

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

**As Tecnologias de Informação e
Comunicação Face ao Desencanto
Docente: Um Estudo de Caso**

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim
**As Tecnologias de Informação e Comunicação
Face ao Desencanto Docente: Um Estudo de Caso**

UMinho | 2018

outubro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

**As Tecnologias de Informação e
Comunicação Face ao Desencanto
Docente: Um Estudo de Caso**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor José Alberto Lencastre

outubro de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

Endereço eletrónico: menameleiro@gmail.com

Telefone: +351913 066 596

Número do Cartão de Cidadão: 7786074

Título da dissertação: As Tecnologias de Informação e Comunicação Face ao Desencanto Docente:
Um Estudo de Caso

Orientador: Doutor José Alberto Lencastre

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em
Tecnologia Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE
INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE.

Universidade do Minho, __ de outubro de 2018

Assinatura: _____

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire (2000, p. 31)

Agradecimentos

A presente investigação contou com a incalculável colaboração de várias pessoas, quer a nível pessoal, quer profissional sem as quais não seria possível levar a bom porto este trabalho.

Ao concluir esta tarefa, que abracei com força e motivação, cabe-me demonstrar a minha gratidão para com aqueles que fizeram a diferença nesta minha trajetória, em direção à concretização de um sonho. Assim, expresso o meu profundo agradecimento ao meu orientador, Professor José Alberto Lencastre, pela entrega, dedicação e incentivo, dando-me apoio e guiando-me ao longo desta jornada.

Aos restantes docentes do Mestrado em Ciências da Educação, que me conduziram na busca de novos conhecimentos, o meu reconhecimento.

Um obrigada especial, para a minha colega de percurso, com quem dividi trabalhos, conversas, dúvidas e experiências. Diana conquistámos o nosso objetivo, chegamos ao fim desta etapa.

Para todos os outros colegas de mestrado, presenciais e *online*, uma palavra de apreço, foi muito bom ter partilhado convosco esta caminhada, vocês acolheram-me, acarinharam-me e deram-me a tal “lufada de ar fresco”.

Agradeço à Direção do Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga, pela recetividade com que acolheu este estudo, dando-me total liberdade para o levar a efeito no Departamento de Educação Pré-escolar do Agrupamento.

A minha amizade e gratidão para com as colegas que, gentilmente colaboraram comigo no estudo piloto.

Um agradecimento especial às cinco educadoras de infâncias do Departamento de Educação Pré-escolar, com quem tenho o privilégio de trabalhar, que pese embora cansaços e constrangimentos, se mostraram recetivas e se disponibilizaram de modo incansável a colaborar nesta investigação.

Às pessoas que são a razão da minha vida e me movem em direção aos meus sonhos. Ao meu pai, com quem gostaria de ter partilhado esta vitória. À minha mãe, pelas minhas ausências sempre desculpadas, pela partilha de conversas, ensinamentos, emoções e sentimentos. Aos meus filhos e marido, pelo apoio e ajuda em fases boas e menos boas, pelo reconhecimento e incentivo nesta etapa, por terem acreditado desde o início, que eu seria capaz.

A minha gratidão para com todos vós!

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO FACE AO DESENCANTO

DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO

RESUMO

A Escola do século XXI tem como principal função preparar alunos para o futuro. Este está intimamente ligado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), às novas formas de comunicar, interagir, aceder à informação e ao conhecimento. Nesta conjuntura, promotora de competências para aprender de forma autónoma e numa perspetiva construtivista, temos docentes pertencentes a uma geração sem TIC, que para além de terem de se adaptar à Era Digital, têm de lidar com constrangimentos, *stress* e inúmeras pressões sociais, vindas de vários quadrantes da sociedade. A dissertação que apresentamos tem como objetivo aportar alguns contributos para a compreensão do fenómeno da utilização das tecnologias em contextos de educação de infância por parte de um grupo de docentes que se encontra na quarta fase da carreira. Guiados por uma abordagem exploratória de natureza descritiva, revisitámos aspetos como idade, anos de serviço, formação inicial e contínua, identidade docente e usos das TIC em termos individuais e profissionais. Para a recolha de dados, servimo-nos de inquéritos por entrevista do tipo *Focus Group* e por questionário, que nos facultaram informações imprescindíveis, que examinámos fazendo o cruzamento com a análise documental e a bibliografia de autores de referência nas matérias em pesquisa. O estudo possibilitou a identificação de fenómenos referidos na literatura como: crise de identidade docente, limitações físicas e psicológicas, desencantos, ausência de formação contínua em TIC, constrangimentos relacionais com pais e superiores hierárquicos, desfasamento entre os normativos legais e a prática docente. Por outro lado, permitiu construir um paralelo entre estes fenómenos e a aplicação das tecnologias em educação de infância, analisando dificuldades, receios, limitações, mas também interesses e motivações. Por último, mas não menos importante, destacámos a relação estabelecida entre as dimensões em estudo - TIC e quarta fase da carreira docente -, salientando a importância atribuída pelas educadoras às tecnologias, em termos pessoais e profissionais, o interesse demonstrado pela formação de proximidade e partilha de experiências neste domínio, atribuindo-lhes um carácter de mais-valia, um meio de ajudar a colmatar algum do desencanto neste grupo, com uma carreira longa.

Palavras-chave: TIC, desencanto docente, carreira docente, educação de infância

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES TOWARDS TEACHER DISENCHANTMENT: A CASE STUDY

ABSTRACT

The 21st Century School's main function is to prepare students for the future. A future that is closely linked to new ways of communicating, interacting, accessing information and knowledge. At this juncture, promoter of competences to learn independently and in a constructivist perspective, we have teachers belonging to a generation without ICT, who, in addition to being required to adapt to the Digital Age, have to deal with constraints, stress and countless social pressures from various quarters of society. The dissertation that follows, is intended to contribute to the understanding of technologie usage in childhood education contexts by a group of teachers who are in the fourth phase of the teaching career. Guided by an exploratory approach of a descriptive nature, we revisit aspects such as age, years of service, initial and continuing training, teacher identity and use of ICT in individual and professional terms. To collect data, we used two surveys of the Focus Group type and questionnaire per interview, which provided essential information that we examined by crossing the documentary analysis with the bibliography of reference authors in the researched subjects. The study allowed the identification of phenomena referred in the literature as teacher identity crisis, physical and psychological limitations, disenchantment, absence of ICT training, relational constraints with parents and hierarchical superiors, mismatch between legal norms and teaching practice. On the other hand, it was possible to construct a parallel between these phenomena and the application of technologies in childhood education, analyzing difficulties, fears, limitations, but also interests and motivations. Last but not least, we highlight the relationship established between the study dimensions - ICT and the fourth phase of the teaching career -, accentuating the importance given by teachers to the use of technologies, in personal and professional terms, the interest demonstrated by the formation of proximity and sharing of experiences in this field, attributing them a character of surplus value, a means to help fill some of the disenchantment in this group, with a long career.

Key words: ICT, theacher disenchantment, teaching career, childhood education

Índice

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Índice	XI
Lista de Abreviaturas e siglas	XV
Lista de Figuras.....	XVII
Lista de Gráficos.....	XIX
Lista de Quadros	XXI

Capítulo I – Introdução

1. Introdução	25
1.1. Contextualização do estudo	27
1.2. Identificação do problema	30
1.3. Questão da Investigação	31
1.4. Relevância do estudo	31
1.5. Motivação para o estudo	33

Capítulo II – Revisão de Literatura

2. Revisão de Literatura	37
2.1. A Construção da Identidade Docente.....	37
2.1.1. Carreira docente, sentimentos e motivações.....	37
2.1.2 A crise de identidade docente	42
2.1.3. A atitude dos educadores de infância face à carreira docente	48
2.2. As Tecnologias de Informação e Comunicação	53
2.2.1. A integração das TIC na prática letiva dos educadores de infância	53
2.2.2. Formação contínua em TIC dos educadores de infância	58

Capítulo III – Metodologia

3. Metodologia	67
3.1. Opção metodológica	67

3.2. Descrição do Estudo	70
3.3. Participantes	74
3.4. Questões éticas	76
3.5. Métodos e técnicas de recolha de dados	77
3.6. Métodos e técnicas de análise dos dados	88
3.7. Calendário de Atividades	94
3.8. Questões de Confiabilidade	95
Capítulo IV – Apresentação dos Dados	
4. Apresentação dos dados	99
4.1. Apresentação dos dados quantitativos	99
4.2. Apresentação dos dados qualitativos	109
Capítulo V – Análise e Discussão dos Dados	
5. Análise e Discussão dos Dados	123
Capítulo VI – Conclusão	
6. Conclusão	135
6.1. Limitações do estudo	138
6.2. Sugestões para estudos posteriores	139
Referências Bibliográficas	141
Referências Legislativas	151
Anexos	153
Anexo 1 – Autorização para o estudo	155
Anexo 2 – 1ª versão dos instrumentos de recolha de dados	159
Anexo 3 – <i>Print screen</i> do email enviado para solicitar a colaboração das colegas do estudo piloto	169
Anexo 4 – <i>Print screen</i> das mensagens do facebook (pedido de colaboração e confirmação das educadoras do estudo piloto)	173

Anexo 5 – Instrumentos validados no estudo piloto	177
Anexo 6 – Ofício enviado às colegas do DEPE via <i>email</i> a solicitar a colaboração	187
Anexo 7 – <i>Print screen</i> da resposta das colegas	191
Anexo 8 – <i>Print screen</i> do <i>email</i> do pedido de confirmação/validação do inquérito por questionário e Guião do <i>Focus Group</i> (estudo piloto)	197
Anexo 9 – <i>Print screen</i> da resposta das colegas a confirmar a validação	201
Anexo 10 – Transcrição integral do Inquérito por entrevista do tipo <i>Focus Group</i> ..	205
Anexo 11 - Grelha de registo da análise de conteúdo	229
Anexo 12 - <i>Print screen</i> do envio da interpretação dos dados para as educadoras que participaram no estudo (<i>Member Checks</i>)	243
Anexo 13 - Confirmação da interpretação dos dados pelas docentes que participaram no estudo	247

Lista de Abreviaturas e Siglas

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEPE - Departamento de Educação Pré-escolar

DGE - Direção Geral de Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DTDCI - Desempenho Docente em Tecnologia Digital de Informação

FENPROF - Federação Nacional de Professores

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ME - Ministério da Educação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PTE - Plano Tecnológico da Educação

TEIP - Territórios de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

Lista de Figuras

Figura 1:	Fases/Percurso do ciclo de vida profissional (adaptado de Huberman, 2007)	28
Figura 2:	Fases/Percurso do ciclo de vida profissional (adaptado de Gonçalves, 2009)	29
Figura 3:	Apresentação do estudo	72
Figura 4:	<i>Focus Group</i> – Roteiro do processo (adaptado de Krueger e Casey, 2015)	80

Lista de Gráficos

Gráfico 1:	Educadores de infância em exercício de funções, por grupo etário, no continente/DGEEC)	49
Gráfico 2:	Caraterização da população	100
Gráfico 3:	Equipamento Informático Pessoal	101
Gráfico 4:	Iniciação nos contextos da tecnologia de informação e comunicação	101
Gráfico 5:	Comunicação por email	103
Gráfico 6:	Utilização do computador na preparação de atividades escolares	103
Gráfico 7:	Aplicações informáticas utilizadas em interação direta com as crianças ..	104
Gráfico 8:	Atividades realizadas com as crianças com recurso a aplicações informáticas	105
Gráfico 9:	As TIC em contextos de infância e a formação docente	105
Gráfico 10:	Necessidade de Formação	106
Gráfico 11:	Obstáculos à real integração das TIC nos contextos de educação de infância	107

Lista de Quadros

Quadro 1:	Critérios de inclusão e exclusão	75
Quadro 2:	Objetivos do estudo/Instrumentos de recolha e análise de dados	93
Quadro 3:	Cronograma da investigação	94
Quadro 4:	Utilização do computador e internet com as crianças	108
Quadro 5:	Avaliação da utilização das TIC em termos de trabalho pessoal	109
Quadro 6:	Transcrição parcial das entrevistas	110
Quadro 7:	Transcrição parcial das entrevistas	112
Quadro 8:	Transcrição parcial das entrevistas	112
Quadro 9:	Transcrição parcial das entrevistas	113
Quadro 10 a:	Transcrição parcial das entrevistas	115
Quadro 10 b:	Transcrição parcial das entrevistas	116
Quadro 11:	Transcrição parcial das entrevistas	116
Quadro 12:	Transcrição parcial das entrevistas	117
Quadro 13:	Transcrição parcial das entrevistas	118
Quadro 14:	Transcrição parcial das entrevistas	119
Quadro 15:	Transcrição parcial das entrevistas	119

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1. Introdução

Na atualidade, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes em todos os quadrantes da sociedade de forma impactante, provocando inúmeras modificações nos sujeitos, em termos sociais, culturais e educativos. Exercendo uma influência profunda no modo como encaramos o tempo, o espaço e o acesso à informação, esta ferramenta do Mundo Moderno, influência a escola, os modos de ensinar e aprender. Neste sentido, os desafios colocados aos docentes são inúmeros e diversificados e muitas vezes antagónicos, dando como exemplo a formação descontextualizada, a falta de recursos, a desmotivação e o cansaço próprio de uma classe envelhecida e desencantada.

No contexto escolar gravitam os docentes, que são designados por Prensky (2001) de “digital immigrants” e os alunos, nascidos na Era Digital e apontados pelo mesmo autor como “digital natives”. Esta diferença, desencadeadora de alguns confrontos geracionais, motiva modos de ser e estar distintos, que são traduzidos num esforço acrescido para os professores, a quem se pede, que acompanhem os seus discentes, os dotem de habilidades e conhecimentos que lhes permitam aprender ao longo da vida, adaptando-se às mudanças constantes da sociedade e as exigências que deste facto surgirão.

Para que estas metas sejam tangíveis, será necessário repensar alguns fatores como, a formação contínua, a possibilidade dos docentes desenharem o seu desenvolvimento profissional de acordo com as necessidades sentidas e interesses manifestados, podendo esta desenrolando-se de modo formal e informal.

Por outro lado, será importante avaliar os recursos humanos e materiais existentes nos jardins-de-infância, o modo como estes recursos são utilizados, o rácio docente/criança, questões imprescindíveis para que este fruir se concretize de facto.

Para autores como Cruz (2011, p.1) “(...) as TIC podem induzir processos inovadores nomeadamente em termos de metodologia de trabalho, quer de professores, quer de alunos – e de uns com os outros – dentro ou fora dos espaços formais de aprendizagem”, sendo reconhecida a necessidade de inovar os métodos e os meios postos à disposição do ensino/aprendizagem. Destas palavras, fica-nos a ideia de que a escola deverá ajustar-se às imposições de um Mundo cada vez mais tecnológico, onde os alunos que o habitam estão motivados para tudo o que seja digital desde a mais tenra idade.

A estrutura da presente investigação é constituída por seis capítulos. No primeiro, denominado de Introdução, é apresentada a contextualização do estudo, identificada a questão de

investigação e os respectivos objetivos e são tecidas breves considerações acerca da relevância e motivação que nortearam este trabalho.

O segundo capítulo, designado de Revisão da Literatura, procura definir e aprofundar um conjunto de termos e questões, servindo-se de autores e pesquisas realizadas nesta área. Começando por abordar o tema da construção da identidade docente, onde são explorados aspetos como a carreira docente, sentimentos e motivações, analisando vários estudos nesta área realizados a nível nacional e internacional. Estes conduziram-nos à observação da crise de identidade docente e às atitudes dos educadores de infância face à carreira docente. Com o intuito de obter fundamentação teórica que nos ajudasse a relacionar a 4ª fase da carreira com as TIC, analisámos autores de referência na área da integração das tecnologias na prática letiva dos educadores de infância. Diretamente ligada a esta temática, está a formação continua daqueles profissionais que mereceu da nossa parte atenção e reflexão.

O terceiro capítulo, intitulado de Metodologia, como o próprio nome indica, exhibe a opção metodológica. Faz a descrição do estudo com todos os passos observados, a caracterização das docentes envolvidas na investigação, expõe os métodos e técnicas de recolha e análise de dados. Este ponto da investigação comporta ainda a análise documental realizada ao Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários (Decreto-Lei nº 240/2001) e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016). Finalizámos este capítulo, descrevendo os processos realizados com o propósito de acautelar as questões de confiabilidade dos resultados.

No capítulo número quatro, são apresentados os dados quantitativos e qualitativos recolhidos respetivamente com o inquérito por questionário e inquérito por entrevista do tipo *Focus Group*. Os primeiros facultaram-nos informações que nos ajudaram a caracterizar as docentes em termos de idade, formação inicial e continua em TIC e utilização destas em termos pessoais e profissionais. Os segundos, pela sua característica aberta, permitiram-nos conhecer e descrever atitudes, motivações, receios e dificuldades, face ao uso das TIC e relacionar esta dimensão com a 4ª fase da carreira docente.

O quinto capítulo comporta a análise e discussão dos dados quantitativos e qualitativos. Para este efeito, recorreremos à descrição e cruzamento dos resultados obtidos, com a análise documental, realizando uma observação interpretativa, evocando os autores de referência.

No sexto capítulo, são explanadas as conclusões do estudo, através de algumas notas reflexivas, fazendo referência às limitações do mesmo e deixando breves sugestões para estudos

posteriores.

1.1. Contextualização do estudo

A escola do século XXI tem como função incontestável potencializar o progresso integral dos seus alunos desde as idades mais precoces. Neste sentido deverá promover o desenvolvimento de competências para aprenderem de forma autónoma, numa perspetiva construtivista, lançando mão de todos os meios, ferramentas e tecnologias ao seu dispor. No que concerne à Educação Pré-escolar, a integração das TIC nas práticas letivas são uma condição consagrada nas OCEPE (2016, pp. 93-96) e fundamentais para alcançar esse objetivo.

Este novo paradigma social, identificado por Castells (2003) como a sociedade de informação, exige novas competências aos educadores, que deverão dotar os seus alunos de ferramentas que os tornem competitivos, criativos e capazes de aprender ao longo da vida. Importa, pois, prover a formação inicial de docentes, bem como a formação contínua com programas que os capacitem para integrar as TIC nas suas práticas quotidianas.

A realidade aponta o caminho, que passa por encontrarmos nas nossas escolas várias maneiras de utilizar as TIC. A este respeito, Prensky (2001) refere que os estudantes utilizam uma linguagem digital, games e internet, considerando-os “nativos digitais”. Por outro lado afirma sobre este tema “Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants” (Prensky, 2001, pp. 1-2), enquadrando neste grupo todos aqueles, que em algum momento das suas vidas se deixaram fascinar pelas novas tecnologias.

Mais recentemente White e Le Cornu (2011) apresentam uma nova classificação, considerando existirem “residentes digitais”, aqueles indivíduos que utilizam as redes sociais e aplicações de partilhas de conteúdos a um nível muito sofisticado, não concebendo as suas vidas sem estarem permanentemente ligados à rede. Podemos identificar nesta população os alunos do século XXI. Num outro grupo, os autores colocam os usuários, que realizam atividades *online*, apresentam níveis de literacia digital, mas não sentem a necessidade de estar sistematicamente conectados à rede, denominando-os de “visitantes digitais”. Vislumbramos nestes, alguns dos docentes que exercem funções nas escolas do sistema educativo português.

As TIC, estando diretamente ligadas às estratégias e práticas educativas, poderão revelar-se para alguns docentes, como um manancial de possibilidades para utilizar no espaço sala ou no inverso da questão, outros vislumbrarão nestes meios, um esforço acrescido, um investimento infrutífero, causador de indiferença e rejeição. Estas questões estão diretamente ligadas a outras como, a identidade profissional e o modo como os docentes olham a escola atual, em constante mudança, onde é necessário reconstruir ambientes educativos. Como refere Nóvoa (1997, p. 28), “A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação”. Será, pois, importante, pensar em novos ambientes educativos, que façam emergir as convicções de colaboração, partilha e trabalho em equipa.

Assim sendo, torna-se essencial analisar outro aspeto fulcral desta temática, relacionado com o modo como os docentes utilizam/rentabilizam as TIC nas suas práticas diárias, qual a resposta dada pelos profissionais aos desafios de inovação e mudança, que lhes são colocados ao longo do seu percurso profissional e qual o interesse manifestado em termos de formação contínua.

Toda a carreira docente é pautada por ciclos (Figura 1), tal como destaca Huberman (2007, p. 38), “O desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

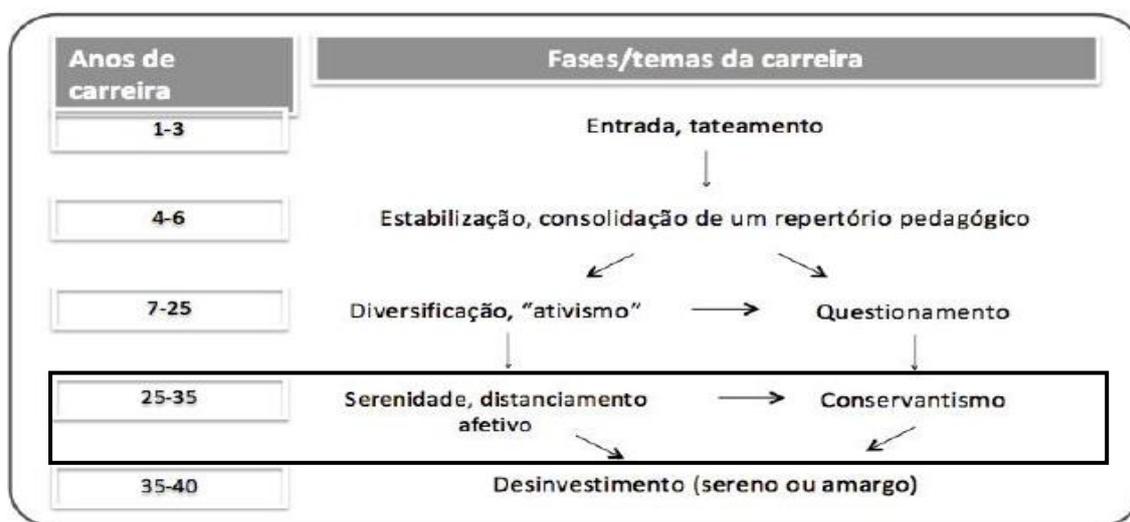


Figura 1 - Fases/Percurso do ciclo de vida profissional (adaptado de Huberman, 2007).

Estas sequências de desenvolvimento podem ser classificadas em etapas básicas, a saber:

- 1.ª Fase - Entrada na carreira (1 a 3 anos de docência) – fase de sobrevivência, descoberta e exploração.
- 2.ª Fase - Estabilização (4 a 6 anos de docência) – fase de competência e pertença a um grupo.
- 3.ª Fase - Diversificação/Questionamento (7 a 25 anos de docência) – fase de experimentação, motivação, procura de novos desafios, momento de questionamento e reflexão sobre a carreira.
- 4.ª Fase - Serenidade e Distanciamento afetivo e/ou conservantismo e lamentações (25 a 35 anos de docência) – fase que pode levar ao conformismo ou ao ativismo.
- 5.ª Fase - Desinvestimento (35 a 45 anos de docência) – fase serena ou amarga.

Por sua vez, Gonçalves (2009), apresenta-nos outro modelo (Figura 2) não muito diferente do paradigma de Huberman (2007), onde faz referência a cinco etapas da carreira docente.



Figura 2 - Fases/Percurso do ciclo de vida profissional (adaptado de Gonçalves, 2009).

Este modelo pode ser descrito como:

- Fase 1 (1 a 4 anos de docência) - etapa que oscila entre o impacto da entrada na profissão e o entusiasmo associado a essa nova realidade.
- Fase 2 (5 a 7 anos) - caracterizada pela estabilidade, etapa na qual o docente sente confiança, o sentido de “ser capaz”, a satisfação pelo trabalho realizado.
- Fase 3 (8 a 14 anos) - os docentes assumem uma posição positiva ou negativa face à carreira. Esta postura pode levá-los a continuar a investir com veemência na sua valorização

profissional ou no caso inverso provocar-lhes um total desprendimento, saturação que os leva a cair na rotina.

- Fase 4 (15 a 22 anos) - etapa de serenidade, que se manifesta num abrandamento e afastamento, sendo o docente mais reflexivo e moderado nas suas atuações. Este sentimento de segurança está relacionado com aquilo a que o autor denomina de “conservadorismo”.

- Fase 5 (23 e 31 anos) - etapa final da carreira, onde alguns docentes manifestam fadiga e a inquietação pela aproximação da idade da reforma em oposição a outros que, se mostram estimulados a renovam os seus projetos, voltando a reinvestir na profissão.

Analisando estas duas propostas, podemos constatar que as fases têm pontos comuns na sua descrição, pese embora as idades não coincidam na totalidade. Relativamente à fase que nos propomos estudar – Serenidade e Conservantismo – a diferença é significativa: 15 a 22 anos para Gonçalves (2007) e 25 a 35 anos para Huberman (2007). Iremos adotar, prioritariamente, pelo modelo de Huberman (2007), não só pelo facto de este investigador ser pioneiro e motor desencadeador de outros estudos relacionados com a carreira docente, mas também pelo facto da investigadora, enquanto educadora de infância, estar profissionalmente no intervalo 25 a 35 anos da carreira docente.

1.2. Identificação do Problema

No presente estudo, desejámos compreender de que modo a quarta fase da carreira docente (25 a 35 anos de docência) – Figura 1 (Fases/ Percurso do ciclo de vida profissional - Huberman, 2007) –, identificada como o início do processo de serenidade e distanciamento afetivo, começando o docente a afastar-se da escola, dos alunos e dos trabalhos assumidos, caracterizada pela resistência às inovações e por uma atitude negativa face ao ensino e às políticas educacionais, influencia as atitudes, sentimentos e exercício da profissão e de modo especial o uso das TIC na prática diária, de um grupo de educadoras de infância.

Realizada a revisão de literatura, onde foram consultadas bases dados como o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), a Education Resources Information Center (ERIC), a Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal (REDALYC), a Scientific Electronic Library online (SciELO) e a bibliografia da Biblioteca da Universidade do Minho, bem como dissertações de mestrado e teses de doutoramento sobre

utilização das TIC em contextos de educação de infância e carreira docente, formulou-se a questão de investigação e os objetivos deste estudo.

1.3. Questão de Investigação e objetivos

Propomo-nos responder à seguinte Questão de Investigação: **Qual a relação que se estabelece entre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto Pré-escolar e o desencanto docente?**

Desta Questão de Investigação emergem um conjunto de objetivos, a saber:

- Conhecer as perspetivas de um grupo de educadoras de infância em relação ao desencanto da carreira docente.
- Conhecer as atitudes de um grupo de educadoras de infância face ao uso das TIC, nos aspetos relacionados com a facilidade, disponibilidade e utilização pessoal e nas práticas letivas, tendo em atenção a idade, anos de serviço docente, formação inicial e continua.
- Explorar a existência de relações significativas entre a quarta fase da carreira docente (Serenidade e/ou Conservantismo) de um grupo de educadoras de infância e o uso das TIC nas práticas letivas.

1.4. Relevância do estudo

A importância e interesse desta investigação resulta da convergência de três fatores:

- A transformação da perceção sobre a importância das TIC nos contextos de educação de infância, introduzida pela criação de programas específicos (Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis – 2007/2008 e Plano Tecnológico da Educação – [PET] - 2007/2010), sendo que este último não incluía diretamente o Pré-escolar, continuando os Jardins-de-Infância dependentes das Autarquias Locais para serem equipados tecnologicamente.
- A aprovação e publicação das OCEPE (2016, pp. 93-96) que consagram nas suas linhas orientadoras, numa das três grandes componentes organizadoras das aprendizagens, na Área do Conhecimento do Mundo um tópico intitulado “Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias”. Neste item são elencadas as aprendizagens a promover em contexto Pré-escolar tendo como suporte os recursos TIC.

- A verificação da carência de estudos neste contexto. Existem várias investigações sobre carreira docente e muitas outras sobre utilização das TIC na educação pré-escolar, mas muito poucas que estudem estas duas dimensões em conjunto e tentem interpretar a relação existente entre estas.

Pela análise de trabalhos anteriores em campos de investigação similares, como por exemplo estudos no âmbito da carreira docente ou no setor TIC em contexto de educação de infância, verificámos que tem sido dado destaque às questões relacionadas com a formação docente (inicial e contínua), à utilização das TIC na educação de infância e não se tem procurado responder com profundidade a um leque de perguntas em torno da sua integração por parte dos docentes na quarta fase da carreira. Parece-nos, pois, essencial investigar esta área, na tentativa de compreender de que maneira estes docentes rentabilizam os recursos TIC existentes nas suas salas de jardim-de-infância. Estudos como a dissertação realizada por Alves (2012) – “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional: Motivações e desenvolvimento de competências nas áreas das TIC. Um estudo exploratório” – ou o trabalho de Cunha (2013) – “Histórias e meios digitais na prática pedagógica dos educadores de infância de Paredes de Coura” e mais recentemente a investigação de Barbosa (2014) – “Repensar as TIC nas práticas letivas - da formação à integração: um estudo com Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico”, versam sobre formação contínua, desenvolvimento profissional e utilização das TIC em contextos de educação de infância. Por outro lado, trabalhos como o de Faustino (2011) – “Trajetória de Profissionalidade e Ciclo de Vida Profissional: Um contributo para o conhecimento dos professores de educação especial” – ou a investigação levada a cabo por Leitão (2013) – “A Identidade Profissional Docente na Educação Infantil” – e ainda mais recentemente o estudo de Furtado (2015) – “Satisfação Profissional e Bem-estar Subjetivo dos Professores em Pré-reforma” –, investigaram exclusivamente questões relacionadas com a carreira docente (expectativas, motivações, interesses e angústias). Quer no primeiro conjunto de trabalhos, dedicado às TIC, quer no segundo grupo, mais relacionado com a carreira docente, não é estudada a dimensão carreira docente e a relação entre esta e a utilização das TIC na prática letiva.

1.5. Motivação para do estudo

A motivação para a realização do presente estudo fica a dever-se àquilo a que Carmo e Ferreira (1998) designam de três condições fundamentais:

- **Familiaridade** - vivenciarmos/conhecermos as experiências dos indivíduos e do grupo social ao qual a investigadora pertence, com quem trabalha, compreendendo as suas vidas, o seu quotidiano profissional, expectativas, as suas histórias e as implicações destas nas suas práticas educativas.

- **Afetividade** - a investigadora, enquanto educadora de infância pertence ao grupo de docência que se propôs estudar, está na quarta fase da carreira docente, domina bem o contexto educativo e as atividades que se desenvolvem no jardins-de-infância e tem relação profissional com um número significativo de docentes.

- **Curiosidade** - que advém do facto da investigadora, enquanto educadora de infância, partilhar de objetivos, angústias e desencantos dos docentes.

CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA

2. Revisão de Literatura

2.1. A Construção da Identidade Docente

2.1.1. Carreira docente, sentimentos e motivações

Todos os docentes, com um percurso mais ou menos longo na profissão, poderão certamente reconhecer neste sentimentos díspares e distintas motivações. Estas fases, referidas por diversos autores que analisaremos em seguida, estão diretamente relacionadas com o modo de ser e de estar na profissão. Como destaca Estrela (2010, p.25), estas etapas são assinaladas por “(...) diferentes interesses, por períodos de entusiasmo ou por períodos de desânimo e mesmo por períodos em que a atividade profissional parece carecer de sentido, levando o docente a perguntar o que está a fazer numa dada escola e neste sistema de ensino”. Esta problemática mereceu a atenção de estudiosos como Huberman (2007), investigador pioneiro e impulsionador de outros estudos relacionados com a carreira docente. O autor definiu estas questões, estabelecendo uma carreira profissional pautada por cinco fases, que podem ser resumidas do modo explanado seguidamente:

- Início da carreira docente, que o autor divide em dois aspetos: sobrevivência e descoberta. O primeiro está diretamente ligado ao impacto sentido pelos docentes ao tomarem contacto com a profissão. O segundo relaciona-se com o entusiasmo e a vivência de situações novas. Estes dois sentimentos podem ser experienciados em conjunto, sendo que um se sobrepõe ao outro, ou ser vividos de forma alternada.

- Estabilização, etapa ligada à profissão escolhida, que desencadeia emoções de autoconfiança, interesse e preocupação com os problemas dos alunos.

- Na terceira fase, identificada pelo autor como diversificação, verifica-se uma dualidade de sentimentos. Alguns docentes denotarão uma posição ativa face à escola e até mesmo fora dela, em contraste com outros, que se mostrarão desanimados, como se vivessem numa crise de identidade.

- Entre os 25 e os 35 anos de funções docentes, situa-se a quarta fase, sobre a qual recai a nossa investigação, e que Huberman (2007, pp. 43-45) denomina de “serenidade e distanciamento ou conservantismo e lamentações”. Segundo o autor, a serenidade poderá levar ao distanciamento afetivo em relação aos alunos e às tarefas inerentes à função. Os docentes parecem não se preocupar com a opinião que os colegas tem a seu respeito, exibem menor ambição e manifestam elevada sensibilidade em relação à avaliação dos órgãos superiores. Para

Huberman (2007), encontram-se nesta fase os professores que tem entre 45 e 50 anos. De outra forma, o conservantismo estará associado aos lamentos, relacionados com os alunos e as políticas educativas. Nesta fase, que para o investigador citado, se localiza no período dos 50 aos 60 anos, os professores podem manifestar emoções que vão desde a calma e tranquilidade ao encarar o dia-a-dia escolar até ao afastamento emocional próprio de quem se aproxima do final de um percurso profissional e já vislumbra a reforma. Segundo Huberman (2007), nesta fase os docentes apresentam menores aspirações em termos profissionais, reduzindo o investimento na carreira e patenteando a ideia de não ter “nada a provar”, nem a si próprio, nem aos outros. Em termos de objetivos futuros, exibem limites mais despretensiosos.

- Desinvestimento - fase final, que pode ser tranquila ou conturbada em função do modo como foi encarada a fase anterior.

Em relação às questões mais ligadas aos educadores de Infância, Katz (1995) investigou o desenvolvimento/níveis profissionais, identificando quatro estádios:

- Estádio de sobrevivência (início da carreira), sendo caracterizado por sentimentos de incompetência e alguma falta de preparação para exercer as funções educativas, durando em média até ao término do primeiro ano de serviço.

- Estádio de Consolidação, (1^a ao 3^a/4^a ano de serviço) em que o educador consolida conhecimentos, toma consciência das suas potencialidades para encarar desafios e cria a sua própria maneira de estar na profissão.

- Estádio da Renovação, definido pela autora como sendo uma fase de evolução positiva face à anterior, na qual o docente “foge” da rotina e procura novas experiências e centros de interesse através de leituras, pesquisas e em parcerias com os colegas. Este, segundo Katz (1995) está posicionado entre o terceiro e o quarto ano de carreira.

- Estádio de Maturidade, o último estádio identificado, será atingido cerca do quinto ano de serviço. Pode ser descrito como um período de maior segurança, que propicia momentos de dinâmica social e desencadeia um nível de satisfação elevado. O educador arroga a si mesmo vários papéis, realizados numa vertente individual e social.

Estas etapas, muito diferentes das de Huberman (2007), estudam apenas os primeiros cinco anos de carreira e referem-se maioritariamente ao modo como os educadores de infância se adaptam ao trabalho e às necessidades apresentadas em termos profissionais.

Como podemos constatar, pode existir relação direta entre as diferentes fases da carreira docente e a maneira de vivenciar a profissão, dependendo estas de inúmeros fatores internos e externos aos indivíduos.

2.1.1.1 A investigação da carreira docente em Portugal

Na década de 90, em Portugal, surgem os primeiros estudos acerca do desenvolvimento profissional dos docentes incidindo sobre grupos específicos (educadores de infância e professores do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico). A primeira investigação pioneira foi levada a cabo por Alves (1991), contemplando a satisfação/insatisfação de um grupo de 129 docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário do distrito de Bragança. O investigador analisou o grau de satisfação/insatisfação de um grupo de professores efetivos, com idades compreendidas entre os 29 e os 50 anos, seguindo dez pontos que se relacionavam com as condições de trabalho na escola, currículo, formação contínua, formação contínua na escola, promoção na carreira, estatuto, seleção de professores, autonomia da escola, apoio da instituição e remuneração.

Aquando da realização da dissertação de mestrado e tese de doutoramento, em 1992 e 1995 respetivamente, Gonçalves estudou um grupo de professores do 1º ciclo do ensino básico. A esse respeito o autor (Gonçalves, 2007, p. 144) afirma: “(...) foi-nos possível constatar, por referência a momentos distintos das suas carreiras, não apenas diferenças de atitudes e empenhamento na prática educativa, por parte destes professores, como ainda, no modo como eles percecionam essa mesma prática e o processo educativo em geral”. A investigação estudou o desenvolvimento dos professores, obtendo resultados que se assemelhavam aos de Huberman (2007). Levando em linha de conta determinadas características dos docentes estudados (melhores/piiores anos de profissão, formação, motivação e idade) definiu cinco etapas de desenvolvimento profissional: início, estabilidade, divergência, serenidade e, finalmente, interesse ou desencanto. Relativamente ao início de carreira (Fase 1), Gonçalves (2007, p. 164) afirma que “(...) oscila entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo, que se abre (...)”. No tocante à segunda etapa (Fase 2), denominada de estabilidade, o investigador destaca o facto de se situar entre os cinco e os sete anos de serviço e ser aquela em que o docente está mais confiante e consciente das suas capacidades profissionais. Em relação ao terceiro estágio (Fase 3 - divergência), Gonçalves (2007, p. 164) declara: “(...) revela-se como sendo uma fase de desequilíbrio, por referência à anterior, divergindo, pela positiva ou pela

negativa, o sentir profissional das professoras”. Se por um lado alguns docentes continuam a investir na profissão, outros apresentam sinais de cansaço e alheamento, manifestando complicações variadas (problemas de ordem pessoal). A Fase 4, designada de Serenidade, que possui traços comuns ao ciclo de vida profissional dos professores segundo Huberman (2007), difere desta em termos de tempo de serviço considerado. Neste caso, reporta-se ao período compreendido entre os quinze e os vinte e cinco anos de profissão. Para Gonçalves (2007, p. 165), “(...) esta fase caracteriza-se, fundamentalmente, por uma acalmia, fruto de uma quebra no entusiasmo anterior, mas também, e sobretudo, por um distanciamento afetivo e por uma capacidade de reflexão que a tornam algo semelhante à segunda etapa considerada”. Estes sentimentos e emoções podem traduzir-se na certeza de ser competente. Como última etapa (Fase 5), Gonçalves (2007) identifica a fase de renovação do interesse ou desencanto. Situada entre os 31 e os 40 anos de docência, o estudo de Gonçalves (2007, p. 165) salienta que um número reduzido de docentes manifestavam o interesse pela vida escolar, exibindo animação e vontade de prosseguir, “(...) mostrando-se entusiasmadas e desejando continuar a aprender coisas novas (...)”. Contudo, a maioria exteriorizava sentimentos de fadiga, desgaste, dificuldade em lidar com o ruído próprio dos alunos, mostrando estar impacientes em relação à chegada da reforma, afirmando “(...) não se sentir já capazes de ouvir e aguentar as crianças (...)”.

Podemos concluir, que as motivações e os seus determinantes variam de indivíduo para indivíduo e modificam-se ao longo da carreira docente por influência multifatorial. Na verdade, qualquer docente poderá identificar no seu percurso fases positivas e negativas, dificuldades e desmotivações, bem como entusiasmo e otimismo próprio da profissão.

Seguindo linha semelhante, Cavaco (1999) inspirada por autores como Huberman e Schapira (1985) investigou um grupo de 17 professores do ensino secundário de faixa etária variada, sendo que os mais novos tinham 23 anos e lecionavam pela primeira vez e os mais velhos tinham 61 anos e 40 anos de docência. Com este estudo, Cavaco (1999, p. 160) procurou “(...) interpretar o percurso profissional de cada professor, entendê-lo como uma trajetória sequenciada onde interferem tanto o desenvolvimento biológico, como processos estruturais socialmente organizados e dinâmicas institucionais e ainda aspetos complexos específicos de cada pessoa”.

No referido estudo, a investigadora dá voz aos professores que através de entrevistas relatam o seu sentir enquanto docentes, as contrariedades próprias dos primeiros anos de trabalho, a incompreensão dos mais velhos, o afastamento da família, o nomadismo e a insegurança. Cavaco (1999, p. 168) destaca que “A sequência mal-estar profissional/frustração/desânimo/

descrença/ceticismo/fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento”. Para a autora, este ciclo pode ser quebrado, reinventando a função do professor, diversificando e enriquecendo as atividades, valorizando o seu papel social e melhorando as suas condições de trabalho. A investigadora (Cavaco, 1999) identifica assim quatro fases na carreira docente. A 1ª Fase, respeitante aos primeiros anos de docência, marcados por receios e instabilidades. Nesta fase, os desafios, as novas relações profissionais e a procura de soluções para resolver os problemas inerentes à profissão, podem servir de alavanca para superar esta etapa, considerada pela autora como de sobrevivência. A 2ª Fase está relacionada com os docentes com 30 anos de idade. Cavaco (1999, p. 180) afirma acerca desta que “Sentimentos de autonomia, ambição, segurança, competência, expansão, extroversão marcam as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros, com a profissão”. Nesta etapa o docente atingiu um patamar de estabilidade, pois vislumbra a possibilidade de permanecer na mesma escola. Relativamente à 3ª Fase (35 a 40 anos), Cavaco (1999, p. 182), refere que “ (...) os professores nesta idade tendem a refletir com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e referindo a sua experiência de vida com desalento e ceticismo”. Segundo a autora, duas hipóteses se apresentam ao docente. A primeira indica um afastamento amargo, um alheamento, um fechar-se a novos desafios e oportunidades, relacionada com um sentimento de incapacidade de seguir a evolução do saber e o interesse de aprender e conhecer novos contextos. A segunda, contrária à primeira, aponta no sentido dos novos repositos, recupera no docente a autonomia e a valorização individual. Quanto à Por fim, a 4ª Fase, como alude Cavaco (1999, p. 187): “O período que antecipa a idade da reforma pode ser muito diferente conforme o sentido do caminho percorrido”. A investigadora refere-o como um tempo de grande importância para o professor, aflorando a necessidade de encontrar objetivos para darem sentido à sua vida e motivação para o futuro. Tal como na fase anterior, este vê-se frente a dois caminhos opostos. O primeiro, segundo Cavaco (1999, p. 186), “(...) reflete principalmente a forma como uma longa experiência de trabalho e o conhecimento que proporciona são integrados, a consciência maior ou menor que a pessoa tem do valor e da consciência do seu esforço no sentido de se continuar a sentir como uma presença útil e ainda necessária à sociedade”. O segundo levá-lo-á a vergar-se face à desistência e incredulidade próprias do isolamento.

Pela análise dos diferentes estudos pudemos constatar que os docentes, ao longo do exercício da profissão, têm períodos de empenho e investimento, e outros de angústia, desencanto e

desmotivação. A estas etapas não são alheios fatores como o “*status*” social e a posição que o professor ocupa na sociedade atual, muito diferente da ocupada há anos atrás. Desta ideia, surgem conceitos como identidade docente, *burnout* e mal-estar, que analisaremos mais à frente.

2.1.2. A crise de identidade docente

Hoje, falar de identidade docente reporta-nos às palavras de Bauman (2009, p. 29). Estudioso destas questões, salienta o aparecimento de novos padrões sociais e destaca as dinâmicas geradas por aquilo a que chama de era da “modernidade líquida”. Esta preocupação, não está tanto relacionada com a obtenção de um lugar dentro da sociedade, mas mais, encontrado este, na forma como mantê-lo, escapando à espoliação. Segundo o autor, “O que nos deixa preocupados é a suspeita de que essa estrutura conquistada com tanta dificuldade seja logo destruída ou derretida” (Bauman, 2008, p. 187). Transpondo estas ideias para o sistema de ensino, será necessário compreender o que entendemos por identidade docente. Investigadores como Nóvoa (2007, p. 16) definem-na afirmando que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Estas lutas de que fala o autor são espaços comuns ao longo de gerações de docentes. Todavia, nas últimas décadas, temos assistido a alterações significativas no estatuto social do professor, consequência da massificação da profissão e principalmente pelo facto do saber, que até então lhe era atribuído, estar disseminado por vários setores da sociedade. A respeito desta massificação, e do modo como esta influência a posição que os docentes ocupam na sociedade, Cavaco (1999, p. 159) constata que “Ultrapassaram-se as visões clássicas que o situam na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em ação, na sociedade do seu tempo”.

Assim sendo, aos professores deste novo século, são colocados desafios de ensino num sistema de massas, onde muitas vezes escasseiam recursos humanos e materiais, onde veem os seus salários e posicionamentos na carreira diminuídos, onde se avolumam funções e deveres. Todos estes constrangimentos dão origem à tão falada de crise de identidade.

Relativamente aos fatores desencadeadores de crise, Esteve (1999) expõe a transformação da imagem do professor na sociedade. Atualmente parece valorizar-se mais o ter que o saber, tal como podemos concluir das suas palavras, ao mencionar que “Aos olhos da sociedade atual é

mais importante a posição económica, do que o saber, o altruísmo e o talento do professor” (Esteve 1999, p. 105). Este conclui a sua ideia afirmando que “Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com a clara incapacidade de ter um emprego melhor, isto é, uma atividade profissional onde se ganhe mais dinheiro” (p. 105), aludindo que associada a esta perda salarial surge um menosprezo coletivo pela profissão docente.

Se para exercer uma profissão é necessário ter motivação, para se ser professor esta é primordial e o fundamento de qualidade no processo ensino-aprendizagem. Como destacam Bizarro e Braga (2005), em pleno século XXI, onde a capacidade económica é posta acima do saber e do saber fazer, pese embora esta seja a era do conhecimento, ser professor representa um repto extraordinário. É no meio destes constrangimentos e mal-estar, conscientes de que a atividade docente está intimamente relacionada com as emoções e que estas interferem na motivação, na capacidade e no esforço posto na ação, que os docentes desempenham as suas funções quotidianas.

Deste mal-estar fala-nos Tardif (2013, p. 552) ao expor que “(...) o ensino nas escolas encontra-se em nossos dias confrontado por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra num ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas as dimensões”. Deste modo, são múltiplos os fatores de insatisfação e desmotivação docente que fazem com que possamos afirmar estar perante uma crise de identidade.

Para Nóvoa (1999), estamos há longos anos perante uma crise na docência, aludindo aos efeitos que desta indisposição se fazem sentir no desinvestimento pessoal, no número significativo de faltas, no afastamento de alguns profissionais e no desencanto com a profissão, que se verte numa posição de afastamento e desconforto permanente, não só em relação às diretrizes ministeriais, mas também para com outros docentes e discentes.

Diversos autores, como Esteve (1999), Nóvoa (1999) ou Estrela (2010), investigaram as exigências colocadas aos professores e afirmam que lhes são pedidas competências, que vão mais além da função de ensinar. Este leque cada vez mais alargado de missões, para as quais não foram muitas vezes devidamente formados, exigem-lhes um desempenho e um esforço acrescido, nesta sociedade cada vez mais intrincada.

O docente é a base do sistema educativo, onde coabitam vários agentes. Neste sistema confuso, o professor debate-se com dificuldades acrescidas para compor para um número elevado de alunos o processo ensino-aprendizagem, com objetivos frequentemente desajustados à

realidade (Nóvoa, 1997). É pois urgente, devolver aos professores as condições necessárias para o exercício do ministério, para que coloquem em prática as suas competências e assegurem um trabalho de qualidade.

Falar de trabalho docente implica uma reflexão atenta sobre as relações formais e informais que ocorrem entre pares, colegas, superiores hierárquicos, alunos e famílias, que passam pela cooperação, partilha, apoio e sobre o modo como estas afetam a construção da identidade e contribuem para a satisfação profissional.

Relativamente aos alunos, e muito devido às fraturantes mudanças sociais, as relações modificaram-se e são inúmeros os casos de indisciplina e violência, perante os quais os docentes se veem impotentes. Como explica Nóvoa (1999), estes problemas desencadeiam um clima de insegurança e mal-estar entre os professores, levando a que muitos desempenhem mal as suas funções. O autor afirma que “As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina” (Nóvoa, 1999, p. 107). A fonte do problema, nas palavras de Nóvoa (1999) reside no cansaço, no trabalho rotineiro, nos alunos desmotivados e pouco atentos.

Debruçando a nossa análise sobre as relações entre pares e colegas, observámos a existência de uma interação social, geradora de processos de construção da realidade profissional. Esta relação facilitadora de momentos de partilha de saberes, atitudes e valores próprios da profissão, são fatores facilitadores da concretização de objetivos, auxiliam na tomada de decisões e ajudam ao crescimento pessoal e profissional do docente (Afonso, 2011). Por outro lado, como salienta Nóvoa (1997), pressões de ordem institucional, conflitos entre colegas, podem desencadear processos de desinvestimento profissional. A este respeito, Day (2001, p. 235) refere as parcerias, “a relação que subsiste entre pessoas que levam a cabo uma atividade comum com um determinado objetivo em vista”. Esta colaboração, este por em comum, segundo o autor, oferece sempre algo de valioso a cada um dos intervenientes, pois os docentes aprendem com a sua experiência e com a experiência e conhecimento dos seus pares.

Quanto aos superiores hierárquicos, os diferentes estudos analisados deixaram-nos a ideia clara de que a satisfação dos docentes passa pelo modo como as lideranças (órgãos ministeriais, direções, coordenações) se relacionam com eles. A satisfação é maior quando encontram da parte destas estruturas superiores ou intermédias, um ambiente de compreensão, onde as suas opiniões são ouvidas e respeitadas, onde os professores se sentem valorizados (Seco, 2002). A disponibilidade demonstrada, a vontade de conhecer as diferentes realidades educativas, a

abertura à comunidade e as parcerias que estabelecem com o corpo docente, são de suma importância para a satisfação dos mesmos. A este propósito, mencionamos as palavras de Seco (2002), ao reforçar a crença que os professores mais motivados são aqueles que referem ter uma relação positiva com as estruturas de lideranças. Reforçando esta ideia, Matiz e Lopes (2014, p. 3036) referem que “(...) a imagem do professor foi muito abalada nos últimos anos, a começar pelo Ministério da Educação que passou um discurso através dos meios de comunicação a denegrir a imagem do professor (...)”, aludindo à inúmera legislação, que interfere com a profissão docente, descaracterizando-a.

Por último, e não menos importante, surgem as relações professores/encarregados de educação. Nesta perspectiva, e no seguimento da análise realizada, servimo-nos das palavras de Silva, Aguiar e Monteiro (2014, p.746) ao destacarem que “a identidade profissional docente é permeada por várias interações”. Como é do conhecimento generalizado, a imagem do professor encontra-se muito abalada face às inúmeras afirmações veiculadas nos *media*, sendo algumas emanadas da própria tutela. Célebres frases como a proferida em 2006, pela então Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues – “Admito que perdi os professores, mas ganhei a opinião pública” –, ou a frase do Secretário de Estado, Jorge Pedreira – “Quando se dá uma bolacha a um rato, ele a seguir quer um copo de leite” –, marcaram uma viragem na opinião que a sociedade tem em relação aos docentes do nosso país (Marques, 2018). Hoje, existe por parte dos docentes a ideia de que o seu trabalho não é reconhecido, não é considerado como sério, principalmente nas faixas etárias mais baixas (pré-escolar). A este respeito, Matiz e Lopes (2014, p. 3036) afirmam que, “Sentem que o trabalho dos professores não é reconhecido, não é levado a sério, sobretudo pelos pais (...)”. Deste facto advém alguns dos problemas graves atrás descritos, uma vez que na ótica de muitos professores, as famílias veem-nos como aqueles que “não fazem nada, tem períodos prolongados de férias e ganham muito bem” (Matiz e Lopes, 2014, p. 3036). As autoras referem, que os docentes se queixam, que os pais são cada vez mais omissos em relação ao seu papel de educadores, exigindo que “tomem conta” dos seus educandos, enquanto eles estão ocupados em múltiplas tarefas. Ao professor são pedidos um sem número de papéis, o que nas palavras de Estrela (2001, p.122) se traduz numa “concorrência desleal ao psicólogo, ao assistente social, ao pai e à mãe”, numa alusão ao frenesim diário de um docente. Relativamente a este tema, Matiz e Lopes (2014, p. 3035) salientam que dada a diversidade de tarefas que os docentes tem que desempenhar, muitos interrogam-se sobre o real significado da profissão,

salientando que “(...) nem eles próprios se sentem professores, mas sim *entertainer*, *babysitter*, pai, mãe, educador, psicólogo, sociólogo, assistente social, entre outros.”

Noutra perspetiva, Esteve (2001, pp. 99-100) salienta que “A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho torna-se cada vez mais patente, talvez também porque a nossa sociedade pós-moderna mudou nos seus padrões valorativos”. Atualmente, e repetindo as afirmações do autor, dá-se mais valor ao poder e ao ter do que ao saber. Esta ideia, um pouco disseminada pela sociedade, transporta sentimentos de desmotivação e perda de identidade, traduzidos muitas vezes numa vontade crescente de desistir.

É, pois, imperioso, solicitar à sociedade e aos pais que apoiem o trabalho realizado nas escolas. Pensar neste sentido, implica que as comunidades percebam que educar é uma responsabilidade de todos e não só dos docentes. Da parte dos órgãos ministeriais deverá existir um discurso no sentido de “traduzir decisões concretas, que deem à educação o lugar privilegiado que deve ter no desenvolvimento da nossa sociedade” (Esteve, 2001, 104). Apoiar os professores, melhorar as condições de trabalho, apetrechando as escolas com meios necessários, investir na formação de qualidade e contextualizada, parece ser na ótica do investigador, um meio de minimizar muitos dos problemas existentes.

Para Nóvoa (1999), é necessária uma mudança urgente, que ajude os professores a ultrapassar este paradigma de escola tradicional e sem futuro. Ao referir-se às questões da identidade docente afirma: “Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente” (p. 29). O autor completa, afirmando ser esta a maneira mais viável para que os professores consigam “sentir-se bem na sua pele”.

É do senso comum reconhecer que profissionais satisfeitos desenvolvem o seu trabalho com maior motivação e eficácia. Porém, assistimos àquilo que Pereira e Viera (2006, p.117) confirmam, “A sociedade exige muito aos professores, mas, ao mesmo tempo, tende a tratá-los como profissionais de segunda, que não necessitam de grandes qualificações (...)”. Ao falarmos de crise de identidade docente, temos necessariamente de falar nas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos e às quais a escola, como sua parte integrante não é alheia. É, pois, indispensável avaliar em que medidas essas modificações interferem com as emoções dos professores, afetando-os no exercício da profissão.

Em relação a esta questão, Wardoyo, Herdiani e Sulikah (2017, p. 90), afirmam “Teacher performance is determined by individual factors (willing interest, motivation, characteristics, and

individual perceptions) and institucional factors (duties and functional position, working climate, leadership styles, career paths, compensations or reward and colleagues) (...). É neste jogo de fatores intrínsecos (motivações, interesses e características de cada indivíduo) e extrínsecos (deveres e obrigações, exigências institucionais, ambiente de trabalho, lideranças e compensações) que se define a vontade de estar na profissão. O somatório de obrigações e deveres segundo Matiz e Lopes (2014, p. 3035) são "(...) uma fonte de stress e mal-estar".

Relativamente à definição de mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*), Esteve (1999, p. 98) diz ser "os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada". O mesmo autor destaca, que este mal-estar tem a sua gênese nas inúmeras modificações ocorridas na sociedade contemporânea, enunciando três aspetos primordiais para entendermos esta temática:

- A necessidade de ajudar os docentes a ajustarem-se às novas realidades, procurando repensar a sua posição e compreender qual ou quais são os seus reais problemas.
- Analisar qual o impacto da modificação social sobre a profissão docente, alertando a sociedade para os novos desafios que são colocados aos professores. Um dos aspetos fundamentais desta questão prende-se com as críticas e desinvestimento educativos por parte da sociedade, atribuindo ao docente a solução para tudo, quando a solução está na própria sociedade.
- Examinar de que modo as modificações sociais influenciam esta insatisfação docente, esboçando planos de intervenção que visem melhorar as condições de trabalho dos professores.

Na opinião de Estrela (2010, p. 16), "(...) a instabilidade que se vive a nível do sistema educativo, com reformas que se sucedem e uma sobrecarga de tarefas docentes correspondentes a uma grande variedade de papéis a desempenhar, podem favorecer a fragmentação, quando o professor não tem capacidade de resiliência nem capacidade de redefinir as situações a seu favor". Em relação aos educadores de infância, grupo sobre o qual recai esta investigação, observámos que, para além de todo o trabalho próprio de qualquer docente (planificar, avaliar, organizar atividades, materiais, etc.), existem um número incalculável de outras tarefas burocráticas (reuniões, orientações, identificações, etc.), que lhes consomem muito do seu tempo e energia, levando este grupo, que está cansado e envelhecido, a um desgaste total.

2.1.3. A atitude dos educadores de infância face à carreira docente

Todos os dias chegam através da comunicação social notícias que dão conta do desgaste profissional dos docentes, sendo muitas e variadas as causas a ele associadas. Os professores parecem ser um dos grupos onde este cansaço extremo, fruto do trabalho excessivo, do aumento da idade da reforma, do exagerado número de horas de trabalho letivo e não letivo e da atribuição de múltiplas funções, se manifesta com maior intensidade. Segundo a Federação Nacional dos Professores (FENPROF, 2018), o tema relacionado com a exaustão dos docentes, motiva grande inquietação entre a classe e na sociedade. Relativamente aos educadores de infância, que exercem funções com crianças dos 3 aos 5 anos, espera-se segundo as OCPE (2016, p. 5), que tenham “uma intencionalidade educativa”, que façam uma reflexão sobre as finalidades e eficácia da sua ação, no sentido da equidade. Assim sendo, pede-se que desenvolvam atividades promotoras do desenvolvimento global das crianças. Nesta idade, as crianças são muito ativas, com uma necessidade de constante descoberta e como tal, falar da atitude dos educadores de infância em exercício no nosso sistema educativo, implica refletir sobre várias questões como, a idade, as habilitações literárias e o tipo de vínculo contratual. Estes aspetos, que caracterizam a população em estudo, servem também para entendermos outros aspetos relativos ao envelhecimento e cansaço profissional de que se fala. Segundo a Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2017), a idade da maioria dos educadores em exercício é superior a 50 anos, sendo este grupo considerado o segundo mais envelhecido. (gráfico 1- Educadores de infância em exercício de funções, por grupo etário, no Continente/DGEEC).

Da mesma forma, o Conselho Nacional de Educação [CNE] (2016, p.134) ajuda-nos a caracterizar os docentes do pré-escolar, ao expor: “No que refere à idade, a distribuição por grupos etários mostra o acentuado envelhecimento do corpo docente mais notório no ensino público (...)”. O mesmo documento alerta ainda para a ocorrência de um envelhecimento acentuado dos educadores com o alargamento da idade da reforma. No tocante ao género, o estudo revela que no caso do ensino pré-escolar, a profissão docente é maioritariamente exercida por mulheres, “(...) atingindo os 99,1% no pré-escolar” (p. 134).

Relativamente às habilitações literárias, os dados apresentados pelos investigadores supracitados demonstram que a maioria dos educadores são licenciados, como podemos depreender da citação – “(...) o pessoal docente da educação pré-escolar apresenta um nível elevado de qualificação. Em 2015/2016, no continente, 81% dos educadores eram detentores de licenciatura ou grau equivalente (...)” (CNE, 2016, p. 137).

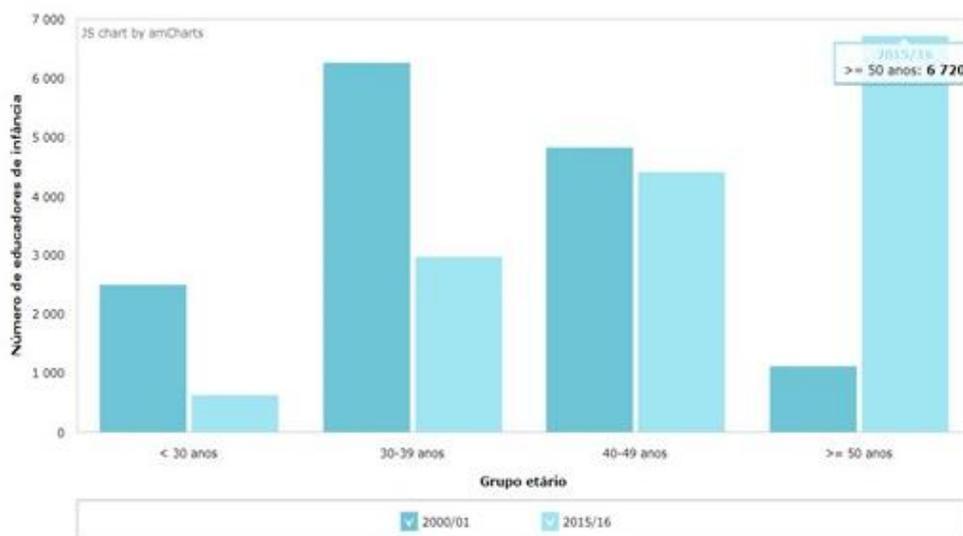


Gráfico 1 - Educadores de infância em exercício de funções, por grupo etário, no continente, adaptado de DGEEC.

Quanto à situação profissional, fazendo referência ao documento supracitado podemos afirmar, “Quanto ao vínculo contratual, os educadores pertencentes ao quadro do Ministério da educação representam 93% (...)” (CNE, 2016, p. 137). Todavia, nos últimos anos temos assistido a mudanças drásticas na orgânica educacional. A descida da taxa de natalidade, a reorganização territorial das escolas e associada a esta o encerramento de vários estabelecimentos de ensino, fazem com que o clima vivido pelas educadoras e restantes ciclos seja muito mais instável. Se há alguns anos a esta parte, pertencer ao Quadro de Agrupamento era sinónimo de estabilidade, no presente não é assim. Tal como nos diz Morais (2006, p.2), “Nos últimos anos o número de alunos tem diminuído e o número de professores tem aumentado, o que condiciona que seja maior a oferta do que a procura”. Estas mudanças demográficas e sociais refletem-se na gestão dos recursos docentes e por consequência afetam a segurança/estabilidade dos professores.

Focando a nossa análise nos dados atrás observados e associando-lhe fatores como o *stress* e fadiga, específico da maioria dos professores poderemos ter uma visão clara a curto prazo, dos motivos desencadeadores do impedimento para o exercício da profissão. Autores como Cau-Bareille (2014), estudaram o envelhecimento dos docentes e as condicionantes a ele associadas. Este desgaste profissional, nas palavras da investigadora, “levam os professores a criarem cada vez mais distância face à atividade, o desligarem-se progressivamente da profissão” (Cau- Bareille, 2014, p. 62), sendo que esta exaustão pode revelar-se tanto em problemas de ordem física como psíquica.

Em relação aos educadores de infância portugueses, existem inúmeros fatores desencadeadores destes fenómenos, como o ambiente de trabalho em constante agitação, o elevado número de crianças por turma, a falta de recursos – quer humanos (assistentes operacionais), quer materiais (equipamentos e materiais didáticos) –, o excesso de burocracia, a falta de tempo e o ruído (Barreto & Assunção, 2007). Se a todas as condicionantes atrás indicadas somarmos o aumento da idade da reforma, teremos um quadro preocupante no que concerne à saúde dos profissionais em atividade.

A idade dos educadores tem vindo a aumentar na última década, e como explica Cau-Bareille (2014), os sintomas apresentados relacionam-se intrinsecamente com sensação de estafa, desilusão provocada pela falta de apoios, maior sensibilidade ao ruído, tensão nervosa, dificuldades físicas associadas a atividades que impliquem movimentos e posturas menos corretas (correr, sentar no chão ou em cadeiras adaptadas à altura das crianças e segurar meninos ao colo). Pese embora a investigação tenha sido realizada com um vasto leque de professores, a autora refere que, os docentes do Pré-escolar são aqueles que manifestam mais dificuldade em manter-se em funções até ao fim da carreira. As posturas associadas às mais diversas atividades escolares traduzem-se em dores nas costas e pernas, perda de energia e cansaço. Se a estas queixas juntarmos outras de carácter psicológico, como necessidade permanente de estar atento a todas as crianças e a cada uma e a dependência emocional dos mais pequenos, teremos a fonte dos graves problemas que afetam os docentes e que Cau-Bareille (2014) identificou. Contudo na sua pesquisa, a autora reconheceu, que pese embora todas as dificuldades, os docentes continuam a afirmar sentirem alguma forma de prazer no trabalho com as crianças, aquilo que nas palavras de Nias (2001, p. 146) se poderá traduzir em “ensinar é uma interação entre pessoas e tem, portanto, uma dimensão emocional”, aludindo ao facto do exercício profissional estar impregnado de um forte lado afetivo e este ser claramente descrito pelas educadoras como fator de alento. Sobre esta questão, também Marta e Lopes (2012, p. 173) salientam, “uma forte vinculação à profissão, sendo o núcleo identificatório das suas identidades composto pela própria profissão onde ocupam lugar de destaque as crianças (na dimensão da relação educativa) ”.

Contudo, vamos deter-nos um pouco mais no desgaste e nos sintomas de desmotivação e desencanto face às políticas ministeriais, que arrastam à sua passagem muito do empenho e atitudes positivas dos docentes, e em algumas estratégias identificadas por pesquisadores para ultrapassar estes problemas.

Refletir sobre questões como a motivação para o exercício da profissão, que condicionam as atitudes dos docentes face à mesma, é relevante. A motivação, segundo Herdeiro e Silva (2014, p. 1392), “(...) é identificada com um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinadas tarefas, mantendo-o na ação e ajudando-o a completar tarefas”.

As inúmeras alterações no sistema educativo, sobejamente descritas e exploradas anteriormente, somadas a constrangimentos como, alteração de regras na avaliação de desempenho e na estrutura dos concursos, tem provocado em vários setores do ensino uma onda de manifestações, greves e indignação. Estas modificações fazem com que o ambiente vivenciado nas escolas seja de descontentamento e repúdio, que se traduz em insatisfação e desencanto.

Neste ponto, terá interesse recordar Huberman (2007) ao referir que os professores ao longo da carreira vão passando por fases diversificadas, onde os apoios que lhe são proporcionados, as oportunidades que lhe são oferecidas, jogam um papel fundamental na sua motivação para a docência e por consequência na qualidade do ensino prestado.

Desde sempre, o comportamento dos docentes foi influenciado pelas políticas educativas e os inúmeros estudos realizados dão-nos conta de uma necessidade urgente de repensar a educação (a qualidade do ensino), olhando para os profissionais de modo diferente. A este propósito, Herdeiro e Silva (2014, p. 1391) afirmam que “Esta preocupação com a qualidade do ensino e dos Professores reconhece a importância que um corpo docente bem-formado e motivado é um elemento essencial de um ensino de qualidade oferecido nos estabelecimentos escolares”. Perante um cenário crescente de insegurança e desagrado, a motivação poderá passar pela mudança das políticas governativas, ajustando-as à realidade, e pela implementação de processos de valorização e formação, que vão de encontro às reais necessidades dos docentes, oferecendo-lhes ferramentas para conseguirem ultrapassar muitas das barreiras com que se deparam diariamente. Herdeiro e Silva (2014, p. 1393) sugerem que “(...) a motivação dos professores, parece ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da satisfação e realização profissional dos professores”.

Por outro lado, Canário (2007) chama a atenção para as exigências feitas aos docentes, aos quais se pede sejam competentes e eficientes na transferência de conhecimentos e desenvolvam a autonomia dos indivíduos com quem trabalham, através de métodos inovadores de aprendizagem, pondo em prática maneiras de ensinar e apoiar cada um dos alunos, provendo respostas adequadas à heterogeneidade existente nos meios escolares. O mesmo autor faz ainda

referência à integração das TIC como um novo potencial a explorar e rentabilizar nas diferentes atividades letivas.

Relacionado com as exigências e reformas do sistema de ensino, Goodson (2015, p. 67) leva-nos a refletir dizendo que “as reformas baseadas em padrões são um instrumento grosseiro, em grande parte por serem estandardizadas, isto é, desajustadas ao lado emocional e pessoal do ensino e sem preparação para atender às missões geracionais e ao empenho que motivam os professores ao longo das suas carreiras”. Estes paradigmas de mudança, para Canário (2007, p. 134), passam por

“Melhorar a qualidade da formação dos professores, bem como a qualidade do seu desempenho profissional; construir uma carreira docente que possa afirmar-se como atrativa, permitindo recrutar os melhores, persuadindo outros trabalhadores a mudar de carreira, em favor da profissão docente, dissuadindo os professores experientes de abandonar a profissão”.

Sendo a formação, entendida como primordial para a mudança, melhoria de qualidade do ensino e motivação dos docentes, pegamos nas palavras do autor supracitado que afirma “Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanente que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor (...)” (p. 146) .

Situar o tema na educação de infância e na qualidade educativa leva-nos inevitavelmente a uma reflexão sobre a imagem que os educadores têm de si mesmos e da sua ação educativa, isto é, de que modo, enquanto docentes, se projeta pedagogicamente no contacto com o grupo de crianças de diferentes origens e contextos socioculturais (Oliveira-Formosinho, 2007). A posição que o educador de infância ocupa neste contexto, passa por uma atitude interventiva, servindo simultaneamente de suporte e acompanhamento, guiando a criança nas suas aprendizagens. Deverá estar disponível para compreender os interesses dos mais pequenos, as aprendizagens que transportam em si, fruto de vivências anteriores e partindo destas, providenciar experiências e meios para que evoluam e aprendam sempre mais, tal como referem Portugal e Laevers (2018). Neste contexto, as TIC assumirão um papel fundamental, na medida em que servirão de veículo para o desenvolvimento de práticas motivadoras e inovadoras para docentes e alunos.

Melhorar a atitude dos educadores de infância fase ao trabalho e carreira docente e por consequência melhorar a qualidade da educação poderá passar, como destaca Brito (2010, p.9), “(...) por saber tirar proveito dessa tecnologia, por pô-la ao serviço de um projeto educativo renovado em que, para além daquilo que se aprende, se aprende a aprender”. Será pois, neste

contexto, que se jogarão muitos dos desafios e inovações que são colocados aos docentes neste virar de século. Tal como previsto no Decreto-Lei nº 241/2001, onde no ponto 2 (alínea d) pode ler-se relativamente à organização do ambiente educativo: “Mobiliza e gere recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias de informação e comunicação” (p. 5573).

2.2. As Tecnologias de Informação e Comunicação

2.2.1. A integração das TIC na prática letiva dos educadores de infância

A educação de infância é o primeiro patamar de uma educação ao longo da vida, tal como é preconizado na Lei-quadro (Lei nº 5/97). As crianças, quando iniciam a frequência desta etapa escolar, são portadoras de experiências e vivências de outros contextos, que devem ser valorizadas e aproveitadas como alicerces para aprendizagens futuras. Neste sentido, é expectável, que o ambiente educativo esteja organizado de modo a desafiar-las, seja rico de estímulos e por consequência motivante. Neste ambiente serão projetadas atividades diversificadas, que farão parte de uma rotina diária onde, tal como nos diz Braga, Ramos e Braga (2015, p. 281) “(...)as crianças participam de forma ativa, explorando, descobrindo por si mesmas, construindo o seu próprio conhecimento”. O uso das TIC em educação de infância é um meio posto ao alcance dos educadores e dos seus grupos nesta descoberta em direção ao conhecimento. Previsto nas OCEPE (2016) e no Decreto-Lei nº 240/2001, estes dois documentos guiam e desafiam os educadores de infância para que tomem as TIC como parte integrante das atividades diárias das suas salas.

Porém, este grupo de docência, quiçás pelo facto de não estar incluído na escolaridade obrigatória, não é considerado de intervenção prioritária para a integração das TIC.

O PTE (2007) visava investir na formação e consequente certificação de competências TIC dos docentes, identificando a necessidade de avançar em direção à globalização e modernização. Pretendia-se que os professores implementassem e utilizassem as TIC nas suas atividades em contexto profissional, nas salas de aulas, acompanhando as alterações verificadas na sociedade. Esclarecia, não ser suficiente equipar as escolas e facultar-lhes acesso à internet, sendo necessário ir mais além e efetivar as aprendizagens ao nível de competências TIC dos docentes. Assim sendo, segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE] (2008, p. xvii), foram promovidos três tipos de certificados a atribuir aos docentes, a saber:

- “Certificado de competências Digitais, atribuído pela utilização instrumental das TIC como ferramentas funcionais no seu contexto profissional”.

- “Certificado de Competências Pedagógicas com TIC, para docentes que integravam as TIC como recursos pedagógicos, mobilizando-as para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva de melhoria das aprendizagens dos alunos”.
- “Certificado de Competências Pedagógicas com TIC de nível avançado, atribuído aos docentes que inovassem práticas pedagógicas com as TIC mobilizando as suas experiências e reflexões, num sentido de partilha e colaboração com a comunidade educativa, numa perspetiva investigativa”.

Contudo, o investimento não foi suficiente, pois não basta dotar os docentes com formação. É necessário que as Direções de Agrupamentos se responsabilizem e procurem melhorar equipamentos, rede, *software* e promovam nos seus documentos estruturantes (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades) iniciativas que promovam a integração das TIC em todos os contextos educativos.

Tal como refere Paiva (2002), a atitude dos docentes face às TIC é positiva. Não obstante, existem outros entraves, como aqueles que são destacados no estudo do ME (2007, p. 17) “A insuficiência das infraestruturas de TIC constitui o principal fator inibidor da utilização de tecnologia no ensino”. Amante (2003), no seu estudo, também faz alusão a esta falta de equipamentos adequados e ajudas técnicas. Relativamente aos programas de implementação das TIC no pré-escolar, podemos destacar o Programa *KidSmart*, uma parceria entre o ME e a IBM Portuguesa. Este tinha o objetivo de “Acrescentar valor à educação através da promoção da integração das tecnologias de informação e comunicação no planeamento e organização global dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Pré-escolar”(ME & IBM, 2008, p. 8). Sendo um exemplo de incorporação das TIC em contexto de educação de infância, pecava pelo facto de apenas contemplar jardins-de-infância situados em Território de Intervenção Prioritária (TEIP) e algumas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

Igualmente, Paiva (2002) afirma ser no pré-escolar onde existe menor registo de utilização das TIC e onde as educadoras de infância referem ter menos formação e, como tal, menos conhecimento sobre o modo como utilizar a tecnologia na sua prática diária.

Ainda em relação à integração das TIC no quotidiano da educação pré-escolar, Amante (2003, p. 95) destaca que outro entrave poderá ser “(...) a forma de organização e de gestão praticada em muitas salas de jardim de infância em que o educador está habituado a dividir a sua atenção por diferentes grupos de trabalho e por diferentes tipos de atividades (...)”. A investigadora reforça

a ideia, explicando que os docentes se consideram desencadeadores das aprendizagens, orientando o grupo e manifestando algum receio em relação à gerência das TIC e ao impacto que estas podem ter na rotina diária da sala.

São muitos os benefícios associados ao uso das TIC no pré-escolar, tal como refere Amante (2007b, p. 14), aludindo que “(...) uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares.”, sendo que esta, está presente no quotidiano e é muito difícil ignorar este facto e as suas mais-valias em termos de melhoria dos contextos de aprendizagem.

Estamos cientes de que embora os jardins-de-infância não estejam cabalmente apetrechados, todos dispõem de pelo menos um computador com ligação à internet, que pode servir de suporte às atividades planificadas pelo educador, despertando e motivando as crianças para novas aprendizagens e por consequência para o desenvolvimento de novas competências. Se pensarmos que a educação de infância deve acautelar as desigualdades sociais e prover o direito de todos a aprender, recordaremos o papel importante das TIC como meio de minimizar a “infoexclusão” logo nos primeiros anos de vida escolar (Canez, 2008). O educador, enquanto responsável por organizar e disponibilizar recursos, deverá providenciar “a compreensão dos meios tecnológicos” de modo que a criança não seja apenas “consumidora” (ver filmes, ouvir músicas, etc.), mas implicá-la numa utilização mais ativa, como “produtora” (fotografar, pesquisar, registar, etc.), ampliando os seus saberes e perspetivas sobre a realidade (OCEPE, 2016, p. 93).

Pegando nas palavras de Amante (2007a), podemos afirmar que as crianças utilizam as TIC em contextos de educação de infância e que estas contribuem para o enriquecimento do ambiente educativo e para o despoletar de aprendizagens, desde que sejam bem guiadas pelos docentes. O uso das TIC, segundo Braga et al. (2015), desempenha uma função de muita importância no desenvolvimento global da criança. As autoras revelam que “(...) as crianças colmatam as suas carências de linguagem, consolidam regras sociais e aprendem a proteger-se dos perigos da internet que não é exclusiva das crianças mais velhas” (Braga et al., 2015, p. 281). Se o uso da tecnologia é uma mais-valia potenciadora de uma educação de qualidade espera-se que “promova a exploração, a descoberta, a atividade auto-iniciada, o controlo e flexibilidade inerentes aos programas abertos adequando-se ao desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e especialmente apropriada às crianças deste grupo etário” (Amante, 2007a, p. 14).

Neste sentido, os docentes devem assumir um papel diferente perante uma sociedade onde tal como afirmam Braga et al. (2015, p. 282), “o conhecimento já não se transmite unilateralmente

do professor para o aluno, adquire-se em qualquer lugar e a qualquer hora através das tecnologias, da televisão, do computador e da internet”. É, pois, imperioso que estejam atentos, percebam que os recursos utilizados em momentos de lazer (brinquedos tecnológicos, computadores, tablets, televisão, etc.) podem desempenhar um papel importante quando aplicados em atividades de diferentes áreas de conteúdo, no sentido do aprender brincando. Esta é uma das ideias-chave sugeridas pelas OCEPE (2016) que relativamente ao uso TIC em contextos de pré-escolar, defendem ser uma experiência que favorece a coleta de informação, em todas as áreas e respetivos domínios, abre horizontes (na medida em que dá a conhecer o meio próximo e lugares distantes, com culturas e valores diversificados) e é factor de igualdade, ao estar acessível a todas as crianças.

No entanto, existem vozes divergentes sobre a utilização das TIC em idades precoces. A esse respeito Amante (2007b) refere alguns estudos que consideram o uso da tecnologia como nefasto, explicitando algumas teses sobre o tema:

- “As TIC ocupam o lugar de outras atividades?” (p.2). A este propósito a autora assegura que, passado o entusiasmo inicial, o uso do computador não diminui o interesse por outras atividades e materiais, sendo visto como mais um recurso que é aproveitado por um período de tempo semelhante aos outros materiais e atividades.

- “As TIC adequam-se ao desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas?”. Amante (2007b, p. 3), faz referência ao estágio pré-operatório de Piaget para justificar, que sendo as TIC um sistema abstrato e simbólico, poderá servir para aprofundar mais a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Se é nesta faixa etária que os mais pequenos desenvolvem capacidades de representar (faz de conta), onde exploram e vivenciam inúmeras situações, o uso das TIC auxiliará essa exploração, desde que aproveitado em função das capacidades de cada criança.

- “As TIC promovem o isolamento social?” (Amante, 2007b, p. 4). Segundo a autora, esta ideia é totalmente errada e obsoleta. As TIC parecem “constituir-se como catalisadores de interação e do trabalho colaborativo criando oportunidades acrescidas para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas” (Amante, 2007b, p. 4). Destas palavras podemos depreender que a tecnologia pode ser um meio gerador de partilha e interação.

- “As TIC reduzem a afetividade e a criatividade?” (Amante, 2007b, p. 5). Este conceito, como salienta a investigadora tem as suas raízes na ideia tradicional de infância e nos juízos de valor que a consideram mais plena de importância e afetos do que os da geração atual. Assim

sendo, Amante (2007b) considera que se as crianças tiverem acesso à utilização de *software* aberto, adaptado à sua faixa etária, tornar-se-ão mais criativas e essa criatividade desencadeará aptidões a outros níveis como, realização de grafismos, por exemplo.

- “As TIC são prejudiciais à saúde das crianças?”. Esta questão está ligada ao facto de ser atribuído ao uso das TIC alguns malefícios ao nível da visão, tensão nervosa e sedentarismo. Segundo a autora, “parece emergir outra preocupação relacionada com a possibilidade de se desenvolverem comportamentos de dependência face ao uso da tecnologia, designadamente dos jogos” (Amante, 2007b, p. 6). A autora alude, que este problema verifica-se fora da escola e sobretudo na adolescência, devendo ser encarado como um problema de âmbito social e familiar, onde por vezes abundam a falta de regras em relação ao uso dos *media*, consolas, tablets, telemóveis, etc..

- “O acesso à internet é perigoso para as crianças?”. Quanto a este desígnio, Amante (2007b), chama a atenção para a utilização da internet e os perigos a ele associados (pedofilia, pornografia, violência, etc.), reforçando o conceito anterior, de que estes casos ocorrem fora do contexto educativo, salientando o papel da escola como espaço de aprendizagem, local onde as questões de acesso seguro devem ser trabalhadas. Em suma, “desenvolver uma cultura de qualidade dos *media* que promovam experiências educativas relevantes e contribuam igualmente para formar consumidores (crianças, pais e educadores/professores) críticos e responsáveis” (Amante, 2007b, p. 7).

Terminada esta análise, Amante (2007b) leva-nos a observar algumas das áreas educacionais onde as TIC se têm revelado uma mais-valia muito significativa. A autora supracitada especifica que “estimulam o desenvolvimento da linguagem”, “o pensamento matemático”, “favorecem o conhecimento do mundo”, “são um instrumento da Educação para a Diversidade” (Amante, 2007b, pp. 8-11).

Caberá, portanto, ao educador despertar e desenvolver os conhecimentos e capacidades de cada criança, de modo lúdico e prazeroso, corrigindo questões que se prendem com desigualdade e limitações de acesso, criando situações que poderão transpor os muros da escola e motivar outras igualmente interessantes em contextos familiares.

Impõem-se a reflexão sobre o papel dos educadores enquanto promotores de todos os processos atrás descritos e sobre os meios colocados ao seu alcance para o conseguir. Relativamente a estes, Amante (2007b, p. 17), chama a nossa atenção para o papel que as

lideranças assumem neste processo de implementação, onde os educadores são auxiliados na conceção do contexto de aprendizagem, inquietando-se com o desenvolvimento profissional dos seus docentes e advogando um estilo de liderança democrática onde todos tem uma palavra a dizer, gerando um “(...) clima de trabalho em que impere o respeito e o diálogo” e que “tenderá a constituir-se como um contexto organizacional facilitador dos processos de integração e do seu sucesso”. Outro aspeto a ter em atenção é o papel que as famílias ocupam nos contextos de educação de infância. A propósito do tema das tecnologias, Amante (2007b) destaca a peso que deve ser dado ao envolvimento parental. Segundo a mesma, o educador deverá proporcionar a possibilidade dos encarregados de educação se envolverem nas atividades de sala dos seus educados, utilizando o computador para realizar iniciativas com significado para filhos e pais, facilitando-lhes o acesso aos trabalhos realizados pelas crianças e os processos desenvolvidos. Estas iniciativas, facultam aos pais a hipótese de “(...) desenvolverem conhecimento sobre as possibilidades educativas que as tecnologias oferecem, alertando igualmente para a necessidade de uma adequada utilização das mesmas.” (Amante, 2007b, p. 17).

Finalmente, impõem-se uma reflexão atenta sobre a formação que é disponibilizada aos docentes de modo a dotá-los de ferramentas que lhes permitam trabalhar com os seus alunos. A este respeito Souza, Cirilo, Silva, Ricci e Rodrigues (2017, p. 50) dizem-nos que “A capacitação dos professores é o ponto crucial, pois os alunos estão quase sempre prontos para a utilização das tecnologias, enquanto a maioria dos professores não”. É neste contexto, que faz todo o sentido analisarmos as questões relativas à formação docente e em particular as ações de formação em TIC disponibilizadas aos educadores de infância.

2.2.2. Formação contínua em TIC dos educadores de infância

Com a chegada das tecnologias digitais e internet, a sociedade passou a estar envolta num turbilhão de mudanças, onde o tempo e o espaço, modo como vivemos, comunicamos, trabalhamos e nos organizamos muda a cada passo. Estamos perante uma nova sociedade em rede, fundamentada na informação, como alega Castells (2003). O autor leva-nos a refletir sobre diversos fenómenos, tais como a internet enquanto meio de comunicação, aludindo à controvérsia gerada em relação à interação social. Segundo Castells (2004, p. 145) “a formação de comunidades virtuais baseadas principalmente na comunicação *online*, foi interpretada como o culminar de um processo histórico de dissociação entre localidade e sociabilidade na formação da

comunidade”. Por outro lado, Levy (2000), fala-nos da nova relação com o saber, onde a educação ganha novos estilos de instrumentos didáticos e pedagógicos, que favorecem a aprendizagem personalizada e a aprendizagem cooperativa em redes, onde o professor é o animador da inteligência coletiva.

Neste sentido, os professores/educadores devem facultar aos seus alunos ferramentas para escavarem em profundidade o seu caráter e personalidade, na medida em que o êxito está na diferença, na propensão de seguir por caminho, solitariamente, nas ideias insólitas e nos projetos excepcionais (Bauman, 2008). Será, pois, importante, tal como expõe o autor “aprender a arte de viver num mundo sobressaturado de informação” e como destaca o autor “aprender, ainda mais difícil a arte de preparar as próximas gerações para viver em semelhante mundo”. (Bauman, 2008, p. 46)

É neste emaranhado de novas informações e conhecimento, que é pedido à escola, na pessoa dos seus educadores, que seja capaz de dotar os seus alunos com ferramentas múltiplas para se tornarem cidadãos interventivos e ativos, tal como refere Coutinho (2011).

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2003, p. 9) afirma: “Teaching is paradoxical. Of all the jobs that are or aspire to be professional, Only teaching is expected to create the human skills and capacities that will enable individuals and organizations to survive and succeed in today knowledge Society”. Perante a visão daquilo que é exigido aos professores, faz-se premente uma reflexão sobre a formação que lhes é oferecida, no sentido de se capacitarem para ajudar a formar a geração do futuro. Tendo presente que este “novo mundo” tecnológico traz extraordinárias novidades e que todos os docentes necessitam de tempo para se adaptarem, é importante observar que vivências em termos pessoais e profissionais podem ajudar os docentes a ultrapassar resistências em relação às TIC.

Segundo Souza et al. (2017), “(...) não se trata de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar conscientemente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente os papéis de professor e aluno” (p. 49).

A propósito da introdução das TIC na educação, Miranda e Osório (2006) levam-nos a meditar sobre fatores como apetrechamento das escolas, formação de professores e integração das TIC nos processos de ensino-aprendizagem. Os investigadores explicam, que em termos institucionais, nos últimos anos verificou-se um investimento no sentido de dotar as escolas com tecnologia. No seguimento da consideração, referem que “Este fator levou os professores a verem-se perante a

necessidade de repensar e alterar as suas práticas no dia-a-dia nas escolas” (Miranda & Osório, 2006, p. 2). Esta questão, segundo os autores, remete-nos para temas ligados à formação contínua docente.

Para Nóvoa (2006, p.119), “A formação de professores estabelece-se num *continuum* entre a formação inicial e a formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida”. Centrando-nos na formação, procuraremos analisar à luz da investigação em que medida é concebida no sentido de responder às necessidades dos docentes. Alguns investigadores têm-se debruçado sobre a organização da formação. Nóvoa (2014), por exemplo, diz existir a necessidade de conceber a formação contínua em contexto escolar, sendo que esta deve resultar da planificação conjunta de todos os docentes em torno do seu trabalho. Nestes contextos, segundo o autor, seria possível criar novas dinâmicas/experiências de partilha de práxis e novos procedimentos pedagógicos.

Na realidade, a formação disponibilizada aos docentes, em Centros de Formação e organizações de professores, está longe de ter como ponto de partida os interesses, necessidades e objetivos dos docentes. A maioria das ações, tal como refere Allin (1996), citado em Flores (2017), regem-se pela formação clássica, com um formador que transmite conhecimentos (saberes) a um grupo de docentes, estando tudo preestabelecido e determinado desde o início (duração, sessões, avaliação). Nesta conjuntura, não será de estranhar que muitas destas formações vão dando lugar a desistências e não tragam alterações das práticas, a “transferência” de que nos fala Caetano (2007). Todavia, seria expectável que, numa primeira fase, fossem auscultados informantes-chave, ou seja pessoas que ocupam numa dada comunidade posições que lhes dão saber específico sobre as necessidades ou realizadas assembleias de docentes para ouvi-los, para aferir os seus interesses, detetar os seus problemas e constrangimentos e ajustar o programa da ação às suas reais necessidades (Rodrigues & Esteves, 1993). As autoras alertam para a importância de escutar os formandos, uma vez que apenas eles detêm o conhecimento das suas dificuldades e reconhecem o modo de as ultrapassar. Destacam a existência de limitações à negociação, que passam pelo estatuto do formador e pela relação que se estabelece entre este e os formandos, fortemente marcada pelo papel institucional de cada um e pelo nível de conhecimento académico.

Segundo Amante (2003, pp. 87-88), a formação docente em TIC deverá levar em consideração os “contextos reais de trabalho” e o “envolvimento ativo dos professores”. A este respeito Hargreaves (1998) destaca que as mudanças não poderão passar por decretos e diretivas

ministeriais, nem por mudanças de edifícios, manuais ou materiais. Para o autor, “o envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se se espera que afete muitos locais, durante longos períodos de tempo” (Hargreaves, 1998, p. 12). Para tal, o investigador diz ser primordial que a formação não seja mera aquisição de novos conhecimentos, mas que lhes dê a capacidade de ver e de ter desejos de mudança.

Relativamente a este assunto, Amante (2003), afirma que a formação em TIC deve ir mais além do objetivo de desenvolver competências de ordem “técnica e técnica-pedagógica na utilização de *software* e *hardware* específicos”. Quanto à formação, a autora enfatiza projetos de criação de comunidades virtuais de aprendizagem, onde é possível partilhar experiências e práticas entre educadores. Este tipo de formação é rica pela “relevância de interação estabelecida entre pessoas e fontes diversas, quer pelo incentivo à exploração de conteúdos relevantes (links, *software*, documentos *online*, etc.), quer ainda pela quebra de barreiras entre espaço escolar e espaço exterior” (p. 96). A investigadora apela para a formação em contexto, que considera os docentes, as realidades e as potencialidades dos novos *media*. Esta tem com o objetivo trabalhar o entendimento dos professores/educadores sobre as tecnologias, ajudá-los a potencializar o trabalho desenvolvido com os alunos (utilizando os recursos TIC), auxiliá-los a conhecer atividades que podem realizar e posteriormente utilizá-las com as crianças e criar possibilidades de troca de experiências (quer virtualmente, quer com recurso a outros meios).

Talvez a necessidade de formação dos docentes possa ser entendida, se aos mesmos for dada a possibilidade de se expressarem, dando-lhes “voz” e atendendo ao que diz Goodson (2015, p. 19),

Entender a aprendizagem como inserida numa história de vida é compreender que a aprendizagem é contextualmente localizada e que também tem uma história, em termos de a) - a história de vida do indivíduo, b) - a história e o percurso das instituições que oferecem oportunidades de aprendizagem formal; c) - as histórias das comunidades e locais nos quais a aprendizagem informal acontece.

Se vivemos numa sociedade onde, como nos diz Pinto (2001, p.69), “a mudança tem lugar central, a compreensão da identidade profissional tem de passar pela tomada em consideração da pessoa no trabalho e na formação, ou seja, a identidade no trabalho e a identidade na formação”. A investigadora aponta que não chega pedir aos docentes que procurem a resposta adequada às novas exigências sociais, referindo ser necessário conceber lugares de formação, que possibilitem a reestruturação da identidade docente.

A sociedade avança em turbilhão e a escola ocupa um espaço primordial na mesma. Urge, pois, como aponta Day (2001, p. 317), “Investir na educação”, que nas palavras do autor é o mesmo que dizer “investir no desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. Só assim conseguiremos que a escola se fortaleça e só neste contexto de aprendizagem partilhada conseguiremos evoluir, aquilo que nas palavras de Nóvoa (2014) se traduz na possibilidade dos docentes se empossarem dos referenciais científicos e a eles darem sentido do ponto de vista pedagógico.

As necessidades dos docentes em termos de formação podem ser múltiplas e diversificadas, podendo referir-se a este respeito as palavras de Pinto (2001, p. 78), “como um currículo uniforme não se adapta à diversidade dos alunos, também qualquer uniformização de modalidades de formação contínua se revelará desadequada à diversidade de percursos e etapas de vida dos professores”. Todas as ações de formação procuram no essencial implementar dinâmicas de preparação, de renovação e aprofundamento de conhecimentos, necessários às atividades desempenhadas pelos formandos, que neste caso são os docentes. No entanto, segundo Pardal e Martins (2005), tais ideias, embora não excludentes, não são facilmente conciliáveis, dada a profusão e a diversidade de interesses, objetivos e agentes envolvidos no processo. A solução para esta disparidade de objetivos e motivações poderá passar, tal como defendem Simão, Flores, Morgado, Flores e Almeida (2009, p. 65) por “(...) desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho”. Apontando caminhos e soluções dirigidas para a investigação-ação, Simão et al. (2009, p. 66) preconizam que “Nesta perspetiva, os professores envolvidos, numa estrutura horizontal, partilham reflexões, decisões e responsabilidades, não só sobre eles próprios mas também sobre a comunidade educativa (...)”. Tal como alvitrado pelos investigadores citados, este movimento colaborativo, frequente e ininterrupto, entre “ação” e “reflexão”, prevê um processo de aprendizagem centrado no planeamento da ação e na avaliação dos resultados, tendo como meta melhorar as práticas educativas.

Num momento de constante mudança, em que a comunicação social faz referência diária ao desgaste e desencanto dos profissionais de educação, dizendo-os cansados e desmotivados, a solução poderá passar por repensar a formação como um dos meios postos ao dispor dos docentes para recuperarem a sua identidade. Como afirmam Herdeiro e Silva (2011, p. 2726), “A criação de oportunidades de aprendizagem a melhoria das condições de trabalho tornam-se indispensáveis para ultrapassar muitas das exigências impostas pelos normativos que declaram a

mudança educativa”. Estará pois, na colaboração em contexto de trabalho, parte da resposta a muitos dos problemas existentes na escola. Esta conexão de proximidade desenvolve nas palavras de Forte e Flores (2012, p. 916) “(...) uma relação mútua e de complementaridade entre a colaboração e o desenvolvimento profissional, permitindo mudar ou desafiar a cultura individualista de alguns professores no sentido da colaboração construída na escola”. Deprendemos das análises realizadas, que a colaboração, a partilha de conhecimentos e interesses, mas também de angústias e receios poderá estar na base do surgimento de uma nova identidade docente imprescindível para a escola do século XXI, onde as TIC terão um papel de destaque na medida em que serão o veículo de ligação, aquisição e disseminação de conhecimento efetivo entre docentes.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3. Metodologia

3.1. Opção metodológica

O presente estudo procurou responder a uma questão de investigação, relacionando a utilização das TIC em contextos de educação de infância e o desencanto docente. Ao delimitarmos a nossa investigação a uma fase específica da carreira docente (4ª fase) pretendemos e pegando nas palavras de Coutinho e Chaves (2006, p.1), estudar “(...) aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento”.

Atendendo ao problema em análise, os objetivos que desejámos alcançar e o limite de tempo de um ano para a realização da investigação, lançámos mão de um estudo exploratório de carácter descritivo, com um *design* de estudo de caso.

Esta investigação adotou características de natureza exploratória visto que tinha como “(...) preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenómenos” (Gil, 2008, p. 42). O mesmo autor destaca que é este tipo de investigação que melhor analisa a realidade, pois explana as razões e os porquês dos acontecimentos. Assim, este estudo pretende analisar determinadas características (idade, anos de serviço, habilitações académicas, formação inicial e contínua) de um grupo de educadoras de infância, que se encontram na quarta fase da carreira docente, procurando estabelecer relação com a utilização das TIC em contexto de educação de infância. De igual modo, e como salienta o autor supracitado, a metodologia exploratória proporciona maior familiaridade com o problema e procura explicitá-lo, podendo envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

Relativamente ao carácter descritivo deste estudo empírico, o mesmo ficou a dever-se ao objetivo deste, aquilo que, segundo Gil (2008), tem como meta principal a narração das características de uma dada população ou fenómeno, podendo ainda criar conexões entre dimensões. Coutinho (2013, p. 34), por sua vez, alude que “nos estudos de natureza descritiva o objetivo é a recolha de dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações”. Ainda sobre esta questão, Andrade (2002), afirma que a pesquisa de natureza descritiva visa observar/estudar a correlação entre dimensões, registá-las, analisá-las, interpretá-las e classificá-las, não interferindo na realidade.

No tocante ao *design* metodológico de estudo de caso, importa sublinhar o facto da investigadora ser educadora de infância, estar na quarta fase da carreira docente e pertencer ao Departamento de Educação Pré-escolar (DEPE) que pretendeu estudar.

Coutinho e Chaves (2002, p.223) definem estudo de caso como “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso”. Por sua vez, Yin (2001, p.19) refere que “Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Importa recordar neste ponto que esta investigação foi realizada com as educadoras de infância pertencentes ao DEPE de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga.

O mesmo autor (Yin, 2001) destaca o carácter empírico deste tipo de investigação, que estuda situações atuais em que as fronteiras dos fenómenos e dos factos não estão nitidamente explicados. Relativamente a este aspeto, é de referir a existência, em Repositórios Bibliográficos, de inúmeros estudos sobre utilização das TIC em educação de infância e outros tantos sobre a carreira docente, sendo que, em nenhum deles, se estudou estas duas dimensões em simultâneo.

Focando-nos especificamente na tipologia do estudo, vários autores afirmam existir uma multiplicidade de estudos de caso. Contudo, Stake (2007) menciona que perante o objetivo e interesse primordial dos estudos, estes podem ser classificados em: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo.

Relativamente aos estudos de caso intrínsecos, Stake (2007, p. 16) afirma: “No nos interessa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, si no porque necesitamos aprender sobre esse caso particular”. Assim sendo, o interesse da investigação centra-se num caso específico, tendo como intuito compreendê-lo sem o relacionar com outros casos ou outras problemáticas mais amplas. Por outro lado, se o nosso interesse recai sobre uma questão que devemos analisar (uma situação pedagógica) podemos eleger, por exemplo, uma docente, e como assegura Stake (2007, p. 17) “Aqui el estudio de caso es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa profesora concreta”, configurando-se como estudo de caso instrumental. O caso em si mesmo tem um interesse considerado secundário, pois o foco da investigação está em compreender uma questão mais ampla. O caso é visto como base para alcançar algo que vai mais além do caso em si. Quando o nosso objeto de estudo são vários casos (professores ou várias escolas, por exemplo), estaremos perante um estudo que, segundo o autor se designará de estudo coletivo de caso. Este tem como meta fazer uma melhor análise, cujo resultado será uma maior compreensão e teorização (Stake, 2007).

Examinando detalhadamente a nossa investigação, podemos concluir tratar-se de um estudo de caso intrínseco, dado que como refere Stake (2007) é aquele que tem como meta o entendimento de um caso muito específico (educadoras de infância de um DEPE, que se encontram na quarta fase da carreira docente e utilização das TIC em contextos de educação de infância), onde o interesse está concentrado em clarificar questões respeitantes a uma situação real e limitada que, justifica o desenvolvimento da investigação.

Relativamente às questões de confiabilidade do estudo de caso, importa ter presentes os três princípios enumerados por Yin (2001, p. 106):

a) a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma. Neste caso foram recolhidos dados através de dois instrumentos – Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group* e Inquérito por questionário. Paralelamente foram examinadas fontes documentais (Decreto-Lei nº 240/2001 e OCEPE, 2016), com o intuito de certificar e valorizar a investigação. Como salienta Yin (2001, p. 109) “Para o estudo de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Com este procedimento tivemos como objetivo usar múltiplas fontes de evidências procurando encontrar linhas de convergência, realizando assim triangulação de dados, conferindo fidelidade à investigação e análise;

b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso. Os dados recolhidos através dos instrumentos foram organizados num banco de dados em computador (Dropbox). Através do Inquérito por questionário, recolheram-se dados quantitativos (idade, anos de serviço, utilização das tecnologias de informação e comunicação, formação inicial e contínua) que foram alvo de análise e tratamento. Posteriormente foram apresentados em quadros e gráficos. O Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group*, tal como destaca Yin (2001, p.112) é “Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso (...)”. Atendendo ao carácter qualitativo dos dados recolhidos, estes foram alvo de categorização, tendo por base as questões do Inquérito. Foram apresentados sobre a forma de quadros, com a transcrição do inquérito por entrevista. Tal modo de organização pretendeu facilitar a observação e análise dos mesmos por outros investigadores. Por sua vez, o uso de várias fontes de evidências, segundo Yin (2001, p. 121) “(...) provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”. Esta comprovação está intimamente ligada às questões de triangulação de dados. A esse respeito, o autor supracitado (Yin, 2001, p. 1221) diz-nos que “Com a triangulação, você também pode se dedicar ao problema em potencial da

validade do construto, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenómeno”.

c) a manutenção de um encadeamento de evidências. Com este princípio pretendemos “(...) aumentar a confiabilidade das informações em um estudo de caso (...)” (Yin, 2001, p. 127). Segundo o autor, este procedimento permite que outros investigadores percebam que uma dada evidência, originada numa determinada questão inicial de estudo, levou às conclusões finais apresentadas. Deste modo, nesta investigação procurámos expor a análise e respetiva interpretação de dados, criando dentro do possível, uma cadeia de significados. Neste sentido e baseados em Yin (2001) incluímos referências aos pontos-chave dos dados recolhidos, citando documentos e passagens das entrevistas.

3.2. Descrição do estudo

A investigação foi realizada no ano letivo de 2017/2018, com educadoras de infância pertencentes ao DEPE de um Agrupamento de Escolas, que por questões de ordem ética identificamos como Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga.

Ao longo de todo o processo realizámos uma seleção e análise bibliográfica, que nos ajudou a enquadrar o nosso estudo e auxiliou na compreensão e posterior explicação do fenómeno que nos propusemos estudar. No mês de novembro de 2017 colhemos, junto das Direção de Agrupamento de Escolas, a respetiva autorização para a realização da investigação (anexo I). Durante os meses de novembro e dezembro, concebemos e validámos os instrumentos de recolha de dados (Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group* e Inquérito por questionário - 1ª versão - anexo II). Com o intuito de validar os referidos instrumentos, em finais de novembro contactámos via *email* (anexo III) cinco educadoras de infância, não pertencentes ao DEPE do Agrupamento de Escolas de Distrito de Braga, mas obedecendo aos critérios de inclusão pré-estabelecidos (anos de serviço, titularidade e exercício de funções em jardins de infância do ministério da educação) para as convidar a participar no estudo-piloto. Com este procedimento, realizámos a validação dos instrumentos de recolha de dados, tal como referem De Ketele e Roegiers (1993, p.220), “A validação da recolha de informação é o processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objetivo da investigação”. Nessa ocasião, agendámos o estudo-piloto para finais de dezembro (período de interrupção letiva), ficando a

investigadora de marcar uma data e avisar as colegas com quinze dias de antecedência. Na segunda semana de dezembro, via facebook (anexo IV), informaram-se as educadoras que o encontro teria lugar a 28 de dezembro, pelas 15 horas e 30 minutos, na casa da investigadora, solicitando-lhes a confirmação pelo mesmo meio. Confirmadas as presenças, dois dias antes do encontro, telefonámos a cada uma das docentes para lhes recordar a reunião. Nesse dia, foi solicitado a uma das educadoras que fosse assistente, sendo-lhe transmitidas algumas orientações, tais como registo de alterações introduzidas nos documentos, realizando uma dupla validação, e também que contabilizasse o tempo gasto com a análise de cada um dos instrumentos de recolha de dados, de forma a verificarmos se o tempo previsto aquando da sua construção correspondia ao tempo efetivamente gasto.

No dia marcado, compareceram as cinco docentes convidadas. Posicionámos a colega (assistente) em local que pudesse ver todas as intervenientes e conseguisse ouvir e registar todas as comunicações. Para facilitar a leitura e compreensão das questões, foi entregue a cada uma, o Guião impresso com as questões do *Focus Group* e as questões do Inquérito por questionário.

Seguidamente, deu-se início à sessão, agradecendo a participação de todas, referindo a necessidade da sessão ser gravada para posteriormente ser transcrita e analisada, garantido o anonimato e solicitando a autorização das mesmas para a recolha do áudio, o que foi assentido, como se pode verificar na gravação. Após uma breve apresentação em PowerPoint do nosso estudo (Figura 3 - Apresentação do estudo), no qual contextualizámos a investigação, esclarecemos temas relacionados com a questão de investigação e respetivos objetivos, fizemos uma breve abordagem ao desenho metodológico, passando em seguida à análise dos dois instrumentos de recolha de dados.

Relativamente ao Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group*, foram avaliadas todas as questões, tendo em atenção o tempo previsto para cada uma e o tempo total das respostas (1 hora e 30 minutos), que as presentes afirmaram considerar como suficiente. Quanto às questões do Guião do *Focus Group*, foram avaliadas uma a uma relativamente à clareza, dificuldade e ambiguidade, omissão de algum tópico considerando a relevância e utilidade das mesmas.

O procedimento adotado para a validação do Inquérito por questionário foi semelhante ao anterior e realizado no mesmo dia (28 de dezembro de 2017), com o mesmo grupo de cinco educadores de infância, onde uma foi constituída como assistente e as restantes exploraram as várias questões. Em relação a esta sessão importa referir que foi feita uma breve explicação sobre

o instrumento em análise. Mencionou-se que na sua conceção foram adaptadas algumas questões de dois instrumentos, sendo um de Paiva (2002) e o outro de Joly e Martins (2008).



Figura 3: Apresentação do estudo.

Relativamente à primeira parte do Inquérito por questionário, esclareceu-se que grande parte teve por base um instrumento similar da autoria de Paiva (2002, p. 4) com o intuito que explica a autora, de "(...) conhecer a realidade das TIC e respetivas envolvências, para implementar estratégias e planos de ação que conduzam a uma escola cada vez mais em sintonia com as

realidades tecnológicas do nosso tempo”. Com este estudo, a investigadora procurou conhecer a utilização das TIC em contexto pessoal e profissional, no universo dos docentes portugueses, de todos os níveis de ensino não superior. O estudo foi realizado por amostragem dado o elevado número de docentes e foi destacado que as alterações realizadas ao instrumento original visaram adaptá-lo ao nosso público-alvo (educadoras de infância) e à realidade onde exercem as suas funções docentes (jardins de infância).

Em relação à segunda parte do Inquérito por questionário, adaptado a partir da Escala de Desempenho Docente em Tecnologia Digital de Informação e Comunicação [DTDCI], foi aludido que o mesmo foi concebido por Joly e Martins (2008), com o objetivo de avaliar a utilização das TIC por parte de 505 docentes (209 do Brasil e 296 de Portugal). Como refere Joly et al. (2014, p. 6248) “Construída no quadro deste estudo, a DTDIC visa identificar o perfil do professor quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem com o uso do computador, bem como no seu quotidiano”. Esta escala é composta por 59 itens, dividimos em dois temas, que passamos a elencar:

- 24 Itens relacionados com o uso do computador e internet por parte dos docentes nos processos de ensino e aprendizagem.
- 35 Itens que avaliam o uso diário das TDIC.

Do total de 59 questões originais, foram criadas 32 questões adequadas à realidade dos docentes envolvidos na investigação.

Feitos estes esclarecimentos, a investigadora procedeu à leitura em voz alta das instruções de preenchimento que pareceram claras e precisas às intervenientes no estudo-piloto. Utilizou-se o mesmo método de análise para todas as questões constantes do instrumento, procurando avaliar a sua clareza, a importância das mesmas para o nosso estudo, verificando se seriam suficientes para aportarem os dados pretendidos e certificando-nos que o tempo estimado para o seu preenchimento seria suficiente.

Com este procedimento, procurámos assegurar as três etapas preconizadas por De Ketele e Roegiers (1993, pp. 220-225), a saber:

- 1) Verificação da pertinência das informações a registar, relacionada com a consonância e ajuste entre aquilo que se pretende recolher e o objetivo da investigação. Nas palavras dos autores supracitados, “As informações que quero recolher são necessárias, suficientes e acessíveis?” (p.221).

2) Verificação da validade das informações, o ajuste entre as informações apuradas e os nossos objetivos de recolha. Como referem De Ketele e Roegiers (1993, p. 223) “As informações recolhidas são mesmo as informações que eu declarava recolher?”.

3) Verificação da fiabilidade dos procedimentos de recolha das informações, aquilo que segundo De Ketele e Roegiers (1993, p. 225) se traduz como “O modo de recolher as informações é adequado para satisfazer as exigências do objetivo da investigação?”.

Na posse dos instrumentos validados (anexo V), durante o mês de janeiro, solicitámos a colaboração das participantes no estudo (educadoras de infância do DEPE), através de ofício, enviado via *email* institucional (anexo VI). No mês de fevereiro realizámos a recolha de dados. Levámos a cabo o Inquérito por Entrevista do tipo *Focus Group*, com um grupo de seis educadoras de Infância, que acederam participar no estudo. Nessa ocasião foi-lhes pedido que respondessem a um Inquérito por questionário. Nos três meses subsequentes (março, abril e maio) procedemos à análise dos dados recolhidos. Na posse dos mesmos e realizada a triangulação (junho e julho), redigimos as conclusões do estudo. Ao longo de todo o processo de estudo e à medida que fomos obtendo informações e conhecimentos sobre o tema em análise, redigimos a Dissertação.

3.3. Participantes

Foram convidadas a participar neste estudo as 15 educadoras de infância que fazem parte do DEPE de um Agrupamento de Escolas de Braga, sendo este grupo considerado a unidade de análise. Como nos diz Yin (2001, p. 44), “(...) a definição da unidade de análise (e portanto, do caso) está relacionada à maneira como as questões iniciais da pesquisa foram definidas”.

Assim sendo e atendendo à questão de investigação e respetivos objetivos, tornou-se primordial estabelecer critérios de inclusão e exclusão (Quadro1 - Critérios de Inclusão e Exclusão) para selecionar dentro do DEPE apenas os docentes que se enquadrassem nas características que pretendíamos analisar.

No tocante aos critérios de inclusão, destacamos que as docentes selecionadas deviam:

- Ter entre 25 e 35 anos de serviço, pois é neste período de tempo que se situa a quarta fase da carreira docente, segundo Huberman (2007), ou seja, aquela que nos interessava analisar.

- Ser titular de grupo no ano letivo 2017/2018, ano em que decorreu este estudo. A conveniência da titularidade, isto é, de ter um grupo atribuído prende-se com o facto de estudarmos a utilização das TIC em contextos de educação de infância, ou seja com grupos de crianças dos 3 aos 5 anos.

- Exercer funções em estabelecimentos de ensino da rede pública, pela simples razão de todos os Jardins de Infância do Agrupamento de Escolas em questão, serem tutelados pelo Ministério da Educação.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e Exclusão.

Amostra convidada a participar no estudo	
Critérios de inclusão das educadoras de infância	Critérios de exclusão das educadoras de infância
Ter entre 25 e 35 anos de serviço	Ter menos de 25 anos e mais de 35 anos de serviço
Ser titular de grupo no ano letivo 2017/18	Não ter grupo atribuído no ano letivo 2017/18 (tenham dispensa da componente letiva ou estejam a exercer outro tipo de funções)
Exercer funções em estabelecimentos de ensino da rede pública	Exercer funções em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, em associações ou creches

Quanto aos critérios de exclusão, importa dizer que foram retiradas deste estudo as educadores de infância que:

- Tinham menos de 25 anos de serviço e mais de 35 anos. Relativamente a este critério de exclusão importa referir que, segundo Huberman (2007), as primeiras (menos de 25 anos de serviço) encontram-se na terceira fase da carreira docente (Diversificação) e as segundas (mais de 35 anos de funções docentes), situam-se naquilo a que o autor chama de quinta fase - Desinvestimento (Fase serena ou amarga);

- Não tinham grupo atribuído - Se pretendemos estudar a utilização das TIC em contextos de educação de infância, será expectável que os docentes envolvidos nesta investigação estejam a trabalhar no presente ano letivo com um grupo de crianças em idade pré-escolar. Por este facto, foram excluídos os que não tinham grupo atribuído no ano letivo 2017/2018;

- Exerciam funções em estabelecimento de ensino particular e cooperativo, em associações ou creches. Este tópico, está relacionado com o facto do Agrupamento em questão apenas tutelar jardins-de-infância pertencentes ao ME, sendo os docentes, que exercem funções em Instituições

Particulares, Associações e Creches do Concelho onde se realizou o estudo, tutelados pelo Ministério da Solidariedade Social.

Assim sendo, das 15 docentes convidadas a tomar parte nesta investigação e que exercem funções no Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga, foram excluídos do estudo duas educadoras de infância que, no período em que se realizou a investigação, não tinham grupo atribuído. Uma encontrava-se a exercer funções de bibliotecária e outra com dispensa da componente letiva ao abrigo do artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente (dispensa da componente letiva). No total de educadoras de infância convidadas, não foi contabilizada a investigadora, que também exerce funções no referido Agrupamento. Das 13 educadoras, acederam a participar nesta investigação 5. As restantes 8 manifestaram indisponibilidades de várias ordens (saúde, problemas familiares, cansaço - anexo VII).

3.4. Questões Éticas

Para levar a cabo um trabalho de investigação que envolveu relações humanas, foi necessário acautelar alguns aspetos éticos importantes. Neste sentido, e tal como é destacado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014), procurámos respeitar cada uma das docentes envolvidas no estudo, informando-as e elucidando-as sobre todos os termos relativos à sua participação (natureza do estudo, objetivos do mesmo, instrumentos a utilizar na recolha de dados e tempo previsto para a realização da recolha, conforme anexo VI). Precavemos o direito de privacidade, a discrição e o anonimato de todas as intervenientes, certificando-nos que os dados fornecidos fossem confidenciais, procedendo de acordo com o Deliberação N° 1495/2016 sobre a Proteção de Dados. Relativamente à difusão dos mesmos, reservamos às participantes o direito de serem informadas sobre os resultados da investigação e sobre o modo como iam ser utilizados e divulgados. Todas as docentes envolvidas neste estudo foram avisadas de que, a qualquer momento, tinham o direito de desistir da sua participação. Conduzimos todo o processo investigativo de modo a não sobrecarregar ou interferir na vida das intervenientes para além do estritamente necessário. Em jeito de conclusão, e servindo-nos das palavras de Tuckman (2005), acautelámos o direito à privacidade ou não participação e nesse sentido a obtenção do consentimento das participantes, o direito ao anonimato das docentes envolvidas no estudo (atribuição de um código aos instrumentos de recolha de dados, identificando as educadoras pela

letra E seguida de um número, ficando designadas como E1, E2, E3, E4 e E5.), e o direito à confidencialidade, podendo estas confiar sempre no sentido de responsabilidade da investigadora.

3.5. Métodos e técnicas de recolha de dados

O presente trabalho de investigação visou a descoberta e posterior explicação de um dado fenómeno (utilização das TIC em contextos de educação de infância e o desencanto docente), situado em determinada realidade (DEPE de um Agrupamento de Escolar de Braga), procurando a sua compreensão. Para efetuar a recolha de dados e uma vez que tratámos de um estudo de abordagem exploratória de natureza descritiva, elaborámos dois instrumentos – Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group* e Inquérito por questionário.

A escolha destas duas fontes de análise teve em atenção o objetivo desta investigação e visou proporcionar a possibilidade de realizar uma triangulação de dados tal como referem Cohen, Manion e Morrison (2007, p.141) – “Triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour”.

Relativamente à análise de outras fontes de dados referidos anteriormente (Decreto-Lei nº 240/ 2001 e OCEPE, 2016) desejámos, por um lado, alargar a profundidade e o horizonte do estudo e por outro aumentar a confiabilidade da investigação. Citando Yin (2001, p. 109) “Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”.

Através da utilização de duas fontes de análise instrumentais e cruzando os dados com os documentos emanados do ME, procurámos compreender melhor a realidade e certificarmo-nos de que os dados obtidos eram fidedignos para a nossa investigação. Este processo é definido por Cohen et al. (2007, p. 141) como “(...) triangular techniques in the social sciences attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behaviour by studying it from more than one standpoint and, in so doing, by making use of both quantitative and qualitative data. Triangulation is a powerful way of demonstrating concurrent validity, particularly in qualitative research”.

3.5.1. Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group*

Relativamente ao Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group*, Morgan (1996, p.15) esclarece que esta técnica permite “observar um conjunto alargado de interações sobre determinado tópico num período limitado de tempo”. O mesmo autor adiciona a esta definição o facto de ser uma técnica de pesquisa que permite reunir dados sobre um determinado tópico delimitado pelo investigador, através da interação de indivíduos num grupo. No caso desta investigação, convém recordar, que as educadoras de infância selecionadas tinham as mesmas características (faixa etária semelhante, situavam-se na mesma fase da carreira docente e no ano letivo 2017/2018 eram titulares) e faziam parte do mesmo DEPE.

Relativamente ao Guião do *Focus Group*, destacamos as palavras de Creswell (2010, p. 214) “Essas entrevistas envolvem questões não estruturadas e em geral abertas, que são em pequeno número e se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes”. Por sua vez Yin (2001, p. 113) refere-se à entrevista focal afirmando que “Nesses casos, as entrevistas ainda são espontâneas e assumem o carácter de uma conversa informal, mas você, provavelmente, estará seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso”.

A utilização deste instrumento de recolha de dados obedeceu a um conjunto de requisitos enunciados por Krueger e Casey (2015):

- O número ideal de elementos deve situar-se entre os 5 e os 9. Neste estudo foi realizado um *Focus Group* com 5 educadoras de infância.
- A constituição dos grupos deverá ser uniforme. Nesta investigação, os elementos entrevistados foram selecionados através de critérios de inclusão e exclusão procurando homogeneizar as suas características.
- As sessões não devem ultrapassar as duas horas. Acautelamos este aspeto, procurando por um lado que todos os intervenientes tivessem tempo para intervir e por outro, evitando que o *Focus Group* fosse cansativo e massacrante.
- As sessões devem ser focalizadas num tópico de interesse para o grupo. As questões da carreira docente e a utilização das TIC em educação pré-escolar são temas atuais, que suscitam “discussões” e reflexões nas reuniões de DEPE e como tal podem considerar-se aliciantes para os intervenientes.
- Na realização de um *Focus Group*, as entrevistas devem contar com a presença de um moderador, acompanhado por um assistente. Neste caso específico, a investigadora atuou como moderadora e convidou uma das educadoras excluídas da investigação para atuar como

assistentes, registrando aspetos relacionados com interações entre os intervenientes, olhares e expressões faciais.

Relativamente à aferição do Guião do *Focus Group*, que posteriormente foi utilizado na recolha de dados, importa referir que, definidas as questões preliminares, foi necessário testá-las para confirmar a sua pertinência para a obtenção de respostas, que nos permitissem recolher dados relevantes para a investigação. Assim sendo, convidámos um grupo de cinco educadoras de infância, com as mesmas características do grupo em estudo, para participarem naquilo a que Krueger e Casey (2015) chamam de “*Questioning Route Process*”. Baseados nos autores citados anteriormente e seguindo todo o processo proposto pelos mesmos (Figura 4 - *Focus Group* - Roteiro do processo/adaptado de Krueger e Casey, 2015), avaliámos a sequência e congruência das questões, averiguando em que medida eram fundamentais para o estudo e nos facultariam os dados que pretendíamos obter.

Por outro lado, este estudo piloto permitiu-nos estimar o tempo necessário para cada questão e revisar aquelas que foram consideradas desajustadas ao propósito da investigação. Em resumo este procedimento possibilitou, uma primeira análise e teste das questões que compuseram o Guião do *Focus Group* utilizado na recolha de dados qualitativos desta investigação.

Relativamente às Questões em análise, importa referir que, no tocante às questões – **Relativas às TIC**, a primeira e a segunda não suscitaram dúvidas, mantendo-se como tinham sido traçadas aquando da construção do guião. Em relação às perguntas três e quatro, uma das intervenientes manifestou alguma reticência relativamente aos termos “receios”, “dificuldades” e “limitações”. A docente sugeriu que fosse construída uma única questão aglutinando as duas questões. Após debate e exposição da opinião das restantes intervenientes, estas chegaram à conclusão conjunta de que as duas questões deveriam permanecer formuladas separadamente pela sua pertinência. Segundo palavras das mesmas, a pergunta número três procurava obter informação sobre a utilização das TIC enquanto docente (com as crianças, colegas e outros), mais-valias do seu uso em contextos de educação de infância, falta de motivação e necessidades de formação. Já a questão número quatro, apontava para os obstáculos ao uso das TIC (falta de recursos materiais e humanos, elevado número de crianças por grupo). Assim, mantiveram-se as questões como tinham sido delineadas inicialmente.

No tocante às perguntas – **Relativas à Carreira Docente**, não existiram dúvidas, tendo todas as intervenientes concordado totalmente com o modo como estavam enunciadas.

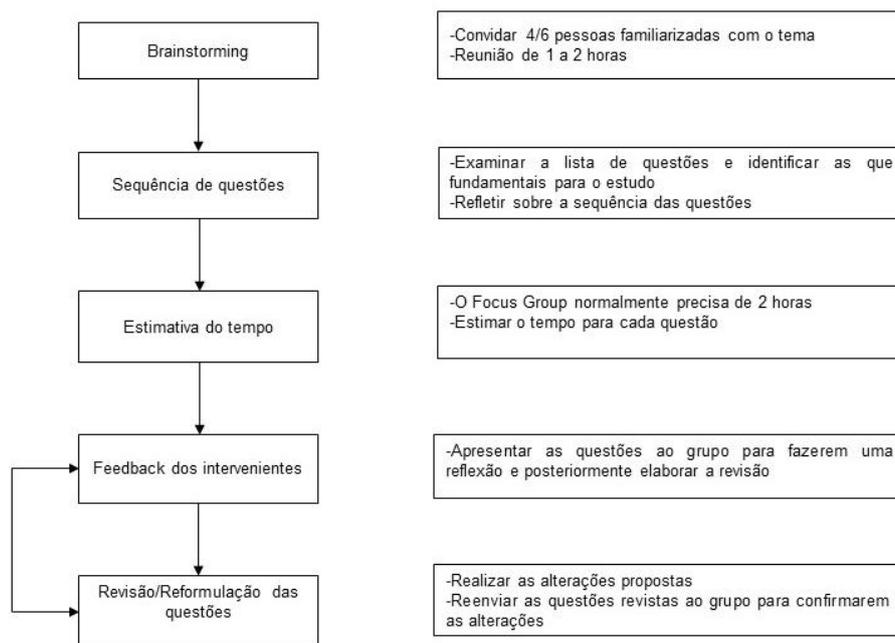


Figura 4 - *Focus Group* - Roteiro do processo (adaptado de Krueger e Casey, 2015).

Quanto ao último grupo de questões – **Relativas às TIC e a Carreira Docente**, as educadoras afirmaram que as duas perguntas estavam claras e permitiam recolher os dados pretendidos. Não obstante, sugeriram que fosse acrescentada mais uma questão relacionada com as desvantagens do uso das TIC, ficando definida do seguinte modo – **Em que medida considera que o uso excessivo das TIC e não supervisionado pelo adulto pode tornar-se nefasto para as crianças.**

O Inquérito por entrevista do Tipo *Focus Group* reestruturado nesta sessão de trabalho, com as propostas das intervenientes, foi reformulado e enviado às docentes envolvidas no processo, via *email* (anexo VIII) para que confirmassem se as correções efetuadas estavam de acordo com o que ficou decidido. As docentes responderam pelo mesmo meio (anexo IX) e confirmaram a validade do Guião do Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group* (anexo V).

3.5.2. Inquérito por questionário

O Inquérito por questionário, como refere Gil (2008), é uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões, que são subjugadas a indivíduos com o objetivo de recolher informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expetativas, aspirações, temores, comportamentos presentes e passados. O mesmo autor salienta que a sua

construção é útil quando se baseia em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, visto que as respostas irão proporcionar os dados para descrever a população investigada. Neste estudo elaborámos um Inquérito por questionário, com perguntas pré-determinadas como – idade, anos de serviço docente, habilitações académicas, formação inicial, formação contínua em TIC e a sua utilização por parte dos docentes, em termos pessoais e profissionais.

Com este instrumento, constituído maioritariamente por questões fechadas, pretendíamos recolher dados quantitativos. Parecendo-nos, que a melhor forma de proceder à sua divulgação, facilitando a leitura e compreensão, seria o uso de gráficos e quadros.

Numa primeira fase, realizámos um estudo piloto com cinco educadoras de infância convidadas para o efeito, não pertencentes ao DEPE do Agrupamento de Escolas mas, com as mesmas características no tocante a anos de serviço (25 a 35 anos), titularidade no ano letivo de 2017/2018 e exercício de funções em jardins-de-infância pertencentes ao ME. Após a elaboração da 1ª versão do Inquérito por questionário (anexo II), reuniram-se as docentes, às quais foi explicado o objetivo do estudo, a importância da temática em análise e do trabalho investigativo a desenvolver e seguidamente solicitada a colaboração no sentido de validarmos as diversas questões que compunham o instrumento. Tal como referem Hill e Hill (1998, p. 57) “Os cientistas sociais profissionais que usem questionários fazem normalmente estudos preliminares (estudos piloto ou pré-testes) para avaliar a adequação do questionário a utilizar”. Deste modo, durante a realização do estudo piloto, assegurámos-nos que, todas as docentes compreendessem as várias questões, que as mesmas abrangessem todas as temáticas possíveis e que a sua aceitação fosse total. Com este processo pretendemos assegurar que, as perguntas colocadas servissem o propósito da nossa investigação. Segundo De Ketele e Roegiers (1993, p. 220) “a avaliação da recolha de informação é o processo pelo qual o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher serve o objetivo da avaliação”.

Relativamente às transcrições do estudo piloto, importa destacar, que no tocante à **I Parte - Caracterização dos educadores de infância/utilização das tecnologias de informação e comunicação**, a questão B foi alterada por sugestão das educadoras. Inicialmente esta questão continha três intervalos de idade (45-50 anos, 50-55 anos e 55-60 anos) e após retificação passou a apresentar uma linha visando a colocação da idade exata de cada docente. Em relação à questão **J - De que âmbito foram as ações de formação em TIC realizadas**, acrescentou-se no final da 3ª alínea - **Em algum âmbito específico**, a palavra “Qual” e uma linha que permitisse escrever. Na questão **Q - Indique que tipo de aplicações informáticas usa em interação**

direta com as crianças com quem trabalha, procedeu-se a integração de **“Software pedagógico”** na alínea 4 “Multimédia (CD-ROM, DVD e Quadro Interativo). Ficou redigida do seguinte modo: **“Multimédia (CD-ROM, DVD, Quadro Interativo e Software Pedagógico)**. Pela mesma lógica, na questão **T - Pensando nas TIC e na utilização em contextos de educação de infância em que áreas necessita de mais formação**, reposicionou-se a alínea 7 - Software pedagógico, colocando-a na alínea **5 - Multimédia (CD-ROM, DVD, Quadros Interativos e Software Pedagógico)**. Em relação à **II Parte - Escala de Desempenho Docente em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação**, os envolvidos no estudo piloto sugeriram a alteração do ponto **4 - Contribuo para a utilização do computador no meu centro escolar**, dando-lhe a seguinte redação: **Contribuo para a utilização do computador no meu jardim-de-infância**. Tal como no instrumento anteriormente analisado, procedemos às alterações sugeridas e ao seu envio, via *email* (anexo VIII) para que confirmassem as correções efetuadas. As educadoras de infância responderam, utilizando o mesmo meio de comunicação, assegurando a validação do Inquérito por questionário (anexo V).

3.5.3. Análise documental

O sistema educativo português em geral e a educação de infância em particular têm sofrido incessantes reformas, principalmente no período pós Revolução de Abril. O papel do docente foi-se alterando ao longo das últimas décadas, com o surgimento de novas perspetivas pedagógicas, novos recursos tecnológicos e novos alunos. A este respeito, Nóvoa (1999, p. 27) levanta uma questão pertinente para contextualizar e compreender a análise documental que nos propomos efetuar. O referido autor questiona se “Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?”. Neste sentido importará, refletir sobre o Decreto-Lei nº 240/ 2001. Destacamos em primeira instância que o referido documento está estabelecido pela Lei nº 5/97, onde é mencionado que o docente de educação pré-escolar deve possuir conhecimentos científico-pedagógicos e conseguir colocá-los ao serviço da prática diária, levando sempre em consideração o ambiente educativo e as necessidades de cada criança. Sendo a educação de infância configurada na Lei nº 5/97 como “a primeira etapa do ensino básico, num processo de educação ao longo da vida” (p.670), terá de ser vista em corroboração com a ação educativa familiar e deverá ter em atenção as solicitações da sociedade em que vivemos. Tal como salientam Morgado e Ferreira (2006), a sociedade atual

modifica-se a grande velocidade, influenciando os vários setores que a compõe, fazendo com que os indivíduos deste século devam ter acesso a uma educação e formação que os prepare para poderem viver num Mundo que se transforma em contínuo e é cada vez mais complexo.

É neste sentido, que os professores no geral e de modo particular os educadores de infância, são desafiados a serem promotores de desenvolvimento pessoal e interpessoal, devendo procurar novos meios, que facilitem o conhecimento e por consequência a aprendizagem ativa, tendo sempre como meta uma educação que se quer de qualidade e que contempla todas as vertentes (científica, técnica, humana, cultural e social). Assim sendo, o docente deverá procurar a inovação e conhecer os meios colocados ao seu alcance e do seu grupo para que a sua ação se torne proficiente.

No Decreto-Lei nº 240/ 2001 são explanadas as diferentes dimensões da profissão, a saber:

- **Dimensão profissional, social e ética** - Entendendo-se que deverá fazer uso do “saber próprio da profissão apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrada em orientações no sentido da política educativa” (p.5570), procurando garantir aprendizagem diversificada, autonomia e inclusão social no sentido do desenvolvimento integral de todas as crianças. Deverá respeitar as diferenças culturais e étnicas, exercer as suas funções de modo equilibrado, promovendo um bom relacionamento com a comunidade, tendo presente as questões deontológicas e éticas.

- **Dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem** - Promovendo aprendizagens diversificadas (língua portuguesa, ciências experimentais, matemática, etc.), de modo a atender a todas as crianças oriundas de contextos variados, servindo-se para o efeito de suportes diversos, tais como as TIC, promovendo “competências neste último domínio” (p. 5571).

- **Dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade** - Participando ativamente na construção de documentos que norteiam a vida da escola (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, ...), integrando alguns dos objetivos explanados nos mesmos, no Projeto Curricular de Grupo. No sentido de estabelecer laços efetivos com a comunidade deverá estabelecer parcerias com alunos, encarregados de educação, colegas, assistentes operacionais e autarquia, tendo em mente que a escola é “um polo de desenvolvimento social e cultural” (p. 5571).

- **Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida** - Destacando-se a transversalidade dos saberes pessoais e profissionais e a responsabilidade social e educativas dos docentes, devendo promover a partilha e trabalho em equipa entre pares, refletindo sobre as suas

práticas.

Relacionado com esta Dimensão e quanto à formação contínua docente no âmbito específico das TIC, referimos que o Centro de Formação ao qual pertencem as docentes deste DEPE não tem organizado ações sobre estas temáticas. Embora a necessidade de formação nesta área seja manifestada pelas mesmas em reuniões de DEPE, a maioria tem de optar se assim entender, por formação realizada noutras organizações, muitas vezes onerosa. Desta forma, não nos parece coerente dizer-se que os docentes devem refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Dec. Lei nº 240/2001, p. 5572), quando as ações levadas a cabo não são criadas em função de levantamentos de necessidades. Reconhece-se na maioria das formações vigentes os traços da formação clássica, com um formador transmissor de saberes, numa lógica impositiva, onde tudo está preestabelecido e determinado (Alin 1996, citado em Flores, 2017). Não é de admirar, que em termos práticos, algumas dessas formações não tenham o efeito desejado na alteração de práticas e contextos, a tal “transferência” de que nos fala Caetano e Velada (2007). Neste sentido, interessa perceber que existem caminhos diferentes para a conceção de formação. Estes passam por observar, compreender e respeitar as necessidades dos professores, considerando-os não como meros objetos de formação, mas como parceiros na partilha/construção de saberes, participantes ativos na definição dos objetivos e estratégias de formação. No seguimento desta ideia, destacamos as palavras de Simão et al. (2009), ao referirem que o êxito da formação contínua de professores está relacionado com a capacidade das escolas de conceber e desenvolver projetos, que respondam às necessidades e problemas diários dos docentes, revelando-se mais proficiente, uma vez que darão, por um lado respostas às necessidades e interesses das escolas e por outro permitirão aos educadores assumir um papel ativo enquanto coautores da sua própria formação. As necessidades de formação segundo Rodrigues (2006, p. 121) “(...) são o ponto de partida e o ponto de chegada de uma política de formação que se pode designar de contínua”. O sentido desta afirmação passa pelo significado de análise de necessidades que deve suportar as decisões de planificação, tendo uma noção real dos contextos onde se pretende intervir, arrogando um papel exploratório tendente à consciencialização dos docentes em relação ao que lhes faz falta para atingirem com agrado as metas que eles próprios definiram enquanto profissionais. Será oportuno destacar que a formação contínua terá de assentar num trabalho de reflexão sobre a

prática docente, na qual se pretende reconstruir a identidade pessoal e profissional dos mesmos, em interação recíproca com o trabalho que desempenham na escola, desligando-se da conceção clássica de transmissão de conhecimentos. Como afirma Nóvoa (1997, 73), "A formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, valorizando os saberes de que os professores são detentores". É, portanto, necessário "dar voz" aos docentes e criar mecanismos para que os mesmos se formem nos seus ambientes de trabalho, partilhando experiências, saberes, diferentes estratégias e visões das práticas. Segundo Oliveira (1997, p. 95) o saber envolve três dimensões fundamentais: "o saber (conhecimento próprio do docente), o saber fazer (desempenho profissional, atitudes e valores perante a educação) e o saber ser (relacionamento interpessoal, visão da profissão, empenho/motivação e expectativas) ". Neste sentido ganham especial relevo as palavras de Nóvoa (1997, p. 21), que resumem todos os aspetos atrás analisados.

Toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação da escola e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

No documento atrás mencionado (Decreto-Lei nº 240/2001), surge na página 5572 o Perfil de desempenho específico dos educadores de infância, designado por Decreto-Lei nº 241/2001, que diz respeito especificamente a este grupo e evidencia em primeiro lugar o reconhecimento dos educadores de infância como fazendo parte do estatuto dos docentes do ensino básico. Por outro lado, expõe "a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência" (p. 5570). Neste ponto lembramos, que as educadoras de infância envolvidas nesta investigação formaram-se em data anterior à publicação deste documento, numa fase em que a formação inicial lhes conferia o grau de bacharelato e era realizada em Escolas Normais de Educadores de Infância, Magistérios Primários e Escolas Particulares. A formação concedia-lhes a habilitação para a docência (bacharelato), mas não a habilitação de que fala o artigo 2º. Esta é posterior, obtida nas Escolas Superiores de Educação e Universidades. As docentes envolvidas neste estudo, puderam posteriormente obter o grau de licenciadas (diploma de estudos superiores especializados), através de formação complementar.

Relativamente às Dimensões que foram analisadas em pormenor anteriormente, reforçamos

a ideia das competências atribuídas aos docentes em termos de intervenção, organização curricular, observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação, elucidando sobre cada uma das fases. Neste ponto específico, é feita referência à necessidade de mobilizarem o seu conhecimento e capacidades no sentido de desenvolver um currículo, integrando todas as áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação, Conhecimento do Mundo).

Este aspeto tem grande sentido pois, cada vez mais chegam aos jardins-de-infância crianças oriundas de diferentes contextos sociais e familiares. O ambiente escolar, enquanto promotor da igualdade de aprender, deverá acautelar meios para que os alunos de ambientes mais desfavorecidos tenham acesso à aprendizagem e às ferramentas, que a possibilitem. As TIC jogam aqui um papel importante, enquanto motor de busca de conhecimento, de novas experiências e saberes partilhados. Neste documento, tal como nas OCEPE (2016), que analisaremos seguidamente, fica clara a relevância do caráter reflexivo do educador de infância em relação à ação educativa como meio de debater e avaliar as suas práticas.

Quanto às OCEPE (2016), documento que apoia a prática docente na educação pré-escolar, destacamos que “(...) baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas”. OCEPE (2016, p. 5).

Contempla três áreas de conteúdo (Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, dividida em quatro domínios e Área do Conhecimento do Mundo). Segundo o referido documento, “consideram-se as áreas de conteúdo como âmbitos de saber, como uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagens, não apenas conhecimentos, mas atitudes, disposições e saberes-fazer.” (OCEPE, 2016, p. 31). Neste sentido, procura-se que a criança adquira conhecimento com significado, que consiga utilizar estes saberes em outras situações do dia-a-dia, adotando uma atitude positiva face às aprendizagens e que auxilie o desejo de continuar a aprender (OCEPE, 2016). Em contextos de educação de infância é pedido aos docentes que desenvolvam atividades diversificadas, que proporcionem aprendizagens significativas, trabalhando de forma articulada e globalizante as diversas áreas. Como é referido no documento (OCEPE, 2016, p. 31) “A distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e

há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhe são comuns”.

Nesta investigação e dado tratarmos da utilização das TIC em contextos de pré-escolar, a nossa análise irá reter-se apenas numa das áreas de conteúdo (Área do Conhecimento do Mundo) e mais especificamente no item designado por “Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias”. Contudo importa lembrar, a inclusão das TIC, como ferramenta potentíssima, “(...) deverá orientar-se, essencialmente para a promoção de vivências e experiências educativas que deem sentido aos diferentes conteúdos, maximizando sempre que possível a sua articulação” (Miranda & Osório, 2006). Tal como é narrado no documento (OCEPE, 2016, p. 93), “Os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (brinquedos tecnológicos, computadores, tablets, smartphones, televisão, etc.), como no seu quotidiano (batedeiras elétricas, aquecedor, secador de cabelo, código de barras, lanternas, etc.)”. Indo de encontro a este pensamento, Prensky (2001, p.1) chama a nossa atenção ao afirmar “Today’s students-K through college-represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age.” Estas crianças, de que fala Prensky (2001), estão em contexto escolar e tem como seus mentores docentes nascidos numa geração onde as TIC eram apenas uma miragem.

Importa pois, analisar detalhadamente o item “Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias”, no sentido de procurarmos compreender o que se pede aos educadores de infância em termos das TIC e das aprendizagens a promover junto dos respetivos grupos. Neste ponto das OCEPE (2016) é solicitado aos docentes que, através de experiências múltiplas, possibilitem às crianças o entendimento dos meios tecnológicos, não apenas visionando filmes, mas também criando através da utilização de diferentes artefactos tecnológicos, ampliando os seus saberes e a visão do mundo que os rodeia. O docente organizará o ambiente educativo de modo a providenciar atividades diversificadas, disponibilizando diferentes suportes tecnológicos para serem usados no dia-a-dia do jardim-de-infância. Deve prover momentos que estimulem a observação, a compreensão e o diálogo acerca dos diferentes recursos existentes no meio envolvente, deve estimular o diálogo sobre os seus programas televisivos favoritos, sobre os seus heróis dos desenhos animados, incentivando o debate de ideias e trabalhando noções de real e imaginário. O docente será ainda, apoio para as crianças na utilização do computador e na exploração das suas diferentes potencialidades e suporte para o planeamento e construção de máquinas, robots,

instrumentos que sejam replicações dos originais ou idealizados por elas. (OCEPE, 2016). Todas estas estratégias têm como objetivos de aprendizagem a promover os descritos no documento em análise, a saber:

- “Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens”.
- “Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança”.
- “Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza”. (OCEPE, 2016, p. 96)

Perante tal constatação, levantam-se à partida várias questões que se prendem com a formação em TIC dos educadores de infância, o modo como as utilizam em contextos de educação de infância, que recursos tecnológicos possuem nas salas de jardim-de-infância e como são rentabilizados. Prensky (2001, p. 2) afirma “It’s very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new Language”. Segundo o autor, os docentes de hoje tem de aprender a comunicar na linguagem dos seus alunos, indo mais rápido, mais lado a lado, não implicando com isso mudar o significado do que é importante, ou seja as habilidades do pensamento (Prensky, 2001).

Falar destas tecnologias em educação de infância, é falar em proporcionar às crianças experiências enriquecedoras de aprendizagem, pondo ao seu dispor outras fontes de informação. Como refere Amante (2007a), para que o educador consiga ter sucesso nas suas práticas, deverá empenhar-se numa formação contínua, que potencialize as suas competências, lhe dê confiança de partilhar com os seus pares experiências e o ajude a adquirir segurança na utilização das TIC junto das crianças.

3.6. Métodos e técnicas de análise dos dados

Numa investigação desta natureza procura-se analisar os dados recolhidos, sistematizando a informação que foi obtida através dos Inquéritos por entrevista e questionário. Neste seguimento, os dois documentos analisados (Decreto-Lei nº 240/ 2001 e OCEPE, 2016) permitiram-nos compreender algumas questões relacionadas com a formação inicial e continua dos educadores

de infância e o desempenho profissional em TIC. O primeiro, relativo à organização dos cursos de formação inicial, certificação de qualificação profissional para a docência e dimensões profissionais e o segundo (OCEPE, 2016), respeitante às orientações curriculares para o pré-escolar e às questões relativas ao uso das TIC em contextos de educação de infância.

Pegando nas palavras de Bodgan e Biklen (1994), a análise de dados será um procedimento de procura e ordenação sistémica, resultante da transcrição de materiais que foram sendo armazenados, com o intuito de os compreendermos e de os expormos a outros.

A análise do conteúdo resultante do *Focus Group* desenrolou-se tendo por base as fases propostas por Bardin (2016, p. 121): “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação”.

Transcrevemos, em documento de word (anexo IX) toda a sessão gravada, que foi armazenada em disco externo e na Dropbox. Como frisa Bardin (2016, p. 126), “as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralinguística)”. De seguida, com o objetivo de verificarmos se o registo correspondia na íntegra ao que foi afirmado pelas entrevistadas, ouvimos de novo a gravação e procedemos aos ajustes necessários. Finalizado este processo e seguindo as orientações da autora, realizámos a leitura “flutuante”. Com esta atividade inicial, quisemos estabelecer um primeiro contacto com o material a examinar, num processo exploratório, que segundo a investigadora supracitada “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 122). Com este procedimento procurámos antever pistas para a fase seguinte, buscando indicadores que nos levassem à definição das categorias e subcategorias.

A pré-análise auxiliou-nos nas decisões que foram tomadas nas fases posteriores, nomeadamente quanto às categorias, subcategorias e os respetivos critérios a serem observados em função dos objetivos do estudo e à definição das unidades de análise. Tendo como guia as orientações de Bardin (2016, pp. 122-124) quanto à exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência dos registos, conseguimos destrinçar o importante do secundário, o revelante do desnecessário.

De seguida, passámos à análise das entrevistas. Através de um sublinhado/recorte com diferentes cores fomos realçando palavras, frases e pequenos excertos do texto e anotando as possíveis categorias em função dos objetivos da investigação. Ao criar as categorias, existiu da parte da investigadora a preocupação de acautelar os princípios de “exclusão mútua”, “homogeneidade”, “pertinência”, “objetividade”, “fidelidade” e “produtividade”, tal como

definidos por Bardin (2016, p. 147-148). Estas questões estão diretamente relacionadas com a transferibilidade que, segundo Tuckman (2005), dizem respeito aos objetivos da investigação, à importância dos dados recolhidos e à sua aplicação em investigações semelhantes. Neste estudo, assegurámos a transferibilidade, procurando a exaustividade e a exclusividade das categorias e subcategorias que resultaram da codificação do conteúdo. Recorremos à triangulação de dados, confrontando o material obtido através das entrevistas com as respostas obtidas nos questionários.

Neste processo fomos auxiliados pelo conhecimento do contexto em que se desenrolou a investigação e a recolha dos dados. Importa recordar as questões de familiaridade, afetividade e curiosidade de Carmo e Ferreira (1998, p. 47) e lembrar que a investigadora, enquanto educadora de infância, na 4ª fase da carreira docente, vive de perto com as colegas entrevistadas, com as suas satisfações e angústias, aspirações e lamentações.

Todo o processo atrás descrito levou-nos à criação de categorias e na posse destas, criámos quadros de registo para onde recortamos o texto, colocando as frações nas categorias e subcategorias estabelecida (anexo XII). Foram definidas unidades de registo e unidades de contexto. As primeiras, segundo Bardin (2016, p. 130), “corresponde[m] ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. As unidades de contexto surgiram da necessidade de abranger o verdadeiro sentido das declarações proferidas, aquilo que segundo palavras de Bardin (2016, p. 133) “corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo”.

Com o intuito de nos certificarmos que a análise efetuada era a mais fidedigna, após realizar todo o processo narrado, colocámos os dados em “*stand by*” durante um período de um mês, voltando posteriormente a examiná-lo, confirmando a primeira análise e categorização.

No seguimento desta análise e na posse dos dados revistos, realizámos aquilo que Coutinho (2008, p. 9) designa de “*Member Checks*”. Para a autora, trata-se de um procedimento, que devolve os dados obtidos pela análise aos participantes no estudo (anexo XIII) para que estes assegurem se as interpretações do investigador espelham as ideias, os sentimentos e a realidade dos factos. As docentes responderam via *email* afirmando concordarem com a análise realizada pela investigadora (anexo XIV). Finda esta fase e obtida a confirmação, realizámos o tratamento dos dados obtidos, através de inferências e interpretação. Estas foram realizadas tendo em atenção os objetivos do estudo e foram suportadas pela revisão de literatura (Carmo e Ferreira, 1998).

Para a apresentação dos resultados, utilizámos quadros com transcrições de partes das respostas dadas pelas entrevistadas, o que permitiu dar-lhes mais visibilidade.

Relativamente ao Inquérito por questionário e tal como refere Cohen et al. (2007, p. 317), “The questionnaire is a widely used and useful instrument for collecting survey information, providing structured, often numerical data, being able to be administered without the presence of the researcher, and often being comparatively straightforward to analyse”.

Por sua vez, Quivy e Campenhoudt (2005) referem que este método se baseia em interrogar um grupo de pessoas que de um modo geral representam uma dada população, colocando-lhes algumas questões “relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p. 188).

O questionário utilizado, composto maioritariamente por questões fechadas, como refere Ribeiro (2010, p. 23) “onde se apresenta à pessoa uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos que indiquem a que melhor corresponde à sua opinião”, foi adaptado pela investigadora a partir do Inquérito por questionário de Paiva (2002). Sendo constituído por duas partes, a primeira permitiu recolher informações de foro pessoal, que nos possibilitaram caracterizar as docentes (género, idade, anos de serviço, situação profissional, formação inicial/ grau académico, equipamento TIC e utilização em termos pessoais e profissionais). A segunda parte, composta por uma Escala de Desempenho Docente em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, foi adaptado de Joly e Martins (2008) e avaliou o uso das TIC em contexto de educação de infância.

Com este procedimento, pretendemos tal como nos dizem os autores supracitados: “The process of operationalizing a questionnaire is to take a general purpose or set of purposes and turn these into concrete, researchable fields about which actual data can be gathered.” (Cohen et al., 2007, p. 318).

O Inquérito por questionário foi preenchido pelas próprias inquiridas e as respostas foram dadas em função desse contexto, furtando assim que “as respostas individuais possam ser interpretadas isoladamente, fora do contexto previsto” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 185).

Procurando manter o total anonimato, foi atribuído a cada uma das docentes envolvidas no estudo, uma letra E, de educadora e um número de 1 a 5. O instrumento de recolha de dados ficou identificado com a sigla - E1, E2, E3, E4 e E5.

Os dados reunidos com o Inquérito por questionário foram tratados de modo quantitativo, comparando as respostas e procurando correlações (Quivy e Campenhoudt, 1992). A análise das questões fechadas traduziu-se em números. Utilizámos para o efeito o programa Microsoft Excel, integrado no pacote Microsoft Office. Este programa possibilitou a conversão da informação em gráficos, que posteriormente foram exportados para *word*. Como defendem Quivy e Campenhoudt (1992, p. 222), “a análise dos dados impõem-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário”.

Os procedimentos adotados na presente investigação, levaram em consideração as orientações preconizadas por Ribeiro (2010, p.20) “Habitualmente considera-se que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de entrevistas não diretivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa- questionário”.

Reforçando a necessidade de credibilizar a investigação, este estudo serviu-se de vários métodos de recolha de dados, como atrás referenciámos. Com este processo, a investigadora teve como objetivo principal proceder à triangulação das fontes. Como expõe Coutinho (2008, p. 9), “combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar”.

Todo o processo de recolha e análise de dados encontra-se resumido no Quadro 2 - Objetivos do estudo/Instrumentos de recolha e análise de dados.

Quadro 2 - Objetivos do estudo/ Instrumentos de recolha e análise de dados.

Objetivos do estudo/ Instrumentos de recolha e análise de dados		
Objetivos	Instrumento	Tratamento de dados
<p>1. Conhecer as perspetivas de um grupo de educadores de infância em relação ao desencanto da carreira docente</p> <p>2. Conhecer a atitude de um grupo de educadores de infância face ao uso das TIC, nos aspetos relacionados com a facilidade, disponibilidade e utilização pessoal e nas práticas letivas, tendo em atenção a idade, anos de serviço docente, formação inicial e contínua</p>	<p>Inquérito por entrevista do tipo Focus Group (Questões Relativas às TIC – Como caracteriza a sua atitude face ao uso das TIC em contextos de educação de infância; Que solicitações são pedidas aos educadores ao nível dos recursos TIC; Quais os maiores receios e dificuldades que enfrenta na utilização das TIC na prática docente; Que limitações encontra no seu contexto de trabalho em relação ao uso das TIC. Questões Relativas à Carreira Docente – O que pensa de si mesmo enquanto educador de infância; Como pensa que os outros – pais colegas, superiores hierárquicos o vem enquanto educador de infância; Quais as maiores dificuldades que encontra no cumprimento da sua função. Questões Relativas às TIC e à Carreira Docente – Atendendo à formação que possui e ao avanço das TIC, sente-se preparado para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados; Em que medida considera que o uso das TIC em contexto de educação de infância são capazes de ajudar a ultrapassar dificuldades, desencantos e desmotivações próprios da quarta fase da carreira docente; Em que medida considera que o uso excessivo das TIC e não supervisionado pelo adulto se pode tornar nefasto para as crianças em idade pré-escolar).</p>	<p>Análise de conteúdo- categorização</p> <p>Quadros</p>
<p>1. Conhecer as perspetivas de um grupo de educadores de infância em relação ao desencanto da carreira docente</p>	<p>Inquérito por questionário (questões relacionadas com idade, anos de serviço docente, habilitações académicas, formação inicial e formação contínua em TIC)</p>	<p>Análise de dados quantitativos Excel.</p> <p>Gráficos Quadros</p>
<p>3- Explorar a existência de relações significativas entre a quarta fase da carreira docente (serenidade e/ou Conservantismo) de um grupo de educadores de infância e o uso das TIC na prática letiva</p>	<p>Inquérito por entrevista do tipo Focus Group Inquérito por questionário (cruzamento dos dados contidos nos dois documentos- triangulação)</p>	<p>Focus Group- Análise de conteúdo- categorização; Inquérito por questionário (Análise de dados quantitativos- Excel</p> <p>Gráficos Quadros</p>

3.7. Calendário de Atividades

A realização de uma Dissertação de Mestrado tem de obedecer a tempos precisos pois, só assim, serão cumpridos objetivos e acutelados prazos. O presente estudo desenvolveu-se entre outubro de 2017 e setembro de 2018. Para o planeamento deste trabalho, perspectivámos e elaborámos o Quadro 3 - Cronograma da investigação.

Quadro 3 – Cronograma da investigação

	2017			2018								
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.
Pedido de autorização para a elaboração do estudo aos agrupamentos de escola onde as docentes exercem funções												
Seleção e Análise crítica da Bibliografia												
Conceção e Validação dos instrumentos de recolha de dados (Guião do Inquérito por entrevista do tipo <i>Focus Group</i> e Inquérito por questionário)												
Convite/Pedido de colaboração dos participantes no estudo (educadores de infância)												
Recolha de dados (<i>Focus Group</i> e Inquérito por questionário)												
Análise de dados recolhidos nos <i>Focus Group</i> e Inquérito por questionário												
Triangulação dos dados obtidos com os instrumentos e análise documental												
Redação da Dissertação												
Revisão final e entrega da dissertação de mestrado												

3.8. Questões de Confiabilidade

Em investigação, uma das metas perseguidas é obter respostas fiáveis e válidas, que corroborem os objetivos do estudo. Para Coutinho (2008, p. 5), “É fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com as questões de fiabilidade e validade dos métodos a que recorre sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo (...)”.

O presente estudo, desenrolou-se num contexto do qual a investigadora faz parte enquanto educadora de infância, não podendo este facto ser negligenciado. Cientes desta condicionante, e conscientes de que poderia ser um entrave à nossa independência e neutralidade em relação ao fenómeno estudado, procurámos ser o mais imparciais e isentos.

Tal como refere Cohen et al. (2007, p. 132) “Validity is an important key to effective research”. Segundo os autores, a validade interna procura demonstrar que a explicação de um dado fenómeno, alvo de Investigação, é sustentado pelos dados recolhidos. O que na investigação quantitativa é conseguido usando critérios de validade e fiabilidade, no paradigma qualitativo faz-se procurando a confiabilidade. Esta pode ser acautelada no que Coutinho (2008, p. 9) chama de “transferibilidade”, ou seja, se outro investigador realizar o mesmo estudo, chegará a resultados e conclusões idênticas. Segundo a autora, a “transferibilidade” possibilita que os resultados obtidos numa investigação possam ser aplicados a outros contextos. Por outro lado, a investigadora afirma que “A responsabilidade do investigador original termina no momento em que fornece um conjunto de dados descritivos capazes de permitirem que juízos de semelhança sejam possíveis” (Coutinho, 2008, p. 9).

Para garantir a confiabilidade, e baseados nas investigações de Coutinho (2008), procuramos realizar o *thick description*. Ao apresentar os dados fornecidos pela análise dos instrumentos de recolha, buscámos dar visibilidade às diferentes perspetivas dos intervenientes de modo exaustivo.

Através deste processo de cruzamento de dados, procurámos realizar aquilo que nas palavras de Coutinho (2008, p. 9) se denomina de “triangulação de fontes”. Este processo, segundo a investigadora, compreende a conciliação e análise de várias fontes de informação, proporcionando “uma análise de maior alcance e riqueza” (Coutinho, 2008, p. 10).

Outra forma de garantir a confiabilidade é através da “credibilidade”, termo paralelo ao de “validade interna” de um estudo quantitativo. Credibilidade diz respeito ao quanto as interpretações do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes. Uma das formas de garantir a credibilidade designa-se por *member checks* (revisão pelos participantes), que consiste em devolver aos participantes do estudo os resultados da análise

feita pelo investigador para que estes possam confirmar se as interpretações do investigador refletem as suas experiências, ideias, sentimentos. Foi o que fizemos no nosso estudo.

Com os procedimentos adotados, buscámos que os resultados obtidos fossem os mais fidedignos e espelhassem a realidade apresentada pelas educadoras envolvidas em todo este processo. Primando este estudo pelo seu carácter qualitativo e sendo levado a cabo por uma investigadora que é simultaneamente educadora no local de estudo, importa salientar que não nos pudemos desvincular na totalidade da realidade que vivenciamos enquanto docente. Neste ponto, fazem todo sentido as palavras de Patton (1990), citado em Coutinho (2008, p. 13) ao referir-se às pesquisas qualitativas, afirmando que “o factor humano é a sua maior força, mas também a sua principal fraqueza”.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4. Apresentação dos dados

Os resultados que expomos são consequência da análise quantitativa e qualitativa realizada respetivamente aos Inquéritos por questionário e *Focus Group*, aplicados às educadoras de infância que participaram neste estudo.

Para o tratamento dos dados quantitativos (Inquérito por questionário) utilizámos o programa Microsoft Excel, versão 2013, que nos auxiliou na interpretação e possibilitou a criação de gráficos. No que concerne aos dados qualitativos (*Focus Group*) foram alvo de análise de conteúdo. Tal como refere Esteves (2006, p. 105), “Ao longo das três últimas décadas, assistiu-se a um movimento crescentemente poderoso da afirmação das chamadas metodologias qualitativas na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos”. Segundo a autora, os dados são alvo de um tratamento, que permitem ao investigador analisar as informações recolhidas.

Os Inquéritos por questionário foram entregues em mão pela investigadora às cinco educadoras de infância, no dia em que foi realizado o *Focus Group* e a sua devolução realizou-se de igual modo. Este processo ficou a dever-se ao facto da investigadora exercer funções docentes no Agrupamento de Escolas de Braga onde se desenrolou o estudo e contactar quase diariamente com as restantes educadoras do DEPE. Todas as colegas que iniciaram este processo permaneceram até à sua conclusão, remetendo-nos este facto, por um lado para o interesse manifestado pelas mesmas em várias ocasiões formais (reuniões de DEPE) e informais (conversas), sobre o tema desta dissertação, e por outro para o facto da investigadora ter uma ligação próxima com estas colegas de docência.

4.1. Apresentação dos dados quantitativos

4.1.1 Caracterização do corpo docente

Nesta investigação confirmou-se o predomínio de indivíduos do sexo feminino a exercer a função de educador(a) de infância. Relativamente à idade das inquiridas pudemos constatar situarem-se no intervalo dos 52 aos 58 anos, sendo que, a média de idades se posiciona nos 55,2 anos. Quanto aos anos de serviço, os dados referem que a educadora mais nova (52 anos) é aquela que tem menos tempo de serviço (30 anos). Na mesma proporção, a docente mais velha (58 anos) é aquela que contabiliza o número maior de anos em exercício de funções (34 anos). A média do tempo de serviço docente situa-se nos trinta e dois anos e dois meses – Gráfico 2 - Caracterização da população (idade e tempo de serviço docente).

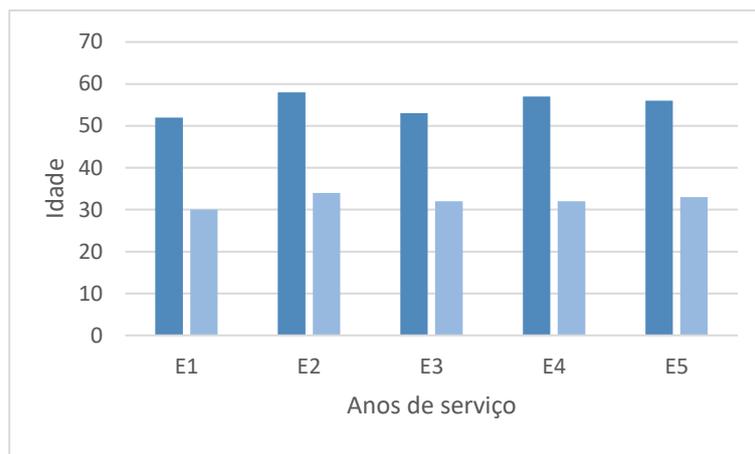


Gráfico 2 - Caracterização da população.

No tocante à situação profissional, a totalidade dos sujeitos pertencem ao quadro do Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga. Quatro exercem funções no mesmo centro escolar e a quinta em outro centro escolar do mesmo Agrupamento, revelando estes dados que todas as educadoras se encontram em situação profissional aparentemente estável.

Outro aspeto estudado foi a formação inicial das docentes. A totalidade das investigadas realizou a formação inicial em estabelecimentos de ensino público, durante três anos, obtendo a habilitação de bacharéis. Duas realizaram a sua formação no Magistério e as três restantes obtiveram o curso em Escola Normal de Educadores de Infância. Na questão relacionada com o grau académico atual, 4 docentes afirmaram que a sua formação atual corresponde ao grau académico de licenciatura, representando a maioria da população inquirida. Apenas uma das educadoras de infância respondeu ser portadora de bacharelato e por exclusão de partes nenhuma detém mestrado ou doutoramento.

4.1.2 Equipamento Informático Pessoal

Quisemos perceber, que tipo de equipamento informático pessoal possuíam as educadoras e qual a utilização dada ao mesmo em termos pessoais e profissionais. Conforme é possível constatar pela análise do Gráfico 3 - Equipamento Informático Pessoal, quatro educadoras referem possuir computador portátil. As cinco dizem ter internet e duas afirmam ter computador de secretária. Relativamente a impressora/*scanner*, tablet, leitor de CD e DVD e câmara fotográfica, três docentes possuem estes equipamentos. Quanto ao telemóvel, 4 detêm esta ferramenta tecnológica.

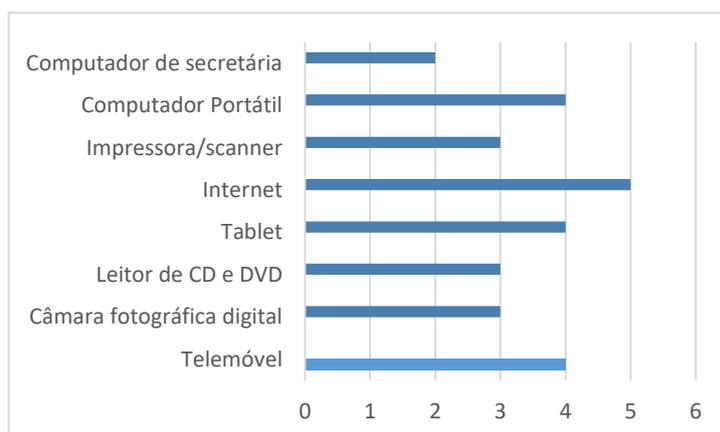


Gráfico 3 - Equipamento Informático Pessoal.

4.1.3 Formação em TIC

Vivemos um tempo onde a informação circula a uma velocidade vertiginosa. Neste sentido adquire especial relevo saber em que medida as educadoras envolvidas neste estudo, que não tiveram contacto com as TIC na sua formação inicial concluída na década de 80, conseguem apropriar-se destas novas ferramentas e utilizá-las no seu contexto pessoal e profissional. Assim sendo, questionamo-las no sentido de nos dizerem como fizeram a iniciação nos contextos da tecnologia de informação e comunicação. Colocamos-lhes cinco hipóteses de escolha para a questão - Como fez a sua iniciação nos contextos da tecnologia de informação e comunicação. Todas as docentes concordaram nas respostas: com ajuda de familiares e colegas ou através de ações de formação continua. Quatro educadoras aludiram ao facto de terem realizado a iniciação nos contextos TIC através de autoformação. (Gráfico 4 - Iniciação nos contextos da tecnologia de informação e comunicação).



Gráfico 4: Iniciação nos contextos da tecnologia de informação e comunicação.

Todas as ações de formação procuram, no essencial, implementar dinâmicas de renovação e aprofundamento de conhecimentos necessários às atividades desempenhadas pelos formandos.

Neste sentido, inquirimos sobre, qual o balanço das ações de formação realizadas nos últimos cinco anos e qual o âmbito das mesmas. Três educadoras referiram não ter frequentado ações de formação na área das TIC nos últimos 5 anos. Uma destacou ter cursado uma ação de âmbito generalista, cujo resultado classificou de positivo e outra referiu ter frequentado uma ação de cariz específico (Moodle), fazendo um balanço muito positivo da mesma.

4.1.4 Relação com o computador

Na educação atual, vemos a utilização do computador como uma ferramenta auxiliar das inúmeras tarefas de gestão, avaliação, preparação de atividades e comunicação com a comunidade educativa.

Assim sendo, pareceu-nos importante ouvir as docentes sobre a sua relação com o computador, para compreendermos qual a importância que lhe é dada e por consequência que utilização fazem do mesmo. As docentes disseram utilizá-lo em múltiplas tarefas, sendo que uma mencionou a sua aplicação em trabalhos profissionais e pesquisas pessoais.

No tocante ao número de horas semanais passadas no computador, os dados oscilam entre as 3 e as 5 horas. Duas docentes enquadram as respostas nesse intervalo e três afirmam utilizar o computador 5 horas por semana.

4.1.5 Utilização da internet e Comunicações por *email*

Quanto ao uso da internet, perguntámos sobre o local onde fazem o acesso à Rede. Todas responderam que o realizam em casa e na escola e três dizem fazê-lo noutros espaços.

Relativamente às comunicações via *email*, procurámos pesquisar com quem realizam contacto. Quatro das educadoras referiram servirem-se deste meio de comunicação para falar com familiares e amigos. A totalidade das docentes realiza contactos formais (direção, colegas, serviços administrativos). Quanto às comunicações via correio eletrónico com os encarregados de educação, apenas uma afirma fazê-lo. Os dados explanados encontram-se resumidos no Gráfico 5 - Comunicação por *email*.

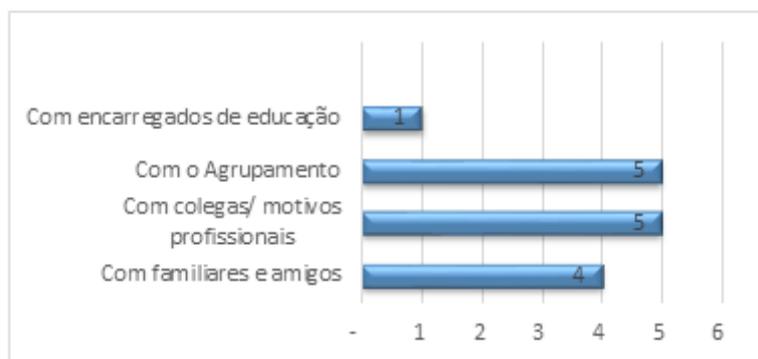


Gráfico 5: Comunicação por email.

4.1.6 Utilização do Computador na preparação de atividades escolares

De seguida, interrogámos sobre a frequência com que utilizam o computador na preparação das atividades escolares. Perguntámos às docentes sobre a periodicidade e o modo como empregam este artefacto na elaboração de fichas e planificações, pesquisas na internet e preparação de atividades. Da análise realizada recolhemos os seguintes dados:

- Quatro docentes afirmaram utilizar sempre o computador para elaborar fichas, planificações e realizar pesquisas na internet de temas de interesse para o grupo. Uma deu-nos a indicação de o fazer uma vez por semana.
- Quatro indicam utilizar o computador na preparação de atividades (PowerPoint, Podcasts, etc). Duas fazem-no uma vez por semana. Uma fá-lo uma a duas vez por semana e uma apenas uma vez por período. Uma colega refere, que nunca utiliza o computador na preparação deste tipo de atividades. Os dados encontram-se resumidos no Gráfico 6 - Utilização do computador na preparação de atividades escolares.

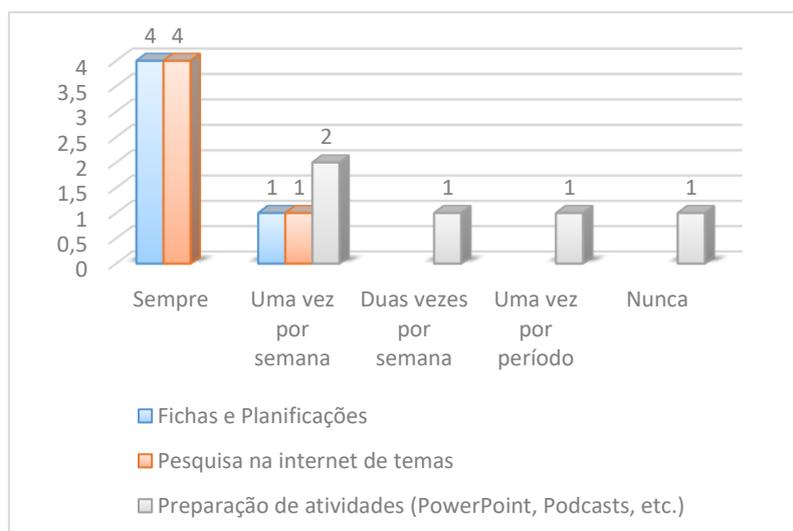


Gráfico 6 - Utilização do computador na preparação de atividades escolares.

A questão P tinha como objetivo averiguar sobre a utilização do computador com as crianças no decorrer das atividades programadas, sendo as respostas divididas entre três colegas, que afirmaram utilizar sempre o computador e duas uma vez por semana.

Relativamente às aplicações informáticas utilizadas em interação direta com as crianças, todas as educadoras relataram não fazer uso de programas de desenho com os seus grupos, nem participarem em grupos de trabalho (Fóruns, Blogues, etc). Em sentido inverso, todas utilizam a internet e processador de texto (*Word, Publisher, etc*). Quatro declaram fazer uso do multimédia (CD-ROM, DVD, Quadro interativo e *Software* pedagógico). Para facilitar a leitura dos dados elaboramos o Gráfico 7 - Aplicações informáticas utilizadas em interação direta com as crianças.

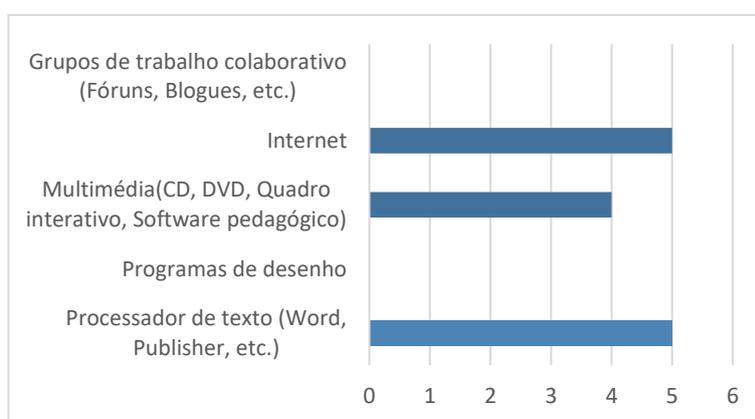


Gráfico 7 - Aplicações informáticas utilizadas em interação direta com as crianças.

4.1.7 Utilização do computador em contexto de educação de infância

De seguida, quisemos saber que tipo de atividades realizam com as crianças quando utilizam as aplicações informáticas referidas na pergunta anterior. Foram-lhes colocadas oito hipóteses de resposta e pedido que nos informassem sobre a utilização. Relativamente à hipótese - Produção e edição de informação, três docentes referem realizar este tipo de atividade com os grupos. No tocante à questão - Comunicação e intercâmbio, duas realizam este tipo de atividade. Quanto à transmissão de informação, quatro educadoras marcaram esta alínea. Todas (5) referiram realizar consulta e pesquisa de informação e organização, gestão de informação e jogos. Apenas três destacaram realizar recolha e tratamento de dados. Todos os dados obtidos encontram-se resumidos no Gráfico 8 - Atividades realizadas com as crianças com recurso a aplicações informáticas.

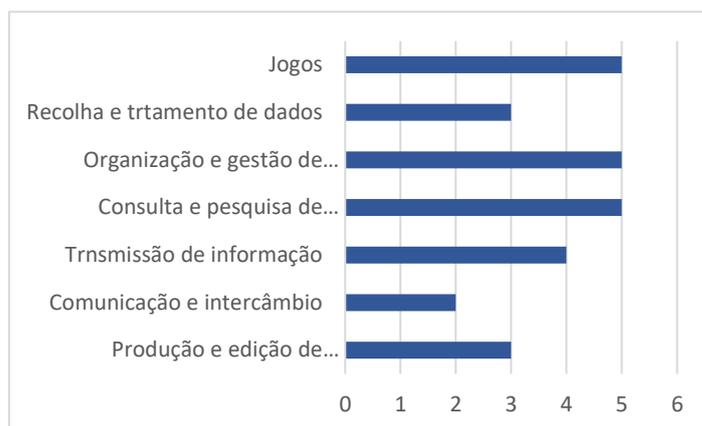


Gráfico 8 - Atividades realizadas com as crianças com recurso a aplicações informáticas.

A questão seguinte, composta por 15 alíneas, pretendeu aferir a concordância ou discordância das docentes sobre temas relacionadas com a utilização das TIC em contextos de educação de infância e os conhecimentos adquiridos nas formações. Para facilitar a leitura colocámos os resultados obtidos no Gráfico 9- As TIC em contextos de infância e a formação docente.

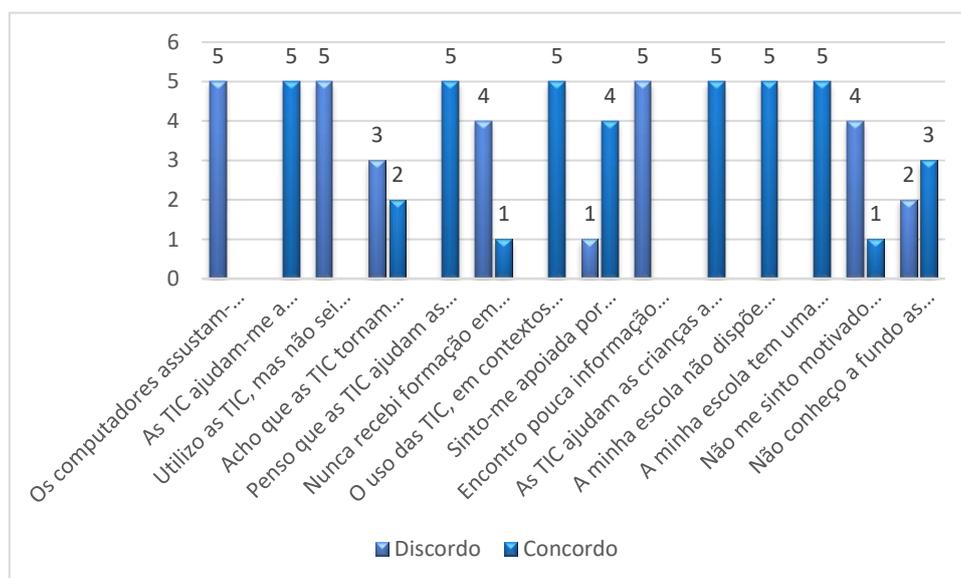


Gráfico 9 - As TIC em contextos de infância e a formação docente.

Realizada a análise das questões, importa referir que todas as docentes concordaram com as afirmações número 1, 3, 5, 6, 8, 11, 12 e 13. Apenas duas afirmações motivaram a discordância das educadoras. A questão número 2 - Os computadores assustam-me e a asserção 10 - Encontro pouca informação na internet para a educação pré-escolar. Finalizando a análise, salientamos, que cinco questões não obtiveram a mesma resposta por parte das docentes, a saber:

- 4 - Utilizo as TIC, mas não sei como utilizá-las com o meu grupo. Em relação a esta

afirmação, três educadoras discordaram e duas concordaram;

- 7 - Nunca recebi formação em TIC e desconheço as potencialidades de que disponho.

Nesta questão, quatro docentes discordaram e uma concordou;

- 9 - Sinto-me apoiado por utilizar as TIC. Uma educadora de infância discorda e quatro concordam;

- 14 - Não me sinto motivado para usar as TIC com o meu grupo. Quatro das inqueridas discordaram com a afirmação e uma concordou;

- 15 - Não conheço a fundo as vantagens pedagógicas do uso das TIC com o meu grupo. Duas das docentes afirmaram discordar e três concordar.

Na questão seguinte, pretendendo perceber as necessidades de formação sentidas pelas educadoras, interrogámos sobre temas que relacionam a utilização das TIC em contextos de educação de infância. Através de sete perguntas fechadas (Processador de texto, Programas de desenho, *Excel*, Apresentações audiovisuais, Multimédia, Ferramentas *Web*, Não preciso de mais formação) pretendemos estudar as carências formativas do grupo investigado. As cinco manifestaram necessidade de formação em termos de Programas de desenho e Multimédia. Uma afirmou necessitar também de formação em Processador de texto e Ferramentas *Web*. Duas referiram o *Excel* e 4 educadoras sinalizaram como necessidade formativa as Apresentações audiovisuais. Nenhuma sinalizou a questão 7 - Não preciso de formação. Os dados obtidos podem ser visualizados no gráfico 10 - Necessidade de Formação.

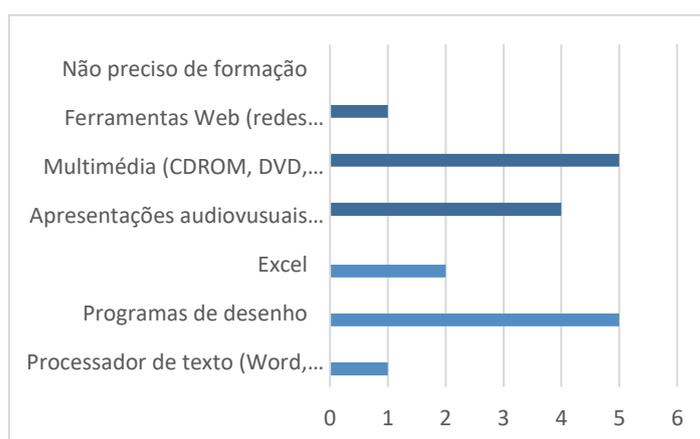


Gráfico 10 - Necessidade de Formação.

Para finalizar a primeira parte do Inquérito por questionário, aferimos quais os obstáculos mais difíceis de ultrapassar no que respeita a uma real integração das TIC nos contextos de

educação de infância. Foram apresentadas sete hipóteses de escolha e as respostas foram muito coincidentes. Todas as inquiridas (5) identificaram como barreiras a falta de meios técnicos (computadores, ligação à internet), a falta de recursos humanos para apoiarem os docentes face à dúvida (técnicos informáticos) e falta de formação específica sobre TIC e o modo como utilizá-las com as crianças. Para além dos obstáculos anteriormente descritos, 3 docentes destacaram a carência de *software* e recursos digitais apropriados e uma educadora apontou o cansaço e desgaste profissional como barreira à integração das TIC. Nenhuma referiu a falta de motivação e apenas uma acrescentou no ponto 7 (outros), como obstáculo a questão das dificuldades (*bastante dificuldade*). Os dados podem ser observados no Gráfico 11 - Obstáculos à real integração das TIC nos contextos de educação de infância.



Gráfico 11 - Obstáculos à real integração das TIC nos contextos de educação de infância.

De seguida apresentamos a análise da segunda parte do Inquérito por questionário, que como foi referido anteriormente, se baseou numa adaptação da DTDIC de Joly e Martins (2008). Procurámos investigar como as educadoras envolvidas neste estudo, utilizam as TIC. Tal como foi utilizado pelos investigadores citados, servimo-nos de uma escala avaliativa do tipo Likert com quatro parâmetros (0 - nunca; 1 - Algumas vezes; 2 - Muitas vezes; 3 - Sempre). Optámos por não colocar uma resposta intermédia (não sabe/não responde) para nos assegurarmos que todas as docentes nos dariam uma resposta às questões colocadas. Através de 32 questões, elaboradas à luz da DTDIC (constituído por 59 itens, 24 relativos ao uso do computador e da internet no processo de ensino e aprendizagem e 35 itens relativos ao uso das TIC no quotidiano), buscámos compreender como as investigadas utilizam as TIC nas suas salas de jardim-de-infância com os respetivos grupos e no seu dia-a-dia profissional. Assim sendo, elaborámos 18 questões

direcionadas para a aplicação do computador e internet no trabalho direto com as crianças e 14 orientadas para avaliação da utilização das TIC em termos de trabalho pessoal.

Relativamente às 18 questões formuladas com o intuito de avaliar a utilização do computador e internet com as crianças, pareceu-nos importante refletir sobre o modo como as educadoras envolvidas neste estudo utilizam as TIC com os seus grupos. Para tornar a leitura e análise dos dados mais fluente, organizámos os mesmos em dois quadros. O primeiro (Quadro 4) diz respeito à utilização do computador e internet no trabalho direto com as crianças, o segundo (Quadro 5), reflete o modo como as docentes utilizam as TIC em termos de trabalho individuais. A primeira coluna dos quadros corresponde às afirmações, a numeração de zero a três (0 - nunca; 1 - Algumas vezes; 2 - Muitas vezes; 3 - Sempre) foi adotada da escala do tipo Likert e os números colocados à frente de cada pergunta fechada equivalem às respostas das docentes.

Quadro 4 - Utilização do computador e internet com as crianças

Afirmações	0	1	2	3
2- Utilizo o computador para acompanhar o processo de aprendizagem das crianças.		1	3	1
3- Planifico atividades que possibilitem às crianças a aquisição para usar o computador.		2	3	
4- Contribuo para a utilização do computador no meu jardim de infância.	1	1	2	
5- Promovo atividades voltadas para a solução de problemas usando o computador.		4		1
6- Implemento estratégias didáticas utilizando o computador		2	3	
7- Utilizo o computador nas atividades garantindo igualdade de acesso às crianças.		3		2
8- Avalio os efeitos da utilização do computador nas crianças e nas aprendizagens.		1	2	2
9- Avalio a eficácia das práticas de ensino que usam o computador.		2	2	1
11- Instalo programas no meu computador para utilizar nas atividades com o meu grupo.	2		2	1
12- Desenvolvo atividades que possam incluir o uso do computador pela criança.		3	2	
13- Oriento ou supervisiono as atividades das crianças por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.	2	2	1	
14- Planifico atividades que incluem o uso do computador considerando as necessidades individuais das crianças.		3	1	1
15- Avalio as competências das crianças em TIC.		2	1	2
16- Realizo edição de áudio com o computador e utilizo-a nas atividades de sala.	4	1		
20- Utilizo vídeos relacionados com temas a trabalhar com o meu grupo de crianças.		2	1	1
23- Utilizo ferramentas de tecnologia digitais que promovem o trabalho colaborativo.		2	3	
25- Elaboro apresentações com imagens, sons e animais (PowerPoint, vídeos, podcasts, etc.)	2	1	1	
31- Seleciono programas para uso profissional.	2	1	1	1

As 14 questões fechadas, sobre a utilização das TIC em termos de trabalho docente individual, remetem-nos para as transformações ocorrida nas últimas décadas em termos educacionais, que afetam o modo de atuar e viver a profissão, aumentando a exigência e inevitavelmente levando os educadores a buscar novas ferramentas tecnológicas como auxiliares preciosos de comunicação, partilha, pesquisa e avaliação. Tal como nas questões anteriores quisemos conhecer a utilização dada às TIC pelas docentes no seu trabalho individual. A análise dos resultados encontra-se explanada no Quadro 5 - Avaliação da utilização das TIC em termos de trabalho pessoal.

Quadro 5 - Avaliação da utilização das TIC em termos de trabalho pessoal.

Afirmações	0	1	2	3
1- Utilizo o computador para comunicar com educadores e outros colegas.		1	3	1
10- Utilizo as TIC para elaborar e comunicar o desempenho das crianças (avaliações, relatórios, etc.)			1	4
17- Procuo manter-me informado sobre as tecnologias digitais disponíveis para usar no meu dia-a-dia.		1	4	
18- Uso programas que protegem os meus equipamentos contra invasões ou divulgação das minhas informações sigilosas.	3		1	1
19- Avalio a usabilidade e acessibilidade de um site.	2		2	1
21- Avalio a utilidade dos recursos tecnológicos disponíveis no meu ambiente de estudo e trabalho.			4	1
22- Uso as tecnologias digitais de que disponho como apoio na tomada de decisões.	1	1	3	
24- Procuo atualizar os meus interesses usando a internet.			2	3
26- Utilizo mecanismos de busca para filtrar somente as informações que desejo.	3		1	1
27- Faço upload de documentos com diferentes suportes.	1	1	1	2
28- Participo em discussões pela internet (chats, fóruns, etc.).	4	1		
29- Uso as tecnologias de informação e comunicação para pesquisar informações em fontes diversificadas.		1	2	2
30- Seleciono equipamentos e programas para meu uso pessoal.	2	1	2	
32- Soluciono problemas relacionados com equipamentos e programas que possam acontecer na minha sala.	1	3	1	

4.2. Apresentação dos dados qualitativos

Atendendo à Questão de investigação e respetivos objetivos, pareceu-nos oportuno inquirir o grupo em estudo, através de questões abertas (*Focus Group*), em três dimensões:

- **Relativas às TIC** (Como é que caracteriza a sua atitude face ao uso das TIC em contextos de educação de infância; Que solicitações são pedidas aos educadores de infância ao nível dos

recursos TIC; Quais os maiores receios e dificuldades que enfrenta na utilização das TIC na prática docente; Que limitações é que encontra no contexto de trabalho em relação ao uso das TIC).

- **Relativas à Carreira Docente** (O que pensa de si mesma enquanto educadora de infância; Como pensa que os outros pais, colegas, superiores hierárquicos, órgãos ministeriais o veem enquanto docente; Quais as maiores dificuldades que encontra no cumprimento da sua função docente).

- **Relativas às TIC e à Carreira Docente** (Atendendo à formação que possui e ao avanço das TIC, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados; Em que medida considera que o uso das TIC em contextos de educação de infância são capazes de ajudar a ultrapassar dificuldades, desencantos e desmotivações próprias da 4ª fase da carreira docente; Em que medida considera que o uso excessivo das TIC e não supervisionado pelo adulto pode tornar-se nefasto para as crianças).

Na primeira dimensão (**Relativas às TIC**) inquirimos os sujeitos sobre a sua postura face ao uso das TIC em contexto docente. Esta pergunta levou-nos a três categorias – **atitude**, **utilização** e **domínio** (Quadro 6 - Transcrição parcial das entrevistas).

Quadro 6 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias		Indicadores	
		Indicadores/unidades de registo		Indicadores/unidades de conteúdo	
		Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
Relativa às TIC	Atitude	E1- (...) atitude de abertura	E3- (...) não gosto do computador	E4- (...) é uma mais-valia na promoção de novas experiências educativas, não é num contexto integrado de aprendizagem, também contribui para uma prática educativa de qualidade	E3- (...) remediava bem sem o computador em relação ao trabalho que faço.
	Utilização	E1- (...) utilização progressiva	E2- (...) acho que é muito exigente para nós	E2- (...) dentro da sala, histórias em PowerPoint, jogos que eles fazem, vamos pesquisar	E3- (...) este ano ainda não utilizei muito o computador diretamente com os meninos
	Domínio	E3- (...) vou dominando algumas coisas	E5- (...) também não domino tudo	E5- (...) sinto que neste momento já domino alguma coisa	E4- (...) não me considero uma docente com uma preparação, digamos, muito, muito, como é que hei de explicar, com grandes conhecimentos ao nível da informática

Quanto à categoria **atitude**, foram referidos fatores positivos e negativos. Os primeiros remetem-nos para uma postura de abertura, considerando as TIC como uma mais-valia facilitadora do trabalho desenvolvido (*E1 - (...) é uma atitude de abertura; E2 - (...) é uma mais valia; E3 - (...) facilita ao nível do trabalho*). Os aspetos reconhecidos como negativos prendem-se com a identificação de não pertencer à Era Digital e não gostar de computadores (*E2 - (...) não nascemos nessa Era; E3 - (...) remediava bem sem computador em relação ao trabalho que faço*).

No tocante à **utilização**, foram identificadas diferentes atividades desenvolvidas em contexto de sala (jogos, plataformas, histórias, pesquisas), referindo uma utilização progressiva: (*E2) mostro histórias no computador, já vou à plataforma; (E3) ou em grande grupo a ver filmes*. Alguns pontos menos positivos são referidos, ligando-se à falta de preparação (*E2 - (...) nem eu me sinto muitas vezes preparada para as usar; (...) faço o mínimo*).

Relativamente à última categoria descrita, designada de **domínio**, destacamos algumas das palavras das educadoras: *E2 - (...) fui progredindo como tempo; E3 - (...) vou dominando alguma coisa; E5 - (...) sinto-me minimamente preparada*. Estas categorias levam à compreensão da problemática e alertam-nos para um interesse e esforço na aquisição de competências nesta área. Todavia, algumas docentes mencionam alguns constrangimentos, desconhecimento e falta de vontade (*E2-(...)Não é uma coisa que eu domine, E3 - (...) não domino tudo; E4 - (...) não me considero uma docente com uma preparação, digamos, com grandes conhecimentos a nível da informática*).

A segunda questão (Que solicitações são pedidas aos educadores de infância ao nível dos recursos TIC) deu origem a duas categorias, **pessoais** e **com o grupo**.

Quanto à primeira categoria (**pessoais**), a maioria das docentes considera serem adequados os requisitos exigidos, afirmando, *E1 - (...) é possível concretizar; E4 - (...) é aceitável; E5 - (...) Aquilo que nos pedem é o mínimo, a nós enquanto educadores*. Contudo no discurso podemos detetar alguns aspetos menos positivos como, a exigência (*E2 - (...) acho muito exigente para nós*).

Em relação à categoria **com o grupo** são narrados apenas fatores negativos arrolados à exigência e às solicitações excessivas, afirmando *E1 - (...) acho que as exigências que são feitas, o que está no papel não correspondem à prática dos docentes; E4 - (...) há uma exigência que não se adequa de forma alguma às nossas condições* (Quadro 7 - Transcrição parcial das entrevistas).

Quadro 7 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias		Indicadores	
		Indicadores/unidades de registo		Indicadores/unidades de conteúdo	
		Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
Relativa às TIC	Pessoais	E4 – (...) é aceitável	E2- (...) acho que é muito exigente para nós	E1 – (...) aquilo que se pede a nós não acho que seja desadequado	
	Com o grupo		E1 – (...) é excessivo o que se pede		E1- As solicitações que são pedidas aos educadores de infância, na minha opinião são excessivas. Nós temos orientações curriculares a nível nacional, a nível do ministério em que nomeadamente nos pedem que as crianças façam um uso crítico em que uma das competências que eu devo desenvolver nas crianças seja um uso crítico, por exemplo da internet. Outra das competências é que eles conheçam uma série de instrumentos tecnológicos e, que efetivamente acho que as exigências são excessivas

Outra pergunta colocada dizia respeito aos receios e dificuldades enfrentados na utilização das TIC na prática docente (Quadro 8 - Transcrição parcial das entrevistas).

Quadro 8 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias		Indicadores	
		Indicadores/unidades de registo		Indicadores/unidades de conteúdo	
Relativa às TIC	Receios	E2- (...) tenho mesmo receio que não consiga	E5 – Há receio, claro que sim	E1- (...) se nos for pedido a utilização de outros programas mesmo recursos pedagógicos, aí sim há muito receio	
	Dificuldades	E5- (...) a gente consegue combater todas essas dificuldades		E4 – (...) uma das dificuldades que eu sinto muitas vezes é corresponder a tudo aquilo que me pedem em relação às orientações curriculares	

Os maiores medos (categoria denominada de **receio**) ligam-se a questões de desconhecimento dos recursos tecnológicos e do modo como utilizá-los com as crianças (*E1 - (...) em termos de conhecimento de programas, sim é um receio, mesmo ao nível de recursos pedagógicos; E4 - Em relação a esses receios, estou de acordo com aquilo que foi dito e precisamente por esses receios existirem é que não me atrevo a ir mais longe do que aquilo que eu acho que consigo fazer e pelo menos ter um resultado que seja minimamente satisfatório*). Esta questão remete-nos para a categoria intitulada **dificuldades**, onde podemos identificar afirmações antagónicas. Se por um lado algumas docentes afirmam não sentir qualquer dificuldade (*E1 - (...) não sinto qualquer dificuldade*), outras referem um sentimento de impotência face às TIC, aludindo ser muito difícil a adaptação (*E2 - (...) foi muito difícil para mim adaptar-me, (...) sinto-me impotente; E3 - (...) em muitas alturas não sei bem como é que hei-de gerir, prosseguir para a frente; E4 - (...) uma dificuldade que eu sinto muitas vezes é corresponder a tudo aquilo que me pedem em relação às orientações curriculares*).

No tocante à última questão colocada, relativa às TIC (Que limitações é que encontra no contexto de trabalho em relação ao uso das TIC), definimos três ordens de fatores (**tempo, recursos e soluções**- Quadro 9 - Transcrição parcial das entrevistas).

Quadro 9 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias	Indicadores
		Indicadores/unidades de registo	Indicadores/unidades de conteúdo
Relativa às TIC	Tempo	E4 – (...) hoje em dia não temos esse tempo disponível	E1 – Nós não temos assim muito tempo, nem para fazer experiências em grupo, nem para fazermos trocas entre docentes, por exemplo extra horário
	Recursos	E2 – (...) rácio de adultos/crianças e os materiais	E5 – (...) acho que não temos material informático à medida daquilo que precisamos, não temos
	Soluções	E3 – (...) uma sala TIC	E1 – (...) por exemplo se existisse na escola recursos humanos, pessoas com habilitação, com formação, com algumas competências em áreas diferentes

O **tempo** foi apontado por todas as docentes como um entrave (*E1 - (...) nós não temos tempo; E2 - (...) é ali num tempinho; E4 - (...) é necessário dispensar algum, horas, horas, porque*

o computador requer isso precisamente). Outro aspeto muito importante são os **recursos**. Em relação a estes identificámos dois tipos de recursos, os humanos e os materiais. As educadoras fazem alusão à falta destes meios para atender a um elevado número de crianças (*E1 - (...) os recursos humanos, E2 - (...) é difícil gerir o grupo só com um computador, E5 - (...) sabemos que nos meios em que estamos, nos contextos em que estamos não temos material para podermos desenvolver mais as coisas no contexto das TIC*). As investigadas apontam caminhos que dão origem à última categoria deste grupo, designado por **soluções**. Para as docentes seria necessário tomar decisões importantes como criação de espaços próprios para as TIC (sala TIC), a aprendizagem partilhada e colaborativa, outros apoios e um rácio criança/adulto menor (*E1 - (...) o centro escolar podia ter mais apoios (...) por exemplo se existisse na escola recursos humanos, pessoas com habilitação, com a formação, com algumas competências nesta área; E2 - (...) partilhar entre nós, a partilha das necessidades que sentimos; E3 - (...) uma sala TIC*).

Atendendo ao nosso objetivo de investigar a 4^a fase da carreira docente, procurámos colher mais informações que nos permitissem caracterizar de modo mais eficaz este grupo. Assim sendo, quisemos saber o que as docentes pensavam de si mesmas nesta fase da vida profissional. Após análise das transcrições, obtivemos três categorias para esta questão, que assinalámos de **autoimagem, satisfação profissional e estabilidade**.

No tocante ao primeiro aspeto (**autoimagem**), salientamos o facto de a maioria das investigadas manifestarem alguns constrangimentos de ordem física, nomeadamente, a falta de energia e de capacidade para a realização de determinadas atividades (*E4 - (...) sinto que me começam a faltar algumas capacidades para a realização de determinadas atividades que eu acho que são cruciais na educação pré-escolar e no trabalho com crianças, (...) O barulho também ao fim de tantos anos, ao fim de 32 anos também realmente começa a fazer realmente a ter o seu efeito*). Pese embora estes constrangimentos, as docentes mostram-se seguras, referindo como factor de confiança a experiência e maturidade, destacando terem algumas questões positivas (*E1 e E3*) e sentirem-se com paciência (*E5*).

Em relação à segunda categoria identificada (**satisfação profissional**), apresentaram-nos aspetos favoráveis e desencantos. Quanto aos primeiros, afirmam sentirem-se bem na profissão, gostarem do trabalho que realizam, entre outros fatores (*E1 - (...) estar num escalão mais ou menos satisfatório; E2 - (...) Realizo o meu trabalho com grande satisfação, (...) sinto-me muito bem, (...) gosto daquilo que faço*). Em relação aos aspetos menos positivos, salientamos a menção às novas tecnologias e à falta de reconhecimento pelas entidades superiores (*E2 - (...) tirando essa*

parte das novas tecnologias que é que me põe a mim um bocadinho mal. Sim mal disposta; E4 - (...) já gostei mais de ser educadora de infância do que nesta fase; E5 - (...) este desencanto que toda a gente sente, um bocado porque nós realmente não somos bem remuneradas, nós não somos, muitas vezes olhadas digamos assim e nem sequer nos dão um bocadinho de mérito aquilo que fazemos) (Quadro 10 a e b - Transcrição parcial das entrevistas).

Outro quesito importante referido pelas docentes diz respeito à **estabilidade**. Lembramos que, a totalidade dos sujeitos pertence ao quadro do Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga. Quatro exercem funções no mesmo centro escolar e a quinta noutra centro escolar do mesmo Agrupamento. Os dados revelam que todas as educadoras se encontram em situação profissional de alguma estabilidade. As mesmas referem aspetos positivos relacionados com o facto de trabalharem próximo de casa (E1) e o facto das salas de pré-escolar estarem em centros escolares (E2). Contudo, enumeram alguns aspetos negativos, tais como a possibilidade de encerrarem salas e as progressões na carreira (E3 - (...) instabilidade, (...) claro que mexe um bocadinho, a gente chegar ao fim do ano e não saber se vai conseguir ou não vai conseguir, (...) Essa parte da insegurança em relação à posição na carreira, eu posso dizer que estou estacionada há muito tempo).

Quadro 10 a – Transcrição parcial das entrevistas

Dimensões	Categoria	Subcategorias		Indicadores	
		Indicadores/unidades de registo	Indicadores/unidades de conteúdo	Indicadores/unidades de registo	Indicadores/unidades de conteúdo
		Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
Relativa à Carreira Docente	Autoimagem	E2- (...) eu sinto-me uma veterana	E3 - (...) nem energia	E2 - (...) na minha profissão, sempre me achei muito, muito segura e muito importante no trabalho que realizo	E5 - (...) aquilo que me falha mais é a questão física que sinto que o meu corpo já não faz aquilo que eu gostava que ele fizesse, principalmente quando os grupos são pequeninos, quando os miúdos são pequeninos, exigem muito mais de nós fisicamente
	Satisfação Profissional	E3 - (...) sempre gostei deste trabalho		E5 - (...) eu não me saberia a fazer outra coisa que não fosse educadora de infância	E4 - (...) já gostei mais de ser educadora de infância do que nesta fase. Primeiro porque acho que não somos, ao fim de tantos anos, quer a nível estatal, quer a nível profissional, isto é, relação pais, comunidade, mesmo colegas, acho que não somos tão reconhecidas como deveríamos ser e isso para mim é uma desmotivação e chego e tenho alturas em que acho que não deveria ter ido para educadora de infância

Quadro 10 b – Transcrição parcial das entrevistas

Dimensões	Categoria	Subcategorias		Indicadores	
		Indicadores/unidades de registo		Indicadores/unidades de conteúdo	
	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	
	Estabilidade	E5 – (...) em termos de proximidade	E3 – (...) instabilidade	E2 – (...) estou bem no sítio onde moro, já tenho uma estabilidade docente, também em relação à vinda para centros escolares, para mim que trabalhei muitos anos só, sinto-me melhor assim, gosto mais de trabalhar em equipa	E3 – Depois tem aquela parte, ainda um bocadinho fragilizada que é aparte da segurança

Ainda na sequência da dimensão Carreira Docente, perguntámos às cinco educadoras, como pensa que os outros (pais, colegas, superiores hierárquicos e órgãos ministeriais) as veem enquanto docentes (Quadro 11 - Transcrição parcial das entrevistas). Nas diversas respostas, colhemos três categorias, que designámos de **pais, colegas e superiores hierárquicos**.

Quadro 11 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias		Indicadores	
		Indicadores/unidades de registo		Indicadores/unidades de conteúdo	
	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	
Relativa à Carreira Docente	Pais	E2 – (...) trabalhar com as crianças...	E1 – (...) os pais não nos veem	E3 – Em relação aos pais eu penso que continua a haver muito desconhecimento concreto do que se trabalha lá na sala	E1 – (...) eles até ouvem e até nos dizem, mas depois o que querem de nós e sobretudo nos primeiros anos, é que satisfaçamos as vontades dos meninos e o que eles trazem
	Colegas	E1 – (...) desde que há carreira única	E2 – (...) eles podem achar que eu sou inferior, mas eu não sou	E3 – (...) os professores do 1º ciclo, agora dentro dos centros escolares já estão mais a par do que se passa	E5 – (...) tem a ver com o valor que nos deviam dar, quando nós somos educadores e temos em mãos problemas para resolver e que são os que eles vão ter posteriormente
	Superiores Hierárquicos	E5 – (...) no todo já se olha um bocadinho para nós	E1 – (...) órgãos e pessoas que não sabem falar do pré-escolar continuamente	E2 – Em relação a outras pessoas, das direções e assim, também nunca me senti diminuída por ser educadora de infância, nunca me senti	E4 – Em termos de direções, não tenho assim nada a referir, penso é que por vezes pronto, se esquecem um bocadinho do pré-escolar

Quanto à primeira (**pais**), foram referidos aspetos positivos como o trabalho com as famílias (*E2 - (...) trabalhar com as famílias; E5 - (...) relativamente aos pais não tenho razão de queixa*) e aspetos negativos ligados à falta de reconhecimento devido ao desconhecimento do trabalho realizado (*E1 - (...) veem como guarda, (...) muitas vezes os pais não nos reconhecem como docentes*). No tocante à segunda categoria (**colegas**), realçamos como mais-valia o facto da existência de uma carreira única (*E1*) e a proximidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo (*E3 e E4*). Porém, existem ainda algumas tensões expressas em sentimentos de desencanto (*E1 - (...) há algum desencanto, aos anos que nós já temos educação pré-escolar pública, não acho que este reconhecimento seja o que já deveria ser; E2 - (...) podem-me julgar a mim como sendo menos por eu ser do pré-escolar*). Finalmente, e no que toca à categoria denominada de **superiores hierárquicos**, apontam como fator negativo o grande desconhecimento (*E1 - (...) o desconhecimento, só que o desconhecimento é a base de tudo, (...) uma pessoa que não conhece não reconhece, (...) temos uma carreira única, é um impositivo; E3 - (...) continua a haver muito desconhecimento concreto do que se trabalha lá na sala*). Contudo, nos relatos denotamos aspetos positivos, *E2 - (...) a nível do ministério da educação, penso que, até cada vez mais valorizam o pré-escolar; E5 - (...) no todo já se olha um bocadinho para nós*.

Quanto à questão sobre as dificuldades no cumprimento das suas funções docentes, reconhecemos nas palavras destas uma categoria, que designámos de **fragilidades** (Quadro 12- Transcrição parcial das entrevistas).

Quadro 12 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias Indicadores/unidades de registo	Indicadores Indicadores/unidades de conteúdo
Relativa à Carreira Docente	Fragilidades	E1 – (...) em termos de apoios e medidas do ministério de promoção E4 – (...) as orientações curriculares estão, muita coisa ali que estão perfeitamente descontextualizadas	E1- (...) o ministério não te dá mais nada do que isto, até porque se tu faltares manda substituir, as crianças ficam portanto há algumas fragilidades E4 – (...) ao nível do ministério, penso que aquilo que tem sido feito para o pré-escolar que há um desconhecimento das realidades

Referem como problemas mais prementes a falta de medidas específicas em termos de apoio, o envolvimento parental, a falta de técnicos e projetos específicos, o rácio educador/criança, as orientações curriculares e o envelhecimento (*E1 - (...) atribuem-nos um grupo de 25 crianças e*

não nos dão mais nada, (...) o envolvimento das famílias também, (...) há medidas que existem desde o 1º ciclo ao secundário e não existem no pré, (...) não tem projetos de promoção do sucesso escolar, E2 - (...) o pessoal docente está envelhecido, E4 - (...) as orientações curriculares estão perfeitamente descontextualizadas, E5 - (...) o rácio, (...) desde ajudas na área da psicologia, na área da terapia da fala).

Por último e com o objetivo de relacionarmos a 4ª fase da carreira docente com a utilização das TIC, apresentámos três questões às entrevistadas. A primeira direcionada para a formação em TIC (Quadro 13- Transcrição parcial das entrevistas).

Quadro 13 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias Indicadores/unidades de registo	Indicadores Indicadores/unidades de conteúdo
Relativa às TIC e à Carreira Docente	Formação	E1 – (...) a proximidade é importante, a questão da proximidade é importante E5 – (...) formação, formação e prática diária nós não temos	E1 – (...) a nível de formações e palestras, dá a impressão que nós podemos entrar em tudo, podemos receber todo, nunca se pensa muito nesta área específica, mesmo em termos da formação ou são as educadoras a pedir algo específico ou então nada

Assim sendo, perguntamos-lhe se se sentem preparadas para enfrentar os novos desafios que lhes são colocados face aos avanços das TIC.

A categoria resultante dos seus discursos, denominada de **formação**, deu-nos a conhecer a ausência de formação contínua em TIC (*E1 - (...) ultimamente não tem havido; E2 - (...) eu não tenho formação neste sentido*) e deixou-nos com algumas sugestões como, formação informal de proximidade (*E1 - (...) houvesse espaços de formação informais; (...) apoio a essa formação de proximidade*), interesse e necessidade em adquirir novas competências (*E2 - (...) devíamos ter mais formação, (...) eu gostava de aprender mais coisas, saber coisas a nível curricular, a nível das TIC, E4 - (...) penso que será uma necessidade que eu sinto é ter mais formação a esse nível*).

Quanto à segunda questão desta dimensão, solicitámos-lhes que nos ajudassem a perceber se o uso das TIC em contextos de educação de infância as ajuda a ultrapassar dificuldades, desencantos e desmotivações próprias da 4ª fase da carreira docente. Neste ponto as entrevistas deram-nos como referencial a categoria **motivação** (Quadro 14- Transcrição parcial das entrevistas).

Quadro 14 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias Indicadores/unidades de registo	Indicadores Indicadores/unidades de conteúdo
Relativa às TIC e à Carreira Docente	Motivação	E3 – (...) é uma mais-valia em relação ao trabalho pessoal e em relação ao trabalho de grupo	E1 – (...) favorece, que também é positivo, a organização que nos permite fazer do nosso trabalho, em termos de divulgação daquilo que fazemos, em termos de exposição daquilo que realizamos

Destacaram que o uso das TIC é fonte de motivação, pois através deste meio pesquisam, recolhem ideias, resolvem determinadas questões, partilham situações e experiências e organizam o trabalho (*E1 - (...) é motivante nesta fase; E2 - (...) vou tirar ideias à net, enriquecedor; E3 - (...) podemos usar o computador para uma série de atividades diferentes que não tínhamos outra maneira de as fazer senão fosse as TIC; E4 - (...) ajudar a resolver determinadas questões e a atualizar*).

A terceira questão colocada neste âmbito (Em que medida considera que o uso excessivo das TIC e não supervisionado pelo adulto pode tornar-se nefasto para as crianças) originou uma categoria que nomeamos de **exagero** (Quadro 15- Transcrição parcial das entrevista).

Quadro 15 – Transcrição parcial das entrevistas.

Dimensões	Categoria	Subcategorias Indicadores/unidades de registo	Indicadores Indicadores/unidades de conteúdo
Relativa às TIC e à Carreira Docente	Exagero	E1- (...) condiciona muito a atividade das crianças e a criatividade E5 – (...) o corte das relações pessoais acho que isto é muito nefasto	E4 – (...) é tão nefasto o uso exagerado das TIC que cada vez mais e não sei se estarei a ser correta ou não, mas penso que sim, que estou a ser correta, cada vez mais nós temos grupos com crianças com problemas de aquisição da linguagem

As docentes que participaram na investigação apontaram como fator de preocupação a falta de regras no uso das tecnologias (*E1 - (...) é um exagero, é exageradão, (...) tem estímulos do som, das cores e então sempre que eles tem que realizar um trabalho onde não existem estes estímulos eles desistem rapidamente e acham aquilo enfadonho e ficam cansados portanto é negativo o uso; E5 - (...) é o uso que eles fazem frequente*), a falta de interações e o *isolamento* (*E2 - (...) não há interações entre as pessoas; E5 - (...) não há interação social, pessoal, familiar*) a falta de atenção/concentração (*E4 - (...) a atenção e concentração*) e *as dificuldades na aquisição*

da linguagem (E2 - (...) não aprendem a comunicar; E4 - (...) cada vez mais nós temos grupos com crianças com problemas de aquisição da linguagem).

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5. Análise e discussão dos dados

Neste capítulo procuramos analisar os dados quantitativos e qualitativos apresentados anteriormente, cruzando-os entre si e com a análise documental (Decreto-Lei nº240/2001 e OCEPE, 2016). Com este procedimento, pretendemos extrair a informação relevante para responder à Questão de Investigação - **Qual a relação que se estabelece entre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em contextos de Pré-escolar e o desencanto docente?**

Relativamente ao primeiro objetivo - **Conhecer as perspetivas de um grupo de educadoras de infância em relação ao desencanto docente**, interrogámos as investigadas sobre aspetos concretos (idade, anos de serviço e vínculo laboral) e temas relacionados com identidade docente. Nesta investigação confirmou-se o predomínio de indivíduos do sexo feminino a exercer a função de educadora de infância, reforçando a ideia apresentada pela CNE (2016), que destaca o facto de no caso do ensino pré-escolar a profissão ser maioritariamente exercida por mulheres, “(...) atingindo 99,1%” (p. 134).

Quanto à idade média das inquiridas, esta situa-se nos 55 anos. Estes dados estão em consonância com os traduzidos pela CNE (2016, p. 134), “No que refere à idade, à distribuição por grupos etários mostra o acentuado envelhecimento do corpo docente mais notório no ensino público”. Este ponto está diretamente ligado ao alargamento da idade da reforma, importando recordar que, as regras de aposentação foram alteradas e as docentes terão de trabalhar em média mais onze anos do que as colegas que se reformaram com a lei anterior.

Quanto à situação profissional, a totalidade dos sujeitos pertencem ao quadro de Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga. Estes dados revelam, que todas se encontram em situação profissional estável. Esta constatação aproxima-se dos resultados da CNE (2016, p. 137), “Quanto ao vínculo contratual, os educadores pertencentes ao quadro do Ministério da Educação representam 93% (...)”.

Relativamente a questões de ordem físicas, as docentes manifestaram algumas limitações (cansaço, falta de energia, problemas a nível dos membros inferiores), que comprometem a realização de determinadas atividades. Problemáticas semelhantes foram sinalizadas no estudo de Cau-Bareille (2014), que envolveu educadores e professores. A propósito dos primeiros, a investigadora afirma “Problemas de coluna, do tipo lesões músculo-esqueléticas, são relatados em todas as entrevistas (...); “(...) posturas dolorosas, o facto de pegar nas crianças ao colo para as consolar ou para as levar a alguma atividade” (p. 66). Uma das docentes refere algumas

limitações psicológicas, ligadas à falta de paciência e intolerância ao barulho, sendo este dado destacado no referido estudo “Todos os professores entrevistados evocaram uma diminuição da paciência com a turma e com o comportamento de alguns alunos; (...) os professores estão cada vez mais intolerantes com o ruído na sala de aula como se o seu limiar de tolerância tivesse reduzido com a idade ” (Cau-Bareille, 2014, p.67). Ainda a este respeito, a autora alerta para o facto destes sintomas se fazerem sentir mais nas docentes do género feminino, acautelando o facto de estas acumularem as funções escolares com inúmeras tarefas familiares.

Na avaliação das questões relacionadas com a identidade docente, reconhecemos que a maioria das inquiridas se mostra segura e confiante, relacionando esta postura com a maturidade, a experiência profissional e questões de estabilidade. Identificamos nestas descrições características da narração de Huberman (2007), que ao aludir à 4ª fase da carreira docente (serenidade e distanciamento afetivo) diz ser um período de acalmia, menor exaltação, menos inquietação, aumentando a sensação de confiança e tranquilidade. Por outro lado, não podemos esquecer que uma das educadoras manifesta desencanto pela profissão (*E4 - já gostei mais de ser educadora de infância do que nesta fase; é uma desmotivação; tenho alturas em que acho que não devia ter ido para educadora de infância*). Huberman (2007, p. 45), a propósito do conservantismo e lamentações, realça “(...) a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica geral face ao futuro, etc. Esta mudança seria progressiva, mas acelera-se com os 50 anos”.

Relativamente à estabilidade, importa ressaltar que um dos sujeitos manifestou uma opinião contrária (*E3 - Instabilidade; quero é trabalhar e ter grupo para trabalhar todos os anos*). Neste ponto salvaguardamos que, pese embora todas as docentes pertençam ao quadro de Agrupamento, devido ao decréscimo da taxa de natalidade e às mudanças drásticas ocorridas na orgânica educacional (reorganização territorial das escolas com a criação de centros escolares), o clima vivido pelas educadoras e restantes ciclos seja de alguma instabilidade. Para esta situação aponta Morais (2006), ao referir a existência de um número elevado de docentes e uma diminuição acentuada de alunos, provocando um grande desequilíbrio. Estes dois fatores estão ligados, por um lado ao aumento da idade da reforma, e por outro à diminuição da taxa de natalidade.

Em relação à percepção dos outros (pais, colegas e hierarquia) sobre os educadores, questões ligadas à identidade docente, verificámos existir uma oscilação de opiniões. Se algumas docentes valorizam a intervenção dos pais e o envolvimento parental, outras queixam-se da atuação dos

mesmos, da falta de interesse demonstrado pelas questões relativas à educação dos filhos e da falta de (re)conhecimento do trabalho do educador (*E1 - veem como guarda, lave-lhe a cara; E2- ultimamente está a piorar*). A este respeito e expressando a opinião dos professores, Matiz e Lopes (2014, p. 3036) expõem que “Os professores acham que os pais cada vez mais se demitem do seu papel de educadores e querem que os professores tomem conta dos seus filhos enquanto eles estão a trabalhar, por isso, deparam com alunos que desconhecem regras básicas de comportamento em sociedade e de saber estar”.

Quanto às interações com os colegas e superiores hierárquicos, as docentes identificam uma fase de mudança, associada à proximidade gerada pelos novos espaços escolares (centros escolares). Todavia, pensam existir por parte das hierarquias algum desconhecimento sobre o trabalho desenvolvido. As inquiridas reconhecem a aproximação aos colegas de 1º ciclo, devida ao facto de ocuparem o mesmo espaço (centros escolares) e planificarem, realizarem e avaliarem atividades em comum, desenvolvendo um trabalho colaborativo, “Por outras palavras, as parcerias constituem-se geralmente porque cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros” (Day, 2001, p. 235).

Relativamente aos superiores hierárquicos, existe da parte das inquiridas um certo desencanto (*E1 - órgãos e pessoas que não sabem falar do pré-escolar; uma pessoa que não conhece, não reconhece; E2 - não levam o nosso trabalho a sério; esquecem-se um bocadinho de nós*), associado ao desconhecimento do trabalho realizado e às finalidades do mesmo. Relacionado com este desconhecimento, estão aspetos sinalizados como, fragilidades (falta de apoio, falta de medidas ministeriais, desconhecimento dos contextos, exigência a nível de OCEPE). Esta realidade chama a atenção para as palavras de Seco (2002), quando refere a importância da implementação de estratégias estimulantes que desenvolvam aspetos extrínsecos (remuneração, progressão na carreira e reconhecimento profissional), ladeados pelo reconhecimento intrínseco do ensino. Estas asserções estão interligadas a temas com afetividade e identidade profissional dos educadores, traduzidas pelas palavras de Marta e Lopes (2012, p. 173) “(...) forte vínculo à profissão, sendo o núcleo identificatório das suas identidades composto pela própria profissão onde ocupam lugar de destaque as crianças (na dimensão da relação educativa), a criatividade (na dimensão do conhecimento) e a relação entre colegas (na dimensão do desenvolvimento profissional)”.

Em tom de conclusão citamos Esteve (2001, p. 100), “A avaliação negativa do trabalho do professor generalizou-se socialmente”, e neste limbo de sentimentos, desgaste, mal-estar e

desmotivação, os professores foram perdendo a sua identidade, encontrando-se desencantados. Neste novo século, como declara Nóvoa (1999, p. 31), “Para os professores o desafio é enorme” e o autor reforça a ideia afirmando que os docentes não podem continuar a ser menosprezados, minorizando as suas potencialidades de desenvolvimento, sendo claro que “O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores”.

Foquemo-nos agora no segundo objetivo - **Conhecer as atitudes de um grupo de educadores de infância face ao uso das TIC, nos aspetos relacionados com a facilidade, disponibilidade e utilização pessoal e nas práticas letivas, tendo em atenção a idade, anos de serviço, habilitações académicas, formação inicial e contínua).**

Iniciamos a análise dos dados, reportando-nos às palavras de Prensky (2001, p. 4), “Today’s teachers have to learn to communicate in the Language and Style of their students. This doesn’t mean changing the meaning of what is importante or good Thinking skills. But it does mean going faster, less step-by step, more in parallel, with more random access among other things”. Em pleno século XXI, com as mudanças vertiginosas associadas aos avanços das tecnologias, são pedidos aos docentes, que tem em média 55 anos e 32 anos de serviço e nasceram num tempo anterior ao aparecimento das TIC, que sejam promotores de aprendizagens significativas com recursos tecnológicos. Segundo as OCEPE (2016), os docentes da educação pré-escolar devem promover junto das crianças, através de múltiplas experiências, o entendimento das TIC, não apenas vendo filmes, mas organizando o ambiente educativo de modo a que possam utilizar diferentes suportes tecnológicos, aumentando os seus saberes e a sua visão sobre o mundo.

Assim sendo, impôs-se conhecer a formação (inicial e continua) das docentes, que atitudes, solicitações, limitações, receios e dificuldades enfrentam face ao uso das TIC em termos pessoais e em contextos de educação de infância.

No tocante à formação inicial, o grupo em estudo realizou a formação inicial em estabelecimentos de ensino público, durante três anos, obtendo a habilitação de bacharelato. Duas realizaram a formação inicial no Magistério e as restantes (3) obtiveram o curso em Escola Normal de Educadores de Infância. Quanto ao grau académico atual, quatro afirmaram que a sua formação corresponde a licenciatura. Uma é bacharel e por exclusão de partes, nenhuma detém mestrado ou doutoramento. Estes resultados estão em consonância com as afirmações da CNE (2016, p. 137) “(...) o pessoal docente da educação pré-escolar apresenta um nível elevado de

qualificação. Em 2015/2016, no continente, 81% dos educadores eram detentores de licenciatura ou equivalente (...). Se nos focarmos no Decreto- Lei nº 240/2001, podemos verificar que “(...) os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.” (p. 5569).

Numa primeira etapa, procurámos compreender aspetos pessoais e profissionais das educadoras de infância, relacionados com equipamentos e uso das TIC. Todas as investigadas referiram possuir computador e ligação à internet. A maioria utiliza o computador em média de 3 a 5 horas por semana, em tarefas pessoais e profissionais, acede à internet na escola e em casa, comunica via *email* (contatos formais e informais). Ressaltamos neste ponto, que apenas uma docente comunica via correio eletrónico com os encarregados de educação.

No que compete ao uso do computador para preparar atividades escolares, a maioria das docentes menciona a elaboração de fichas, planificações, avaliações, pesquisas de temas de interesse para as crianças e preparação de atividades com recurso a PowerPoint e Podcasts, fazendo-o em média uma vez por semana. Apenas uma docente refere nunca utilizar o computador com esta finalidade. Assim sendo, podemos inferir que a maioria realiza tarefas de gestão, avaliação, preparação de atividades e comunicação. Contudo, e segundo Amante (2007b, p. 12), “(...) não basta integrar as TIC nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da qualidade destes últimos. De facto, há que pensar uma adequada integração e utilização da tecnologia se queremos efetivamente promover a criação de ambientes educativos mais ricos, assentes numa filosofia de aprendizagem construtivista”.

Alicerçados nesta afirmação, questionámos os sujeitos quanto às aplicações informáticas usadas em interação direta com as crianças. As docentes afirmaram não empregar programas de desenho, nem participarem em grupos de trabalho (Blogues, Chats, etc.). Em sentido inverso, todas utilizam a internet para pesquisar temas de interesse para o grupo, fazem processamento de texto, realizam jogos e usam alguns recursos multimédia. Empregam os recursos anteriormente referidos para fazer produção, edição e transmissão de informação, consultas, pesquisas, organização e gestão de informação e realização de jogos (*E2 - mostro histórias no computador, pesquisas; E3 - Em grande grupo a ver filmes, jogos*). A propósito da integração das TIC no jardim-de-infância, Amante (2003) aponta uma série de aspetos a ter em atenção para que exista uma integração efetiva das TIC nos contextos de educação de infância. Segundo a investigadora, deverá

ser tida em atenção a “localização e acesso aos equipamentos” e neste sentido deverão ser colocados na sala, como todos os outros materiais, de modo a estar acessíveis às crianças. Esta acessibilidade permite que os mais pequenos saibam que aquele recurso está disponível, favorecendo “(...) a interação entre os que estão a usar o computador e as crianças envolvidas noutras atividade”, estimulando-as a aprender em conjunto, gerando trabalho colaborativo e facilitando “(...) a integração das atividades desenvolvidas na globalidade do trabalho curricular”. Ademais, para além dos programas de Word, PowerPoint, etc., o educador deve selecionar outros de “carater especificamente educativo, que possam ser utilizados pelas crianças” (Amante, 2003, pp.12- 15). As OCEPE (20016) apontam alguns caminhos para esta integração que poderão passar pelo apoio que o docente oferece às crianças na utilização do computador e na exploração das diferentes potencialidades e suportes.

Indagámos também, sobre a opinião das docentes quanto ao uso das TIC em contextos de educação de infância. As docentes destacaram vários aspetos (as tecnologias enquanto suporte da prática letiva, as exigências de novas competências, o trabalho colaborativo, a falta de recursos, a formação), denotando interesse pela temática.

Relativamente aos sentimentos face ao uso das TIC, a maioria menciona serem importantes, facilitarem o trabalho considerando-as uma mais-valia, pese embora duas docentes refiram não gostar do computador. Confessam usar o computador com as crianças, embora indiquem não se sentirem preparadas para o fazer.

Para conseguirmos uma compreensão mais abrangente sobre o modo como as educadoras de infância envolvidas neste estudo utilizam o computador e a internet, com as crianças e em termos individuais, solicitámos-lhes que respondessem à DTDIC adaptada de Joly e Martins (2008, p. 6248) e que, como refere a autora “(...) visa identificar o perfil do professor quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem com o uso do computador, bem como no seu quotidiano”.

Quanto às 18 questões que avaliavam a utilização do computador e internet com as crianças, podemos referenciar que as docentes narram que desenvolvem atividades que visam promover, acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem das crianças, garantindo a igualdade de acesso. A propósito da utilização e integração das TIC em educação de infância, Braga et al. (2015,p. 282) referem que “O desafio do educador de infância da atualidade é o de não restringir o uso das tecnologias ao uso rotineiro, antes deve ter em conta o desenvolvimento das crianças de modo que os recursos digitais que usa se tornem valiosos e únicos na aprendizagem”. As

OCEPE (2016) destacam que o docente deve promover aprendizagens no sentido de dotar as crianças para identificarem os meios TIC, sabendo reconhecer a sua utilidade e benefícios, levando-as a usarem apoios diversificados na rotina diária e desenvolvendo nas mesmas uma postura crítica.

No tocante às 14 perguntas fechadas sobre ao uso das TIC em termos de trabalho docente individual, destacamos a realização de comunicações com colegas, o interesse por se manterem atualizadas em relação às tecnologias e a pesquisa de informação. A maioria narra que tem uma atitude positiva face às TIC, considerando serem uma mais-valia, demonstram interesse pela utilização das mesmas (*E1 - utilização progressiva*), embora considerem não ter um grande domínio nesta área (*E2 - vou dominando alguma coisa; E5 - sinto que neste momento já domino alguma coisa*). Salientam terem maior facilidade em empregar as TIC em termos pessoais, aludindo que existem muitas exigências em relação à utilização com o grupo de crianças (*E1 - é excessivo o que se pede; E4 - é muito exigente*). Neste tópico importa referir que em termos de Decreto-Lei nº 240/2001, é pedido ao educador que organize e planifique atividades diversificadas recorrendo à utilização de suportes variados incluindo as TIC. Fazendo uma ligação com as OCEPE (2016), evidenciamos a importância do docente estar atento às situações de jogo simbólico (faz de conta) para “(...) compreender o papel das tecnologias na vida da criança, e partir do que esta sabe para alargar o seu conhecimento e apoiar formas de o utilizar” (p. 93).

Relativamente aos receios, as inquiridas salientaram o desconhecimento de programas e recursos pedagógicos, o sentimento de impotência perante determinadas situações e a complexidade de utilizar as tecnologias em contexto de educação de infância. Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, em contexto de educação de infância, cabe ao educador estabelecer o currículo e desenvolvê-lo, planificando, preparando e avaliando o ambiente educativo e as iniciativas curriculares, tendo como meta a construção de aprendizagens integradas. Neste documento pode ler-se a este propósito, no ponto II, alínea d), “Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e comunicação” (p. 5573). Quanto às OCEPE (2016) enfatizamos que os docentes devem desenvolver iniciativas que visem dotar as crianças de um conhecimento das TIC existentes nos seus contextos, aprendendo a explicar as suas funções e vantagens, que sejam capazes de utilizar vários suportes tecnológicos nas atividades da rotina diária, com cuidado e segurança e neste sentido tenham uma atitude crítica em relação às TIC que conhecem e utilizam.

Apesar destas exigências, inerente aos normativos, onde é referenciada a necessidade da “construção articulada dos saberes” (OCEPE, 2016, p. 10), as inquiridas apresentaram algumas limitações para o uso das TIC, como a falta de tempo e a falta de recursos humanos (poucos adultos, falta de técnicos informáticos), a escassez de recursos materiais (falta de meios técnico e recursos digitais, apenas um computador, que às vezes não funciona para grupos de 25 crianças) e falta de formação específica. Sobre estes aspetos, Amante (2007a, p. 92) afirma que “(...) a maior parte dos jardins de infância não dispõe de equipamentos; (...) não estão abrangidos por medidas sistemáticas e generalizadas de *hardware*”.

Apesar de todos os constrangimentos atrás descritos, as docentes apontam soluções que poderão passar por grupos mais pequenos, mais recursos humanos, ajuda de docentes com formação em TIC, trabalho em equipa, partilha e formação. Este aspeto também é focado por Amante (2007a), ao enaltecer a necessidade das escolas terem uma liderança, que para além de facultar os recursos necessários, esteja aberta a sugestões, dando liberdade aos docentes para executarem ideias novas, colaborando com eles, na reorganização de espaços, reestruturação de horários e envolvendo-se no desenvolvimento profissional dos seus educadores. Este tipo de liderança, segundo Amante (2007a), inquieta-se “(...) essencialmente em criar condições que favoreçam a melhoria do contexto de aprendizagem, que se preocupe com o desenvolvimento profissional dos seus docentes, que adote um estilo de liderança democrática em que todos se sintam envolvidos (...)” (p. 17). A autora menciona ainda a necessidade de existirem ajudas técnicas, uns “apoios de retaguarda que providenciem assistência também ao nível técnico, assegurando a manutenção dos equipamentos e a resolução de eventuais problemas surgidos com o seu funcionamento” (Amante, 2007a, p. 18).

Quanto ao terceiro objetivo - **Explorar a existência de relações significativas entre a quarta fase da carreira docente (serenidade e/ou conservantismo) de um grupo de educadores de infância e o uso das TIC na prática letiva**, de acordo com Amante (2007b), apesar de existir uma evolução em termos de utilização das TIC no pré-escolar, continua-se a verificar que poucos docentes as usam de modo construtivista, tirando partido do lado mais criativo que a tecnologia tem a oferecer. A investigadora refere que “A formação dos educadores é naturalmente crucial em todo e qualquer processo que vise a adequada integração das tecnologias em contexto educativo” (Amante, 2007b, p. 16). Este aspeto essencial foi apontado pelas docentes envolvidas nesta investigação, que nos transmitiram a necessidade de terem mais formações específicas (programas de desenho, Excel, apresentações audiovisuais, multimédia e ferramentas

Web) e sobre o modo como utilizar as TIC com as crianças, aludindo ao facto destas serem concebidas de modo a desencadear processos de partilha, de proximidade e troca de experiências. As educadoras entrevistadas, como visto anteriormente, destacaram a ausência de formação em TIC. Contudo, segundo os normativos em vigor (Decreto- Lei nº 240/2001) no ponto Dimensão e desenvolvimento profissional ao longo da vida (p. 5572) os docentes devem procurar formação complementar, tendo em vista o desenvolvimento de “ competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida(...)”.

Reportando-nos às questões de identidade docente, lembramos as palavras de Esteve (2001, p. 106), “(...) é preciso melhorar a formação que os professores recebem para os tornar aptos a enfrentar os desafios e as novas exigências sociais desta nova etapa da educação”. Remetendo à 4ª fase da carreira docente e ao uso das tecnologias, as educadoras destacam que sentem as TIC como um factor de motivação (E1 - *é motivante nesta fase; E2 - enriquecedor; E4 - as TIC são uma forma de nos ajudar a resolver determinadas questões e a atualizar; E5 - acho que sim em termos de motivações e desencanto*). Na opinião de Canário (2007, p. 146), a formação docente é primordial para a mudança e melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para a motivação dos docentes – “É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional”.

Verificámos a existência de alguma confusão relacionada com a integração das TIC em contexto de pré-escolar, sendo urgente desfazer equívocos e estabelecer laços fortes entre educadores, pais e hierarquia. As docentes julgam existir um uso exagerado das TIC em contexto familiar e que este é desfavorável em termos de criatividade, atenção e concentração, aquisição da linguagem e motivação para outras tarefas. Em relação à utilização desproporcionada das TIC, Amante (2007b) explica que as educadoras poderão ter um papel muito importante no sentido da “aproximação entre famílias e a escola, para a valorização da escola e do trabalho dos seus filhos e para o desenvolvimento de atitudes positivas face ao papel das TIC nestes contextos” (Amante, 2007b, p. 17). Estas iniciativas possibilitam que os encarregados de educação desenvolvam competências que lhes permitam reconhecer as potencialidades educativas das TIC e que os auxiliem a utilizá-las de modo adequado com os seus educandos (Amante, 2007b). Neste contexto, desmitificando algumas ideias erradas acerca das TIC, a investigadora explica que estas não tomam o lugar de outras iniciativas levadas a cabo nas salas de atividade, mas são um meio privilegiado de desenvolvimento cognitivo e promoção de interações sociais, desenvolvem a criatividade e a linguagem (Amante, 2007b, pp. 2-11).

Em suma, importa recordar que segundo as OCEPE (2016, p. 93) “A educação para os media acompanha a utilização dos meios tecnológicos e informáticos como ferramentas de aprendizagem, havendo assim articulação com outras áreas de conteúdo”, sendo consideradas como um domínio transversal a todas as outras áreas (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo).

CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO

6. Conclusão

O presente estudo foi realizado por uma educadora de infância que se encontra na quarta fase da carreira docente e pertencente ao DEPE do Agrupamento de Escolas de Braga, sendo nesse misto de curiosidade, familiaridade e interesse, que surgiu a pertinência do mesmo, fruto das vivências diárias, do contacto com dificuldades, dúvidas e desencantos, que também são seus e partilhados com as restantes docentes.

Quando iniciámos este estudo, tínhamos como meta dar resposta à Questão de Investigação: **Qual a relação que se estabelece entre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto Pré-escolar e o desencanto docente?** Através da análise dos dados recolhidos e fazendo o cruzamento com a observação documental e a bibliografia consultada, pudemos interpretar e inferir aspetos de relevo para a investigação, respondendo aos objetivos formulados.

Relativamente ao primeiro objetivo - **Conhecer as perspetivas de um grupo de educadoras de infância em relação ao desencanto da carreira docente**, os resultados obtidos revelaram um misto de sentimentos. Identificámos o desencanto ligado a questões como idade avançada, limitações físicas e psicológicas, próprias de uma classe envelhecida, que se traduzem em esgotamento, problemas de ordem postural, intolerância ao ruído e falta de paciência. Outra questão identificada e que contribui para este desencanto, são as políticas ministeriais, as constantes mudanças das diretrizes educativas e o desfasamento entre o que é preconizado pelos documentos emanados da tutela e a realidade vivida na escola. Por último, as questões de ordem identitária, onde existe um certo pesar no vínculo estabelecido com os pais e/ou encarregados de educação e superiores hierárquicos, relacionadas com o desconhecimento, a falta de interesse e de reconhecimento do trabalho docente. Na conjuntura atual, muito por culpa da comunicação social e fruto de notícias veiculadas, que não espelham a realidade, os professores veem a sua imagem denegrida, sendo olhados como profissionais muito bem remunerados, com imensas regalias, mas muito pouco empenhados nas suas funções. Existe, por parte da sociedade, uma ideia distorcida da função docente, ideia que se agudiza mais no pré-escolar por ser um nível de ensino não obrigatório e que como tal não dispõe de apoios e projetos que são alocados a outros níveis de ensino. Apesar deste desfasamento, às educadoras de infância são solicitadas competências para resolverem os mais variados problemas, nas mais diversas áreas (psicologia, assistência social, terapia da fala, educação inclusiva, etc.), não lhes sendo facultados apoios que as orientem. Esta desarticulação, de serviços, a falta de envolvimento e

reconhecimento por parte de alguns encarregados de educação, o facto da educação de infância continuar a não ser entendida como uma etapa crucial para o desenvolvimento das crianças e despiste de inadaptações, algumas questões prementes com a tutela, fazem com que estes profissionais, embora abrangidos pelo estatuto da carreira docente, em alguns aspetos não sejam vistos como tal. O desconhecimento do trabalho desenvolvido por estas, manifestado pelos superiores hierárquicos, é também, motivo de desencanto, principalmente se refletirmos sobre o facto dos jardins-de-infância fazerem parte dos Agrupamentos e este grupo de recrutamento estar representado juntos dos órgãos de direção. Desta constatação, deste desconhecimento, deram-nos conta as docentes entrevistadas ao frisarem que a educação de infância continua a ser encarada como o elo mais fraco da cadeia educativa, onde escasseiam meios, faltam apoios, existindo um certo desinteresse, que causa desânimo e desmotivação nos profissionais.

Contrabalançando com este sentimento de desencanto é evocado o lado afetivo da profissão, ligado ao trabalho com as crianças e à realização profissional. Fatores como a experiência de longos anos de trabalho, a maturidade e estabilidade fazem com que as docentes se sintam serenas face à profissão, pese embora todas as adversidades. Outro aspeto importante é a maior proximidade com os colegas do 1º ciclo, o trabalho em equipa, a partilha de espaços, momentos de planificação, implementação e avaliação. É nesta dualidade de sentimento, entre o desencanto e a serenidade que se posiciona a atitude destas educadoras de infância, que se encontram na 4ª fase da carreira docente.

Quanto à atitude deste grupo de docentes face ao uso das TIC (segundo objetivo), importa destacar que, apesar da idade, de não terem tido acesso às tecnologias na formação inicial, concluída há mais de 30 anos, as educadoras concordam sobre o papel que estas ocupam nas suas práticas diárias, quer em termos de trabalho pessoal, quer na integração nas atividades de sala. Referem a sua utilização para inúmeras funções pessoais (comunicar com os familiares e amigos) e profissionais (contactos com colegas e superiores hierárquicos, preparação de atividades, elaboração de fichas, planificações, pesquisas e apresentações multimédia), reforçando a ideia das TIC serem uma mais-valia para o trabalho docente. No tocante à integração em contexto de sala, identificámos aspetos positivos e negativos. Numa perspetiva, as TIC são consideradas como um suporte à prática letiva, permitindo a realização de atividades diversificadas (apresentações, jogos e pesquisa), realização de trabalho colaborativo, sendo neste ponto tidas como importantes e vantajosas para o desenvolvimento do trabalho. Noutra perspetiva, as docentes, identificam um desfasamento em termos do que é preconizado pelos normativos legais,

quando comparados com a realidade do espaço escolar. Estas divergências tem o seu expoente máximo na falta de recursos, no rácio professor/aluno, na falta de tempo e na inexistência de formação em TIC que responda às reais necessidades identificadas pelas docentes e que passam pelo desconhecimento de programas e recursos pedagógicos, pela dificuldade em tornar as TIC uma ferramenta diária de trabalho das crianças. Embora fique patente uma atitude de interesse e motivação para as TIC, este esbarra no receio e no desconhecimento sobre a forma de integrar pedagogicamente as tecnologias nas suas salas. Podemos constatar, pelo que atrás referimos, que as TIC são utilizadas, na maioria das vezes, como um recurso do educador para realizar atividades para o grupo e não como um recurso usado pelas crianças com a supervisão e orientação do adulto. Não obstante, as suas afirmações deixam transparecer o reconhecimento das TIC como factor de estímulo para múltiplas aprendizagens. As educadoras demonstram ter ideias claras, preconizadas por alguns autores e que passam pela necessidade de alocar mais recursos, quer humanos quer materiais, aos contextos de educação de infância, pelo trabalho em equipa, pela partilha e pela formação em contexto, fomentando a colaboração entre docentes, a troca de experiências e patenteando alguns aspetos diretamente ligados à identidade docente. Neste ponto, e face às tensões relacionais mencionadas entre pais e superiores hierárquicos, destacamos as tecnologias que, quando utilizadas de modo assertivo, podem desempenhar um papel fundamental e um espaço de diálogo e envolvimento dos diversos atores deste processo educativo, na procura de soluções que promovam uma utilização correta das TIC, por parte das crianças nos vários espaços que habilitam.

Quanto à existência de relações significativas entre a quarta fase da carreira docente e o uso das TIC nas práticas letivas (terceiro objetivo), recordamos que este grupo tem singularidades próprias desta etapa específica, resultante de vários fatores como, idade, tempo já longo de serviço e formação recebida. Relativamente às questões da formação contínua, nesta fase específica, salientamos o papel preponderante da mesma, não só em termos de aquisição de conhecimentos aliados à prática, mas também, nas questões de identidade e reconhecimento. Esta é uma ideia clara, estudada e defendida por vários investigadores consultados (Nóvoa, Amante e Flores, entre outros) de que, para se conseguir uma integração efetiva das TIC na atividade diária de aula, é necessário investir na atitude dos docentes e na capacitação destes para o uso correto das mesmas. O estudo evidenciou a importância que é atribuída às TIC na quarta fase da carreira docente, sendo mencionados aspetos motivacionais. As docentes encaram-nas como um meio enriquecedor, capaz de auxiliar na resolução de

problemas e na atualização de conhecimentos, combatendo o desencanto próprio desta fase profissional. A conexão encontrada entre as duas dimensões – desencanto docente e uso das TIC – passa pelo estímulo, por uma ligação positiva e de empatia, permitindo, tal como destacam as suas palavras, minimizar o desapontamento de que tantos falam.

Será, pois, imprescindível investir na formação alicerçada num levantamento real de necessidades. Ouvir os docentes, perceber as suas dificuldades, dotá-los de competências, investir em recursos apropriados, poderá ser a chave para ultrapassar muitas das dificuldades que afetam as nossas escolas de modo geral e a classe docente de modo mais específico. Este investimento, colocado ao serviço da escola e dos seus intervenientes, dará frutos em termos de melhoria relacional entre docentes, pais e superiores hierárquicos, resultando deste facto ganhos para todos e principalmente para as crianças, que são os principais atores do nosso sistema educativo.

6.1. Limitações do estudo

Neste estudo identificámos várias limitações. A primeira relaciona-se com o facto de se ter realizado apenas num Agrupamento de Escolas com um número reduzido de participantes e desenvolvida no espaço temporal de um ano. Neste sentido a abrangência em termos de tempo e população estudada foi uma limitação sentida à partida.

Relacionado com a questão temporal, importa destacar o facto de a investigadora exercer funções docentes no referido Agrupamento, com todas as implicações profissionais inerentes, sentindo a necessidade de executar uma gestão muito racional do tempo, de modo a não sobrecarregar as educadoras envolvidas e conseguir concluir a investigação dentro do prazo legalmente estipulado.

Outra limitação que registámos foi provocada pelas circunstâncias atrás descritas. A investigadora, enquanto educadora de infância do Agrupamento onde se realizou o estudo, vivenciou muitas das dificuldades e angústias das docentes envolvidas no estudo. Esta condicionante chama a atenção para algum viés que o estudo pode comportar. A análise dos dados recolhidos (análise de conteúdo), nestas circunstâncias espelha sempre, em maior ou menor escala, a visão que o investigador tem sobre o fenómeno estudado. A esta visão não são alheios fenómenos como experiência, conhecimentos dos contextos, envolvimento profissional e uma certa dose de afetividade. Neste sentido, denotamos como limitação o facto de todo o processo de investigação, recolha e análise dos dados ter sido realizado pela investigadora, que é

também docente do DEPE. Procurando minimizar estas questões, em primeira instância levámos a cabo um estudo piloto para validar os instrumentos de recolha de dados. Servimo-nos de bibliografia específica para conduzir o processo de observação/interpretação dos dados quantitativos e após conclusão da análise devolvemos os dados às educadoras que participam na investigação para que observassem a nossa interpretação e a validassem. Utilizamos a recolha de dados quantitativos e procedemos à triangulação dos dados obtidos com os dois instrumentos (quantitativos e qualitativos), cruzando-os com a análise documental, procurando aportar ao estudo uma visão o mais isenta possível.

6.2. Sugestões para estudos posteriores

Gostaríamos de ver esta investigação replicada e ampliada a outros Agrupamentos do Distrito de Braga e a outras zonas do país. Esta dilatação do estudo poderia ajudar a validar, alterar ou contestar os dados por nós obtidos e por consequência as conclusões a que chegámos.

Seria interessante alargar este estudo a outros níveis de ensino e a docentes de diversas idades e diferentes fases da carreira docente, de modo a avaliarmos não apenas a utilização das TIC, mas também questões como formação inicial e contínua, motivações e valores.

Outra sugestão passaria por desenhar uma formação, em regime de investigação-ação. Abrangendo um ou mais anos letivos, com sessões presenciais espaçadas no tempo, que possibilitassem pôr em prática os conhecimentos, partilhar experiências e materiais. Paralelamente disponibilizar espaços *online* (fóruns, chats, facebook) com o mesmo objetivo. Estes dois espaços (presencial e *online*) serviriam para monitorizar o impacto da ação nas práticas docentes, num horizonte temporal alargado e permitiriam avaliar a ação e efetuar ajuste se estes se justificassem.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. M. (2011). *O modelo das características do trabalho e o compromisso organizacional à luz da troca social*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia no trabalho, organizações e recursos humanos). Universidade do Minho, Braga.
- Alves, C. M. F. S. (2012). *Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional: Motivações e desenvolvimento de competências nas áreas das TIC: Um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga.
- Alves, F. A. C. (1991). *A Satisfação/ Insatisfação Docente- Contributo para um estudo da satisfação/insatisfação dos Professores efetivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do Distrito de Bragança*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso* (Tese de Doutoramento em Ciência da Educação). Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2488> consultado a 23/04/2017.
- Amante, L. (2007a). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e fatores para a sua integração. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, (3), 51-64. Disponível em http://www.academia.edu/3561151/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Inf%C3%A2ncia_a_motivos_e_fatores_para_a_sua_integra%C3%A7%C3%A3o consultado a 22/04/2017.
- Amante, L. (2007b). Infância, Escola e Novas Tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Org.), *As TIC na educação em Portugal: conceções e práticas* (pp. 102- 123). Porto: Porto Editora.
- Andrade, M. M. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. São Paulo: Atlas.
- Barbosa, G. L. (2014). *Repensar as TIC nas práticas letivas-da formação à integração: um estudo com Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda..
- Bauman, Z. (2008). *Amor Líquido*. Lisboa: Relógio D' água.
- Bauman, Z. (2009). *A Sociedade individualizada Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Ser Professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras- Línguas e Literaturas*, XXII, (II), 17-27. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4722.pdf> consultado a 08/01/2018.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, I., Ramos, A., Braga, J. (2015). Tecnologias digitais no pré-escolar: o youtube para aprender e partilhar. In M. J. Gomes, A. J. Osório & L. Valente (Org.), *Livro de Atas da XI Conferência Internacional de TIC na Educação-Challenger 2015: Meio Século de TIC na Educação* (pp. 280-294). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/35238> consultado a 14/05/2018.
- Brito, R. (2010). As TIC em educação Pré-escolar portuguesa; atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. In A. Osório e M. Pinto. *I Encontro @rcaComum. Instituto da Educação da Universidade do Minho* (pp.3-11). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/2509> consultado a 30/05/2018.
- Caetano, A. (2007). *Avaliação da formação: estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. & Velada, R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. In A. Caetano (Coord.), *Avaliação da Formação: estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte (pp 19-37).
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa. (pp 133-148) Disponível em https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf consultado a 13/08/2018.
- Canez, C. N. (2008). As TIC em Portugal. Uma Estratégia Inovadora, uma viragem no paradigma. In M. J. Cardona & R. Marques (Org.), *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp.105-118). Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto- Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Castells, M. (2003). *A Galáxia Internet Reflexos sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cau-Bareille, D. (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: Elementos para uma abordagem sob o prisma do género. *Laboreal*, 10 (1), pp 59-78. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/lab/v10n1/v10n1a06.pdf> consultado a 13/05/2018.
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Editora Routledge: Nova Iorque.
- Comissão Nacional de Educação (2016). *Estado da Educação*. Conselho Nacional de Educação (CNE): Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2006). Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). *AFIRSE/ Atas do Colóquio da AFIRSE*, Universidade de Lisboa, 14, 1-12. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6497> consultado a 04/01/2018.
- Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf consultado a 04/ 04/ 2018.
- Coutinho, C. P. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, XVIII (1), 5-22. Disponível em http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf consultado a 17/07/2018.
- Coutinho, C.P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C.P. & Chaves, J.H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/492> consultado a 23/10/2017.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Artmed.

- Cruz, E. (2011). O papel das TIC na inovação curricular. *Educação, Formação & Tecnologia*, 1 (3). Disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/214/118> consultado a 02/06/2018.
- Cunha, M. I. (2013). *Histórias e meios digitais na prática pedagógica dos educadores de infância de Paredes de Coura*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora: Porto.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2017). *Estatística da Educação 2016/2017*. Lisboa: Direção-Geral de Estatística e Ciência.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *KidSmart Relatório de Avaliação*. Disponível em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2091/1/1242739846_Relat_rio_Kidsmart.pdf consultado a 03/08/2018.
- Esteve, J. M. (1999). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp.81-111). Braga: Edições ISET.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J.A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105- 126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 113-142). Braga: Edições ISET.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensão Afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Faustino, I. M. L. (2011). *Trajectoria de Profissionais e Ciclo de Vida Profissional: Um contributo para o conhecimento dos professores de educação especial*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/2943> consultado a 22/01/2018.
- Flores, M. A. (2017). *Conceção de Formação. Textos de Apoio*. Documento não publicado, UM-IE, Braga.

- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2012). Potenciar o Desenvolvimento Profissional e a Colaboração Docente na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 900-919. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/14.pdf> consultado a 10/07/2018.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FENPROF (29 de janeiro de 2018). Desgaste da Profissão docente motiva estudo nacional. Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=324&doc=11298> consultado a 21/08/2018.
- Furtado, S. C. O. (2015) *Satisfação Profissional e Bem-estar Subjetivo dos Professores em Pré reforma*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/61446703.pdf> consultado a 24/06/2017.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008). *Competências TIC. Estudo de Implementação*. Vol 2. Lisboa: GEPE. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=245&fileName=Competencias_TIC___Estudo_de_Implementa_.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=245&fileName=Competencias_TIC___Estudo_de_Implementa_.pdf) consultado a 22/05/2018.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, J. A. (2007). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente-Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo/ Revista da Ciência da Educação*, 8, 23-36. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_2_0_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf consultado a 22/09/2017.
- Goodson, I. F. (2005). *Narrativas em Educação: A Vida e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: Os desafios da aprendizagem permanente*. Editora McGraw-Hill: Alfragide.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity* (PDF). Disponível em <https://www.amazon.com/Teaching-Knowledge-Society-Insecurity-Professional/dp/0807743593> consultado a 01/05/2017.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al. (Org.), *Libro de Atas do XI*

Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Corunã: Faculdade de Ciências da Educación, pp2717- 2728. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13692/1/Desenvolvimento%2520profissional%2520docente.pdf> consultado a 31/01/2018.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. C. (2014). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunã: Faculdade de Ciências da Educación, pp 2717-2728. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13692/1/Desenvolvimento%2520profissional%2520docente.pdf> consultado a 14/07/2018.

Hill, M. M. & Hill, A. (1998). Construção de um Questionário. *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, 8, 1-58. Disponível em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf consultado a 7/12/2017.

Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Joly, M. C. & Martins, R. X. (2008). Habilidades em tecnologia: avaliação de desempenho docente na Educação Básica. *Revista Latinoamericana de Psicologia* 13, 75-85. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt consultado a 10/11/2017.

Joly, M. C., Martins, R., Almeida, L., Silva, B. Araújo, A. & Vendramini, C. (2014). *Avaliação da literacia digital para professores* (Report No. 053). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44277/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20desempenho%20docente%20em%20tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20um%20estudo%20transcultural%20Brasil%20%E2%80%93%20Portugal%20-%20Relatorio%20Tecnico%20.pdf> consultado a 21/11/2017.

Katz, L. (1995). The Developmental Stages of Teachers. *Teacher of Young Children. A Collection*. Stamford: Ablex. Disponível em <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katz-dev-stages.html> consultado a 26/12/2017.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Group A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publishing: United Kingdom. Disponível em http://und.edu/faculty/weaver-hightower/_files/docs/krueger_casey_appendix_5.pdf consultado a 23/12/2017.

- Leitão, Z. M. T. B. (2013). *A Identidade Profissional Docente na Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona do Porto, Porto. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4950/A%20IDENTIDADE%20PROFISSIONAL%20DOCENTE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf?sequence=1> consultado a 26/08/2017.
- Lévy, P. (1998). *A máquina universo*. Porto Alegre: Artemed.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, J. A. (2018). Lutar pela dignidade profissional é defender a Escola Pública. *Escola Informação Digital*, 17 (p.4). Disponível em <https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/27000/600/0/2/EI%20DIGITAL%20N%C2%BA17.pdf> consultado a 14/08/2018.
- Marta, M. & Lopes, A. (2012) As Configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22 pp. 159-175. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/349/34926381010.pdf> consultado a 24/04/2018.
- Matiz, L. & Lopes, A. (2014). Desafios de mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade. In A. Lopes, Maria, A. S. C., Oliveira, D. A. e Hypólito, A. M. (Org.) *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 3028-3039). Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71136/2/86822.pdf> consultado a 26/07/2018.
- Ministério da Educação (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. Anexo à Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de setembro. Lisboa: GEPE/ME. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=Despacho_700_2009.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=Despacho_700_2009.pdf) consultado a 11/08/2018.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf consultado a 12/08/2017.
- Miranda, M. & Osório, A. (2006). *Verso e Reverso da Adoção das TIC na Educação de Infância. Reflexão a propósito da apresentação de uma Comunidade de Práticas Ibero Americana de Educadores de Infância*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em

- <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art011.pdf> consultado a 10/05/2018.
- Morais, C. (2006). Educação, Ciência e Tecnologia: Estabilidade do Corpo Docente. *Mensageiro de Bragança*, 6. Disponível em <http://www.ipb.pt/~cmmm/mensag/24marc06.pdf> consultado a 26-06-2018.
- Morgado, C. J. e Ferreira, B. J. (2006). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira e J. Pacheco (Org.). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (p.61). Porto: Porto Editora.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/2083427> consultado a 05/01/2018.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp.143-182). Braga: Edições ISET.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2006). Entrevista pela Educação, com António Nóvoa. *Revista Saber (e) Educar*, 11,11-126. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/701> consultado a 24/06/218.
- Nóvoa, A. (2007). *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2014). O Futuro Fora da Escola. *Revista Pátio*, 72. Disponível em <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx> consultada a 04/01/2018.
- Oliveira, L. (1997). A Ação-Investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In I. S. Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 92- 105). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007).Pedagogia da Infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In Oliveira Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13-37). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Ministério da Educação: DAPP. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf> consultado a 04/ 09/2017.

- Pardal, L. A. & Martins, A. M. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmicas profissionais. *Psicologia da Educação*, 20, 103-117. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a06.pdf> consultado a 15/06/2017.
- Pereira, H. M. S. & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela Educação com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*. 11, 111-126. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/701> consultado a 12/01/2018.
- Pinto, C. A. (2001). Socialização e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Braga: Edições ISET.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prensky, J. P. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Corwin: USA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, R. (2010). *A recolha de dados através de questionários eletrónicos*. Porto: FPCEUP.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. A. (2006). Análise de necessidades de formação na formação contínua de Professores. In Â. Rodrigues (Org.), *Análise de Práticas e Necessidades de Formação* (pp.93-121). Lisboa: ME/DGIDC.
- Seco, G.M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Porto Editora
- Silva, M. C. V., Aguiar, M. C. C. & Monteiro, I. A. (2014). Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção. *PERSPECTIVA*, 32 (2), 735-758. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p733> consultado a 12/07/2018.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Flores, A. M. & Almeida, F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (8), 61-73. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_2_2_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf consultado a 26/06/2017.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica CARTA ÉTICA*. Disponível em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%BOTICA.pdf> consultado a 28/09/2017.

- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. M. & Rodrigues, M. S. F. (2017) A Importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8, (2), 48-50. Disponível em <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1169> consultado a 16/07/2018.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Editora Morata.
- Tardif, M. (2013, abr./ jun.). A Profissionalização do ensino passado trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação Sociedade Campinas*, 34, (123), 551-557. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf> consultado a 12/01/2018.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wardoyo, C., Herdiani, A. & Sulikah. S. (2017). Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases. *Intenacional Education Studies*, 10, (4), 90-100. Disponível em <http://doi.org/10.5539/ies.v10n4p90> consultado a 05/01/2018.
- White, D. S. & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *Journals.uic.edu*, 16 (9). Disponível em <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171> consultado a 04/04/ 2018.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookm.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n° 1495/2016 de 16 de setembro. Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Disponibilização de dados pessoais de alunos no sítio da Internet dos estabelecimentos de educação e ensino. Disponível em

https://www.cnpd.pt/bin/orientacoes/DEL_1495_2016_dados_alunos_Internet.pdf
consultado a 06/09/2016

Decreto-Lei n° 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n° 201/01 – 1ª Série A. Lisboa:

Ministério da Educação. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/631837>
consultado a 04/10/2017.

Decreto-Lei n° 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n° 201/01 – 1ª Série A. Lisboa:

Ministério da Educação. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/631837>
consultado a 04/10/2017.

Lei-quadro n° 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n° 34/97 – 1ª Série A. Lisboa:

Assembleia da República. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/561219>
consultado a 04/10/2017.

Anexos

Anexo 1

Autorização para o estudo

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

Rua D. João da Guarda n.º 2

4715-331 Temões

Braga

email- menameleiro@gmail.com

Telemóvel- 913066596

Braga, 7 de novembro de 2017

Ex.ª Sr.ª Diretora do

Agrupamento de Escolas ██████████

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim, Educadora de Infância pertencente ao Quadro de Agrupamento de Escolas ██████████, grupo de recrutamento 100 e aluna do 2.º Ano de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho, vem por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para realização de um estudo com as docentes do Departamento de Educação Pré-escolar, no âmbito da elaboração de Dissertação de Mestrado.

A referida Dissertação está a ser orientada pelo Doutor José Alberto Lencastre, professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, tendo como tema “**AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO FACE AO DESENCANTO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO**”. O estudo pretende compreender de que modo as TIC são usadas no exercício da profissão de um grupo de educadores de infância que se encontram na 4.ª fase da carreira docente (25 a 35 anos de docência), identificada como o início do processo de serenidade e distanciamento afetivo, caracterizada pela resistência às inovações e às políticas educacionais (Huberman, 2007).

É nosso objetivo realizar um Inquérito por Entrevista coletiva do tipo Focus Group e um Inquérito por Questionário de Caracterização, sobre a temática acima indicada, que

será aplicado às educadoras de infância do Agrupamento que V. Ex.^a superiormente dirige. Cabe-nos esclarecer que as docentes serão convidadas formalmente e que acautelaremos todas as questões éticas, como o respeito por cada um dos docentes envolvidas no estudo, informando-os e elucidando-os sobre todos os termos relativos à sua participação (natureza do estudo, objetivos do mesmo, instrumentos a utilizar na recolha de dados, tempo previsto para a realização da recolha), precaveremos o direito de privacidade, a discrição e o anonimato de todos os intervenientes e do Agrupamento de Escolas [REDACTED], certificando-nos que os dados fornecidos sejam confidenciais, procedendo de acordo com o Deliberação Nº 1495/2016 sobre a Proteção de Dados. Relativamente à divulgação de dados, reservamos aos participantes o direito de ser informados sobre os resultados da investigação e sobre o modo como iremos utilizar e divulgar os mesmos. Todos os docentes envolvidos neste estudo serão avisados de que, a qualquer momento, tem o direito de desistir da sua participação. Conduziremos todo o processo investigativo de modo a não sobrecarregar ou interferir na vida dos intervenientes para além do estritamente necessário.

Apresentamos desde já, nossa total disponibilidade para algum esclarecimento adicional que V. Ex.^a entender como pertinente, comprometendo-nos a dar conhecimento dos resultados finais desta investigação.

Com os melhores cumprimentos,

(Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim)

Anexo 2

1ª versão dos instrumentos de recolha de dados

Inquérito por questionário

Instruções de preenchimento:

O presente Inquérito por questionário¹ é composto por duas partes. A primeira, adaptada de Paiva (2002), é constituída por um conjunto de questões, que devem ser assinaladas com um (X), no respetivo quadrado da resposta ou respostas que lhe parecerem mais adequadas à sua opinião ou situação e que pretende caraterizar a população em estudo.

A segunda parte deste Inquérito por questionário² é formada por 32 itens, da Escala de Desempenho em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, adaptada de Joly (2008). Através de 4 níveis (0-nunca, 1-algumas vezes, 2-muitas vezes e 3- sempre), onde devem assinalar com um (X) o número que corresponde à sua resposta, pretende analisar a utilização das TIC em contextos de educação de infância.

Neste Inquérito por questionário nenhuma resposta é considerada certa ou errada. Pretendemos conhecer a sua opinião. O Inquérito por questionário é anónimo e confidencial, garantindo assim as questões éticas. O tempo médio de preenchimento oscilará entre 20 e 25 minutos.

I Parte

Caraterização dos educadores de infância

A- Género

Masculino Feminino

B- Idade

45-50 anos 55-60 anos 55-60 anos

C- Tempo de Serviço em 31/08/2017 _____

D. Situação Profissional

- Contratada
- Quadro de Zona Pedagógica
- Quadro de Agrupamento

E. Formação inicial

- 1- Escola Normal de Educadores de Infância
- 2- Magistério
- 3- Universidade/ Instituto Superior

¹ Adaptado de Paiva (2002)

² Adaptado de Joly (2008)

4- Outra situação: _____

F. Grau Académico que possui

- 1-Bacharelato
- 2- Licenciatura
- 3- Mestrado
- 4-Doutoramento

Relativamente as questões que se seguem pode escolher mais do que uma opção

G. Equipamento informático pessoal

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1- Não tenho computador | <input type="checkbox"/> 4- Impressora/scanner | <input type="checkbox"/> 7- Leitor/gravador de Cd e DVD |
| <input type="checkbox"/> 2- Computador de secretária | <input type="checkbox"/> 5- Internet | <input type="checkbox"/> 8- Câmara fotográfica digital |
| <input type="checkbox"/> 3- Computador portátil | <input type="checkbox"/> 6- Tablet | <input type="checkbox"/> 9- Telemóvel |

10-Outros: _____

H. Como fez a sua iniciação nos contextos da tecnologia de informação e comunicação?

- 1- Ainda não fiz
- 2- Autoformação
- 3- Com ajuda de familiares e colegas
- 4- Com ações de formação continua
- 5- De outra forma: _____

I. Relativamente às ações de formação na área da Tecnologia de Informação e Comunicação realizadas nos últimos 5 anos, que balanço faz das mesmas e que efeitos estas tiveram no uso das TIC junto das crianças com quem trabalha?

- 1- Não frequentei nenhuma formação em TIC
- 2- Balanço negativo
- 3- Balanço pouco positivo
- 4- Balanço positivo
- 5- Balanço muito positivo

J. De que âmbito foram as ações de formação realizadas em TIC?

- 1- Não realizei nenhuma ação de formação
- 2- De âmbito generalista

- 3- Em algum âmbito específico.
- 4- Qual: _____

K. Como define a sua relação com o computador?

- 1- Não trabalho com o computador
- 2- Raramente trabalho com o computador
- 3- Utilizo o computador para fazer processamento de textos
- 4- Utilizo o computador em múltiplas tarefas
- 5- Outras situações: _____

L. Quantas horas por semana utiliza no computador?

- Nenhuma De 0 a 3 horas De 3 a 5 horas Mais de 5 horas

M. Utiliza a internet?

- 1- Não 3- Sim, na escola
- 2- Sim, em casa 4- Sim, em outros espaços

N. Com quem comunica por e-mail?

- 1-Não comunico por email 4-Com encarregados de educação
- 2- Com familiares e amigos 5-outros _____
- 3-Com o Agrupamento (direção, colegas, serviços administrativos)

O. Refira com que frequência utiliza o computador na preparação das atividades escolares.

	Sempre	Uma vez por semana	Duas vezes por semana	Uma vez por período	Nunca
Na elaboração de fichas e planificações					
Na pesquisa na internet de temas de interesse para o meu grupo					
Na preparação de atividades (PowerPoint, Podcasts, etc...)					
Outros					

P. Utiliza o computador com as crianças, no decorrer das atividades programadas

- 1- Sempre
- 2- Uma vez por semana
- 3- Duas vezes por semana
- 4- Uma vez por mês
- 5- Nunca

Q. Indique que tipo de aplicações informáticas usa em interação diretas com as crianças com quem trabalhar

- 1- Nenhuma
- 2- Processador de texto (*Word, Publisher, etc*)
- 3- Programas de desenho
- 4- Multimédia (CD, DVD, Quadro interativo)
- 5- Internet
- 6- Grupos de trabalho colaborativo (Fóruns, Blogues, etc)
- 7- Software pedagógico

R. Indique que tipo de atividade realiza com as crianças quando utiliza as aplicações informáticas que referiu em Q.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1-Nenhuma | <input type="checkbox"/> 5- Consulta e pesquisa de informação |
| <input type="checkbox"/> 2-Produção e edição de informação | <input type="checkbox"/> 6-Organização e gestão de informação |
| <input type="checkbox"/> 3-Comunicação e intercâmbio | <input type="checkbox"/> 7-Recolha e tratamento de dados |
| <input type="checkbox"/> 4-Trnsmissão de informação | <input type="checkbox"/> 8-Jogo |

S. Quer utilize ou não as TIC em contexto de educação de infância, assinale com uma cruz (X) as opções que melhor definem o seu grau de concordância

Afirmações		Discordo (Não)	Concordo (Sim)
1	Gostaria de saber mais sobre as TIC		
2	Os computadores assustam-me		

3	As TIC ajudam-me a encontrar mais e melhor informação para a minha prática		
4	Utilizo as TIC, mas não sei como utilizá-las com o meu grupo		
5	Acho que as TIC tornam mais fácil as minhas atividades enquanto educador		
6	Penso que as TIC ajudam as crianças a adquirir conhecimentos novos e efetivos		
7	Nunca recebi formação em TIC e desconheço as potencialidades de que disponho		
8	O uso das TIC, em contexto de pré-escolar exige novas competências como educador		
9	Sinto-me apoiado por utilizar as TIC		
10	Encontro pouca informação na internet para a educação pré-escolar		
11	As TIC ajudam as crianças a trabalhar de modo colaborativo		
12	A minha escola não dispõe de condições para usar o computador em contexto educativo		
13	A minha escola tem uma atitude positiva face ao uso das TIC		
14	Não me sinto motivado para usar as TIC com o meu grupo		
15	Não conheço a fundo as vantagens pedagógicas do uso das TIC com o meu grupo		

T. Pensando nas TIC e na sua utilização em contextos de educação de infância em que áreas necessita de mais formação

- 1- Processador de texto (Word, Publisher, etc)
- 2- Programas de desenho
- 3- Excel
- 4- Apresentações audiovisuais (PowerPoint, Podcasts, etc)
- 5- Multimédia (CDROM, DVD, Quadro Interativo)
- 6- Ferramentas Web (redes sociais, fóruns, chats, etc)
- 7- *Software* Pedagógico
- 8- Não preciso de mais formação

U. No seu entender quais são os obstáculos mais difíceis de ultrapassar no que respeita a uma real integração das TIC nos contextos de educação de infância

- 1- Falta de meios técnicos (computadores, ligação à internet, etc)
- 2- Falta de recursos humanos para apoiarem os docentes face a dúvidas (técnicos informáticos)
- 3- Falta de formação específica sobre TIC e o modo como utilizá-la com as crianças
- 4- Falta de *software* e recursos digitais apropriados
- 5- Falta de motivação para o uso das TIC
- 6- Cansaço e desgaste profissional
- 7- Outros: _____

II Parte

Escala de Desempenho Docente em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação- DTDIC

Escala: (0- nunca, 1- Algumas vezes, 2- Muitas vezes, 3- Sempre)

Afirmações	0	1	2	3
1- Utilizo o computador para comunicar com educadores e outros colegas				
2- Utilizo o computador para acompanhar o processo de aprendizagem das crianças.				
3- Planifico atividades que possibilitem às crianças a aquisição de competências para usar o computador				
4- Contribuo para a utilização do computador no meu centro escolar				
5- Promovo atividades voltadas para a solução de problemas usando o computador				
6- Implemento estratégias didáticas utilizando o computador				
7- Utilizo o computador nas atividades, garantindo igualdade de acesso as crianças				
8- Avalio os efeitos da utilização do computador nas crianças e nas suas aprendizagens				
9- Avalio a eficiência das práticas de ensino que usam o computador				
10- Utilizo as TIC para elaborar e comunicar o desempenho das crianças (avaliações, relatórios, etc)				
11- Instalo programas no meu computador para utilizar nas atividades com o meu grupo				
12- Desenvolvo atividades que possam incluir o uso do computador pela criança				
13- Oriento ou supervisiono as atividades das crianças por meio de ambiente virtual de aprendizagem				
14- Planifico atividades que incluem o uso do computador considerando as necessidades individuais das crianças				
15- Avalio as competências das crianças em TIC				
16- Realizo edição de áudio com o computador e utilizo-a nas atividades de sala				
17- Procuro manter-me informado sobre as tecnologias digitais disponíveis para usar no meu dia-a-dia				
18- Uso programas que protegem os meus equipamentos contra invasões ou divulgação de minhas informações sigilosas				
19- Avalio a usabilidade e acessibilidade de um site				
20- Utilizo vídeos relacionados com temas a trabalhar com o meu grupo de crianças				
21- Avalio a utilidade dos recursos tecnológicos disponíveis no meu ambiente de estudo ou trabalho				

22- Uso as tecnologias digitais de que disponho como apoio na tomada de decisões				
23- Utilizo ferramentas de tecnologias digitais que promovem o trabalho colaborativo				
24- Procuro atualizar os meus conhecimentos usando a Internet				
25- Elaboro apresentações com imagens, sons e animações				
26- Utilizo mecanismos de busca para filtrar somente as informações que desejo				
27- Faço upload de documentos com diferentes suportes				
28- Participo em discussões pela Internet (chats, fóruns, etc.)				
29- Uso as tecnologias de informação e comunicação para pesquisar informações em fontes diversificadas				
30- Seleciono equipamentos e programas para meu uso pessoal				
31- Seleciono programas para uso profissional				
32- Soluciono problemas relacionados com equipamentos e programas que possam acontecer na minha sala				

Obrigada pela sua colaboração.

Análise das Questões do Inquérito por Entrevista do tipo Focus Group

(Tempo estimado para a sua realização- 1 hora e 30 minutos aproximadamente)

Relativas às TIC

- Como caracteriza a sua atitude face ao uso das TIC em contextos de educação de infância.
- Que solicitações são pedidas aos educadores ao nível dos recursos TIC.
- Quais os maiores receios e dificuldades que enfrenta na utilização das TIC na prática docente.
- Que limitações encontra no seu contexto de trabalho em relação ao uso das TIC.

Relativas à Carreira Docente

- O que pensa de si mesmo enquanto educador de infância.
- Como pensa que os outros (pais, colegas, superiores hierárquicos, órgãos ministeriais) o veem enquanto docente.
- Quais as maiores dificuldades que encontra no cumprimento da sua função docente.

Relativas às TIC e a Carreira docente

- Atendendo à formação que possui e ao avanço das TIC, sente-se preparado para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados.
- Em que medida considera que o uso das TIC em contexto de educação de infância são capazes de ajudar a ultrapassar dificuldades, desencantos e desmotivações próprias da 4ª Fase da Carreira Docente.

Anexo 3

Print screen do *email* enviado para solicitar a colaboração das colegas do estudo piloto.

in.sent.indiaribeiro@iol.pt

3 de cerca de 63

Compor

Caixa de entrada 140

Com estrela

Suspensos

Importante

Enviado

Rascunhos 87

Categorias

Mais

Pedido de colaboração

Filomena Meleiro <menameleiro@gmail.com>
para Emilia

quarta, 20/12/2017, 16:51

Olá!

Enão, está tudo bem? O trabalhinho vai correndo com normalidade? Hoje venho pedir a tua colaboração para a validação de dois instrumentos de recolha de dados (Inquérito por questionário online e Inquérito por entrevista tipo Focus Group) que vou utilizar na minha dissertação de mestrado. Gostava de poder contar com a tua preciosa ajuda no sentido de perceber se as questões que elaborei são claras e me permitirão recolher os dados que necessito para o meu trabalho. Assim sendo, gostava de te convidar para vires a minha casa na próxima quinta-feira (dia 28 de dezembro), às 15 horas, para durante uma hora e meia a duas horas debatermos estas questões com mais três colegas. No final e com muito gosto oferecerei um lanchinho, como modo de agradecer a tua colaboração.

Peço desculpa pelo contacto tardio, mas imperativos relacionados com a falta de tempo levaram-me a atrasar este processo. Caso seja necessário mais algum esclarecimento deixo o meu contacto: 913066596. Agradeço desde já confirmação pelo facebook.

Beijinho grande e votos de Feliz Natal.

Responder

Encaminhar

Bem-vindo aos Hangouts!

Os Hangouts guardam todo o histórico de conversas, para que possa aceder ao mesmo em qualquer lugar. Saiba mais

OK, compreendi.

Anexo 4

Print screen das mensagens do facebook (pedido de colaboração e confirmação das educadoras do estudo piloto)

20-12-2017 16:21

Olá [redacted]!
Então, está tudo bem? O trabalhinho vai correndo com normalidade?
Hoje venho pedir a tua colaboração para a validação de dois instrumentos de recolha de dados (Inquérito por questionário online e Inquérito por entrevista tipo Focus Group) que vou utilizar na minha dissertação de mestrado. Gostava de poder contar com a tua preciosa ajuda no sentido de perceber se as questões que elaborei são claras e me permitirão recolher os dados que necessito para o meu trabalho. Assim sendo, gostava de te convidar para vires a minha casa na próxima quinta-feira (28 de dezembro), às 15 horas, para durante uma hora e meia a duas horas debatermos estas questões com mais três colegas. No final e com muito gosto oferecerei um lanchinho, como modo de agradecer a tua colaboração. Peço desculpa pelo contacto tardio, mas imperativos relacionados com a falta de tempo levaram-me a atrasar este processo. Caso seja necessário mais algum esclarecimento deixo o meu contacto- 913066596. Agradeço desde já confirmação pelo facebook. Beijinho grande e votos de Feliz Natal.

... 😊

20-12-2017 23:06

Ok Filomena, um grande beijinho e até lá!

20-12-2017 16:23

Olá [redacted]!
Então, está tudo bem? O trabalhinho vai correndo com normalidade?
Hoje venho pedir a tua colaboração para a validação de dois instrumentos de recolha de dados (Inquérito por questionário online e Inquérito por entrevista tipo Focus Group) que vou utilizar na minha dissertação de mestrado. Gostava de poder contar com a tua preciosa ajuda no sentido de perceber se as questões que elaborei são claras e me permitirão recolher os dados que necessito para o meu trabalho. Assim sendo, gostava de te convidar para vires a minha casa na próxima quinta-feira (dia 28 de dezembro), às 15 horas, para durante uma hora e meia a duas horas debatermos estas questões com mais três colegas. No final e com muito gosto oferecerei um lanchinho, como modo de agradecer a tua colaboração. Peço desculpa pelo contacto tardio, mas imperativos relacionados com a falta de tempo levaram-me a atrasar este processo. Caso seja necessário mais algum esclarecimento deixo o meu contacto- 913066596. Agradeço desde já confirmação pelo facebook. Beijinho grande e votos de Feliz Natal.

... 😊

20

👍 1

Olá [redacted]! A mensagem anterior é necessária para constar como contacto. Não telefonei porque tive um problema no telemóvel e fiquei sem contactos. Envia-me o teu número por favor para eu ligar a explicar tudo direitinho. Beijinhos [redacted].

Olá [redacted]!

Então, está tudo bem? O trabalho vai correndo com normalidade?

Hoje venho pedir a tua colaboração para a validação de dois instrumentos de recolha de dados (Inquérito por questionário online e Inquérito por entrevista tipo Focus Group) que vou utilizar na minha dissertação de mestrado.

Gostava de poder contar com a tua preciosa ajuda no sentido de perceber se as questões que elaborei são claras e me permitirão recolher os dados que necessito para o meu trabalho. Assim sendo, gostava de te convidar para vires a minha casa na próxima quinta-feira (dia 28 de dezembro), às 15 horas, para durante uma hora e meia a duas horas debatermos estas questões com mais três colegas. No final e com muito gosto oferecerei um lanchinho, como modo de agradecer a tua colaboração.

Peço desculpa pelo contacto tardio, mas imperativos relacionados com a falta de tempo levaram-me a atrasar este processo. Caso seja necessário mais algum esclarecimento deixo o meu contacto- 913066596. Agradeço desde já confirmação pelo facebook.

Beijinho grande e votos de Feliz Natal.



20



Anexo 5

Instrumentos validados no estudo piloto

Inquérito por questionário

Instruções de preenchimento:

O presente Inquérito por questionário¹ é composto por duas partes. A primeira, adaptada de Paiva (2002), é constituída por um conjunto de questões, que devem ser assinaladas com um (X), no respetivo quadrado da resposta ou respostas que lhe parecerem mais adequadas à sua opinião ou situação e que pretende caracterizar a população em estudo.

A segunda parte deste Inquérito por questionário² é formada por 32 itens, da Escala de Desempenho em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, adaptada de Joly (2008). Através de 4 níveis (0-nunca, 1-algumas vezes, 2-muitas vezes e 3- sempre), onde devem assinalar com um (X) o número que corresponde à sua resposta, pretende analisar a utilização das TIC em contextos de educação de infância.

Neste Inquérito por questionário nenhuma resposta é considerada certa ou errada. Pretendemos conhecer a sua opinião. O Inquérito por questionário é anónimo e confidencial, garantindo assim as questões éticas. O tempo médio de preenchimento oscilará entre 20 e 25 minutos.

I Parte

Caraterização dos educadores de infância

A- Género

Masculino Feminino

B- Idade _____

C- Tempo de Serviço em 31/08/2017 _____

D. Situação Profissional

Contratada

Quadro de Zona Pedagógica

Quadro de Agrupamento

E. Formação inicial

1- Escola Normal de Educadores de Infância

2- Magistério

3- Universidade/ Instituto Superior

4- Outra situação: _____

¹ Adaptado de Paiva (2002)

² Adaptado de Joly (2008)

F. Grau Académico que possui

- 1-Bacharelato
- 2- Licenciatura
- 3- Mestrado
- 4-Doutoramento

Relativamente as questões que se seguem pode escolher mais do que uma opção

G. Equipamento informático pessoal

- 1- Não tenho computador
- 2- Computador de secretária
- 3- Computador portátil
- 4- Impressora/scanner
- 5- Internet
- 6- Tablet
- 7- Leitor/gravador de Cd e DVD
- 8- Câmara fotográfica digital
- 9- Telemóvel

10-Outros: _____

H. Como fez a sua iniciação nos contextos da tecnologia de informação e comunicação?

- 1- Ainda não fiz
- 2- Autoformação
- 3- Com ajuda de familiares e colegas
- 4- Com ações de formação continua
- 5- De outra forma: _____

I. Relativamente às ações de formação na área da Tecnologia de Informação e Comunicação realizadas nos últimos 5 anos, que balanço faz das mesmas e que efeitos estas tiveram no uso das TIC junto das crianças com quem trabalha?

- 1- Não frequentei nenhuma formação em TIC
- 2- Balanço negativo
- 3- Balanço pouco positivo
- 4- Balanço positivo
- 5- Balanço muito positivo

J. De que âmbito foram as ações de formação realizadas em TIC?

- 1- Não realizei nenhuma ação de formação
- 2- De âmbito generalista
- 3- Em algum âmbito específico.

4- Qual: _____

K. Como define a sua relação com o computador?

- 1- Não trabalho com o computador
- 2- Raramente trabalho com o computador
- 3- Utilizo o computador para fazer processamento de textos
- 4- Utilizo o computador em múltiplas tarefas
- 5- Outras situações: _____

L. Quantas horas por semana utiliza no computador?

Nenhuma De 0 a 3 horas De 3 a 5 horas Mais de 5 horas

M. Utiliza a internet?

- 1- Não 3- Sim, na escola
- 2- Sim, em casa 4- Sim, em outros espaços

N. Com quem comunica por e-mail?

- 1-Não comunico por email 4-Com encarregados de educação
- 2- Com familiares e amigos 5-outros _____
- 3-Com o Agrupamento (direção, colegas, serviços administrativos)

O. Refira com que frequência utiliza o computador na preparação das atividades escolares.

	Sempre	Uma vez por semana	Duas vezes por semana	Uma vez por período	Nunca
Na elaboração de fichas e planificações					
Na pesquisa na internet de temas de interesse para o meu grupo					
Na preparação de atividades (PowerPoint, Podcasts, etc...)					
Outros					

P. Utiliza o computador com as crianças, no decorrer das atividades programadas

- 1- Sempre
- 2- Uma vez por semana
- 3- Duas vezes por semana
- 4- Uma vez por mês
- 5- Nunca

Q. Indique que tipo de aplicações informáticas usa em interação diretas com as crianças com quem trabalhar

- 1- Nenhuma
- 2- Processador de texto (*Word, Publisher, etc*)
- 3- Programas de desenho
- 4- Multimédia (CD, DVD, Quadro interativo, Software Pedagógico)
- 5- Internet
- 6- Grupos de trabalho colaborativo (Fóruns, Blogues, etc)

R. Indique que tipo de atividade realiza com as crianças quando utiliza as aplicações informáticas que referiu em Q.

- 1-Nenhuma
- 2-Produção e edição de informação
- 3-Comunicação e intercâmbio
- 4-Trnsmissão de informação
- 5- Consulta e pesquisa de informação
- 6-Organização e gestão de informação
- 7-Recolha e tratamento de dados
- 8-Jogo

S. Quer utilize ou não as TIC em contexto de educação de infância, assinale com uma cruz (X) as opções que melhor definem o seu grau de concordância

Afirmações		Discordo (Não)	Concordo (Sim)
1	Gostaria de saber mais sobre as TIC		
2	Os computadores assustam-me		
3	As TIC ajudam-me a encontrar mais e melhor informação para a minha prática		
4	Utilizo as TIC, mas não sei como utilizá-las com o meu grupo		

5	Acho que as TIC tornam mais fácil as minhas atividades enquanto educador		
6	Penso que as TIC ajudam as crianças a adquirir conhecimentos novos e efetivos		
7	Nunca recebi formação em TIC e desconheço as potencialidades de que disponho		
8	O uso das TIC, em contexto de pré-escolar exige novas competências como educador		
9	Sinto-me apoiado por utilizar as TIC		
10	Encontro pouca informação na internet para a educação pré-escolar		
11	As TIC ajudam as crianças a trabalhar de modo colaborativo		
12	A minha escola não dispõe de condições para usar o computador em contexto educativo		
13	A minha escola tem uma atitude positiva face ao uso das TIC		
14	Não me sinto motivado para usar as TIC com o meu grupo		
15	Não conheço a fundo as vantagens pedagógicas do uso das TIC com o meu grupo		

T. Pensando nas TIC e na sua utilização em contextos de educação de infância em que áreas necessita de mais formação

- 1- Processador de texto (Word, Publisher, etc)
- 2- Programas de desenho
- 3- Excel
- 4- Apresentações audiovisuais (PowerPoint, Podcasts, etc)
- 5- Multimédia (CDROM, DVD, Quadro Interativo, Software Pedagógico)
- 6- Ferramentas Web (redes sociais, fóruns, chats, etc)
- 7- Não preciso de mais formação

U. No seu entender quais são os obstáculos mais difíceis de ultrapassar no que respeita a uma real integração das TIC nos contextos de educação de infância

- 1- Falta de meios técnicos (computadores, ligação à internet, etc)
- 2- Falta de recursos humanos para apoiarem os docentes face a dúvidas (técnicos informáticos)
- 3- Falta de formação específica sobre TIC e o modo como utilizá-la com as crianças

- 4- Falta de *software* e recursos digitais apropriados
- 5- Falta de motivação para o uso das TIC
- 6- Cansaço e desgaste profissional
- 7- Outros: _____

II Parte

Escala de Desempenho Docente em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação- DTDIC

Escala: (0- nunca, 1- Algumas vezes, 2- Muitas vezes, 3- Sempre)

Afirmações	0	1	2	3
1- Utilizo o computador para comunicar com educadores e outros colegas				
2- Utilizo o computador para acompanhar o processo de aprendizagem das crianças.				
3- Planifico atividades que possibilitem às crianças a aquisição de competências para usar o computador				
4- Contribuo para a utilização do computador no meu centro escolar				
5- Promovo atividades voltadas para a solução de problemas usando o computador				
6- Implemento estratégias didáticas utilizando o computador				
7- Utilizo o computador nas atividades, garantindo igualdade de acesso as crianças				
8- Avalio os efeitos da utilização do computador nas crianças e nas suas aprendizagens				
9- Avalio a eficiência das práticas de ensino que usam o computador				
10- Utilizo as TIC para elaborar e comunicar o desempenho das crianças (avaliações, relatórios, etc)				
11- Instalo programas no meu computador para utilizar nas atividades com o meu grupo				
12- Desenvolvo atividades que possam incluir o uso do computador pela criança				
13- Oriento ou supervisiono as atividades das crianças por meio de ambiente virtual de aprendizagem				
14- Planifico atividades que incluem o uso do computador considerando as necessidades individuais das crianças				
15- Avalio as competências das crianças em TIC				
16- Realizo edição de áudio com o computador e utilizo-a nas atividades de sala				
17- Procuro manter-me informado sobre as tecnologias digitais disponíveis para usar no meu dia-a-dia				
18- Uso programas que protegem os meus equipamentos contra invasões ou divulgação de minhas informações sigilosas				
19- Avalio a usabilidade e acessibilidade de um site				
20- Utilizo vídeos relacionados com temas a trabalhar com o meu grupo de crianças				
21- Avalio a utilidade dos recursos tecnológicos disponíveis no meu ambiente de estudo ou trabalho				
22- Uso as tecnologias digitais de que disponho como apoio na tomada de decisões				
23- Utilizo ferramentas de tecnologias digitais que promovem o trabalho colaborativo				
24- Procuro atualizar os meus conhecimentos usando a Internet				
25- Elaboro apresentações com imagens, sons e animações				
26- Utilizo mecanismos de busca para filtrar somente as informações que desejo				
27- Faço upload de documentos com diferentes suportes				
28- Participo em discussões pela Internet (chats, fóruns, etc.)				
29- Uso as tecnologias de informação e comunicação para pesquisar informações em fontes diversificadas				

30- Selecciono equipamentos e programas para meu uso pessoal				
31- Selecciono programas para uso profissional				
32- Soluciono problemas relacionados com equipamentos e programas que possam acontecer na minha sala				

Obrigada pela sua colaboração.

Relativas às TIC

- Como caracteriza a sua atitude face ao uso das TIC em contextos de educação de infância.
- Que solicitações são pedidas aos educadores ao nível dos recursos TIC.
- Quais os maiores receios e dificuldades que enfrenta na utilização das TIC na prática docente.
- Que limitações encontra no seu contexto de trabalho em relação ao uso das TIC.

Relativas à Carreira Docente

- O que pensa de si mesmo enquanto educador de infância.
- Como pensa que os outros (pais, colegas, superiores hierárquicos, órgãos ministeriais) o veem enquanto docente.
- Quais as maiores dificuldades que encontra no cumprimento da sua função docente.

Relativas às TIC e a Carreira docente

- Atendendo à formação que possui e ao avanço das TIC, sente-se preparado para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados.
- Em que medida considera que o uso das TIC em contexto de educação de infância são capazes de ajudar a ultrapassar dificuldades, desencantos e desmotivações próprias da 4ª Fase da Carreira Docente.
- Em que medida considera que o uso excessivo das TIC e não supervisionado pelo adulto, se pode tornar nefasto para as crianças em idade pré-escolar.

Anexo 6

Ofício enviado às colegas do DEPE via *email* a solicitar a colaboração

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

Rua D. João da Guarda n.º 2

4715-331 Temões

Braga

Email- menameleiro@email.com

Telemóvel- 913066596

Braga, 20 de dezembro de 2017

Cara colega:

Este questionário, dirigido aos educadores de infância com componente letiva atribuída no ano de 2017/ 2018, pertencentes ao Departamento de Educação Pré- escolar do Agrupamento de Escolas [REDACTED], insere-se na dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na Área de especialização de Tecnologia Educativa da Universidade do Minho, com o tema **“AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO FACE AO DESENCANTO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO”**. A referida Dissertação está a ser orientada pelo Doutor José Alberto Lencastre, professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

No contexto atual, parece-nos ser uma investigação com importância pois, visa compreender de que modo as TIC são usadas no exercício da profissão de um grupo de educadores de infância que se encontram na 4ª fase da carreira docente (25 a 35 anos de docência), identificada como o início do processo de serenidade e distanciamento afetivo, caracterizada pela resistência às inovações e às políticas educacionais (Huberman, 2007).

A sua participação é fundamental para conseguirmos estudar a realidade em análise. Assim sendo, apelamos à sua atenção para uma resposta atempada (finais de janeiro de 2018), estando consciente do esforço que poderá representar este pedido. Sem a sua colaboração esta investigação não será possível. Desde já agradeço o empenho e disponibilidade, colocando-me ao inteiro dispor para algum esclarecimento adicional.

Atenciosamente,

(Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim)

Anexo 7

Print screen da resposta das colegas

Correio
29 de cerca de 99
Mais
Mover para caixa de entrada
Caixa de entrada
Filomena Meleiro <filomena.meleiro@...com>
18/01

COMPOR
Caixa de entrada (135)
 Com estrela
 Importante
 Correo enviado
Rascunhos (49)
 > **Categorias**
 Acompanhar
 Div
 formador
 Prioridade
 Filomena

Pedido de colaboração
 para pre-escolar
Filomena Meleiro <filomena.meleiro@...com>
 Boa tarde colegas!
 Venho por este meio solicitar a vossa atenção para o documento em anexo. O mesmo destina-se a explicar-vos o objetivo da minha investigação para a Dissertação de Mestrado, que estou a elaborar e pedir a vossa colaboração.
 Tenho plena consciência de que estou a pedir às colegas um esforço acrescido nestes tempos de tanto trabalho. Por este facto, deixo-vos à vontade para acederem ou não ao meu pedido. Peço apenas que me informem para me poder organizar e saber quantas educadoras estarão disponíveis. Agradeço desde já a vossa disponibilidade, pondo-me ao vosso inteiro dispor para algum esclarecimento adicional.
 Continuação de boa semana, beijinhos.



Olá Filomena Agradeço o convite, mas não vou colaborar. Espero que corra tudo...

Boa noite Filomena Peço desculpa mas, quarta-feira dia 31 irei com a minha mã...

Filomena Meleiro <filomena.meleiro@...com>
 para
 Boa noite
 Obrigada por tudo, ficará para outra oportunidade- Beijinhos.

Não existem chats recentes
 Iniciar um novo

10 mensagens mais antigas

18/01
 28/01
 28/01

29 de cerca de 99

Caixa de entrada (135)

Com estrela

Importante

Correio enviado

Rascunhos (49)

▶ **Categorias**

- Acompanhar
- Div formador
- Prioridade
- +
- Filomena ▶

18/01

Pedido de colaboração

Caixa de entrada X

Filomena Meleiro <filomena.meleiro@...s.com>
para pre-escolar

Boa tarde colegas!
Venho por este meio solicitar a vossa atenção para o documento em anexo. O mesmo destina-se a explicar-vos o objetivo da minha investigação para a Dissertação de Mestrado, que estou a elaborar e pedir a vossa colaboração.
Tenho plena consciência de que estou a pedir às colegas um esforço acrescido nestes tempos de tanto trabalho. Por este facto, deixo-vos a vontade para acederem ou não ao meu pedido. Peço apenas que me informem para me poder organizar e saber quantas educadoras estarão disponíveis. Agradeço desde já a vossa disponibilidade, pondo-me ao vosso inteiro dispor para algum esclarecimento adicional.
Continuação de boa semana, beijinhos.

Este documento contém informações de confidencialidade e pode estar sujeito a leis de proteção de dados. Se não for o destinatário pretendido, não deve divulgar esta informação a terceiros. Se não for o destinatário pretendido, deve destruir este documento e notificar o remetente. Se não for o destinatário pretendido, não deve divulgar esta informação a terceiros. Se não for o destinatário pretendido, deve destruir este documento e notificar o remetente.

18/01

para mim

Olá Filomena

Agradeço o convite, mas não vou colaborar.
Espero que corra tudo bem.
Um beijinho grande

@gmail.com

18/01

18/01

Não existem chats recentes

[Iniciar um novo](#)

10 mensagens mais antigas

28/01

29 de cerca de 99

Correio

COMPOR

Caixa de entrada (135)
Com estrela

Importante

Correio enviado

Rascunhos (49)

► **Categorias**

- Acompanhar
- Div formador
- Prioridade

Mais

Mover para caixa de entrada

18/01

para mim

Olá Filomena

Agradeço o convite, mas não vou colaborar.
Espero que corra tudo bem.
Um beijinho grande

19/01

Filomena Meleiro

Olá agradeço a resposta. Beijinho.

para mim

Boa tarde, podes contar comigo para o que for necessário.
Beijinhos

No dia 18 de janeiro de 2018 às 14:03, Filomena Meleiro <filomena.meleiro@...> escreveu:

19/01

Filomena Meleiro

Olá Agradeço desde já a tua disponibilidade e ajuda. Vou aguardar con...

23/01

Ola amiga Filomena, venho por este meio responder ao teu pedido para colabora...

Não existem chats recentes

Iniciar um novo

Google

Gmail

COMPOR

Caixa de entrada (138)
Com estrela
Importante

Correio enviado

Rascunhos (83)

Categorias
Mais

Bem-vindo aos Hangouts!

Os Hangouts guardam todo o histórico de conversas, para que possa aceder ao mesmo em qualquer lugar. Saiba mais

OK, compreendi.

25/01

(sem assunto)

para mim

Boa noite, Filomena.

Na sequência do pedido formulado, em primeiro lugar, aproveito para dar-te os parabéns pela investigação que estás a levar a cabo e desejar-te as maiores felicidades para a concretização da mesma, com o sucesso que todos esperamos. Em segundo lugar, reafirmo a disponibilidade que manifestei no momento em que foi solicitada a colaboração (reunião de departamento), ainda que, erradamente, tenha assumido que a recolha da informação se traduziria apenas no preenchimento do inquérito por questionário, constataando agora que pressupõe também um inquérito por entrevista.

Atendendo a que no momento tenho vindo a enfrentar alguns problemas de saúde, reconheço que não reúno condições para a gravação do inquérito por entrevista, mantendo-me no entanto disponível para o fazer por escrito. O meu conhecimento e experiência, no que diz respeito à metodologia de investigação e à recolha de dados, são suficientes para reconhecer a diferença entre um e outro processos. Contudo, compete ao investigador tomar essa decisão.

Perante o que acabo de referir, e em função dos pressupostos que tens subjacentes ao trabalho empírico, estou disponível para a realização do inquérito por questionário e do inquérito por entrevista ou apenas para o primeiro. Assim, resta-me pedir-te desculpa pelo constrangimento mencionado e, no sentido de me poder organizar, solicitar-te feedback sobre minha possível ou não colaboração.

Sempre ao dispor,

Filomena Meleiro <menameleiro@gmail.com>

para

Boa tarde

Em primeiro lugar, peço desculpa por só hoje responder ao teu email, mas o trabalho não me tem facilitado muito a vida. Relativamente à participação no meu estudo e dado que um dos meus objetivos é registar as interações entre as educadoras envolvidas no Focus Group, penso não ser possível realizar esta etapa da investigação (gravação do inquérito por entrevista) de outro modo que não o previsto. Tenho pena que te encontres doente e não possas participar, pois tenho a certeza, que a tua experiência como docente e como investigadora seria uma mais valia preciosa. Agradeço-te mais uma vez pela disponibilidade, desejando-te as melhores. Beijinho

Filomena

Clique aqui para Responder ou Encaminhar

Anexo 8

Print screen do email do pedido de confirmação/validação do inquérito por questionário e Guião do Focus Group (estudo piloto)

Google

Gmail

COMPOR

Caixa de entrada (138)
Com estrela

Importante

Correio enviado

Rascunhos (83)

► Categorias

Mais

1 de 2

Mais

Mover para caixa de entrada

Caixa de entrada

Verificação dos instrumentos de recolha de dados

Filomena Meleiro <menameleiro@gmail.com>

pare

Boa tarde colegas!
Venho por este meio solicitar que verifiquem se a correção efetuada por vossa sugestão, após estudo piloto realizado em 28 de dezembro de 2017, estão de acordo com o que ficou decidido. Aproveito, uma vez mais, para agradecer a vossa preciosa colaboração. Beijinhos e se precisarem de alguma coisa disponham.

2 Anexos

Análise das Ques...

Inquérito por que...

Filomena Meleiro <menameleiro@gmail.com>

Boa tarde

Venho por este meio solicitar que verifiquem se a correção efetuada por vossa sugestão, após estudo piloto realizado em 28 de dezembro de 2017, estão de acordo com o que ficou decidido. Aproveito, uma vez mais, para agradecer a tua preciosa colaboração. Beijinhos e se precisarem de alguma coisa dispõe

2 Anexos

OK, compreendi.

10/01

12/01

Anexo 9

Print screen da respostadas colegas a confirmar a validação

Google Gmail                          

COMIPOR

Caixa de entrada (138)
Com estrela
Importante
Correio enviado
Rascunhos (83)
Categorias
Mais

Você                       

Venho por este meio solicitar que verifiques se a correção efetuada por vossa sugestão, após estudo piloto realizado em 28 de dezembro de 2017, estão de acordo com o que ficou decidido. Aproveito, uma vez mais, para agradecer a tua preciosa colaboração. Beijinhos e se precisares de alguma coisa dispõe

2 Anexos

 **Análise das Ques...**

 **Inquérito por que...**

Bem-vindo aos Hangouts!

Os Hangouts guardam todo o histórico de conversas, para que possa aceder ao mesmo em qualquer lugar. [Saber mais](#)

OK, compreendi.

 para mim       

Bom dia Filomena!
Já li os instrumentos de recolha de dados e verifiquei que foram feitas as correções que sugerimos no estudo piloto realizado no dia 28 de dezembro de 2017.
Está tudo conforme ficou decidido.
Continuação de bom trabalho e se precisares de mais alguma coisa podes contar comigo.

Cruz

De: Filomena Meleiro <menameleiro@gmail.com>
Enviado: 12 de janeiro de 2018 21:57
Para:  
Assunto: Fwd: Verificação dos instrumentos de recolha de dados

Anexo 10

Transcrição integral do Inquérito por entrevista do tipo *Focus Group*

Transcrição da sessão de Focus Group nº 1

Realizado em: 28 de janeiro de 2018

Local: Centro Escolar [REDACTED]

Tempo previsto de duração: 1: 30mn a 2:00 horas

Tempo gasto: 1h, 32mn e 23 s.

Investigadora: Boa tarde colegas, antes de mais nada, queria agradecer a presença de todas, queria fazer referência que durante este Focus Group vão ser respeitadas aquelas questões éticas do documento que vos enviei. Queria pedir autorização para fazer a recolha da gravação também. Autorizam-me a que grave?

Entrevistadas: Sim, sim, sim, sim, sim

Investigadora: Queria referir, que depois o resultado do trabalho, quando estiver pronto vos darei conhecimento. Nesta transcrição, eu vou identificar as colegas por letras (**E1**- entrevista 1; **E2**- entrevista 2; etc.), ou seja vai ser mantido o total anonimato das pessoas que participaram deste Focus Group e das outras colegas, que eventualmente participarão em mais um pelo menos. Podemos começar então?

Entrevistadas: Sim força (**E1**). Sim (**E2, E3, E4, E4 e E5**).

Investigadora: A primeira questão que eu tenho para vos colocar, está relacionada com o uso da Tecnologias de Informação e Comunicação. Queria que vocês me ajudassem a perceber, **“Como é que caracteriza a sua atitude face ao uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) em contextos de educação de infância?”**

E1- Tenho que responder primeiro? Tenho que caracterizar a minha atitude, ora bem. A minha atitude face às TIC, é uma atitude de abertura e de utilização progressiva, claro que à medida que o tempo vai passando e após algumas formações, ultimamente não tem havido, mas a utilização é cada vez mais abrangente e é positivo para o trabalho.

E2- Ora bem, eu posso dizer que, quando iniciei a minha carreira estava a zero nesta área, passei por muitas dificuldades, tive mesmo que me esforçar muito pois não tinha competências para trabalhar nas TIC, com formações e com a insistência que eu acho que faz muita falta, vou-me desenrascando, mas não é uma coisa que eu domine ainda. Foi muito difícil para mim adaptar-me e consigo, já vou à plataforma, faço, mostro vídeos aos miúdos, tudo isso acho que é importante, mas eu senti muitas dificuldades, fui progredindo com os tempos, a escola assim o exige e pronto acho que nesta nossa fase, penso que foi difícil para todas, porque eu no início não dominava, não sabia nada, aos pouquinhos fui progredindo, também fiz formações e continuo a querer fazer, mas há coisas que eu não domino ainda.

E3- Eu penso que, tenho computador na sala de aula acerca de doze anos. Comecei a utilizá-lo com as crianças, no ano que estive em Vilela. Até ali não tinha sequer computador na sala. Vou usando, uns anos mais outros menos, mais relacionado com aquilo que eles fazem (alguns jogos), faço alguma pesquisa ao nível de temas que estamos a

trabalhar, há alturas em que eles conseguem e estão lá a copiar palavras, utilizam o teclado para copiar palavras e vou usando para ver alguns filmes. O meu à vontade no computador, não domino tudo, vou dominando algumas coisas, vou tentando aprender. Já fiz algumas formações em computadores também, que me ajudaram muito e também vai ajudando a tentativa e eu experimentar no dia-a-dia. Confesso que este ano ainda não usei muito o computador diretamente com os meninos, mais em contexto de grande grupo, a explorar alguns temas, coisas que a gente tem necessidade de ver como é, abre e vai ver como é, a nível dos animais, a nível de algumas coisas que estamos a explorar, a nível de jogos, ainda não fiz nada com eles, acho que o computador não esta a funcionar bem na parte dos jogos, é mais a nível de filmes e pesquisas e palavras que vamos lá escrever. É à base disso.

E4- Aquilo que eu penso em relação à utilização das TIC no jardim-de-infância, penso que é uma mais-valia na promoção de novas experiências educativas não é, num contexto integrado de aprendizagem, também contribuem para uma prática educativa de qualidade. Paralelamente, eu não me considero uma docente com uma preparação, digamos, muito, muito, como é que hei-de explicar, com grandes conhecimentos a nível da informática, os conhecimentos que eu adquiri são aqueles que eu adquiri nas formações que me foram oferecidas, penso que será, uma necessidade que eu sinto, é ter mais formação a esse nível, reconheço, que embora a minha postura em relação às TIC seja muito positiva, mas, que os recursos que nós temos dentro de uma sala e com os grupos numerosos (**E5-** Acena afirmativamente com a cabeça, **E1 e E2**, sorriem), que muitas vezes ou a grande parte das vezes, não, consigo concretizar aquilo que eu desejava para o grupo. Portanto, isto a nível de eles trabalharem mais, não é que não trabalhem porque trabalham, trabalharem mais no computador.

E5- No que diz respeito à minha posição em relação às TIC, eu sinto que neste momento já domino alguma coisa. Claro que há várias questões mais específicas, que se calhar ou porque não me interessam ou porque não tenho necessidade de as utilizar ou porque também não sei, pronto se calhar estou mais a zero nestas situações. O que eu aprendi, não fiz assim tantas formações quanto isso, porque acho que não há assim tantas formações para nós, ou pelo menos, não tem havido, foi um bocadinho autoconhecimento, ajuda de um, ajuda de outro (**Investigadora-** autodidata, não é?), pergunta aqui, tentativa e erro, errou, alguma coisa esta mal. Relativamente ao uso das TIC no contexto, com as crianças, por um lado acho que não temos material informático à medida daquilo que precisamos, não temos. Estou como diz aqui a colega também, temos grupos muito grandes, não dá para iniciar, por outro lado, há uma coisa que eu ultimamente tenho pensado, eu noto que os mais pequeninos, os miúdos mais pequeninos, tem o dedo muito apontado para as novas tecnologias, portanto o dedo esta pronto, depois como o dedo está pronto, a concentração já não esta tão pronta assim, ou seja não sei se o uso excessivo... (**E1-** acena com a cabeça em concordância e diz- Sim, sim, falta saber se há algum beneficio; **Investigadora-** tenho uma questão que vai nesse sentido), nas idade que nós temos, começo a ter algumas dúvidas, se será assim tão bom utilizá-las, ou como utilizá-las e qual será o doseamento correto para utilização. Sinto-me mais ou menos á vontade, lembro-me quando comecei a minha formação (**Investigadora-** Sim, nós somos do tempo em que nem havia TICs), pois exatamente, na minha licenciatura, eu lembro-me de pensar que tinha de fazer um projeto no computador e não saber muito bem como é que ia fazer. Neste momento, se fosse agora não teria esse problema, claro que também não domino tudo, mas é assim, acho que sim, acho que é importante, acho que é uma mais-valia, por outro lado, é preciso ver como é que

utilizamos e por outro lado sabemos que nos meios em que estamos, nos contextos em que estamos não temos material para, podermos desenvolver mais as coisas no contexto das TIC.

Investigadora: Posso passar à segunda questão?

Entrevistadas- Sim.

Investigadora: A segunda questão tem a ver com, **Que solicitações são pedidas aos educadores de infância ao nível dos recursos TIC?**

E1- As solicitações, que são pedidas aos educadores de infância, na minha opinião são excessivas. Nós temos orientações curriculares a nível nacional, a nível do ministério, em que nomeadamente nos pedem que as crianças façam um uso crítico, em que uma das competências que eu devo desenvolver as crianças seja um uso crítico, por exemplo da internet. Outra das competências é que eles conheçam uma série de instrumentos tecnológicos e que, efetivamente, acho que as exigências são excessivas, tanto pelos recursos existentes nas escolas, a maior parte das vezes existe um computador para uma sala de 25 crianças, tanto a nível dos recursos como a nível do espaço, não há um espaço onde seja possível isolar um som, em que seja possível explorar coisas, aplicações mais interativas e mais abrangentes. Portanto acho que as exigências que são feitas, o que está no papel não corresponde à prática dos docentes. Quase que ariscaria a dizer que, não corresponde à prática de nenhum educador de infância, em termos das orientações que estão previstas e as aprendizagens que são previstas ao nível das TIC são excessivas ao nível do pré-escolar, atendendo à realidade que nós temos e atendendo á idade das crianças, pela autonomia que tem própria dessa idade, são muito pouco autónomas, é impossível a um educador e no caso mais um assistente operacional, conseguir realizar este tipo de experiências com a maior parte das crianças. É excessivo o que se pede (**E2, E3 e E4-** concordam com movimento afirmativo de cabeça)

E2- Agora sou eu? As solicitações que nos pedem, concordo com a **E1**, que realmente é exigente aquilo que nos pedem a nível das novas tecnologias e nem, nem eu me sinto muitas vezes preparada para as usar de forma, embora depois de ter feito grande esforço e depois com grupos muito grandes, com um computador na sala, que muitas vezes nem funciona, eu muitas vezes ponho-me a mostrar uma história no computador, porque um, eu não vejo, outro eu não vejo, quer dizer são grupos muito grandes, eles gostam de ir trabalhar para o computador, mesmo escrever palavras e tudo e eu, eu sinto-me impotente para lhe responder às solicitações deles, porque estou com este, estou com aquele, portanto não é fácil dominar isso e depois também a nível das plataformas das escolas e tudo, acho que, nós ainda sentimos dificuldades nesse sentido. Acho que, devíamos ter mais formações ou mais, sei lá, num, eu, eu, eu falo por mim, eu sinto-me bastante impotente em relação às novas tecnologias pronto porque, com os miúdos eu faço, mostro histórias, vamos pesquisar, essas coisas, mas os grupos são grandes, as condições não são as ideais e acho que faço, faço o mínimo, pronto, não sei. Acho que precisamos de mais, eu sinto que preciso de mais formação, não sei, se calhar já estou no fim da carreira, e foi difícil para mim acompanhar, acompanhar, até mesmo nas plataformas, acompanhar os tempos, sinto alguma dificuldade, vou lá e tudo, mas sinto, vou fazendo as coisas lá está é como **E5** diz, a gente vai, tem que fazer as coisas, somos, somos, quer dizer, solicitam-nos as coisas assim, os sumários e essas coisa e nós temos que aprender a fazer. Agora, não é fácil não.

E3- A pergunta aí é relativamente? (**Investigadoras-** relativamente às solicitações que são pedidas aos educadoras ao nível dos recursos TIC), é aquilo que nós fazemos? (**Investigadoras-** tudo, a nível profissional quer com as crianças quer como nós enquanto educadoras, não é? É o que dizia a **E2**, os sumários.)

E1- Eu por exemplo em relação a isso e só acrescentando, aquilo que nos pedem a nós, não acho que esteja desadequado. Acho que aquilo que nos pedem em termos de sumários, de um questionário, uma inscrição, é aceitável (**E4-** é aceitável, sim; **E5-** sim), e nota-se que esse, esse uso por parte dos grupos, ou do que seja parece-me que é adequado e é possível concretizar. Eu nisso não sinto qualquer dificuldade. (**E2-** Fomos aprendendo, claro que não tivemos).

E3- Agora com o grupo, estas solicitações, eu estou como diz a **E1**, realmente, é, lá está, é muito exigente, não se consegue fazer com as crianças esse. As crianças agora já estão muito habituadas a trabalhar na internet com o dedinho e tem uma dificuldade muito grande em mexer no rato. (**E2**, aceno afirmativo de cabeça). Eu não consigo fazer com eles trabalhos a nível dessa pesquisa e a nível, não dá. Em grande grupo sim, a ver filmes é como diz a **E2**, eles tem dificuldades em visualizar todos porque o grupo é grande (**E4-** concorda com um movimento afirmativo de cabeça/expressão facial, **E2-** pois, pois), só um computador na sala e também sinto da minha parte limitações para estar à vontade a trabalhar nessas áreas. Eu confesso pessoalmente, não gosto de computador, eu faço no computador aquilo que me é exigido fazer (**E1-** pois, pronto, pois; **E4-** movimento afirmativo com a cabeça, **Investigadora-** é bom que fique registado, nós não temos que gostar todos de tudo; **E4-** Essa discordância, é lógica). Eu remediava bem sem computador, em relação a todo o trabalho que faço, claro que facilita a nível das plataformas (**E1-** Sim nessas plataformas facilitam imenso). Claro que facilita, ao nível do trabalho que nós fazemos, claro que facilita imenso (**E4-** facilita imenso), senão não tínhamos tudo à mão, (**E2-** Mas temos que nos ir atualizando e temos que fazer um esforço nesse sentido), já faço pesquisas, já faço muitas coisas que não conseguia fazer, que pedia aos outros para me fazerem, já vou fazendo, já copio, colo, aumento, diminuí-o, já vou fazendo isso tudo, mas é como diz a **E5**, é por tentativas, faço, erro, não acerto, experimento outra vez, peço ajuda quando não consigo fazer, a quem sabe mais que eu, (**E1-** claro; **E2 e E4-** acenam afirmativamente com a cabeça) tanto para o trabalho com as crianças como para o meu e vou conseguindo assim alguma coisa.

Investigadora- Claro, sim senhor!

E4- Em relação a isso também, a minha opinião, também é unânime, não é, em relação à das colegas, que realmente há uma exigência que não se adequa de forma alguma às nossas condições (**E1-** À realidade que temos, **E5-** Sim, sim) e aos recursos materiais e humanos, que temos na sala. Agora em termos de solicitações, mais a nível (**E1-** Pessoal, não é?), pessoal, eu acho para mim e acho que mesmo falando na generalidade (**E2-** é uma mais valia; **E1-** afirmativamente com a cabeça), todas nós somos umas guerreiras porque, acabamos por conseguir fazer aquilo que nos solicitam, por tentativa, erro, não é? (**E2-** Trabalho em equipa entre as colegas), aprendemos e depois se calhar até ficamos contentes porque aprendemos mais, uma coisa relacionada com os computadores, que eu que são sempre mais-valias. Nós também estamos em aprendizagem ao longo da vida (**E1-** concorda com gesto de cabeça; **E5-** lógico, em aprendizagem ao longo da vida). Mas com alguma dificuldade ou menos dificuldade, nós vamos dando resposta aquilo que nos pedem. Em relação ao trabalho com as crianças, também tentamos dar alguma resposta,

não a que nos exigem, mas (**E2-** podemos) como profissionais que somos, fazemos o que podemos, acho que tentamos sempre fazer o melhor e aquilo que está ao nosso alcance de acordo com os recursos que nós temos.

E5- Bem, eu no fundo é uma conclusão daquilo que elas já disseram. Por um lado também considero que as solicitações que são pedidas ao profissional educador não são nada de extraordinário, a gente consegue combater todas essas dificuldades e fazer, aquilo que nos pedem é o mínimo, a nós enquanto educadores, profissionais, relativamente a própria escola e a essas coisas. No que diz respeito às crianças, é basicamente aquilo que eu disse há bocado. É os grupos, que já se referiu, é as condições, é os espaços, é os materiais, tudo isso não ajuda que se possa desenvolver, como se falou também, no que é pedido nas aprendizagens a promover, na área das TIC, tudo que lá está. (**E1-** gesto de concordância; **E3-** Claro, claro). Eu acho que aquilo foi feito um bocadinho à luz de Lisboa. Lisboa se calhar ou os grandes centros terão essas condições. Os outros centros, outros espaços, não tem essas condições, nessa área e em outras áreas, mas pronto relativamente a esta área é o que eu acho.

Investigadora- De alguma maneira, a resposta de baixo encaixa nesta. A pergunta é- **Quais os maiores receios e dificuldades que enfrenta na utilização das TIC na prática docente?** Não tanto, dificuldades materiais, mas estas dificuldades são nossas e que nós enfrentamos na utilização das TIC, em termos de conhecimento de programas, quais são as dificuldades e os receios que os educadores tem.

E1- Por exemplo, em termos de conhecimento de programas, sim é um receio, mesmo ao nível de recursos pedagógicos, nós por exemplo já tivemos um cheirinho e até contigo de uma formação de criação de jogos e de vídeos, mas tu não sais, eu não sai de lá a fazer nada, os scripts (**E3-** Sim, sim, sim; **E5-** Lógico, lógico). Claro que isso sim, eu sinto isso como um receio. Há bocado dizia-se, em relação a uma plataforma, há uma demonstração, vê-se que se escreve ali o sumário, acolá, geralmente um questionário, ele vai seguindo até ao final (**E3-** vai, vai), e vai chegar a um ponto em que te conclui, agora se nos for pedido a utilização de outros programas, mesmo recursos pedagógicos, ai sim há muito receio. Muito receio. Porque depois isso envolve a utilização de som, de vídeo, sim, sim, isso sim. (**Investigadora-** Já é a conjugação de muitas tecnologias para atingir um determinado fim). Sim, sim (**E3-** Sim; **E4-** acena afirmativamente).

E2- Eu, eu, se calhar sou a que tem mais dificuldade neste sentido, porque tenho que dizer a verdade, não sou, não domino muito, mas tenho- me esforçado também, ai já não sei qual foi a pergunta que me fizeram, estou baralhada.

Investigadora- Quais os maiores receios e dificuldades que enfrenta na utilização das TIC na prática docente?

E2- Ah! Já, tenho dificuldades e mesmo que vá para formações, venho na mesma com dificuldades e penso que até ao fim da minha carreira vou ter dificuldades. Vou lutando para as ultrapassar, mas vou tê-las e tive-as, senti. Quando iniciei o meu curso não sabia nada, comecei e acho que é muito exigente para nós que não temos formação, eu não tenho formação nesse sentido e hei de me sentir com dificuldades até ao fim. E é um receio, eu não tenho medo de nada na escola, não tenho medo de nada com os meninos, e tenho medo disso porque sinto que não sei, estou impotente, quer dizer, não vou dizer que sei, porque não sei, vou fazendo o mínimo, vou ao computador com os meninos, escrevo com eles no computador e tudo, mas isso de programas não sei. Não estou preparada e tenho

mesmo receio que não consiga. Já quando fui para a Universidade tirar o meu curso, eu todas as aulas fazia-as bem e tirava boas notas e o pior para mim era o computador porque eu não sabia nada. Neste momento, já sei mais claro, sei mais, mas sei um pouquinho, mas não sei nada, tenho que ser sincera, tenho que dizer o que sinto.

E1- Um dos primeiros desafios, relacionados com os receios foram os concursos, não é? Acho que uma grande parte dos professores, a primeira vez que tinham que concorrer e que não era um papel, (**E4-** Sim, sim, nós estávamos habituados ao impressosito e claro), sim ainda hoje nós sentimo-nos mais seguras se tivermos o papel, do que propriamente numa plataforma (**E3-** Eu não faço sozinha, nem me atrevo, acena negativamente com a cabeça. Nem me atrevo; **E5-** Há receio, claro que sim).

E2- Não nascemos nessa era, (**E1-** claro que não; **E4-** claro que não, lógico, movimento de concordância com a cabeça), vamos- nos adaptando, temos que lutar para nos atualizar, mas que é uma dificuldade que eu sempre senti, adoro o meu trabalho, gosto de trabalhar com os meninos, trabalho muito, mas a esse nível sinto que tenho dificuldades e não acompanho.

E3- Eu não tenho muito a dizer nesta área. Ao nível do trabalho concreto, onde estou a trabalhar agora, temos a mais-valia de ter a J. (inicial do nome da colega), porque a J. fez o mestrado em TIC, portanto qualquer coisa que a gente tenha dificuldade com ela conseguimos. Vou ter com ela e a nível de programas e a nível de certos trabalhos que a gente faz, ela é uma ajuda, pois ela fez o mestrado em tecnologia (**Investigadora-** é uma ajuda, eu sei) e está à vontade nessa área. Certos programas que às vezes a gente não consegue, basta passar de um computador para outro, num computador abre, noutro não abre, ele consegue ir lá buscar o programa certo e colocar a abrir. Eu não chego lá também, eu estou um bocado como a **E2**. (**E2-** eu também me sirvo das minhas colegas, para me ajudarem). Faço o que posso fazer, mas em muitas alturas não sei bem como é que hei-de gerir, prosseguir para a frente. Agora comecei a trabalhar um bocadinho com o computador quando fiz a minha licenciatura. Eu fiz o meu trabalho para a licenciatura, na universidade com computadores e eu fui pedir às meninas que estavam a tirar o curso de formação inicial para me ajudarem, senão não era capaz de fazer. Não conseguia fazer. Dai para a frente fui andando, mas não temos o à vontade que tem quem esta a começar agora. (**E1-** sim; **E2-** claro, sim, sim). Vamos tentando, mas não conseguimos ter a capacidade que tem a gente nova para fazer as coisas. Também me sinto um pouco impotente em relação a isso, vou fazendo o essencial. O essencial consigo fazer claro que consigo. (**E2-** temos que conseguir). Não temos outro remédio.

E4- Em relação a esses receios, estou de acordo com aquilo que foi dito e precisamente por esses receios existirem é que também não me atrevo a ir mais longe do que aquilo que eu acho que consigo fazer e pelo menos ter um resultado que seja minimamente satisfatório e isto em termos de estar a trabalhar com as crianças. A nível pessoal, muitas vezes sou capaz de tentar, ok, mas acho que se tivesse muito mais tempo, é preciso muita prática, porque isto de trabalhar com computadores e com programas, eu penso que é necessário dispensar algum (**E2-** tempo), horas, horas, porque o computador requer isso precisamente e nós vemos quando estamos a trabalhar, a fazer uma coisa até por muito simples que seja, quando damos conta passaram duas horas (**E1-** sim, sim), Hei! Eu estou aqui há duas horas? E portanto que acho que hoje em dia também não temos esse tempo disponível (**E1-** acena afirmativamente com a cabeça, nós não temos tempo) para estarmos a aplicar num programa (**E2-** não temos tempo,

faz gesto de negação), não é, se calhar já não estamos (**E1-** estamos a priorizar outras coisa), temos outras prioridades e achamos que isso não é tão importante. (**E1-** exatamente, não é essencial).

E5- É assim, eu no que diz respeito aos receios, por um lado concordo com o que já foi falado, mas a minha relação com o computador é um bocado estranha, porque eu acho que, mexo, mexo, mexo, até que alguma coisa vai sair. (**E2-** tu arriscas?). Sim, arrisco. Às vezes também estrago tudo, mas paciência, alguém há-de vir ajudar-me a por aquilo direito, porque eu sei que às vezes desconfiguro. Agora, por exemplo no que diz respeito a Excel, fui fazer formação de Blogue e se me perguntares como é que fazes um blogue, já não me lembro, não são coisas que nós utilizamos diariamente. Se nós utilizássemos diariamente, se fizessem parte da nossa prática diária, se calhar nesta altura já dominaria o Excel ou o PowerPoint ou essas coisas todas. Não domino, agora o meu receio não é muito, é tipo, vou ter que aprender, ok. Então a gente vai aprender, vai fazer asneira, vai fazer burrada da certa, mas a seguir percebe-se que já conseguiu mais isto e são ganhos. A mim o computador, é um desafio, não sinto muito como, claro que, se for uma coisa oficial, que tivesse que fazer, ainda no outro dia estive a inscrever-me numa formação na plataforma, primeiro que eu conseguisse lá chegar, irritou-me um bocado, porque não estava a perceber o que tinha que fazer, depois consegui e acho que depois a gente vai fazendo, que é a tal história da tentativa e erro. A minha relação com o computador é um bocado essa, mete-se para lá, a gente vai fazer, vai dar uma volta, vai carregar e tentar até que se descobre (**E1-** muito bem). Agora formação, formação e prática diária nós não temos, aí o nosso receio, porque não praticando não se sabe tanto como se praticássemos todos os dias, não é. Se tivéssemos uso disso.

Investigadora- E agora queria fazer referência, que vocês já foram falando disso ao longo da nossa conversa e em relação às limitações. **Que limitações é que encontram no contexto de trabalho em relação ao uso das TIC?** O que é que limita o trabalho dos educadores na utilização diária das TIC.

E1- Limita o tempo, (**E2-** o tempo), o grupo e os recursos. Acho que o tempo é uma das grandes, também limitações. Nós não temos assim muito tempo, nem para fazer experiências em grupo, nem para fazermos trocas entre docentes, por exemplo extra-horário. Nós temos uma componente não letiva, onde temos que planificar e fazer outras coisas mais emergentes e mais urgentes, (**E2-** concorda com movimento afirmativo de cabeça), portanto acho que o tempo e os recursos, tanto humanos, por exemplo se existisse na escola recursos humanos, pessoas com habilitação, com a formação, com algumas competências em áreas diferentes e em que houvesse espaços de formação informais onde isso pudesse acontecer. Penso que sim, o tempo e os recursos.

E2- Limitações? (**Investigadora-** sim, que limitações? Sim, que limitações é que encontras no teu contexto de trabalho em relação ao uso das TIC?). É assim, eu digo-vos, eu uso muito o computador com os meninos, dentro daquilo que eu sei. Não lhes posso ensinar mais do que aquilo que eu sei, pronto. E eles querem ver, ora é assim, os grupos, é assim, temos um computador para um grupo enorme, muitas vezes grupos diversificados, de idades diversificadas, de interesses completamente diferentes, quer dizer, eu sinto-me limitada. Agora ponho o computador em cima, eu agora não vejo, é complicado o grupo é muito grande, não quer dizer que há alturas que eles vão para o computador e vão eles mexer e vão escrever, eles isso fazem tudo e eu incentivo, incentivo, eu tenho dificuldade mas incentivo e os miúdos gostam, eles vivem nessa era, eles querem e gostam do computador e jogos que também

tenho, também põe jogos e tudo isso. Agora tenho dificuldades a nível do grupo, porque é muito grande, não consigo dar resposta, porque às vezes há um miúdo que quer escrever, e diz eu quero escrever aquela lista das palavras que nós fizemos hoje, está bem, vais fazer, mas ele precisa da minha ajuda e eu estou à beira dele, mas está outro a solicitar-me, portanto não consigo dar resposta às solicitações deles, por exemplo. Eu não consigo. Agora essas pequenas coisas eu faço com eles (**E1**- o número de adultos dentro das salas; **E3**- sim, sim é uma limitação, os recursos humanos e materiais), lá está na prática diária, quando eles estão a trabalhar mais individualmente, estão nas áreas e escolhem ir para o computador e vão para o computador, escrevemos a palavra carnaval, palavras a começar por c de carnaval, ainda no outro dia a Isabel, ela foi buscar a lista e escreveu no computador e ela sozinha já consegue fazer, mas está-me sempre a solicitar e eu vejo-me impotente para responder a estas solicitações deles. Acho que é mais isso, agora dentro de, eu não faço grandes coisas, não vou lá baixo por um no ecrã (**E1**-quadro interativo), vocês já põe, não põe? Eu, isso não sei fazer (**E1**-mas isso não tem nada que saber; **E5**- é fácil, é só ligares), eu isso não faço, nunca me atrevi, vou com vocês, quando vocês vão, eu ainda não sei fazer isso, agora dentro da sala, histórias em PowerPoint, jogos que eles fazem, vamos pesquisar, eles fazem perguntas sobre isto e aquilo, vamos pesquisar sobre isso, isso já consigo. Agora é verdade que é ali num tempinho que estamos todos e é um porque eu não vejo, porque eu quero, porque, é difícil gerir o grupo só com um computador (**E1**- e só com um adulto; **E3**- acena afirmativamente com a cabeça), claro, são estas as limitações.

E3- É um bocado a mesma coisa que eu vou dizer. É mais a nível do tempo, dos recursos humanos e dos recursos materiais. É mais ao nível destas três coisas. (**Investigadora**- sim, eu acho que isso é um bocado aquilo que todas nós sentimos, não é?; **E4**- grupos grandes, apenas um educador). Quando um quer, os outros também querem. (**E1**- se calhar a solução passaria por estar num espaço, onde pudessem estar quatro computadores, era capaz de haver uma aprendizagem mais cooperativa entre as crianças). Uma sala TIC. (**E5**- eu estava-me a lembrar que houve um ano que eu fui à EB 2 e 3 com o grupo de 5 anos na altura e lembro-me que eles estavam todos sentados nos computadores; **E1**- também foi o grupo de Vilela e realmente aquilo foi uma experiência diferente para nós, um ambiente diferente; **E2**- acena afirmativamente com a cabeça; **E1**- sim, foi).

E5- Depois, eu já te respondo de uma certa forma, considero que é na mesma os recursos e o tempo e o facto de não haver adultos. Às vezes, eu nem é tanto no PowerPoint que estão todos a ver, por exemplo, querem ligar, querem desligar um computador, carregam na tecla e desliga o computador. Eles não conseguem seguir os passos senão estiver lá um adulto a dizer, (**E2**- claro; **E1**- a gem com impulsividade) olha vais ter que ir ali, agora vais minimizar, estes termos, nós não conseguimos (**E2**- não respondemos), eles veem uma tecla a que estiver à mão (**E2**, **E4**- acenam afirmativa com a cabeça). Onde é que nós podemos estar a supervisionar corretamente a utilização das TIC, não podemos. (**E1**- não, não, não). Eles vão querer estar todos em cima (**E2**- o rácio de adulto criança e os materiais), e os recursos materiais e humanos, não dá.

E4- Eu penso a mesma coisa, que realmente o tempo e os recursos são fundamentais e em termos de recursos, se calhar é um domínio que não seria mal de todo haver alguém (**E2**- um espaço na escola) com formação e que pudesse disponibilizar xis tempo, a cada grupo (**E1**- para isso, gesto afirmativo com a cabeça; **E2**- ou por grupos pequenos, nem que fossem os grupos misturados de salas diferentes; **E3**- tinha que haver um espaço onde houvesse mais computadores e isso para o uso das TIC; **E5**- se houvesse na escola, no centro escolar um espaço só dedicado às

TIC seria muito mais fácil para todas nós; **E2-** só dedicado às TIC, movimenta a cabeça afirmativamente), poderíamos ir lá e alguém com essa formação (**E2-** e nós também a ajudar ou outras pessoas, as auxiliares; **E5-** eu quando digo levá-los era nós irmos também, não era mandarmos os meninos para, era ir estar e aprender com eles, eles aprenderem. De certeza que se eles comessem a adquirir competências no uso iam ajudar os outros e ia ser uma bola de neve, porque acabavam por se ajudar uns aos outros; **E3-** claro; **E1-** aprendizagem partilhada). Exatamente.

Investigadora- Sim senhora, pronto. Então agora íamos passar às questões relacionadas com a carreira docente. Eu tenho três questões relativas à carreira docente, à nossa fase da carreira docente, não é, à 4ª fase da carreira docente e a primeira questão era- **O que é que pensa de si mesmo enquanto educador de infância?**

E4- Ai... (risos)

E1- O que penso de mim mesma nesta altura da carreira? Isto já não é ligado às TIC? (**Investigadora-** Não, é ligado à carreira docente). É assim, eu enquanto educador de infância neste momento, penso, tenho algumas questões positivas, vivo algumas questões positivas, que é assim, trabalhar próximo de casa neste momento, é estar num escalão mais ou menos satisfatório, é estar num centro escolar, que não obstante uma aglomeração um bocadinho exagerada de crianças apresentam espaços melhores do que outros onde tivemos de trabalhar, em que os materiais são realmente melhores e em maior número, portanto eu realizo nesse termos a minha profissão, de forma agradável, de forma serena, sem grandes problemas. Em relação às crianças e às famílias e à comunidade educativa em geral e à sociedade em geral, há outros desafios mais complexos.

Investigadora- Eu vou fazer uma pergunta a seguir relacionada com isso.

E1- Pronto.

E2- Esta primeira questão é?

Investigadora- O que pensa de si enquanto educador de infância nesta fase da carreira docente?

E2- Ah! Nesta fase, eu já sou, (**Investigadora-** nesta 4ª fase de veteranas). Retirando a parte da tecnologia, eu sinto-me uma veterana. Eu gosto, sempre adorei ser educadora de infância, ainda adoro ser educadora de infância, venho para o jardim-de-infância como muita vontade e com muita alegria. Realizo o meu trabalho com grande satisfação, tirando essa parte das novas tecnologias, que é que me põe a mim um bocadinho mal. (**E1-** mal disposta) Sim, mal disposta, mas sinto que é uma necessidade e que eu própria tenho que investir. Agora, também já estou quase no fim da carreira (**E3-** ah!; **E4-** Ai no fim; **E5-** chama-lhe fim) ainda falta, ainda falta, mas sinto-me muito bem, gosto daquilo que faço, também estou bem, no sítio onde moro, já tenho uma estabilidade docente, também em relação à vinda para centros escolares, para mim que trabalhei muitos anos só, sinto-me melhor assim, gosto mais de trabalhar em equipa. Deixei de ter aquela responsabilidade da coordenação e essas coisas que eu não gosto, nunca gostei, gosto é do trabalho direto com os meninos e nesse sentido sinto-me melhor nos centros escolares, tenho uma equipa de colegas, trocamos ideias, aprendemos umas com as outras, fazemos trabalhos em equipa, isso é muito bom. Mesmo para as crianças, eles convivem com todo tipo, é meninos de um lado, meninos de várias salas, meninos do ATL, pessoas do almoço, pessoas de todo o lado, para os miúdos é melhor eles ficam muito mais sociáveis e tudo, é

muito melhor. Sinto-me segura no trabalho que realizo como educadora de infância, sinto-me segura e aquilo que faço, penso que o faço com convicção, a não ser as novas tecnologias eu estou muito bem. Sinto-me bem, muito bem.

E3- Ora, repete-me a pergunta outra vez, se faz favor, que já estou meio perdida.

Investigadora- Repito, repito- **O que pensa de si mesmo enquanto educador de infância?**

E3- É assim, nesta fase em que estou, tem os pontos positivos que é a experiência, uma maturidade diferente que sinto hoje no trabalho, o trabalho hoje é diferente de há alguns anos atrás, embora em cada ano, fazemos sempre coisas diferentes eu tento sempre evoluir e fazer diferente e tentar ver o grupo que tenho e desenvolver ao máximo as potencialidades do grupo. Nesse aspeto é uma mais-valia a experiência. Depois tem aquela parte, ainda um bocadinho fragilizada que é a parte da segurança. Eu neste momento não estou segura sequer onde estou, porque basta fechar um grupo e eu posso ter que sair do sítio e isso é um bocado, nunca pensei chegar a esta fase do meu trabalho, com mais de 30 anos de serviço e estar a uma certa distância de casa e ainda a correr o risco de ficar sem o grupo onde estou. Esta parte (**E2-** nós não estamos a pensar nisto, mas também nos pode acontecer; **E3-** instabilidade), embora não me aflija muito com isso, claro que mexe um bocadinho, a gente chegar ao fim do ano e não saber se vai conseguir ou não vai conseguir. A nível de trabalho, eu gosto muito do trabalho que faço, sempre gostei. Tive aquele ano, no ano passado sem grupo e fazia um bocado de impressão estar sem grupo, confesso que fiz a coordenação há dois anos com grupo e faço este ano, embora nós temos um grupo pequeno e ajudamo-nos muito uns aos outros lá em cima, mas o ano passado tive mais dificuldade porque a informação andava toda em torno, porque não tinha a ocupação do grupo e sentia a falta disso. A dificuldade foi essa não ter o grupo para trabalhar, eu gosto do meu trabalho, gosto do que faço e sinto-me bem com os meninos. Sempre gostei deste trabalho e os anos de experiência também ajudam, dão-nos uma maturidade diferente, um à vontade diferente, uma segurança diferente, a gente consegue ver melhor em cada dia quando não se consegue fazer aquilo que está programado, fazer outras coisas que saem bem e pronto é uma mais-valia. Essa parte da insegurança em relação, em relação à posição na carreira, eu posso dizer que estou estacionada há muito tempo, mas evolui, fui contratada durante muitos anos e andei muito tempo no 1º escalão, depois quando consegui a vinculação, consegui subir para o 3º e depois aos poucos fui apanhando aqueles anos todos que não subi e fui conseguindo a recuperação e até subi rapidamente, a não ser agora este parar. Em relação a isso tento não me queixar muito, porque vejo o grosso das pessoas que estão bem pior que eu (**E1-** sim; **E4 e E5-** sim, sim, afirmativamente com a cabeça), quero é trabalhar e ter grupo para trabalhar todos os anos, é isso que eu quero. É só.

E4- O que é que eu penso, neste momento da minha carreira, já gostei mais de ser educadora de infância do que nesta fase. Primeiro porque acho que não somos, ao fim de tantos anos, quer a nível estatal, (**E1-** isso é geral) quer a nível profissional, isto é relação pais, comunidade, mesmo colegas, acho que não fomos tão reconhecidas (**E1-** exatamente) como deveríamos ser e isso para mim é uma desmotivação (**E1-** acena afirmativamente com a cabeça, exatamente) e chego e tenho alturas em que acho que não deveria ter ido para educadora de infância. E pronto, e depois também nesta fase não vejo que a nossa carreira esteja a ser bem remunerada e considerada, perdemos muitos anos, que não nos vão contar e como tal, eu neste momento com 30 e, vou fazer, tenho 32 anos de serviço,

tenho 57 anos de idade e portanto sinto que vou estagnar em termos de carreira e que não é nada abonatório para a minha realização pessoal e para me sentir bem. Por outro lado, também sinto que me começam a faltar algumas capacidades (**E1**- esta pergunta é muito difícil) para a realização de determinadas atividades que eu acho que são cruciais na educação pré-escolar, no trabalho com crianças. Por exemplo, eu já não me consigo sentar com perninhas “à chinês”, isto é um exemplo (**E2**- eu também não me sento, **E1** e **E5**- fazem movimento de concordância com a cabeça). O barulho também ao fim de tantos anos, ao fim de 32 anos também realmente começa a fazer, realmente a ter o seu efeito (**E1**- o burburinho). A paciência, muitas vezes, claro que nós sabemos que temos que a ter, porque são crianças que estão ali e que nos estamos a ajudar a desenvolver, a educar, mas reconheço que temos de fazer um esforço muitas vezes quase sobrenatural para não falharmos. E pronto, acho que disse tudo.

E5- Pronto, eu tenho uma ideia ligeiramente diferente da **E4**, se calhar parecida com algumas colegas. Eu acho que, para mim ser educadora era aquilo que eu queria ser e não me estaria a ver fazer outra coisa, continuo a gostar muito daquilo que faço, continuo a sentir que ainda tenho paciência para aquilo que faço, acho que aquilo que me falha mais é a questão física, que sinto que o meu corpo já não faz aquilo que eu gostava que ele fizesse, principalmente quando os grupos são pequeninos, quando os miúdos são pequeninos exigem muito mais de nós fisicamente. Noto que me canso muito mais ao final de dia, mas no dia seguinte eu estou recuperada novamente, portanto eu não me saberia a fazer outra coisa que não fosse educadora de infância. Por outro lado, no que as colegas falaram em termos de proximidade, estou onde quero estar, poderia ter estado mais perto, não estou porque não quis, porque nunca concorri, senão teria estado mais perto, portanto foi por opção mesmo que estou no sítio onde estou, gosto daquilo que faço, já disse e, e este desencanto que toda a gente sente, um bocado porque nós realmente não somos bem remuneradas, nós não somos, muitas vezes bem olhadas digamos assim e nem sequer dão um bocadinho de mérito aquilo que fazemos quer dizer, eu pessoalmente não tenho de que me queixar, mas no todo, acho que nós todas nos queixamos um bocado e isso às vezes entristece-me, mas tento que isso não interfira no meu dia-a-dia. E também porque já disse muitas vezes no dia que eu não gosto daquilo que faço, então eu vou ter que sair e fazer outra coisa. Se calhar não vai ser fácil, porque a reforma que vou ter na altura não vai dar para nada, mas neste momento não é uma coisa que eu queira pensar, não estou preocupada com isso, porque gosto daquilo que faço. Porque todos os dias, uma coisa que eu sinto muito, eu sinto que entro a porta da escola e tudo o resto que pode estar a preocupar-me deixa de preocupar-me. Claro depois preocupam-me as coisas que estão dentro da escola, não é, mas sinto que o meu dia-a-dia é gratificante no trabalho que desempenho, portanto não tenho assim mais nada.

E2- Eu realmente esqueci-me de falar um bocadinho em relação às famílias e à sociedade que temos.

Investigadora- Já vai, a questão a seguir vai nesse sentido **E2**.

E2- Está bem, está bem.

Investigadora- Está? Então a questão a seguir, tem a ver exatamente com isso- **Como pensa que os outros e nestes outros estão englobados os pais, os nossos colegas, quer educadores, quer dos outros ciclos, os nossos superiores hierárquicos e nestes superiores hierárquicos estão os coordenadores, as direções de agrupamento e os órgãos ministeriais nos veem a nós enquanto docentes?**

E4- Olha, eu acho que, que começo a sentir que realmente, ao fim de alguns, principalmente as colegas que estão mais próximas de nós que são as colegas do primeiro ciclo, pelo menos eu estou a falar das colegas que trabalham no nosso centro escolar, já vão reconhecendo e reconhecem a realmente o nosso trabalho (**E5-** faz movimento de concordar com a cabeça). Já percebem que as crianças quando chegam ao primeiro ciclo que já vão com aprendizagens que de alguma forma lhes facilita o trabalho a elas e elas reconhecem isso quando tem crianças que nunca frequentaram o jardim-de-infância e aí já avaliam melhor o nosso trabalho. Em termos de direção, não tenho assim nada a referir, penso é que por vezes pronto, se esquecem um bocadinho do pré-escolar, porque como são meninos pequeninos e portanto não nos veem muito envolvidos em determinados projetos e em determinados, como é que, em determinados não é trabalhos (**E5-** atividades?), atividades, se calhar dado o grupo etário que temos, com que trabalhamos. Agora de uma forma geral, acho que já, eu pelo menos falo por mim, já começo a sentir isso, que realmente não toda a gente, mas que já vai havendo um grupo de colegas e a própria direção, que realmente nos dá valor e reconhecem o nosso trabalho.

E5- Eu posso, no seguimento daquilo que a **E3** está a dizer, o que eu sinto é, relativamente às orgânicas, às hierarquias superiores, o que eu acho é que se calhar, às vezes não valorizam tanto, não é o caso, (**E2-** não sabem, não conhecem, acena negativamente com a cabeça), porque tem um desconhecimento do que nós fazemos e se eles conhecessem o que nós fazemos e o que se pode fazer com miúdos tão pequenos, eles se calhar veriam as coisas de outra maneira, não sei. Por outro lado, relativamente às colegas, eu acho que concordo um bocadinho com a **E4**, algumas colegas, se bem que por outro lado, eu não sei se vocês sentem isso, eu às vezes sinto isso, que aquilo que é um problema no jardim-de-infância para as educadoras hoje, não tem muita dimensão, mas que no primeiro ciclo o problema mantém-se o mesmo e a dimensão é diferente, é mais intensa. Ou seja, as crianças são as mesmas, o problema mantém-se o mesmo e quando ele está numa fase de pré-escolar e se calhar acham, acharão as colegas que é são mais fáceis de resolver. Quando esse problema se mantém e passa para o grau seguinte, aí já é um quebra-cabeças. Aí, se calhar, tem a ver com o valor que nos deveriam dar, quando nos somos educadoras e temos em mãos problemas para resolver e que são os que elas vão ter posteriormente. Relativamente aos pais, não tenho razões de queixa, o que eu acho é que às vezes há aqueles pais que nós, que nós damos mais não, porque nós damos aos pais de igual forma, porque todos merecem o nosso trabalho e a nossa atenção, às vezes desiludem-nos um bocadinho com o feedback que às vezes a gente pensa que está a conseguir chegar lá e não está a conseguir chegar lá. É um caso aqui, outro acolá, mas no global, não sinto, sinto um pouco como a **E4**, que realmente no todo já se olha um bocadinho mais para nós. Ou que sejam as redes sociais ou que sejam as políticas ou que sejam os governos ou que seja o que seja, já se fala e já se veem os educadores de infância de uma forma diferente, embora, como eu digo, pessoalmente não tenho nada a apontar assim especificamente.

E2- Já não me lembro qual era a pergunta. Desculpa.

Investigadora- Como pensa que os outros (pais, colegas, superiores hierárquicos, órgãos ministeriais) o veem enquanto docente?

E2- Ora muito bem, eu acho que é assim, relativamente aos pais, eu acho que eles, ultimamente acho que está, está a piorar. Os pais já não nos veem (**E1-** como docentes, veem como guarda, como, lave-lhe a cara, faça-lhe não sei

que e não sei que mais, não é?; **E3-** concordam movimentando a cabeça afirmativamente; **E5-** não sinto; **E4-** sentes, sentes), está a piorar. Eu sempre que pego num grupo eu tento passar aos pais a importância que eles tem na educação dos seus filhos. É logo nas primeiras reuniões que eu faço. Vocês são os principais responsáveis pela educação dos vossos filhos (**E1-** Eles é que são os educadores), se vocês estão interessados em trabalhar comigo em colaboração, por forma a que isto seja um caminho só, nós vamos ter resultados e vão ter de certeza, se vocês não quiserem eu não vou fazer milagres, porque a família é a base. Até tenho por hábito dar assim um papelinho, qualquer coisa com um pensamento para eles refletirem nisso. Portanto começo por ai, quando o grupo se arrasta dos 3 aos 5, eu noto que os pais se envolvem compreendem progressivamente o trabalho, (**E1-** progressivamente), colaboram, nesse aspeto, eu acho que não tenho, colaboram e interessam-se, colaboram comigo, os miúdos é que são o veículo, eu só falo com os pais nas reuniões, eles é que transmitem tudo, porque se interessam e sinto-me, eu nunca me senti inferior a nenhum profissional. Eles podem achar que eu sou inferior, mas eu não sou, eu penso que sou a base, os pais e eu, nós educadores de infância. Somos a base para um caminho que se vai percorrer e que vai andando e que espero que não descambe. É o que eu digo aos pais, vocês são os primeiros e depois somos nós e a seguir se vocês começarem logo no pré-escolar, a interessarem-se pela educação dos vossos filhos, vocês vão continuar assim e vão ter sucesso, vamos ter sucesso. Em relação aos pais, começo a ver que esta sociedade, a sociedade, eu olho para esta sociedade e acho que não tem valores, há de tudo, há de tudo, mas não sei da maneira como educam eu penso que as pessoas vão ver que isto não está bem, vai ter que mudar, a educação está muito mal, está muito mal a esse nível. Agora podem-me julgar a mim como sendo menos, por eu ser do pré-escolar, mas eu sempre me achei, não sou nada vaidosa, mas na minha profissão, sempre me achei muito, muito segura e muito importante no trabalho que realizo para o início da formação da personalidade de uma criança que vai ter continuidade pela vida fora. Em relação às colegas, também portanto, agora mesmo nos centros escolares percebo e digo sempre quando faço a reunião de articulação é importante, apesar de aqui nós já vamos fazendo e vamos vendo a necessidade dos meninos, as preocupações das professoras e nós e a gente vai tentando articular, embora elas não podem pensar que nós somos uma escola, nós ainda não somos uma escola, nós somos pré-escolar e o pré-escolar tem de ser o pré-escolar, não tem que ser a escola, depois a escola é outra fase, é outra fase e nós não estamos a preparar meninos para a escola, estamos a desenvolver aprendizagens em todos os níveis, às vezes chegam à escola e esbarram um bocado e muitas das aprendizagens que eles deviam ter e é por isso que os miúdos ficam desmotivados, mas pronto, lá está os programas assim o exigem, mas antes dos programas assim o exigirem também era um bocado assim. Pronto, penso que as crianças tem que se conhecer cada criança e saber usar estratégias, metodologias adequadas e é difícil para todos, mas fala-se tanto dos ritmos, fala-se tanto dos ritmos de cada criança e quando se vai a ver não se olha a ritmos nenhuns, eles tem todos que conseguir tudo e nós não somos todos iguais. Em relação a outras pessoas, das direções e assim, também nunca me senti diminuída por ser educadora de infância, nunca me senti. A nível do ministério da educação, penso que, até cada vez mais valorizam o pré-escolar (**E1-** desde que há carreira única; **E4-** faz gesto negativo com a cabeça, não, não), sempre que, eu acho que sim.

E1- Eu acho que ai, especificamente em relação à questão se nos reconhecem como docentes, eu acho que muitas vezes os pais não nos reconhecem como docentes, nós só somos docentes porque temos orientações curriculares, porque estamos dentro da escolaridade, do ensino pré-escolar que é público, e portanto eles até ouvem e até nos dizem, mas depois o que querem de nós e sobretudo nos primeiros anos é que satisfaçamos as vontades dos meninos

e o que eles trazem. Eles ouvem-nos e tal, mas depois nós vemos que eles, de facto não dão continuidade, aquilo que de facto é o nosso trabalho. Eu noto pessoalmente, que nas reuniões de pais, quando nos abordamos as orientações curriculares, as aprendizagens a promover, aquilo não lhes diz nada. (**E3** e **E4**, acenam afirmativamente com a cabeça). Eles ficam logo aflitos e eles sacodem a atenção e ainda nós, eu não leio quase nada, nem mostro quase nada (**E3**- sim, sim), mas se fossemos a apresentar as aprendizagens que estão previstas (**E2**- nem sequer eles tem capacidades para perceber isso, não tem capacidade para perceber, pronto), nem tinham capacidade para perceber. Em relação aos pais, acho que reconhecimento como docentes, não há muitas vezes, não há muitas vezes. Nós vemos, quando aconselhamos determinadas coisas e depois a última vontade é dos pais, nós temos muita dificuldade em orientar uma criança para um apoio com necessidades educativas, por exemplo, para uma terapia da fala, temos pais a decidir contrariamente ao que o docente (reforça a entoação de voz em docente) apresenta (**E2**- isso é verdade), acho que ainda há muito caminho a percorrer em relação aos pais. Em relação às hierarquias e sobretudo pronto, direções e órgãos, aquilo que a **E4** dizia é verdade, o desconhecimento (**E2**- exato; **E3**- acenam com a cabeça a concordar), só que o desconhecimento é a base de tudo. Eu confronto-me durante, há muitos anos com órgãos e pessoas que não sabem falar do pré-escolar continuamente. (**E2**- pois é). Eu conheço diretores e conheço muitos, não são só daqui e continuo a conhecer, que não sabem falar do pré-escolar. Depois dizem, do pré-escolar está aqui está aqui não sei quem e vai falar, isto é sucessivo (**E2**- é verdade, é verdade, não sabem.). E o facto de eles não poderem falar do pré-escolar é que efetivamente, eles não conhecem aquilo a que o pré-escolar está, onde é que ele está enquadrado. Ora uma pessoa que não conhece, não reconhece. Uma pessoa que não conhece, não reconhece. Portanto não te conheço, não te reconheço na rua, certo? (**E2**- eles não sabem que o pré-escolar é uma etapa específica). Eles não sabem falar das aprendizagens, não sabem se decidir que se contem ou não resultados para o pré, portanto, nós a nível das hierarquias já devíamos ter pessoas muito mais seguras em relação a isso. Portanto, há um reconhecimento como docentes, porque temos uma carreira única, (**E3**- legal) porque senão. É um impositivo, eles tem mesmo que nos reconhecer como docentes e é como a **E2** dizia não há essa diferenciação, mas em termos de trabalho, acho que ainda há um grande caminho a percorrer. (**E3** e **E4**- sim, sim; **E2**- eles desconhecem, desconhecem muito o que nós desenvolvemos com os meninos, não conhecem). Mesmo aquilo que depois no 1º ciclo é um grande problema, parece que não há um reconhecimento do trabalho que a educadora desenvolveu (**E2**- e parece que houve milagres logo e não foi, foi um trabalho continuado, num, num foi milagre, foi um trabalho de rotinas). Não, não, não há. Ai estou um bocado como a **E4** dizia, é algum desencanto, aos anos que nós já temos educação pré-escolar pública, não acho que este reconhecimento seja o que já deveria ser.

E3- É assim, se eu me lembro já da pergunta toda, não quero estar a maçar, (**Investigadora**- Eu leio outra vez, não tem problema- Como pensa que os outros, identificas quem são estes outros? o veem como educador de infância?). Os outros, pais, hierarquias, ministeriais, colegas. As colegas já falaram de grande parte das coisas. Em relação aos pais e em relação às hierarquias eu penso que continua a haver muito desconhecimento concreto do que se trabalha lá na sala, penso que os professores do 1º ciclo, agora dentro dos centros escolares já estão mais a par do que se passa, embora às vezes vão às salas e fiquem um bocadinho admirados com o que estamos a fazer, (**E1**- ah, afirmativamente com a cabeça), ainda há algum desconhecimento. Em relação às problemáticas de que falava a **E5**, os miúdos no jardim tem já os problemas que não se valorizam tanto e chegam ao 1º ciclo e parece que eles aumentam, o que dizem as colegas do 1º ciclo é que chegam ao 2º ciclo e aumentam também do 1º para o 2º, que

sentem isso na mesma, não é valorizado o 1º ciclo (**E1-** também tem as mesmas queixas) e quando chegam ao 2º ciclo vai logo para onde devia ir, concordo também com isso. Em relação aos pais, eu penso que eles já vão, já valorizam o trabalho que nós fazemos e estão um bocadinho dentro do que nós fazemos. Se nós lhes mostrarmos as competências que temos nas orientações, eles perdem-se e não percebem nada. Ao fazer as fichas de avaliação, eu tenho o cuidado de ver como escrevo para eles conseguirem perceber o que estamos a dizer, para não usar aqueles termos técnicos, senão eles não percebem nada. Tenho alguma dificuldade nesse sentido, em colocar o que tenho que colocar e eles perceberem o que estamos a escrever. Agora não sei, acho que em relação o, já me perdi outra vez (**E1-** eu quero acrescentar só uma coisa Mena, em relação ao ministério e por acaso isto foi abordado no último conselho pedagógico, sobre a avaliação do pré, por exemplo o pré-escolar não tem coadjuvações, não tem apoio educativo, tem ensino especial, mas não tem apoio educativo, não tem projetos de promoção do sucesso escolar, onde são colocados mais professores, há uma, há um certo numero de medidas que são, que existem para os outros ciclos e não existem no pré-escolar. No pré-escolar a única coisa que existe é um educador de infância para 25 crianças, de resto depois não há mais nada. Há o ensino especial; **E2-** Não há medidas; **E5-** o sucesso escolar não se coloca no pré-escolar, é por isso mesmo; **E3-** acena afirmativamente com a cabeça). Há muitas medidas e quando se fala da promoção desde essa etapa, não há avaliação, há medidas que existem desde o 1º ciclo até ao secundário, que não existem no pré. (**E4-** não são para considerar; **E2-** mas **E1**, eu até fico contente por haver coisas que não estão no pré-escolar; **E1-** mas aquilo é de promoção; **E2-** eu, toda a vida estudei, que o pré-escolar é uma etapa específica, há especificidades), mas a questão é tu teres mais é tu teres mais adultos (**E2-** mais apoios, isso sim, adultos sim. Não podemos o pré-escolar é uma etapa específica, eu trabalhei tanto isso quando estive a fazer a minha licenciatura, nós não podemos querer para o pré-escolar o que depois se quer, vão progredindo e eu sinto-me feliz por ainda não ter essas, essas obrigações todas, porque o pré-escolar é uma etapa específica, com especificidades, pronto muito vincadas que não podemos; **E1-** ao fazer a coadjuvação que agora fazem estão a tentar superar que mais tarde a nível de 2º ciclo e 3º ciclo poderiam ser sido logo promovidas mais cedo; **E2-** eu tenho um bocado de medo). Por exemplo no 1º ciclo se forem dois níveis tem ajuda, nós tendo três níveis já é diferente, por exemplo, por exemplo, o facto de uma turma ter mais que um ano de escolaridade, se houvesse mais uma pessoa trabalhavam os grupos de modo diferente, a nível do pré não existe nada disso e com 25 miúdos, são muitos. (**E4-** começa por não considerarem o pré-escolar obrigatório). E continua a não haver insucesso no pré-escolar. (**E5-** é está a verdadeira questão para mim, uma vez que nós não estamos considerados escolaridade, não temos acesso àquilo que a escolaridade tem; **E4-** nem pertencemos ao currículo nacional; **E5-** agora, se calhar havia de haver uma forma de nos, sei lá, adaptar, digamos assim uma vez que há dificuldades, as dificuldades são basicamente as mesmas, mas com um grupo etário mais pequeno, haver uma adaptação destes recursos para nós também; **E1-** idades juntas e idades difíceis; **E2-** trabalhar com as famílias; **E5-** e idades complicadas). Ora as dificuldades já se sentem no pré-escolar, não vão ser dificuldades depois? (**E2-** nós temos que perceber que na sociedade há de tudo e não se faz milagres; **E5-** claro que não; **E2-** e não vai ser todo a gente, as pessoas tem as suas capacidades e para que os professores querem que todos os meninos cheguem ao excelente; **E1-** agora nós pensamos em termos de reconhecimento, reconhecimento como docentes, não é, é o reconhecimento que tu és realmente docente, atribuem-te um grupo de 25 crianças e não te dão mais nada, o que eu quero dizer em relação a estas medidas é que depois o ministério não te dá mais nada do que isto, até porque se tu faltares manda-te substituir, as crianças ficam, portanto

há algumas fragilidades. Acho que em termos de apoios e medidas do ministério de promoção também que há algumas fragilidades em relação ao pré; **E2-** isto é assim, eu não tive pré-escolar e eu singrei, o pré-escolar é importante, mas se houver uma família, se as famílias forem equilibradas e as vezes, eu tenho exemplos de famílias na minha vida como educadora de infância, de famílias sem grande cultura, mas pessoas com valores, que foram os melhores formadores e sabem educar e as pessoas chegam onde chegarem; **E1-** mas podem ter sofrido; **E2-** e cada um, um vai ser pedreiro, outro carpinteiro, outro vai ser doutor; **E1-** mas, sabes que; **E2-** nós não vamos ser todos bons, muito bons, somos bons naquilo que fazemos mas temos que, uns tem capacidades para umas coisas, outros para outras; **E1-** sim, oh **E2,** mas o pré-escolar é igualdade de oportunidades, foi para proporcionar igualdade de oportunidades e tem que haver condições para tu proporcionares igualdade de oportunidades, nós já damos, uma educadora e uma auxiliar tentamos dar tudo a todos, mas às vezes é difícil era necessário um apoio, uma medida, um rácio; **E2-** claro, sim, apoio o rácio adulto criança; **E1-** sim um rácio menor).

Investigadora- Eu vou fazer aqui um papel um bocado chato vocês já estão um bocado a ir ao encontro da pergunta, da outra questão que eu tenho para vos fazer a seguir. (**E1-** Então trava). Que tem a ver exatamente com isso. **Quais as maiores dificuldades que os docentes, as educadoras de infância encontram no cumprimento da sua função docente?**

E5- Eu nessa, eu nessa, acho que são mesmo os recursos humanos. É uma falha de recursos humanos a todos os níveis. (**E2-** o pessoal docente está a ficar envelhecido), desde assistentes operacionais, desde ajudas em problemas na área da psicologia, na área das terapias, acho que (**E1-** os recursos humanos, movimento afirmativo com a cabeça), tudo se concretiza muito na educadora e a educadora, às vezes não tem, sozinha não consegue fazer tudo e portanto acho que os recursos humanos a todos os níveis pra mim é a maior dificuldade.

E1- Acho que o envolvimento das famílias também, (**E5-** também; **E4-** ah, ah, e também o facto de a nível). Aquela desarticulação ao nível dos sistemas de saúde. (**E4-** e também ao nível do ministério, penso que aquilo que tem sido feito para o pré-escolar, que há um desconhecimento das realidades). Sim, sim. (**E4-** das realidades existentes no nosso país e portanto dá-me a sensação que eles quando fazem; **E2-** fazem lá para Lisboa como diz a **E5** e é verdade, não percebem os contextos aceno afirmativo com a cabeça; **E4-** as orientações curriculares estão, muita coisa ali que estão perfeitamente descontextualizadas). Desadequadas. (**E4-** aos meios; **E2-** aos nossos contextos; **E4-** aos meios em que muitas vezes nós nos deparamos e portanto aquilo dá a sensação que é feito para meios que realmente; **E5-** tem outras condições; **E4-** meios que tem muitos recursos, que tem muitas condições). Tem muitos adultos, muitos artistas, muitas condições, (**E5-** e o rácio). Sim o rácio criança adulto era importante. (**E3-** sim; **E4-** essa é uma das dificuldades que eu sinto muitas vezes, é corresponder a tudo aquilo que me pedem em relação às orientações curriculares).

E1- Por exemplo em relação a isto que está a dizer a **E4,** estava-me a lembrar de outra coisa, que é o desconhecerem a realidade. Tu tens uma criança que entra no 1º ciclo ou noutra ciclo qualquer de língua não materna e lá vai ele ter o apoio em língua não materna, e no pré-escolar podem- te entrar as crianças entrarem, chinês, tudo e não há ninguém que diga, mas precisa de alguma coisa, precisa de perceber este menino, e nós precisamos de perceber o menino, (**E3-** Nunca tive esta realidade, não sei), com uma extrema falta de autonomia; **E5-** temos de ser bilingues,

trilingues), e em idades, não é e em que ninguém nos pergunta, são fragilidades muito grandes e não se pensa nisto. As pessoas pensam, é pré, é pré consegue-se fazer tudo. Não fala, não faz mal, não coisa, não faz mal.

E2- Eu sinto por exemplo que é um grupo grande, são miúdos curiosos e querem saber, querem saber e eu e depois surge isto e surge aquilo e eu sinto-me impotente (**E1-** e há coisas que tu não) para dar resposta a tantas solicitações, a tantas coisas que eles, poderia dar muita coisa, poderia dar projetos e tudo, mas não dá porque não podemos (**E3-** também não temos tempo, nem energia; **E1-** até que para a descrição e documentação de projetos é necessário outros recursos) tu não consegues, (**E3-** há situações em que eu tenho tempo, já não tenho é energia para fazer as coisas; **E1-** por exemplo a nível de outros países existem pessoas que documentam projetos nas salas, que te apoiam, sim. A nível de Portugal nós não temos nada disso) Sim nós vimos estes modelos quando estivemos a fazer a licenciatura. (**E5-** aquilo que se faz, às vezes quando as pessoas pedem licenças da componente letiva, que é fazer projetos com as outras colegas, era uma coisa que era para manter; **E1-** era, era) Mas essas pessoas vão meter, eu por exemplo nunca meto, se eu não estou preparada para fazer isto, eu estou preparada para trabalhar com os meninos, vou agora meter um projeto, (**E1-** mas era o que estávamos a dizer, é uma mais valia), para que vou dizer, eu não faço, eu não sei fazer isso, mais nada, só sei fazer isto. Há pessoas que metem e depois vou fazer isto, mas depois não desempenham bem aquele papel, então o que é que vão lá fazer? (**E1-** agora imagina, um dia por semana, uma pessoa muito habilitada nas TIC ou com muita experiência, um dia por semana na tua sala, essa pessoa nesse dia apoiava as crianças nessa área, são pequenas lufadas de ar fresco; **E5-** sim, mas acaba por se perder tudo um bocadinho nos recursos). E que nas nossas escolas até temos espaços para fazer (**E1-** mas se calhar há uma ideia, não sei se passa uma ideia assim geral de que nós educadoras realmente conseguimos fazer tudo; **E5-** eu acho que passa; **E1-** porque depois nós até entramos, muitas vezes entramos em projetos comuns aos outros ciclos). Eu sei não consigo. (**E1-** eu realmente vou usar o termo, depois não é para se descrever “damos à perna” e nós realmente apresentamos trabalhos que acompanham os trabalhos dos outros ciclos, não é com valor com, mas com muito esforço nosso, porque as crianças são pequeninas e o tempo que despendemos e isso tudo tem que ser muito maior, mas acho que passa, acho que há uma ideia geral que nós conseguimos fazer tudo). Porque também não levam o nosso trabalho tão a sério. (**E3-** não é o trabalho é o nível de aprendizagem; **E1-** nós vemos que às vezes até nos divulgam coisas, mesmo as entidades, a nível de formações e palestras, dá impressão que nós podemos entrar em tudo, podemos receber tudo, nunca se pensa muito na área específica, mesmo em termos de formação ou são as educadoras a pedir algo muito específico ou então nada). Não há nada, não há para nós nada, eu gostava de aprender mais coisas, saber coisas a nível curricular, a nível das TIC, também eu penso que inovações assim não há muitas, mas estratégias, que às vezes a gente precisa para resolver, é pensar, pensar e tentar resolver, a nossa cabeça está sempre a pensar, porque vou-te castigar, se calhar não é por isso, vamos tentar. (**E5-** se calhar, nós precisamos às vezes de fazer uma formações, como a que nós fizemos com a P. (inicial do nome) de parar para relembrar coisas que a gente já esqueceu, posturas que nós já tivemos e perdemos; **E1-** exato, sim, sim; **E4-** acena afirmativamente com a cabeça; **E5-** percebes, tu nem dás por ela mas quando te apercebes, ai eu fazia, quando ela começou a falar em coisas que nós fazíamos no início de carreira e pensamos assim, mas há tanto tempo que eu não faço isso e porque que eu deixei de fazer isto, percebes. Há coisas que tu não fazes porque o tempo não dá, porque o grupo não dá, porque as coisas não dão). Começou-se a escolarizar muito pré-escolar. (**E5-** e se calhar até fazer uma lufada de ar fresco no nosso dia a dia, não tanto o trabalhar em PowerPoint, ou trabalhar em Quadros Interativos, que nós não

temos) Exato, pra quê? (**E5-** coisas mais práticas) Partilhar entre nós, partilhar entre nós, a partilha, das necessidades que sentimos. (**E5-** se calhar vinha por ai algum encantamento, digo eu). Eu ainda estou encantada, mas (**E5-** sim, mas para quem não está encantada) Eu ainda me sinto encantada (**E5-** eu também), e no dia que não me sentir vou-me embora para a reforma, quando me deixarem ou quando me chamarem velha. Grava ai (**Investigadora-** Está a gravar, fica descansada; **E3-** Gargalhada).

Investigadora- Podemos avançar para as três últimas questões, que são relacionadas com as TIC e com a carreira docente. Está primeira tem a ver com a formação, **Atendendo à formação que possui e ao avanço da TIC, sente-se preparado para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?**

E2- Eu não, eu não.

E1- Não sei, acho que sim quer dizer pela formação que me foi dada, porque é assim a formação que me foi dada e aquilo que eu fui experimentando dá-me um conhecimento que é, as coisas resolvem-se e as coisas conseguem-se fazer, não é? Eu costumo pensar assim, se isto existe, se isto existe é porque é possível fazer (**E3-** sim, é possível fazer), não é. Se descobriram que ao dar ao pedal a gente se mantém de pé numa bicicleta pronto e é um bocado, tenho um bocado essa, agora dizer assim redondamente sinto-me preparada não sei, é um bocadinho incerto. Não sei podem vir ai coisas muito complicadas eu digo mesmo a sério, às aplicações são cada vez mais complicadas, eu lembra-me que há aqui pessoas que tiveram essa experiência comigo, eu lembra-me que as aplicações da avaliação do pessoal docente eram um bocadinho trágicas, um bocadinho chatas, menos lógicas. Esta onde a gente entra para fazer o registo criminal também não gosto muito dela, não sei porque, também não me parece tão, por isso não sei. Depois também depende da relação que isso tem (**E2-** com cada um) com a profissão, não é. Muitas vezes sentimos que há determinada coisa que tem uma relação muito importante, como os concursos por exemplo, e que tu tens mesmo que, essa ansiedade e essa pressão também nos leva a encarar melhor ou pior esses desafios (**E2-** conforme a necessidade), esses desafios.

E5- Eu também acho que pronto, sinto-me minimamente preparada, partindo do princípio que o que vai aparecer ai não será nada que não seja possível ser realizado, porque se não for possível realizar, também ninguém realiza, não é? (**E3-** movimenta a cabeça com expressão de acordo) Se nos forem dadas ferramentas para nós podermos desenvolver para nós podermos desenvolver. (**Investigadora-** e essas ferramentas terão a ver com quê especificamente?) Com formação, mas uma formação mais próxima (**E1-** mais próxima), mais próxima e mais esmiuçada, digamos assim. (**E2-** contextualizada). Percebes, mais básica se calhar nessas coisas mais complicadas, porque no usual a gente já vai fazendo o seu, a sua evolução (**E1-** acho que a proximidade é importante, a questão proximidade é importante. Eu lembra-me quando foi a plataforma dos, dos sumários, a pessoa que abre ou fecha os sumários não está próxima de ti e isso dificulta-te. A pessoa que abre e fecha os sumários, por exemplo pode estar ocupada e não te atende no tempo que tu precisas. Portanto, se calhar esse apoio e essa formação de proximidade. Certo, mais de proximidade, mais próximo, mais próxima, porque muitas vezes, não é, causa alguma insegurança e aumenta as dificuldades quando isso é mais distante de nós. É mais distante).

E2- Mena, eu vou-te dizer, eu (**E1-** o centro escolar já podia ter mais apoio) em relação às novas tecnologias como bem tenho vindo a dizer, tenho muitos receios. Tenho muitos receios, não quer dizer que eu não faça, mas tenho

receios. Lá está uma pessoa aprende, quando é preciso aprender, aprende-se um bocadinho, agora que, que isso me causa constrangimentos, causa e medos e receios de pensar que não sou capaz, nesse aspeto. É o que me intimida na minha profissão, é um bocado isso. É isso, mas eu hei-de lutar para conseguir, sempre fui fazendo o que pude.

E4- Em relação a esta questão, eu sinto que a formação que tenho me permite responder aos desafios que me poderão colocar, desde que tenha algum apoio no caso de haver, sentir dificuldades que me ajudem. Agora de resto não tenho receio, do que me colocarem à frente (**E1-** a fazer) para fazer, desde que tenha algum apoio no caso de necessitar.

E3- Eu penso que é mais ou menos a mesma coisa. Em relação aos novos desafios tecnológicos, se houver formação nesse sentido, eu conseguirei acompanhar o que for essencial fazer, não tenho receio do que virá, porque penso que é possível eu aprender e fazer o essencial (**E1-** formação nesta área; **E4-** ah, ah, movimento afirmativo).

Investigadora- A outra questão, que eu também tinha relacionada com as TIC e a com a carreira docente é, **Em que medida considera que o uso das TIC em contextos de educação de infância são capazes de nos ajudar a ultrapassar dificuldades, desencantos e desmotivações próprios da 4ª fase da carreira docente?**

E5- Eu para mim acho que é a partilha, a gente poder, a gente poder pesquisar e descobrir e ver partilhar situações e experiências de outras pessoas e isso de alguma forma pode-nos a nós trazer (**E2-** enriquecedor) uma mais-valia, até porque quando a gente pensa que tem alguma coisa, que pensamos que só nós é que temos, um problema que só nós é que temos, afinal esse problema é um problema que muita gente tem e através das novas tecnologias a gente consegue chegar aí e descobrir pessoas que também tiveram aquele problema e conseguiram resolver e ler, quando precisa ler alguma coisa, de algum assunto mais específico e pesquisa e vai ver, claro que nem tudo que está na internet é bom (**E3-** é válido) para se ver, mas dá para a gente tirar ilações e dá para a gente pensar afinal olha, afinal posso ir por aqui, posso ir por ali, acho que sim em termos de motivações e desencantos que nos ajuda.

E4- Eu também penso da mesma forma, acho que as coisas estão sempre a evoluir e realmente às vezes o tempo passa tão depressa que nós não damos conta e coisas que muitas vezes são importantes passam-nos ao lado e muitas vezes as TIC é uma forma de nos ajudar a resolver determinadas questões, (**E5-** e a atualizar, não é também), e a atualizar, claro e pronto e mesmo para motivar, se calhar, também é uma forma de motivar o grupo de crianças com que trabalhamos, uma vez que hoje em dia eles praticamente nascem já, com o dedinho apontado para o Tablet e para tecla (**E5-** telemóvel) e para tudo o que seja tecnologia. E é dessa forma que eu considero que, realmente pode ser uma grande ajuda principalmente nesta fase da nossa vida. (**E1-** exato).

E1- Acho que também favorece, que também é positivo, a organização que nos permite fazer dos nossos trabalho, em termos de divulgação daquilo que fazemos, em termos de exposição daquilo que realizamos, pronto acho que acaba por nos motivar. Ninguém está agora a pensar escrever à mão e apresentar um, há outras formas e até através de outros gráficos e de coisas. Em relação às crianças, também é possível com maior conhecimento, diversificar mais as atividades, tanto das ideias que podemos retirar, como daquilo que podemos usar como atividade, uma projeção, um vídeo, um jogo interativo, claro que é motivante nesta fase. (**E5-** concorda com movimento afirmativo).

E3- É assim, eu em relação, eu em relação ao trabalho de sala, estou como diz a **E1**, já vou retirar muitas ideias da internet, coisa que não fazia nos anos anteriores, começo a fazer isso agora (**E2-** fazes? vira-se para **E3** e questiona admirada) Fico sem ideias para ver o que vou fazer e então vou lá retirar e é uma mais-valia. Em relação ao grupo também porque podemos usar o computador para uma série de atividades diferentes que não tínhamos outra maneira de as fazer senão fosse com as TIC. Portanto é uma mais-valia em relação ao trabalho pessoal e em relação ao trabalho de grupo.

E2- Só falto eu, é?

Investigadora- Sim, se fizeres favor.

E2- Eu também concordo, que também vou tirar muitas ideias à net, à internet, vou procurar ideias e tento adaptar, às vezes não faço igual mas recolho ideias, é bom e os miúdos também gostam. Porque lá está, eles vivem nesse mundo e gostam, gostam, de, de, de ai eu não digo nada de jeito (risos; **E5-** tira os óculos, são os óculos que te estão a incomodar; **E4-** gostam deste tipo, dessas atividades) e então principalmente aos cinco anos eles já vão pesquisar e pronto lá está, certamente em relação a quem vai ver determinadas coisas vê que se nós temos essa dificuldade, como a **E5** diz, a outra também a tem e vamos ultrapassando e vamo-nos encantando com algumas (**E1-** com algumas coisas; **E4-** sim, sim; **E1-** e repetimos; **E3-** claro, claro) e tentamos e se aquilo foi bonito eu também vou, vou utilizar.

Investigadora- E a ultima questão que eu tinha para vos fazer é- **Em que medida consideram que o uso excessivo das TIC e não supervisionado pelo adulto pode ser nefasto para as crianças?**

E5- Muito mau, muito mau (**E1-** sim, sim, movimento de concordância com a cabeça). Ai é aquilo que eu dizia há pouco, Aliás, eu noto, por exemplo que num grupo de três anos, em que o pão serve para fazer de telemóvel e para por ao ouvido ou seja não passaria pela cabeça de ninguém, pegar no pão, mas não é um, são dois ou três ou quatro, pegar no pão e pô-lo aqui (Faz o gesto de colocar o pão encostado à orelha) porque é aquilo que eles têm, é o uso que eles fazem frequente ou numa birra num centro comercial ver-se uma criança a berrar e de repente ela já não berra porque tem um Tablet à frente. E onde é que está a relação, (**E2-** isto está muito mal) acho que ai é, a relação com os adultos a relação com os pais ou por exemplo como eu presenciei no outro dia uma mãe muito nova, com uma miúda muito bebé no carrinho, no comboio e a mãe sentou-se com o seu telemóvel e deu um telemóvel para a menina fazer um jogo, mas a menina não queria aquele jogo, a menina queria falar com a mãe, queria brincar com a mãe e dada altura começou a choramingar e ela teve que lhe tirar o telemóvel e pegar nela ao colo. Portanto o uso indevido (**E2-** é exagerado) e prolongado faz, isso assusta-me, assusta-me a mim. O facto de não haver interação, tu vais a um centro comercial, vez toda a gente, cada um com o seu telemóvel, até os próprios bebés pequeninos, já com o telemóvel, já com o Tablet. Por um lado o corte nas relações pessoais, acho que isto é muito nefasto e outra coisa que eu sinto, nos pequeninos que recebi agora, este ano, que a falta de concentração e a falta de estabilidade física no desempenho do trabalho tem a ver com isso, porque se tu lhe ligares um vídeo grande (**E3-** eles despertam), eles nem mexem, eles ficam ali siderados e até veem e querem aquele e aquele e aquele, que nós não pomos porque quando vamos por, vamos por aquela história do carnaval ou do magusto, ou não sei que e, mas eles veem e conhecem-nos todos e (**E2-** é verdade) como eu tive um menino que na linguagem, onde é que foste, fui com o pai e

a mãe e não diz, mas depois tem a patrulha pata e ele sabe os nomes em estrangeiro deles todos. Ou seja, isto é exagero, acho eu. (**E2-** muito exagero), ou seja não há interação social, pessoal, familiar porque, como eu tinha um pequenito que me dizia no início, eu quero ir brincar com o telemóvel preto, qual área é que queres? O telemóvel preto, Não, não há essa área, o telemóvel preto e ao fim de algumas tentativas ele diz eu quero ir para a casinha das bonecas, para brincar com o telemóvel preto. É essa a fixação, é o telemóvel. Portanto, acho que é, assusta-me, é uma das coisas que me assusta (**E1-** claro), o uso exagerado (**E2-** muito exagerado), muito exagerado mesmo.

E1- Eu acho que condiciona muito a atividade das crianças e a criatividade, ou seja o uso das novas tecnologias tem muitos estímulos, tem os estímulos do som, das cores e então sempre que eles tem que realizar um trabalho onde não existam estes estímulos, eles desistem rapidamente e acham aquilo enfadonho e é uma seca e ficam cansados, portanto é negativo o uso, o uso é negativo. Tem que haver outras formas e outras formas de atividade (**E3-** tudo tem que ser doseado) Sim. (**E5-** essencialmente doseado em termos de idade, porque eu acho que cada vez mais, mais cedo os miúdos tem acesso às tecnologias e eu acho exagerado isso, percebes. É muito mais fácil pô-los a ver um filme do que levá-los a andar de bicicleta). É exageradão. (**E3-** movimenta a cabeça afirmativamente; **E4-** claro).

E4- E em relação a isso é tão nefasto, o uso exagerado das TIC, que cada vez mais e não sei se estarei a ser correta ou não, mas penso que sim, que estou a ser correta, cada vez mais nós temos grupos que com crianças com problemas de aquisição da linguagem. Porque dado o isolamento (**E5-** porque não falam tanto, não interagem) o isolamento que por vezes elas vivem, não é, a falta de comunicação, de interação, acho que provoca isso, na, na, na nova geração. Porque nos trabalhamos há trinta e, umas há trinta, outras há trinta e dois, outras há trinta e três e penso que é da opinião, é da mesma opinião de que nunca tivemos tanta criança, num determinado grupo com problemas de linguagem. (**E5-** linguagem e concentração). Sim e atenção e concentração. E por estas razões eu acho que é, tem mais contraindicações do que coisas favoráveis.

E5- Eu até acho que era importante que se fizessem sessões de esclarecimento para os pais (**E2-** para as famílias, tudo começa nas famílias), eu acho que tudo começa nas famílias. Eles usam aquilo com uma facilidade, com uma entrega o telemóvel, entrega o Tablet (**E3-** pois o mau está nas famílias; **E1-** aquilo ensina, eles aprendem muito). Porque tem joguinhos, porque tem não sei o quê e porque aprende as cores e porque, mas depois não aprende a pensar que é o mais importante. (**E2-** nem aprende a comunicar).

E2- Não aprende a comunicar e eu assusta-me esta sociedade, em que as pessoas estão uma à beira da outra e não falam, estão a comunicar por telemóvel. Daqui a pouco não há relações, não há interações entre as pessoas e começa nas famílias. Um está numa parte da casa, outro na outra, outro esta noutra, um está ao computador, outro está e não, não há interações (**E4-** interação) entre as pessoas. Isto começa logo nas famílias e acho que é, é uma, é mau. (**E4-** e perdem-se os valores). Agora também é bom, também tem muitas coisas boas, não é. Principalmente na fase da adolescência (**E3-** o que diz a pergunta é o uso excessivo e não supervisionado) Ah, (**E3-** só se verifica em casa, mas a gente apercebesse bem).

E3- Eu noto e tenho impressão que os meus pequeninos, de três, quatro anos, ainda usam mais o Tablet ou o telemóvel em casa do que usam os maiores. Não sei se é pelo facto de os sossegar (**E5-** é mais de os calar). Eu fico admirada mesmo com alguns, comunicarem e os pais falarem na escola que já usam o Tablet com tanta frequência

e tanto tempo. Três anos, miúdos de três anos, sei lá quantas horas eles falam. (**E2-** não quer dizer, eu na minha área da casa também tenho um telemóvel, porque eles vivem na era dos telemóveis, eles tem os telemóveis para brincar e comunicar, agora acho que é realmente excessivo o que nós verificamos).

E5- Eu tenho um caso de um miúdo, que vocês ouviram na reunião do início do ano, a dizer ao pai aqui não há internet e que é um miúdo que qualquer limitação o faz chorar, porque não vai para a casa de banho porque não consegue tirar as calças, porque não consegue pegar numa coisa direito, qualquer limitação, por mais pequenina que seja aquela criança chora. É uma criança insegura, mas no entanto domina a internet. É um contrassenso, é um contrassenso, eu acho.

E2- Nas nossas idades acho que tem que ser as famílias a intervirem.

E3- Eu, acho que não devo ter um que não tenha um Tablet em casa. Tem todos, tem tudo. Dois anos, três anos, quatro, cinco anos.

E5- É muito cedo claramente.

E1- É um exagero.

Investigadora- Só me resta agradecer-vos, muito, muito, muito mesmo. Muito obrigada

E2- Quando precisares Mena, estamos ao dispor.

Investigadora- Muito obrigada.

Anexo 11

Grelha de registo da análise de conteúdo

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores Unidades de registo		Indicadores Unidades de conteúdo	
			Aspectos positivos	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Como é que caracteriza a sua atitude face ao uso das TIC em contextos de educação de infância?	Relativa às TIC	Atitude	<p>E1- (...) atitude de abertura; (...) é positivo para o trabalho; (...) Sim nessas plataformas facilita imenso</p> <p>E2- (...) é importante; (...) faz muita falta; (...) é uma mais-valia</p> <p>E3- (...) facilita ao nível das plataformas; (...) facilita ao nível do trabalho; (...) facilita imenso</p> <p>E4- (...) muito positiva; (...) são sempre mais-valias; (...) facilita imenso</p> <p>E5- (...) é importante; (...) é uma mais-valia; (...) arrisco; (...) o computador é um desafio</p>	<p>E3- (...) não gosto de computador</p>	<p>E5- (...) A minha relação com o computador é um bocado essa, metete-se para lá, a gente vai fazer, vai dar uma volta, vai carregar e tentar até que se descobre</p> <p>E4- (...) é uma mais-valia na promoção de novas experiências educativas não é, num contexto integrado de aprendizagem, também contribuem para uma prática educativa de qualidade</p>	<p>E3- (...) remediava bem sem computador em relação ao trabalho que faço</p> <p>E5- (...) a minha relação com o computador é um bocado estranha;</p>
		Utilização	<p>E1- (...) utilização progressiva; (...) utilização é cada vez mais abrangente.</p> <p>E2- (...) vou-me desentascando; (...) vou à plataforma; (...) mostro vídeos aos miúdos; (...) mostro histórias no computador; (...) ponho jogos; (...) pequenas coisas eu faço; (...) vamos pesquisar</p> <p>E3- (...) é mais a nível de filmes e pesquias; (...) faço o que posso fazer</p> <p>E5- (...) mexo, até que alguma coisa vai sair.</p>	<p>E2- (...) vou fazendo o mínimo; (...) faço o mínimo</p>	<p>E2- (...) com os miúdos eu faço, mostro histórias, vamos pesquisar; (...) vou fazendo; (...) eu uso muito o computador com os meninos; (...) dentro da sala, histórias em PowerPoint, jogos que eles fazem, vamos pesquisar; (...) vou tirar muitas ideias à net, à internet; (...) vou procurar ideias; (...) vou ao computador com os meninos, escrevo com eles no computador</p> <p>E3- (...) é mais a nível de filmes e pesquisas e palavras que vamos lá escrever; (...) Vou usando, uns anos mais outros menos; (...) faço alguma pesquisa ao nível de temas que estamos a trabalhar; (...) faço no computador aquilo que me é exigido fazer</p>	<p>E2- (...) nem eu me sinto muitas vezes preparada para as usar</p> <p>E3- (...) este ano ainda não usei muito o computador diretamente com os meninos; (...) a nível de jogos, ainda não fiz nada com eles</p>
		Domínio	<p>E2- (...) fui progredindo com os tempos; (...) vou dominando alguma coisa; (...) temos de conseguir;</p> <p>E3- (...) vou dominando algumas coisas; (...) vou tentando aprender; (...) vou conseguindo assim alguma coisa; (...) vou fazendo o essencial; (...) O essencial consigo fazer</p> <p>E5- (...) Sinto-me mais ou menos à vontade; (...) sinto-me minimamente preparada</p>	<p>E2- (...) não é coisa que eu domine; (...) há coisas que eu não domino; (...) não domino tudo; (...) não é fácil dominar; (...) não domino muito; (...) não vou dizer que sei porque não sei; (...) isso de programas, não sei</p> <p>E3- (...) não domino tudo</p> <p>E5- (...) também não domino tudo; (...) Não domino;</p>	<p>E4- (...) não me considero uma docente com uma preparação, digamos, muito, muito, como é que hei-de explicar, com grandes conhecimentos a nível da informática</p> <p>E5- (...) Claro que há várias questões mais específicas, que se calhar ou porque não me interessam ou porque não tenho necessidade de as utilizar ou porque também não sei, pronto se calhar estou mais a zero nestas situações</p>	

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores Unidades de registo		Indicadores Unidades de conteúdo	
			Aspectos positivos	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Que solicitações são pedidas aos educadores ao nível dos recursos TIC?	Relativa às TIC	Pessoais	E1- (...) Parece-me que é adequado; (...) é possível concretizar E4- (...) é aceitável	E2- (...) acho que é muito exigente para nós.	E1- (...) aquilo que nos pedem a nós, não acho que esteja desadequado; (...) aquilo que nos pedem em termos de sumários, de um questionário, uma inscrição, é aceitável E2- (...) solicitam-nos as coisas assim, sumários e essas coisas e nós temos que aprender a fazer; E4- (...): todas nós somos umas guerreiras porque, acabamos por conseguir fazer aquilo que nos solicitam; (...) em termos de solicitações, mais a nível pessoal, eu acho para mim e acho que mesmo falando na generalidade, por tentativa, erro, não é? Aprendemos. E5- (...) as solicitações que são pedidas ao profissional educador não são nada de extraordinário; (...) aquilo que nos pedem é o mínimo, a nós enquanto educadores	E1- (...) acho que as exigências que são feitas, o que está no papel não correspondem à prática dos docentes; (...) As solicitações, que são pedidas aos educadores de infância, na minha opinião são excessivas. Nós temos orientações curriculares a nível nacional, a nível do ministério, em que nomeadamente nos pedem que as crianças façam um uso crítico, em que uma das competências que eu devo desenvolver nas crianças seja um uso crítico, por exemplo da internet. Outra das competências é que eles conheçam uma série de instrumentos tecnológicos e, que efetivamente acho que as exigências são excessivas; (...) não correspondem à prática de nenhum educador de infância em termos das orientações que estão previstas e as aprendizagens que são previstas ao nível das TIC, são excessivas ao nível do pré-escolar E2- (...) é exigente, aquilo que nos pede a nível das novas tecnologias E4- (...) Em relação ao trabalho com as crianças, também tentamos dar alguma
			E1- (...) É excessivo o que se pede E2- (...) é muito exigente E3- (...) é muito exigente E4- (...) a minha opinião, também é unânime;	E1- (...) acho que as exigências que são feitas, o que está no papel não correspondem à prática dos docentes; (...) As solicitações, que são pedidas aos educadores de infância, na minha opinião são excessivas. Nós temos orientações curriculares a nível nacional, a nível do ministério, em que nomeadamente nos pedem que as crianças façam um uso crítico, em que uma das competências que eu devo desenvolver nas crianças seja um uso crítico, por exemplo da internet. Outra das competências é que eles conheçam uma série de instrumentos tecnológicos e, que efetivamente acho que as exigências são excessivas; (...) não correspondem à prática de nenhum educador de infância em termos das orientações que estão previstas e as aprendizagens que são previstas ao nível das TIC, são excessivas ao nível do pré-escolar E2- (...) é exigente, aquilo que nos pede a nível das novas tecnologias E4- (...) Em relação ao trabalho com as crianças, também tentamos dar alguma		

						resposta não a que nos exigem, mas como profissionais que somos, fazemos o que podemos, acho que tentamos sempre fazer o melhor; (...) há uma exigência que não se adequa de forma alguma às nossas condições
--	--	--	--	--	--	---

+

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores Unidades de registro	Indicadores Unidades de conteúdo
Quais os maiores receios e dificuldades que enfrenta na utilização das TIC na prática docente?	Relativa às TIC	Receio	<p>E1- (...) eu sinto isso como um receio; (...) Muito receio</p> <p>E2- (...) é um receio; (...) tenho mesmo receio que não consiga; (...) Tenho muitos receios; (...) tenho receios; (...) medos e receios de pensar que não sou capaz</p> <p>E3- (...) não tenho receio do que virá, porque penso que é possível eu aprender e fazer o essencial.</p> <p>E5- (...) Há receio, claro que sim</p>	<p>E1- (...) em termos de conhecimento de programas, sim é um receio, mesmo ao nível de recursos pedagógicos; (...) se nos for pedido a utilização de outros programas, mesmo recursos pedagógicos, aí sim há muito receio; (...) Um dos primeiros desafios, relacionados com os receios foram os concursos</p> <p>E2- (...) tenho medo disso porque sinto que não sei, estou impotente; (...) em relação às novas tecnologias como bem tenho vindo a dizer, tenho muitos receios</p> <p>E4- (...) Em relação a esses receios, estou de acordo com aquilo que foi dito e precisamente por esses receios existem é que também não me atrevo a ir mais longe do que aquilo que eu acho que consigo fazer e pelo menos ter um resultado que seja minimamente satisfatório.</p> <p>E5- (...) no que diz respeito aos receios, por um lado concordo com o que já foi falado; (...) agora o meu receio não é muito, é tipo, vou ter que aprender, ok; (...) o nosso receio, porque não praticando não se sabe tanto como se praticássemos todos os dias</p>
		Dificuldade	<p>E1- (...) Eu nisso não sinto qualquer dificuldade</p> <p>E2- (...) sinto alguma dificuldade: (...) passei por muitas dificuldades; (...) eu senti muitas dificuldades; (...) foi muito difícil adaptar-me; (...) acho que nesta fase, penso que foi difícil para todas; (...) nós ainda sentimos dificuldades nesse sentido; (...) eu sinto-me impotente; (...) não é fácil, não; (...) se calhar, sou a que tem mais dificuldade neste sentido; (...) vou tê-las e tive-as; (...) hei-de me sentir com dificuldades até ao fim; (...) é uma dificuldade que eu sempre senti; (...) a esse nível sinto que tenho dificuldade e não acompanho; (...) eu tenho dificuldades</p> <p>E3- (...) não faço sozinha, nem me atrevo; (...) Nem me atrevo; (...) Eu não chego lá também</p> <p>E5- (...) a gente consegue combater todas essas dificuldades; (...) há dificuldades, as dificuldades são basicamente as mesmas</p>	<p>E2- (...) eu sinto-me bastante impotente em relação às novas tecnologias; (...) foi difícil acompanhar, acompanhar até mesmo nas plataformas, acompanhar os tempos; (...) tenho dificuldades e mesmo que vá para formação, venho na mesma com dificuldades; (...) penso que até ao fim da minha carreira vou ter dificuldades</p> <p>E3- (...) em muitas alturas não sei bem como é que hei-de gerir, prosseguir para a frente; (...) sinto da minha parte limitações para estar à vontade a trabalhar nessas áreas; (...) não conseguimos ter a capacidade que tem a gente nova para fazer as coisas. Também me sinto um pouco impotente em relação a isso</p> <p>E4- (...) com alguma dificuldade ou menos dificuldade, nós vamos dando resposta aquilo que nos pedem; (...) uma das dificuldades que eu sinto muitas vezes é corresponder a tudo aquilo que me pedem em relação às orientações curriculares</p>

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores Unidades de registo	Indicadores Unidades de conteúdo
<p>Que limitações encontra no contexto de trabalho em relação ao uso das TIC?</p>	<p>Relativa às TIC</p>	<p>Tempo</p>	<p>E1- (...) Limita o tempo; (...) portanto acho que o tempo; (...) o tempo é uma das grandes, também limitações</p> <p>E2- (...) é all num tempinho; (...) o tempo; (...) não temos tempo</p> <p>E3- (...) E mais a nível do tempo; (...) também não temos tempo</p> <p>E4- (...) penso a mesma coisa, que realmente o tempo; (...) acho que se tivéssemos muito mais tempo; (...) hoje em dia não temos esse tempo disponível; (...) não temos esse tempo disponível; (...) temos outras prioridades e achamos que isso não é tão importante</p> <p>E5- (...) o tempo; (...) o tempo não dá.</p> <p>E1- (...) os recursos; (...) os recursos; (...) o número de adultos dentro da sala; (...) só com um adulto; (...) idades juntas, idades difíceis; (...) um rácio menor; (...) os recursos humanos.</p> <p>E2- (...) é complicado o grupo é muito grande; (...) é difícil gerir o grupo só com um computador; (...) o rácio de adultos/ criança e os materiais; (...) mais apoio, isso sim, mais adultos; (...) com 25 miúdos, são muitos; (...) apoio o rácio adulto criança;</p> <p>E3- (...) não se consegue fazer com as crianças; (...) o grupo é grande; (...) só um computador na sala; (...) é uma limitação os recursos humanos e materiais; (...) os recursos humanos e materiais</p> <p>E4- (...) os recursos humanos e materiais que temos na sala; (...) grupos grandes, só um educador; (...) os recursos são fundamentais; (...) com os recursos que nós temos</p> <p>E5- (...) temos grupos muito grandes; (...) considero que é na mesma os recursos; (...) o facto de não haver adultos; (...) os recursos materiais e humanos, não dá; (...) idades complicadas; (...) acaba por se perder tudo um bocadinho nos recursos; (...) o grupo não dá, as coisas não dão (...) são mesmo os recursos humanos; (...) É uma falta de recursos humanos a todos os níveis; (...) haver uma adaptação destes recursos para nós também; (...) acho que os recursos humanos a todos os níveis pra mim é a maior dificuldade</p>	<p>E1- (...) estamos a priorizar outras coisas, temos outras prioridades e achamos que isso não é tão importante; (...) Nós não temos assim muito tempo, nem para fazer experiências em grupo, nem para fazermos trocas, entre docentes, por exemplo extra horário; (...) temos uma componente não letiva, onde temos que planificar e fazer outras coisas mais emergentes e mais urgentes</p> <p>E4- (...) eu penso que é necessário dispensar algum, horas, horas, porque o computador requer isso precisamente; (...) quando estamos a trabalhar, a fazer uma coisa até por simples que seja, quando damos conta passaram duas horas</p> <p>E1- (...) tanto pelos recursos existentes nas escolas, a maior parte das vezes existe um computador para uma sala de 25 crianças, tanto a nível dos recursos como a nível do espaço, não há um espaço onde seja possível isolar um som, em que seja possível explorar coisas, aplicações mais interativas e mais abrangentes; (...) os recursos, tanto humanos, por exemplo se existisse na escola recursos humanos, pessoas com habilitação, com a formação, com algumas competências em áreas diferentes; (...) é impossível a um educador e no caso mais um assistente operacional conseguirem realizar este tipo de experiências com a maior parte das crianças</p> <p>E2- (...) com grupos muito grandes, com um computador na sala, que muitas vezes nem funciona; (...) quer dizer são grupos muito grandes; (...) os grupos são grandes, as condições não são as ideais; (...) tenho dificuldades a nível do grupo, porque é muito grande, não consigo dar resposta; (...) é um grupo grande, são miúdos curiosos e querem saber, querem saber e eu depois surge isto, surge aquilo e eu sinto-me impotente para dar respostas a tantas solicitações; (...) temos um computador para um grupo enorme, muitas vezes grupos diversificados, de idades diversificadas, de interesses completamente diferentes; (...) as vezes há um miúdo que quer escrever, e diz eu quero escrever aquela lista das palavras que nós fizemos hoje, está bem, vais fazer, mas ele precisa da minha ajuda e eu estou à beira dele, mas está outro a solicitar-me, portanto não consigo dar resposta às solicitações deles.</p> <p>E3- (...) Eu não consigo fazer com eles trabalhos a nível dessa pesquisa e a nível, não dá</p> <p>E4- (...) os recursos que nós temos dentro de uma sala e com os grupos numerosos que muitas vezes ou a grande parte das vezes, não, consigo concretizar aquilo que eu desejava para o grupo</p> <p>E5- (...) acho que não temos material informático à medida daquilo que precisamos, não temos; (...) Onde é que nós podemos estar a supervisionar corretamente a utilização das TIC, não podemos; (...) sabemos que nos meios em que estamos, nos contextos em que estamos não temos material para, poderemos desenvolver mais as coisas no contexto das TIC; (...) os grupos, que já se referiu, é as condições, é os espaços, é os materiais, tudo isso não ajuda que se possa desenvolver, como se falou também, no que é pedido nas aprendizagens a promover, na área das TIC, tudo que lá está</p>

		<p>E1- (...) aprendizagem partilhada; (...) para a descrição e documentação de projetos é necessário outros recursos; (...) o centro escolar já podia ter mais apoio; (...) um rácio menor; (...) Sim o rácio criança adulto era importante</p> <p>E2- (...) um espaço na escola; (...) por grupos pequenos, nem que fossem os grupos misturados de salas diferentes; (...) só dedicado às TIC; (...) partilhar entre nós, a partilha das necessidades que sentimos; (...) mais apoio, isso sim, mais adultos; (...) apoio o rácio adulto criança; (...) Trabalho em equipa entre as colegas.</p> <p>E3- (...) Uma sala TIC</p> <p>E4- (...) poderíamos ir lá e alguém com essa formação</p> <p>E5- (...) com grupos etários mais pequenos haver uma adaptação destes recursos</p>	<p>E1- (...) a solução passaria por estar num espaço, onde pudessem estar quatro computadores, era capaz de haver uma aprendizagem mais cooperativa entre crianças; (...) a nível de outros países, existem pessoas que documentam projetos nas salas, que te apoiam; (...) um dia por semana, uma pessoa muito habilitada às TIC, ou com muita experiência, um dia por semana na tua sala, essa pessoa nesse dia apoiava as crianças nessa área; (...) por exemplo se existisse na escola recursos humanos, pessoas com habilitação, com a formação, com algumas competências em áreas diferentes</p> <p>E2- (...) Se houvesse mais uma pessoa trabalhavam os grupos de modo diferente; (...) tinha de haver um espaço onde houvesse mais computadores e isso para uso das TIC</p> <p>E4- (...) se calhar é um domínio que não seria mal de todo haver alguém com formação e que pudessem disponibilizar xis tempo a cada grupo</p> <p>E5- se houvesse na escola, no centro escolar um espaço só dedicado às TIC, seria mais fácil para todas nós; (...) outros centros, outros espaços, não tem essas condições, nessa área; (...) quando as pessoas pedem licenças da componente letiva, que é fazer projetos com as outras colegas, era uma coisa para manter; (...) nós irmos também, não era mandar os meninos para, era ir estar e aprender com eles, eles aprenderem. De certeza que se eles começassem a adquirir competências no uso, iam ajudar os outros e ia ser uma bola de neve, porque acabavam por se ajudarem uns aos outros.</p>
	<p>Soluções</p>		

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores		Indicadores	
			Unidades de registro	Unidades de conteúdo	Unidades de registro	Unidades de conteúdo
O que pensa de si mesmo enquanto educador de infância?		Autoimagem	<p>Aspectos positivos</p> <p>E2- (...) eu sinto-me uma veterana;</p> <p>E3- (...) eu tento sempre evoluir e fazer diferente (...) é uma mais-valia a experiência;</p> <p>E4- (...) eu já não me consigo sentir com perninhas "à chineló"; (...) A paciência, muitas vezes</p> <p>E5- (...) Notei que me canso muito mais ao final de dia</p>	<p>Aspectos negativos</p> <p>E2- (...) Agora, também já estou quase no fim da carreira, ainda falta, ainda falta</p> <p>E3- (...) nem energia; (...) já não tenho energia para fazer as coisas</p> <p>E4- (...) eu já não me consigo sentir com perninhas "à chineló"; (...) A paciência, muitas vezes</p> <p>E5- (...) Notei que me canso muito mais ao final de dia</p>	<p>Aspectos positivos</p> <p>E1- (...) enquanto educador de infância neste momento, penso, tenho algumas questões positivas, vivo algumas questões positivas</p> <p>E2- (...) eu nunca me senti inferior a nenhum profissional; (...) na minha profissão, sempre me achei muito, muito segura e muito importante no trabalho que realizo</p> <p>E3- (...) nesta fase em que estou, tem os pontos positivos que é a experiência, uma maturidade diferente que sinto hoje no trabalho; (...) os anos de experiência também ajudam, dão-nos uma maturidade diferente, um à vontade diferente, uma segurança diferente, a gente consegue ver melhor em cada dia quando não se consegue fazer aquilo que está programado, fazer outras coisas que saem bem e pronto é uma mais-valia</p> <p>E5- (...) continuo a sentir que ainda tenho paciência para aquilo que faço</p>	<p>Aspectos negativos</p> <p>E2- (...) no dia que não me sentir vou-me embora para a reforma, quando me deixarem ou quando me chamarem velha</p> <p>E4- (...) sinto que me começam a faltar algumas capacidades para a realização de determinadas atividades que eu acho que são cruciais na educação pré-escolar, no trabalho com crianças; (...) O barulho também ao fim de tantos anos, ao fim de 32 anos também realmente começa a fazer, realmente a ter o seu efeito; (...) reconheço que temos de fazer um esforço muitas vezes quase sobrenatural para não falharmos</p> <p>E5- (...) aquilo que me falta mais é a questão física, que sinto que o meu corpo já não faz aquilo que eu gostava que ele fizesse, principalmente quando os grupos são pequeninos, quando os miúdos são pequeninos exigem muito mais de nós fisicamente</p>
			Relativa à Carreira Docente	<p>Aspectos positivos</p> <p>E1- (...) Realizo o meu trabalho com grande satisfação; (...) sinto-me muito bem, gosto daquilo que faço; (...) ainda estou encantada; (...) ainda me sinto encantada; (...) Sinto-me bem, muito bem; (...) eu gosto, sempre adorei ser educadora de infância; (...) ainda adoro ser educadora de infância</p> <p>E3- (...) Sempre gostei deste trabalho; (...) eu gosto muito do trabalho que faço; (...) sempre gostei</p> <p>E5- (...) gosto daquilo que faço</p>	<p>Aspectos negativos</p> <p>E1- (...) tirando essa parte das novas tecnologias que é que me põe a mim um bocadinho mal</p> <p>E4- (...) já gostei mais de ser educadora de infância do que nesta fase. Primeiro porque acho que não somos, ao fim de tantos anos, quer a nível estatal, quer a nível profissional, isto é, relação pais, comunidade, mesmo colegas, acho que não fomos tão reconhecidas como deveríamos ser e isso para mim é uma desmotivação e chego e tenho alburnas em que acho que não deveria ter ido para educadora de infância; (...) nesta fase não vejo que a nossa carreira esteja a ser bem remunerada e considerada, perdemos muitos anos, que não nos vão contar e como tal, eu neste momento com 30 e, vou fazer, tenho 32 anos de serviço, tenho 57 anos de idade e portanto sinto que vou estagnar em termos de carreira e que não</p>	
		Satisfação Profissional	<p>Aspectos positivos</p> <p>E1- (...) eu realizo nesse termos a minha profissão, de forma agradável, de forma serena, sem grandes problemas</p> <p>E2- (...) adoro o meu trabalho, gosto de trabalhar com os meninos, trabalho muito</p> <p>E2- (...) venho para o jardim-de-infância como muita vontade e com muita alegria; (...) sinto-me melhor nos centros escolares, tenho uma equipa de colegas, trocamos ideias, aprendemos umas com as outras, fazemos trabalhos em equipa, isso é muito bom; (...) Sinto-me segura no trabalho que realizo como educadora de infância, sinto-me segura e aquilo que faço, penso que o faço com convicção, a não ser as novas tecnologias eu estou muito bem</p> <p>E3- (...) gosto do meu trabalho, gosto do que faço e sinto-me bem com os meninos</p> <p>E5- (...) eu não me saberia a fazer outra coisa que não fosse educadora de infância; (...) sinto que o meu dia-a-dia é</p>	<p>Aspectos negativos</p> <p>E2- (...) eu realizo nesse termos a minha profissão, de forma agradável, de forma serena, sem grandes problemas</p> <p>E2- (...) adoro o meu trabalho, gosto de trabalhar com os meninos, trabalho muito</p> <p>E2- (...) venho para o jardim-de-infância como muita vontade e com muita alegria; (...) sinto-me melhor nos centros escolares, tenho uma equipa de colegas, trocamos ideias, aprendemos umas com as outras, fazemos trabalhos em equipa, isso é muito bom; (...) Sinto-me segura no trabalho que realizo como educadora de infância, sinto-me segura e aquilo que faço, penso que o faço com convicção, a não ser as novas tecnologias eu estou muito bem</p> <p>E3- (...) gosto do meu trabalho, gosto do que faço e sinto-me bem com os meninos</p> <p>E5- (...) eu não me saberia a fazer outra coisa que não fosse educadora de infância; (...) sinto que o meu dia-a-dia é</p>		

			<p>E1- (...) trabalhar próximo de casa neste momento. E5- (...) em termos de proximidade, estou onde quero estar</p>	<p>E3- (...) instabilidade.</p>	<p>gratificante no trabalho que desempenho; (...) ser educadora era aquilo que eu queria ser e não me estaria a ver fazer outra coisa; (...) continuo a gostar muito daquilo que faço, continuo a sentir que ainda tenho paciência para aquilo que faço; (...) todos os dias, uma coisa que eu sinto muito, eu sinto que entro a porta da escola e tudo o resto que pode estar a preocupar-me deixa de preocupar-me</p> <p>E2- (...) estou bem, no sítio onde moro, já tenho uma estabilidade docente, também em relação à vinda para centros escolares, para mim que trabalhei muitos anos só, sinto-me melhor assim, gosto mais de trabalhar em equipa. E3- (...) quero trabalhar e ter grupo para trabalhar todos os anos, é isso que eu quero</p>	<p>é nada abonatório para a minha realização pessoal e para me sentir bem. E5- (...) este desencanto que toda a gente sente, um bocadinho porque nós realmente não somos bem remuneradas, nós não somos, muitas vezes olhadas digamos assim e nem sequer dão um bocadinho de mérito aquilo que fazemos</p> <p>E3- (...) claro que meie um bocadinho, a gente chegar ao fim do ano e não saber se vai conseguir ou não vai conseguir; (...) Essa parte da insegurança em relação à posição na carreira, eu posso dizer que estou estacionada há muito tempo; (...) Depois tem aquela parte, ainda um bocadinho fragilizada que é a parte da segurança, (...) não estou segura sequer e eu posso ter que sair do sítio e isso é um bocadinho, nunca pensei chegar a esta fase do meu trabalho, com mais de 30 anos de serviço e estar a uma certa distância de casa e ainda a correr o risco de ficar sem o grupo onde estou</p>
		Estabilidade				

Questão	Dimensões	Indicadores		Indicadores	
		Unidades de registo	Unidades de conteúdo	Unidades de registo	Unidades de conteúdo
Como pensa que os outros (pais, colegas, superiores hierárquicos, órgãos ministeriais) o veem enquanto docente?	Pais	<p>Aspetos positivos</p> <p>E1- (...) eles é que são os educadores;</p> <p>E2- (...) trabalhar com as famílias; (...) na sociedade há de tudo; (...) se as famílias forem equilibradas;</p> <p>E5- (...) Relativamente aos pais, não tenho razões de queixa</p>	<p>Aspetos negativos</p> <p>E1- (...) Os pais já não nos veem; (...) acho que ainda há muito caminho a percorrer em relação aos pais</p> <p>E2- (...) está a piorar; (...) relativamente aos pais, eu acho que eles, ultimamente acho que está, está a piorar; (...) nem sequer eles têm capacidades para perceber isso; (...) não tem capacidades para perceber; (...) a educação está muito mal, está muito mal a esse nível</p>	<p>Aspetos positivos</p> <p>E5- (...) Em relação aos pais, eu penso que eles já vão, já valorizam o trabalho que nós fazemos e estão um bocadinho dentro do que nós fazemos.</p>	<p>Aspetos negativos</p> <p>E1 (...) veem como guarda, como, lave-lhe a cara, faça-lhe não sei que e não sei que mais, não é? (...) especificamente em relação à questão se nos reconhecem como docentes, eu acho que muitas vezes os pais não nos reconhecem como docentes, (...) Em relação às crianças, famílias e à comunidade educativa em geral e à sociedade em geral, há outros desafios mais complexos; (...) eles até ouvem e até nos dizem, mas depois o que querem de nós e sobretudo nos primeiros anos é que satisfaçamos as vontades dos meninos e o que eles trazem; (...) Eles ouvem-nos e tal, mas depois nós vemos que eles, de facto não dão continuidade, aquilo que de facto é o nosso trabalho; (...) Em relação aos pais, acho que reconhecimento como docentes, não há muitas vezes, não há muitas vezes</p> <p>E3- (...) Em relação aos pais eu penso que continua a haver muito desconhecimento concreto do que se trabalha lá na sala</p> <p>E5- (...) às vezes desiludem-nos um bocadinho com o feedback que às vezes a gente pensa que está a conseguir chegar lá e não está a conseguir chegar lá</p>
		<p>Aspetos positivos</p> <p>E1- (...) reconhecimento como docente, (...) o reconhecimento que tu és realmente docente; (...) desde que há carreira única</p> <p>E4- (...) já avaliam melhor o nosso trabalho; (...) de uma forma geral, acho que já; (...) começo a sentir isso</p>	<p>Aspetos negativos</p> <p>E1- (...) há algumas fragilidades em relação ao pré</p> <p>E2- (...) Eles podem achar que eu sou inferior, mas eu não sou</p> <p>E3- (...) ainda há algum desconhecimento</p>	<p>E3- (...) os professores do 1º ciclo, agora dentro dos centros escolares já estão mais a par do que se passa</p> <p>E4- (...) já vai havendo um grupo de colegas, que realmente nos dá valor e reconhecem o nosso trabalho; (...) reconhecem isso quando tem crianças que nunca frequentaram o jardim-de-infância; (...) as colegas que estão mais próximas de nós que são as colegas do primeiro ciclo, pelo menos eu estou a falar das colegas que trabalham no nosso centro escolar, já vão reconhecendo e reconhecem a realidade o nosso trabalho; (...) Já percebem que as crianças quando chegam ao primeiro ciclo, que já vão com</p>	<p>E1- (...) nós só somos docentes porque temos orientações curriculares, porque estamos dentro da escolaridade do ensino pré-escolar, que é público; (...) no 1º ciclo é um grande problema, parece que não há um reconhecimento do trabalho, que a educadora desenvolveu; (...) Não, não, não há. Ai estou um bocado como a E4 dizia, é algum desentendo, aos anos que nós já temos educação pré-escolar pública, não acho que este reconhecimento seja o que já deveria ser.</p> <p>E2- (...) podem-me julgar a mim como sendo menos por eu ser do pré-escolar</p> <p>E5- (...) tem a ver com o valor que nos deviam dar, quando nós somos educadoras e temos em mãos problemas</p>
	Colegas				

		Superiores Hierárquicos		<p>E1- (...) órgãos e pessoas que não sabem falar do pré-escolar continuamente; (...) uma pessoa que não conhece, não reconhece; (...) a pessoa que não conhece, não reconhece;</p> <p>E2- (...) E verdade, é verdade, não sabem; (...) Não sabem, não conhecem; (...) não levam o nosso trabalho tão a sério.</p>	<p>aprendizagens que de alguma forma lhes facilita o trabalho a elas</p> <p>E3- (...) relativamente às colegas, eu acho que concordo um bocadinho com a E4</p> <p>E2- (...) Em relação a outras pessoas, das direcções e assim, também nunca me senti diminuída por ser educadora de infância, nunca me senti; (...) a nível do ministério da educação, penso que, até cada vez mais valorizam o pré-escolar.</p>	<p>para resolver e que são os que elas vão ter posteriormente</p> <p>E1- (...) Em relação às hierarquias e sobretudo pronto, direcções e órgãos, aquilo que a E4 dizia é verdade, o desconhecimento, só que o desconhecimento é a base de tudo; (...) Eu conheço directores e conheço muitos, não são só aqui e continuo a conhecer, que não sabem falar do pré-escolar; (...) E o facto de eles não poderem falar do pré-escolar é que, efetivamente, eles não conhecem aquilo a que o pré-escolar está, onde é que ele está enquadrado; (...) Eles não sabem falar das aprendizagens, não sabem se decidir que se contem ou não resultados para o pré, portanto, nós a nível das hierarquias já devíamos ter pessoas muito mais seguras em relação a isso. Portanto, há um reconhecimento como docentes, porque temos uma carreira única, porque senão. É um impositivo, eles tem mesmo que nos reconhecer como docentes e é como a E2 dizia não há essa diferenciação, mas em termos de trabalho, acho que ainda há um grande caminho a percorrer.</p> <p>E2- (...) eles desconhecem, desconhecem muito o que nós desenvolvemos com os meninos, não conhecem; (...) eles não sabem que o pré-escolar é uma etapa específica</p> <p>E3- (...) em relação às hierarquias eu penso que continua a haver muito desconhecimento concreto do que se trabalha lá na sala</p> <p>E4- (...) Em termos de direcção, não tenho assim nada a referir, penso é que por vezes pronto, se esquecem um bocadinho do pré-escolar; (...) não nos vemos muito envolvidos em determinados projetos e em determinados, como é que, em determinados não é trabalhos; (...) a própria direcção, que realmente nos dá valor e reconhecem o nosso trabalho</p> <p>E5- (...) relativamente às orgânicas, às hierarquias superiores, o que eu acho é que se calhar, às vezes não valorizam tanto; (...) tem um desconhecimento do</p>
--	--	------------------------------------	--	--	---	--

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores Unidades de registo	Indicadores Unidades de conteúdo
Quais as maiores dificuldades que encontra no cumprimento da sua função docente?	Relativa à Carreira Docente	Fragilidades	<p>E1- (...) o pré-escolar não tem coadjuvações, (...) não tem apoio educativo; (...) continua a não haver insucesso no pré-escolar, (...) atribuem-te um grupo de 25 crianças e não te dão mais nada. (...) Acho que o envolvimento das famílias também; (...) Aquela desarticulação ao nível dos sistemas de saúde; (...) há uma ideia geral que nós conseguimos fazer tudo; (...) o rácio criança adulto era importante; (...) em termos de apoios e medidas do ministério de promoção; (...) tem de haver condições para tu proporcionares igualdade de oportunidades</p> <p>E2- (...) Não há medidas; (...) Fazem lá para Lisboa; (...) não percebem os contextos; (...) o pessoal docente está envelhecido; (...) aos nossos contextos; (...) não tem projetos de promoção do sucesso escolar, onde são colocados mais professores</p> <p>E4- (...) as orientações curriculares estão, muita coisa ali que estão perfeitamente descontextualizadas; (...) aos meios em que nós muitas vezes nos deparamos; (...) começa por não considerarem o pré-escolar obrigatório; (...) nem pertencemos ao currículo nacional</p> <p>E5- (...) uma vez que nós não estamos considerados escolaridade, não temos acesso aquilo que a escolaridade tem; (...) o rácio; (...) sucesso escolar não se coloca no pré-escolar; (...) não percebem os contextos; (...) temos de ser bilingues, trilingues; (...) idades complicadas; (...) nós não estamos considerados escolaridade, não temos acesso aquilo que a escolaridade tem; (...) a educadora, às vezes não tem, sozinha não consegue fazer tudo</p>	<p>E1- (...) há uma ideia, não sei se passa uma ideia assim geral de que nós educadoras conseguimos fazer tudo; (...) são fragilidades muito grandes e não se pensa nisto. As pessoas pensam, é pré, é pré conseguem fazer tudo; (...) uma educadora e uma auxiliar tentamos dar tudo a todos, mas às vezes é difícil era necessário um apoio, uma medida, um rácio; (...) o ministério não te dá mais nada do que isto, até porque se tu faltares manda-te substituir as crianças ficam; portanto há algumas fragilidades; (...) há um certo número de medidas que são, que existem para os outros ciclos e não existem no pré-escolar; (...) No pré-escolar a única coisa que existe é um educador de infância para 25 crianças, de resto depois não há mais nada; (...) Tu tens uma criança que entra no 1º ciclo ou noutro ciclo qualquer de língua não materna e lá vai ele ter o apoio em língua não materna, e no pré-escolar podem-te entrar as crianças entrarem, chinês, tudo e não há ninguém que diga, mas precisa de alguma coisa, precisa de perceber este menino, e nós precisamos de perceber o menino.</p> <p>E4- (...) ao nível do ministério, penso que aquilo que tem sido feito para o pré-escolar, que há um desconhecimento das realidades</p> <p>E5- (...) desde assistentes operacionais, desde ajudas em problemas na área da psicologia, na área das terapias, acho que, tudo se concentra muito na educadora;</p>

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores Unidades de registo	Indicadores Unidades de conteúdo
Atendendo à formação que possuí e ao avanço das TIC, sente-se preparado para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Relativa às TIC e a Carreira Docente	Formação	<p>E1- (...) após algumas formações, ultimamente não tem havido; (...) houvesse espaços de formação informais onde isso pudesse acontecer; (...) apoio e essa formação de proximidade; (...) a proximidade é importante, a questão da proximidade é importante; (...) formação nesta área</p> <p>E2- (...) quando iniciei a minha carreira estava a zero nesta área; (...) fiz formações e continuo a querer fazer; (...) devíamos ter mais formações; (...) eu sinto que preciso ter mais formação; (...) temos que nos ir atualizando, temos de fazer um esforço nesse sentido; (...) não temos formação, eu não tenho formação neste sentido; (...) não estou preparada</p> <p>E3- (...) Já fiz algumas formações em computadores também, que me ajudaram muito</p> <p>E4- (...) Nós também estamos em aprendizagem ao longo da vida</p> <p>E5- (...) formação, formação e prática diária nós não temos</p>	<p>E1- (...) nós por exemplo já tivemos um cheirinho e até contigo de uma formação de criação de jogos e de vídeos, mas tu não saís, eu não sai de lá a fazer nada; (...) pela formação que me foi dada, porque é assim a formação que me foi dada e aquilo que eu fui experimentando dá-me um conhecimento que é as coisas resolvem-se e as coisas conseguem-se fazer, não é; (...) a nível de formações e palestras, dá a impressão que nós podemos entrar em tudo, podemos receber tudo, nunca se pensa muito nesta área específica, mesmo em termos de formação ou são as educadoras a pedir algo específico ou então nada</p> <p>E2- (...) tive mesmo que me esforçar muito pois não tinha competências para trabalhar nas TIC, com formações; (...) não há nada, não há nada para nós, eu gostava de aprender mais coisas, saber coisas a nível curricular, a nível das TIC</p> <p>E3- (...) Em relação aos novos desafios tecnológicos, se houver formação nesse sentido, eu conseguirei acompanhar o que for essencial fazer</p> <p>E4- (...) os conhecimentos que eu adquiri são aqueles que eu adquiri nas formações que me foram oferecidas, penso que será, uma necessidade que eu sinto, é ter mais formação a esse nível; (...) eu sinto que a formação que tenho me permite responder aos desafios que me poderão colocar, desde que tenha algum apoio no caso de haver, sentir dificuldades que me ajudem</p> <p>E5- (...) O que eu aprendi, não fiz assim tantas formações quanto isso, porque acho que não há assim tantas formações para nós, ou pelo menos, não tem havido, foi um bocadinho autoconhecimento ajuda de um ajuda de outro; (...) Com formação, mas uma formação mais próxima, mais próxima e mais esmiuçada, digamos assim; (...) fui fazer formação de Blogue e se me perguntares como é que fazes um blogue, já não me lembro, não são coisas que nós utilizamos diariamente</p>

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores Unidades de registo	Indicadores Unidades de conteúdo
Em que medida considera que o uso das TIC em contexto de educação de infância são capazes de ajudar a ultrapassar dificuldades, desencantos e desmotivações próprias da 4ª fase da carreira docente?	Relativa às TIC e a Carreira Docente	Motivação	<p>E1- (...) é motivante nesta fase</p> <p>E2- (...) eu também concordo; (...) recolho ideias; (...) é bom; (...) enriquecedor</p> <p>E3- (...) vou retirar ideias à internet; (...) é uma mais-valia; (...) é uma mais-valia em relação ao trabalho pessoal e em relação ao trabalho de grupo</p> <p>E5- (...) é a partilha; (...) acho que sim em termos de motivações e desencanto, que nos ajuda; (...) a atualizar</p>	<p>E1- (...) favorece, que também é positivo, a organização que nos permite fazer dos nossos trabalho, em termos de divulgação daquilo que fazemos, em termos de exposição daquilo que realizamos; (...) é possível com maior conhecimento, diversificar mais as atividades, tanto das ideias que podemos retirar, como daquilo que podemos usar como atividade</p> <p>E3- (...) podemos usar o computador para uma série de atividades diferentes que não tínhamos outra maneira de as fazer senão fosse com as TIC</p> <p>E4- (...) as TIC é uma forma de nos ajudar a resolver determinadas questões e a atualizar, claro e pronto e mesmo para motivar; (...) é dessa forma que eu considero que, realmente pode ser uma grande ajuda principalmente nesta fase da nossa vida</p> <p>E5- (...) poder pesquisar e descobrir e ver partilhar situações e experiências de outras pessoas e isso de alguma forma pode-nos a nós trazer uma mais-valia; (...) através das novas tecnologias a gente consegue chegar aí e descobrir pessoas que também tiveram aquele problema e conseguiram resolver e ler, quando precisa ler alguma coisa, de algum assunto mais específico e pesquisa e vai ver.</p>

Questão	Dimensões	Categoria	Indicadores Unidades de registo	Indicadores Unidades de conteúdo
<p>Em que medida considera que o uso excessivo <u>das TIC</u> e não supervisionado pelo adulto se pode tornar nefasto para as crianças?</p>	<p>Relativa às TIC e à Carreira Docente</p>	<p>Exagero</p>	<p>E1- (...) condiciona muito a atividade das crianças e a criatividade; (...) É um exagero E2- (...) É exagerado; (...) muito exagerado; (...) nem aprende a comunicar; (...) não há interações entre as pessoas; (...) é mau; (...) é realmente excessivo; (...) Nas nossas idades, acho que tem que ser as famílias a intervir; (...) começa logo nas famílias E3- (...) é o uso excessivo e não supervisionado; (...) só se verifica em casa, mas a gente percebe bem; (...) Tudo tem que ser doseado E4- (...) atenção e concentração; (...) tem mais contradições do que coisas favoráveis; (...) interações; (...) perdem-se os valores; (...) sim e atenção e concentração E5- (...) é preciso ver como é que utilizamos; (...) Muito mau, muito mau; (...) é o uso que eles fazem frequente; (...) onde é que está a relação, acho que aí é, a relação com os adultos a relação com os pais; (...) o uso indevido e prolongado; (...) assusta-me, assusta-me a mim; (...) O facto de não haver interação; (...) o corte nas relações pessoais acho que isto é muito nefasto; (...) não há interação social, pessoal, familiar; (...) É essa a fixação; (...) o uso exagerado, muito exagerado mesmo; (...) É um contrassenso, é um contrassenso; (...) É muito cedo claramente; (...) era importante que se fizessem sessões de esclarecimento para os pais; (...) eu acho que tudo começa nas famílias; (...) Eles usam aquilo com uma facilidade; (...) não falam tanto; (...) não interagem</p>	<p>E1- (...) o uso das novas tecnologias tem muitos estímulos, tem os estímulos do som, das cores e então sempre que eles tem que realizar um trabalho onde não existam estes estímulos, eles desistem rapidamente e acham aquilo enfadonho e é uma seca e ficam cansados, portanto é negativo o uso, o uso é negativo; E2- (...) Não aprende a comunicar e eu assusta-me esta sociedade, em que as pessoas estão uma à beira da outra e não falam, estão a comunicar por telemóvel. Daqui a pouco não há relações, não há interações entre as pessoas E3- (...) Eu noto e tenho impressão que os meus pequeninos, de três, quatro anos, ainda usam mais o Tablet ou o telemóvel em casa do que usam os maiores; (...) já usam o Tablet com tanta frequência e tanto tempo. Três anos, miúdos de três anos, sei lá quantas horas eles falam E4- (...) dado o isolamento, o isolamento que por vezes elas vivem, não é, a falta de comunicação, de interação, acho que provoca isso, na, na, na nova geração; (...) nunca tivemos tanta criança, num determinado grupo com problemas de linguagem; (...) é tão nefasto, o uso exagerado <u>das TIC</u>, que cada vez mais e não sei se estarei a ser correta ou não, mas penso que sim, que estou a ser correta, cada vez mais nós temos grupos que com crianças com problemas de aquisição da linguagem. E5- (...) nas idades que nós temos, começo a ter algumas dúvidas, se será assim tão bom utilizá-las, ou como utilizá-las e qual será o doseamento correto para utilização; (...) a falta de concentração e a falta de estabilidade física no desempenho do trabalho tem a ver com isso; (...) isto é exagero; (...) essencialmente doseado em termos de idade, porque eu acho que cada vez mais, mais cedo os miúdos tem acesso às tecnologias e eu acho exagerado; (...) os miúdos mais pequeninos, tem o dedo muito apontado para as novas tecnologias, portanto o dedo está pronto, depois como o dedo está pronto, a concentração já não está tão pronta assim</p>

Anexo 12

Print screen do envio da interpretação dos dados para as educadoras que participaram no estudo (*Member Checks*)

Anexo 13

Confirmação da interpretação dos dados pelas docentes que participaram no estudo.

Gmail 19 de 530

Compor

- Caixa de entrada 138
- Com estrela
- Suspensos
- Importante
- Enviado**
- Rascunhos 49
- Categorias
- Acompanhar
- Div
- Filomena

19 de 530

quarta, 13/06, 18:54

Filomena Meleiro <filomena.meleiro@...com>
para: [Redacted]

Boa tarde colegas!

Venho por este meio solicitar, mais uma vez, a vossa colaboração no sentido de realizar uma última aferição das respostas dadas por vós no *Focus Group*. Pretendo solicitar-vos, que vejam a interpretação que realizei e me digam se está de acordo com as ideias que pretendiam transmitir. E realizar aquilo a que Coutinho (2008, p. 9) chama de "*Member Checks*". Segundo a autora trata-se de um procedimento que devolve os dados obtidos pela análise aos participantes no estudo para que estes assegurem se as interpretações da investigadora espelham as ideias, os sentimentos e a realidade dos factos. Mais uma vez agradeço a vossa total e incondicional colaboração. Grata por tudo, despeço-me com um beijinho.



quinta, 14/06, 20:23

[Redacted] <[Redacted]>
Ola Filomena, acabei de ler o que enviaste, penso que a parte que me diz respeito está dentro do que pretendia dizer. Espero que tudo corra bem com o teu trabal

sexta, 15/06, 09:47

Filomena Meleiro <filomena.meleiro@...com>
para: [Redacted]

Ola [Redacted] Não tenho palavras para agradecer a vossa dedicação e empenho, ao acolherem e colaborarem comigo nesta investigação. Seriei para sempre grata pelo vossa demonstração de amizade e camaradagem profissional, tão escassa nos dias que correm. Obrigada, um grande beijinho.

Não existem chats recentes
[Iniciar um novo](#)

19 de 530
quinta, 14/06, 20:23
sexta, 15/06, 09:47
segunda, 18/06, 12:04
segunda, 25/06, 16:28

Olá Filomena, acabei de ler o que enviáste, penso que a parte que me diz respeito está dentro do que pretendia dizer. Espero que tudo corra bem com o teu trabalho.

Filomena Meleiro <filomena.meleiro@...com>

Olá Filomena, não tenho palavras para agradecer a vossa dedicação e empenho, ao acolherem e colaborarem comigo nesta investigação. Serei para sempre grata pelo vossa demonstração de amizade e camaradagem profissional. tão escassa nos dias que correm. Obrigada, um grande beijinho.

Olá Mena, li e concordo com a tua interpretação. Beijinho e continuação de bom trabalho.

Olá Mena, já li e revi - me nas minhas respostas. Beijinhos

Enviado por Blue

Responder
Encaminhar

Compor
Caixa de entrada 138
Com estrela
Suspensos
Importante
Enviado
Rascunhos 49
Categorias
Acompanhar
Div
Filomena

Não existem chats recentes
Iniciar um novo