>100</b> |

O quadro nº 21 assinala para todas as entrevistadas numa maneira global, dificuldades na relação pedagógica conforme atesta o score frequencial em termos de respondentes (100%), demonstrando que a este nível os problemas marcaram presença de uma forma particular. As razões apresentadas para os constrangimentos existentes foram diversas.

Para seis dos inquiridos, foi difícil a interacção com as crianças justificadas pelo choque, medo, receio e dúvidas...O impacto inicial, de pela primeira vez terem à sua responsabilidade um grupo de crianças revelou-se verdadeiramente assustador e foi muito referenciado: “(...) *Pensei: bem eu agora estou sozinha nesta sala e os meninos aqui à minha frente. No primeiro dia foi assim um choque. Confesso que fiquei um pedaço assustada e pensei: que desgraça*”. (E2) A percentagem obtida em termos de frequências nas unidades de registo é reveladora da grande influência que esta questão teve na interacção com os alunos (85,7%).

Outro factor que esteve na origem de dificuldades referidas a merecer algum destaque foi a interacção com as crianças com N.E.E assinalada por E3 que considera “*não é fácil ter que lidar*

*com uma criança com N.E.E. dentro das sala e eu chegava a pensar se o que estava a fazer era o mais adequado para aquela criança... foi difícil e também viamos a angústia dos pais e isso preocupava-nos. Nós também estávamos limitadas, tínhamos uma sala com trinta crianças e era difícil dar um apoio individualizado.”. Este item apresenta um índice frequencial de (U.E. 14,3%; U.R. 18,2%).*

Esta é de facto uma situação frequente em que, por vezes, para além da existência de uma ou mais crianças com N.E.E. na classe, acresce o elevado número de alunos por grupo o que constitui um problema sério, dadas as limitações que esta situação poderá produzir no atendimento individualizado devido a todas as crianças.

Ainda outros problemas a condicionarem o estabelecimento de uma relação pedagógica: a adaptação do grupo e a gestão/controlo do grupo, expresso no testemunho da educadora E1. *“... a adaptação das crianças na primeira semana foi mesmo muito complicado, pois eram crianças que estavam em casa sozinhas. Era um meio muito isolado.”*

A grande heterogeneidade do grupo em termos de idades marcou outra dificuldade na interacção com as crianças. *“Tinha crianças com um ano e tal, dois anos e pouco, todos na mesma sala, e isso dificultava... enquanto uns estavam no tapete a ouvir e a participar os pequeninos saíam e choravam. Era difícil reunir o grupo todo...” (E5)*

A leitura ao quadro nº 21 aponta para uma prevalência de dificuldades com origem no próprio professor, ou seja, a origem das dificuldades sentidas na relação pedagógica, para este grupo de educadores decorre de si mesmos.

Os resultados a que chegámos são confirmados pela literatura acerca desta temática, de que demos conta no quadro teórico do nosso trabalho, particularmente os estudos de Veenman (1984,1988) e Vonk (1983,1985) em que reiteram os problemas no relacionamento com os alunos, especialmente na orientação e gestão dos comportamentos desajustados. Vonk (1983,1985) assinala ainda no nível micro problemas com o controlo, disciplina e estabelecimento de normas com os alunos, sentimentos relativos à sua *performance* profissional e na relação com os alunos.

Num outro estudo realizado no Brasil por Feldens (1986) a autora identificou o relacionamento com os alunos como uma das dificuldades mais manifestas pelos professores.

Na investigação efectuada por Huberman (1989), o autor refere os *“problemas pedagógicos”* como os mais evocados pelos professores da sua amostra e considera as relações com os alunos, um aspecto difícil para o professor principiante.

Alves (2001), comentando o estudo do autor refere que o encontro com os alunos é vivido “*dolorosamente*” pelo jovem professor, em que este se percebe antes como “*jovem*” do que como “*professor*”, decorrendo daí conflitos de valores ligados a estes “*papéis sociais*” diferentes. O autor chama a atenção para a origem das dificuldades que poderão emergir pela remanescência interna de papéis sociais, mas também por “*problemas psicológicos*”, como a timidez, a insegurança, a confrontação com um grupo, dificuldades existenciais, ou mesmo a “*preparação insuficiente*” e a “*falta de experiência*”.

Em Portugal, Silva (1994) apresenta um índice frequencial de 73% atribuído às dificuldades na relação pedagógica. A autora refere ainda que apesar das entrevistadas considerarem a boa relação com os alunos um factor determinante no processo ensino-aprendizagem, sentem que não conseguiram criar um clima favorável ao trabalho e apontam diversas razões: alunos mal-educados, agressivos, rebeldes, desinteressados, e perturbadores.

O facto de serem educadoras de infância a estarem envolvidas no nosso estudo e em consequência as idades das crianças com quem interagem serem mais pequenas, verifica-se contudo, uma grande convergência no tipo de constrangimentos relacionais apresentados, com a literatura acima referida. Há no entanto um aspecto referido pelas educadoras que poderá ser mais específico e mais frequente nas crianças mais pequenas; *problemas com a adaptação das crianças*.

### **Dificuldades na organização da sala de aula**

O Decreto –Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto que regulamenta o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, apresenta como uma das atribuições do educador de infância, no âmbito da organização do ambiente educativo a organização do espaço e materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas (Anexo nº 1 Cap. II, ponto 2 – alínea a.).

Da mesma forma, as Orientações Curriculares (1997:37), enfatizam este domínio de intervenção do educador “*A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e*

da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização”.

Neste domínio, as nossas entrevistadas salientaram alguns constrangimentos, talvez motivadas pelo desconhecimento da realidade em que começavam a leccionar e das características das crianças e, também de uma ausência de autonomia pedagógica para adaptação da sala de aula.

**Quadro nº 22**  
**Dificuldades na organização da sala de aula**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |             | U. R.<br>n=12 |            |
|--|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|-------------|---------------|------------|
|  | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %           | F             | %          |
| <i>Dificuldades na organização da sala de aula</i> |                          |    |    |    |    |    |    |              |             |               |            |
| - dificuldades na montagem e organização da sala   | 5                        | 1  |    | 2  |    |    |    | 3            | 42,8        | 8             | 66,7       |
| - ausência de permissão para reorganizar a sala    |                          | 2  |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 2             | 16,7       |
| - dimensões reduzidas da sala                      | 1                        | 1  |    |    |    |    |    | 2            | 28,6        | 2             | 16,7       |
| <b>Total da sub-categoria</b>                      |                          |    |    |    |    |    |    | <b>3</b>     | <b>42,8</b> | <b>12</b>     | <b>100</b> |

Conforme se pode constatar no quadro nº 22, os problemas com a organização da sala de aula, foram referidos apenas por três dos nossos entrevistados (42,8%), que salientaram os problemas com a montagem e organização da sala de aula, sendo este o item mais referido.

Dando a palavra aos nossos inquiridos:

*“(...) Aquela sala de pré-escolar começou a funcionar com a nossa ida para lá, por isso tivemos que organizar tudo. O primeiro impacto foi: “- Bem e agora o que vamos fazer com isto?” Depois fomos experimentando, colocando as coisas progressivamente. Tínhamos os equipamentos/materiais mas estava tudo por organizar. Foi ter que organizar tudo pois a sala estava vazia. (...)”.* **(E1)**

*“(...) As crianças queriam correr, precisavam de muito espaço e era complicado gerir esta situação, organizar a própria sala (...)”.* **(E2)**

*“(...) Outra dificuldade sentida prende-se com a organização da sala e dos materiais, que custou-me imenso. Tinha imensas dúvidas (...)”.* **(E4)**

As dimensões reduzidas da sala e a ausência de permissão para reorganizá-la são outros constrangimentos que fizeram parte das vivências das educadoras, com maior peso para o primeiro indicador que obteve uma frequência mais expressiva (U.E. 28,6%).

*“(...) A sala estava mobilada, havia tudo e não se podia alterar nada. Não tínhamos a liberdade de modificar as coisas. Nós não podíamos fazer grandes alterações, porque as regras do estabelecimento eram muito rígidas. (...)” (E2)*

*“(...) O tamanho da minha sala. Era muito pequena e não era quadrada, era oval para um grupo de vinte e três crianças de ano e meio, quase a fazer dois anos...”. (E2)*

Os constrangimentos apresentados apontam para a centração das dificuldades a dois níveis: o pessoal, em que é o próprio educador a referir, as dúvidas sentidas na arrumação da sala, evidenciando uma falta de experiência e, simultaneamente, uma grande preocupação no domínio organizacional/estrutural, que trouxe problemas ao educador devido às dimensões reduzidas da sala, bem como a não permissão para reorganizar a sala.

A literatura documenta a importância da organização dos espaços para que a aprendizagem se processe normal e, naturalmente é impreterível uma arrumação eficaz de todo o cenário pedagógico, ou seja, da sala de aula. Esta arrumação é indiciadora das concepções da infância, de criança, de aprendizagem, de desenvolvimento, de intervenção e estratégia da educadora (Mendonça, 1994).

Mas, se isto é verdade para todos os níveis de ensino, maior ênfase se deverá dar a esta componente, quando se trata de crianças. Sobretudo as salas de jardim-de-infância deverão estar adaptadas às características e necessidades das crianças. *“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”* (Orientações Curriculares 1997:37).

Relativamente ao nosso estudo constata-se um fraco índice frequencial na referência às dificuldades neste domínio, o que poderá ser interpretado à luz de diversos questionamentos. Será que este reduzido número de referências, fica a dever-se ao facto da actividade profissional destes educadores, ocorrer em estabelecimentos privados? Apresentarão estes estabelecimentos melhores condições estruturais para a prática pedagógica, uma vez que são edifícios construídos de raiz para funcionarem como unidades de ensino pré-escolar? Terão estes constrangimentos ficado diluídos noutra tipo de preocupações que sentem os educadores em início de carreira, já que numa primeira fase as preocupações centram-se mais no próprio educador, do que na instituição?

## **Dificuldades na planificação da intervenção educativa**

As dificuldades apresentadas pelos nossos inquiridos, no respeitante à planificação da intervenção educativa foram agrupadas nos cinco indicadores seguintes:

- Difícil selecção dos objectivos;
- Não adequabilidade da planificação ao grupo;
- Difícil selecção dos conteúdos e de adequação de estratégias;
- Difícil transposição de certos conhecimentos para a prática;
- Problemas na obtenção do material necessário.

A leitura do quadro nº 23 mostra-nos que as dificuldades expressas foram sentidas por 57.1% das entrevistadas. Em termos de frequências nas unidades de registo não se verificaram grandes variabilidades, sendo que em quatro dos cinco indicadores o valor percentual é de 23.1%, evidenciando uma certa regularidade nos problemas sentidos.

Falando das dificuldades, uma educadora referiu “(...) Começamos por fazer planificação semanal e o problema era os objectivos. Era difícil arranjar os verbos (...)”. (E1)

Outras entrevistadas evidenciaram as dificuldades em adequar a planificação ao grupo “(...) às vezes planificávamos, mas na prática acabávamos por verificar que não se adequava ao grupo. Inicialmente não conhecíamos o grupo aliado à nossa pouca experiência...” (E1) “...é claro que por vezes planificamos algo ou temos alguma estratégia e depois verificamos que não se adaptam...” (E2)

Declararam ainda que foi difícil “...a selecção dos conteúdos/estratégias...” (E1) “...senti dificuldades em relação às estratégias...” (E4)

**Quadro nº 23**  
**Dificuldades na planificação da intervenção educativa**

| Indicadores   | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |             | U. R<br>n=13 |            |
|---|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|-------------|--------------|------------|
|   | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %           | F            | %          |
| <i>Dificuldades na planificação</i>                           |                          |    |    |    |    |    |    |              |             |              |            |
| - difícil selecção dos objectivos                             | 1                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 1            | 7,7        |
| - não adequabilidade da planificação ao grupo                 | 2                        | 1  |    |    |    |    |    | 2            | 28,6        | 3            | 23,1       |
| - difícil selecção dos conteúdos e adequação de estratégias   | 1                        |    |    | 2  |    |    |    | 2            | 28,6        | 3            | 23,1       |
| - difícil transposição de certos conhecimentos para a prática |                          |    |    | 3  |    |    |    | 1            | 14,3        | 3            | 23,1       |
| - problemas na obtenção do material necessário                |                          |    |    |    | 3  |    |    | 1            | 14,3        | 3            | 23,1       |
| <b>Total da sub-categoria</b>                                 |                          |    |    |    |    |    |    | <b>4</b>     | <b>57,1</b> | <b>13</b>    | <b>100</b> |

A observação ao quadro nº 23 mostra-nos que uma educadora revelou existir problemas na obtenção do material necessário “...Tínhamos tudo bem planificado e fazíamos o levantamento dos materiais necessários, mas a dificuldade aqui era mais o arranjar o material, porque escolhíamos material que não havia...”. (E5)

A transposição de certos conhecimentos para a prática foi outro dos problemas sentidos “...Por vezes tinha a ideia, mas tinha dificuldades em operacionalizá-la, passá-la para a prática...”. (E4)

Outro factor causal do aparecimento de problemas neste domínio poderá ser o isolamento a que estão votados alguns destes profissionais, causando-lhes assim sérios constrangimentos: “Por não ter nenhuma colega com quem partilhar, senti dificuldades, mas consegui fazer. Eu tinha que pensar em tudo, tinha que ter as ideias, enfim estava só. Eu chegava a casa e ficava horas e horas a planificar, a trabalhar...” (E6)

A resolução das dificuldades para E4 era feita com muita reflexão e partilha na qual se incluía a experimentação num ensaio de tentativa e erro. Recorria ainda, frequentemente às colegas a quem solicitava impressões e apoio.

Globalmente, as dificuldades apresentadas nesta área poderão estar baseadas na insegurança que estes educadores sentem, em grande parte deriva da pouca experiência e ao desconhecimento do grupo de crianças, na falta de material que acaba por condicionar toda a planificação, bem como ao isolamento que, muitas vezes, faz parte do quotidiano pedagógico.

Estes resultados são corroborados em (Silva, 1994; Veenman, 1984,1988).

## Dificuldades na avaliação

Sendo a avaliação, um dos domínios que maiores dificuldades impõem na generalidade, aos docentes, alguns constrangimentos também se esperam, para os educadores em início de prática profissional.

A análise ao quadro nº 24 permite-nos perceber que tipo de problemas se apresenta às nossas entrevistadas na prática da avaliação.

A maior representatividade reporta-se ao indicador *dificuldades na avaliação das crianças* (42,8), comprovando que a questão da avaliação é para muitos educadores um problema. Parece que podemos deduzir que esta dificuldade se materializa na adopção da grelha de avaliação (28,6%) e na apresentação da avaliação aos pais (14,3%).

**Quadro nº 24**  
**Dificuldades na avaliação**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |             | U. R<br>n=15 |            |
|--|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|-------------|--------------|------------|
|  | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %           | F            | %          |
| <i>Dificuldades na avaliação</i>                         |                          |    |    |    |    |    |    |              |             |              |            |
| - dificuldades na avaliação das crianças                 | 1                        |    |    | 2  | 1  |    |    | 3            | 42,8        | 4            | 26,7       |
| - indecisão na elaboração/adopção da grelha de avaliação | 2                        |    |    |    | 4  |    |    | 2            | 28,6        | 6            | 40         |
| - nervosismo na apresentação da avaliação aos pais       |                          |    |    |    |    | 1  |    | 1            | 14,3        | 1            | 6,7        |
| -dificuldades na avaliação do processo de ensino         | 4                        |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3        | 4            | 26,7       |
| <b>Total da sub-categoria</b>                            |                          |    |    |    |    |    |    | <b>4</b>     | <b>57,1</b> | <b>15</b>    | <b>100</b> |

Exemplificando com o discurso dos nossos entrevistados:

*“(...) Tinha dificuldade em seleccionar o que era mais importante para colocar na avaliação. Também senti dificuldades na avaliação das crianças porque, às vezes, tínhamos receio de dizer que a criança é assim, e como estão naquela fase de crescimento, tinha receio de não corresponder bem à verdade...” (E1)*

*“(...) Foi também a elaboração da grelha de avaliação. Fizemos duas, uma para os três anos e outra para os quatro, sendo que esta tinha de ter mais itens. Não foi bem uma dificuldade, foi mais a primeira indecisão de decidir bem o que se põe aqui ou ali...” (E1)*

*“(...) Na avaliação das crianças senti um pouco de dificuldades. Tinha dúvidas, se de facto o que estava a fazer era o correcto. Tinha medo de falhar. Tinha muitas dúvidas na questão da avaliação...”(E4)*

Mas a que se deverá a existência de tantas dificuldades? Uma das educadoras retrospectiva a formação recebida “*Já na avaliação tivemos um pouco de dificuldade, pois durante o curso não tivemos nenhuma cadeira que nos tivesse dado modelos a esse nível. Construimos os nossos instrumentos de avaliação no estágio e no ano passado também. Foi difícil porque não sabíamos como fazer, que tipo de grelha adoptar. Recorremos às orientações curriculares, à psicologia (desenvolvimento infantil) e seleccionámos vários itens. Fizemos a avaliação consoante os domínios. Construimos a nossa grelha, mas foi uma dificuldade muito grande*” (E5).

Os testemunhos dos nossos inquiridos indiciam algumas dificuldades sentidas na avaliação das crianças devido:

1. à inexperiência (muito embora os problemas neste domínio não sejam exclusivos dos docentes em início de carreira);
2. à falta de preparação (formação inicial) para a intervenção neste domínio.

A entrevistada E5 alude, precisamente, à formação inicial recebida, reafirmando que esta não lhe transmitiu modelos/conhecimentos para a intervenção neste domínio, daí as dificuldades sentidas.

A confrontação dos dados com outros estudos neste domínio demonstra a existência de uma clara convergência, porquanto a avaliação constitui um problema para os professores em início de carreira (Veenman, 1984,1988; Flores, 2000 e Feldens, 1986).

Na lista dos 24 problemas mais percebidos (Veenman, 1984,1988), a avaliação do trabalho do aluno surge em quarto lugar. Flores (1999) fala em problemas, nomeadamente no que se refere à atribuição de notas e aos procedimentos de avaliação. Operacionalizar os critérios de avaliação, avaliar globalmente os alunos, detectar os seus conhecimentos prévios são os aspectos mais problemáticos. Quanto ao estudo de Feldens (1986), a interpretação dos dados, baseada numa análise factorial, levou à emergência de certos resultados em função da frequência com que os professores sentiam determinados problemas, sendo que curiosamente o factor I é o que se reporta ao sucesso dos alunos/avaliação.

## **2.5. A formação inicial**

Tendo sempre presente o objectivo de perceber em que medida a formação inicial contribuiu para a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais deste grupo de educadores inquiridos, procurámos aceder às imagens da formação inicial obtida.

Na reanálise da preparação veiculada pela formação inicial é notória uma certa retenção nos aspectos menos positivos, (adjuvantes das dificuldades sentidas), muito embora a maioria dos inquiridos apresente, igualmente, alguns aspectos positivos da sua formação. Assim, foi-nos possível categorizar as imagens da formação inicial em dois domínios: positivo e negativo.

### **Representações positivas da formação inicial**

A referência aos aspectos positivos indicia um sentimento generalizado de positividade relativamente à formação inicial.

O quadro nº 25 apresenta-nos todos os indicadores, reveladores das imagens positivas da formação inicial percebidas pelos nossos entrevistados.

Assim, os aspectos positivos da formação, na opinião das entrevistadas são:

- plano de estudos adequado às necessidades de formação;
- formação positiva na prática;
- preparação suficiente mas susceptível de aperfeiçoamento;
- boa preparação geral;
- boa preparação teórica e prática.

**Quadro nº 25**  
**Imagens positivas da formação inicial**

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |            | U. R<br>n=36 |            |
|--|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|------------|--------------|------------|
|  | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %          | F            | %          |
| <i>Aspectos positivos da formação</i>                      | 1                        | 5  | 1  |    |    | 1  |    | 4            | 57,1       | 8            | 22,2       |
| - boa preparação geral                                     |                          |    |    |    |    |    |    |              |            |              |            |
| - preparação suficiente mas susceptível de aperfeiçoamento | 1                        |    | 2  | 1  | 2  | 1  |    | 5            | 71,4       | 7            | 19,4       |
| - formação positiva na prática                             | 4                        | 1  | 1  | 3  |    |    |    | 4            | 57,1       | 9            | 25         |
| - boa preparação teórica e prática                         |                          | 1  |    |    |    |    |    | 1            | 14,3       | 1            | 2,8        |
| - plano de estudos adequado às necessidades de formação    | 1                        | 2  | 1  |    | 3  | 3  | 1  | 6            | 85,7       | 11           | 30,6       |
| <b>Total da sub-categoria</b>                              |                          |    |    |    |    |    |    | <b>7</b>     | <b>100</b> | <b>36</b>    | <b>100</b> |

A leitura do quadro nº 25 permite-nos concluir que todas as entrevistadas retêm representações positivas da sua formação inicial, pois referem aspectos positivos da formação conforme documenta a análise aos indicadores desta sub-categoria. Simultaneamente o score frequencial obtido é significativo em termos de respondentes (100%) numa clara alusão à positividade da formação auferida.

Como indicador mais representativo, temos o *plano de estudos adequado às necessidades de formação* referido por seis educadoras (85,7%) recolhendo igualmente grande expressividade em termos das unidades de registo (30,6%). Estas educadoras não hesitaram em referir a adequabilidade do plano de estudos, ilustrado no discurso proferido e que apresentamos seguidamente:

*“... adequa-se satisfatoriamente às necessidades de formação. Avaliaria o plano de estudos com um satisfaz. Não posso dizer que é negativo porque aprendi muita coisa, mas podia ser melhor sem dúvida. Acho que as cadeiras até estão bem. Os professores é que, por vezes não adequam os conteúdos das cadeiras à realidade, à prática da educação de infância. (...) (E6)*

Contudo, apesar de toda a positividade referida para cinco educadoras (71,4%) a preparação carece, no entanto, de um certo aperfeiçoamento, sobretudo nalgumas áreas onde a formação se revelou mais deficitária. Os testemunhos apontam para *“(...) a formação inicial deu-me bases teóricas, deu preparação suficiente (deu alguma mas havia de ser melhor). Ninguém dá receitas, mas pode é haver outra forma de nos ajudar a adquirir mais segurança (...)”.* (E5) Ou seja, foi uma *preparação suficiente mas susceptível de aperfeiçoamento.*

Outro aspecto a merecer destaque, pretende-se com a consideração de uma *Formação positiva na prática*, como uma das características apontadas à formação inicial, que apresenta uma percentagem de respondentes de (57,1%) expresso nas palavras de quatro entrevistadas. Vejamos o que diz a E1 “*A formação inicial foi positiva, no que diz respeito à prática, porque desde o primeiro ano começámos a ter visitas regulares às instituições...a nível de estágios fomos até privilegiadas. Havia já um contacto com as instituições, o que permitiu o conhecimento da realidade de um jardim de infância...*”

A suficiência da formação recebida foi um dos aspectos apresentados por cinco educadoras, ilustrado nas seguintes palavras “*(...) a formação inicial deu preparação que posso considerar até de suficiente...mas podia ter sido melhor. Deu muita formação teórica (...)*”. (E1).

A leitura do quadro nº 25 e, também o discurso dos inquiridos explicitam uma representação positiva da formação, ao catalogar o processo formativo de bom, como pudemos constatar nos testemunhos seguintes de duas Educadoras: “*(...) Acho que nós saímos muito bem preparadas...acho que o meu ano saiu muito bem preparado. Como eu já disse eu acho que a base do nosso curso foi muito boa, saímos muito bem preparadas. A formação inicial deu-me uma boa preparação a nível de tudo...*” (E2)

“*(...) acho que a formação que nos deu a formação inicial poderia ter sido melhor. Preparou mas poderia ter sido melhor. Deu-nos fundamentalmente uma preparação teórica. Houve uma aposta na componente teórica em detrimento das expressões (...)*”. (E3)

Do que foi apresentado conclui-se, que de uma forma ou de outra todos os entrevistados relevam aspectos positivos da formação inicial, indiciando alguma satisfação pela formação veiculada. Tudo isto apesar de todas as referências anteriores serem menos favoráveis. Mas será esta classificação do plano de estudos antagónica às considerações tecidas anteriormente acerca do plano de estudos?

Apesar da existência de aspectos específicos da formação inicial apontarem, claramente, para a prevalência de imagens negativas da formação inicial salienta-se, no entanto, outras representações mais positivas

Quando se fala do plano de estudos, numa forma global, os educadores declaram-no adequado, não deixando, no entanto de referenciar as imagens retidas como menos positivas da sua formação inicial, visto afirmarem por diversas vezes que era um plano adequado, mas sempre susceptível de aperfeiçoamento.

## Representações negativas da formação inicial

Centrando a nossa análise, primeiramente nos aspectos mais problemáticos da formação inicial fixemo-nos na categoria “*Imagens negativas da formação inicial*”. A leitura ao quadro nº 26 apresenta um índice frequencial igual para ambas as sub-categorias assinaladas no quadro *Lacunas da formação inicial* e *Desarticulações da formação inicial* (U.E. 100%).

Num posicionamento negativo, a crítica dominante em termos de lacunas aponta para uma formação deficitária na área das expressões (nos vários domínios que a compõem). Este parece ser o factor mais relevante dos aspectos problemáticos da formação inicial, que obteve uma representatividade total por parte de todas as entrevistadas. Para este grupo, num curso de Educação de Infância “*esta é uma vertente do domínio da prática, que não pode ser descurada*”. Para além da redução do número de horas na área das expressões, as que estavam contempladas no plano de estudos não eram “*bem aproveitadas*”, não era possível um grande aprofundamento “*pela falta de infra-estruturas de apoio que acabaram por condicionar a aquisição de competências profissionais nestes domínios*”.

Critica-se o plano de estudos pela sua escassez no número de horas disponíveis para as expressões, referindo, por outro lado, a escassez de infra-estruturas de apoio como condicionantes da formação neste domínio, na perspectiva de E2, E3 e E7:

*“(...) muitas vezes nas áreas fundamentais para um Educador ser um bom profissional houve lacunas...na expressão dramática, motora, musical...é uma lacuna do plano de estudos porque o curso de Educação de Infância é um dos cursos em que a teoria é importante, mas não menos importante serão as expressões e a prática. A própria Universidade não tinha muitas condições para as actividades práticas. A falta de infra-estruturas de apoio não permitiu que se desenvolvesse mais as expressões. (...)” (E3)*

*“(...) a nível da expressão plástica já não houve assim tanta preparação porque acho que não há condições, na Universidade, não havia sala...como não havia instalações, o professor dava-nos a teoria e em casa nós praticávamos. Depois claro que discutíamos os resultados. Tivemos alguma dificuldade. Nós fazíamos tudo um pedacinho por nossa conta. (...)” (E2)*

*“(...) foi uma lacuna o nível prático das expressões devido às dificuldades decorrentes da falta de infra-estruturas de apoio por parte da UMa. (...)” (E7)*

## Quadro nº 26

### Imagens negativas da formação inicial

| Indicadores  | Educadoras Entrevistadas |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |      | U. R.<br>n=112 |      |
|--|--------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|------|----------------|------|
|  | E1                       | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %    | F              | %    |
| <i>Lacunas da formação inicial</i>   |                          |    |    |    |    |    |    |              |      |                |      |
| - área das expressões  | 3                        | 7  | 17 | 2  | 2  | 3  | 3  | 7            | 100  | 37             | 33   |
| - a prática pedagógica   |                          |    |    | 4  | 2  | 3  | 5  | 4            | 57,1 | 14             | 12,5 |
| - a preparação para a intervenção com crianças com necessidades educativas especiais |                          | 5  |    | 1  |    | 1  | 1  | 4            | 57,1 | 8              | 7,1  |
| - a preparação para o relacionamento com os pais                                     |                          | 2  |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 2              | 1,8  |
| - a preparação a nível informático   |                          |    |    |    |    | 1  |    | 1            | 14,3 | 1              | 0,9  |
| <b>Total por sub-categoria</b>   |                          |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 62             | 55,3 |
| <i>Desarticulações da formação inicial</i>   |                          |    |    |    |    |    |    |              |      |                |      |
| - desarticulação entre a teoria e a prática  | 4                        | 3  |    |    | 1  |    |    | 3            | 42,8 | 8              | 7,1  |
| - programa, cadeiras e conteúdos desajustados da realidade do pré-escolar            |                          |    | 2  | 4  | 5  | 4  |    | 4            | 57,1 | 15             | 13,4 |
| - descontinuidade/desfasamento das cadeiras  |                          |    |    | 1  |    |    |    | 1            | 14,3 | 1              | 0,9  |
| - ausência de apoio/acompanhamento ao estágio  |                          |    |    |    | 1  |    | 4  | 2            | 28,6 | 5              | 4,5  |
| - formação demasiado genérica, pouca especializada                                   |                          | 2  |    | 2  |    |    |    | 2            | 28,6 | 4              | 3,6  |
| - valorização excessiva da componente teórica  | 1                        | 1  | 4  | 5  | 4  |    | 2  | 6            | 85,7 | 17             | 15,2 |
| <b>Total por sub-categoria</b>   |                          |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 50             | 44,6 |
| <b>Total</b>   |                          |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 112            | 100  |

Outra área de formação largamente referenciada como deficitária é a prática pedagógica apontada por quatro dos nossos entrevistados, como nos dão conta os seus testemunhos:

*“(...) não tivemos pontos de referência que nos apoiassem na prática (...)”.* (E4)

*“(...) nota-se lacunas a nível mais prático...a formação inicial deveria ter dado mais contacto com a realidade da prática e mais segurança (...)”* (E5)

*“(...) faltou muita prática. Quando acabei o curso tinha a sensação de que tinha aprendido tudo, mas não sabia fazer nada. (...)”* (E6)

*“(...) a nível prático houve imensas lacunas...havia necessidade de mais momentos de prática pedagógica (...)”* (E7)

Apesar do plano de estudos contemplar a prática pedagógica a partir do 3º semestre (2ª ano) muitos educadores consideram-na insuficiente e sugerem o seu prolongamento.

Outro aspecto referido como menos positivo diz respeito à formação a nível das necessidades educativas especiais. Apesar da sensibilização que foi feita, os educadores defendem uma abordagem mais alargada, pois consideram que a informação proporcionada foi insuficiente

*“...uma lacuna que eu acho que houve no nosso curso foi nós não termos tido uma cadeira sobre Necessidades Educativas Especiais. Acho que isso foi uma grande falha. O curso não nos deu preparação a esse nível. Tenho duas crianças com NEE... só que às vezes não sei o que fazer, não sei bem que actividades. Por isso eu acho que foi uma falha, porque às vezes não sei o que fazer...”* (E2)

## Ainda outros exemplos

*“(...) As Necessidades Educativas Especiais deveriam ter sido abordadas numa cadeira. Tivemos uma sensibilização nas NEE porque a nossa professora de prática pedagógica tinha formação na área e então deu-nos alguma informação. (...)” (E6)*

*“(...) Faltou uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais (...)” (E7)*

Quanto à preparação para o relacionamento com os pais é outra crítica desfavorável expressa nas palavras de E2 *“O curso...não nos dá muitos conhecimentos para o relacionamento com os pais. Trabalho com os pais não temos praticamente nenhum a nível do curso...”*

Continuando a análise ao quadro nº 26 mas na sub-categoria *“Desarticulações da formação inicial”* destacamos a ideia manifestada que aponta para uma valorização excessiva da formação teórica, como uma das características mais marcantes da formação inicial, referido por seis dos educadores (85,7%). É, verdadeiramente, relevante esta visão da formação, pela influência que poderá ter para o aparecimento das dificuldades que emergiram durante o primeiro ano de carreira. O testemunho de E5 não deixa dúvidas: *“(...) A aposta da nossa formação inicial foi mais a nível teórico, pelo que quando vamos para a prática sentimo-nos sozinhas. Eu diria, é como se a teoria fosse uma coisa e a prática, outra completamente diferente. Penso que deveríamos ter disciplinas que nos dessem outra visão mais prática da nossa profissão. (...)”*

A educadora E7 confirma: *“(...) a formação inicial enfatiza a componente teórica em detrimento da prática. Proporcionou pouca prática...”. Mas alguma coisa foi construtiva na preparação auferida como confessa a mesma educadora *“(...) no entanto, é um plano de estudos que em parte é adequado ao desenvolvimento de competências profissionais. (...)”**

Com alguma expressão frequencial em termos de inquiridos (57,1%) critica-se o programa, cadeiras e conteúdos que se apresentam desajustados da realidade do pré-escolar conforme atestam as palavras da educadora E2 *“(...) quando estamos na universidade às vezes sentimos e pensamos para que é que eu quero esta cadeira. Devia haver uma preocupação em interligar mais e acho que muitos docentes esquecem-se, e às vezes nem têm conhecimento do que é ser educador (...)”*.

A falta de articulação entre a teoria e a prática foi igualmente perspectivada como um aspecto negativo da formação inicial para três entrevistadas, o que na sua opinião acabou, evidentemente, por ter um certo peso no aparecimento de algumas dificuldades, pois faltava-lhes informação acerca de aspectos práticos da realidade em que começavam a ensinar.

Os entrevistados apresentaram a convicção de que uma das razões do desajustamento, da falta de articulação entre a teoria e a prática, decorre da falta de conhecimento da realidade do pré-escolar de alguns docentes documentado nos testemunhos seguintes:

*“(...) No meu entender, não havia o equilíbrio necessário entre a teoria e a prática. Claro que tem de haver formação teórica, mas também tem de contemplar a vertente prática. O peso era maior, incidente na teoria. Como profissional não há nada melhor do que uma aprendizagem activa. E a nossa aprendizagem não foi activa. Foi distante, passiva, longínqua, muito teórica e não teve em conta que iríamos precisar de referências. (...)” (E4)*

*“(...) Claro que os professores também têm que ter um pedacinho de bom senso e saber que nós vamos lidar com crianças muito pequenas e devem dar a matéria um pedacito mais simples e fazer uma interligação da teoria com a prática. Coisa que alguns não faziam (...). (E2)*

Neste sentido, e preocupado com o problema do desajustamento teórico-prático na formação inicial, já há mais de 20 anos que Mialaret (1981:106) sugere um plano de formação por estágios “*que procura não desligar a teoria da prática e que introduz progressivamente o jovem educador no ambiente das aulas, pois sabemos que num dado momento é necessário trocar o laboratório de aprendizagem pelo contacto directo com os alunos*”.

Duas entrevistadas aludem ainda a uma ausência de apoio/acompanhamento ao estágio, questionando-se a supervisão da prática que poderá ter origem na existência de um elevado número de alunos por supervisor, condicionando o acompanhamento regular que desejam todos os educadores. “*...sem um melhor acompanhamento é uma desgraça. É acabar porque temos que acabar o curso. Era importante um melhor acompanhamento a nível prático. Como é que deveria ser feito um relatório e o que deveria conter. O acompanhamento que se fazia não era conclusivo e eu ficava com as mesmas dúvidas.*” (E7)

A elevada frequência (n=112) obtida nesta categoria é reveladora de que as imagens que os professores guardam da sua formação inicial não são muito agradáveis, mas esta situação não nos parece estranha, uma vez que é comum a quase todos os estudos sobre formação inicial. Geralmente os professores são muito críticos quando questionados acerca da sua formação inicial, apresentando inúmeras necessidades.

Estes resultados encontram eco em estudos da literatura da especialidade. Breuse *et al.* (1984 cit. Alves, 2001) assinalam as conclusões do seu estudo que remetem para uma formação inicial inadequada à realidade profissional, compreendendo-se que exijam uma formação mais prática, uma formação centrada, preferencialmente, sobre as matérias que eles deverão ensinar e, enfim, uma formação mais próxima das realidades.

Desta forma, o ideal promovido pelas instituições de formação inicial é, rapidamente, posto à prova perante as realidades quotidianas cujo entusiasmo inicial rapidamente se extingue e o professor principiante sente-se *“impotente e desconcertado”*. A realidade da prática não corresponde aos modelos apresentados e os métodos pedagógicos apresentam-se desfasados da mesma. Emerge o confronto entre a imagem ideal da profissão e a realidade da prática, o que poderá conduzir à desvalorização da imagem profissional.

Entre nós, a investigação de Gonçalves (1990:487) mostra que 61,9% das professoras opinam, que a formação inicial se mostrou *“desajustada da realidade”*, o que, segundo o autor é preocupante pois tal choque *“sempre determinará um desfasamento entre as expectativas do novel professor e as condições concretas do início da prática docente”*.

Outro estudo de referência Silva (1994:190) conclui que as imagens que os professores guardam da sua formação inicial não muito agradáveis e *“atribuem uma grande parte das dificuldades a aspectos que na sua opinião a formação inicial não contemplou tais como: estágios artificiais e de pouca duração, falta de conhecimentos científicos específicos das disciplinas que leccionam e falta de articulação entre a teoria e a prática”*.

Estas representações negativas da formação inicial são características do universo português e traduzem a tendência de atribuir a factores externos quando algo não corre bem Silva (1994). A vivenciar problemas de integração profissional tendencialmente se atribui responsabilidades à formação inicial.

Registámos as representações de teor negativo que as entrevistadas entenderam salientar acerca da sua formação inicial. No seu conjunto verificamos que não diferem da que em muitos outros contextos nacionais e internacionais tem sido evidenciado por estudos deste tipo. Considerando que as instituições e os formadores têm mostrado empenhamento em ultrapassar estas dificuldades (relação teoria-prática; menos teoria e mais prática) corrobora-se a perspectiva de Mialaret sendo uma preocupação da UMa facultar diversas experiências práticas aos seus alunos que começam logo no terceiro semestre e até ao final do curso com a prática pedagógica, que ocorre em instituições diversificadas afim de proporcionar uma grande variedade de experiências.

## **Proposta de aperfeiçoamento da preparação auferida na formação inicial**

Tendo sido apresentadas no decurso das entrevistas algumas sugestões, com vista à reformulação de alguns aspectos considerados menos positivos, decidimo-nos pela sua apresentação que designámos de propostas de alteração; dada a sua pertinência apresentámo-las no quadro nº 27.

Esta categoria “*Proposta de melhoria da preparação auferida*” expressa-se em três sub-categorias respeitantes ao “*Aprofundamento de algumas áreas específicas*”, à “*Valorização da componente prática*” e ao “*Aperfeiçoamento na acção formativa dos docentes*”.

O índice frequencial mais elevado coube a dois domínios: *aprofundamento de algumas áreas específicas e valorização da componente prática* da formação inicial com (100%). Estas duas sub-categorias registaram valores percentuais de 100%, revelando a importância atribuída por parte das entrevistadas.

Saliente-se, que seis entrevistadas manifestaram a necessidade de uma preparação para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, indicador muito representativo (U.E. 85,7 %).

Passando aos testemunhos:

*“(...) Formação a nível das N.E.E. saber a quem recorrer, o que fazer. Acho que o plano de estudos devia ser reformulado (...)”. (E1) “(...) devia haver uma cadeira nem que fosse semestral sobre as N.E.E. melhores condições ...criação de infra-estruturas de apoio necessárias à consecução das áreas das expressões. A construção urgente de infra-estruturas de apoio...manter os estágios desde o primeiro ano (...)”. (E3)*

Outro indicador, igualmente muito representativo foi a valorização de um espaço de reflexão e de acompanhamento da prática que apresenta (85,7%), o que espelha a importância que os entrevistados atribuem à criação deste tipo de acompanhamento da prática.

Uma nota curiosa que a análise ao quadro nº 27 nos permite efectuar pretende-se com a fraca expressividade que a abordagem na área das expressões recolheu como proposta de melhoria, isto apesar da ênfase desta vertente como negativa em termos de formação inicial.

Outro aspecto a aprofundar prende-se com a formação em administração escolar defendido por uma educadora que diz: “(...) *Havíamos de ter formação a nível do preenchimento de papéis, conhecimentos sobre legislação...*” (E1)

Com menor incidência percentual, está a criação das necessárias infra-estruturas de apoio, referido por quatro educadoras (57,1%) e documentado no discurso de E5: “(...) *Era necessário criar um momento/espço de reflexão antes de irmos para a prática, porque nós vamos trabalhar e sentimo-nos perdidas. Uma maior aposta na vertente prática, dadas as características da profissão de Educador de Infância. E ainda as infra-estruturas de apoio necessárias à prática das expressões. Espero que as alterações aconteçam e que os futuros educadores consigam enfrentar numa forma mais segura, as dificuldades que vão surgindo.* (...)”

**Quadro nº 27**  
**Proposta de melhoria da preparação auferida**

| Indicadores   | Educadoras Entrevistadas       |    |    |    |    |    |    | U. E.<br>n=7 |      | U. R<br>n=54 |      |
|---|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|--------------|------|--------------|------|
|   | E1                             | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | F            | %    | F            | %    |
| <i>Aprofundamento de algumas áreas específicas</i>            |                                |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - formação em administração escolar                           | 1                              |    |    |    |    |    |    | 1            | 14,3 | 1            | 1,9  |
| - preparação para o trabalho com crianças com N.E.E.          | 1                              | 1  | 3  | 1  | 3  | 1  |    | 6            | 85,7 | 10           | 18,5 |
| - abordagem anual das expressões                              |                                |    | 1  |    | 2  |    |    | 2            | 28,6 | 3            | 5,6  |
| - abordagem anual da saúde infantil                           |                                |    |    |    | 1  |    |    | 1            | 14,3 | 1            | 1,9  |
| - abordagem anual da informática                              |                                |    |    |    |    | 1  |    | 1            | 14,3 | 1            | 1,9  |
| - literatura com uma abordagem mais prática                   |                                |    | 2  |    |    |    | 1  | 2            | 28,6 | 3            | 5,6  |
|   | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 19           | 35,4 |
| <i>Valorização da componente prática</i>                      |                                |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - maior aposta na vertente prática                            |                                |    | 1  |    | 1  |    |    | 2            | 28,6 | 2            | 3,7  |
| - espaço de reflexão e de acompanhamento da prática           | 6                              | 2  |    | 3  | 3  | 1  | 6  | 6            | 85,7 | 21           | 38,9 |
| - maior ligação teoria prática                                |                                |    |    | 2  |    |    |    | 1            | 14,3 | 2            | 3,7  |
| - criação de infra-estruturas de apoio à prática              |                                |    | 2  | 1  | 1  |    | 1  | 4            | 57,1 | 5            | 9,3  |
|   | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 30           | 55,6 |
| <i>Aperfeiçoamento na acção formativa dos docentes</i>        |                                |    |    |    |    |    |    |              |      |              |      |
| - sensibilização dos docentes para a realidade do pré-escolar |                                | 1  | 1  | 1  |    |    |    | 3            | 42,8 | 3            | 5,6  |
| - contratação de docentes com experiência no pré-escolar      |                                |    |    | 1  |    | 1  |    | 2            | 28,6 | 2            | 3,7  |
|   | <b>Total por sub-categoria</b> |    |    |    |    |    |    | 4            | 57,1 | 5            | 9,3  |
|   | <b>Total</b>                   |    |    |    |    |    |    | 7            | 100  | 54           | 100  |

Com menor índice de representatividade, em termos de unidades de registo, estão as educadoras que defendem uma sensibilização dos docentes para a realidade do pré-escolar, reflectido no discurso da educadora E4: “(...) a nível geral, sensibilizar os docentes da UMa para o que é de facto a educação pré-escolar, o papel do educador. Há que ter cuidado, só o nome das cadeiras não são suficientes (...)”.

O acompanhamento para além do termo da formação inicial perspectivado como um espaço de reflexão e de acompanhamento merece uma breve referência, dado o interesse manifestado por quatro entrevistados que apresentam algumas ideias. Para E1, “(...) A Universidade devia acompanhar os seus alunos quando saem da escola...e que não houvesse um corte tão grande. A gente sai e esta passagem é complicada. Era importante sentir que poderíamos continuar a contar com as pessoas que estão lá na Universidade, os nossos professores. Ia ajudar a sabermos lidar com certas situações que pensamos ser só nós que estamos a passar, mas afinal há outras colegas que estão a passar pelo mesmo. Talvez a partilha pudesse ajudar”.

A entrevistada E4 propõe um acompanhamento com vista à redução do impacto “(...) acompanhamento por parte da UMa durante o período inicial com vista à minimização do impacto porque passam os educadores em início de carreira. Sem dúvida, que ajudar-nos-ia muito a partilha de experiências, realidades e até das próprias dificuldades (...)”.

Continuando com a apresentação de sugestões E2 refere o benefício que poderia representar para os principiantes um encontro de turmas: “(...) eu acho que devia haver uma partilha de experiências e um encontro de turmas...”, enfim um espaço de debate/reflexão acerca das primeiras experiências da prática. Nesse sentido, o discurso das educadoras E5 e E7, não deixa qualquer tipo de dúvidas:

*“(...) Acompanhamento por parte da UMa durante este período com vista à minimização do impacto porque passam os educadores em início de carreira. Sem dúvida, que ajudar-nos-ia muito a partilha de experiências, realidades e até das próprias dificuldades (...)”.*

**(E4)**

*“(...) Seria uma ótima maneira de pôr-se em comum experiências, debatendo-se questões que vão emergindo na prática. Acho que ajudaria muito (...)”.*

**(E5)**

*“(...) Acho que seria muito importante termos um acompanhamento... É claro que nem todas as pessoas iriam estar disponíveis, mas eu acho que seria importante. Este espaço de reflexão poderia ser altamente benéfico (...)”.*

**(E7)**

O acompanhamento aos educadores no início da sua prática foi um aspecto preconizado pelos entrevistados, apresentando medidas para a concretização/operacionalização, com vista à minimização das dificuldades sentidas nos primeiros tempos na profissão. Este tipo de apoio seria facultado pelos docentes da Universidade.

Desta forma, podemos constatar que as representações inventariadas pelas nossas entrevistadas são em muitos casos coincidentes com outras perspectivas apresentadas na investigação a que acima se aludiu, atestando a multivariabilidade de conceitos atribuídos aos docentes, qualquer que seja o nível de ensino em que intervenham.

## **CAPÍTULO V – Análise interpretativa dos questionários**

Na primeira parte do questionário, pretendíamos conhecer alguns dados pessoais e profissionais de cada respondente, razão pela qual, incluímos no questionário algumas variáveis como a idade, o sexo, o tipo de instituição em que decorreu a prática profissional, o número de educadores por instituição, bem como o ano que terminaram o curso.

Para os respondentes ao questionário não foi constituída uma amostra, uma vez que foi enviado um questionário a todas as educadoras de Infância formadas pela UMA e finalistas dos anos 2000, 2001 e 2002 num total de 85 questionários (apesar do total das finalistas ser 92, visto que sete já tinham sido entrevistadas). O quadro, a seguir apresentado, sintetiza os valores quantitativos do envio e do retorno dos questionários. Conforme se poderá constatar no quadro nº 28 foram devolvidos 84 questionários, obtendo-se uma taxa de retorno de 98,8%.

**Quadro nº 28**  
**Valores quantitativos do envio e retorno dos questionários**

| <b>Anos</b>  | <b>Educadoras Formadas na UMA em exercício na RAM</b> | <b>Questionários enviados</b> | <b>Questionários recebidos</b> | <b>Taxa de retorno</b> |
|--------------|---|-------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| <b>2000</b>  | 37  | 37                            | 36                             | 97,3%                  |
| <b>2001</b>  | 24  | 17                            | 17                             | 100%                   |
| <b>2002</b>  | 31  | 31                            | 31                             | 100%                   |
| <b>Total</b> | 92  | 85                            | 84                             | 98,8%                  |

## 1. Caracterização da População

### 1.1. Idade

A população é composta por 84 educadoras de infância, sendo todas do sexo feminino variando a idade entre, os 22 anos, e os 40 anos. A distribuição dos sujeitos pela idade mínima e máxima é respectivamente: duas e uma educadora. A média é de 26 anos e corresponde a uma boa medida, dado que o coeficiente de dispersão obtido é inferior a 20% (13,45%).

**Quadro nº 29**  
**Idade dos respondentes**

|       | n  | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|-------|----|--------|--------|-------|---------------|
| Idade | 84 | 22     | 40     | 26,31 | 3,54          |

### 1.2. Tipo de instituição

A prática profissional destas educadoras decorreu em instituições de infância de natureza diversa, como atesta o quadro seguinte:

**Quadro nº 30**  
**Tipo de instituição de Educação de Infância onde exerceram no primeiro ano de actividade**

|              | Frequência | Percentagem   |
|--------------|------------|---------------|
| Pública      | 25         | 29,76         |
| Privada      | 56         | 66,67         |
| Outro        | 3          | 3,57          |
| <b>Total</b> | <b>84</b>  | <b>100,00</b> |

Relativamente à actividade docente no primeiro ano de actividade, cerca de 1/3 (29,76%) das educadoras de infância exerceram funções numa instituição pública e 66,67% numa instituição privada. É de referir, que 3 educadoras indicaram que exerceram a sua actividade em instituições semi - particulares, logo ficaram incluídas num outro tipo de instituição.

### 1.3. Número de educadoras por instituição

**Quadro nº 31**  
**Número de educadores por instituição de Educação de Infância**

|                         | Frequência | Percentagem   |
|-------------------------|------------|---------------|
| Com um educador         | 6          | 7,14          |
| Com mais de um educador | 75         | 89,29         |
| Não responde            | 3          | 3,57          |
| <b>Total</b>            | <b>84</b>  | <b>100,00</b> |

No quadro anterior podemos observar que, setenta e cinco das educadoras de infância exerceram a sua actividade em instituições com mais de um educador, totalizando um valor percentual de 89,29%, contra 7,14% nas que têm apenas um educador.

#### 1.4. Ano lectivo em que terminaram o curso

**Quadro nº 32**  
**Ano lectivo em que terminaram o curso**

| Anos         | Frequência | Percentagem   |
|--------------|------------|---------------|
| 2000         | 36         | 42,86         |
| 2001         | 17         | 20,24         |
| 2002         | 31         | 36,90         |
| <b>Total</b> | <b>84</b>  | <b>100,00</b> |

No que diz respeito ao terminus do curso podemos constatar pela leitura do quadro nº 32 que 42,86% terminaram o curso em 2000, reduzindo de uma forma substancial para menos de metade o valor percentual das educadoras finalistas em 2001 (20,24%) tendo em 2002 um valor mais elevado 36,9% relativamente ao ano anterior.

#### 2. Razões para o ingresso na profissão

No quadro seguinte, estão indicadas as razões predominantes para o ingresso na profissão de educadora de infância.

**Quadro nº 33**  
**Razões do Ingresso na profissão de educador de infância**

|  | Discorda totalmente |       | Discorda |       | Indecisa |       | Concorda |       | Concorda totalmente |       | Não responde |      | Total |        |
|--|---------------------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|---------------------|-------|--------------|------|-------|--------|
|  | F                   | %     | F        | %     | F        | %     | F        | %     | F                   | %     | F            | %    | F     | %      |
| 1.Muito gosto pelas crianças               | 0                   | 0,00  | 0        | 0,00  | 1        | 1,19  | 28       | 33,33 | 55                  | 65,48 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 2.Facilidade em comunicar com crianças     | 1                   | 1,19  | 0        | 0,00  | 6        | 7,14  | 46       | 54,76 | 31                  | 36,90 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 3.Facilidade em relacionar-se com crianças | 0                   | 0,00  | 0        | 0,00  | 5        | 5,95  | 40       | 47,62 | 38                  | 45,24 | 1            | 1,19 | 84    | 100,00 |
| 4.Profissão relacionada com crianças       | 1                   | 1,19  | 1        | 1,19  | 8        | 9,52  | 33       | 39,29 | 40                  | 47,62 | 1            | 1,19 | 84    | 100,00 |
| 5Curso com saída profissional              | 5                   | 5,95  | 17       | 20,24 | 28       | 33,33 | 27       | 32,14 | 7                   | 8,33  | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 6.Emprego possível                         | 26                  | 30,95 | 25       | 29,76 | 13       | 15,48 | 19       | 22,62 | 1                   | 1,19  | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 7.Horário flexível                         | 18                  | 21,43 | 23       | 27,38 | 14       | 16,67 | 24       | 28,57 | 5                   | 5,95  | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |

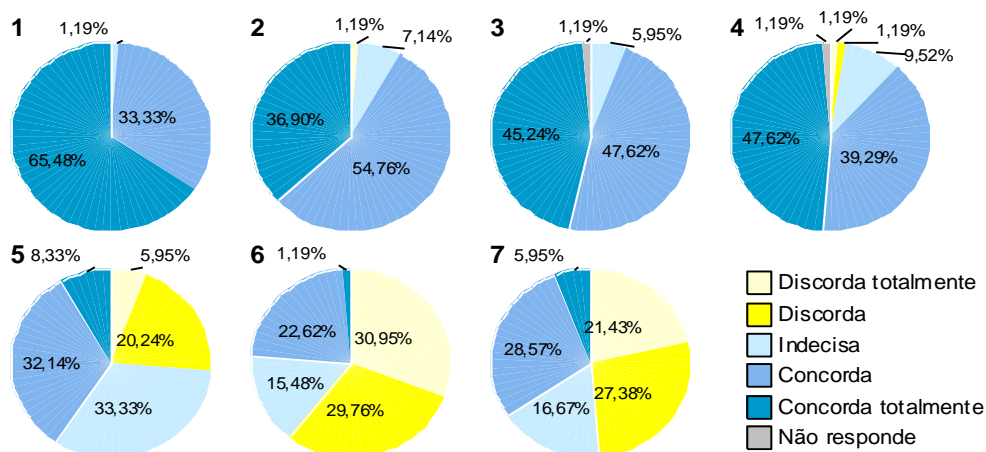
A razão predominante para o ingresso das educadoras de infância é, essencialmente o gosto pelas crianças. Dos respondentes 65,48% concordam totalmente que foi esta a razão da opção pela profissão de Educadora de Infância.

Para 60,71% [soma das percentagens nas categorias discordo totalmente (30,95%) e discordo (29,76%)] das educadoras de infância, a possibilidade de ser um emprego possível, não foi a razão predominante para o ingresso na profissão, o que é positivo. No entanto, temos uma pessoa que concorda totalmente que esta razão a levou a escolher a profissão de educadora de infância.

Existe uma grande fatia de educadoras indecisas, 33,33% quanto ao facto do curso de educadora de infância ser um curso com saída profissional, ter sido ou não razão para escolherem esta profissão.

É curioso, que no item 7., 28,57% dos respondentes concordam que escolheram a profissão em virtude do horário flexível, embora, o somatório dos que discordam ou discordam totalmente seja muito mais elevado.

**Gráfico nº1**  
**Razões do Ingresso na profissão de educador de infância**



Como podemos ver no gráfico anterior, foram as quatro primeiras razões, que apresentamos por ordem decrescente, das frequências obtidas na soma das percentagens de concordância e concordância absoluta; (itens: 1- Muito gosto pelas crianças; 3- Facilidade em relacionar-se com crianças 2- Facilidade em comunicar com crianças; e 4- Profissão relacionada com crianças), que mais peso tiveram para a escolha da profissão.

Os resultados demonstram que as educadoras escolheram, vocacionalmente, a profissão motivadas particularmente pelo gosto pelas crianças. Estes resultados apresentam um paralelo curioso com os resultados das entrevistas e corroboram ainda, conforme já referenciado anteriormente aquando da análise interpretativa das entrevistas, os resultados de outros estudos tais como os de Braga da Cruz *et al.* (1990), os de Gonçalves (1992) e os de Benavente (1990).

Não obstante, outros motivos foram, igualmente assinalados pelos respondentes (itens: 5- Curso com saída profissional, 6- Emprego possível e 7- Horário flexível), indiciando que, embora com menor expressividade em termos percentuais, são também razões que motivaram a escolha da profissão encontrando eco, uma vez mais, noutros estudos já amplamente referenciados (Gosselin, 1984).

Tal como no estudo de Cavaco (1990), dar aulas foi para muitos um recurso, uma solução.

### 3. O “Educador de Infância”

A questão seguinte reportava-se às finalidades do trabalho do educador de infância e convidava os respondentes a assinalarem a sua opinião, de acordo com o grau de concordância.

**Quadro nº 34**  
**Finalidades do trabalho de educador(a) de Infância**

| O educador(a) de Infância                            | Discorda totalmente |      | Discorda |      | Indecisa |      | Concorda |       | Concorda totalmente |       | Não responde |      | Total |        |
|--|---------------------|------|----------|------|----------|------|----------|-------|---------------------|-------|--------------|------|-------|--------|
|  | F                   | %    | F        | %    | F        | %    | F        | %     | F                   | %     | F            | %    | F     | %      |
| 8.Promove aprendizagens significativas               | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 0        | 0,00 | 26       | 30,95 | 58                  | 69,05 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 9.Promove experiências para as crianças              | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 1        | 1,19 | 33       | 39,29 | 50                  | 59,52 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 10.Ajuda as crianças a construir o seu conhecimento  | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 0        | 0,00 | 31       | 36,90 | 53                  | 63,10 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 11.Ajuda as crianças a construir a sua personalidade | 0                   | 0,00 | 1        | 1,19 | 2        | 2,38 | 35       | 41,67 | 46                  | 54,76 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 12.Dá as bases para a criança                        | 0                   | 0,00 | 2        | 2,38 | 3        | 3,57 | 41       | 48,81 | 37                  | 44,05 | 1            | 1,19 | 84    | 100,00 |
| 13.Educa para os valores                             | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 1        | 1,19 | 40       | 47,62 | 43                  | 51,19 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 14.Exemplo para as crianças                          | 0                   | 0,00 | 1        | 1,19 | 7        | 8,33 | 50       | 59,52 | 26                  | 30,95 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 15.Presta cuidados às crianças                       | 0                   | 0,00 | 1        | 1,19 | 7        | 8,33 | 47       | 55,95 | 29                  | 34,52 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |

A finalidade do trabalho de educadora de infância, considerada mais importante, é a que promove junto das crianças um conjunto de aprendizagens significativas: para 69,05% das respondentes esta finalidade é muitíssimo importante. O item (oito) obteve ainda uma concordância absoluta 100%. Todos os respondentes assinalaram a sua opinião no concordo ou no concordo totalmente. Este resultado é corroborado por Flores (2000) já referido anteriormente.

É de salientar que 63,10% das educadoras de infância concordam totalmente que o seu trabalho ajuda a criança a construir o seu próprio conhecimento.

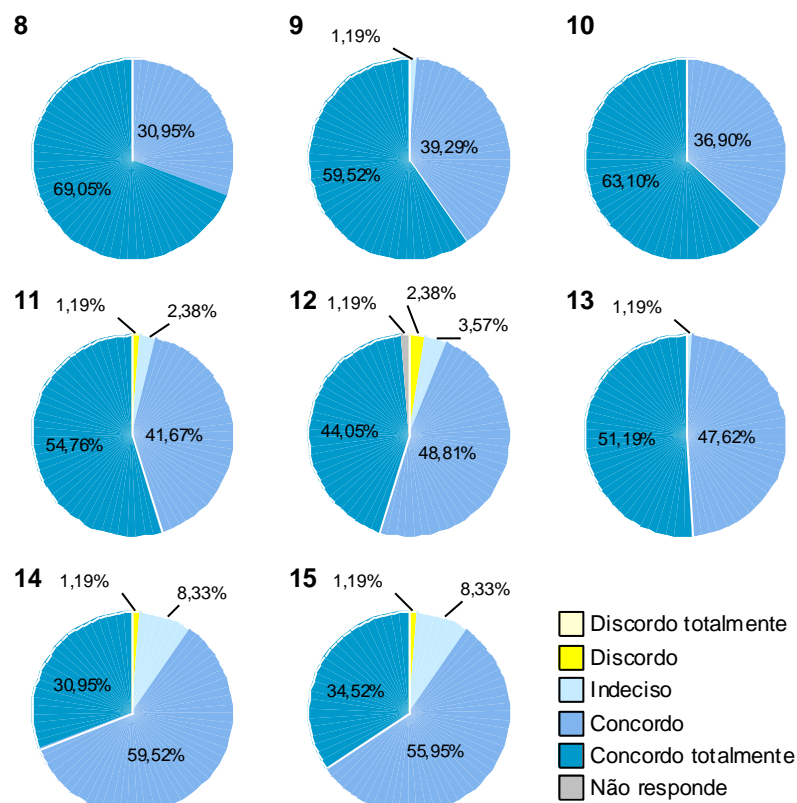
Curiosamente as respondentes ao questionário perspectivaram, predominantemente, o “*Educador de Infância*” como alguém que promove o desenvolvimento da criança. Traduzindo-se, uma vez mais, uma analogia em termos de resultados, apesar dos instrumentos usados serem diferentes.

É notória a grande percentagem obtida no item 13. *o educador de infância educa para os valores*, nos graus da escala que estabelecem concordância e a concordância absoluta 98,81%. Também nas entrevistas esta sub-categoria recolheu um índice frequencial expressivo.

Podemos afirmar que todas as finalidades apresentadas são, no geral, muito importantes, para as respondentes, pois as percentagens de educadoras que discordam totalmente ou discordam de qualquer uma das finalidades são pequenas, apresentando maiores percentagens nos graus de concordância e concordância absoluta. Nestes graus de concordância, a percentagem obtida ultrapassa em todos os itens os 90%, o que indicia, claramente, a posição deste grupo de educadoras acerca das finalidades da sua intervenção junto das crianças.

O educador, segundo os resultados, é uma pessoa que leva a criança a crescer, a construir-se como pessoa, perspectivando-se nesta dimensão uma clara analogia com outros estudos já citados (Couto, 1998).

**Gráfico n°2**  
**Finalidades do trabalho de educador(a) de Infância**



Os itens 8., 9., 10. e 13. parecem ser as finalidades consideradas mais importantes no trabalho de educadora de infância, além de concentrarem maiores percentagens nos graus de concordância e concordância absoluta, são também aqueles em que as educadoras estão mais de acordo. Apesar do índice frequencial obtido nos graus de concordância, relativamente aos itens 14. e 15. (dar exemplo e prestar cuidados às crianças) registe-se a percentagem elevada de educadoras indecisas 8,33%, (comparativamente aos outros itens).

Continuando no universo das representações das entrevistadas acerca da profissão quisemos inventariar quais as funções prevalentes do educador de infância.

**Quadro nº 35**  
**Funções do educador de infância**

| O educador(a) de Infância  | Discorda totalmente |      | Discorda |      | Indecisa |       | Concorda |       | Concorda totalmente |       | Não responde |      | Total |        |
|--|---------------------|------|----------|------|----------|-------|----------|-------|---------------------|-------|--------------|------|-------|--------|
|  | F                   | %    | F        | %    | F        | %     | F        | %     | F                   | %     | F            | %    | F     | %      |
| 16. Oferece apoio emocional, orientação e estímulos às crianças                      | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 1        | 1,19  | 26       | 30,95 | 57                  | 67,86 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 17. A intervenção recai sobre a instrução e socialização da criança                  | 0                   | 0,00 | 1        | 1,19 | 6        | 7,14  | 49       | 58,33 | 28                  | 33,33 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 18. Observa as potencialidades e necessidades das crianças                           | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 2        | 2,38  | 31       | 36,90 | 51                  | 60,71 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 19. Avalia as potencialidades e necessidades das crianças                            | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 4        | 4,76  | 33       | 39,29 | 47                  | 55,95 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 20. Organiza o currículo em função das características e necessidades das crianças   | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 1        | 1,19  | 24       | 28,57 | 59                  | 70,24 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 21. Desenvolve o currículo em função das características e necessidades das crianças | 0                   | 0,00 | 0        | 0,00 | 2        | 2,38  | 21       | 25,00 | 61                  | 72,62 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |
| 22. Está diariamente exposto à tomada de decisões sobre a vida escolar               | 1                   | 1,19 | 4        | 4,76 | 11       | 13,10 | 45       | 53,57 | 23                  | 27,38 | 0            | 0,00 | 84    | 100,00 |

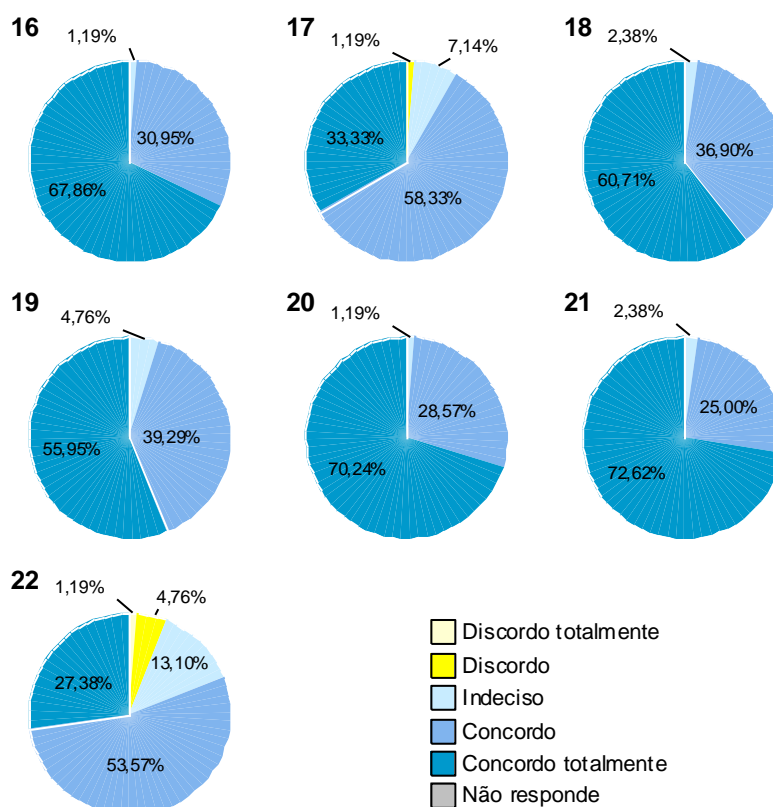
As educadoras parecem estar de acordo quanto ao facto de o educador de infância ter como função o desenvolvimento do currículo, em função das características e necessidades das crianças; 72,62% das educadoras consideram este aspecto muitíssimo importante.

Os itens 16., 18., 19., 20. e 21. não registam qualquer grau de discordância, uma vez que não apresentaram referências nestes dois domínios da escala. Ainda nestes itens, o grau de indecisão não tem expressão.

O score frequencial em quase todos os itens, nos graus de concordância absoluta é, uma vez mais elevado, e ultrapassa os 90%, excepção feita ao item nº 22. que se reporta à tomada de decisões diárias sobre a vida escolar 80,95%.

A importância atribuída à generalidade destas funções, comprovada pelo elevado índice percentual obtido, em termos de concordância e concordância total, leva-nos a perspectivar um grupo de educadoras enquadradas no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto).

**Gráfico nº3**  
**Funções do educador de infância**



É de notar as percentagens de educadoras de infância indecisas nos itens 17. e 19., ou seja, no que diz respeito à instrução e socialização da criança e, avaliação das potencialidades e necessidades das crianças, existe 7,14% e 4,76% de educadoras respectivamente, indecisas quanto à importância destas funções do educador de infância.

Globalmente, podemos considerar que as respondentes concordam com estas finalidades do trabalho do educador de infância, corroborando a perspectiva de Spodeck e Saracho (1998:31) que apresentam como funções do educador: *Diagnosticar* - observação e avaliação das potencialidades da criança; *Definir Currículos* – organizar e desenvolver currículos; *Organizar e gerir as aprendizagens*; *Aconselhar* – interagir com as crianças e *Tomar decisões* – sobre os materiais, objectivos, finalidades...

As respondentes ao questionário valorizam, expressivamente as funções do educador de infância representadas no quadro nº 35 consubstanciadas no perfil específico do desempenho profissional do educador de infância.

Após esta análise meramente descritiva, das razões para o ingresso na profissão, bem como das finalidades e funções do trabalho do educador de infância mais valorizado pelas respondentes, passamos à análise das dificuldades a fim de avaliar a significância estatística.

#### **4. As dificuldades percebidas pelas educadoras**

Os itens que se reportam às dificuldades encontram-se numerados de 23 a 62 num total de 40. O tipo de tratamento efectuado foi reflectidamente ponderado, dado que pretendíamos extrair a maior quantidade possível de informação dos nossos dados, com vista à obtenção de respostas às nossas questões de investigação. Foi assim e, porque os dados o permitiram, que recorremos a uma análise factorial, conscientes de que uma análise meramente descritiva, de um número tão elevado de itens, tornar-se-ia repetitiva e pouco abrangente. Desta forma, a análise factorial permitiu agrupar os itens em cinco factores e levou-nos a retirar 6 itens porque não se associavam nitidamente a nenhum factor ou porque apresentavam cargas factoriais semelhantes. Assim, os cinco factores passaram a contemplar apenas 34 itens.

A avaliação da adequabilidade da análise factorial, implicou a utilização do coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Anexo 6), cujo valor obtido foi de 0,716, pelo que estávamos nas condições de prosseguir com a análise factorial, uma vez que o valor obtido foi superior a 0,6.

O quadro que diz respeito aos factores retidos e à variância total explicada (Anexo 7) permite-nos ver que os cinco factores explicam 60,06% da variação dos dados.

Recorrendo à matriz das componentes rodadas (Anexo 8) podemos ver os itens agrupados em factores independentes entre si e onde os itens de cada factor estão muito associados. Em cada item apresentamos as respectivas cargas factoriais, que determinaram a sua arrumação pelos diversos factores.

**Quadro nº36**  
**Factores e cargas factoriais obtidas nos itens relativos às dificuldades**

| Factores  | Itens  | Cargas Factoriais |
|---|--|-------------------|
| <b>Factor I.</b><br>Interação com os alunos em situação didáctica     | 54.Lidar com os comportamentos turbulentos das crianças                          | 0,770             |
|   | 56.Estabelecimento de normas e regras sociais de convivência entre as crianças   | 0,768             |
|   | 53.Controle e disciplina das crianças  | 0,730             |
|   | 57.Gestão das dificuldades de adaptação das crianças                             | 0,717             |
|   | 55.Estabelecimento de medidas punitivas  | 0,690             |
|   | 61.Ritmo de aprendizagem das crianças  | 0,661             |
|   | 58.Motivação e participação das crianças   | 0,615             |
|   | 62.Tratamento das crianças de forma individualizada e diferenciada               | 0,511             |
| <b>Factor II.</b><br>Procedimentos do processo de Ensino-Aprendizagem | 43.Formulação de objectivos de aprendizagem                                      | 0,816             |
|   | 38.Elaboração do projecto pedagógico de sala                                     | 0,764             |
|   | 40.Organização das actividades   | 0,690             |
|   | 41.Operacionalização das actividades   | 0,658             |
|   | 39.Articulação do projecto pedagógico de sala com o projecto educativo da escola | 0,643             |
|   | 46.Planificação para um período de tempo prolongado                              | 0,608             |
|   | 44.Selecção das estratégias adequadas  | 0,599             |
|   | 51.Avaliação do nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças             | 0,580             |
| <b>Factor III.</b><br>Interação com os intervenientes no meio escolar | 45.Planificação do dia escolar   | 0,578             |
|   | 31.Falta de encorajamento  | 0,867             |
|   | 33.Rivalidades entre colegas   | 0,846             |
|   | 34.Apoio dos colegas   | 0,795             |
|   | 30.Relacionamento com direcção da escola   | 0,787             |
|   | 32.Pouca integração na escola  | 0,787             |
|   | 24.Falta de apoio  | 0,502             |
| <b>Factor IV.</b><br>Factores de organização escolar                  | 35.Relacionamento com os auxiliares  | 0,468             |
|   | 27.Falta de tempo livre  | 0,833             |
|   | 29.Falta de tempo para ler livros e revistas profissionais                       | 0,801             |
|   | 28.Falta de tempo para preparar as actividades                                   | 0,768             |
|   | 25.Condições de trabalho difíceis  | 0,608             |
|   | 26.Trabalho burocrático  | 0,595             |
| <b>Factor V.</b><br>Recursos e condições da escola                    | 50.Existência de um elevado número de alunos por grupo                           | 0,496             |
|   | 48.Escassez de equipamentos na instituição                                       | 0,911             |
|   | 49.Falta de meios financeiros  | 0,878             |
|   | 47.Características do jardim de infância   | 0,802             |
|   | 23.Informação insuficiente (normas e regras de funcionamento da instituição)     | 0,440             |

Feita a análise factorial, tínhamos os itens agrupados em cinco factores que mediam uma mesma característica, permitindo-nos medir a consistência interna, através do Alpha de Cronbach. É de referir, que os itens estavam todos categorizados no mesmo sentido, ou seja,

todos os itens foram classificados por uma escala de Likert: discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo e concordo totalmente. Só nas condições referidas é que possível medir a consistência interna dos factores, pelo que através deste processo fomos analisar a proporção da variabilidade nas respostas resultantes de diferenças nos inquiridos, dado que estes apresentam opiniões diferentes.

Este procedimento foi feito com o objectivo de podermos fazer para cada factor (grupo de itens) as pontuações médias. Assim, passámos a ter apenas cinco variáveis contínuas, que são as pontuações médias para cada factor. Em vez de trabalharmos com 34 itens categorizados, o que tornaria a análise exaustiva e repetitiva passamos a ter cinco variáveis contínuas.

No quadro seguinte indicamos para cada factor a respectiva designação, os itens que dizem respeito a cada factor, o valor do Alpha de Cronbach e a consistência interna obtida. Quando a consistência interna encontrada é inadmissível, não é possível partir para as pontuações médias.

### Quadro nº 37

#### Alphas e consistência interna obtida nos factores das dificuldades

| Factores   | Itens | Valor do Alpha de Cronbach | Consistência Interna |
|--|-------|----------------------------|----------------------|
| <b>Factor I.</b><br>Interacção com os alunos em situação didáctica     | 54.   | 0,8609                     | Boa                  |
|  | 56.   |                            |                      |
|  | 53.   |                            |                      |
|  | 57.   |                            |                      |
|  | 55.   |                            |                      |
|  | 61.   |                            |                      |
|  | 58.   |                            |                      |
| <b>Factor II.</b><br>Procedimentos do processo de Ensino-Aprendizagem  | 43.   | 0,8857                     | Boa                  |
|  | 38.   |                            |                      |
|  | 40.   |                            |                      |
|  | 41.   |                            |                      |
|  | 39.   |                            |                      |
|  | 44.   |                            |                      |
|  | 46.   |                            |                      |
| <b>Factor III.</b><br>Interacção com os intervenientes no meio escolar | 51.   | 0,8760                     | Boa                  |
|  | 45.   |                            |                      |
|  | 31.   |                            |                      |
|  | 33.   |                            |                      |
|  | 34.   |                            |                      |
|  | 30.   |                            |                      |
| <b>Factor IV.</b><br>Factores de organização escolar                   | 32.   | 0,8136                     | Boa                  |
|  | 24.   |                            |                      |
|  | 35.   |                            |                      |
|  | 27.   |                            |                      |
|  | 29.   |                            |                      |
| <b>Factor V.</b><br>Recursos e condições da escola                     | 28.   | 0,8290                     | Boa                  |
|  | 25.   |                            |                      |
|  | 26.   |                            |                      |
|  | 50.   |                            |                      |
|  | 48.   | 0,8290                     | Boa                  |
|  | 49.   |                            |                      |
|  | 47.   |                            |                      |
|  | 23.   |                            |                      |

Como podemos verificar para todos os factores, a consistência interna obtida foi boa, razão pela qual partimos para as pontuações médias de cada factor.

Seguidamente, usámos testes estatísticos para verificar a possível existência de diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelas educadoras, nas variáveis idade, tipo de instituição: pública/privada, com um educador/mais de um educador e ano lectivo em que terminaram o curso: 2000, 2001 e 2002.

No quadro nº 38 podemos ver as pontuações médias para cada factor, relativamente ao mínimo, máximo, média e desvio padrão.

**Quadro nº 38**  
**Distribuição das pontuações médias segundo os factores das dificuldades**

| Factores  | n  | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|---|----|--------|--------|-------|---------------|
| <b>I.</b> Interação com os alunos em situação didáctica       | 84 | 1,00   | 4,88   | 2,64  | 0,73          |
| <b>II.</b> Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 84 | 1,56   | 4,22   | 2,73  | 0,70          |
| <b>III.</b> Interação com os Intervenientes no meio escolar   | 84 | 1,14   | 4,43   | 2,41  | 0,83          |
| <b>IV.</b> Factores de organização escolar                    | 84 | 1,00   | 4,83   | 2,67  | 0,81          |
| <b>V.</b> Recursos e condições da escola                      | 84 | 1,00   | 4,75   | 2,84  | 0,98          |

A leitura ao quadro nº 38 permite-nos concluir que a média mais elevada incide no factor **V. Recursos e condições da escola** (2,84) ou seja, as educadoras sentiram em média mais dificuldades nos itens 47 – características do jardim de infância (localização e falta de condições); 48 – a escassez de equipamentos na instituição; 49 – a falta de meios financeiros; 23 – dispor de informação insuficiente acerca das normas e das regras de funcionamento da instituição.

Prosseguindo por ordem decrescente dos valores médios apresentados, temos o factor **II. Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem** (2,73) cujas dificuldades se situam na: formulação de objectivos de aprendizagem (item 43), elaboração do projecto pedagógico de sala (item 38), organização das actividades (item 40), operacionalização das actividades (item 41), articulação do projecto pedagógico de sala com o projecto educativo da escola (item 39), planificação para um período de tempo prolongado (item 46), selecção das estratégias adequadas (item 44), avaliação do nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (item 51) e planificação do dia escolar (item 45).

O factor **IV. Factores de organização escolar** aparece a seguir, com uma média muito próxima da média obtida pelo factor **I. Interação com os alunos em situação didáctica**.

Após a análise, meramente descritiva, pretendíamos saber se existiam ou não diferenças significativas, pelo que começamos por testar a normalidade das variáveis, através do Teste Kolmogorov-Smirnov, cujos resultados apresentamos no quadro nº 39.

### Quadro nº 39

#### Resultado do teste Kolmogorov-Smirnov em relação aos factores das dificuldades

| Factores   | n  | Nível de significância (bilateral) |
|--|----|------------------------------------|
| I. Interação com os alunos em situação didáctica       | 84 | 0,986                              |
| II. Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 84 | 0,062                              |
| III. Interação com os Intervenientes no meio escolar   | 84 | 0,246                              |
| IV. Factores de organização escolar                    | 84 | 0,187                              |
| V. Recursos e condições da escola                      | 84 | 0,435                              |

Podemos ver que os valores -p obtidos no teste Kolmogorov-Smirnov, são todos superiores a 0,05, ou seja, as pontuações médias para todos os factores, são variáveis normais, pelo que vamos usar testes paramétricos: T-Student e o teste One-Way ANOVA.

## Idade

Para a variável idade vamos usar o teste One Way ANOVA, afim de verificarmos se a idade influencia ou não nas pontuações médias atribuídas pelas educadoras.

**Quadro nº 40**  
**Resultado do teste de homogeneidade de variâncias em relação aos factores das dificuldades, para a idade**

| Factores  | Estatística de teste | g.l.1 | g.l.2 | Nível de significância |
|---|----------------------|-------|-------|------------------------|
| <b>I.</b> Interação com os alunos em situação didáctica       | 0,615                | 9     | 69    | 0,780                  |
| <b>II.</b> Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 1,541                | 9     | 69    | 0,151                  |
| <b>III.</b> Interação com os Intervenientes no meio escolar   | 1,854                | 9     | 69    | 0,074                  |
| <b>IV.</b> Factores de organização escolar                    | 0,580                | 9     | 69    | 0,809                  |
| <b>V.</b> Recursos e condições da escola                      | 1,886                | 9     | 69    | 0,069                  |

Tal como foi referido anteriormente (ponto 4.2.) temos que verificar a igualdade de variâncias para podermos dar continuidade ao teste One Way ANOVA, razão pela qual aplicamos um teste de homogeneidade de variâncias. Os valores -p obtidos no teste de Levene são todos superiores a 0,05, assim sendo não rejeitamos a hipótese nula do teste de Levene, ou seja, as variâncias das pontuações médias são iguais para todas as idades, o que nos permite assumir a igualdade de variâncias e estarmos em condição de continuar o teste One Way ANOVA.

Prosseguindo com o teste One Way ANOVA e, relativamente aos factores **I.**, **II.**, **III.** e **V.**, os níveis de significância encontrados foram todos superiores a 0,05, o que permitiu concluir que não existem diferenças significativas.

Foram encontradas diferenças significativas apenas no factor **IV- Factores de organização escolar**, que apresentamos no quadro nº 40. É de referir que nas outras variáveis (tipo de instituição: pública/privada, com um educador/mais de um educador e ano lectivo em que terminaram o curso: 2000, 2001 e 2002) só será apresentada um quadro para os factores onde forem encontradas diferenças significativas.

### Quadro nº 41

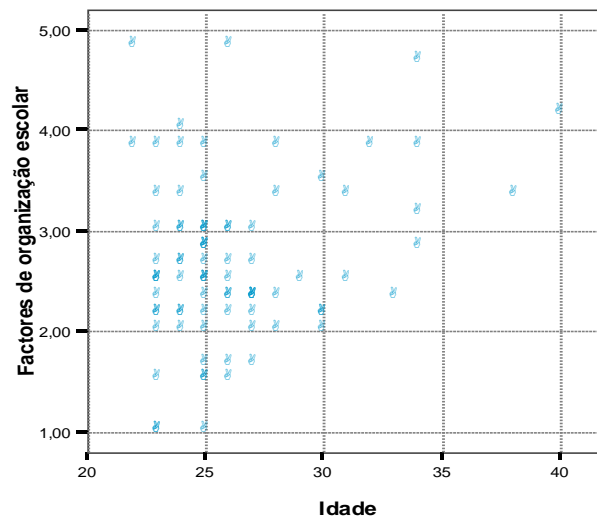
#### Resultado do teste One-Way ANOVA em relação ao factor IV. das dificuldades, para a idade

| Factor                              |                      | Somas dos quadrados | g.l. | Média dos quadrados | F     | Nível de significância |
|-------------------------------------|----------------------|---------------------|------|---------------------|-------|------------------------|
| IV. Factores de organização escolar | Entre os grupos      | 17,730              | 14   | 1,266               | 2,345 | 0,010                  |
|                                     | Dentro de cada grupo | 37,269              | 69   | 0,540               |       |                        |
|                                     | Total                | 54,999              | 83   |                     |       |                        |

A leitura do quadro precedente mostra-nos que o nível de significância  $0,01 < 0,05$ , permite rejeitar a hipótese nula de que a média das pontuações médias é igual para todas as idades, ou seja, a média das pontuações médias é diferente em pelo menos uma determinada idade, o que permite concluir a existência de diferenças significativas nas pontuações médias do factor IV. *Factores de organização escolar* na variável idade.

### Gráfico nº4

#### Distribuição das pontuações médias segundo a idade, nos factores de organização escolar



Como podemos ver no gráfico n.º 4, à medida que a idade das educadoras de infância aumenta, a pontuação média atribuída também aumenta. Ora, o aumento da idade implica maiores dificuldades, no factor de organização escolar (falta de tempo livre, falta de tempo

para ler livros e revistas profissionais, falta de tempo para preparar as actividades, condições de trabalho difíceis, trabalho burocrático, existência de um elevado nº de alunos por grupo).

A literatura chama de *conflito de papel*, (Gordon, 2000) quando ocorre um conflito entre o papel do docente e do jovem adulto, que muitas vezes constituiu família, e que traduz-se em grandes mudanças a nível pessoal. Este conflito conduz os professores principiantes à percepção, de que não dão tempo e atenção suficientes a nenhum destes papéis.

O facto de serem as educadoras mais velhas a sentirem mais dificuldades, poderá justificar-se pelas mudanças a nível pessoal que poderão, entretanto, ter ocorrido, justificando, por isso, que tenham menos tempo livre, comparativamente às educadoras mais novas.

### Tipo de instituição: pública /privada

Neste caso por serem dois grupos vamos usar o teste T-Student para testarmos, se o facto das educadoras exercerem funções numa instituição pública ou privada, provoca diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas.

**Quadro nº 42**  
**Resultado do teste T-Student em relação ao factor V. das dificuldades, para o tipo de instituição**

|                                   |   | Teste de Levene |                        | Teste T-Student |       |                        |                 | Intervalo de confiança da diferença (95%) |                 |
|-----------------------------------|---|-----------------|------------------------|-----------------|-------|------------------------|-----------------|---|-----------------|
|                                   |   | Est. teste      | Nível de significância | Est. teste      | g.l.  | Nível de significância | Diferença média | Limite inferior                           | Limite superior |
| V. Recursos e condições da escola | Assumindo a igualdade de variâncias     | 1,90            | 0,170                  | 3,05            | 79    | 0,003                  | 0,69            | 0,24                                      | 1,14            |
|                                   | Não assumindo a igualdade de variâncias |                 |                        | 3,35            | 58,24 | 0,001                  | 0,69            | 0,28                                      | 1,11            |

O valor -p no teste de Levene é superior a 0,05; não rejeitamos a hipótese nula deste teste e assumimos a igualdade de variâncias. Ao lermos o valor -p do teste T-Student, temos um valor inferior a 0,05; logo rejeitamos a hipótese nula, ou seja, a média das pontuações médias atribuídas pelas educadoras de infância que exerceram funções numa instituição pública, é diferente da média das pontuações médias atribuídas pelas educadoras de infância, que exerceram a sua actividade numa instituição privada. Podemos concluir que existe diferenças significativas, no factor **V.**, *Recursos e condições da escola* na variável tipo de instituição: pública/privada.

Para os factores **I.**, **II.**, **III.** e **IV.**, os níveis de significância encontrados foram todos superiores a 0,05. Os dados obtidos não nos permitem concluir que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelas educadoras de infância, independentemente de pertencerem a uma instituição pública ou privada.

O quadro nº 43 indica para cada tipo de instituição, a média das pontuações médias, no factor **V.**, *Recursos e condições da escola*.

### Quadro nº 43

#### Distribuição da pontuação média do factor **V.** das dificuldades, para o tipo de instituição

| Factor                                   | Tipo de instituição de Educação de Infância que os docentes exerceram no primeiroano de actividade | n  | Média | Desvio padrão |
|--|--|----|-------|---------------|
| <b>V.</b> Recursos e condições da escola | Pública  | 25 | 3,34  | 0,79          |
|  | Privada  | 56 | 2,65  | 1,01          |

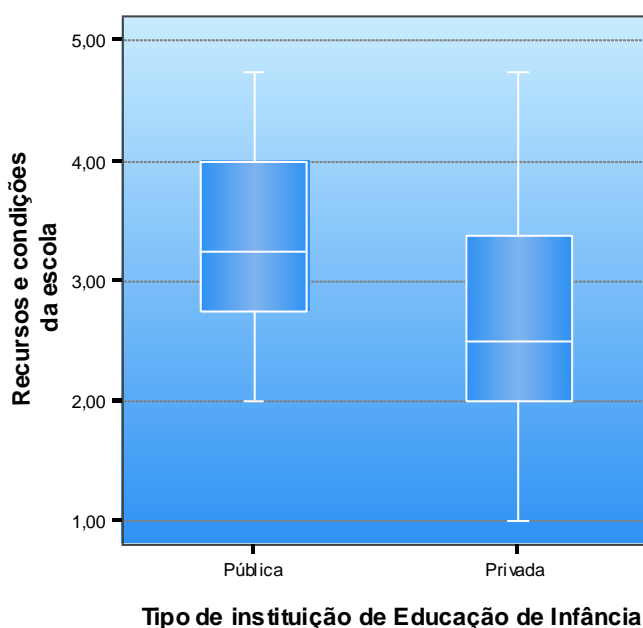
Verificamos que as instituições públicas apresentam uma média superior, relativamente às instituições privadas (3,34 contra 2,65). Para as educadoras de infância que exerceram a sua actividade nas instituições públicas, houve maiores dificuldades, motivadas pela escassez de equipamentos, falta de meios financeiros, pela insuficiente informação, acerca das normas e regras de funcionamento da instituição e ainda devido às características da própria instituição. As diferenças significativas encontradas são visíveis no gráfico nº 5

Perante estes resultados colocam-se as seguintes questões: Estarão as instituições públicas menos apetrechadas de equipamentos? Porque será maior a falta de meios financeiros no

público? Porque terão sentido estas educadoras do público maiores dificuldades pela insuficiente informação acerca das normas e funcionamento da instituição?

A nossa experiência de itinerância na Educação Especial, por quase todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira, permite-nos considerar, que embora, sem qualquer fundamentação de rigor, que a realidade dos particulares neste e noutros domínios é diferente da vivida no público.

**Gráfico nº 5**  
**Distribuição das pontuações médias segundo o tipo de instituição, nos recursos e condições da escola**



Se compararmos os percentis 75 de cada grupo podemos ver que 75% das educadoras de infância, das instituições públicas estão a pontuar em média até 4, enquanto que nas instituições privadas, esta pontuação é, aproximadamente de 3,4, o que prova a opinião quase generalizada das educadoras das instituições públicas quanto às dificuldades sentidas neste domínio. As educadoras das instituições privadas apresentam um certo grau de indecisão quanto a se os recursos e condições da escola, constituíram uma dificuldade para si.

Ao compararmos os percentis 25, vemos que 25% das educadoras das instituições públicas estão a pontuar, em média, até 2,8 que corresponde ao grau de indecisão e nas instituições privadas esta pontuação média é de 2 (corresponde ao grau de discordância).

Duma maneira global estas dificuldades (itens 48, 49, 47 e 23) foram assinaladas nos estudos de Veenman (1988,1984); Marcelo Garcia (1991) e Flores (2000).

Quanto à variável tipo de instituição com um educador/mais de um educador não foram encontradas diferenças significativas nas pontuações médias, relativamente aos cinco factores.

### **Ano lectivo em que terminaram o curso**

Como temos mais de três grupos, o teste a ser utilizado é o de One Way ANOVA, o que nos permitirá concluir quanto à existência de diferenças significativas nas pontuações médias, relativamente aos anos de conclusão do curso.

Em primeiro lugar, temos que verificar um dos pressupostos do teste que, conforme acima se aludiu é a igualdade de variâncias, cujo resultado apresentamos no quadro seguinte.

### **Quadro nº 44**

#### **Resultado do teste de homogeneidade de variâncias em relação aos factores das dificuldades, para o ano de conclusão de curso**

| Factores  | Estatística de teste | g.l.1 | g.l.2 | Nível de significância |
|---|----------------------|-------|-------|------------------------|
| <b>I.</b> Interação com os alunos em situação didáctica       | 1,218                | 2     | 81    | 0,301                  |
| <b>II.</b> Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 0,488                | 2     | 81    | 0,616                  |
| <b>III.</b> Interação com os Intervenientes no meio escolar   | 0,694                | 2     | 81    | 0,503                  |
| <b>IV.</b> Factores de organização escolar                    | 3,309                | 2     | 81    | <b>0,042</b>           |
| <b>V.</b> Recursos e condições da escola                      | 0,503                | 2     | 81    | 0,606                  |

No factor **IV.**, o valor -p obtido no teste de Levene, leva-nos a rejeitar a hipótese nula, ou seja, a igualdade de variâncias não é verificada, o que nos permite referir que não estamos em condições de dar continuidade ao teste One Way ANOVA. Para tal temos que recorrer a um teste não paramétrico, apenas neste factor. Assim, recorreremos ao teste não paramétrico Kruskal-Wallis, em que vamos testar se, no factor **IV.**, as pontuações médias diferem significativamente, entre os anos de conclusão do curso. O valor -p encontrado foi superior a 0,05, daí não nos permitir concluir quanto às diferenças significativas.

Para os factores **I.**, **II** e **III.**, não foram encontradas diferenças significativas.

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste para o factor **V.**, *Recursos e condições da escola* onde foram encontradas diferenças significativas.

**Quadro nº 45**  
**Resultado do teste One-Way ANOVA em relação ao factor V. das dificuldades, para o ano de conclusão de curso**

| Factor                            |                      | Somas dos quadrados | g.l. | Média dos quadrados | F     | Nível de significância |
|-----------------------------------|----------------------|---------------------|------|---------------------|-------|------------------------|
| V. Recursos e condições da escola | Entre os grupos      | 8,471               | 2    | 4,235               | 4,799 | 0,011                  |
|                                   | Dentro de cada grupo | 71,485              | 81   | 0,883               |       |                        |
|                                   | Total                | 79,955              | 83   |                     |       |                        |

O valor -p obtido leva-nos a rejeitar a hipótese nula ( $0,011 < 0,05$ ), ou seja, a média das pontuações médias é diferente, pelo menos num grupo. Ora, podemos concluir que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelas educadoras de infância, em relação ao ano de conclusão do curso no factor **V.**, (itens 48, 49, 47 e 23).

O quadro nº 46 permite-nos observar quem apresenta uma média maior, correspondendo a uma maior dificuldade.

### Quadro nº 46

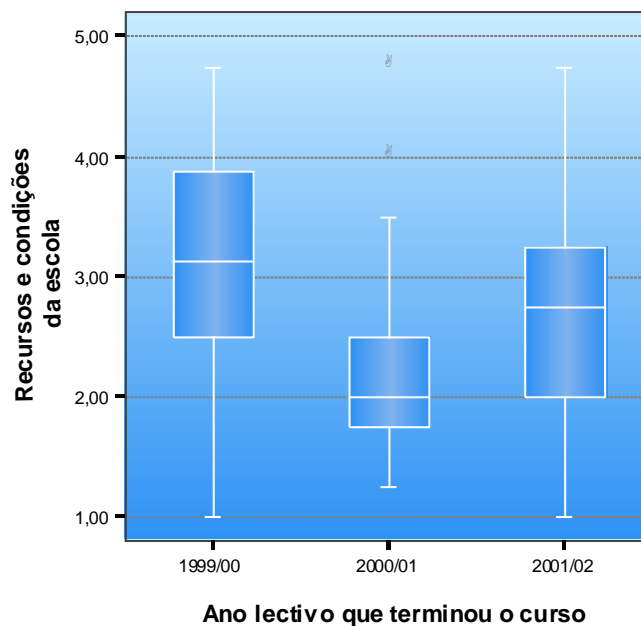
#### Distribuição da pontuação média do factor V. das dificuldades, para o ano de conclusão de curso

| Factor                            | Anos em que terminaram o curso | n  | Média | Desvio padrão |
|-----------------------------------|--------------------------------|----|-------|---------------|
| V. Recursos e condições da escola | 2000                           | 36 | 3,17  | 1,00          |
|                                   | 2001                           | 17 | 2,34  | 0,95          |
|                                   | 2002                           | 31 | 2,73  | 0,86          |
|                                   | Total                          | 84 | 2,84  | 0,98          |

Em relação aos recursos e condições da escola, podemos aferir que as educadoras de infância que terminaram o curso no ano 2000 pontuam em média, mais alto, em relação a 2001 e 2002. Comprova-se que as educadoras que terminaram o curso no ano 2000 sentem mais dificuldades.

### Gráfico nº 6

#### Distribuição das pontuações médias segundo o ano de conclusão de curso, nos recursos e condições da escola



O gráfico anterior mostra-nos as diferenças significativas encontradas. Relativamente ao ano 2000, 75% das educadoras que terminaram o curso neste ano, concordam em média, que encontraram dificuldades nos recursos e condições da escola; estão a pontuar aproximadamente na escala 4 (que corresponde à categoria de concordância).

A “caixa de bigodes”, que encontramos no ano de 2001 é mais pequena, relativamente às outras duas, pelo que, as pontuações médias atribuídas pelas educadoras que terminaram o curso neste ano lectivo são mais homogéneas, sendo mesmo as mais baixas, concluindo-se que estas educadoras não encontraram muitas dificuldades a nível dos recursos e condições da escola.

Globalmente podemos afirmar que as educadoras que concluíram o curso nos anos de 2000 e 2002 encontraram mais dificuldades no factor em análise **V.**, *Recursos e condições da escola*.

Porque terão encontrado estas educadoras mais dificuldades? Estarão estas educadoras finalistas a exercer agora a sua actividade em instituições que lhes oferecem melhores condições e que por isso e comparando com o primeiro ano concluem que não encontraram boas condições?

Porque terão as finalistas no ano 2001 registado menos dificuldades?

Após o tratamento estatístico efectuado aos 34 itens das dificuldades, que a análise factorial agrupou em cinco factores; procedemos à análise dos 6 itens que não entraram na análise factorial. Para o efeito, agrupámo-los em dois, distribuindo os itens de modo a que medissem uma mesma característica.

Seguindo o mesmo procedimento feito para os 34 itens fomos medir a consistência interna para podermos calcular as pontuações médias.

### Quadro nº 47

#### Alphas e consistência interna obtida nos itens referentes à interação com os pais e individualizada

| Grupos                    | Itens   | Valor do Alpha de Cronbach | Consistência Interna |
|---------------------------|---|----------------------------|----------------------|
| Interação com os pais     | 36. Relacionamento com os pais  | 0,6205                     | Fraca                |
|                           | 37. Primeiros contactos com os pais   |                            |                      |
|                           | 52. Apresentação da avaliação aos pais  |                            |                      |
| Interação individualizada | 42. Montagem/Organização e adaptação da sala de aula às necessidades das crianças | 0,6297                     | Fraca                |
|                           | 59. Intervenção com crianças com NEE  |                            |                      |
|                           | 60. Interação com crianças de níveis sócio culturais diferentes                   |                            |                      |

O quadro nº 47 mostra-nos que a consistência interna obtida é fraca. Não obstante, a estatística permite-nos achar as pontuações médias para cada grupo (só não seria possível se a consistência interna fosse inadmissível).

### Quadro nº 48

#### Distribuição das pontuações médias obtidas na interação com os pais e individualizada

|                           | n  | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|---------------------------|----|--------|--------|-------|---------------|
| Interação com os pais     | 84 | 1,00   | 4,00   | 2,67  | 0,76          |
| Interação individualizada | 84 | 1,00   | 4,67   | 2,67  | 0,82          |

No quadro nº 48 encontramos os mínimos, os máximos, as médias e desvio padrão, das pontuações médias obtidas. As médias das pontuações médias atribuídas pelos respondentes são iguais. Em média as educadoras estão a pontuar de igual forma, no que diz respeito, à interação com os pais e à interação individualizada.

A pontuação máxima surgiu na interação individualizada, cuja média atribuída é de 4,67, isto é, as educadoras sentiram mais dificuldades na montagem/organização e adaptação da sala de aula às necessidades das crianças, na interação com crianças com NEE e de níveis sócio culturais diferentes.

Seguidamente, fomos ver a normalidade das variáveis que conforme referido anteriormente é feito através do teste Kolmogorov-Smirnov.

**Quadro nº 49**  
**Resultado do teste Kolmogorov-Smirnov em relação à interacção com os pais e individualizada**

|                            | n  | Nível de significância (bilateral) |
|----------------------------|----|------------------------------------|
| Interacção com os pais     | 84 | 0,102                              |
| Interacção individualizada | 84 | 0,171                              |

Podemos ver pelos valores -p obtidos (superiores a 0,05), que as variáveis são normais, razão pela qual a nossa opção recaiu nos testes paramétricos com vista à verificação da existência de diferenças significativas.

Nas variáveis idade, tipo de instituição (público/privado, com 1 educador/com mais de 1 educador) não foram encontradas diferenças significativas, nas pontuações médias atribuídas pelas educadoras.

**Ano lectivo em que terminaram o curso**

Vamos usar o teste One-Way ANOVA para testar se, o facto das educadoras terem concluído o curso em um ou outro ano lectivo, influencia nas pontuações médias atribuídas. Para o efeito temos que testar a igualdade de variâncias que determinará se podemos usar o referido teste.

**Quadro nº 50**  
**Resultado do teste de homogeneidade de variâncias em relação à interacção com os pais e individualizada, para o ano de conclusão de curso**

|                            | Estatística de teste | g.1.1 | g.1.2 | Nível de significância |
|----------------------------|----------------------|-------|-------|------------------------|
| Interacção com os pais     | 0,343                | 2     | 81    | 0,710                  |
| Interacção individualizada | 0,471                | 2     | 81    | 0,626                  |

Como os níveis de significância são superiores a 0,05, não estamos em condições de rejeitar a hipótese nula do teste de Levene; verifica-se a igualdade de variâncias, pelo que estamos em condições de continuar o teste One-Way ANOVA.

**Quadro nº 51**  
**Resultado do teste One-Way ANOVA em relação à interacção individualizada, para o ano de conclusão de curso**

|                            |                      | Somas dos quadrados | g.l. | Média dos quadrados | F     | Nível de significância |
|----------------------------|----------------------|---------------------|------|---------------------|-------|------------------------|
| Interacção individualizada | Entre os grupos      | 7,275               | 2    | 3,638               | 6,034 | 0,004                  |
|                            | Dentro de cada grupo | 48,835              | 81   | 0,603               |       |                        |
|                            | Total                | 56,110              | 83   |                     |       |                        |

Foram encontradas diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas, em relação à interacção individualizada, como podemos ver no valor -p encontrado ( $0,004 < 0,05$ ). As educadoras estão a pontuar, significativamente diferente em média, em relação ao ano de conclusão do curso.

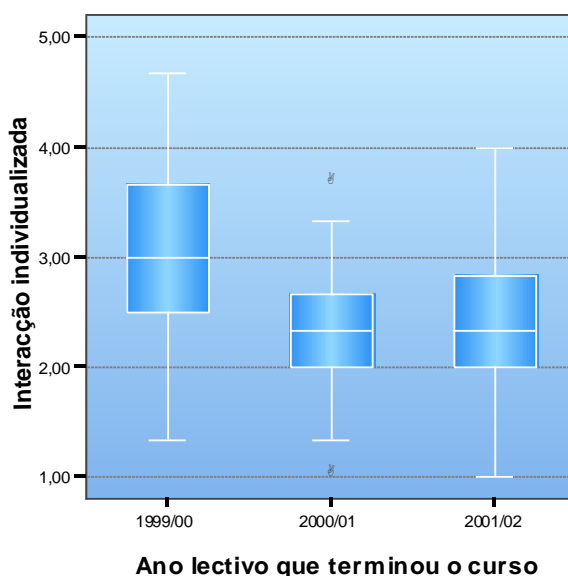
**Quadro nº 52**  
**Distribuição das pontuações médias obtidas na interacção individualizada**

|                            |       | n  | Média | Desvio padrão | Mínimo | Máximo |
|----------------------------|-------|----|-------|---------------|--------|--------|
| Interacção individualizada | 2000  | 36 | 3,01  | 0,84          | 1,33   | 4,67   |
|                            | 2001  | 17 | 2,37  | 0,75          | 1,00   | 3,67   |
|                            | 2002  | 31 | 2,44  | 0,71          | 1,00   | 4,00   |
|                            | Total | 84 | 2,67  | 0,82          | 1,00   | 4,67   |

Através dos valores da média, podemos aferir que as educadoras que terminaram o curso no ano 2000, tiveram mais dificuldades na intervenção com crianças com NEE, na interacção

com crianças de níveis sócio culturais diferentes e na montagem/organização e adaptação da sala de aula às necessidades das crianças.

**Gráfico n° 7**  
**Distribuição das pontuações médias segundo o ano de conclusão de curso, na interacção individualizada**



Verifica-se que foram as educadoras que terminaram o curso no ano 2000 que apresentaram mais dificuldades na interacção individualizada, no primeiro ano de actividade.

É de referir que as educadoras que concluíram o curso nos anos 2001 e 2002 apresentam uma distribuição das pontuações médias muito próximas. Podemos ver que 75% das educadoras que concluíram o curso nestes dois anos lectivos, não chegam a pontuar em média, mais do que 3. Para 75% das educadoras intervir com crianças com NEE ou de níveis sócio culturais diferentes e adaptarem a sala de aula de acordo com as necessidades das crianças não representou dificuldades

Nos factores em que não foram encontradas diferenças significativas, foi feita uma análise descritiva que apresentamos no quadro n° 53 de acordo com o ano de conclusão do curso. A

escolha desta variável deve-se ao facto de querermos aferir como se posicionavam as educadoras finalistas nos diferentes anos lectivos, quanto às dificuldades.

**Quadro nº 53**  
**Distribuição das pontuações médias obtidas nos factores I., II. e III. das dificuldades, segundo o ano de conclusão de curso**

| Anos | Factores que dizem respeito às dificuldades                   | n  | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|------|---|----|--------|--------|-------|---------------|
| 2000 | <b>I.</b> Interação com os alunos em situação didáctica       | 36 | 1,13   | 4,00   | 2,85  | 0,73          |
|      | <b>II.</b> Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 36 | 1,56   | 4,11   | 2,77  | 0,71          |
|      | <b>III.</b> Interação com os Intervenientes no meio escolar   | 36 | 1,14   | 4,43   | 2,50  | 0,88          |
| 2001 | <b>I.</b> Interação com os alunos em situação didáctica       | 17 | 1,88   | 4,00   | 2,53  | 0,53          |
|      | <b>II.</b> Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 17 | 1,56   | 4,00   | 2,50  | 0,66          |
|      | <b>III.</b> Interação com os Intervenientes no meio escolar   | 17 | 1,14   | 3,86   | 2,40  | 0,71          |
| 2002 | <b>I.</b> Interação com os alunos em situação didáctica       | 31 | 1,00   | 4,88   | 2,44  | 0,78          |
|      | <b>II.</b> Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 31 | 1,67   | 4,22   | 2,81  | 0,71          |
|      | <b>III.</b> Interação com os Intervenientes no meio escolar   | 31 | 1,14   | 4,14   | 2,32  | 0,84          |

Podemos ver que as educadoras que terminaram o curso no ano 2000, pontuam em média mais alto, no factor **I.**, ou seja, para estas profissionais, a interação com os alunos em situação didáctica representou uma dificuldade no primeiro ano de actividade, o mesmo acontecendo para as educadoras que terminaram no ano 2001. Relativamente ao ano 2002, o factor que regista uma média da pontuação média mais elevada é o factor **II.**, ou seja, nos *Procedimentos do processo de Ensino – Aprendizagem* estas educadoras sentiram mais dificuldades. Nos restantes anos é, igualmente, significativa a média obtida neste factor, indiciando a existência de dificuldades neste domínio.

## **5. A formação inicial**

A última parte do questionário solicitava aos respondentes, que reflectissem sobre a preparação auferida na formação inicial nos vários domínios da sua intervenção, representados nos itens 63 a 89 num total de 27 itens. À semelhança do que já tinha sido feito com as dificuldades, procedemos à análise factorial para a formação inicial e, que mais uma, vez agrupou os itens em cinco factores.

A avaliação da adequabilidade da análise factorial, implicou a utilização do coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Anexo 9) cujo valor obtido foi de 0,897, permitindo-nos prosseguir com este tipo de análise.

No que se refere à variabilidade dos dados, a análise factorial com cinco factores permite-nos explicar 72,88% dos dados (Anexo 10)

Recorrendo à matriz das componentes rodadas (Anexo 11) podemos ver os itens agrupados em factores independentes entre si e em que os itens de cada factor estão muito associados. Em cada item apresentamos as respectivas cargas factoriais, que determinaram a sua arrumação pelos diversos factores.

**Quadro nº 54**  
**Factores e cargas factoriais obtidas nos itens relativos à formação inicial**

| Factores   | Itens  | Cargas Factoriais |
|--|--|-------------------|
| <b>Factor I.</b><br>Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 69.Elaboração do projecto pedagógico de sala                                     | 0,762             |
|  | 73.Formulação de objectivos de aprendizagem                                      | 0,756             |
|  | 70.Articulação do projecto pedagógico de sala com o projecto educativo da escola | 0,742             |
|  | 75.Planificação do dia escolar   | 0,730             |
|  | 74.Selecção das estratégias adequadas  | 0,730             |
|  | 71.Organização e operacionalização das actividades                               | 0,657             |
|  | 76.Planificação para um período de tempo prolongado                              | 0,615             |
|  | 72.Montagem/organização e adaptação da sala de aula às necessidades das crianças | 0,605             |
|  | 79.Avaliação do nível de aprendizagem e desenvolvimento das crianças             | 0,469             |
|  | 77.Gerir a escassez de materiais e recursos necessários                          | <u>0,438</u>      |
| <b>Factor II.</b><br>Relação pedagógica                                | 82.Lidar com os comportamentos turbulentos das crianças                          | 0,885             |
|  | 81.Controlar e gerir a indisciplina das crianças                                 | 0,845             |
|  | 83.Estabelecimento de medidas punitivas  | 0,818             |
|  | 78.Gerir a existência de um elevado número de crianças por grupo                 | 0,693             |
|  | 84.Gerir os problemas de adaptação das crianças                                  | 0,540             |
| <b>Factor III.</b><br>Interação com os intervenientes no meio escolar  | 68.Interacção e relacionamento com os pais                                       | 0,762             |
|  | 65.Interacção e relacionamento com elementos dos órgãos de direcção da escola    | 0,662             |
|  | 80.Apresentação da avaliação aos pais  | 0,660             |
|  | 67.Interacção e relacionamento com as auxiliares                                 | 0,618             |
|  | 66.Interacção e relacionamento com os colegas                                    | <u>0,540</u>      |
| <b>Factor IV.</b><br>Intervenção em contexto pedagógico                | 89.Tratar as crianças de forma individualizada e diferenciada                    | 0,700             |
|  | 88.Atender ao ritmo de aprendizagem das crianças                                 | 0,652             |
|  | 87.Lidar com crianças de níveis sócio culturais diferentes                       | 0,556             |
|  | 85.Motivar as crianças   | 0,498             |
| <b>Factor V.</b><br>Factores de organização escolar                    | 86.Intervir com crianças com Necessidades Educativas Especiais                   | 0,759             |
|  | 64.Prática docente em condições de trabalho difíceis                             | 0,625             |
|  | 63.Dar respostas às dificuldades sentidas no 1º ano                              | 0,611             |

Os itens 66. e 77., foram “*removidos*” para factores que se relacionavam mais com os respectivos conteúdos. Apesar da análise factorial os ter distribuído conforme estão no quadro, colocámo-los noutros factores e, isto só foi possível devido às cargas factoriais que registaram.

Seguindo os mesmos procedimentos estatísticos efectuados para a análise das dificuldades, medimos a consistência interna, uma vez mais, através do Alpha de Cronbach.

A consistência interna obtida apresentada no quadro nº 55 permite-nos fazer as pontuações médias para cada factor. Seguidamente passaremos a trabalhar com variáveis contínuas.

**Quadro nº 55**  
**Alphas e consistência interna obtida nos factores da formação inicial**

| Factores   | Itens | Valor do Alpha de Cronbach | Consistência Interna |
|--|-------|----------------------------|----------------------|
| <b>Factor I.</b><br>Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 69.   | 0,9202                     | Muito boa            |
|  | 73.   |                            |                      |
|  | 75.   |                            |                      |
|  | 74.   |                            |                      |
|  | 71.   |                            |                      |
|  | 76.   |                            |                      |
|  | 72.   |                            |                      |
|  | 79.   |                            |                      |
| 77.  |       |                            |                      |
| <b>Factor II.</b><br>Relação pedagógica                                | 82.   | 0,9107                     | Muito boa            |
|  | 81.   |                            |                      |
|  | 83.   |                            |                      |
|  | 78.   |                            |                      |
| <b>Factor III.</b><br>Interacção com os intervenientes no meio escolar | 84.   | 0,8623                     | Boa                  |
|  | 68.   |                            |                      |
|  | 65.   |                            |                      |
|  | 80.   |                            |                      |
|  | 67.   |                            |                      |
| <b>Factor IV.</b><br>Intervenção em contexto pedagógico                | 66.   | 0,8894                     | Boa                  |
|  | 89.   |                            |                      |
|  | 88.   |                            |                      |
|  | 87.   |                            |                      |
| <b>Factor V.</b><br>Factores de organização escolar                    | 85.   | 0,7671                     | Razoável             |
|  | 86.   |                            |                      |
|  | 64.   |                            |                      |
|  | 63.   |                            |                      |

Passou-se à verificação da normalidade das variáveis.

### Quadro nº56

#### Resultado do teste Kolmogorov-Smirnov em relação aos factores da formação inicial

| Factores  | n  | Nível de significância (bilateral) |
|---|----|------------------------------------|
| I. Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem   | 84 | 0,064                              |
| II. Relação Pedagógica                                  | 84 | 0,719                              |
| III. Interação com os intervenientes no meio escolar    | 84 | 0,106                              |
| IV. Intervenção em contexto pedagógico                  | 84 | 0,036                              |
| V. Factores de organização escolar (estruturas e meios) | 84 | 0,487                              |

O factor **IV.** não é uma variável normal, dado o nível de significância ser inferior a 0,05. Deste modo, rejeitamos a hipótese nula de que a variável é normal, logo não podemos usar testes paramétricos. Recorrendo aos testes não paramétricos, não foram encontradas diferenças significativas neste factor, em nenhuma das variáveis em análise.

## Idade

### Quadro nº 57

#### Resultado do teste de homogeneidade de variâncias em relação aos factores da formação inicial, para a idade

| Factores  | Estatística de teste | g.l.1 | g.l.2 | Nível de significância |
|---|----------------------|-------|-------|------------------------|
| I. Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem   | 2,612                | 9     | 69    | 0,012                  |
| II. Relação Pedagógica                                  | 1,689                | 9     | 69    | 0,108                  |
| III. Interação com os intervenientes no meio escolar    | 0,721                | 9     | 69    | 0,688                  |
| V. Factores de organização escolar (estruturas e meios) | 1,481                | 9     | 69    | 0,172                  |

No factor **I.** não estamos em condições de continuar o teste One-Way ANOVA, pois o valor -p obtido é inferior a 0,05, logo não assumimos a igualdade de variâncias. Ao recorrermos ao teste não paramétrico Kruskal-Wallis, não foram encontradas diferenças significativas.

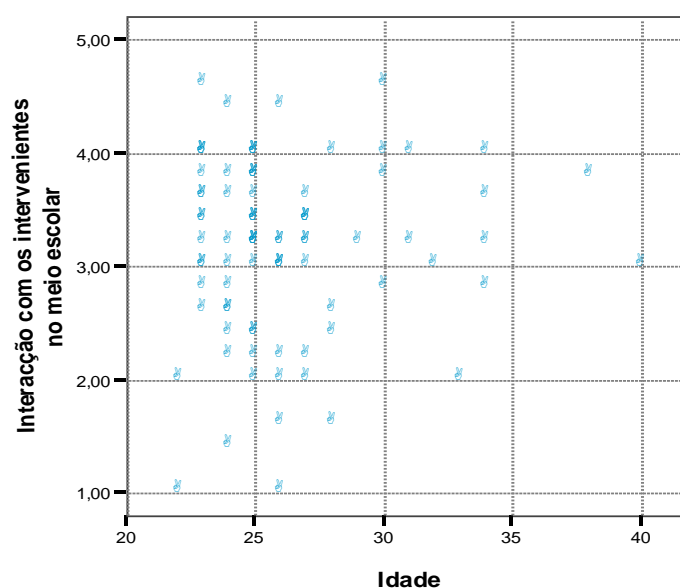
Quanto aos factores **II.** e **V.**, os valores -p do teste One-Way ANOVA, não nos permitem concluir que existe diferenças significativas nas pontuações, médias, atribuídas pelas educadoras em relação à idade.

No factor **III.**, o nível de significância ( $0,017 < 0,05$ ) permite-nos rejeitar a hipótese nula do teste. A média das pontuações médias atribuídas pelas educadoras é diferente, em pelo menos uma determinada idade. No quadro seguinte, apresentamos o resultado do teste One-Way ANOVA.

**Quadro nº 58**  
**Resultado do teste One-Way ANOVA em relação ao factor III. da formação inicial, para a idade**

| Factor  |                      | Somas dos quadrados | g.l. | Média dos quadrados | F     | Nível de significância |
|---|----------------------|---------------------|------|---------------------|-------|------------------------|
| <b>III.</b> Interação com os intervenientes no meio escolar | Entre os grupos      | 15,573              | 14   | 1,112               | 2,187 | <b>0,017</b>           |
|   | Dentro de cada grupo | 35,090              | 69   | 0,509               |       |                        |
|   | Total                | 50,663              | 83   |                     |       |                        |

**Gráfico nº8**  
**Distribuição das pontuações médias segundo a idade, na interação com os intervenientes no meio escolar**



A leitura ao gráfico nº 8 permite-nos afirmar que as educadoras mais novas estão a pontuar em média, mais alto. Estas educadoras concordam que a formação inicial as preparou para a interacção com os intervenientes no meio escolar, factor III (itens 68 - interacção e relacionamento com os pais; 65 – interacção e relacionamento com elementos dos órgãos de direcção da escola; 80 – apresentação da avaliação aos pais; 67 – interacção e relacionamento com as auxiliares; 66 – interacção e relacionamento com os colegas).

A interacção com os intervenientes no meio escolar depende, sempre, de conjunturas relacionais e, até contextuais razões, pelas quais, não são susceptíveis, muitas vezes, de previsibilidade.

Curiosamente, os resultados referem que são as educadoras mais novas as que receberam preparação para lidar com estes aspectos. Neste sentido, impõe-se algumas reflexões, nomeadamente: estarão as educadoras mais novas, mais abertas à interacção com os intervenientes no meio escolar e, por isso, declaram que a formação inicial recebida as preparou para o efeito? Ou terão encontrado melhores condições, neste domínio, que lhes dá a convicção de estarem bem preparadas?

### **Tipo de instituição: pública/privada**

No quadro nº 59, indicamos o resultado do teste T-Student, para o factor **III.**, visto ser o único que nos permite concluir quanto à existência de diferenças significativas. O valor –p do teste de Levene é superior a 0,05, logo assumimos a igualdade de variâncias. O valor –p obtido no teste One-Way ANOVA,  $0,012 < 0,05$ , permite-nos rejeitar a hipótese nula. As pontuações médias atribuídas pelas educadoras das instituições públicas são diferentes das pontuações médias atribuídas pelas educadoras das instituições privadas.

### Quadro nº 59

#### Resultado do teste T-Student em relação ao factor III. da formação inicial, para o tipo de instituição

|  |   | Teste de Levene |                        | Teste T-Student |       |                        |                 | Intervalo de confiança da diferença (95%) |                 |
|--|---|-----------------|------------------------|-----------------|-------|------------------------|-----------------|---|-----------------|
|  |   | Est. teste      | Nível de significância | Est. teste      | g.l.  | Nível de significância | Diferença média | Limite inferior                           | Limite superior |
| <b>III.</b><br>Interação com os intervenientes no meio escolar | Assumindo a igualdade de variâncias     | 1,33            | 0,252                  | 2,57            | 79    | 0,012                  | 0,47            | 0,11                                      | 0,83            |
|  | Não assumindo a igualdade de variâncias |                 |                        | 2,75            | 54,57 | 0,008                  | 0,47            | 0,13                                      | 0,81            |

O quadro nº 60 afere que as educadoras que exerceram a sua actividade numa instituição pública, apresenta a média da pontuação média mais alta. Estas educadoras concordam que a formação as preparou para a interacção com os intervenientes no meio escolar.

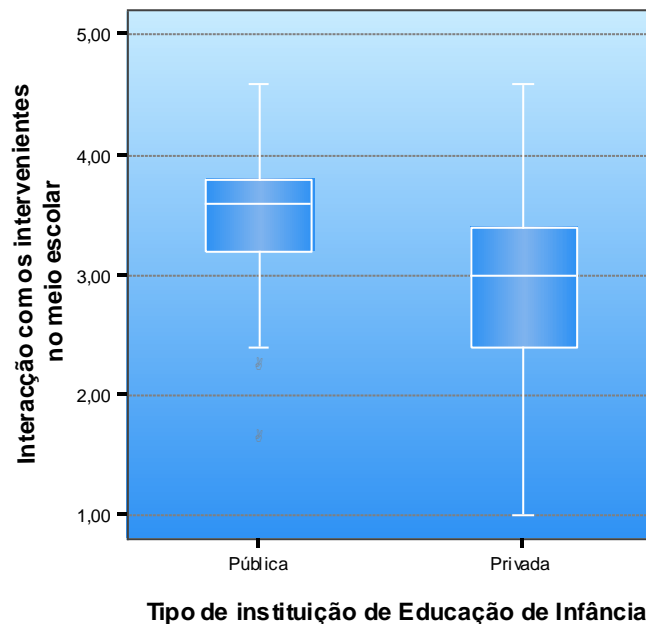
### Quadro nº60

#### Distribuição da pontuação média do factor III. da formação inicial, para o tipo de instituição

| Factor  | Tipo de instituição de Educação de Infância que os docentes exerceram no primeiroano de actividade | n  | Média | Desvio padrão |
|---|--|----|-------|---------------|
| <b>III.</b> Interação com os intervenientes no meio escolar | Pública  | 25 | 3,42  | 0,67          |
|   | Privada  | 56 | 2,95  | 0,80          |

**Gráfico nº9**

**Distribuição das pontuações médias segundo o tipo de instituição, na interacção com os intervenientes no meio escolar**



O gráfico evidencia diferenças significativas, pois além das pontuações médias atribuídas pelas educadoras que exerceram a sua actividade numa instituição pública serem mais homogéneas, deve-se a estas educadoras as pontuações mais altas, ou seja, as educadoras que exerceram a sua actividade no primeiro ano numa instituição pública, concordam mais que a formação inicial as preparou para a interacção com os intervenientes no meio escolar.

Estes resultados conduzem-nos à seguinte reflexão: o facto das educadoras revelarem que se sentem preparadas na sua formação inicial, deve-se à fácil interacção com os intervenientes no meio escolar nas instituições públicas? Será mais difícil a interacção nas instituições privadas, razão pela qual as educadoras revelam que se sentem menos preparadas pela formação inicial?

À semelhança, do que foi feito para as dificuldades nos factores em que não foram encontradas diferenças significativas, procedemos à análise descritiva, que apresentamos no quadro nº 61, de acordo com o ano de conclusão do curso.

**Quadro nº 61**  
**Distribuição das pontuações médias obtidas nos factores I., II., IV. e V. da formação inicial, segundo o ano de conclusão de curso**

| Anos | Factores que dizem respeito à formação inicial        | n  | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|------|---|----|--------|--------|-------|---------------|
| 2000 | I. Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 36 | 1,60   | 4,80   | 3,17  | 0,77          |
|      | II. Relação pedagógica                                | 36 | 1,00   | 4,00   | 2,57  | 0,89          |
|      | IV. Intervenção em contexto pedagógico                | 36 | 1,25   | 4,50   | 3,37  | 0,74          |
|      | V. Factores de organização escolar                    | 36 | 1,00   | 3,67   | 2,32  | 0,83          |
| 2001 | I. Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 17 | 2,40   | 4,60   | 3,63  | 0,60          |
|      | II. Relação pedagógica                                | 17 | 1,80   | 4,40   | 3,13  | 0,71          |
|      | IV. Intervenção em contexto pedagógico                | 17 | 2,25   | 4,50   | 3,72  | 0,57          |
|      | V. Factores de organização escolar                    | 17 | 1,00   | 3,67   | 2,67  | 0,73          |
| 2002 | I. Procedimentos do processo de Ensino - Aprendizagem | 31 | 1,30   | 4,80   | 3,35  | 0,94          |
|      | II. Relação pedagógica                                | 31 | 1,00   | 4,40   | 2,85  | 0,86          |
|      | IV. Intervenção em contexto pedagógico                | 31 | 1,00   | 5,00   | 3,53  | 1,09          |
|      | V. Factores de organização escolar                    | 31 | 1,00   | 5,00   | 2,65  | 1,02          |

Podemos afirmar que as educadoras consideram, que a formação inicial as preparou para a “*intervenção em contexto pedagógico*”. É no factor **IV.** que a média das pontuações médias é mais alta. É de salientar que as educadoras são da opinião de que a formação inicial não as preparou o suficiente para os “*factores de organização escolar*”, como podemos atestar nos valores registados nas médias das pontuações médias, para todos os anos lectivos.

O passo metodológico seguinte consistiu na verificação da relação entre a preparação veiculada pela formação inicial e as dificuldades encontradas, de forma a perspectivar –se possíveis, necessidades de formação para o início da prática docente.

Nesse sentido, fomos calcular o coeficiente de correlação de Pearson para referir quanto à existência de associação entre as dificuldades e a formação inicial.

### Quadro nº 62

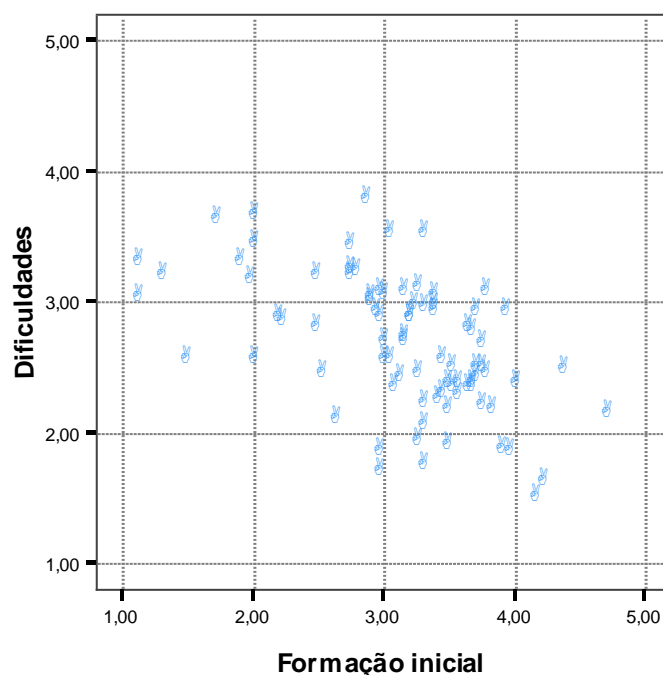
#### Valor do Coeficiente de Correlação de Pearson entre as pontuações médias obtidas nas dificuldades e formação inicial

|              | Formação                           |        |
|--------------|------------------------------------|--------|
| Dificuldades | Coeficiente de Pearson             | -0,534 |
|              | Nível de significância (bilateral) | 0,000  |
|              | n                                  | 84     |

O nível de significância de 0,000 permite-nos concluir que o coeficiente de Pearson difere significativamente de zero. Assim, o coeficiente de Pearson encontrado, permite-nos deduzir que existe uma associação moderada entre as dificuldades e a formação inicial. O facto de ser um valor negativo, é passível de depreender que à medida que as pontuações médias nas dificuldades aumentam, as pontuações médias na formação inicial, diminuem e vice-versa, como infere os dados presentes no gráfico abaixo representado.

### Gráfico nº 10

#### Distribuição das pontuações médias dos itens referentes às dificuldades e à formação inicial



As pontuações médias mais altas na formação inicial ilustram que a formação preparou as educadoras para as dificuldades encontradas. As pontuações médias mais altas nas dificuldades atestam que as educadoras estão de acordo, que encontraram dificuldades no primeiro ano de actividade. Podemos depreender que, o facto, das pontuações médias mais altas encontradas nas dificuldades, corresponder às pontuações médias mais baixas na formação inicial, significa, que as educadoras que encontraram mais dificuldades no primeiro ano de prática são as que referiram que a formação inicial não as preparou para o efeito.

Em síntese será apresentada um quadro de frequências relativamente às dificuldades e à formação inicial, que obtiveram 25,00% ou mais no total de concordância e concordância absoluta/discordância e discordância absoluta, respectivamente.

### Quadro nº 63 Principais dificuldades

| Itens que dizem respeito às dificuldades  | Concordo | Concordo totalmente | Freq. | %     | n  |
|---|----------|---------------------|-------|-------|----|
| 50. Existência de um elevado número de alunos por grupo                           | 28       | 11                  | 39    | 46,43 | 84 |
| 54. Lidar com os comportamentos turbulentos das crianças                          | 32       | 5                   | 37    | 44,58 | 83 |
| 24. Falta de apoio  | 27       | 9                   | 36    | 43,37 | 83 |
| 49. Falta de meios financeiros  | 28       | 8                   | 36    | 42,86 | 84 |
| 37. Primeiros contactos com os pais   | 27       | 5                   | 32    | 38,55 | 83 |
| 48. Escassez de equipamentos na instituição                                       | 22       | 10                  | 32    | 38,10 | 84 |
| 44. Selecção das estratégias adequadas  | 31       | -                   | 31    | 36,90 | 84 |
| 59. Intervenção com crianças com Necessidades Educativas Especiais                | 16       | 13                  | 29    | 36,25 | 80 |
| 23. Informação insuficiente   | 26       | 4                   | 30    | 35,71 | 84 |
| 41. Operacionalização das actividades   | 25       | 1                   | 26    | 31,33 | 83 |
| 53. Controle e disciplina das crianças  | 20       | 6                   | 26    | 30,95 | 84 |
| 55. Estabelecimento de medidas punitivas  | 21       | 5                   | 26    | 30,95 | 84 |
| 38. Elaboração do projecto pedagógico de sala                                     | 19       | 6                   | 25    | 29,76 | 84 |
| 52. Apresentação da avaliação aos pais  | 24       | 1                   | 25    | 29,76 | 84 |
| 57. Gestão das dificuldades de adaptação das crianças                             | 23       | 2                   | 25    | 29,76 | 84 |
| 29. Falta de tempo para ler livros e revistas profissionais                       | 21       | 3                   | 24    | 28,57 | 84 |
| 42. Montagem/organização e adaptação da sala de aula às necessidades das crianças | 24       | -                   | 24    | 28,92 | 83 |
| 43. Formulação de objectivos de aprendizagem                                      | 20       | 3                   | 23    | 27,38 | 84 |
| 46. Planificação para um período de tempo prolongado                              | 21       | 2                   | 23    | 27,71 | 83 |
| 39. Articulação do projecto pedagógico de sala com o projecto educativo da escola | 18       | 4                   | 22    | 26,19 | 84 |
| 47. Características do jardim de infância   | 14       | 8                   | 22    | 26,19 | 84 |
| 26. Trabalho burocrático  | 19       | 2                   | 21    | 25,30 | 83 |
| 25. Condições de trabalho difíceis  | 13       | 8                   | 21    | 25,00 | 84 |

O quadro ilustra as principais dificuldades sentidas pelas respondentes. Para 46,43% das educadoras o que representou uma maior dificuldade foi a existência de um elevado número de alunos por grupo, seguido de 44,58% para o item lidar com os comportamentos turbulentos das crianças.

A presente listagem referente às dificuldades corrobora algumas listas de problemas enumerados que a literatura apresenta e que constam no quadro teórico desta dissertação (Veenman, 1988; Marcelo, 1991; Flores, 2000; Vonk, 1983,1985; Jordell, 1985). Verifica-se que nesses inventários há a salientar a existência de muitos problemas comuns aos resultados encontrados no nosso estudo, variando, apenas, frequencialmente, determinando posicionamentos diversos ao longo dos quadros. Efectivamente é um resultado surpreendente que atesta que apesar da diversidade temporal e contextual os problemas mantêm-se revelando-se verdadeiramente permanentes, quaisquer que sejam os locais em que as investigações ocorrem.

As dificuldades referenciadas têm uma relação directa com os aspectos contidos no quadro seguinte que se reporta à formação inicial. Assim sendo, muitos dos aspectos assinalados como dificuldades encontradas, foram referidos como aspectos em que a formação inicial não os preparou revelando, deste modo, uma uniformidade nas respostas.

**Quadro nº 64**  
**Áreas da formação inicial menos desenvolvidas**

| Itens que dizem respeito à formação inicial                                       | Discordo<br>totalmente | Discordo | Freq. | %     | n  |
|---|------------------------|----------|-------|-------|----|
| 86. Intervir com crianças com Necessidades Educativas Especiais                   | 22                     | 26       | 48    | 57,83 | 83 |
| 64. Prática docente em condições de trabalho difíceis                             | 14                     | 34       | 48    | 57,14 | 84 |
| 80. Apresentação da avaliação aos pais  | 10                     | 30       | 40    | 47,62 | 84 |
| 82. Lidar com os comportamentos turbulentos das crianças                          | 11                     | 27       | 38    | 45,24 | 84 |
| 81. Controlar e gerir a indisciplina das crianças                                 | 9                      | 27       | 36    | 42,86 | 84 |
| 83. Estabelecimento de medidas punitivas  | 9                      | 26       | 35    | 42,17 | 83 |
| 63. Dar respostas às dificuldades sentidas no 1º ano                              | 13                     | 21       | 34    | 40,48 | 84 |
| 78. Gerir a existência de um elevado número de crianças por grupo                 | 9                      | 24       | 33    | 39,29 | 84 |
| 68. Interação e relacionamento com os pais  | 6                      | 26       | 32    | 38,10 | 84 |
| 65. Interação e relacionamento com elementos dos órgãos de direcção da escola     | 3                      | 25       | 28    | 33,33 | 84 |
| 87. Lidar com crianças de níveis sócio culturais diferentes                       | 7                      | 19       | 26    | 30,95 | 84 |
| 76. Planificação para um período de tempo prolongado                              | 5                      | 20       | 25    | 29,76 | 84 |
| 70. Articulação do projecto pedagógico de sala com o projecto educativo da escola | 8                      | 16       | 24    | 28,92 | 83 |
| 84. Gerir os problemas de adaptação das crianças                                  | 9                      | 14       | 23    | 27,38 | 84 |

No quadro nº 64 podemos encontrar uma relação das áreas em que a formação inicial não preparou para o exercício da prática docente. Para 57,83% do total das educadoras a formação inicial não as preparou o suficiente para intervirem com crianças com NEE.

Assinala-se a presença de itens que estando neste quadro como aspectos em que a formação inicial não preparou encontram-se referidos no quadro do inventário das principais dificuldades sentidas.

Os itens mais referidos no quadro anterior relacionam-se, predominantemente, com factores da relação pedagógica para os quais as educadoras não se sentem suficientemente preparadas.

Os resultados são convergentes com os registados nas entrevistas. Na relação pedagógica as dificuldades foram amplamente sentidas pelas entrevistadas e confirmam os dados da literatura a que já aludimos anteriormente.

## **CAPÍTULO VI – Conclusão**

### **1. Conclusão**

Dada a natureza exploratória deste trabalho, a síntese dos resultados não poderá conduzir a conclusões passíveis de generalização, mas permite a compreensão das razões que determinam o conhecimento das principais dificuldades, que encontraram estes educadores em início de carreira. A validade dos resultados decorre da semelhança com conclusões de outros estudos realizados noutros contextos espacio-temporais.

Assim, globalmente, os resultados obtidos não diferem dos encontrados em outros estudos efectuados neste domínio, assumindo-se algumas das dificuldades do início da prática como invariantes, qualquer que seja a realidade contextual. Neste como noutros estudos o início configurou-se como um período muito difícil, de intensas emoções e diversidade de sentimentos que poderão originar alguns constrangimentos pessoais.

Feita a análise às entrevistas, podemos assegurar que os resultados são reveladores de alguns aspectos que consideramos marcantes no período de iniciação à prática docente, em que ocorre a passagem de aluno a educador.

Em síntese, relevamos os resultados que emergem de uma leitura global dos dados, dentro de cada um dos temas analisados, com base nos objectivos que nortearam a realização desta investigação: as vivências da primeira experiência profissional, as dificuldades encontradas nos diversos contextos de intervenção das educadoras, os contributos da formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais e a percepção das relações entre a preparação veiculada pela formação inicial e as dificuldades sentidas no início da prática docente.

Simultaneamente, apresentamos os motivos responsáveis pelo ingresso na profissão, assim como uma referência sintetizada ao que significa ser educador de infância, dadas as repercussões que estes aspectos poderão assumir no desenrolar da prática inicial.

O primeiro aspecto que tentámos identificar foi a motivação para a profissão, conscientes da importância que este aspecto assume no desenrolar da prática docente.

As educadoras consideradas, em larga medida, escolheram vocacionalmente a profissão. Não obstante, há duas educadoras que entraram na profissão devido às pressões da realidade, que lhes deu oportunidade profissional, comprovando-se que esta é cada vez mais uma razão que leva muitos jovens a optar pela profissão docente.

No que se refere ao tema “*Ser Educador de Infância*” estas educadoras detêm uma visão positiva, perspectivando o educador como uma pessoa, que deverá ser portadora de qualidades pessoais, para além das necessárias qualificações profissionais, hoje amplamente consideradas fundamentais para o bom desempenho docente. Focalizam uma valorização crescente da sua profissão, dando conta do elevado nível de exigência da mesma. Não obstante, duas educadoras detêm uma visão mais negativa da profissão, pois, consideram-na socialmente mal compreendida.

Na aferição das vivências da primeira experiência profissional, verifica-se que os primeiros tempos na profissão caracterizaram-se, no domínio afectivo, por momentos ambivalentes de alegria/positividade e de receios/medos/frustrações, sendo estes últimos predominantes na integração no meio profissional, indiciando a existência do “*choque com a realidade*”, assinalados no estádio da “*sobrevivência*” profusamente referenciado na literatura.

Ainda no domínio das primeiras experiências profissionais, assinalaram-se experiências satisfatórias da prática, que encontram eco no estádio designado por “*descoberta*”, o que traduz um entusiasmo pela experimentação, desenvolvimento profissional, integração social e profissional.

Os resultados apontam para uma vivência simultânea destes dois aspectos: “*sobrevivência*” e “*descoberta*”, tendo o segundo obtido maior índice frequencial, confirmando-se o que diz a literatura de que a “*descoberta*”, ajuda a ultrapassar a “*sobrevivência*”.

Na referência às dificuldades que as educadoras enfrentaram no início da sua prática, verificamos que se situam, essencialmente, no contexto institucional da escola sobretudo, na relação com os pais e com os colegas. A relação com os pais ficou comprometida pelas dificuldades de comunicação e interacção. Outros constrangimentos tiveram origem em condicionalismos pessoais das próprias educadoras, que devido à sua inexperiência recebiam os primeiros contactos com os pais.

As dificuldades inerentes à rivalidade e à censura dos colegas dificultaram a integração das educadoras no meio escolar, conduzindo ao isolamento e a alguns constrangimentos relacionais. Estes resultados não se distanciam dos problemas enunciados na revisão da literatura, que dão conta do confronto de várias gerações posicionadas em ciclos de vida diversos (Silva, 1994). Neste estudo, tal como no nosso, as maiores dificuldades situaram-se no contexto da escola, com referência à relação estabelecida com os colegas.

Refira-se que sendo este um aspecto importante do “*choque com a realidade*” é relativamente independente da formação inicial já que não se espera que a formação inicial prepare para lidar com colegas “*parados*”. Estas dificuldades resultam das condições de trabalho e da pouca atenção que a inserção social tem no quadro da preparação profissional dos educadores.

As dificuldades de integração do professor principiante são também referenciadas no estudo de Cavaco (1990:137) “*Nas relações com os colegas sente-se preso nas malhas das hierarquias e dos estereótipos que ainda se mantêm e que dividem o corpo docente em efectivos/provisórios, velhos/novos, antigos na escola/recém chegados...*”

Conclui-se que há uma prevalência de dificuldades no nível macro referido por Vonk (1983) onde se situam os problemas respeitantes aos contactos com os colegas, bem como os ligados ao relacionamento com os pais.

No contexto pedagógico da sala de aula são prevalentes freqüentemente as dificuldades na relação pedagógica, na avaliação e com na planificação num paralelismo notável e curioso com a investigação de (Silva, 1994).

Na relação pedagógica, as dificuldades enunciadas decorrem, sobretudo, do choque, medo, receio, dúvidas do adulto e que acabaram por condicionar e dificultar a interacção com as crianças. A adaptação das crianças, as dificuldades na gestão /controlo do grupo e a intervenção com crianças com necessidades educativas especiais são outras dificuldades enumeradas. Os resultados apontam, claramente, para uma incidência de dificuldades com origem no próprio professor.

No que se refere à avaliação são os aspectos ligados à avaliação das crianças, nomeadamente o seu nível de aprendizagem que mais afecta as educadoras do nosso estudo. No entanto, outros factores como a indecisão na grelha a adoptar, o nervosismo na apresentação da avaliação aos pais e a avaliação do processo de ensino são factores evidenciados neste estudo.

Na planificação, as dificuldades encontradas são, maioritariamente, atribuídas a causas internas respectivamente, dificuldade em adequar a planificação ao grupo, difícil selecção de conteúdos e de objectivos, adequação de estratégias e transposição de certos conhecimentos para a prática.

Outra questão que nos ocupou foi a de tentarmos perceber os contributos da formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais. As representações positivas da formação inicial determinaram, expressivamente, que o plano de estudos da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade da Madeira é adequado às necessidades de formação, referido por seis entrevistadas. Este é, sem dúvida, um aspecto muito importante, dado que são as próprias educadoras que não hesitam em considerar a adequabilidade do plano de estudos e acrescentam que, embora, sempre susceptível de aperfeiçoamento, a preparação foi boa e suficiente, a nível geral e na preparação teórica /prática.

Não obstante, a exemplo de outros estudos constata-se a retenção de algumas imagens negativas, acerca da formação inicial. As educadoras atribuem uma grande parte das suas dificuldades a aspectos que designam de lacunas e desarticulações da formação inicial.

Como lacunas apontam com grande representatividade a área das expressões, aludindo seguidamente à ausência de preparação para a intervenção com crianças com N.E.E. e a prática pedagógica. Em relação às desarticulações da formação inicial conclui-se a existência de uma formação que valoriza excessivamente a componente teórica, que é no entanto, um pouco desajustada da realidade do pré-escolar contribuindo para uma desarticulação entre a teoria e prática.

Conforme já referido por nós, estas representações negativas encontram eco em outros estudos, tanto no nosso país, como noutros países, traduzindo uma tendência de se atribuir a factores externos as dificuldades com que se deparam as educadoras no início da sua prática profissional.

Da análise exaustiva, que tivemos oportunidade de realizar, ao discurso produzido conclui-se que as educadoras, ao apresentarem alguns aspectos menos agradáveis da sua formação pretendem salientar, a importância de um aprofundamento em termos e formação em cada um dos domínios referidos, ou seja, acreditam que as dificuldades que sentiram, seriam minimizadas com uma formação a nível de certas questões que consideram mais deficitárias da sua formação.

De tudo o que foi dito conclui-se que são positivos os contributos da formação inicial na aquisição/desenvolvimento de competências profissionais, apesar das dificuldades encontradas que decorrem do “*choque com a realidade*”, em que há o confronto entre o ideal construído e a realidade da prática.

Expressivamente foram assinaladas algumas sugestões de melhoria da preparação auferida, apontando-se para o aprofundamento de algumas áreas específicas tais como: a preparação para o trabalho com crianças com N.E.E., formação em administração escolar, uma abordagem anual das expressões, informática, saúde infantil e literatura. Previsivelmente algumas destas propostas de melhoria são coincidentes com algumas das lacunas de formação anteriormente apresentadas, indiciando a existência de necessidades de formação nos domínios acima aludidos.

Defendendo uma valorização da componente prática alude-se à necessidade da emergência de um espaço de reflexão e de acompanhamento da prática, proposto por seis entrevistadas, de uma maior aposta na vertente prática, que terá de passar necessariamente pela criação de infra-estruturas de apoio à prática.

Quanto à forma como superavam os problemas, as educadoras entrevistadas referiram que se apoiavam mutuamente, visto que estavam a viver as mesmas dificuldades. Encontravam-se normalmente ao fim de semana e partilhavam as dificuldades, discutindo estratégias para a resolução das mesmas.

A finalizar as propostas de melhoria uma alusão ao aperfeiçoamento na acção formativa dos docentes, sensibilizando-os para a realidade do pré-escolar.

Continuando na análise aos resultados obtidos, constatamos que os dados dos questionários permite-nos concluir que, à semelhança das entrevistas, os resultados corroboram outros estudos que a literatura referencia neste domínio.

Em síntese, relevámos os resultados que permitiram perceber como se posicionaram as educadoras inquiridas, face a alguns aspectos da sua profissão, na procura das respostas às nossas questões de investigação. Os objectivos que nortearam a investigação e já referidos aquando das entrevistas estão na base desta segunda análise.

Assim, os resultados demonstram que, maioritariamente, as educadoras escolheram vocacionalmente a profissão, motivadas, particularmente pelo gosto pelas crianças. Estes resultados apresentam um paralelo curioso com as entrevistas apesar dos instrumentos usados serem diferentes. Em síntese as educadoras escolheram a profissão predominantemente por vocação, o que parece contribuir para a existência de uma visão positiva da profissão, que detêm a maioria das educadoras.

Não obstante, outros motivos foram igualmente assinalados pelos respondentes (curso com saída profissional, emprego possível e horário flexível), indiciando, embora com menor expressividade em termos percentuais.

O “*Educador de Infância*” é perspectivado como alguém que promove o desenvolvimento da criança e que educa para os valores. Enfim é uma pessoa que leva a criança a crescer e a construir-se como pessoa.

Quanto às funções do “*Educador de Infância*” as educadoras parecem estar de acordo que é muito importante o desenvolvimento do currículo em função das características e necessidades das crianças. Em simultâneo, o educador observa e avalia as potencialidades e necessidades das crianças, organiza e desenvolve o currículo, gerindo assim as aprendizagens, interagindo com as crianças e tomando decisões.

No respeitante às dificuldades, as educadoras referem como área problemática a dos Recursos e condições da escola, de acordo com o tipo de instituição pública/privada e o ano de conclusão de curso. Nomeadamente, a escassez de equipamentos na instituição, a falta de meios financeiros, as características do jardim de infância e o facto de disporem de informação insuficiente acerca das normas de funcionamento da instituição.

Esta análise permitiu evidenciar que na Interação com os intervenientes no meio escolar não foram sentidas grandes dificuldades, diferenciando-se das conclusões das entrevistas para este domínio de intervenção do educador.

Os Factores de organização escolar parecem representar dificuldades acrescidas para as educadoras principiantes que têm falta de tempo livre, falta de tempo para ler livros e revistas profissionais, falta de tempo para preparar as actividades, condições de trabalho difíceis, trabalho burocrático e devido à existência de um elevado número de alunos por grupo.

Salienta-se que foram ainda as educadoras que exerceram funções em instituições públicas que evidenciaram maiores dificuldades, neste domínio, facto que a nossa experiência de itinerância na Educação Especial nos ajuda a explicar ficando a dever-se à existência de fracos recursos e condições das escolas públicas.

A variável ano lectivo é a que indicia uma grande variação de dados, nos mais diversos factores ou seja os problemas sentidos variam significativamente com o ano de conclusão do curso.

A interacção com os alunos em situação didáctica, ou seja, o lidar com os comportamentos turbulentos das crianças, o estabelecimento de normas e regras sociais de convivência entre as crianças, o controle e disciplina das crianças, o estabelecimento de medidas punitivas, o ritmo de aprendizagens das crianças, a motivação e participação das crianças e o tratamento das crianças de forma individualizada, representaram dificuldades acentuadas para as educadoras finalistas no ano 2000 e 2001.

Representaram ainda sérios problemas para as educadoras, a montagem/organização e adaptação da sala de aula às necessidades das crianças, a interacção com crianças com NEE, interacção com crianças de níveis sócio-culturais diferentes e a intervenção em condições de trabalho difíceis. Algumas educadoras são de opinião que a formação inicial não as preparou para a intervenção e gestão destas dificuldades.

Quanto à formação inicial e tal como já tínhamos constatado nos dados das entrevistas, as educadoras apresentam a formação inicial como tendo sido positiva, embora lhe atribuam algumas deficiências.

Numa dimensão positiva da formação inicial as educadoras concordam que a formação as preparou para a interacção com os intervenientes no meio escolar, nomeadamente: a interacção e relacionamento com os pais, interacção e relacionamento com elementos dos órgãos de direcção da escola; apresentação da avaliação aos pais; interacção e relacionamento com as auxiliares e interacção e relacionamento com os colegas. Registe-se que são, sobretudo, as mais novas as que mais assinalaram este aspecto positivo da formação inicial. Ainda, e relativamente aos intervenientes no meio escolar verifica-se que são as educadoras que exerceram funções numa instituição pública, as que referem que a formação inicial as preparou para a interacção com os intervenientes no meio escolar.

Os dados permitem ainda referir, que as educadoras finalistas nos vários anos considerados, acham que a formação inicial as preparou para a intervenção em contexto pedagógico, designadamente: o tratamento das crianças de forma individualizada e diferenciada, atender ao ritmo de aprendizagem das crianças, lidar com crianças de níveis sócio culturais diferentes e motivá-las.

A relação pedagógica, ou seja, o lidar com os comportamentos turbulentos das crianças, controlar e gerir a indisciplina das crianças, o estabelecimento de medidas punitivas, gerir a existência de um elevado número de crianças por grupo e gerir os problemas de adaptação das crianças, é apresentada como uma área em que a formação inicial foi deficitária.

Um dos objectivos da nossa investigação era perceber as relações entre a preparação veiculada pela formação inicial e as dificuldades sentidas no início da prática docente.

Os resultados denotam ainda que existe uma associação moderada entre as dificuldades encontradas e a formação inicial auferida, permitindo-nos concluir que nas áreas onde a formação inicial foi mais deficitária, os educadores vivenciaram maiores dificuldades.

Estes dados impõem-nos alguma reflexão. Verifica-se que qualquer que seja a situação ou contexto o educador principiante enfrenta sérias dificuldades, quando se torna educador. O impacto com a realidade docente é no entanto influenciado por factores de natureza de diversa que poderão agudizar ou não o choque com a realidade.

Nesse sentido é fundamental a valorização deste período crucial, encarado numa perspectiva de desenvolvimento profissional do educador.

## **2. Recomendações**

Ao longo deste trabalho procurámos conhecer as primeiras vivências profissionais de um grupo de educadoras formadas pela Universidade da Madeira com o intuito de identificar as principais dificuldades/problemas sentidos no início da sua prática docente. Pretendíamos igualmente aferir os contributos da formação inicial na aquisição de competências profissionais, bem como compreender a relação entre a formação auferida e as dificuldades encontradas.

A utilização de dois instrumentos: a entrevista e o questionário permitiu um aprofundamento e clarificação das características deste período de iniciação ao ensino, rico em aprendizagens e novas experiências em que se confrontam as expectativas versus realidade.

Neste estudo a entrevista veio a revelar-se um instrumento muito útil e privilegiado, na medida em que nos permitiu a apreensão do pensamento e representações do sujeito sobre o início da prática docente. Simultaneamente a entrevista possibilitou-nos o acesso ao mundo de cada entrevistada, a partir da sua própria perspectiva, tendo-se constituído para nós uma fonte de informação.

Quanto ao questionário, a sua utilidade decorre do facto de nos ter possibilitado o alargamento do estudo a um número maior de educadoras e permitiu-nos completar, aferir e cruzar outro tipo de informações de que não disponhamos com a realização das entrevistas. Assim a utilização destes dois instrumentos veio a revelar-se uma simbiose perfeita que contribuiu grandemente para a riqueza dos dados empíricos que foi possível recolher.

Os resultados deste estudo propiciaram algumas reflexões e deixaram algumas questões que poderão constituir objecto e ponto de partida para outros estudos na área da formação inicial dos educadores de infância. Emergem igualmente algumas pistas/recomendações que poderão contribuir para uma perspetivação do que é a formação inicial dos educadores de infância na UMa.

O inventário das principais dificuldades sentidas pelos respondentes ao questionário, apresentado no quadro nº 63 permite-nos uma reflexão sobre a origem das mesmas, levando-nos à sinalização de algumas recomendações que o fim desta investigação impõe.

Assim recomenda-se à Secretaria Regional de Educação que tutela os jardins de infância, uma atenção especial a certos factores de organização escolar como a existência de um elevado número de alunos por grupo, o excesso de trabalho burocrático, bem como as condições de trabalho difíceis. Outro aspecto importante a recomendar à tutela prende-se com os recursos e condições das escolas, nomeadamente a falta de meios financeiros, a escassez de equipamentos na instituição e as próprias características dos jardins de infância, aspectos amplamente referidos pelas educadoras do nosso estudo como desencadeadores de dificuldades.

À Universidade da Madeira propõe-se:

- A melhoria das práticas usadas, sobretudo nos conteúdos que manifestamente são mais difíceis;
- A implementação de uma formação o mais alargada possível e que contemple sobretudo aspectos da interacção com os alunos em situação didáctica, para a qual as educadoras evidenciaram menos preparação. Assim, a aposta seria na: formação para a intervenção com as necessidades educativas especiais, preparação para a gestão da disciplina, lidar com crianças de níveis sócio-culturais diferentes. Recomenda-se ainda formação que prepare para a interacção e relacionamento com os pais e para alguns procedimentos do processo de ensino-aprendizagem, como a formulação de objectivos de aprendizagem, a planificação e a avaliação. A preparação na área das expressões deverá ser igualmente considerada;
- Mais interesse pelo período de indução;
- A criação de medidas de apoio ao período de indução como a promoção de seminários, acções de formação, colóquios, espaços de debate e reflexão para acompanhamento da prática neste período de iniciação ao ensino. Este apoio visa a valorização do desenvolvimento profissional das educadoras de infância já no activo;
- Mais preparação para as cooperantes nos domínios da prática lectiva, com vista à orientação sólida dos alunos, preparando-os para o início da prática docente.
- Alargamento do intercâmbio com a comunidade escolar, não só no âmbito dos estágios mas também englobado em visitas de estudo a promover, visando o contacto com as várias realidades escolares;

- Sensibilização dos educadores e professores nas escolas, com vista à promoção de medidas adequadas, emergentes na própria escola para apoio aos educadores principiantes.

Quanto às escolas recomenda-se uma atenção especial, um apoio, sistemático e organizado ao educador principiante constituindo-se como uma ajuda imprescindível aos novos educadores que se iniciam na profissão.

As limitações deste estudo foram sobretudo de natureza temporal, que a diversidade de papéis profissionais e pessoais nos colocou.

Sendo um estudo que envolveu educadoras nos três primeiros anos de prática docente, o levantamento das dificuldades incidiu no primeiro ano, pela necessidade de limitação dada a natureza deste estudo. No entanto, seria pertinente e interessante na nossa perspectiva, continuar a acompanhar estes educadores nos anos subsequentes, visando a clarificação e percepção de certos aspectos do seu desenvolvimento profissional.

Em síntese é urgente a implementação de medidas de apoio ao professor principiante, começando já na formação inicial que deverá preparar os futuros professores para as especificidades e exigências da profissão docente. Por outro lado, há que sensibilizar as escolas para o apoio, ajuda e orientação que deverá ser facultado aos novos docentes, para que a sua integração e adaptação profissional se processe sem grandes sobressaltos. A instituição formadora pode aqui desempenhar um papel importante, na promoção de acções de sensibilização sobre a importância do apoio a facultar aos novos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Editions ERES/EPAS.
- AFONSO, N. e CANÁRIO, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Cadernos da Formação de Professores, 4. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1991). Dimensões da Formação. In Actas do Colóquio (Org.). *Formação contínua de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 69-78.
- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 11-39.
- ALARCÃO, I. *et al.* (1997). A formação de Professores no Portugal de Hoje. Documento de Trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. [on-line]. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALVES, F. C. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ALVES, F. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente. Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A. e RIBEIRO, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.
- ANGUERA, M. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Investigación Educativa*, 3 (6), pp. 127-144.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- BARDIN, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guia práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- BLANCO, E. e PACHECO, J. A. (1990). A Problemática de Práticas na Formação Inicial Integrada de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*. I.E: Universidade do Minho, 3 (1), pp. 63-71.
- BLANCO, E. e PACHECO, J. A. (1991). O Pensamento do Professor. Contributos para a Formação de Professores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- BORKO, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. In J. Hofman & S. Edwards (eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York: Random House, pp. 45-64.
- BRAGA da CRUZ, M. *et. al.* (1990). *A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*. Lisboa: ME.
- CAMPOS, B. P. (1995). *A Formação de Professores em Portugal*. Coleção Políticas de Educação. Lisboa: IIE.
- CAVACO, M. H. (1990). O Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, nº 29, pp. 121-139.
- CAVACO, M. H. (1995). Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 155-191.
- CHAUCHAT, H. (1990). *L' Ênquete en Psychosociologie*. Paris: PUF.

- CORCORAN, E. (1981). Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp. 19-23.
- COUTO, C. G. (1998). Professor: o início da prática profissional. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (policopiado).
- CRAVEIRO, M. C. F. (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Identidade Profissional das Educadoras de Infância*. Tese de Mestrado. Braga: UM.
- ESTEVES, M. M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTEVE, J., Franco, S. e Vera, J. (1995). *Los Profesores Ante el Cambio Social*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Estampa Editora.
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. et al. (1991). *Curso de Educadores de Infância: um Estudo de Avaliação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- ESTRELA, A. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Coleção Ciências da Educação. 3ª edição. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1999). Ética e formação profissional para educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 52, pp. 27-32.
- FELDENS, M. G. F. (1986). Perceived Problems of Teachers: the Brazilian case. *Journal of Education for Teaching*, 12 (3), pp. 233-243.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212-233.

- FIGUEIRA, M. C. C. (1997). A Educação de Infância em Portugal: procurar no passado as raízes da nossa cultura profissional. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI. Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Lisboa: APEI, pp. 25-32.
- FLORES, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J. (1997). Comentário à Lei 5/97. In *Legislação*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- FULLER, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), pp. 207-226.
- FULLER, F. F. & BOWN, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (org.). *Teacher Education 74 th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. part II. Chicago. University of Chicago Press.
- GONÇALVES, J. A. M. (1990). *A carreira das Professoras do Ensino Primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- GONÇALVES, J. A. M. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- GORDON, S. P. (2000). *Como Ajudar os Professores Principiantes a Ter Sucesso*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Edições Asa.
- GOSSELIN, M. F. (1984). Ensayo de Identificación de las Fuentes de Tensión del Enseñante en su Trabajo Profesional, In J. M. Esteve (Ed.). *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 163-167.
- HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In. A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 31-63.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel – Paris: Delacheaux & Niestlé.

- JANUÁRIO, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- JOHNSTON, J. and RYAN, K. (1983). Research on the Beginning Teacher: implications for teacher education. In K. Howey and W. Gardner (eds.). *The Education of Teachers*. New York: Longman.
- JONES, S. (1985). Depth Interviewing. In Walker (Ed.). *Applied Qualitative Research*. England: Grower Pub. Co.
- JORDELL, K. (1985). Problems of Beginning and More Experienced Teachers In Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29 (3), pp. 105-121.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), pp. 129-169.
- KATZ, L. (1974). Developmental Stages of Preschool Teachers. In *Elementary School Journal*, 73, pp. 50-54.
- KATZ, L. (1993). “Entrevista com Lilian Katz”. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 27, pp. 13-15.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU.
- MATOS, M. (1997). Desafios actuais para o Educador de Infância. In. *Actas do VII Encontro Nacional da APEI. Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Lisboa: APEI, pp. 33-41.
- MATOS, M. M. de S. (2002). *Modos de Ser Educadora de Infância: diversidade de contextos e diversidade de práticas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.(policopiado).
- MARCELO GARCIA, C. (1988). Análisis de los procesos de selección de contenido y su enseñanza en profesores de Educación General Básica principiantes y expertos. Comunicação apresentada no II Congresso Mundial Basco. In A. Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Bilbao: Narcea, pp. 90-98.

- MARCELO GARCIA, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teorías y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCIA, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO GARCIA, C. (1995). A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE, pp. 52-76.
- MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- MARCELO GARCIA, C. & GÓMEZ, M. J. (1989) *Profesores Principiantes: problemas docentes y creencias hacia la enseñanza*. Comunicação apresentada no II Symposium Nacional de Prácticas Escolares. Pontevedra.
- MEDINA, A. e DOMÍNGUEZ, C. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MENDONÇA, M. (1994). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições Asa.
- MIALARET, G. (1981). *A formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MILES, M. B. e HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. London: Sage Publications.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Legislação*. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- MOREIRA, J. M. (1996). Approaches to Teacher Professional Development: a critical appraisal. *European Journal of Teacher Education*, 19 (1), pp. 47-63.
- MORGAN, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: CA Sage.
- NÓVOA, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE, pp. 25-33.
- NÓVOA, A. (1992b). *Vidas de Professores*. (Org.). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. *et al.* (1992). Formação para o Desenvolvimento. Lisboa: Fim de Século.
- ODELL, S. J. (1986). Induction Support of New Teachers: a Functional Approach. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), pp. 26-29.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Revista Inovação* nº especial Educação Pré-Escolar, 10 (1), pp. 89-109. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância - um estudo de caso*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- OLIVEIRA, L. (1992). O Clima e o diálogo na supervisão de professores. In J. Tavares (Org.). *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Cadernos CIDIne.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. e FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Colecção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- PATTON, N. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: CA Sage.
- PONTE, J. P. *et al* (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade*. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de

professores. [on-line]. Disponível em:

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos\\_pt.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm)

- RIBEIRO, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. 4ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1999). Deixem estar as crianças no jardim: a escola pode esperar. Dossier Educação: *Perspectivas sobre Territorialização Educativa*. DREN, nº 1, pp. 39-46.
- RODRIGUES, A e ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, T. (1999). *Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados. Cinco histórias de vida*. Tese de Doutoramento. Braga: IEC-UM.
- SEIXAS, P. C. (1997). *A Carreira dos Professores: constrangimentos oportunidades e estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- SILVA, M. C. L. R. M. (1994). *De Aluno a Professor um “Salto” no Desconhecido - estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SILVA, M. I. L. (1991). Uma Experiência no Âmbito da Formação de Educadores de Infância. In: A. Estrela *et al.* *Formação de Professores por Competências – Projecto Foco: uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 47-80.
- SILVA, M. I. L. (1997a). Construção participada de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Revista Inovação*, nº especial Educação Pré-Escolar, 10 (1), pp. 37-53. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA, M. I. L. (1997b). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal – a participação dos educadores. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI. Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Lisboa: APEI, pp.51-61.
- SIMÕES, M. H. X. C. R. (1993). *Estádios do Ego e a Competência Educativa como Vectores do Desenvolvimento do Professor. Uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SPODEK, B. e SARACHO, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artemed.
- UNIVERSIDADE DA MADEIRA. (2001/2002). Dossier de Candidatura à Acreditação de Cursos de Formação Inicial de Professores. Licenciatura em Educação de Infância. Funchal: UMa.
- VAZ, A. R. C. P. N. (2000). *Formação inicial de professores de Biologia e Geologia - percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.
- VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Comunicação apresentada no II Congresso Mundial Basco. In A. Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Bilbao: Narcea, pp. 39-68.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VILA, J. V. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- VILLA, A. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada. In. A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Bilbao: Narcea, pp. 24-38.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valência: Promolibro. Promoción del Libro Universitario.
- VONK, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), pp. 133-150.
- VONK, J. H. C. (1985). The Gap Between. Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), pp. 307-317.

- VONK, J. H. C. (1989). Beginning teacher's professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, XXIII (1), pp. 5-21.
- VONK & SCHRAS, (1987). From Beginning to Experienced Teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), pp. 95-110.
- WERNER, O. e SCHOEPFLE, G. M. (1987). *Systematic fieldwork*. Volume 1. Foundations of Ethnography and Interviewing. Newbury Park: CA Sage, pp. 416.
- ZABALZA, B. M. (1987). *Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso à Catedra.
- ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.
- ZEICHNER, K. M. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Bilbao: Narcea pp. 110-127.
- ZEICHNER, K. M. (1992). Novos Caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. IIE, pp.115-138.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Coleção Educa Professores. Lisboa: Editorial Educa.

## **Legislação Referida**

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – [Lei de Bases do Sistema Educativo]

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro – [Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 20 de Abril – [Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário].

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro – [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar]

Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto – [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – [Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 31º licenciatura como qualificação profissional dos educadores de infância)]

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – [Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário]

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – [Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico]

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1 – Guião da entrevista

Anexo 2 – Exemplar de um protocolo de uma entrevista

Anexo 3 – Questionário

Anexo 4 – Quadros resultantes da análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 5 – Quadro síntese dos temas e categorias emergentes das entrevistas

Anexo 6 – Coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) referente aos itens das dificuldades

Anexo 7 – Factores retidos e variância total explicada referente aos itens das dificuldades

Anexo 8 – Matriz das componentes rodadas referente aos itens das dificuldades

Anexo 9 – Coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) referente aos itens da Formação Inicial

Anexo 10 – Factores retidos e variância total explicada referente aos itens da Formação Inicial

Anexo 11 - Matriz das componentes rodadas referente aos itens da Formação Inicial