

“Toda a gente quer ser rosa!” -
Práticas institucionais de combate
ao racismo

Neide Moreira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

**“Toda a gente quer ser rosa!” -
Práticas institucionais de combate
ao racismo**

Neide Moreira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar.
Orientadora: Leonor Toledo.

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente à minha mãe e aos meus irmãos, que sempre me apoiaram incondicionalmente.

Ao Paulo, que sempre esteve comigo, que aturou os meus momentos de desespero e nunca deixou de ter uma palavra de conforto para me dar.

Aos meus amigos, pelo constante apoio, pelas palavras e pelos momentos bem passados.

A todas as minhas colegas, em especial, à Joana, à Andreia, à Patrícia e à Raquel pelo apoio mútuo e pelas partilhas.

À Educadora Margarida, pela disponibilidade, pelo afeto, pela ajuda e palavras de apoio.

À Educadora Graça, pela disponibilidade, pela compreensão, pelo carinho e, acima de tudo, pela confiança e liberdade.

Às crianças, que me deram a oportunidade de entrar nas suas vidas e por me fazerem acreditar que estava no bom caminho.

Às famílias das crianças, que, com disponibilidade e paciência, me receberam e me possibilitaram participar na vida das crianças.

À Professora Leonor Toledo, minha orientadora, pela prontidão, pelos conselhos e por, apesar das circunstâncias, demonstrar estar sempre disponível, apoiando-me constantemente durante a realização deste relatório.

Resumo

Neste relatório pretende-se refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida em contexto de jardim de infância (JI), no período de 9 de novembro de 2020 a 6 de abril de 2021, com um grupo de 23 crianças, incluindo, também, uma investigação sobre práticas de combate ao racismo. A necessidade de investigar sobre este tópico surgiu a partir de uma interação com uma das crianças, a qual, se expressou com ideais racistas, fato que chamou a minha atenção.

Considerando que nenhuma fração da sociedade está isenta do racismo, nem mesmo o ambiente escolar e que, também é papel da escola atuar no sentido oposto ao racismo, procurei, nesta investigação analisar as práticas pedagógicas da educadora e da instituição e verificar comportamentos das crianças negras e brancas, de modo a compreender se aspetos como a falta de representatividade pode afetar o comportamento delas e, por fim, o que poderia ser feito para reajustar (ou não) algumas práticas.

A investigação assumiu uma natureza qualitativa, tendo recorrido à metodologia de investigação-ação. As conclusões são resultado do cruzamento das informações provenientes das várias fontes de recolha de informação: observação participante, registos fotográficos, notas de campo, reflexões semanais, entrevista à única funcionária negra da instituição e atividades com as crianças. Além disso, procurei articular essa informação com as fontes de pesquisa bibliográfica: livros, artigos científicos, legislação e relatórios.

As conclusões apontam para o facto de, nestas idades (4/5 anos) as crianças começam a ter as primeiras noções do racismo, reproduzindo algumas atitudes que possam ver no contexto familiar. Por outro lado, não parece haver ainda consciência de como o seu comportamento ou aquilo que dizem pode afetar os seus pares. Relativamente à ação do adulto, as análises indicam que, apesar de alguns profissionais estarem conscientes de que é necessária uma ação para combater comportamentos como estes, não sabem como o fazer ou sentem-se constrangidos por terem de fazê-lo.

Palavras-Chave: racismo; jardim de infância; crianças; práticas pedagógicas

Abstract

In this report it's intended to think about the pedagogical practice developed in a Kindergarden context over the period of november 9th of 2020 to april 6th of 2021, with a group of 23 children, including also na investigation about practices to fight racism. The necessity to investigate about this topic emerged from na interaction with one of the children, which expressed herself wiith rcist ideas, fact tht caught my attention.

Whereas that neither fraction of the society is exempted of racismo, not even the school enviroment and that, i tis the school's role to act in the opposite direction of racismo, I seeked, on this investigation to analyze the educator«s pedagogicl practice and the institution as well, and verify the black and white children's behavior so i could understand if aspects as the lack of representativeness can affect their behavior and, at last, what could be done to adjust (or not) some practices.

The investigation took on a qualitative nature, having resorted to the investigation-action methodology. The conclusions are the result of a cross-check from several sources: participant observation, photographic register, field notes, weekly reflections, interview to the only black employee and activities with the children. Other than that, I seeked to articulate that information with the sources of the bibliographic research: books, scientific articles, legislation, and reports.

The conclusions point to the fact that, on these ages (4/5 years-old), children start to have their first notion of racism, reproducing some of the behaviors they might see on the familiar context. On the other hand, there still seems to be no awareness of how their behavior or what they say can affect their peers.

Regarding the action of the adult, the analyzes indicate that although some professionals are aware that action is needed to combat behaviors like these, they do not know how to do it or feel embarrassed for having to do it.

Key-words: racism, kindergarden, children, pedagogical practices.

ÍNDICE

Introdução	1
1ª Parte	3
1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada	5
1.1. Caracterização do meio envolvente	5
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	5
1.3. Caracterização da equipa educativa	8
1.4. Caracterização do ambiente educativo	10
1.5. Caracterização do grupo de crianças	12
1.6. Caracterização das famílias	14
2. Análise reflexiva da intervenção em JI	17
2.1. Intenções para a ação	17
2.2. Processo de intervenção da PPS	20
2.2.1. Avaliação das intenções para a ação	23
2.2.2. Portefólio de uma criança	28
3. Investigação em JI	31
3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente	31
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	32
3.2.1. O que é o Racismo?	32
3.2.2. Racismo em Portugal	34
3.2.3. Racismo e a Escola	42
3.3. Roteiro metodológico e ético	46
3.3.1. Roteiro metodológico	46
3.3.2. Roteiro ético	48
3.4. Apresentação e discussão de resultados	49
3.4.1. Práticas institucionais de desconstrução e combate ao racismo	50
3.4.2. Intervenções práticas da educadora de infância	51
3.4.3. Representatividade negra nos brinquedos e livros da sala	52
3.4.3. Representatividade entre os funcionários da instituição	58
2ª Parte	61
1. Construção da profissionalidade docente	62
2. Considerações finais	67
Referências	70
Anexos	77
Anexo A – Entrevista à educadora cooperante	78

Anexo B – Planta da Sala.....	82
Anexo C – Carta de Apresentação	83
Anexo D – Portefólio de uma criança	84
Anexo E – Consentimento informado para portefólio	108
Anexo F – Entrevista à única funcionária negra da instituição	109
Anexo G – Roteiro ético.....	113
Anexo H – Consentimento informado.....	117
Anexo I – Tabela de Categorização.....	119

Índice de Figuras

Figura 1. Primeiros contactos com o boneco negro.....	56
Figura 2. Fotografia tirada para comparar os tons de pele.....	56

Índice de Tabelas

Tabela 1. Avaliação das intenções para a ação.....	24
--	----

Lista de abreviaturas

ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

CICDR – Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PPS – Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

| | " | | " |

Introdução

O presente relatório foi realizado no decorrer da PPSII, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nos períodos de novembro de 2020 a janeiro de 2021 e de abril de 2021 a maio de 2021, devido aos constrangimentos enfrentados provenientes da situação de pandemia em que se encontrava o país. O trabalho tem como objetivo apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, a trajetória da minha intervenção pedagógica em contexto de JI.

A PPSII foi desenvolvida numa sala com 23 crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos. A PPSI também foi realizada na mesma instituição, por essa razão, já estava familiarizada com o contexto e já mantinha uma relação superficial com a educadora cooperante.

O principal objetivo do trabalho foi retratar, analisar, de forma fundamentada e, por fim, avaliar a intervenção que fui desenvolvendo. Para além disso, procurei evidenciar, através dos registos, a participação das crianças, da equipa educativa e das famílias. A última foi-me possível realizar porque, para além de as famílias serem bastante participativas, durante as sessões síncronas, no período de confinamento, pude observar esse aspeto, registando devidamente nas minhas notas de campo.

Simultaneamente à minha intervenção, foi realizada a uma investigação, centrada no tópico que intitula o relatório. Segui alguns procedimentos da metodologia de investigação-ação, uma abordagem qualitativa, que me permitiu recolher várias perspetivas sobre o assunto que estava a ser investigado chegar a algumas conclusões.

Adicionalmente, realizei uma avaliação aprofundada de uma das crianças, um portefólio, com o qual pretendi evidenciar o desenvolvimento da mesma, analisando o seu percurso de aprendizagem, por meio de registos de observação constantes. Procurei, acima de tudo, envolver a criança no seu próprio processo de aprendizagem, dando-lhe oportunidade de participar na avaliação do seu trabalho.

No que diz respeito à organização do relatório, este encontra-se estruturado em duas partes, que, por sua vez encontram-se divididas por capítulos. Na primeira parte, existem três capítulos, os quais, **1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada**, no qual apresento uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, caracterizando o meio envolvente, a organização socioeducativa, a equipa educativa, o ambiente, as crianças e as famílias; **2. Análise reflexiva da**

intervenção em JI, no qual defino intenções para a ação (com as crianças, família e equipa educativa) e, posteriormente realizo a avaliação do processo de intervenção, ou seja, avaliação da concretização das intencionalidades e apresento o modo como realizei o portefólio da criança. O terceiro capítulo desta parte é dedicado à investigação que desenvolvi: **3. Investigação em JI**.

Aqui, apresento e justifico a problemática em estudo e apresento uma revisão de literatura, que me serviu de suporte para conduzir a investigação e analisar o campo empírico. Apresento, ainda, um roteiro metodológico e ético, através do qual explico os meus objetivos para a investigação e como tencionei desenvolvê-la. Por fim, apresento os resultados e as conclusões a que cheguei.

Relativamente à segunda parte, esta foi estruturada em dois capítulos: **Construção da profissionalidade docente como educadora** e **Considerações finais**. No primeiro, analiso, de forma aprofundada e crítica o meu percurso nas duas PPS's, em creche e JI. O segundo capítulo desta parte, resulta de uma reflexão sobre todas as aprendizagens e conclusões decorrentes do período da PPS II, e que promoveram a construção da minha identidade profissional.

1a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada

Neste capítulo, irei realizar a caracterização do contexto socioeducativo no qual está inserida a instituição onde realizei a Prática Profissional Supervisionada. Será uma caracterização reflexiva, tendo por base as informações recolhidas através da observação participante, registo de notas de campo e análise de uma entrevista realizada, via online, à educadora.

O seguinte capítulo será ainda subdividido por cinco partes: a caracterização do meio, caracterização do contexto socioeducativo, caracterização da equipa educativa, caracterização do ambiente educativo e a caracterização do grupo.

1.1. Caracterização do meio envolvente

De acordo com Silva et al (2016, p.8), o desenvolvimento integral da criança “é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social”. É essencial conhecer o meio envolvente, de modo a poder se utilizar os recursos que provêm do mesmo, promovendo assim uma aprendizagem mais rica.

A instituição educativa que me acolheu, para a realização do meu estágio, situa-se numa das zonas mais antigas de Lisboa cuja característica principal é a abundância de habitações. Existe uma vasta acessibilidade a transportes públicos, como autocarro e metro.

Além do que foi referido, também existe alguma variedade no que diz respeito aos espaços públicos, pelo que existe um centro comercial, pelo menos dois supermercados e diversos cafés e restaurantes, assim como lojas de pequeno comércio. Pelo que pude observar, também existe nas redondezas espaços verdes, geralmente perto dos cafés, onde se vê com frequência pessoas a fazerem uso dos bancos do jardim, assim como pessoas a passear animais de estimação e ainda pessoas que estão ali por lazer.

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A instituição onde me encontro a realizar o estágio da PPSII pertence a uma organização fundada a março de 1834, tendo sido esta instituição, em particular,

construída em 1872. Da mesma organização, fazem parte outras cinco casas de infância também distribuídas pelo concelho de Lisboa. Esta fundação desenvolve a sua atuação em três áreas principais, a área da Infância, a área da Habitação Social, e a área de Lares de Idosos (Programa de Ação e Orçamento 2018). O Departamento de Infância oferece uma Resposta Social de Creche, e uma Resposta Educativa de Jardim-de-Infância (Projeto Educativo 2018/2021). De acordo com Lei nº 76/2015, de 28 de julho e o Decreto-Lei nº 172-A/2014, de 14 novembro a organização em questão é reconhecida como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Até à data referente ao estágio, a instituição contempla as valências de creche e jardim de infância, acolhendo crianças dos 12 meses aos 5/6 anos, contando assim com cerca de 120 crianças (Projeto Educativo, 2018, p.13). O projeto educativo da organização informa-nos que inicialmente esta era uma fundação designada por “Sociedade promotora das Escolas Gratuitas de primeira Infância”, tendo como principal objetivo “proteger, educar e instituir as crianças pobres (...), desde que deixavam a alimentação láctea maternal até aos 7 anos” (Projeto educativo, 2018, p.6). É referido ainda que, com as alterações relacionadas com o sistema educativo português, passou a ser objetivo social a inclusão das crianças na sociedade, realizando um trabalho cooperativo com as famílias, promovendo-se assim o “desenvolvimento integral da criança numa ação conjunta da família, da escola, da comunidade e do Estado” (Projeto Educativo, 2018, p. 6).

Ainda no PE da organização educativa são apresentados vários objetivos principais da sua missão e, de seguida, destaco quatro que considero pertinentes:

- **Promoção da educação e formação profissional**, uma vez que, não só a educação é essencial para inserir o cidadão na comunidade, com também a formação contínua é essencial para os profissionais se manterem atualizados em relação às novas gerações e, pelo que pude observar existem, nesta instituição formações com uma certa regularidade;
- **Apoio à integração social e comunitária**, uma vez que é essencial estar inserido na sociedade, de modo a conhecer os padrões de vida da comunidade;
- **Promoção de iniciativas de caráter cultural**, pois considero que é importante promover este tipo de iniciativas, visto que um dos outros objetivos é a inserção o trabalho conjunto com a comunidade;

- **Concessão de bolsas e subsídios**, uma vez que nem todos têm as mesmas condições para poder ingressar na escola.

A dimensão organizacional da fundação das casas de infância é constituída pela Diretora do Departamento de infância e duas adjuntas, que dirigem a equipa de Diretoras das Casas de Infância, e estas, por sua vez, gerem o pessoal respetivo de cada Casa de Infância (Projeto Educativo, 2018).

No que concerne ainda à consulta do Projeto Educativo, considero que é necessário destacar também dois princípios educativos que penso serem essencial em toda a Educação Pré-Escolar, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança. Esses princípios são: promover o desenvolvimento de atitudes e capacidades duradouras, que acompanhem a criança durante o seu crescimento, constituindo bases para novos conhecimentos; e transmitir sentido de responsabilidade, liberdade, persistência, disciplina e respeito no decorrer do processo educativo.

No que concerne a metodologias educativas, a organização não se rege por nenhum modelo, tendo cada educadora a liberdade de decidir qual a metodologia se adequa ao seu método de trabalho e de “desenvolver um modelo formativo mais adequado às características e necessidades individuais das [suas] crianças” (Projeto Educativo 2018, p.21).

No que diz respeito ao quadro técnico, este é constituído por uma diretora e seis educadoras de infância. O quadro diferenciado conta com seis ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares.

O horário de funcionamento da instituição é de segunda a sexta-feira das 08h00 às 19h00, no entanto o horário letivo é apenas das 9h00 às 17h30. Por norma, as crianças quando chegam à escola, são recebidas por uma das ajudantes de ação educativa e depois são encaminhadas para as suas respetivas salas ou para o recreio.

Relativamente à planta do estabelecimento, este é composto por três andares, sendo eles, uma cave, onde se encontram cacifos dos funcionários, um espaço destinado a sessões de terapia e atividades extracurriculares e ainda uma casa de banho destinada às crianças; um piso térreo, onde, à direita se encontram as três salas de creche e uma de jardim de infância e duas casas de banho e à esquerda uma sala de jardim de infância, o refeitório e a cozinha; e, por fim um piso superior onde se encontra mais uma sala de jardim de infância e mais uma instalação sanitária.

Por fim, o recreio é um local amplo onde apenas podem estar, no máximo, três grupos, separados pelas três zonas do recreio: a relva sintética, a zona dos triciclos e a

zona do telheiro. É feita esta divisão devido à situação de pandemia na qual o país se encontra. O recreio conta com dois escorregas, um de pequena dimensão na relva e o outro de maior dimensão, por baixo do telheiro. As crianças podem utilizá-los sempre que estão no recreio, independentemente da sua idade (1/ 5 anos), sendo que os mais pequenos têm mais supervisão do que os mais crescidos. Existem também alguns pneus de plástico de cores diferentes e de diferentes dimensões. As crianças dão vários usos aos mesmos: suporte para subirem e alcançarem algo, empurram os pneus como se fossem rodas, etc.

Na zona do telheiro, o chão é revestido com um material mais delicado de modo que quando as crianças caíam este atenua a sua queda. Ainda na zona do recreio, existe uma casinha de madeira, onde lá dentro encontram-se uma estante com livros, e sofás, adequados aos tamanhos das crianças. Esta casinha é muito requisitada pelas crianças, uma vez que estas apresentam um grande interesse pela leitura. Penso que este espaço consiste numa boa oportunidade de promover o contacto com a leitura, uma vez que é de exploração livre e tudo o que as crianças necessitem está ao seu alcance. A única regra existente neste espaço está relacionada com o número máximo de crianças que podem frequentar ao mesmo tempo, neste caso, são três. Esta regra é importante, pois permite que a exploração dos materiais seja feita de uma forma mais organizada.

1.3.Caracterização da equipa educativa

A participação dos elementos da equipa educativa reflete-se na qualidade do processo pedagógico e nas aprendizagens das crianças. Havendo uma reflexão conjunta “, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva et al, 2016, p.19). Para além disso, esta partilha constitui um mecanismo privilegiado de promoção do progresso profissional e de ajuste e melhoria de práticas.

Considero que os elementos da equipa educativa são essenciais na organização da ação pedagógica, uma vez que se trabalharem juntos definem estratégias com base nas várias opiniões, promovendo um trabalho pedagógico de qualidade.

A equipa educativa da sala onde me encontro a realizar o estágio conta com uma educadora com vinte e cinco anos de experiência, tendo acompanhado o grupo desde quando este frequentava a sala de um ano. Analisando as respostas da entrevista

realizada à educadora (Anexo A), pude compreender que esta se formou na Escola Superior de Educação João de Deus e que todo o seu percurso como educadora foi realizado nesta organização, “embora já tenha trabalhado noutra casa da Fundação” (Anexo A).

A auxiliar que também está a acompanhar o grupo, já conta com vinte anos de experiência, no entanto é o primeiro ano que está a acompanhar este grupo, tendo sido transferida de outra casa de infância da organização.

Pelo que pude observar, existe uma boa dinâmica entre a educadora e a auxiliar, uma vez que ambas comunicam bastante, conhecem perfeitamente a rotina e as tarefas a serem realizadas durante o dia e, trabalhando em equipa procuram satisfazer as necessidades das crianças. Pude verificar que, apesar de este ser o primeiro ano que a auxiliar está a acompanhar o grupo, esta já se apercebeu das necessidades e dos interesses do grupo, pelo que age, em conjunto com a educadora de modo a dar resposta a estes aspetos, “estando o grupo a adaptar-se bem a este novo elemento” (Projeto Curricular de Grupo, 2020/2021, p. 7).

Considero que a atenção individualizada a cada criança é algo a que a educadora atribui muita importância, uma vez que quando as crianças se dirigem a ela, estas escuta-as atentamente e tem uma atitude responsiva para com elas. Por exemplo quando

O LU encontrou uma semente no chão do recreio e dirigiu-se rapidamente à educadora, mostrando-lhe o que tinha encontrado. Esta, pega na semente e observa-a, de seguida, mostra a semente à IA e diz que já podiam realizar a experiência “para ver se a semente cresce” (germinação) que ela já tinha pedido para realizar anteriormente. (Registo nº2, dia 16/11/20).

Nesta situação a educadora lembrou um dos desejos da IA que era realizar a experiência da germinação pelo que a incluiu na conversa que estava a ter com o LU. Considero esta atenção individualizada que a educadora presta às crianças muito importante, uma vez que é nesses momentos que são reconstruídos procedimentos de ação, a educadora apercebe-se de aspetos que podem orientar o seu trabalho e apercebe-se de atitudes específicas de cada criança.

A educadora começou a implementar a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que cada vez mais foi ganhando interesse e isso “tem-se

refletido no espaço que começa a ganhar na minha prática diária” (Anexo A). Pelo que observei, considero que as crianças aderiram bastante bem a este modelo, pelo que a cada dia que passa consigo notá-las mais atentas e autónomas na realização das tarefas.

Relativamente à restante equipa educativa fora da sala, pude observar que os elementos procuram conversar diariamente sobre a sua prática pedagógica e sobre o respetivo grupo de crianças, por exemplo nas horas de almoço ou até mesmo nos momentos no recreio.

A educadora afirma que existe um trabalho colaborativo entre as educadoras, através do qual são partilhadas opiniões, ideias e são discutidas formas de abordar certas quadras festivas e outros temas (por exemplo, o Natal e o dia do Pijama). Considero que toda a equipa educativa trabalha para que o resultado seja um trabalho pedagógico de qualidade, tendo cada educador a liberdade ao educador de implementar o(s) modelo(s) pedagógico(s) que considera mais adequado à sua prática profissional.

1.4.Caracterização do ambiente educativo

A organização do contexto educativo é, normalmente planeada de acordo com as características do grupo de crianças. De acordo com Silva et al (2016, p.17), “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia”. No entanto, é essencial referir que a organização do espaço não deve ser permanente, sendo, desta forma, ajustada às necessidades das crianças, pelo que estas devem participar nas decisões relacionadas com as mudanças que serão realizadas.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2020/2021) o espaço encontra-se organizado por diversas áreas de trabalho distribuídas à volta da sala que contam com alguns instrumentos de apoio e de pilotagem (como o calendário, quadro das presenças, quadro semanal, calendário do tempo, calendário mensal e quadro dos nomes). É referido ainda que este espaço pode ser reorganizado em função das necessidades do grupo.

A sala encontra-se então dividida pelas seguintes áreas (Anexo B): área da biblioteca; área da escrita e produção; área da expressão plástica; área da matemática; área do tapete/área polivalente; área da natureza; área da garagem; área da casinha;

área dos jogos/construções e área de multimédia. A diversidade destas áreas promove a autonomia das crianças, pois todos os materiais se encontram ao seu alcance e permite que estas trabalhem sozinhas ou em grupo. Pude observar que quando as crianças exploraram livremente estas áreas, muitas vezes começam a desenvolver atitudes sociais positivas, sem ser necessária a intervenção de um adulto. É de salientar que, por questões de prevenção (contra o covid) as áreas encontram-se com menos matérias para reduzir o risco de contágio, mas todos os materiais disponibilizados estão ao alcance das crianças.

Embora as crianças não tenham participado na organização do espaço, conhecem bem quais são as áreas da sala, explorando, umas mais do que outras, nos momentos livres. No entanto, o grupo participou num aspeto na organização da rotina, isto é, escolheu atividades/temas a serem explorados a cada dia da semana, pelo que à segunda-feira ficou definido “brincadeiras de matemática”, à terça-feira “dinamização de histórias” à quarta-feira “Jogos”, à quinta-feira “letras” e à sexta-feira “experiências”. Considero esta participação das crianças importante, uma vez que não é o adulto a definir tudo aquilo que se vai realizar, dando a oportunidade às crianças de escolherem e discutirem várias hipóteses de gestão do currículo, incluindo-as na gestão do seu processo de aprendizagem.

Considero que uma rotina estável é essencial para se criar um ambiente seguro onde as crianças já têm consciência do que irá acontecer a seguir, conferindo-lhes uma certa autonomia e segurança. A rotina deste grupo é a seguinte: das 8h às 9h30 acolhimento; às 9h30 dá-se o acolhimento em conselho (marcação das presenças, calendário e marcação do tempo) e, de seguida, faz-se o planeamento do dia. Neste momento, as crianças também têm a oportunidade de contar ou mostrar algo, dando a oportunidade de terem um momento onde partilham acontecimentos passados ou que ainda irão acontecer e também de mostrar objetos que sejam significativas para elas; das 10h às 11h30 realizam-se atividades em pequeno grupo ou individualmente e, por vezes, realiza-se, em grande grupo, pequenos trabalhos de projeto que foram delineados no plano do dia e também há brincadeira livre nas áreas da sala; às 11h30 faz-se o balanço em conselho, onde também são apresentadas algumas produções realizadas pelas crianças (como desenhos ou construções de legos), e come-se o reforço da amanhã, de seguida dá-se a ida para o recreio até às 12h20; a essa hora é realizada a higiene e às 12h30 as crianças almoçam, após o almoço as crianças vão para o recreio até às 14h, a essa hora vão para o relaxamento até às 15h e é neste

momento que as crianças se acalmam um pouco, repondo energias para o período que se segue, algumas adormecem e outras permanecem acordadas; das 15h até às 15h20 realiza-se uma reunião de conselho onde se avalia o plano do dia, ou seja, se as tarefas a que se propuseram a realizar de manhã foram realizadas; às 15h30 realiza-se a higiene para depois se ir lanchar; após o lanche, às 16h10 as crianças têm atividades extra curriculares como filosofia, ginástica, chi kung, yoga e música.

À sexta-feira realiza-se mais uma reunião de conselho onde se avalia o que se conseguiu e o que não se conseguiu realizar durante a semana. O que não foi realizado nessa semana, é escrito no quadro semanal da semana seguinte na coluna “queremos fazer”. O quadro semanal que apresenta quatro colunas “gostámos”, “não gostámos” “fizemos” e “queremos fazer” é lido à sexta-feira em grande grupo e, nesse momento, são debatidas as ocorrências que foram registadas, reflete-se sobre os incidentes, são tomadas novas decisões discutem-se regras e assumem-se compromissos.

Considero que a dinâmica desta equipa educativa tem por base as necessidades do grupo e é resultante de uma cooperação entre a equipa dentro e fora da sala, originando uma prática pedagógica de qualidade, tornando enriquecedor o ambiente educativo, refletindo-se isso nas aprendizagens das crianças.

1.5.Caracterização do grupo de crianças

O grupo no qual me encontro a realizar a intervenção prática é constituído por vinte e três crianças, sendo onze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Este é um grupo heterogéneo em termos de idade, isto é, vinte e uma crianças já completaram quatro anos e apenas duas irão completar até ao final deste ano letivo. Além disso, uma das crianças no ano letivo anterior pertencia a um grupo de quatro anos e, em vez de transitar juntamente com esse grupo, foi adicionado a este grupo que transitou da sala dos três anos, por isso é a mais velha e irá completar cinco anos (Projeto Curricular de Grupo 2020/2021).

A maioria do grupo é acompanhado pela educadora desde quando estava na sala de um ano, à exceção da criança referida anteriormente, de uma que foi transferida de uma das casas de infância da organização, de uma criança que ingressou naquele grupo no mês de dezembro e de uma criança que transitou da sala de três anos para ser separada do seu irmão gémeo, uma vez que “ a equipa pedagógica e a família

decidiram que seria benéfico para os dois estarem em salas distintas” (Projeto Curricular de Grupo 2020/2021, p.6).

Pelo que pude observar este é um grupo participativo e que gosta de comunicar, no entanto, “precisa ainda de interiorizar diversas regras e saber ouvir, quer o adulto, quer os colegas” (Projeto Curricular de Grupo 2020/2021, p.6). De seguida, apresento alguns registos através dos quais pude observar isso mesmo. Um exemplo da participação das crianças pode ser quando a educadora

decidiu discutir com as crianças como poderiam representar esse nevoeiro. O SO disse que poderiam fazer o nevoeiro com uma caneta branca. A educadora afirmou que era uma boa ideia, uma vez que o nevoeiro parece mesmo branco, mas como a folha era branca, a tinta branca não se iria notar. Então o TH disse que se poderia fazer com cinzento e a educadora disse que assim já se notaria a cor no papel branco e perguntou ao restante grupo se concordava e todos concordaram. De seguida, questionou o grupo sobre como é que seria o desenho (...). A RH disse que poderia ser um sol, então a educadora perguntou se o sol seria uma boa ideia para representar o nevoeiro (...) o FD respondeu que seria uma boa ideia pintar o sol de cinzento. A educadora perguntou às crianças se concordavam com a ideia do FD e elas disseram que sim. (Registo nº1, dia 17/11/20).

Outro exemplo que evidencia a participação das crianças foi quando,

Na hora da partilha das construções e produções, o JO mostrou a sua construção de legos, dizendo que aquilo era uma pistola, a educadora perguntou ao MS o que ele pensava sobre aquela construção ao que ele respondeu: “não parece uma pistola, parece uma floresta!” o JO respondeu: “não é uma floresta, porque se fosse uma floresta tinha árvores” e sentou-se com a sua construção de legos. (Registo nº4, dia 13/11/20).

Este momento de partilha acontece várias vezes por semana e as crianças costumam argumentar e fazer comentários às produções dos outros colegas. Para além disso, as crianças claramente expressam aquilo que não lhes agrada:

A educadora perguntou às crianças porque tinham escrito os seus nomes na coluna “gostámos” e as que escreveram disseram coisas do género, “gostei do jogo do avião”, “fiquei feliz e ver a minha amiga” “gostei da

meditação do comboio” e na coluna “não gostámos” “não gostei de ver os amigos a fazerem barulho”, “Não gostei que o MS me batesse” (...)
(Registo nº5, dia 13/11/20).

No que diz respeito a apoios, existem duas crianças que são seguidas por uma terapeuta da fala e, posteriormente será realizado outro rastreio para averiguar se é necessário prestar apoio a mais alguma criança. De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2020/2021), há também uma criança sobredotada, mas que tem dificuldades a nível da motricidade fina e na linguagem.

Relativamente às origens das crianças, apesar de não ter acesso aos processos individuais das mesmas, a educadora referiu que existem no grupo crianças com origem da Rússia, do Brasil, de Cabo-Verde, de França e de Espanha. A maioria destas crianças entende a língua portuguesa, à exceção da que nasceu na Rússia, que entende pouco o que lhe é dito, tendo o adulto de, por vezes falar em inglês ou fazer alguns gestos para que ela entenda o que é pedido. No entanto, a criança não apresenta nenhuma dificuldade em se relacionar com os restantes colegas, pelo que conseguem comunicar minimamente, uma vez que ela consegue expressar algumas palavras na língua portuguesa que atribuem o significado correto ao contexto da situação em que está a falar.

1.6.Caracterização das famílias

Em conversa informal com a educadora, pude perceber que as famílias deste grupo de crianças são bastante participativas e preocupadas no que concerne ao bem-estar das crianças e tentam sempre cumprir aquilo que é solicitado pela educadora. Através da análise da entrevista, pude perceber que as famílias mantêm um contacto constante com a educadora, por meio de uma plataforma no site da instituição e via e-mail, para casos especiais.

Considero que esta relação é muito importante, isto é, o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem reflete-se na qualidade do atendimento educacional. Pude verificar que sempre que têm oportunidade, as famílias comunicam com a educadora, por exemplo, à chegada das crianças à escola. Neste momento, com a situação de pandemia, a comunicação presencial tem vindo a diminuir, no entanto, verifico que tanto as famílias como a educadora arranjam formas alternativas de comunicação.

Pude verificar também que os agregados familiares das crianças são diferenciados, isto é, algumas têm irmãos e outras são os únicos filhos. Em alguns casos existe mais do que uma figura cuidadora, por exemplo, o avô, a avó e, estes podem não fazer parte do agregado familiar, mas são mais um elemento que está presente na rotina das crianças. Pelo que pude perceber, as famílias das crianças têm, pelo menos uma das figuras cuidadoras a exercer uma profissão.

Os momentos em que realizámos sessões via zoom, foram, de certa forma, os momentos em que tive oportunidade de perceber o quanto as famílias são dedicadas no que toca à realização de tarefas propostas pela educadora.

Deste modo, considero que a comunicação existente entre a instituição e as famílias é bastante positiva, uma vez que ambas as partes têm um objetivo comum que é o bem-estar da criança.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

2. Análise reflexiva da intervenção em JI

Neste capítulo, irei realizar uma análise, de forma reflexiva, relativamente à minha intervenção prática, baseando-me nas caracterizações apresentadas no capítulo anterior. Deste modo, irei apresentar as intenções que guiaram a minha prática, que também estão diretamente relacionadas com o contexto onde foi realizado o estágio e as suas respetivas características, explicitando também, de forma reflexiva, o processo de intervenção da PPS, fazendo ponte com a problemática da investigação. Adicionalmente, farei uma breve apresentação de uma avaliação aprofundada de uma das crianças.

2.1. Intenções para a ação

Qualquer docente, durante a sua prática pedagógica, deve intervir com intencionalidade e esta intervenção deve ter em consideração o grupo de crianças que tem na sua responsabilidade, centrando-se nas suas potencialidades, necessidades, fragilidades e, na minha opinião, mais importante, os seus interesses.

Para que a minha prática fosse ao encontro de todos os aspetos referidos anteriormente, tive de recorrer à observação do grupo e necessitei de delinear algumas intenções para a ação pedagógica, uma vez que estas permitem “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que [se] faz e o que [se] pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.14).

Através da observação pude conhecer o contexto em que a escola se insere, podendo, deste modo, ir ao encontro das necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças. Adicionalmente, observei também a ação da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa, uma vez que se tornaram um modelo em praticamente toda a minha ação pedagógica, ajudando-me a encontrar, mais facilmente intenções adequadas ao grupo.

Assim, a intervenção ocorreu com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias (embora o contacto tenha sido mínimo) e para cada um dos intervenientes delinee algumas intencionalidades.

No que concerne às crianças, considere ser importante **estabelecer relações de segurança e afetividade**, estando sempre disponível para as mesmas e tentando transmitir certos valores. Considero que se houver segurança, irá mais facilmente existir

confiança e, por isso, procurei aproximar-me cada vez mais das crianças, ganhando a sua confiança para que estas me vissem também como um adulto de referência na sala. Procurei, em todos os momentos, adotar uma postura responsiva, de modo a promover o bem-estar das crianças e conseqüentemente, promover o seu desenvolvimento na construção do conhecimento (Sousa, 2013).

Para Portugal (2012) é essencial adotar uma postura responsiva, satisfazendo as necessidades das crianças, pois promove-se o bem-estar emocional e, conseqüentemente, promove-se o desenvolvimento e aprendizagem. Embora o seu artigo seja direcionado para a creche, considero que esta é também uma atitude muito importante a adotar em pré-escolar, por isso, tenho intenção de **assegurar a satisfação das necessidades das crianças, estruturando um ambiente seguro.**

Posteriormente a ter estabelecido relações com o grupo, procurei observar, como já referi, de forma mais intensa o grupo de crianças, de modo a poder perceber os seus interesses, tendo também conversado com a educadora e assim tentei **proporcionar atividades/momentos significativos, indo ao encontro das suas iniciativas e/ou interesses,** uma vez que as atividades são para o seu próprio benefício e não faria sentido que as crianças não se interessassem pelas mesmas.

Este é um grupo que experiencia vários momentos de partilha e discussão ao longo do dia. Considero que este clima de comunicação permite que as crianças vão “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Silva *et al.*, 2016, p. 62). O que pude também observar neste grupo é que são bastante curiosos a nível da escrita, isto é, muitas vezes, quando eu estou a realizar algum registo no meu caderno, as crianças perguntam-me se eu estou a escrever ou a desenhar, e, às vezes, até chegam a afirmar que eu escrevo bem. Deste modo, procurei **promover o desenvolvimento da expressão oral e o interesse pela escrita, proporcionando momentos de relatos de acontecimentos e recorrendo a registos escritos diversos,** como por exemplo, revistas, manuscritos no meu caderno, etc.

Por fim, decidi, **promover oportunidades para o desenvolvimento e aquisição da independência e autonomia.** A aquisição da autonomia e independência é essencial para que as crianças saibam agir por si, sejam capazes de tomar decisões e assumir responsabilidades (Silva *et al.*, 2016). A educadora cooperante iniciou o processo de implementação do modelo pedagógico MEM, pelo que é proporcionado

momentos de escolha de tarefas, apropriação do espaço e era notório que as crianças já conheciam o contexto, à exceção das que ingressaram no grupo este ano. Por isso, assumi a intenção da educadora cooperante e procurei ajudar as crianças novas no processo de aquisição da autonomia, percebendo quais seriam os momentos em que deveria intervir.

É essencial referir que durante a minha prática tive em consideração que, apesar de as crianças terem praticamente todas a mesma idade, o seu nível de desenvolvimento pode ser diferente, por isso, procurei também ter um olhar atento e individualizado para cada criança.

Olhando para mim mesma como uma nova presença na sala, era necessário adaptar-me aos princípios e valores de toda a equipa educativa. No entanto, como já havia realizado a PPSI na mesma instituição, tornou-se mais fácil, uma vez que já conhecia o ambiente, assim como todos os profissionais e mantinha uma relação positiva com estes, apenas tive de me adaptar às rotinas do grupo, às suas características e ao modo de trabalho da equipa educativa.

Em relação à equipa educativa, o meu objetivo foi observar e aprender com os seus intervenientes, procurando **estabelecer e manter uma relação profissional, onde a confiança e o respeito prevaleçam**. Mostrei-me sempre disponível para concretizar as tarefas que me eram pedidas, procurei também apresentar atividades que honrassem os princípios do PE e que a educadora segue e, acima de tudo, procure respeitar em todos os momentos as opiniões pessoais, mesmo que não fossem ao encontro da minha.

Além de um relacionamento positivo, procurei **desenvolver um trabalho em equipa com os profissionais da equipa educativa**, uma vez que considero que este aspeto é a base para um trabalho pedagógico de qualidade. Nas palavras de Boavida e Ponte (2002) são reunidos esforços para atingir um objetivo comum, que em conjunto, esse objetivo é concretizado com um maior nível de eficácia.

Para além disso, considero que o trabalho em equipa também favorece um ambiente positivo dentro da sala, que irá influenciar bem-estar de todos os intervenientes: a equipa educativa e as crianças. Deste modo, irá haver uma maior predisposição para aprender. Este processo, de acordo com Hohmann e Weikart (2011) é interativo, ou seja, é necessário existir comunicação e implica um ambiente onde o apoio e o respeito mútuo prevalecem.

Por fim, apesar de ter consciência de que não iria ter oportunidade estabelecer um contacto frequente com as famílias, delineei também algumas intencionalidades que considero ser aplicáveis para esta situação.

Tendo em consideração o PE da instituição, e à importância conferida ao envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças, delineei duas intencionalidades: **estabelecer uma relação ética, profissional de respeito e confiança com as famílias**, e para tal, pedi à educadora que enviasse por email a carta de apresentação (Anexo C) através da qual me apresentei, referindo o período que iria ficar a acompanhar o grupo e, para complementar o texto anexei uma fotografia minha. Para além disso, houve um dia em que me dirigi mais cedo à instituição, para que pudesse falar com as famílias, recolhendo autorizações para poder efetuar registos fotográficos das crianças, de modo a enriquecer o meu relatório; e, por fim, **envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**.

Para concretizar esta intencionalidade, tentei comunicar com as famílias quando as encontrava à porta da instituição, tentando estabelecer uma relação positiva, podendo envolvê-las mais facilmente no processo de aprendizagem. Tentei também partilhar, através da educadora todas as atividades que realizei com o grupo.

Concluindo, considero que a ação pedagógica do/a educador/a é norteada pelas suas intenções e estas implicam uma reflexão sobre a sua prática, assentando num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar Silva *et al.* (2016).

2.2. Processo de intervenção da PPS

Tal como foi referido, e, de acordo com Silva *et al.* (2016), a ação do/a educador/a é norteada pelas suas intencionalidades, o que implica que haja uma reflexão sobre a sua prática, gerando assim, um ciclo interativo. Foi através deste ciclo, apoiando-me em diversos tipos de registos - baseados na observação, uma vez que esta é a “base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59) - e em alguma documentação (notas de campo, planificações, reflexões semanais- Portefólio da PPS - projeto educativo e projeto curricular de sala), que procurei, para além de conhecer, adaptar-me ao ambiente educativo e ajustar a minha prática atribuindo sentido às minhas intenções e práticas pedagógicas.

Desta forma, a observação da dinâmica da equipa educativa e do grupo, tal como a consulta de alguns documentos estruturantes da instituição, mencionados no capítulo

anterior, permitiram conhecer melhor o contexto. Este aspeto contribuiu para a adequação da minha prática, permitindo-me dar continuidade à prática da própria instituição e da sua equipa, promovendo, assim o desenvolvimento integral das crianças pertencentes ao grupo no qual realizei a minha intervenção.

Durante toda a intervenção, procurei atuar diariamente, apoiando, participando e orientando os vários momentos da rotina e as atividades e dinâmicas de grupo, procurando também contribuir para a avaliação e organização do ambiente educativo. Dinamizei também algumas atividades, planificadas semanalmente, tendo em consideração os interesses das crianças, as suas necessidades e potencialidades e os objetivos da educadora cooperante.

Adicionalmente, procurei dar continuidade às práticas educativas já adotadas pela equipa, respeitando e valorizando os objetivos e os princípios defendidos pela instituição e pelo Projeto Curricular de Sala, os quais também coincidem com os objetivos e princípios pedagógicos enunciados nas OCEPE.

Procurei, também seguir os objetivos definidos para os estudantes estagiários, tais como “Desenvolver a capacidade de transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar com sentido a ação docente”; “Exercitar competências de análise e diagnóstico, planeamento, intervenção e avaliação da intervenção educativa com crianças dos 0 aos 6 anos”; “Mobilizar saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das instituições cooperantes e “Promover uma postura crítica, reflexiva e ética em relação aos desafios e processos, numa perspetiva de desenvolvimento profissional” (Regulamento da Prática Profissional Supervisionada, 2019, p.1). Para além disso, adotei uma prática, bastante privilegiada pela educadora cooperante, a metodologia de trabalho de projeto (MTP).

Neste sentido, promovi, recorrendo à MTP, o desenvolvimento de um projeto denominado “As Culturas da Sala” que respeitou as intencionalidades delineadas por mim, assim como os objetivos definidos pela educadora cooperante. Procurei desenvolver o projeto por meio das quatro fases enunciadas por Vasconcelos *et al.* (2011) para a elaboração de trabalhos de projeto. Juntamente com as crianças desenvolvi várias atividades, relacionadas entre si, de forma a conferir mais sentido em todo o processo e procurei oferecer várias dinâmicas diferentes, tendo em consideração os interesses das crianças.

Este projeto foi ao encontro de algumas das intencionalidades definidas anteriormente, para além de que, sinto que promoveu o respeito pela diferença e permitiu às crianças conhecerem certos aspetos que desconheciam e que se tornaram do seu interesse.

Tendo como principal objetivo, o de ser capaz de gerir o grupo e o tempo, fazendo uso dos vários espaços e materiais da sala, de diversas formas, de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem, procurei intervir e dinamizar todos os momentos do dia, conferindo a mesma importância a todos (acolhimento, higiene, apoio na marcação das presenças, do calendário, do quadro do tempo, almoço, etc). Adicionalmente fui refletindo sobre as minhas ações e o que poderia fazer para melhorá-las.

O processo de reflexão levou a que a minha intervenção fosse cada vez frequente, tanto que, quando o final da PPS se aproximava, eu já fazia a dinamização de todos os momentos do dia. Inicialmente, a minha intervenção passava por dinamizar apenas algumas atividades, de modo que me fosse me adaptando de forma progressiva às crianças e à dinâmica da sala. À medida que me fui adaptando, comecei a propor atividades, previamente planeadas, fazendo articulação com as intencionalidades que mencionei no ponto anterior e os objetivos que a educadora tinha criado para concretizar com o grupo.

Para além disso, considero importante referir que, tudo o que consegui, foi com o apoio e colaboração da educadora cooperante que se mostrou bastante compreensiva nos erros que ia cometendo, ajudando-me a superá-los, de modo a tornar-me cada vez melhor na minha prática.

É de salientar que algumas atividades que foram planificadas, não se concretizaram devido a dois fatores: falta de tempo, devido à necessidade de se realizar atividades específicas de épocas festivas e devido ao reajustamento da minha prática pedagógica, tendo algumas atividades sofrido alterações na sua execução. Essas alterações surgiram de reflexão prévia, de sugestões da educadora ou mesmo das crianças).

Todos os aspetos referidos acima contribuíram para a concretização das intencionalidades, por mim delineadas, tanto com o grupo de crianças, a equipa educativa e as famílias. Adicionalmente, o processo de intervenção contemplou alguns aspetos essenciais para a investigação descrita no capítulo seguinte, como a observação de algumas interações da educadora cooperante com o grupo de crianças,

atividades propostas com o propósito de se observarem certos comportamentos e algumas alterações, feitas por mim, numa das áreas da sala, neste caso a “Área da casinha”.

2.2.1. Avaliação das intenções para a ação

As intencionalidades conferem sentido à ação pedagógica (Silva *et al.*, 2016), por isso, delineei algumas intenções no início da minha intervenção. Torna-se importante, após o término da PPS, analisar estas mesmas intenções e compreender se foram concretizadas e em que medida foram concretizadas.

Considero que é através deste processo de (auto)avaliação que é possível progredir e ir construindo a minha identidade profissional. Na mesma linha de pensamento, Portugal e Laevers (2018) acrescentam que, quando o educador avalia a sua ação pedagógica, deve ter em consideração a perspetiva das crianças, dos profissionais com quem trabalha e das famílias. Por este motivo, e reconhecendo a importância de refletir e avaliar a prática, de seguida, apresento a avaliação das intenções relacionadas com as três vertentes referidas anteriormente, na tabela abaixo.

Tabela 1

Avaliação das intenções para a ação

	Intenções	Análise/avaliação
C R I A N Ç A S	Estabelecer relações de segurança e afetividade	Considero que esta intenção foi concretizada com sucesso e consegui que se realizasse logo nas semanas iniciais de intervenção. Penso que o facto de ter dado tempo e espaço às crianças para aceitarem a minha presença como uma nova figura de referência, foi essencial. Para além disso, o facto de ter adotado uma postura de apoio e disponibilidade para com elas fez com que estas fossem ganhando confiança em mim e começassem a desenvolver uma relação cada vez mais afetiva. (cf. Registo n.º 3, dia 13/11/20; registo n.º 1, dia 23/11/20;). Nas situações de conflitos, que sucediam naturalmente entre as crianças, procurava, inicialmente, observar e apenas intervir quando as crianças me pediam, ou quando observava que a criança estava a ser afetada física ou emocionalmente. Procurei compreender também aquilo que cada criança sentia em determinadas situações, dando-lhe um certo espaço para também promover a sua autorregulação. (cf. Registo n.º 3, dia 2/12/20;)
	Assegurar a satisfação das necessidades das crianças, estruturando um ambiente seguro	Considero que a nota de campo seguinte demonstra como procurei estabelecer um ambiente seguro para o grupo, sem ser bastante intrusiva no seu normal funcionamento: Após estarem todos sentados em roda, perguntei à educadora se poderia mostrar uma música da qual eu tinha feito um arranjo. A educadora concordou e, primeiramente, relembrei com as crianças as regras de grupo que elas já tinham definido com a educadora previamente. Disse: “quando entramos na sala podemos correr? E as crianças responderam que não, então eu perguntei: “então o que devemos fazer?” ao que alguns responderam “devemos sentar”. Dando seguimento ao pensamento, eu perguntei:” E como nos devemos sentar?” e alguns responderam “pernas cruzadas” pelo que eu validei as respostas. Por fim, perguntei se poderiam ter coisas nas mãos, ao que o grupo respondeu rapidamente que não e rematei dizendo: “então onde podemos colocar?” e as crianças responderam “nos bolsos”. Posto isto, eu disse que tinha uma canção para que as crianças não se esquecessem de todas aquelas regras de grupo. Apresentei a canção ao grupo, realizando simultaneamente uns gestos. Quando acabei de cantar, o SO pediu que cantássemos a canção de novo e foi isso que fizemos (Registo diário n.º 2, 23/11/20).

	<p>Considerarei pertinente criar esta canção, pois senti que o grupo entrava muito agitado na sala e, desta forma, através da música, o grupo começou a cantar a canção e a ficar mais calmo rapidamente, pelo que, ficou mais fácil iniciar o trabalho dentro da sala. A canção começou a fazer parte da rotina do grupo.</p> <p>Outro momento onde penso ter concretizado esta intenção foi quando negocieei com o RO se ele comeria a fruta ou não (Registo n.º 2, dia 15/12/20).</p>
<p>Proporcionar atividades/momentos significativos, indo ao encontro das suas iniciativas e/ou interesses,</p>	<p>As crianças vão aprendendo, à medida que vão participando ativamente no mundo à sua volta (Amy Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2003). Nesta linha de pensamento, Silva <i>et al.</i> (2016) referem que a criança é um agente do processo educativo, que desempenha um papel ativo e dinâmico. Desta forma, considerarei importante, promover a participação das crianças, proporcionando diversas atividades dinâmicas. Tendo a oportunidade de conhecer cada criança e a sua individualidade, tinha comigo ferramentas que potencializassem a o desenvolvimento e a aprendizagem se cada uma. As seguintes notas de campo representam alguns momentos em que eu tentei agir em conformidade com as características das crianças. No registo n.º 3 do dia 11/12/20, eu ajudei o RO a realizar um desenho, dando-lhe algumas indicações e fazendo sugestões; além disso, ajudei a CL, como refiro no registo n.º 2 do dia 14/12/20 a fazer a marcação do calendário, auxiliando-a na sua contagem.</p>
<p>Promover o desenvolvimento da expressão oral e o interesse pela escrita, proporcionando momentos de relatos de acontecimentos e recorrendo a registos escritos diversos</p>	<p>O clima de comunicação que o educador cria, possibilita que a criança domine a linguagem, aumente o seu vocabulário, o que leva a que esta vá construindo frases mais complexas e que adquira um maior domínio da comunicação e expressão oral (Silva <i>et al.</i>, 2016). Tendo em consideração aquilo que foi dito, procurei proporcionar às crianças oportunidades de se desenvolverem nesta vertente, na medida em que, procurei promover diálogo entre pares (Registo n.º 3, dia 16/11/20; registo n.º 4, 20/11/20) e criança-adulto (Registo n.º 5, dia 16/11/20). Para além disso, procurei proporcionar algumas dinâmicas de grupo (Registo n.º 2, dia 20/11/20; registo n.º 1, 27/11/20; registo n.º 4, dia 27/11/20) que permitiram o contacto com diferentes tipos de registo (cf. – Atividade das Bolachas de Natal), uma vez que, estas também demonstraram vontade de participar em momentos de leitura e escrita. Nos momentos de escrita, algumas crianças foram associando algumas letras que eu escrevia à letra do seu próprio nome.</p> <p>Considero estes momentos importantes, porque, através destes, as crianças sentem-se competentes, vivenciam momentos de prazer e satisfação, tornando-se estes aspetos bases para “se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita.” (Silva et al., 2016, p.71). Neste sentido, sinto que esta intencionalidade foi concretizada com sucesso.</p>

	<p>Promover oportunidades para o desenvolvimento e aquisição da independência e autonomia.</p>	<p>Considero importante o desenvolvimento da independência e autonomia, nestas idades, pois ao adquirirem estes aspetos, as crianças começam, cada vez mais, a agir por si mesmas, sem a necessidade de muita intervenção do adulto; tomam decisões, apropriam-se do espaço e assumem responsabilidades (Silva <i>et al.</i>, 2016). Deste modo, e tendo em consideração que a educadora já estava a desenvolver um trabalho (desde os anos letivos anteriores) com o intuito de as crianças se apropriarem do espaço (definindo um número máximo de crianças em cada espaço) e de alguns instrumentos de controle, como o “quadro de contar e mostrar” (desde o início deste ano letivo), era notório que a maioria já estava familiarizado com o contexto e as suas regras. Assumi, então a mesma intenção da educadora cooperante e dei continuidade ao seu trabalho, auxiliando as crianças no preenchimento dos tais instrumentos de controle: quadro das presenças, quadro semanal, quadro de contar e mostrar, etc. (cf. Registo n.º 1, dia 18/11/20). Para além disso, considere importante adotar uma postura em que dei espaço às crianças neste processo de aquisição de autonomia, tentando intervir nos momentos em que considere necessários, com o intuito de fazer com que as crianças fossem desenvolvendo várias aptidões (sociais, cognitivas, destreza motora, etc.).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">E Q U I P A</p>	<p>Estabelecer e manter uma relação profissional, onde a confiança e o respeito prevaleçam</p>	<p>Na minha posição de educadora-estagiária, penso que esta intencionalidade também foi concretizada com sucesso. Certamente, enquanto alunos estagiários, assumimos uma posição de concordância e/ou oposição dos princípios e valores adotados pela equipa educativa. Desde o início que observei a equipa e a sua dinâmica, para poder aprender com a mesma, respeitando as suas decisões. Posteriormente, após a criação de uma relação positiva, fui fazendo sugestões para a prática pedagógica, procurando fazê-lo de forma respeitosa e não intrusiva no trabalho desenvolvido pela equipa. Olhando para todo o processo, sinto que a relação que estabeleci com a equipa foi crescendo de forma bastante positiva, o que contribuiu para o bom funcionamento do ambiente educativo.</p>
	<p>Desenvolver um trabalho em equipa com os profissionais da equipa educativa</p>	<p>Esta intenção está relacionada com a anterior, uma vez que, se a relação for positiva, o trabalho em equipa é facilitado. Considero essencial a existência do trabalho colaborativo, sustentado pela comunicação e a confiança, visto que este é “indispensável para desenvolver uma acção articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva <i>et al.</i>, 2016, p.29), é essencial para uma prática pedagógica de qualidade e para o bem-estar de todos os envolventes. Neste sentido, penso que esta intenção também foi concretizada com sucesso, pois houve muito partilha de ideias e conhecimentos por ambas as partes.</p>
<p>F</p>	<p>Estabelecer uma relação ética, profissional de</p>	<p>Na minha opinião, a prática do educador é enriquecida se este se disponibilizar a trabalhar com uma relação de parceria com as famílias, pois estas detêm um conhecimento sobre a criança que o educador não tem. Quando esta parceria acontece, pode estabelecer-se uma relação de entajuda, onde se trabalha em prol do que é melhor para cada criança. No caso da PPS, este ano a situação de pandemia trouxe alguns aspetos positivos, pois, inicialmente,</p>

A M Í L I A S	respeito e confiança com as famílias	não conseguia manter contacto com as famílias, a nossa relação não passava de cumprimentarmo-nos à porta da escola. Com o confinamento, tive a oportunidade de conhecer mais cada família e as suas individualidades através das sessões síncronas das quais participei e ajudei a dinamizar. A partir desse momento, a relação com as famílias foi crescendo, tanto que, quando regressámos às aulas presencialmente, as famílias, mesmo que, com alguma pressa, paravam para me cumprimentar e ainda referir alguns aspetos sobre atividades que as crianças realizavam comigo na escola e que mencionavam em casa. Penso que a partilha que ocorreu durante o confinamento fez com que a interação das famílias para comigo se tornasse mais privilegiada. Como era uma figura nova na sala, logo de início enviei uma carta de apresentação e, no decorrer da minha intervenção, partilhei com as famílias o projeto que estava a desenvolver com as crianças.
	Envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Tal como referi acima, durante o confinamento, nas sessões síncronas, e após o mesmo, as partilhas de acontecimentos relativos às crianças, em conversas informais, foram momentos bastante privilegiados para mim. Recebi informações sobre experiências em casa; vivências do dia-a-dia, assim como, também pude partilhar algumas informações com as famílias. Considero que as informações trocadas, ajudam o educador a planear atividades mais significativas, indo ao encontro dos interesses das crianças (Folque et al., 2015). Assim, procurei ouvir as famílias, sempre que estas se dirigiam a mim e também partilhar informações sobre o dia-a-dia das crianças. Adicionalmente, procurei envolver as famílias no projeto desenvolvido com as crianças, mantendo-as a par do que estava a acontecer na sala e propondo a realização de atividades que ajudaram no desenvolvimento do projeto.

Nota: Elaboração própria

2.2.2. Portefólio de uma criança

Durante a PPS, construí um portefólio relativo ao desenvolvimento de uma das crianças do grupo (Anexo D). Este instrumento de avaliação tem a particularidade de promover um maior envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhes também participar na avaliação do seu trabalho (Silva e Craveiro, 2014). O portefólio elaborado permitiu-me avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens da criança em questão, nos diferentes domínios, revelando também a evolução na qualidade do seu trabalho. Através desta forma de avaliação, consegui apreciar o percurso de aprendizagem da IA, por meio de registos de observação que constantemente recolhi e de seleção de evidências que documentam aprendizagens e interações dessa criança (Parente, 2015).

Adicionalmente, o portefólio permitiu também a análise da minha prática, uma vez que, os registos nele presentes revelaram as escolhas feitas anteriormente e permitiu perceber qual o impacto que estas tiveram no desenvolvimento da criança. Procurei valorizar o desenvolvimento da criança nos vários níveis: afetivo-social, cognitivo e motor, caracterizando as suas relações consigo mesma com os seus pares, adultos e com o espaço institucional, bem como, analisando o seu progresso e os seus interesses, através de algumas reproduções e atividades e tarefas realizadas por ela.

Tentei, sempre que possível, colocar a criança como sujeito principal a partilhar sobre os momentos e as evidências que constam no portefólio (Silva & Craveiro, 2014), com o intuito de a criança se autoavaliar e conhecer-se a si própria.

É de salientar que antes de proceder à realização destes registos, e tendo em consideração alguns princípios éticos e deontológicos, construí um documento a pedir o consentimento informado (Anexo E) ao encarregado de educação da IA. Para além disso, pedi consentimento à criança, onde lhe expliquei o trabalho que iríamos realizar em conjunto, tendo sido este consentimento verbal. O documento foi realizado por mim e pela IA, a família não participou tanto como é esperado, pois eu não tive oportunidade de solicitar a sua participação.

Neste documento avaliativo, encontram-se algumas produções da criança, registos fotográficos de diversos momentos do seu dia, alguns selecionados pela criança, onde é possível vê-la envolvida numa atividade ou a interagir com os seus pares. Tanto os trabalhos como fotografias estavam acompanhados por comentários

meus e/ou dela, de forma a garantir a compreensão do que se quer evidenciar nos registros.

Durante o processo de construção deste portfólio, fui constantemente refletindo sobre como faria se tivesse de o construir para todas as crianças, isto é, que ajustes poderia realizar em termos de gestão do tempo, materiais a serem utilizados (se feito em formato físico) e se teria os mesmos objetivos para todas as crianças. Desta forma, considero que a construção deste portfólio e o seu produto final se tornaram um instrumento que me fizeram refletir sobre como irei guiar a minha futura prática profissional, no que concerne à construção desta ferramenta de avaliação.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

3. Investigação em JI

Neste capítulo, pretendo introduzir o tema da investigação realizada em contexto de Jardim de Infância, a mesma que atribui o título a este relatório. Primeiramente, procedo à identificação da problemática emergente ao longo da prática profissional. De seguida, irei fundamentar a mesma através de uma revisão de leitura, apresentando posteriormente uma hipótese do roteiro metodológico e ético relativo ao tema da investigação. Por fim, serão apresentados e analisados os resultados obtidos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

De acordo com o documento orientador para a elaboração do relatório da PPS II, um dos objetivos dos estudantes estagiários, no âmbito da PPS II, é “revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da prática profissional supervisionada em JI.” (p.1). Por isso, tendo como ponto de partida as observações feitas e as caracterizações realizadas no capítulo um desta primeira parte do relatório e as intencionalidades para a ação definidas no segundo capítulo, procurei encontrar um aspeto que considerasse pertinente investigar e que justificasse uma intervenção educativa. Neste sentido, planeei uma investigação relacionada com a problemática emergente.

A problemática surgiu quando, no recreio

A CA aproximou-se de mim, passou a sua mão no meu braço e perguntou: “porque é que és preta?” Eu respondi “Preta?” e ela abanou a cabeça, afirmando: “sim!”, apontei para a minha camisola e perguntei: “de que cor é a minha camisola?” e ela respondeu: “É preta!”, então eu pedi-lhe que observasse bem a cor da minha pele e visse se era igual à cor da camisola. Ela reformulou a questão: “porque é que és castanha?” e eu respondi que era daquela cor porque os meus pais também tinham a pele castanha. De seguida, ela afirmou que eu não poderia ser castanha e que deveria ser rosa como ela era, tendo eu questionado, logo de seguida, a razão pela qual ela ter afirmado aquilo. Ela respondeu que era porque, “toda a gente quer ser rosa!” Eu respondi que gosto muito do tom da

minha pele e também não me importava que ela tivesse o tom de pele “rosa”. (Registo n.º 5, dia 16/11/20).

Após esta situação, comecei a aperceber-me de certos comportamentos, por parte da única criança negra da sala, naquela altura, assim como comecei a observar algumas atitudes da educadora, relacionadas com este tema. Deste modo, decidi iniciar uma investigação sobre as práticas pedagógicas adotadas para combater o racismo.

Para esta investigação delineei os seguintes objetivos: Contribuir com a instituição para a promoção da convivência, onde o respeito pela diversidade prevalece; Identificar as atitudes adotadas para combater o racismo, por parte de toda a equipa educativa; Caracterizar o nível de representatividade negra na sala e em toda a instituição e perceber se isso afeta as ações das crianças negras e das crianças brancas; Analisar a interação das crianças (negras e brancas) com os diferentes materiais e, por fim, averiguar se as crianças têm noção das diferenças raciais.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

Neste ponto apresento uma revisão de leitura sobre a problemática emergente. Procurei estruturar o meu pensamento por meio de três tópicos que considerei pertinentes para uma melhor compreensão desta temática e de todos os aspetos e elementos que a envolvem.

3.2.1. O que é o Racismo?

Antes de mais, para uma melhor compreensão, irei apresentar algumas conceções, não só sobre racismo, mas também, de dois conceitos a ele associados, como o preconceito e a discriminação. Primeiramente, apresentarei, fundamentando teoricamente, algumas conceções de preconceito e discriminação e, posteriormente passarei à caracterização do racismo.

O preconceito, para França (2017), é visto como uma aversão fundamentada na generalização de uma imperfeição que pode ser expressa ou sentida, sendo esta dirigida a um determinado grupo, na sua totalidade, ou individualmente a uma pessoa, por ser parte integrante desse mesmo grupo. Na mesma linha de pensamento, Cruz (2014) acrescenta que o preconceito consiste, tal como o nome indica (pré-conceito), num julgamento prévio e negativo relativamente a membros de um “grupo racial de

pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel significativo” (Cruz, 2014, p.158). Para a autora, este julgamento é mantido sem se ter em consideração diversos factos que o contestam, pelo que, a sua principal característica é a inflexibilidade.

Desta forma, o preconceito trata-se de uma opinião formada antecipadamente, sem se considerar ou se conhecer certos factos relativos ao grupo ou pessoa sobre o qual se exerce essa mesma opinião. Pode-se afirmar, então que o preconceito pressupõe a “relação entre pessoas e grupos humanos” (Cruz, 2014, p.159), pois contempla a opinião que a pessoa tem de si mesma e a opinião que tem relativamente ao outro.

Relativamente à discriminação, esta é definida no Artigo 3.º da Lei n.º 93/2017 como “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência (...) que tenha por objetivo ou efeito a anulação ou restrição do reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade de direitos, liberdades e garantias ou de direitos económicos sociais e culturais”. Nesta mesma Lei são ainda definidas: a discriminação direta, a discriminação indireta, a discriminação por associação e a discriminação múltipla.

A palavra discriminação tem como sinónimos “distinguir”, “discernir” e “diferenciar”. Para França (2017), a discriminação consiste numa prática ou comportamento social alicerçada na hostilização e desvalorização de determinados grupos ou indivíduos, impedindo-os de desfrutarem dos seus direitos sociais, pelo simples facto de possuírem características específicas, as quais são consideradas desagradáveis.

Tanto a discriminação como o preconceito são promotores da exclusão e segregação social e estes fenómenos não se restringem apenas a questões raciais, isto é, podem abranger os homossexuais, indivíduos com dificuldades a nível motor e cognitivo, etc. (França, 2017).

No que se relaciona com o racismo, Fleuri (2006) e Marques (2007) afirmam que este fenómeno é sustentado na ideia de que existem diversas raças; de que algumas raças são inferiores a outras e que essa inferioridade é inata, sendo determinada biologicamente. Raposo et al. (2019) acrescenta que a ideologia de “Raça” é o que sustenta o estabelecimento de critérios para designar aqueles que “pertencem ao corpo da nação e quais são os seus estrangeiros” (p.7), sendo esta a ideia que suporta ações discriminatórias que baseadas em características étnico-raciais (Fleuri, 2006).

Na mesma linha de pensamento, Marcelino (2019) refere que o racismo se trata de um fenómeno de discriminação com cariz social, tendo como ponto de partida a ideia de que existem várias raças humanas e que discriminação se dispõe numa hierarquização, baseada nas características físicas externas, e genéticas, por exemplo, características étnico-raciais e, o mais visível, a cor da pele, formato dos olhos e o cabelo.

Tal como os anteriores, esta discriminação não detém “quaisquer fundamentos científicos de suporte” (Marcelino, 2019) e promove a crença de inferioridade nos indivíduos ou grupos que possuem essas características.

Por outro lado, Gomes (2005), citado por Cruz (2014), alerta para o facto de a discriminação racial poder ter origem em outros processos políticos, psicológicos e sociais que ultrapassam o preconceito que se desenvolve contra o indivíduo ou o grupo onde se insere.

Maeso et al. (2020) afirmam que o racismo é verificado na tomada de decisões e nas políticas que têm como base a raça humana, com o objetivo de “um grupo racial e manter o controle sobre esse grupo” (Maeso et al., 2020, p.8). As autoras referem, em concordância com o que já foi referido, que o racismo pode ser exercido de duas formas, a saber: indivíduos contra indivíduos de uma raça diferente e atos realizados pela totalidade de uma raça contra a totalidade de uma outra raça, normalmente considerada inferior.

Atendendo às conceções apresentadas anteriormente, pode-se concluir que o racismo é uma forma de discriminação e é também a efetivação do preconceito existente relativamente a um grupo ou indivíduo desse mesmo grupo (Cruz, 2014); é uma forma de os inferiorizar pela sua proveniência étnica (Fleuri, 2006).

3.2.2. Racismo em Portugal

A revolução de 25 de Abril, em 1974, assim como a consolidação da democracia e a descolonização causaram mudanças na sociedade portuguesa (Cabecinhas, 2002), devido ao regresso de muitos portugueses que residiam nos territórios das ex-colónias e na Europa. Até esta altura, Portugal era um país muito homogéneo no que toca às etnias, tendo apenas a comunidade cigana e uma pequena população de cabo-verdianos (Marques, 2007).

Com o aumento da diversidade no País, surgiram as minorias étnicas, sendo as mais reconhecidas, a comunidade Cigana, a comunidade Afrodescendente e a comunidade Brasileira. No entanto, ainda hoje é perspetivada a ideia de que Portugal é um país homogéneo, por ser tolerante em relação às diferenças (Cabecinhas, 2002).

Realizando uma pequena contextualização relativamente às minorias étnicas presentes em Portugal, mais afetadas pelo racismo, as Comunidades Ciganas entraram em Portugal no Séc. XV. Esta minoria permanece na Península Ibérica até hoje, sendo considerada, apesar de não existir reconhecimento legal, a “única minoria étnica autóctone¹”(Marcelino, 2019, p.5).

Relativamente à comunidade afrodescendente Marcelino (2019) e Marques (2007) apontam para o facto de que a presença desta etnia em Portugal deve-se ao passado colonial e é constituída maioritariamente por pessoas naturais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

No que concerne à comunidade brasileira, Marcelino (2019) explica que esta é constituída por imigrantes pertencentes à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) da América do Sul, referindo ainda que um dos motivos da escolha de Portugal como país de destino é a língua.

Relativamente ao trabalho, as três minorias étnicas referidas anteriormente encontram impedimentos tanto no acesso ao mercado de trabalho, assim como no cargo ocupado e na ascensão profissional (Marcelino, 2019). As queixas realizadas à CICDR têm uma elevada percentagem no que concerne a casos relacionados com o mercado de trabalho, sendo a discriminação indicada como fator desta central das queixas (Marcelino, 2019).

O trabalho constitui uma dimensão organizativa na vida das pessoas. O mesmo condiciona as condições de vida: a oportunidade de comprar ou arrendar uma casa e a oportunidade de dar aos filhos condições favoráveis para estudar.

Certamente, existem fatores que condicionam o acesso de algumas pessoas ao mercado de trabalho, por exemplo, o baixo nível de escolaridade e a falta de documentação. Não obstante, é necessário referir alguns aspetos mais subjetivos relacionados com a origem étnico-racial.

¹ Autóctone: Que ou o que é natural do território onde vive, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

No que toca às comunidades ciganas, o acesso ao trabalho, não importa qual função a que se candidatam, é considerado muito difícil e, por isso, segundo o testemunho de Maria José Vicente, no texto de Marcelino (2019), estas dedicam-se às atividades tradicionais, ou seja, as vendas ambulantes e as feiras.

Relativamente à comunidade brasileira e à comunidade afrodescendente, é visível o acesso ao mercado de trabalho, no entanto, este acesso é geralmente limitado a determinadas funções, em determinados setores, como por exemplo, a segurança, a limpeza e a construção civil, independentemente das habilitações académicas que a pessoa tiver. Conclui-se assim que existe um estereótipo profissional relacionado com a origem étnico-racial de quem se candidata (Marcelino, 2019). Mamadou Bá, citado por Marcelino (2019) refere que existe uma segregação de pessoas negras no mercado de trabalho, na medida em que estas são mantidas na base da pirâmide.

Filipe Nascimento, comenta, no texto de Marcelino (2019), que a responsabilidade desta situação é do Estado, uma vez que este “não dá muito exemplo nesta matéria”. O Estado, como maior empregador do país, deveria apaziguar as diferenças sentidas neste setor, no entanto, o que se verifica é que dentro das estruturas do Estado (administração pública ou empresas estatais), não existe realidade de afrodescendentes e de estrangeiros, de um modo geral (Marcelino, 2019).

Em Portugal, existe, sem quaisquer dúvidas, racismo (Marques, 2007), existe o preconceito de não ter preconceitos. Machado (2001) refere que para se contextualizar o racismo atualmente, é necessário considerar dois parâmetros essenciais, tais como a história da expansão e do colonialismo, não esquecendo a descolonização e as transformações ocorridas quando o país se tornou num “receptor de imigrantes, a partir dos anos 80” (Machado, 2001, p.55). Por outro lado, o mesmo autor refere que a sólida discriminação contra a etnia cigana, a mais antiga em Portugal, vem mostrar que o racismo não está associado apenas ao passado colonial ou à imigração verificada nas últimas décadas.

Na opinião de Maeso (2019), o racismo presente no país pode ser explicado de duas formas, tendo em consideração o passado colonial. Em primeiro, o racismo pode depender do grau de negritude, ou seja, um afrodescendente com apenas um ascendente negro é mais aceite do que um afrodescendente com dois ascendentes negros. A outra forma de explicar, neste caso a brutalidade policial é o facto de existirem oficiais da polícia que combateram na guerra colonial.

Voltando a atenção novamente para os fluxos migratórios na Europa, verifica-se um aumento da discriminação racial e étnica que levou à criação do Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia (EUMC) e Portugal tornou-se membro de mesmo, participando em várias ações definidas por esta organização. Apesar de as políticas recomendadas pela União Europeia sejam as mesmas para os quinze países, são ainda verificáveis consideráveis variações no cumprimento das mesmas (Cabecinhas, 2002).

Numa tentativa de melhorar as condições de vida dos imigrantes em Portugal, foi instituído, através do Decreto-Lei 3-A/96 de 26 de janeiro, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), com o objetivo de proporcionar a integração dos imigrantes na sociedade, respeitando a sua identidade e cultura de origem; promover a dignidade e igualdade de oportunidades, de forma a eliminar as discriminações e a combater o racismo e a xenofobia; acompanhar a ação dos diversos serviços da Administração Pública competentes em matéria de entrada, saída e permanência de cidadãos estrangeiros em Portugal; propor medidas, designadamente de índole normativa, de apoio aos imigrantes e às minorias étnicas, entre outros.

Do ponto de vista legal, no Artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa é referido que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”. No entanto, apesar de, no país, existir legislação que visa promover a igualdade social, é verificado na “sua organização e interação comportamentos etnocêntricos, ou seja, em que as representações e os valores com que avaliamos as minorias culturais e étnico-raciais são entendidos como prevaletentes e dominantes” (Marcelino, 2019, p.3).

Foram consagradas três Leis específicas para o combate ao racismo, a saber, a Lei n.º 134/99, de 28 de agosto, que visa proibir a discriminação racial, seja esta de que forma for pretendendo também punir atos que revelem a violação de direitos fundamentais e a rejeição do desempenho de direitos culturais, económicos ou sociais “em razão da sua pertença a determinada raça, cor, nacionalidade ou origem étnica” (Artigo 1.º, Lei n.º 134/99, de 28 de agosto). Com a implementação desta Lei, foi criada a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR), com o propósito de acompanhar e conduzir as denúncias relacionadas com discriminação, sendo esta Comissão presidida pelo ACIME. A Lei n.º 18/2004, de 11 de maio, visa aplicar o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, não havendo distinção de cariz

racial ou étnico. Para além disso, tem como objetivo instituir um quadro jurídico para combater a discriminação sustentada por motivos de origem étnica e racial. Por fim, a Lei 93/2017, de 23 de agosto, a que vigora atualmente, revogou a Lei de 2004 e instaurou o regime jurídico da proibição, da prevenção e do combate à discriminação apoiada em fatores como a origem étnico-racial, a cor, nacionalidade, território de origem e ascendência.

Certamente, esta legislação é fruto da luta dos movimentos e organizações antirracistas. No entanto, Maeso et al. (2020) afirmam que não é verificado o cumprimento efetivo destas Leis, tendo estas ficado “aquém das suas demandas e expectativas” (Maeso et al., 2020), mas ainda assim, demonstraram ser, ainda que muito pouco, uma mais-valia, na medida em que foi estabelecida a atribuição de uma punição a quem desrespeite a lei.

É notória a necessidade de uma alteração legislativa que “abandone a instância contraordenacional – que se tem mostrado ineficaz – e integre o crime de racismo no âmbito dos crimes semipúblicos e não dos crimes particulares” (Maeso et al., 2020, p.72).

Para além disso, é fundamental admitir que a fragilidade do efeito desta legislação reside na própria estrutura da Lei, uma vez que, esta proporciona o entendimento de que o racismo consiste numa expressão de liberdade pessoal. Assim, o racismo deveria ser visto como um crime público, tendo como responsável o Estado. Estas foram as necessidades referidas por ativistas antirracistas e por académicos envolvidos na luta contra o racismo, que Maeso et al. (2020) entrevistaram no seu estudo. Os mesmos afirmaram que:

Devem ser analisados os processos sociais que estão por detrás das leis, perceber o que é que está a sustentar a forma como as leis são construídas e que base social possibilita a produção destas leis; perceber o que está socialmente a assegurar as ausências da lei na criminalização do racismo. Em particular, em relação às forças de segurança, deve-se identificar e analisar como a sociedade portuguesa aceita a violência desmesurada que caracteriza a interação entre polícia e pessoas racializadas. (Maeso et al., 2020, p.73)

Nesta linha de pensamento, é perceptível que a naturalização do racismo em Portugal é uma problemática emergente e central. É necessário, como é referido por Maeso et al. (2020), entender como é mantida a ideia de que Portugal não é um país

racista se o que se verifica, várias vezes, é a diferença de tratamento, por exemplo, pelas forças policiais e a diferença na oportunidade de acesso ao trabalho e à educação.

Atualmente existem formas mais subtis de racismo, mas, no entanto, a ideia que predomina é a de que estas etnias são uma ameaça e isso está associado à forma mais tradicional do racismo (Machado 2001).

O percurso da luta antirracista já é longo e é notória a organização de vários coletivos nesta luta que, atualmente vai ganhando mais visibilidade pública. A discussão sobre o racismo assumiu maior relevância política, por meio de movimentos como, *Black Lives Matter* – Vidas Negras Importam, que se iniciou nos EUA, *Why is My Curriculum White* – Porque o meu currículo é branco, iniciado no Reino Unido, entre outras iniciativas. Em Portugal, existe um enorme esforço por parte de vários coletivos de ativistas e associações antirracistas para contestar o estado da nação em “áreas tao diversas como a educação, a habitação, o emprego e a violência policial” (Matos & Araújo, 2016). Um exemplo disso, é o Laboratório Ami- Afro do GTO-Lisboa que agrega um grupo de jovens negros na zona metropolitana de Lisboa que realiza técnicas de Teatro do Oprimido

As suas diversas produções de Teatro Fórum obrigam o interlocutor a questionar noções em torno da história colonial, escravatura, raça, identidade nacional, cidadania e racismo. Mais, as suas apresentações publicas em escolas tocam no incómodo que a dita História dos Descobrimientos gera, sobretudo naqueles que são desumanizados pelas narrativas épicas da nação (Matos & Araújo, 2016, p.16).

A plataforma Gueto liderou várias ações de consciencialização e formação política com jovens e adultos, com enfoque na História africana e no cenário atual do racismo institucionalizado. Para além disso, segundo Matos e Araújo (2016), este coletivo também realiza um trabalho que recai sobre a violência policial, através da recolha de informação nos media relativamente à morte de jovens negros sob guarda da polícia.

É de salientar também o trabalho realizado pela SOS Racismo (uma das associações antirracistas mais antigas de Portugal e com maior impacto), que é uma associação sem fins lucrativos e que propõe “uma sociedade mais justa, igualitária e intercultural onde todos, nacionais e estrangeiros com qualquer tom de pele, possam usufruir dos mesmos direitos de cidadania” (citação retirada do Site SOS Racismo). Segundo Santos e Vasconcelos (2019), esta associação, em Portugal foi fundada em

dezembro de 1991 devido ao clima de agitação que se fazia sentir no país, estimulado pelo assassinato de José Carvalho, um militante do Partido Revolucionário Socialista. Os autores do assassinato foram indivíduos de um grupo de Skinheads de extrema-direita, em 1989. Apenas em 1996 é que se atribuiu o estatuto de utilidade pública à instituição (Site SOS Racismo).

A SOS Racismo veio, deste modo, quebrar o silêncio que reinava sobre os temas racismo e xenofobia. Atualmente esta associação é dirigida por Mamadou Ba. Assim, desde o princípio da década de 90 começaram a surgir organizações antirracistas que denunciavam a imunidade de quem cometia crimes de índole racista, apontando ainda para a responsabilização do Estado. Em 1996, foi proclamado, a 21 de março, o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, tendo sido também criado o programa “Todos diferentes, todos iguais” que tinha o objetivo de “sensibilizar os jovens para os valores da paz e da tolerância” (Cabecinhas, 2002, p.106). Ainda nesse ano,

a organização SOS Racismo e a hoje extinta Associação Portuguesa dos Direitos do Cidadão entregaram ao Presidente da Assembleia da República uma petição, solicitando a adoção de uma lei contra a discriminação racial no país. Depois de quase três anos, duas propostas de lei foram finalmente debatidas e aprovadas, dando lugar à lei nº 134/99 que, [como referi anteriormente] proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica (Maeso, 2019, p. 2041).

A falta de severidade das leis, promove exatamente aquilo que os ativistas e associações antirracistas estão a tentar combater. Maeso et al. (2020) afirmam que o conceito de racismo está, de tal forma, banalizado em Portugal que é impossível (ou quase) ter-se uma discussão clara e séria sobre o racismo, através de informações recolhidas de dados disponíveis, tendo como exemplo, a própria legislação contra a discriminação.

O racismo, na atualidade é expresso de uma forma diferente de antigamente (Marcelino, 2019). Nas redes sociais e no espaço público verificam-se “declarações explicitamente racistas, de um modo que não acontecia anteriormente” (Maeso et al., 2020, p. 73), exemplo disso, é o caso do assassinato de Bruno Candé Marques a 25 de julho de 2020, que foi alvo de insultos racistas, por parte de Evaristo Martinho, ao longo dos três dias antecedentes ao seu assassinato. Este caso tomou grandes proporções mediáticas no país, sendo divulgado nas suas várias formas também por meio de redes

sociais. Durante várias semanas foi discutida a possibilidade de este crime constituir ou não um crime racista. O ativista e dirigente da SOS Racismo escreveu sobre o assunto:

Que instituições, como a PSP, apesar das declarações públicas de um seu agente num canal de televisão em direito no local do crime, reproduzindo os testemunhos de populares sobre os insultos racistas do assassino, venham posteriormente negar a existência de racismo, é só inaceitável e suscita mais dúvidas ainda sobre a atuação da PSP perante crimes racistas. (Ba, 2020).

Neste comentário é reforçada a atitude das forças de segurança perante crimes racistas. O ativista acrescenta ainda que se o país continuar em negação relativamente às suas atitudes racistas, haverá “muitos Evaristos Martinhos dispostos a matar Brunos Candés, apenas por serem negros” (Ba, 2020).

Ao longo do seu projeto, Maeso et al. (2020) tiveram a oportunidade de debater com profissionais de segurança o tema racismo. As autoras referem que existe alguma preocupação relativamente à forma como o racismo da polícia é abordado nos debates públicos, reforçando, com preocupação, que o impacto que os media têm no relato das notícias.

Concluiu-se que, em Portugal o fenómeno do racismo é debatido de forma tardia. Mesmo assim, quando esse debate parecia ter “finalmente chegado, ficamos ainda a espera dele” (Matos & Araújo, 2016), devido à naturalização que existe deste tema, para além de que, este consiste num tema com uma certa complexidade que demanda um olhar “atento e interdisciplinar” (Cabecinhas 2002) o que não se verifica na sociedade portuguesa.

Alguns autores criticam a posição do Estado português que justifica o racismo através de teses luso-tropicalistas² sobre uma identidade nacional histórica preparada para superar as diferenças (Matos & Araújo, 2016). Na mesma linha de pensamento, Machado (2001) alerta para o facto de a ideologia luso-tropicalista promover a propagação do racismo numa forma mais subtil, uma vez que, ao não se assumir o

² Luso-Tropicalismo: Ideia, desenvolvida por Gilberto Freyre (1900-1987, antropólogo, sociólogo e escritor brasileiro), que defende que a colonização portuguesa foi diferente das restantes colonizações europeias nos trópicos e que essa diferença se manifestou na miscigenação e na interpenetração cultural, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

racismo como uma característica estrutural nacional, os partidos políticos, tanto à Esquerda como à Direita não se posicionam de forma a combater o racismo e a xenofobia.

Marques (2007) refere que o *não racismo* dos portugueses é uma idiossincrasia do Estado e assumiu grandes proporções, ou seja, esta posição é uma “essência antirracista que é evocada para legitimar uma dominação de carácter inegavelmente racista” (p. 28). Assim, o racismo paira fortemente em todos círculos do nosso quotidiano, por consequência de representações a nível histórico e social, persistindo na sociedade portuguesa até à atualidade, devido ao passado colonial (Araújo, 2008).

Neste sentido, os ativistas e organizações antirracistas têm como principal objetivo, neste momento, a interrupção deste cenário de negação do racismo (Matos & Araújo, 2016), promovendo a dissipação do mesmo e a igualdade na sociedade.

3.2.3. Racismo e a Escola

Temas como a diversidade sociocultural e a consciência relativamente à multiculturalidade aparecem frequentemente no campo da educação. Segundo Fleuri (2006), isto deve-se à necessidade de mudança de algumas práticas sociais, de modo a promover o respeito pelas diferenças e a inclusão. Este aspeto serve “tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de género e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção e interação entre os povos” (Fleuri, 2006, px).

A educação formal, nos estabelecimentos de ensino, é uma instância privilegiada de socialização que pode determinar a inclusão. A escola, enquanto espaço sociocultural, alberga diferentes crianças que estabelecem relações entre si. As crianças podem promover ou refutar ações discriminatórias (Cruz, 2014), sendo estas relações essenciais para o seu desenvolvimento. Marcelino (2019) explica que para se encontrar soluções positivas para a alteração das práticas sociais é necessário realizar-se um diagnóstico, de modo a avaliar se subsistem fenómenos de segregação.

É essencial que o docente realize uma abordagem pedagógica relativamente à diversidade presente no país, de forma a elucidar os alunos sobre a importância da multiculturalidade, iniciando assim, uma ação de combate ao racismo (Tuono & Vaz, 2017). No entanto, o que se verifica é a falta de formação na educação inicial recebida na escola para se poder lidar com questões relacionadas com diversidade e racismo

(França, 2017). Por isso, como referem Tuono e Vaz (2017) os alunos agem com uma certa naturalidade ao preconceito, pois não existe uma abordagem histórica e cultural.

O preconceito racial presente nas escolas consiste na reprodução das práticas sociais, muitas vezes derivadas da comunidade na qual a criança está inserida e/ ou do contexto familiar da mesma. Quando acontecem momentos de conflito com teor racial, o docente pode aproveitar a oportunidade para promover o respeito, desenvolvendo projetos para o combate do racismo, “favorecendo a relação democrática étnico-racial entre os alunos” (Tuono & Vaz, 2017, px). Deste modo, é fundamental que a equipa pedagógica se junte a movimentos sociais, com o intuito de criar estratégias para superar a discriminação na comunidade escolar (Tuono & Vaz, 2017).

As práticas antirracistas tornam-se mais difíceis se o preconceito surgir dos próprios docentes em que as suas ações demonstram ter um carácter racista e discriminatório. Para além disso, o racismo é um tema que produz muita polémica.

Adicionalmente, é referido que o racismo que se esconde nos materiais didáticos é um aspeto que pode impedir a prática do docente no que toca a abordagem antirracista. Por exemplo, quando um livro abarca conteúdos racistas, os alunos apreendem essa informação como uma verdade absoluta e, deste modo, o professor enfrenta dificuldades ao tentar reverter essa situação (Tuono & Vaz, 2017). Por outro lado, alguns docentes podem pôr em causa a ideia transmitida nesses mesmos materiais, de forma a não naturalizar concepções racistas. Tais atitudes devem ser inculcadas na sua formação inicial e, desta forma estes têm uma maior predisposição para estar atentos ao racismo subjacente.

França (2017) explica que as ideias deturpadas e as várias formas em que o racismo se expressa tornam a escola num ambiente hostil para a criança negra, uma vez que esta tem um lugar predefinido socialmente, isto é, um lugar inferior (Tuono & Vaz, 2017; França, 2017).

Certamente, existe uma necessidade de se realizar uma abordagem diferente em termos curriculares, por exemplo, nos livros de história que contextualizam a interação dos portugueses com outros povos, essencialmente com os africanos. Na opinião de Marcelino (2019) devia diminuir-se a carga colonial dos manuais, assim como as ideias luso-tropicalistas e implementar uma “perspetiva de diversidade cultural positiva que influencia o conhecimento sobre os outros” (Marcelino, 2019, px) e sobre a comunidade portuguesa. Para isso, é necessário que o sistema de ensino aborde vários

pontos de vista da história e que dê a oportunidade de se desenvolver um pensamento crítico relativamente aos acontecimentos e momentos históricos.

Não obstante, ao longo das décadas, através de lutas antirracistas, o indivíduo negro começou a desempenhar outros papéis nos livros didáticos, por exemplo, representado em diversos espaços da sociedade, na política, nas religiões, na arte, etc. e não somente a realizar trabalho escravo, como era, unicamente, representado antigamente (Tuono & Vaz, 2017).

Silva (2001) explica que conteúdos didáticos que inferiorizam a personagem negra afetam tanto as crianças e adolescentes negros como as crianças e adolescentes brancos na medida em que, nos primeiros destrói a sua autoestima (Tuono & Vaz, 2017) e nos segundos fomenta a ideia negativa em relação a pessoas negras, tornando o relacionamento humano mais difícil, impedindo ou limitando as “possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural” Silva, 2001, p.66).

Finalmente, outro aspeto que pode dificultar a prática pedagógica antirracista é o silêncio perante situações explicitamente racistas. França (2017) explica que atitudes como esta mostram que os docentes percebem o racismo como sendo parte da natureza humana e que a pessoa negra é que é a responsável pela propagação do mesmo. Deste modo, o adulto que pratica essas ações torna-se cúmplice de situações de exclusão de crianças negras.

A organização da cadeia escolar constitui fator de discriminação racial, mas este não é intencional, uma vez que, a organização dos bairros de realojamento é o que promove uma segregação indireta das crianças Marcelino (2019). Desta forma, considera-se que a política do Programa Especial de Realojamento teve influência na segregação da rede escolar. Seabra, Roldão, Mateus e Albuquerque (2016) e Marcelino (2019) explicam que as crianças e jovens afrodescendentes estão geralmente inseridos em escolas que pertencem a territórios marginalizados em zonas mais desvalorizadas que, posteriormente irão dificultar o acesso ao ensino superior. Isto deve-se ao fechamento social que se verifica nos grupos mais favorecidos, assim como à exclusão de certos grupos sociais.

As famílias brancas de classe média vão retirar os seus filhos desses contextos, não vão ficar lá e, portanto, ainda mais guetizadas ficam estas escolas. Os professores com maior experiência não vão procurar tanto estas escolas e cria-se aqui um efeito em cadeia de segregação e de exclusão, que é muito difícil podermos achar que com um registo de

queixas combatemos algo deste género. (Cristina Roldão, no texto de Marcelino, 2019).

Não obstante, pode-se verificar que existem pessoas a realizar projetos de modo a transformar a educação nesses contextos, porém o valor conferido a tais projetos ainda é mínimo (Marcelino, 2019).

Compreende-se assim a necessidade de existir uma formação inicial contínua com informações para que o docente se atualize relativamente ao tema do racismo e que adquira competências para desenvolver estratégias para combater o mesmo (Tuono & Vaz, 2017). Menezes, Brocardo e Malhó (2020) sugerem, no âmbito da recomendação “Cidadania e Educação Antirracista”, “a realização a nível nacional de um programa de formação contínua de educadores, professores e funcionários não docentes para a inclusão e a educação anti-racista e a sua valorização para efeitos de progressão nas respetivas carreiras” (p.6.). Devido à situação atual do país é necessário priorizar uma abordagem antirracista, onde todos os profissionais que trabalham com as crianças têm formação para tal, sendo a mesma reconhecida como essencial para que haja progressão na prática dos profissionais de educação.

Outras recomendações feitas por Menezes, Brocardo e Malhó (2020) foram, em concordância com o que já foi referido, “o estímulo a uma discussão alargada, a partir da escola, da expansão portuguesa e do colonialismo” (p.5), que possibilitem a construção do pensamento crítico da criança, na medida a que a faça entender como estes acontecimentos tiveram impacto até aos dias de hoje. Para além disso, as autoras sugerem a inclusão de uma visão mais holística dos vários fenómenos históricos nos currículos escolares, apostando fortemente, mais uma vez na formação de qualidade dos profissionais ao encargo destas disciplinas.

Por fim, é necessário promover “um programa nacional de educação antirracista e para os direitos humanos envolvendo atividades curriculares, extracurriculares e de educação não-formal” (Menezes, Brocardo & Malhó, 2020, p.5) com o objetivo de tornar a escola num espaço que promove a discussão de temas como este, contando com a participação de organizações nestas áreas, assim como o envolvimento positivo dos alunos.

É certo que a educação pode ser vista como uma ação de mudança social, tendo todos os participantes de batalhar por direitos iguais e justiça social (Tuono & Vaz, 2017). Só se evita as desigualdades e exclusões ou pelo menos, estas são minimizadas “quando é contrariada a função de reprodução social e cultural da escola e se promove

o acesso e sucesso (emancipatório) de todas e todos ao conhecimento e à aprendizagem” (Menezes, Brocardo & Malhó, 2020, p.3). Desta forma, na aprendizagem realizada na escola as crianças consciencializam-se de práticas e de modos de se relacionar, enfrentando questões relacionadas consigo mesmo, com a vida e com o mundo (Cruz, 2014).

3.3. Roteiro metodológico e ético

3.3.1. Roteiro metodológico

Após ter definido a problemática em estudo, delineado os objetivos e mobilizar fundamentos teóricos, considerei necessário “operacionalizar as intenções para poder obter resultados” (Morais, 2015, p.4). Para isso, compus um roteiro metodológico e ético de acordo com o tema que iria investigar e os seus respetivos objetivos.

No começo da investigação, defini algumas questões que nortearam toda a pesquisa da temática mencionada anteriormente, a saber: A instituição atua no sentido de desconstruir e combater o racismo? Que práticas são realizadas? A intervenção educativa desenvolvida pela educadora de infância contribui para o combate ao racismo? Como? Como é o nível de representatividade negra nos brinquedos e livros da sala? Quem são os funcionários negros da escola? Que funções exercem?

Desta forma, o estudo teve como finalidades perceber como as práticas educativas contribuem para o combate ao racismo, focando-se no acervo de materiais da sala, nas relações estabelecidas entre adulto-criança, criança-criança e toda a equipa educativa e no nível de representatividade negra na instituição. Tendo em consideração o propósito do estudo, procurei delinear alguns objetivos: (i) Contribuir com a instituição para a promoção da convivência, onde o respeito pela diversidade prevalece; (ii) Identificar as atitudes adotadas para combater o racismo, por parte de toda a equipa educativa; (iii) Caracterizar o nível de representatividade negra na sala e em toda a instituição e perceber se isso afeta as ações das crianças negras e das crianças brancas e (iv) Analisar a interação das crianças (negras e brancas) com os diferentes materiais.

O meu propósito é compreender um fenómeno educativo, por meio de uma procura por “significações pessoais e interações entre pessoas e contextos” (Coutinho, 2006, p.3), por isso, a presente investigação é de carácter qualitativo. Pretendo conhecer

e compreender uma situação (práticas educativas para o combate ao racismo), centrando-me em interpretação de dados e processos de análise (Coutinho, 2013).

Relativamente ao método de investigação, o que eu considerei ser pertinente para o estudo foi seguir alguns procedimentos da metodologia da investigação-ação, uma vez que pretendia descrever e interpretar a realidade de um contexto e promover mudanças sociais (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). A problemática em estudo surge como necessidade de resolver um problema real e essa é uma das características deste tipo de investigação.

Trata-se, segundo Coutinho *et al.* (2009), de uma metodologia prática e interventiva, pois ao longo da pesquisa não me irei cingir apenas à parte teórica da problemática, mas irei também intervir na realidade do contexto em estudo; é também uma metodologia participativa e colaborativa, uma vez que abrange todos os intervenientes no processo.

Outra característica desta metodologia investigativa relaciona-se com o facto de haver a possibilidade de se envolver “uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança” (Coutinho *et al.* 2009, p. 362), havendo uma relação entre a teoria e a prática, sendo, portanto, uma metodologia cíclica.

A Investigação apresenta ainda mais duas características: é crítica, pois o investigador não procura apenas melhorar a prática, mas também atua como um agente de mudança; e é auto-avaliativa, porque existe uma avaliação constante das modificações que vão ocorrendo, de modo a haver uma melhor adaptação e produção de novos conhecimentos (Coutinho *et al.* 2009)

No que toca à recolha de dados, procurei realizá-la de acordo com a natureza da investigação, facilitando a análise. Certamente, uma pesquisa investigativa deve exibir diversos fundamentos empíricos que ajudem o investigador a compreender o que está a investigar. Neste sentido, na presente investigação-ação socorri-me das seguintes técnicas: (i) observação participante, a técnica mais utilizada nas investigações qualitativas; (ii) realização de registos fotográficos, que reforçaram a “heurística do processo de pesquisa” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.8) e (iii) inquérito por entrevista. Para aplicar algumas das técnicas referidas, construí alguns instrumentos tais como um guião de entrevista (Anexo F), com o propósito de compreender como a única funcionária negra da instituição se sente no seu dia a dia naquela escola. Para além disso, procedi ao registo de notas de campo diárias que foram “ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do

processo de pesquisa empírica” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4) adicionalmente realizei reflexões semanais sobre acontecimentos relevantes de cada semana.

A técnica de recolha de dados que prevaleceu na minha investigação foi a observação na qual, por vezes, procurei agir de modo a não interferir na natureza dos resultados que iria obter, onde me limitei a observar e registar de forma extensiva aquilo que estava a decorrer. Em outros momentos, quando quis que a interação social entre as crianças tomasse o rumo que pretendia, intervim. Desta forma, inseri-me no grupo assumindo a postura de “leader role” (Fine & Glassner, 1979, p.158) e interagi com os sujeitos (crianças) de modo a perceber o significado dado àquela situação (Marietto, 2018).

Tal como já referi, elaborei um guião de uma entrevista semiestruturada para realizar à única funcionária da instituição, de modo a obter mais dados que sustentassem a minha pesquisa. Nessa entrevista procurei fazer questões abertas de modo que a entrevistada pudesse fornecer-me o máximo de informação possível. Apesar de situação de pandemia, consegui realizar a entrevista presencialmente.

Atendendo à diversidade de fontes de evidências, surge a necessidade de reunir todas as informações que delas provém para chegar a uma conclusão do estudo, isto é, há a necessidade de realizar uma “triangulação das fontes de dados” (Coutinho & Chaves, 2002, p.235) e foi isso que eu fiz para obter respostas às questões que tinha colocado inicialmente. Considero que este processo conferiu coerência à minha investigação. Em suma, realizei uma investigação na qual envolvi-me ativamente, assumindo um papel de agente de mudança.

3.3.2. Roteiro ético

Relativamente às questões éticas adotadas no decorrer da intervenção profissional, assim como na investigação foram delineadas, respeitando sempre a equipa educativa e as famílias e tendo em consideração a necessidade de promover o bem-estar das crianças. De modo a assegurar que cumpria com ética na investigação elaborei um roteiro ético (Anexo G), com base nos Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças, definidos por Tomás (2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011).

Tendo determinado qual seria o tema da minha investigação, comuniquei à educadora cooperante, que apoiou a minha decisão e disponibilizou-se para me ajudar

no caso de surgir alguma dúvida. De seguida, centrei-me na definição dos objetivos da investigação e no esboço da investigação, de modo a ter um documento pelo qual me poderia guiar no decorrer da investigação.

Relativamente aos encarregados de educação, consegui ter apenas um contacto presencial, como refiro na reflexão semanal da terceira semana, quando me deslocuei à instituição mais cedo para recolher autorizações para realizar registos fotográficos, por meio de um comunicado escrito numa folha (Anexo H). Mais tarde, aquando do confinamento social, tive oportunidade de interagir com as famílias, via online, nas sessões que dinamizava juntamente com a educadora. Procurei realizar atividades que também fossem fáceis para as famílias, uma vez que estas eram quem estava a realizar o acompanhamento das crianças e assim também as motivava a continuar a ingressar nas sessões.

No que concerne à privacidade e confidencialidade, durante a elaboração do relatório, as crianças foram identificadas pelas iniciais dos seus nomes e também procurei nunca revelar o nome dos elementos da equipa educativa nem da instituição. Nas sessões online, nunca realizei nenhum registo fotográfico do ecrã, uma vez que não era permitido pela instituição.

3.4. Apresentação e discussão de resultados

Após a recolha de informação, recorrendo a diferentes fontes, é necessário proceder à triangulação dos dados, de modo a fazer o cruzamento de toda a informação e a sua análise. De acordo com Yin (2001), este método enriquece a interpretação dos resultados obtidos, assim como, permite integrar perspetivas diferentes relativamente à problemática em estudo. Assim, construí uma tabela (Anexo I), onde consegui reunir as várias perspetivas, para poder dar resposta às questões iniciais da investigação.

Este subcapítulo encontra-se, então, dividido em quatro separadores onde irei analisar, de forma reflexiva, cada questão colocada inicialmente. Por fim, apresento também uma pequena reflexão sobre como penso que esta pequena intervenção alterou algumas atitudes e irei mencionar alguns aspetos que poderiam ser melhorados no decorrer da investigação e novas questões trazidas por esta investigação.

3.4.1. Práticas institucionais de desconstrução e combate ao racismo

A escola é o reflexo da sociedade ou, pelo menos, do meio envolvente onde está inserida. Como tal, se o meio envolvente se rege por determinados princípios, a escola, nele inserida, irá, por sua vez, se reger pelos mesmos princípios ou, pelo menos, por princípios que estejam relacionados com os primeiros.

Tuono e Vaz (2017), explicam que é importante que, na escola, seja feita uma abordagem sobre a diversidade presente no país, como forma de diminuir atitudes discriminatórias. No entanto, considero, tal como refere França, (2017), que a falta de formação recebida para lidar com situações como estas é um fator que leva a que haja constrangimentos na altura de operar com questões com o racismo.

Durante toda a minha investigação, não observei nenhum aspeto que sugerisse que a instituição desenvolve práticas diretas para combater o racismo. No entanto, pude observar que, em várias paredes da mesma, estão expostas mensagens positivas e de respeito pelo outro, para além de que, no projeto educativo da instituição, são enunciados alguns objetivos relacionados com a cooperação com os PALOP (cf. Tabela 1, Anexo I).

Considero que, apesar de não serem adotadas práticas específicas para combater o racismo, a instituição adota uma posição para promover o respeito por todos independentemente da vertente/aspeto que esteja em causa. Penso ser uma atitude essencial, uma vez que, ao se promover o respeito por todos e aceitação das diferenças, promove-se, também, o combate a atitudes discriminatórias.

Adicionalmente, apesar de, no ano letivo corrente, haver apenas três crianças negras matriculadas na instituição, “Sempre houve misturas: branco, negro, brasileiro, indiano, etc.” (Anexo F), o que nos leva a pensar que naquela instituição as crianças são expostas a alguma diversidade étnica.

É essencial referir que, durante o meu percurso de estágio na instituição, tanto na PPSI, como na PPSII, não me senti desconfortável, por algum tipo de comentário ou comportamento. Pelo contrário, todos os elementos da instituição foram bastante respeitosos comigo, tendo me auxiliado sempre que precisei.

Considero que a escola não aborda questões como esta, uma vez que, nunca estive sujeita a conflitos que envolvessem questões de racismo. Por outro lado, considero que não se deve adotar este tipo de práticas apenas depois de acontecerem incidentes e sim adotar estas práticas como meio de prevenção.

Respondendo, então a esta questão inicial, considero que a instituição adota, de uma forma indireta formas de combater o racismo, quando incentiva e espalha mensagens de respeito pelo outro.

3.4.2. Intervenções práticas da educadora de infância

Terminando a PPSII, e, tendo em consideração o tema da minha investigação, olho para o meu percurso como aluna e consigo contar pelos dedos das mãos os professores que vi adotarem uma postura que ajudasse a combater o racismo, infelizmente, vivenciei casos em que aconteceu o contrário. Tive o privilégio de estagiar numa sala onde a educadora adotava uma postura positiva e assertiva, quando surgiam comentários das crianças que outros profissionais poderiam ter dificuldades em responder. Por exemplo quando,

A BA comentou, num tom de arrogância: “És castanha!” e, antes de conseguir responder, a educadora perguntou: “e isso é mau?” há algum mal nisso?” ao que a BA respondeu que não, abanando a cabeça e a educadora completou: “ser diferente é que é giro, se fôssemos todos iguais não teria piada nenhuma, seria aborrecido.!” (Registo n.º 1, dia 18/01/21).

A educadora alerta para o facto de haver tons de pele diferentes ser algo positivo e não algo que devesse ser visto como algo negativo. A atitude da docente é apoiada no que Tuono e Vaz (2017) defendem, pois, a educadora aproveita momentos como estes para favorecer uma relação positiva relativamente às diferenças étnico-raciais. Penso que tal acontece porque, a docente, na minha opinião tem a mesma postura da sua vida fora da escola, respeitando todos, sem olhar as diferenças de forma negativa, mas sim, com o pensamento de que a diversidade é um fator enriquecedor da sociedade, ou seja, não adotou aquele comportamento apenas por eu estar presente. Um outro exemplo, foi nas sessões síncronas, em que, no Dia da Mulher, a educadora mencionou a Rosa Parks e explicou os feitos que esta tinha conseguido na sua luta contra o racismo (cf. Registo diário n.º 1, dia 08/03/21).

A educadora não diferencia as crianças no seu tratamento, apenas as trata consoante a sua individualidade. Considero estas atitudes bastante positivas, pois para além de combater ações discriminatórias, a educadora considera cada criança pelas suas características pessoais. Por outro lado, a educadora possui uma coleção de lápis

cor-de-pele que apenas utiliza com a IA, quando esta necessita de se desenhar a ela própria. Eu entendo a intenção da educadora ao querer preservar aqueles lápis para que não se estragassem, mas de certa forma, está a excluir todos os outros colegas, pois, estes ficam sem usar aquela coleção de lápis, sendo que a mesma apresenta uma grande variedade de cores.

3.4.3. Representatividade negra nos brinquedos e livros da sala

Inicialmente, o nível de representatividade na instituição não foi o meu foco, embora tenha reparado que apenas existia uma funcionária negra em toda a instituição e que o número de crianças negras era substancialmente menor que o número de crianças brancas. Na sala onde realizei o estágio, inicialmente, apenas havia uma criança negra. Mais tarde, uma outra criança negra foi matriculada na escola e inserida naquele grupo. Mesmo assim, o total de crianças negras em toda a instituição era apenas três, incluindo a creche e jardim de infância.

Com isto, não quero afirmar que, no ato de inscrição das crianças devem ser tidos em consideração aspetos relacionados com a cor da pele. No entanto, considero importante que uma criança tenha a oportunidade de se identificar com um ou mais dos seus pares.

Para além disso, é de extrema importância que a criança se sinta identificada com livros e com brinquedos. De acordo com Carneiro e Russo (2020), a falta de representatividade pode tornar-se um problema, pois a criança não tem algo com que se identifica e isso pode provocar baixa autoestima, para além de que, as várias maneiras (deturpadas) como a personagem negra pode aparecer torna o ambiente escolar num ambiente hostil para a criança negra, sentindo-se esta, inferior (Tuono & Vaz, 2017).

Inicialmente, pude observar vários comportamentos por parte da IA que revelavam falta de autoestima e, agora concluo que podem ter sido despoletados pela falta de representatividade. Por exemplo, ela chorava muitas vezes e considerava que tinha algo que fazia com que os colegas não quisessem brincar com ela, como aconteceu na seguinte situação:

A IA aproximou-se de mim, com a cabeça baixa, suspirou e disse: “ninguém quer brincar comigo!” e eu perguntei a razão pela qual ela afirmou aquilo ao que ela disse que a RH, a AL e o SB não a deixavam

entrar na casinha do recreio. Então eu reparei que a casinha estava vazia e disse-lhe que poderia ir para lá, agora que já ninguém lá estava e que poderia chamar alguém para brincar. Nesse momento ela respondeu, baixando de novo a cabeça e afirmando com um tom de choro: “Com certeza ninguém vai querer brincar comigo!” (Registo nº.1, dia 7/04/21).

Momentos como este repetiram-se, por várias vezes, e penso podem estar relacionados com a baixa autoestima da IA.

Quando me foquei em caracterizar o nível de representatividade existente na sala e na restante instituição, comecei por analisar os livros que estavam à disposição das crianças e reparei que, na coleção da área da biblioteca, existiam alguns livros com personagens negras, como “Surpresa de handa”. Neste livro, o qual tive a oportunidade de ler para o grupo, além de a personagem principal ser negra, a história apresentava vários aspetos de uma cultura africana (crianças levadas às costas, cestos carregados na cabeça, etc). Outro livro era “O rinoceronte muito malcriado” em que a personagem negra aparece no final da história a ser malcriada com o animal. Por fim, o último livro que encontrei foi “A montanha de livros mais alta do mundo” onde a criança negra aparece apenas como figurante, sem ter muito destaque.

É de salientar que todos os livros que mencionei foram oferecidos à instituição por antigos alunos. O que significa que os livros que a educadora trouxe não contém personagens negras. É possível pensar que a docente, inconscientemente, não teve em consideração a importância da representatividade para uma criança, já que as crianças brancas se identificavam com as personagens de qualquer livro que folhassem na sala e a criança negra não. Para corroborar o que acabei de dizer, apresento um exemplo de um momento que aconteceu nas sessões síncronas:

Nessa sessão, eu dinamizei a história “A Surpresa de Handa”. Quando comecei a partilhar o ecrã do meu computador a IA disse: “Esse livro nós temos na escola!” ao que a educadora respondeu: “Sim, esse livro é mesmo giro, foi oferecido pela mãe da RH!”. (Registo diário, n.º 1, dia 10/03/21).

Considero que, neste momento, a IA reconheceu logo o livro, uma vez que era dos poucos onde ela se conseguia reconhecer. Para além disso, em todos os momentos em que a educadora permitia que o grupo fosse buscar livros (por exemplo, na hora do relaxamento) a IA procurava, frequentemente, este livro. Observei ainda que as restantes crianças também se interessaram pelo livro, principalmente, após eu ter feito

a leitura e explorado vários aspetos culturais representados no mesmo. As crianças pegavam no livro e faziam o reconto da história umas às outras.

Adicionalmente, e, tendo em consideração o projeto que estava a desenvolver com as crianças, fiz a leitura de alguns livros que tinham personagens negras no papel principal, como por exemplo: “Os meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, através do qual procurei realizar uma pequena sensibilização para as diferenças; “A surpresa de Handa”, como referi anteriormente e “Endireita-te”, através dos quais me foquei em mostrar a diversidade cultural (modo de carregar os cestos - na cabeça – modos de vestir, penteados, etc) desviando o foco dos tons de pele.

Após a leitura da história, realizei uma pequena conversa sobre a mesma, fazendo questões relativas aos acontecimentos da história. Depois, fiz comentários sobre o modo como a personagem carregava os frutos, isto é, sobre como o modo que as crianças estão habituadas a ver ser diferente do que está representado no livro (...) De seguida, fiz outro comentário sobre o modo como uma das personagens secundárias carregavam o filho, mostrando que também era uma forma diferente de se carregar uma criança. Expliquei que em África é muito comum ver meninas e senhoras a carregarem cestos na cabeça e filhos nas costas (...) (cf - Planificação “A surpresa de handa”).

A ideia inicial era apresentar livros nos quais as personagens principais eram negras e que, em algumas delas, o conteúdo da história estivesse relacionado com o respeito das diferenças. No entanto, apenas consegui levar histórias em que as personagens negras eram principais, mas que não estavam diretamente relacionadas com as diferenças/ discriminação. Apesar disso, uma das crianças levou um livro que, de uma forma lúdica mencionava o respeito pelas diferenças e eu aproveitei para realizar uma pequena conversa com as crianças a respeito disso:

Após a leitura da história, eu questionei o grupo sobre os acontecimentos da mesma. E as crianças responderam, prontamente, que era “um rapaz tão preto, tão preto e uma rapariga tão branca tão branca como a neve!” (...) questionei sobre a relação de ambos, (...) inicialmente, os dois estranhavam-se porque, tinham cor de pele diferente, mas, quando viram bem, não havia nada a temer e ainda se juntaram para jogar juntos, questionando ainda se haveria algum mal em se ter o tom da pele diferente. Neste momento o grupo respondeu que não, e a educadora

cooperante acrescentou: “é bom ser diferente, não há mal nenhum!”
(Registo diário n.º 1, dia 23/04/21).

Considero que, após a minha intervenção, não só, as crianças irão olhar para as diferenças de uma forma ainda mais positiva, mas a educadora, parece ter percebido o meu ponto de vista e a importância de haver livros com personagens negras, para que as crianças se possam identificar. Mesmo que o grupo seja constituído apenas por crianças brancas, é de igual importância haver livros com personagens que representem a diversidade cultural e étnica, de modo que as crianças não fiquem presas a uma única realidade.

Quanto aos brinquedos da sala, foquei o olhar, principalmente, na área da casinha, a qual representa a realidade vivida em contexto familiar e é onde as crianças, mais reproduzem aquilo que vivenciam no seu quotidiano. Percebi que apenas existiam bonecas brancas e que, principalmente as meninas brincavam bastante com as mesmas, incluindo a IA, que é negra.

Posteriormente, e tendo em conta a investigação que estava a decorrer, pedi autorização à educadora para introduzir na sala um boneco negro. A docente concordou de imediato e referiu ainda que, em anos anteriores já teve um boneco negro na sala, mas que, por estar muito degradada, foi deitada fora e, depois disso, não se arranjou outra. Ao apelarmos ao universo lúdico e à brincadeira para introduzir um pouco de representatividade, não estamos a forçar a criança a nada, apenas estamos a fazer com que, de uma forma descontraída, a criança amplie o seu conhecimento sobre a vida quotidiana (Carneiro & Russo, 2020). Para além de que, estamos a trazer benefícios para todas as crianças, sejam brancas ou negras: umas aprendem a conhecer e a respeitar aspetos relacionados com a diferença e outras vêem-se representadas, identificando-se de uma forma positiva numa brincadeira.

No dia em que introduzi o boneco na sala, combinei com a educadora que não iria informar o grupo do que estaria a introduzir na sala e, simplesmente, a iria deixar na área da casinha, juntamente com os outros bonecos, enquanto o grupo estava no recreio e, quando o mesmo regressasse à sala eu registaria as suas reações. As crianças demonstraram-se bastante interessadas pelo boneco:

Enquanto estavam sentados, a IA Reparou que na área da casinha havia algo que não estava lá antes: “Olhem, outro bebé de brinquedo!” Esta exclamação chamou a atenção do SA e da CA, tendo os dois se aproximado da área da casinha. Nesse momento, as crianças foram

chamadas para se sentarem e assistirem à história. Mesmo assim, pude observar que os três se sentaram perto da “cama” onde se encontravam os bonecos e, frequentemente passaram a mão no rosto do boneco e tentaram agarrá-lo para metê-lo ao colo. (Registo diário n.º 2, dia 20/04/21).

O interesse das três crianças passou para o resto do grupo. Quando isto aconteceu, percebi que o fator novidade teve um grande peso para as crianças quererem brincar com o boneco, mas também pude observar que algumas mantiveram o seu interesse, brincando com o boneco negro, da mesma forma como brincaram com o boneco branco. O Interesse não foi demonstrado apenas pelas duas crianças negras da sala, pelo contrário, a CA, uma das crianças brancas chorou para poder ficar com aquele boneco, mencionando também que não tinha um boneco como aquele em casa (Registo diário n.º 3, dia 20/04/21). A figura seguinte mostra algumas dos primeiros momentos em que as crianças se aperceberam que havia um boneco novo na sala.

Figura 1. Primeiros contactos com o boneco negro.



Passadas algumas semanas de investigação e, com a presença de um novo elemento da equipa da sala (outra aluna estagiária – ajudante), também ela negra, comecei a observar a IA a mudar o seu comportamento, tornando-se cada vez mais, mais confiante em convidar colegas para iniciar brincadeiras. Na situação seguinte, pareceu-me que a IA demonstrou sentir que o nível de representatividade aumentou e que, naquele momento existiam mais pessoas na instituição com as quais ela se identificava.

A IA aproximou-se da Daisy, colocou as mãos ao pé das mãos dela e disse que tinha a pele igual à dela, acrescentando: “a Daisy tem a pele mais escura como a minha!” Então eu aproximei-me e pedi que voltasse

a colocar as mãos lado a lado como tinha feito anteriormente e também coloquei a minha. A IA observou logo que a minha pele é mais escura e disse: “Parece que somos gémeas!” “Aqui nesta escola parece que há quatro pessoas com a minha pele – Eu, tu, a Daisy, e a professora dos bebés!” Depois de algum tempo, refletiu e disse que a SO também “tinha a pele dela” e que afinal eram cinco pessoas. Nesse momento eu propus que realizássemos um registo fotográfico para se poder comparar os tons de pele. (Registo n.º 1, dia 21/04).

Figura 2. Fotografia tirada para se fazer a comparação dos tons de pele.



Este registo revela, uma vez mais, a importância da representatividade para uma criança. Segundo Carneiro e Russo (2020) a identificação positiva que é feita por parte da criança, promove a construção da sua autoestima e permite que ela tenha uma relação positiva com a sua própria imagem, assim como a imagem do outro. É de salientar outro facto interessante, quando a IA se refere à funcionária negra (das limpezas) como professora dos bebés.

Penso que isto aconteceu porque, é habitual a funcionária auxiliar ajudar a educadora da sala de um ano a alimentar as crianças, na hora de almoço, mas, também é mais frequente nos encontrarmos com ela a limpar o chão, quando saímos do recreio e vamos para a sala. A IA vê a funcionária como professora dos bebés e não como empregada de limpeza. Interessante perceber que a IA colocou a funcionária num cargo “mais elevado”, encontrando ali algo com que ela se identifica.

Outro aspeto a mencionar é o facto de a IA fazer mesmo a contagem de quantas pessoas com as quais ela se identifica estão a frequentar aquela escola. Isto leva-me a pensar, como pessoa que já passou por uma situação idêntica, que mesmo que a criança não sofra algum incidente ou algum tipo de discriminação, a falta de representatividade, a falta de ter algo ou alguém com que ela se identifique positivamente na escola, pode afetar o seu comportamento.

Adicionalmente, considero fundamental referir que a educadora pode não ter pensado na representatividade como um fator importante para criar a autoestima da criança, mas, por outro lado, as atitudes diárias, a afetividade que demonstra pelas crianças, sem fazer a distinção da cor da pele, acaba por ser uma atitude positiva, uma vez que, as crianças negras daquela sala se sentem seguras e amadas pela educadora, tal como todas as outras. Para além de que, todas as atitudes e conselhos dados pela educadora contribuem para um ambiente onde prevalece o respeito pela diferença.

3.4.4. Representatividade entre os funcionários da instituição

Na instituição, apenas existe uma funcionária negra a trabalhar e, de acordo com ela, sempre foi a única, tanto na instituição atual, como numa outra instituição em que trabalhou, também esta pertencente à mesma fundação (Anexo F).

Não obstante, a funcionária refere que o relacionamento com as colegas é bastante positivo e que é “Tratada igual a todas, se calhar, às vezes, com ainda mais privilégios” (Anexo F). Confesso que já imaginava que a funcionária afirmasse que a relação era positiva, uma vez que, desde que entrei na instituição (fevereiro de 2020), para estagiar, sempre fui recebida, da mesma forma que as minhas colegas e sempre recebi muito apoio, por parte de todos os elementos da equipa educativa, nunca me sentindo discriminada. No entanto, surpreendeu-me o facto de a funcionária referir que gosta de ser a única funcionária negra na instituição e que prefere que assim seja.

Adicionalmente, a funcionária refere que nunca sofreu de racismo e que nunca pensou “não vou trabalhar, porque me chamam de isto, me chamam de aquilo”, para além de que, ainda afirmou que, se tivesse sofrido de algum ato preconceituoso ou discriminatório, teria denunciado pois, esta ação é considerada crime, demonstrando, assim, conhecimento de alguma legislação relacionada com o assunto.

Considero que, como nunca sofreu qualquer tipo de discriminação no trabalho, a funcionária caracteriza positivamente o seu ambiente de trabalho, afirmando ainda que gosta de ser a única funcionária negra no meio de todas as sua colegas, e que, noutras casas da fundação, as diretoras demonstram ter atitudes racistas pois, “lá não para nenhuma de raça negra!” (Anexo F)

Quando a questioneei se considerava que haveria algum motivo para ela ser a única funcionária negra, ela respondeu que simplesmente aconteceu e que sentia que não haveria qualquer tipo de motivo. É possível pensar que, a falta de funcionárias

negras, naquela instituição, pode dever-se a dois motivos: por não aceitarem funcionárias negras, pois, tal como referi anteriormente, a comunidade africana (tal como, a brasileira e a cigana) enfrenta vários constrangimentos na altura de conseguir emprego, ou pelo facto de as funcionárias serem as mesmas há muitos anos e não haver necessidade de empregar mais pessoas.

Apesar de já estar a trabalhar há 10 anos na instituição, a funcionária sempre trabalhou na área das limpezas e considera que o nível de escolaridade que atingiu não lhe permitir ascender profissionalmente, dizendo que não poderia mudar “mesmo que quisesse” (Anexo F). Esta afirmação leva-me a pensar que a senhora, nem sequer tenta, pois, pensa que não terá hipóteses nenhuma, conformando-se com a posição na qual está.

Por fim, apesar de não se sentir discriminada na instituição, a funcionária tem a consciência de que “há sítios que a gente sofre e há sítios que não” e que isso depende do ambiente que é criado. Penso que mesmo que haja elementos da equipa que possam ter algum preconceito, acabam por deixar um pouco de lado, pois o modo como se opera na instituição, faz com que se crie um ambiente no qual prevalece o respeito a vários níveis.

Em tom de conclusão, penso que a investigação que desenvolvi, aliada, de certa forma ao projeto de intervenção, veio amplificar o grau de respeito pela diversidade na sala onde estive a realizar a PPSII. Sinto que a educadora manteve a sua postura de tentar promover o respeito pela diferença, tomou consciência da importância do impacto que a representatividade pode ter numa criança e procurou ajustar a sua prática em função disso.

Relativamente a aspetos que considero que poderiam ter sido melhorados na investigação, estão relacionados com o registo de notas de campo. Sinto que, naquela altura, não julguei ser necessário registar algumas situações. Entretanto, a falta de tais registos fez-se sentir na escrita das considerações finais.

Não obstante, consegui obter respostas para as minhas questões iniciais e, apesar de ter sido a primeira vez a colocar em prática uma investigação, definida por mim, penso que consegui atingir os objetivos que delinee: consegui contribuir para uma convivência onde houvesse o respeito pela diversidade, também com o suporte do projeto desenvolvido. Para além disso, observei as atitudes da educadora que promovem o combate ao racismo. Adicionalmente consegui caracterizar o nível de representatividade na sala e percebi o modo como isso afetou a IA. Por fim, percebi que,

apesar de as crianças revelarem alguns comportamentos racistas, fazem-no sem consciência crítica, o que é esperado dada a pouca idade das crianças.

Esta investigação levou a que surgissem outras questões que podem ser alvo de novas pesquisas como: é importante adotar práticas específicas de combate ao racismo ou é mais importante ainda adotar práticas para promover o respeito por todos (promovendo, indiretamente o combate ao racismo)? Não adotar práticas de combate ao racismo é algo subjetivo ou uma lacuna na formação inicial? Penso que questões como estas podem gerar novos debates, produzindo, também, mais conhecimento sobre o tema.

2a PARTE

| | ' ' | | | | ' ' |

1. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

De acordo com Sarmiento (2009) que a identidade profissional vai sendo desenvolvida nos contextos, através das interações realizadas, com trocas, aprendizagens e através das diversas relações que a pessoa vai estabelecendo nos vários espaços por que passa, na sua vida profissional, assim como na sociedade e em contexto familiar.

Tendo isto em consideração, ambas as PPS's (em creche e em jardim de infância, desenvolvidas ao longo da minha formação inicial) foram essenciais para que, aliadas aos conhecimentos teóricos que obti até então, fosse construindo a minha identidade profissional.

Através das interações que estabeleci com as equipas educativas, com as crianças e com as famílias do contexto onde estive a estagiar consegui desenvolver competências e saberes essenciais para a minha futura profissão, os quais me irão permitir tomar atitudes de forma mais consciente e assertiva. Além disso, todo o referencial teórico que estudei, aquilo que observei, os processos de reflexão e os períodos em que estive a intervir foram, também, aspetos importantes para ressignificar este conhecimento e organizar novas práticas.

É de salientar a importância que a técnica de observação assumiu no decorrer das intervenções. Considero e, de acordo com Estrela (2015), que esta técnica deve ser a primeira etapa numa intervenção pedagógica. Deste modo, consegui compreender o contexto e todos os elementos que nele estavam inseridos, assim como as interações que eram estabelecidas.

Adicionalmente, a observação permitiu-me obter informações sobre os interesses assim como as necessidades das crianças (Parente, 2002). Mais tarde, no processo de planificação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, esta técnica também assumiu um papel importante, pois permitiu-me tirar as minhas próprias conclusões, com base nos comportamentos das crianças, sobre aquilo que era necessário ser reajustado. Deste modo, fui realizando algumas mudanças na minha prática, quando considerava necessário. Carvalho e Portugal (2017) que acrescentam que a observação “constitui base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p.22).

Neste sentido e, reconhecendo a importância da observação, esta será, certamente, uma técnica que irei procurar utilizar constantemente no desenvolvimento da minha futura profissão.

Saliento ainda a importância de ter contactado com a metodologia do MEM em duas faixas etárias diferentes, em creche (1/2 anos) e em jardim de infância (3/4 anos). O contacto com abordagens do mesmo modelo, realizadas por pessoas diferentes e, com anos de experiência diferenciados, permitiu-me conhecer o modo como este modelo pode ser implementado de uma forma diversificada, seguindo os mesmos princípios. Adicionalmente, permiti-me verificar se me revejo a implementar este modelo ou não.

Considero o MEM um modelo pedagógico muito interessante, que promove bastante a autonomia das crianças, no entanto, penso que, como futura educadora, irei explorar, numa fase inicial, os vários modelos e tentar apropriar-me um pouco de cada um, espelhando cada um desses aspetos na minha prática pedagógica. Considero que não se deve seguir apenas um modelo e que um seja mais benéfico que outro. Apenas penso que, alguns aspetos de cada modelo, podem adequar-se melhor a um determinado grupo ou determinada situação.

À medida que ia avançando na minha prática pedagógica, procurei valorizar, cada vez mais, a aprendizagem ativa, por parte das crianças. Tentei criar oportunidades em que as crianças pudessem tomar as suas próprias decisões, que escolhessem os materiais que pretendiam utilizar durante as atividades, para além de que procurei realizar planificações flexíveis e abertas, tentando manter este tipo de abordagem na minha prática.

Algo que considero importante, enquanto educadora, e, ainda assim, sinto que poderia ter feito mais, é a consistência da reflexão sobre a prática. No trabalho de docência, a autoavaliação/ reflexão sobre a prática é essencial, uma vez que, permite ajustar o planeamento e as intenções pedagógicas. De acordo com Silva et al. (2016), esta avaliação permite perceber o modo como as crianças se envolveram nas atividades e quais as aprendizagens realizaram, quais atividades se adequaram ou não e, desta forma, a “avaliação é reinvestida na ação” (Silva et al., 2016, p.18).

De acordo com Sarmiento (2015), a identidade profissional de um educador de infância está centrada nas crianças e nas relações sociais que são estabelecidas entre ambas as partes. Neste sentido, a minha intenção foi e, sempre será, de estabelecer relações positivas com as crianças. Amante (2015) acrescenta, explicando que “é

imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o «calor», mas igualmente a capacidade de definir regras e limites claros” (p. 112).

Atendendo ao que foi dito, entendo a importância de a prática pedagógica de um educador de infância se centrar na criação de relações positivas, permitindo que as crianças se sintam seguras e à vontade para se envolverem naquele contexto.

Para além da interação que estabelece com as crianças, o educador de infância é levado a criar relação com os restantes profissionais do contexto de trabalho, com as famílias e com a comunidade onde está inserido. Nesta linha de pensamento, Sarmento (2015) refere que estas relações/parcerias constituem um andaime para a identidade profissional docente, de um educador de infância.

Assim, ao longo dos períodos de estágio das PPS's, procurei criar uma boa relação com os profissionais de cada contexto, contribuindo, desta forma, para a qualidade da prática pedagógica. Procurei cooperar em todas as tarefas e envolver toda a equipa nas minhas propostas. Na minha prática futura, procurarei continuar a desenvolver este tipo de relação.

Adicionalmente, entendo a importância da participação e do envolvimento das famílias no processo educativo das crianças e, ao longo das PPS's procurei estabelecer uma relação positiva e de confiança com as famílias. Na PPS I enfrentei mais constrangimentos do que na PPS II, devido à situação de pandemia do país. Certamente, a educação de infância requer que se estabeleça uma relação de cooperação com as famílias, pois, nesta fase de desenvolvimento, a criança estabelece uma forte ligação com o meio familiar (Zabalza, citado por Amante, 2015).

Por fim, também atribuo uma grande importância ao brincar e penso que isso irá caracterizar a minha prática profissional futura, pois, das minhas experiências profissionais anteriores, das memórias pessoais que guardo da minha infância e dos conhecimentos que adquiri, concluo que, no brincar, as crianças desenvolvem várias competências e capacidades a vários níveis.

Para terminar, considero que a formação inicial foi essencial, na medida em que, me permitiu adquirir vários conhecimentos relacionados com a profissão de educadora de infância e todos os aspetos inerentes à mesma. É de salientar que a construção da minha identidade profissional não termina aqui, pelo contrário, está ainda na fase inicial de construção e irei dar continuidade a esta construção, através das várias experiências pelas quais eu vou passar e através das formações contínuas que irei frequentar.

Certamente, este é um processo dinâmico e que nunca acaba (Nascimento, 2007). É um processo que está associado às experiências e interações que irei estabelecer ao longo da profissão.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

As experiências vivenciadas ao longo da PPS foram fulcrais para a construção da minha identidade profissional pois, tive a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças, a equipa educativa de, não uma, mas sim duas salas do mesmo estabelecimento educativo, tive de observar e caracterizar ambos os grupos, equipas e famílias para, posteriormente delinear e concretizar intenções, para além de que, pude compreender e pôr em prática conhecimentos teóricos tinha adquirido previamente.

Um aspeto que foi muito importante durante toda a PPS, foi a elaboração de um portefólio, que incluiu notas de campo, reflexões semanais e as planificações de atividades, com as respetivas avaliações. Este instrumento revelou ser uma estratégia formativa, reflexiva e avaliativa (Rodrigues, 2009) que foi essencial para que fosse melhorando/ajustando a minha prática.

Relativamente à investigação que conduzi, esta permitiu-me perceber que, sobre o racismo, existem várias perspetivas e que as crianças, mesmo que não o façam com intenção de discriminar o outro, podem reproduzir ações/comportamentos que observam fora do contexto escolar. Neste caso, a investigação teve início com a questão de uma criança, mas, no decorrer da mesma, pude perceber que aquela pergunta foi originada pelo facto de a criança não ter muito contacto com pessoas com tom de pele tão diferente do dela.

Claramente, a criança demonstrou interesse pela diferença, algo que ela pouco via representado na sala (em livros, brinquedos). Por isso, nesta intervenção, procurei focalizar nas questões de diversidade na sala, de modo que os saberes das crianças fossem ampliados. Penso que este objetivo foi concretizado de forma positiva.

Considero que a falta de trabalho neste sentido pode contribuir para a difusão do racismo. Se as crianças, em idades precoces começarem a aprender que o racismo é um ato discriminatório e que magoa o outro, no futuro podem vir a ser adultos que respeitem qualquer pessoa independentemente da sua etnia e que percebam que todos têm os mesmos direitos.

Na minha opinião, não basta os educadores terem a consciência de que é importante trabalhar estas questões, é preciso que os mesmos tenham formação para desenvolver estratégias e as implementarem na sua prática. No caso da minha investigação, a educadora tinha consciência da importância de se mobilizar questões como estas e, até adquiria posturas que demonstravam que ela sabia que certas ações das crianças poderiam estar relacionadas com preconceito, tentando contorná-las. No entanto, o nível de representatividade negra na sua sala era mínimo. Este aspeto afetou

o comportamento de uma das crianças negras, que com a presença de adultos negros e de elementos negros no universo lúdico, começou a aumentar a sua autoestima e não chorava tanto como quando iniciei o meu estágio naquela sala.

Com isto, não digo que o docente deve estar constantemente a mencionar o respeito pelas diferenças ou a ter conversas longas com o grupo, até porque penso que isso pode nem sequer resultar. Penso que isto pode acontecer de uma forma bem mais simples, por meio da brincadeira (introduzindo bonecos que representem alguma diversidade) ou através da leitura (levar livros que também apresentem diversidade).

Em suma, penso que mais do que ter consciência de que o racismo está presente nas escolas, é importante adotar práticas para o combater. Mais importante ainda, os princípios para tal devem constar nos documentos orientadores para os docentes. É imprescindível que haja um trabalho pedagógico que vise promover a educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111-122). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- Araújo, M. (2008), *racismo.pt*, in Teresa Cunha e Sandra Silvestre (org.), *Somos diferentes, Somos Iguais: diversidade, cidadania e educação*. Santa Maria da Feira: Acção para a Justiça e Paz
https://ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1367_Arau%26%23769%3Bjo%202008%20Racismo%20pt.pdf.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Bá, M. (2020, 8 de agosto). Enquanto o país nega, Evaristo mata. *Público*.
<https://www.publico.pt/2020/08/08/sociedade/opiniaio/pais-nega-evaristo-mata-1927396>.
- Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e Etnicidade em Portugal Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho] Repositório Institucional da Universidade do Minho.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25/1/TESE_RC_FINAL.pdf.
- Carneiro, C. Z., & Russo, M. J. O., (2020). A criança negra e a representatividade racial na escola. *Cadernos de Educação*, 19(38), 105 – 126.
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/10648>.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). Artigo apresentado na conferência “Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: actas do Colóquio da AFIRSE”, Lisboa.
- Coutinho, C. (2013). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática (2ª Edição). Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*. <http://doi.org/49418854>;
- Cruz, T. M. (2014). Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. *Educação em Revista*, 30(1), 157-188. <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a07v30n1.pdf>.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fine, G. A. & Glassner, B. (1979). Participant Observation With Children: Promise and problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 8(2), 153-174.
- Fleuri, R. M. (2006). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, 27(95), 495-520. <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>.
- Folque et al (2015) - Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- França (2017). Discriminação de crianças negras na escola. *Violência, discriminação e desigualdades*, 13(45), 151-171. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9476>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, F. (2001). Contextos e percepções de racismo no quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, 53-80. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n36/n36a03.pdf>.
- Maeso, S. R. (2019). O Estado de negação e o presente-futuro do antirracismo: Discursos oficiais sobre racismo, 'multiracialidade' e pobreza em Portugal (1985-2016). *Revista Direito e Práxis*, 10(3), 2033-2067. <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n3/2179-8966-rdp-10-03-2033.pdf>.
- Maeso S. R. (coord), Alves, A. R., Fernandes, S. & Oliveira, I., (2020) *Direito, estado e sociedade: uma análise da legislação de combate ao racismo em Portugal*. COMBAT.

https://www.animardl.pt/site/assets/files/4164/combat_booklet_caderno_junho_2020.pdf.

Marcelino C. (2019). *Relatório sobre Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-racial em Portugal*. Assembleia da república.

<https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a5763765130394e4c7a464451554e455445637655306c4f5243394562324e31625756756447397a51574e3061585a705a47466b5a554e7662576c7a633246764c7a45335a6a637a4d4455784c574d305a5759744e47497a4e5331684e7a67314c574d78596a63355a6a526d595442684d6935775a47593d&fich=17f73051-c4ef-4b35-a785-c1b79f4fa0a2.pdf&Inline=true>.

Marietto, M. L. (2018). Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 17(4), 05-18.

Marques, J. F. (2007). *Do «Não Racismo» Português aos Dois Racismos dos Portugueses*. Alto Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (ACIDI).

<https://books.google.pt/books?id=beQbDiVwy0EC&pg=PA37&dq=do+n%C3%A3o+racismo+portugues+ao+racismo+dos+portugueses&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwj8oZfz1-LuAhW1ShUIHbmnCnAQ6AEwAHoECAEQAg#v=onepage&q&f=false>.

Matos & Araújo (2016). Tempos e contratempos do (antir)racismo no brasil e em Portugal: uma introdução. *Revista de Ciências Sociais*, (44), 13-25. https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/35393/1/Tempos%20e%20Contratempos%20do%20%28Antir%29Racismo%20no%20Brasil%20e%20em%20Portugal_uma%20introdu%20c3%a7%20c3%a3o.pdf.

Menezes, I., Brocadardo, J. & Malhó, L. (2020). Recomendação sobre Cidadania e Educação Antirracista. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Cidadania_Educacao_Antirracista.pdf.

Morais, C. (2015). *Investigação: Do problema aos resultados*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/DaInvProblema.pdf>.

Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(2), 207-218.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projecto infância. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Porto: Porto Editora
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: construindo portefólios de aprendizagem. In F. Ferreira & C. Anjos (Org.), *Educação de Infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- Portugal, Constituição da República Portuguesa, de 10 de abril. *Diário da República*, Série I.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, Lei n.º 18/2004, de 11 e maio. *Diário da República*, Série I-A n.º 110.
- Portugal, Lei n.º 93/2017, de 23 de agosto. *Diário da República*, Série I n.º 162.
- Portugal, Lei n.º 134/99, de 28 de agosto. *Diário da República*, Série I-A n.º 201.
- Post e Hohmann (2003) - Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (S. Bahia, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). *Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto.
- Raposo, O., Alves, A. R., Varela, P. & Roldão, C. (2019). Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 119, 5-28. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rccs/n119/n119a01.pdf>.
- Rodrigues, M. (2009). *Portfólio: estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em educação de infância* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e

- Ciências da Educação, Lisboa).
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2113/1/22158_ulfp034796_tm.pdf
- Santos e Vasconcelos (2019). O ativismo negro em Portugal: dinâmicas e reivindicações. *Revista Migrações*, 16, 79-96.
<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/RM+%2316+ANA+CAROLINE.pdf/14904fe6-5327-4baa-8dd0-960b9c9d3bca>.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- Seabra, T. (Coord), Roldão, C., Mateus, S. & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Observatório das Migrações. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=4RI0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Teresa+Seabra+racismo+&ots=1GtSS-SIB3&sig=U2l78gIRZM_Xp225B1QqlumRQCA#v=onepage&q&f=false.
- Silva, B. e Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista zero-a-seis*, 1 (29), 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. A. (2001). Formação de Educadores/as para o combate ao Racismo: Mais uma tarefa essencial. In Cavalleiro (Org), *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* (pp. 65-82). Selo Negro.
- Sousa, S. (2013). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar. (Tese de Mestrado). Consultado em <https://core.ac.uk/>.
- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

- Tuono, N. e Vaz, M., (2017). O racismo no contexto escolar e a prática docente. *Debates em Educação* 9(18) 204–216.
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3151>.
- Vasconcelos *et al.* (2011)- Vasconcelos, T. (Coord). (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (D. Grassi, Trad. 2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

| | A N E X O S | |

Anexo A – Entrevista à educadora cooperante

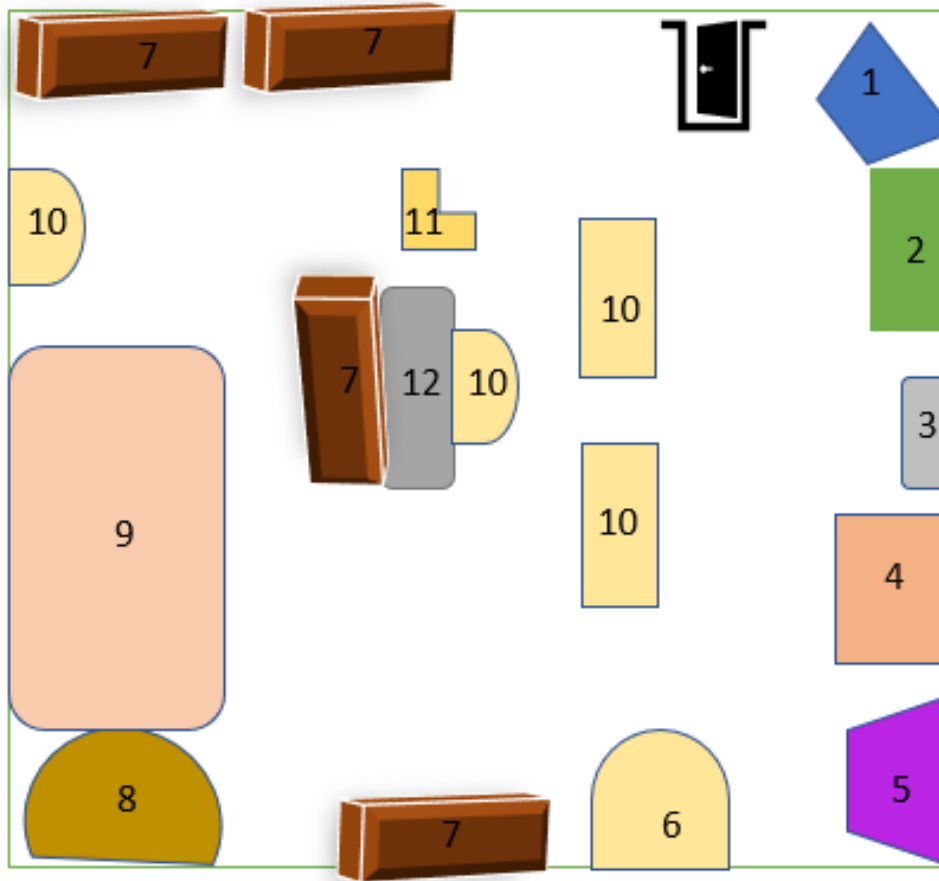
Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Educador	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o percurso profissional do educador 	<p>- Qual é a sua formação académica?</p> <p>Escola Superior João de Deus</p> <p>- Sempre trabalhou em contexto de pré-escolar?</p> <p>Não, também em creche.</p> <p>- Há quanto tempo exerce a profissão de educadora?</p> <p>25 anos</p> <p>- Há quanto tempo trabalha nesta escola? E com este grupo de crianças?</p> <p>Há 25 anos, embora já tenha trabalhado noutra casa da Fundação, em Santana. Com o grupo há 3 anos, este é o quarto ano.</p>
Instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a instituição e o trabalho colaborativo entre educadores 	<p>- O que tem a dizer sobre a forma como funciona esta instituição?</p> <p>Preza a qualidade de trabalho pedagógico que realizamos com as crianças; dá oportunidade e liberdade ao educador para colocar em prática a sua forma/modelo pedagógico; dá também liberdade às diretoras de serem dinâmicas e criativas e fomenta essa atitude, assim como, procurando não ser retrógrada.</p> <p>- Existe trabalho colaborativo entre as educadoras?</p> <p>Sim existe.</p>
Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as crianças enquanto grupo 	<p>- Como caracteriza, genericamente o grupo? E em termos de cumprimentos de regras?</p> <p>É um grupo participativo, comunicativo mas que tem dificuldade no cumprimento de regras.</p> <p>- Existe algum caso especial? Se sim, qual?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o funcionamento do grupo 	<p>Sim, há uma criança que desde sempre manifestou dificuldades em concentrar-se e conseguir estar em grupo, nos momentos de reunião de grupo.</p> <p>- Como são as rotinas diárias do grupo?</p> <p>A rotina começa por marcarem a presença, por se inscreverem se querem contar ou mostrar algo, a seguir por marcar o tempo, o calendário e por fazermos o plano do dia. Na sala, brincam livremente e realizam as atividades que se propuseram fazer. A seguir comem uma peça de fruta e vão para o recreio. Segue-se a higiene e o almoço. Vão novamente para o recreio e a seguir, fazem um pequeno relaxamento na sala. Fazemos a avaliação do plano do dia e vamos lanchar para terem atividades extracurriculares.</p> <p>- Que outras atividades têm as crianças para além das geridas pela educadora?</p> <p>Têm música, inglês, Chi Kung, filosofia para crianças, ginástica e yoga.</p>
<p>Organização do espaço e atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização da sala e atividades 	<p>- Como é que organiza o espaço e as atividades?</p> <p>O espaço está dividido por áreas (escrita, casinha, plásticas, etc) e as atividades partem de sugestões dadas pelo grupo e também pelo adulto. Em janeiro irei implementar o mapa de atividades.</p> <p>- O grupo participa na organização da sala e no planeamento das suas rotinas? De que forma?</p> <p>Não participou na organização da sala e em termos de rotina só participou para escolher quais os dias em que queriam realizar a matemática, as letras, as experiências, etc.</p>
<p>Processo Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino da educadora 	<p>- Baseia a sua prática e algum modelo pedagógico?</p> <p>Sim, no MEM. Desde há algum tempo para cá tenho vindo a identificar-me cada vez mais com o MEM, Movimento da Escola Moderna e esse interesse tem-se refletido no espaço que começa a ganhar na minha prática diária. As formações que tenho vindo a realizar fundamentam essa minha opção por este modelo.</p>


		<p>- Realiza algum tipo de planejamento?</p> <p>Sim o planejamento diário e no diário de grupo, planejar de acordo com o que fizemos e o que querem fazer. Para além disso, através do meu projeto curricular de grupo, baseio-me nas orientações curriculares e nos objetivos traçados com base no grupo de crianças que tenho na sala.</p> <p>- Existem projetos/trabalhos que surjam dos interesses das crianças?</p> <p>Sim surgiu um trabalho (livro) sobre uma tartaruga que recebemos na sala e também pesquisámos sobre uma lesma que descobriram recreio.</p> <p>- Como é que realiza a avaliação das crianças?</p> <p>A avaliação do plano do dia, é feita no final do dia, sobre as atividades que se propuseram fazer. Aqui, o educador tem a percepção de muita coisa, sentido de responsabilidade, por exemplo. Também através do diário de grupo, através do que gostaram e não gostaram. No final da semana, fazemos uma reunião de grupo sobre o que acham que correu bem e menos bem. Através dos desenhos que realizam sobre as novidades que ilustram fazemos um livro e conseguimos ver a evolução do desenho. Em janeiro, através do mapa de atividades, irá ser possível, avaliar também, quais as atividades que a criança nunca realiza e estimulá-la e realizar as mesmas. Também irei introduzir o mapa de tarefas. No fundo, os mapas vão servir de indicadores de diferentes aprendizagens (contagem, o grafismo, a forma como se expressam verbalmente). Nos momentos de reunião de grupo, onde as crianças têm oportunidade de falar, o adulto vai percebendo a forma como cada um se expressa e a evolução da mesma. Estes momentos, também ajudam a desenvolver a linguagem.</p>
Família	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a articulação da educadora com as famílias 	<p>- Os pais são participativos na concretização dos projetos sugeridos pela escola? E nos projetos de sala?</p> <p>Sim, quer da escola, quer da sala.</p> <p>- Costuma realizar reuniões de pais? Com que frequência?</p>

		<p>Sim, trimestralmente. Este ano, devido alguns contragimentos provocados pelo Covid, a reunião deste primeiro período será em janeiro.</p>
		<p>- Tem outros processos de comunicação com as famílias sem ser as reuniões? Se sim quais?</p> <p>Sim, através de uma plataforma no site da Fundação, em que colocamos as atividades que foram realizadas ao longo da semana. Também, sempre que necessário, comunicamos por email, para dar alguma informação ou fazer algum pedido.</p>

Anexo B – Planta da Sala



Legenda:

 - Porta;

1 – Área da Biblioteca;

2 – Área da Natureza;

3 – Espelho;

4 – Mesa de areia;

5 – Área da casinha;

6 – Computador;

7 – Armários;

8 – Área da garagem;

9 – área do tapete;

10 - Mesas

11 – Tela de pintura:

12 – Pilar.

Anexo C – Carta de Apresentação



Eu, Neide Moreira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, frequento o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e estarei a realizar o meu estágio na sala C2 do Jardim de Infância. Este estágio irá decorrer desde o dia 09 de novembro de 2020 até ao dia 12 de março de 2021. Estarei a acompanhar o grupo todos os dias, auxiliando na realização das rotinas, implementando um projeto com uma temática ainda por definir e trabalhando em colaboração com a educadora e com toda a equipa educativa. O objetivo de estágio será adquirir novos conhecimentos que promovam o melhoramento da minha prática profissional.



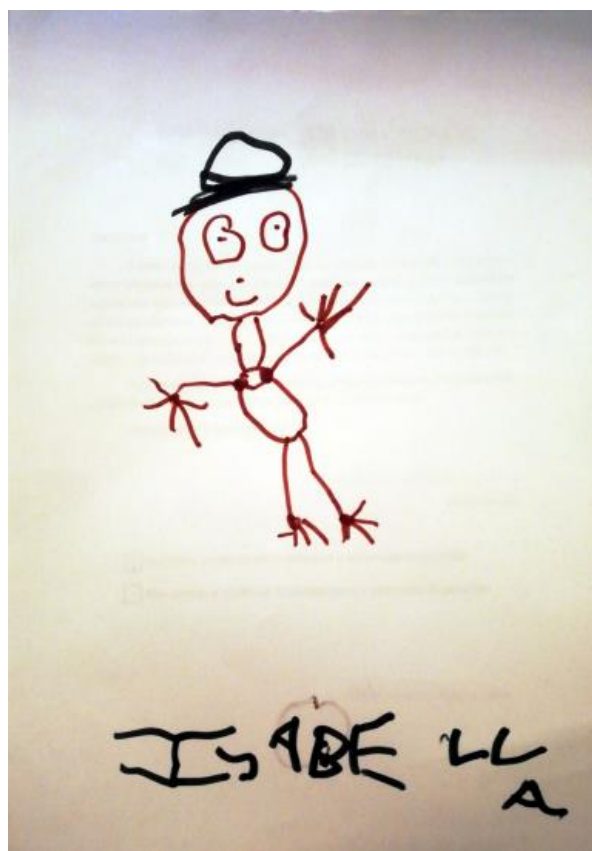
*Portefólio da
Isabella*

Eu sou...



Comentário da Isabella:

“Sou uma menina, tenho cinco anos e sou de dois países: Cabo-Verde e Portugal.”



Comentário do adulto:

A Isabella tem cinco anos, é uma menina bastante ativa, afetiva e participativa, gosta de comunicar e expressa-se de forma clara, por outro lado, é muito sensível, deixando-se abalar facilmente com comentários vindos dos colegas.





OS MEUS GOSTOS





Gosto de....

- “Eu gosto que a minha mãe cozinhe comidas que eu gosto, como lasanha e esparguete.”
- “Eu gosto de ajudar a minha mãe a lavar a loiça.”

Não gosto de....

- Não gosto que as pessoas me batam;
- Não gosto quando as pessoas se chateiam comigo;
- Não gosto de ovo, porque, uma vez, eu vomitei com ovo.





A MINHA FAMÍLIA

A minha Família...



Comentário da Isabella:

“Só quero fazer eu e a minha mãe. Não é preciso fazer a Érica e o meu pai. Vou fazer um totó, porque, hoje eu tenho um. A minha mãe não é igual a mim, não sei qual é a pele dela, mas posso fazer com cinzento. O cabelo da minha mãe também fica com um totó. Estou mesmo igual à minha mãe, com os braços abertos”.

Comentário do adulto:

A Isabella fala muito da família na escola, a irmã, o pai, mas fala com um especial carinho da sua mãe. Menciona também da prima e do seu cão, com quem gosta de brincar.





**OS MEUS AMIGOS DA
ESCOLA**





Eu e os meus amigos...

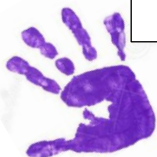


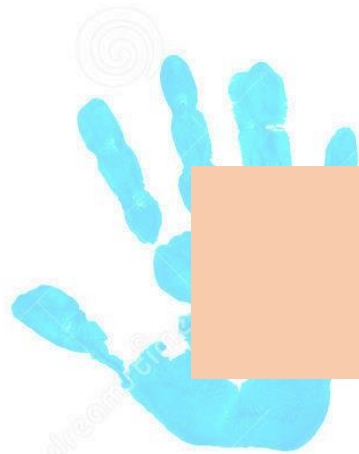
Comentário da Isabella:

“Eu gosto da CL, da MA, da SO, do ML. Também gosto dos professores da nossa sala, são quatro: tu, a Sofia a Graça e a Daisy. Eu não gosto muito do JO, porque ele é mal-educado”.

Comentário do adulto:

Apesar de ter mencionado apenas alguns nomes, a IA relaciona-se de forma positiva com muitas das crianças, seja em contexto de sala ou em contexto de recreio.





**AS MINHAS
BRINCADEIRAS**



As minhas brincadeiras...



Comentário do adulto:

Na sala, a Isabella diverte-se a brincar com os seus pares, tendo preferência de brincar na área da casinha, com os bonecos, assim como também demonstra interesse na caixa de areia, no quadro de pintura e nos paus de madeira trazidos pela educadora, com os quais pode realizar algumas construções. Par além disso, a Isabella revela um elevado nível de interesse para realizar a dinamização de histórias, para além de que fica entusiasmada na hora do conto das mesmas.





Comentário do adulto:

No recreio, Isabella prefere jogar à macaca e demonstra saber as regras básicas deste jogo, para além disso, ela gosta de andar no baloiço e não necessita da ajuda de um adulto para conseguir subir.



Comentário da Isabella- “Gosto muito de jogar à macaca, porque é muito divertido e eu gosto de saltar ao pé-coxinho.”





**O MEU
DESENVOLVIMENTO**



O meu desenvolvimento...



➤ A nível afetivo-social



Comentário da Isabella:

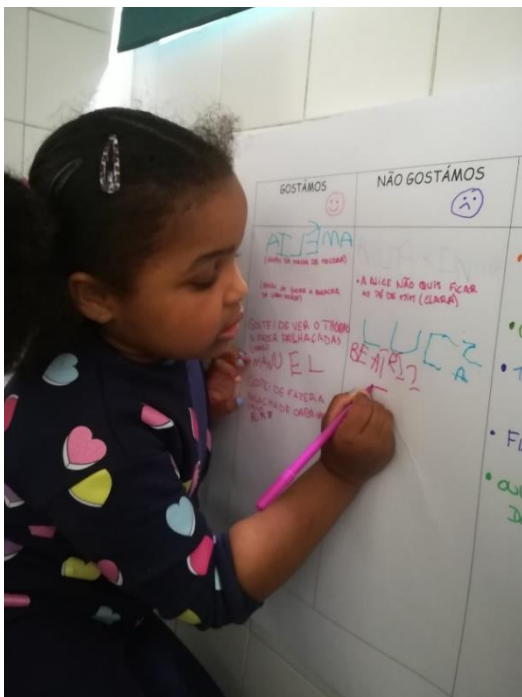
“Isto é um arco-íris todo misturado! Tem castanho, vermelho, verde, cinzento, laranja e azul-escuro. Está misturado e tem muito castanho e o meu nome atrás a preto. Eu fiz isso para dar à minha mãe. Para alegrar a minha mãe, para ela ficar feliz.”



Comentário do Adulto:

A nível afetivo social a Isabella é muito sensível, pelo que, quando as crianças rejeitarem brincar com ela. No entanto, não se acanha quando quer demonstrar afeto pelos outros.





Comentário da Isabella:

” Eu inscrevi-me no quadro, porque não gostei que os meninos fizessem barulho na sala, quando eu queria falar.

Comentário do adulto:

Quando algo não lhe agrada, a Isabella escreve o seu nome no quadro semanal, para poder ser discutido no final da semana, durante a reunião da avaliação semanal.

Comentário do adulto:

A Isabella revela bastante interesse nas conversas de grande grupo e participa ativamente nas mesmas. Numa das discussões em grande grupo sobre conflitos entre pares, a IA explicou:

Comentário da Isabella:

“Temos de sentir o amor ao seu lado! Não importa se tem boca grande ou pequena, não importa se tem cabelo rosa, não importa se pinta melhor (...) “nós podemos ficar tristes e felizes, o que importa é sentir o amor e se o amigo continuar a bater temos de chamar o adulto: a mãe ou o pai, ou a Graça!”





Comentário do adulto:

Nas suas brincadeiras, a Isabella demonstra uma grande responsabilidade pelos brinquedos e pelo espaço onde está a brincar, tendo a preocupação de arrumar o espaço onde esteve a brincar.



➤ **A nível Motor**

Comentário do adulto:

A Isabella demonstra alguma destreza a nível motor, conseguindo coordenar vários movimentos, tanto com ritmo como sem ritmo. Demonstra também um excelente equilíbrio, conseguindo equilibrar objetos na cabeça e deslocando-se ao mesmo tempo que os equilibra.

Comentário da Isabella- “Eu gostei de meter o bebé às costas, porque se tiver um de verdade tenho de levar um bebé e um pano, só que tenho de ter um adulto para ele segurar o bebé. Eu tenho jeito para equilibrar os livros na cabeça, mas não tenho jeito para equilibrar uma pessoa (Refere-se à ilustração que viu num livro), imagina se eu colocasse a minha mãe na cabeça, não ia aguentar.”





Comentário do adulto:

A Isabella revela muito interesse nas aulas de ginástica e participa alegremente nos exercícios propostos pelo professor.





Comentário do adulto:

A nível da motricidade fina, a Isabella recorta o papel e reconhece o que poderia ter recortado melhor, explicando o motivo pelo qual não recortou “como os adultos” -porque, ainda é uma criança.



➤ **A nível Cognitivo**

Comentário do adulto:

A Isabella demonstra um grande interesse pelos números e letras, associando algumas das letras que vê expostas às letras do seu nome. Percebe a organização de dados em tabelas simples.

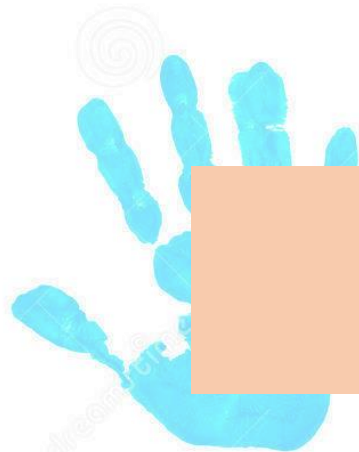




Comentário do adulto:

Interpreta e compreende as histórias simples que lhe são apresentadas e realiza alguma reflexão sobre a mensagem que é transmitida através da história; estabelece relações de grandeza (maior que / menor que / igual a, etc). Demonstra algum sentido de número, quando realiza alguns desenhos e conta o número de dedos que tem de desenhar em cada mão e quando realiza a contagem para verificar quantas crianças estão presentes na sala (Através do quadro das presenças).





**AS MINHAS
INTERAÇÕES**



Registo Diário nº1		Tema: Interação entre pares	20/11/20
Intervenientes	IA, JO e SO	<p>O JO estava a brincar no escorrega e a IA aproximou-se, tendo-lhe tocado no nariz. Mal encostou o dedo no nariz do JO, tirou de imediato a sua mão, tendo afirmado que tinha apanhado choque. Afirmou ainda: “o nariz do JO tem choque”. Aproximou-se de mim e disse: “o meu elástico (do cabelo) é rosa-choque (nome da cor), mas não dá choque como o nariz do JO. De seguida, dirigiu-se ao SO, que se encontrava ali perto, na relva, e levantou o se dedo indicador, com alguma hesitação aproximou-o até tocar na ponta do nariz do SO. Quando retirou o dedo, afastou-se dizendo que o nariz do SO não “tinha choque”.</p>	
Local	Recreio		
Atividade/Rotina	Brincadeira Livre		
Observação			
<p>Muitas das vezes, quando as crianças se encontram no escorrega a brincar, é produzida uma eletricidade estática que só é sentida quando uma outra pessoa entra em contacto com a criança. A IA não sabia que isto aconteceu devido a este fenómeno, pelo que foi experimentar num outro colega para verificar se o fenómeno se repetia.</p>			

Registo Diário nº3		Tema: Interação Adulto - Criança	24/11/20
Intervenientes	IA estagiária	<p>eA educadora chamou a AM para se ir embora, e disse: AM, vamos à mãe, tens de ir tomar a vacina!” e esta caminhou rapidamente para a porta. Nesse momento a IA aproximou-se de mim, olhou para mim e bateu-me na perna, questionando-se: Porque é que a AM tem de ir tomar a vacina?” ao que eu respondi: “é para não apanhar doenças”, de imediato ela fez uma cara de estranheza e perguntou: “o que é isso?” e eu respondi: “são bichinhos que fazem mal ao nosso</p>	
Local	Recreio		
Atividade/Rotina	Brincadeira Livre		

<p>Observação A IA conhece alguns sintomas associados a algumas doenças, mas não sabe o nome que é dado, por isso estranhou quando ouviu-me dizer a palavra “doença”.</p>	<p>corpo” e ela afirmou: “ sim, é quando temos tosse e dor de barriga”.</p>
--	---

Registo Diário nº7		Tema:	09/12/20
Intervenientes	IA	<p>A IA estava a desenhar-se a si mesma, desenhou a cabeça, o corpo, os braços e as pernas. Na ponta dos braços fez uma bola, depois parou de desenhar, pousou a caneta e observou a sua mão com a palma virada para si. Com a outra mão, levantou o seu dedo indicador e começou a contar os dedos correspondentes a uma mão: “1, 2, 3, 3, 4, 5”. De seguida, repetiu o processo para contar os dedos da outra mão, ou seja, a mão que estava a contar os dedos, passou a ser a mão cuja os dedos seriam contados. Quando terminou de contar, pegou na caneta com a qual estava a desenhar antes e em cada bola (mão) na ponta dos braços desenhou cinco riscos e, à medida que ia fazendo os riscos (dedos) ia contando: “1, 2, 3, 4, 5!”.</p>	
Local	Sala		
Atividade/Rotina	Pintura		
<p>Observação A IA quis ser o mais fiel possível à realidade, ou seja, como ela possui cinco dedos em cada mão, o desenho que a está a representar também deve ter cinco dedões em cada mão.</p>			

Registo Diário nº8		Tema: Interação entre Pares	09/12/20
Intervenientes	IA e RH	<p>A RH permaneceu por alguns segundos a observar o desenho da IA que estava sentada ao seu lado. Após alguma análise a RH disse, num tom de brincadeira, soltando um sorriso: “os braços saem da cabeça?!” a IA para imediatamente o que estava a desenhar e observou o seu desenho. De seguida, olhou para a RH, pegou numa caneta cor de laranja e levou essa mesma caneta ao seu desenho, onde pintou duas</p>	
Local	Sala		
Atividade/Rotina	Pintura		

<p>Observação As produções da RH aproximam-se mais da realidade, isto é, da forma que é apresentada a figura humana. Já as produções da IA ainda são elementares, pelo que esta não desenha certos elementos pertencentes à fisionomia humana. Deste modo, a RH conseguiu perceber o que faltava no desenho da IA.</p>	<p>bolas, uma em cada lado da cabeça, no início dos riscos que representavam os braços. De seguida, num tom de desprezo disse: “vês, já está aqui os cotovelos!” apontando para o que acabara de desenhar.</p>
---	--

Registo Diário nº2		Tema: Interação entre Adulto e Criança	14/12/20
Intervenientes	D ^a F. e IA	<p>A D^a F. entrou na sala e carregava um tabuleiro com as taças de fruta todas empilhadas, para as crianças comerem mais tarde. Eu aproximei-me e informei-lhe sobre o número total de crianças que estavam presentes: “Bom dia, D^a F. hoje estão vinte e um!”. A D^a F agradeceu e colocou a bandeja em cima da mesa. A IA, mesmo estando num momento no tapete apercebeu-se de que estava mais alguém presente na sala e disse: “bom dia D^a F!” ao que esta também respondeu: “Bom dia filha!” e caminhou em direção à porta da sala para sair. A IA, indignada, voltou-se para o centro da roda e, balançando os braços no ar disse: “Então ninguém diz bom dia à D^a F?”. A Educadora disse: “AH, sim bom dia D^a F!” e as restantes crianças que estavam atentas ao que se estava a passar acabaram também por cumprimentar a D^a F e esta ainda teve tempo de desejar bom dia antes de sair da sala.</p>	
Local	Sala		
Atividade/Rotina	Momento no Tapete		
<p>Observação Considero que todos os elementos que fazem parte da equipa educativa devem ser respeitados independentemente do cargo que ocupam e o simples facto de dizer “bom dia” mostra que a presença da pessoa é notada naquele espaço. Penso que a educadora não percebeu que a D^a F tinha entrado, porque naquele momento a sua atenção estava direccionada para o auxílio da CA que estava a realizar a contagem das presenças.</p>			



ANÁLISE FINAL



Análise Final

A Isabella é uma criança muito comunicativa, gosta de participar nas conversas de grupo. É muito interessada nas tarefas que o adulto propõe, tanto que, também sugere frequentemente atividades que podem ser feitas em grupo. Tem o cuidado de concluir as tarefas que lhe são propostas. As atividades em que demonstra ainda mais interesse estão relacionadas com música e movimento.


Por outro lado, a Isabella é muito apegada ao adulto, pelo que, poucas vezes tem a iniciativa de iniciar brincadeiras com os colegas. A nível motor, a Isabella demonstra várias capacidades tanto na motricidade fina como na grossa e ainda revela alguma reflexão sobre as suas próprias capacidades, mostrando vontade de melhorar.

Relativamente ao nível cognitivo, a Isabella demonstra uma boa capacidade na compreensão de histórias, voluntariando-se frequentemente para a dinamização das mesmas. Além disso, consegue fazer contas simples e compreender sequências de padrões até, pelo menos, três elementos.


A Isabella demonstra uma grande avidez de saber mais sobre as várias vertentes que estão contempladas na sala, o que promove um desenvolvimento constante em qualquer um dos níveis referidos anteriormente. Demonstra também, uma grande atitude de tolerância, respeito e aceitação das diferenças.

Anexo E – Consentimento informado para portefólio

ESABELLA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

Olá família!

Durante o período de estágio, terei de construir um portefólio referente ao desenvolvimento de uma das crianças. Neste irá constar diversas informações importantes sobre o seu desenvolvimento, assim como informações relativas a algumas atividades realizadas, às brincadeiras e a outros momentos que considerar relevantes. Estas informações serão obtidas através de notas de campo, produções da criança e registos fotográficos (nos quais não constam a cara ou então com a cara desfocada).

Deste modo, peço a vossa autorização para fazer o portefólio da vossa educanda, garantindo que a sua vontade e privacidade será sempre respeitada.

Obrigada pela vossa colaboração,

Neide Moreira
Neide Moreira

Autorizo a recolha de informação para a elaboração do portefólio

Não autorizo a recolha de informação para a elaboração do portefólio

Fátima Sousa

Anexo F – Entrevista à única funcionária negra da instituição

Transcrição da entrevista

- Olá, boa tarde, esta entrevista tem como objetivo conhecer a sua perspetiva sobre o tema que eu estou a estudar aquando da realização da PPS II.

- Desde já agradeço a sua disponibilidade

- Peço agora permissão para gravar a entrevista em áudio.

- A primeira questão que lhe vou fazer é: até que classe frequentou a escola?

- 6º, estudei até ao 6º ano.

- Há quanto tempo trabalha na área das limpezas?

- Já há 19, que eu estou aqui na fundação.

- Está aqui há 19 anos a trabalhar?

- Sim, vai fazer 20 em novembro.

- E sempre trabalhou na área das limpezas, é isso?

- Nas limpezas, na cozinha...é a mesma coisa.

- Gostaria de trabalhar noutra área?

- Não, porque acho que o estudo não permitiu. Mesmo que eu quisesse.

- Está a dizer, então, que por ter apenas o 6º ano, isso não lhe permitiu trabalhar numa área diferente?

- Sim.

-Mas sente que tem capacidade para trabalhar noutras áreas?

- Sim, acho que sim!

- Fale um pouco de como é trabalhar nesta instituição.

- Trabalhar na instituição? Eu gosto de trabalhar, gosto das pessoas, algumas pessoas, há outras que são maldosas, não são todas, só uma. Só uma mesmo. É horrível. Mas, do resto, eu goto de todas, educadora, ajudante, são ótimas colegas.

- Boa, então a sua relação é boa?

- Sim, acho que sim, com todas elas. Elas gostam de mim e eu gosto delas.

- Pode falar um pouco sobre o que pensa e como se sente em ser a única funcionária negra a trabalhar atualmente nesta instituição?

- Olha eu acho... eu nunca gostei de trabalhar assim com a “nossa raça”, porque, também são um pouco maldosos. Mas eu gosto de ser a única de raça negra.

- Gosta de ser a única, não gostava de ter outra funcionária negra aqui a trabalhar consigo?

- Não, acho que não me ia dar bem.

- Não se iria dar bem? Porquê?

- Porque, às vezes, nós com nós mesmo somos racistas...há muito disso. Eu não gosto de trabalhar com a raça negra, sou sincera. Prefiro trabalhar com a raça branca do que com a raça negra. Porque, nós mesmo somos racistas uns com os outros e a gente não se dá bem. Eu vejo nas outras colegas, das outras casas, falam mal umas das outras. Por exemplo, na casa SQ tem lá três funcionárias de raça negra: duas guineenses e uma santomense, falam todas mal umas das outras. Quando vamos às formações, uma fala mal desta, outra fala mal daquela, eu disse: “Ainda bem que eu estou sozinha onde eu estou”. Eu gosto de ser a única de raça negra no meio delas todas que são brancas, não me importo, desde que me tratem bem. Não sofro racismo, quer dizer, nunca me chamaram, não é?! Só não gosto da dona F, ela é má, mas as outras, não tenho razão de queixa, nem educadora, nem ajudante, nem diretora, e eu gosto de ser a única de raça negra.

- Então diz isso porque, também nunca sentiu racismo, por parte delas?

- Pois não, nunca senti. Sempre me trataram bem, com respeito, eu também respeito. Até os miúdos, desde os bebés até aos mais crescidos, já viste como eles são comigo?

- Sim, sim!

- Então, eu respeito eles, para eles também me respeitarem. Agora quando não te dás ao respeito, eles não te respeitam. É o mesmo com os nossos filhos em casa. É isso.

- Lembra-se de haver outras funcionárias negras a trabalhar na instituição?

- Não, aqui, sempre fui a única.

- Acha que isso aconteceu por algum motivo?

-Não, se calhar simplesmente aconteceu...

- Lembra-se de, em anos letivos anteriores, como está cá há 19 anos...

- Eu estou há 20 anos na instituição, mas eu trabalhei 10 anos lá em SV. Aquela diretora que veio cá era a minha e da S. Trabalhei lá 10 anos, depois é que me transferiram para aqui. Lá, também eu era a única funcionária de raça negra. Agora é que acho que já há mais, tem lá duas, ou não tem nenhuma, já não sei, acho que já não há nenhuma, agora lá é tudo “branquelos”,

- Então e aqui, nesta instituição, já está aqui há 10 anos, lembra-se de, nestes anos todos ter visto outras crianças negras a frequentar a instituição, para além das que estão atualmente matriculadas?

- Olha este ano não tem muitas, mas o ano passado, havia um bocadinho. Sempre houve, nunca teve aqui só crianças brancas, sempre houve misturas: branco, negro, brasileiro, indiano, etc.

- Está a dizer que aqui nunca sofreu racismo?

- Pois não, aqui, nunca sofri!

- Sempre teve estas colegas desde que aqui chegou?

- Sim, sempre, tirando a cozinheira. Estava cá uma e, quando se reformou, veio a P, mas também sempre tive uma boa relação com ela, a dona R.

- Então sente que não é tratada de maneira diferente, por causa do seu tom de pele?

- Sou tratada igual a todas, se calhar, às vezes, com ainda mais privilégios.

- Quando existem notícias mais faladas sobre negros, por exemplo na televisão, aqui falam consigo sobre isso?

- Às vezes falam.

- Sabes, o racismo, a gente sofre sempre. Há sítios que a gente sofre e há sítios que não. Aqui eu não sinto que sofro de racismo, no meu emprego. Aliás, se sofresse, denunciava logo! Isso é crime! Mas, graças a Deus, sinto-me muito bem aqui. Nunca pensei: “não vou trabalhar, porque me chamam de isto, me chamam de aquilo”. Dou-me bem com todas elas, seja educadora, ajudante, a diretora então, só me falta pôr ao colo. Ela adora-me.

- Isso é muito bom mesmo. Tem sorte! Deveria ser sempre assim esta relação.

- Há sítios em que a gente sofre. Há sítios, em que a própria diretora é racista. Por exemplo, lá em ST, nunca param as pessoas de raça negra...é assim, temos de conviver com isto, não é? Já nascemos, já encontrámos, vamos fazer o quê?

- Se pudermos fazer alguma coisa já é bom...

- Lutar, não é, mas acho que isto nunca vai acabar. Mesmo alguns brancos, tendo filhos com pessoas de raça negra, continuam a ser racistas.

-É isto dona C. Muito obrigada, mais uma vez pela sua disponibilidade e colaboração.

-De nada, também já estás quase a acabar, não é?

- Sim, estou! Já é o último estágio.

- Espero que encontres um trabalho logo, mas tens de ver que agora não querem aceitar muitos da nossa raça, espero mesmo que encontres, acho que vais ser uma boa educadora.

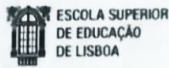
Princípios éticos e Prática Profissional Supervisionada I deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)		Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p><u>Crianças:</u> Como considero que as crianças são participantes diretos da investigação, penso que não será necessário explicar os meus objetivos de trabalho e, sempre que estas tenham questões relacionadas com a investigação, tenciono responder, de forma clara</p> <p><u>Equipa educativa:</u> Comuniquei primeiramente à educadora cooperante o tema da investigação, os objetivos e técnicas a utilizar e, só depois desta concordar é que avancei com o trabalho.</p> <p><u>Famílias:</u> Apesar de já ter o tema de trabalho definido, não tive oportunidade de comunicar os respetivos objetivos, uma vez que as sessões via zoom tinham tempo limitado e considerei que não</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2).</p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2).</p>

	<p>seria adequado estar a tomar o tempo de atividade, sabendo que as sessões são dedicadas às crianças. No entanto deixei claro que, durante o período de estágio iria iniciar uma investigação.</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>7. Consentimento informado</p>	<p><u>Crianças:</u> De modo a assegurar a privacidade e confidencialidade das crianças vão participar da investigação, não colocarei os seus rostos na fotografia, ou sempre que estes sejam perceptíveis irei desfocar ou tapá-los.</p> <p>Relativamente ao consentimento informado, mesmo tendo confirmação da educadora que era permitido realizar registos fotográficos, entreguei a todos os pais um pedido de autorização para realizar registos fotográficos e expliquei que seria apenas para fins académicos.</p> <p><u>Equipa educativa:</u> Nas entrevistas que realizei informei a pessoa entrevistada sobre carácter confidencial das mesmas e que os dados seriam tratados de forma anónima. Na entrevista que foi realizada presencialmente, pedi autorização para efetuar uma gravação da entrevista.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2).</p> <p>Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>

<p>5. Fundamentos</p> <p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p><u>Crianças:</u> Durante a minha prática profissional procurei ter sempre em consideração os interesses das crianças, de modo a conseguir planear atividades que iam ao encontro dos mesmos. Para além disso, tentei sempre responder às suas necessidades básicas, promovendo o seu bem-estar.</p> <p><u>Equipa educativa:</u> Partilhei com a educadora o tema da minha investigação, assim como os objetivos que pretendia atingir, explicitando também o método de investigação que adotei.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao [meu] alcance” (p.1)</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.2).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2);</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2);</p> <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas” (p.2).</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2)</p>

	<p><u>Família:</u> Não tive oportunidade de comunicar às famílias quais eram os meus objetivos de investigação.</p>	<p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2).</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões 9. Possível impacto nas crianças 10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Durante a investigação, irei procurar partilhar as informações que irei recolher através de pesquisa, notas de campo e entrevistas e irei expressar a minha opinião relativamente à temática em estudo.</p> <p>Quando terminar a minha investigação, pretendo partilhar os resultados obtidos com a equipa educativa e com os familiares, se estes fizerem questão disso.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, mas dentro dos limites de confidencialidade” (p.2)</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p> <p>“Respeitar normas e regulamentos” (p.2)</p>

Anexo H – Consentimento informado



Eu, Neide Cristina Baessa Moreira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar o segundo ano de mestrado em Educação Pré-Escolar no presente ano letivo 2020/2021. Deste modo, estou desde o passado dia 9 de novembro até ao próximo dia 12 de março de 2020 a efetuar o meu estágio na sala C2 do Jardim de Infância.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado o registo fotográfico ou de vídeo do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas que possam contribuir para o enriquecimento do meu relatório final. Os registos serão apenas para fins académicos e, a não ser que o autorize, não será exibida a face do seu/sua educando/a.

Posto isto, solicito que assinie este protocolo como forma de declarar, ou não a sua autorização.

Neide Moreira

Neide Moreira (22/11/20)

Educando	Sim	Não	Assinatura
Frederico Sousa	X		<i>[Assinatura]</i>
Rosário Benito	X		<i>[Assinatura]</i>
Manel Nunes	X		<i>[Assinatura]</i>
Manel Carolina Andre	X		<i>[Assinatura]</i>
Sebastião J autor	X		<i>[Assinatura]</i>
Hugo Sauvage	X		<i>[Assinatura]</i>
Luís Margarida Almeida	X		<i>[Assinatura]</i>
ROSARINHO LANEIRO	X		<i>[Assinatura]</i>
Isabelle Cardoso	X		<i>[Assinatura]</i>
Mariana Calha	X		<i>[Assinatura]</i>
Lucas Mesquita	X		<i>[Assinatura]</i>
Estimago Fernandes	X		<i>[Assinatura]</i>
ANA MARIA ROSA	X		<i>[Assinatura]</i>
Maria Galvão	X		<i>[Assinatura]</i>
Batista	X		<i>[Assinatura]</i>

JOAQUIM PIMENTEL	SM		<i>[Signature]</i>
LOURANCO VARELA	SM		<i>[Signature]</i>
(Motas S.M.)	SM		<i>[Signature]</i>
Amélia Afonso	SM		Amozbele

Tabela x – Categorização da informação

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicadores/unidades de registo	Unidades de contexto
Práticas para combater o racismo	Instituição	Objetivos	“Ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (Projeto Educativo, p.8)	“Apoio à integração social e comunitária” (Projeto Educativo, p.7); “Promoção de ações concretas n área social de cooperação com os países africano de língua oficial portuguesa.” (Projeto Educativo, p.8);
	Educadora	Atitudes adotadas	Desconstrução do racismo/ Esclarecimento de ideias	O LO dirigiu-se à educadora dizendo: “Graça, a Daisy é igual à Neide!” ao que a educadora respondeu: “estás a falar do tom de pele?” e o LO apenas abanou a cabeça, confirmando. Nesse momento a educadora explicou que não tinha mal ter aquele tom de pele e o que interessava é que todos são seres humanos. O LO continuou a observar e apenas abanou a cabeça, sorrindo novamente. (Registo n.º 2, dia 19/04).

			Novas considerações	<p>Durante o vídeo, a educadora disse: “Neide, lembrei-me de uma coisa agora!” Deslocou-se até mim e disse-me: “Reparei que há uma coisa mal nesta história, só há mães brancas!” Eu concordei que, de facto, a história poderia ter mais representatividade, mas que, por outro lado a educadora poderia não encontrar histórias em que haja sempre alguma representatividade negra. (Registo n.º 1, dia 27/04).</p> <p>“pude perceber que a docente entende o meu ponto de vista e, por si mesma, percebeu em que aspeto poderia alterar/ inovar a sua prática pedagógica.” (reflexão semanal n.13)</p>
Representatividade	Acervo de materiais	Livros, brinquedos, imagens	Introdução de um boneco negro na sala	O Interesse não foi demonstrado apenas pelas duas crianças negras da sala, pelo contrário, a CA, uma das crianças brancas chorou para poder ficar com

			Literatura levada por mim	<p>aquele boneco, mencionando também que não tinha um boneco como aquele em casa. A figura seguinte mostra algumas dos primeiros momentos em que as crianças se aperceberam que havia um boneco novo na sala. (Reflexão semanal n.º12)</p> <p>“a educadora propôs-me que contasse uma das histórias que eu já tinha levado: “OBAX” de André Neves. Quando me sentei em roda com o grupo, a AM observou a capa do livro e disse que tinha aquele livro em casa e que gostava da história. No decorrer do conto, numa das páginas estava ilustrada a savana e o LU exclamou: “A savana é gira, eu gosto!” Numa outra, estava ilustrada a mãe com a pequena OBAX e a um outro filho nas costas, eu fiz referência a esse aspeto e a IA lembrou-se de uma</p>
--	--	--	---------------------------	---

			<p>Literatura levada por uma criança</p>	<p>história que eu já havia contado nas sessões síncronas, na qual uma das personagens aparecia com uma criança às costas. Na última página, apareciam várias personagens sentadas nos ramos de uma árvore e a AM exclamou “tantas OBAX!” e as restantes crianças também começaram a dizer que todas aquelas personagens eram a pequena OBAX”. (Registo n.º 2, dia 19/04/21)</p> <p>A IA tinha trazido um livro “Tudo ao Contrário” que contém mini quatro histórias em que as personagens principais têm características opostas. Hoje a IA pediu que se contasse a história “Rapaz preto, Rapariga branca”. Após a leitura dessa mesma história, eu questionei o grupo sobre os acontecimentos da mesma. E as crianças responderam, prontamente, que era “um rapaz tão preto, tão preto e uma rapariga</p>
--	--	--	--	--

				<p>tão branca tão branca como a neve!” De seguida, eu questioneei o grupo sobre a relação entre as duas personagens, ao que o BM respondeu que tinham ido jogar xadrez no final da história. Novamente, questioneei sobre a relação de ambos, isto é, se no início da história eles já tinham uma relação positiva, ao que o grupo respondeu que não. Eu complementei dizendo que, inicialmente, os dois estranhavam-se porque tinham cor de pele diferente, mas quando viram bem, não havia nada a temer e ainda se juntaram para jogar juntos, questionando ainda se haveria algum mal em se ter o tom da pele diferente. Neste momento o grupo respondeu que não e a educadora cooperante acrescentou: “é bom ser diferente, não há mal nenhum!” Depois eu voltei a questionar o grupo: “Nós temos tons de pele iguais?” ao que o grupo respondeu que não. “Eu sou má</p>
--	--	--	--	--

				<p>para vocês?” “Vocês são maus para mim?” ao que o grupo também respondeu negativamente. Adicionalmente comentei: “Já imaginaram se todos nós tivéssemos cabelo loiro e olhos claros como a CA? Teria piada?” e as crianças mais uma vez responderam que não. Nesse momento, a IA participou, afirmando: “Se todos tivessem a minha pele, todos seriam da minha família!” e a BA complementou: “e teriam de ir para a tua casa e não cabiam lá todos!” (Registo n.º 1, dia 23/04/21)</p>
	Número de crianças	Relação entre o número de crianças portuguesas e crianças de outras nacionalidades/origens	Crianças negras matriculadas no presente ano letivo e em anos letivos anteriores	<p>- Então e aqui, nesta instituição, já está aqui há 10 anos, lembra-se de, nestes anos todos ter visto outras crianças negras a frequentar a instituição, para além das que estão atualmente matriculadas?</p> <p>- Olha, este ano não tem muitas, mas no ano passado, havia um bocadinho. Sempre houve, nunca teve aqui só</p>

				crianças brancas, sempre houve misturas: branco, negro, brasileiro, indiano, etc. (transcrição da entrevista)
	Funcionários	Funcionários a trabalhar atualmente e em anos anteriores	Número de funcionários negros	<p>- Lembra-se de haver outras funcionárias negras a trabalhar na instituição?</p> <p>- Não, aqui, sempre fui a única. (Transcrição da entrevista)</p> <p>“Lá, também eu era a única funcionária de raça negra. Agora é que acho que já há mais, tem lá duas, ou não tem nenhuma, já não sei, acho que já não há nenhuma, agora lá é tudo “branquelos”, (Transcrição da entrevista)</p>
			Relacionamento no trabalho	<p>- Está a dizer que aqui nunca sofreu racismo?</p> <p>- Pois não, aqui, nunca sofri!</p>

				<p>- Então sente que não é tratada de maneira diferente, por causa do seu tom de pele?</p> <p>- Sou tratada igual a todas, se calhar, às vezes, com ainda mais privilégios. (...)</p> <p>- Sabes, o racismo, a gente sofre sempre. Há sítios que a gente sofre e há sítios que não. Aqui eu não sinto que sofro de racismo, no meu emprego. Aliás, se sofresse, denunciava logo! Isso é crime! Mas, graças a Deus, sinto-me muito bem aqui. Nunca pensei: “não vou trabalhar, porque me chamam de isto, me chamam de aquilo”. Dou-me bem com todas elas, seja educadora, ajudante, a diretora então, só falta me pôr ao colo. Ela adora-me. (Transcrição da entrevista)</p>
Interações	Entre pares	Criança negra e criança branca	Reconhecimento de diferenças	A IA aproximou-se de mim e passou a mão na sua cara ao mesmo tempo que me dizia que a sua pele coçava muito e, por isso a sua mãe tinha de passar um creme especial. Eu, como já conhecia a

				<p>sua condição respondi: “Pois é, a tua pele é atópica, por isso coça muito e tens de meter um creme para isso passar.” O SB permaneceu o tempo todo a ouvir a nossa conversa e, assim que teve oportunidade interveio: “IA a tua pele coça muito, não é?” depois olhou para mim e perguntou: “a tua pele também coça muito?”. Eu respondi que não e perguntei porque é que ele tinha feito aquela questão, ao que ele respondeu: “É porque a tua pele é parecida à pele da IA” então eu retornei: “é parecida? Parecida como?” e o SB respondeu: “são quase da mesma cor!”. Num tom jovial, eu respondi: “isso não quer dizer que a minha pele também fique a coçar muito como a da IA!” o SB começou a sorrir e respondeu: “eu, às vezes também fico com as costas a coçar!” e então eu concluí: “é verdade, às vezes a pele coça</p>
--	--	--	--	--

				um pouco, é normal em toda a gente!". (Registo diário n.º 1, dia 8/01/21).
			Interações espontâneas	Pude observar também que algumas crianças se recusaram a brincar com a IA ou com a SF, que são as crianças negras do grupo, mas considero que estas atitudes não têm fundamentos

	Criança- Adulto	Adulto e criança negra		<p>discriminatórios, uma vez que, pude observar, noutras situações, essas mesmas crianças brancas a se relacionarem positivamente com a SF e a IA. Concluí que as atitudes de negar brincadeiras com a IA e SF são momentâneas e que existem outros momentos em que são as crianças brancas que as chamam para brincar. (Reflexão semanal n.º 10)</p> <p>A IA aproximou-se do FD, pegou na sua mão e disse: “Queres brincar comigo?” o FD, retirou a sua mão levando as duas para trás das costas e disse: “não sei ao que brincar!” e, nesse momento afastou-se da IA. Esta cruzou os braços, baixou a cabeça e começou a andar noutra direção. Sentou-se no banco ao pé do SB, que já ali estava, e deitou a sua cabeça na mesa. O SB começou a olhar para ela e começou a meter conversa</p>
--	--------------------	---------------------------	--	---

				<p>com ela até que a convenceu a brincar aos dinossauros. A IA levantou-se e pegou na mão do SB puxando-o para o local onde queriam que se realizasse a brincadeira. (Registo n.º 1, dia 12/04/21)</p> <p>Numa aula de ginástica, a IA estava a realizar um percurso, passado algum tempo, o SA começou a dizer repetidamente o nome dela, como quem estava a apoiá-la, batendo palmas simultaneamente. A IA reparou no que estava a acontecer e continuou a realizar o percurso, abrindo um sorriso no seu rosto. O SA continuou a apoiar a IA e a ele juntou-se a RH e mais algumas crianças, de seguida, ficando quase o grupo todo a apoiar a IA a realizar o percurso. (Registo n.º 1, dia 13/04)</p>
--	--	--	--	--

			Desconstrução do racismo	<p>“A CA aproximou-se de mim, passou a sua mão no meu braço e perguntou: “porque é que és preta?” Eu respondi “Preta?” e ela abanou a cabeça, afirmando: “sim!”, aponte para a minha camisola e perguntei: “de que cor é a minha camisola?” e ela respondeu: “É preta!”, então eu pedi-lhe que observasse bem a cor da minha pele e visse se era igual à cor da camisola. Ela reformulou a questão: “porque é que és castanha?” e eu respondi que era daquela cor porque os meus pais também tinham a pele castanha. DE seguida, ela afirmou que eu não poderia ser castanha e que deveria ser rosa como ela era, tendo eu questionado logo de seguida a razão pela qual ela ter afirmado aquilo, então ela respondeu que era porque “toda a gente quer ser rosa!” Eu respondi que gosto muito do tom da minha pele e também não me importava que ela tivesse o tom</p>
--	--	--	--------------------------	---

				<p>de pele “rosa”, pelo que lhe questionei, “mas tu és rosa?”. Antes que ela pudesse responder, a IA que estava a escutar a conversa interveio e disse que a CA não era rosa, mas sim “creme” e que eu e ela (IA) eramos castanhas e acrescentou que gostava de ser castanha, que a sua mãe também era castanha. A CA apenas terminou dizendo “eu quero ser castanha” e dirigiu-se para outra zona do recreio”. (Registo diário n.º, dia 16/11)</p> <p>“a CL apontou para o seu lado esquerdo onde estavam a IA e a SF e disse para cada uma delas ao mesmo tempo que apontou: “Tu és castanha” e “tu és castanha”. Depois, voltou-se para o seu lado direito, onde eu me encontrava sentada ao seu lado e também apontou e disse: “E tu também és castanha” e, para concluir disse que éramos as três iguais. Então eu sugeri que colocássemos as</p>
--	--	--	--	--

				<p>mãos umas ao lado das outras e perguntei se éramos de facto iguais. A IA, apontou para o seu braço e para o braço da SF, dizendo que elas tinham o castanho igual, mas que o meu “castanho era diferente”. A CL acrescentou que ela era branca e explicou que tinha uma amiga castanha e que já tinha ido passar férias com ela no Algarve. Concluindo, ainda disse que gostava muito dela”. (Registo n. 01, dia 06/04).</p> <p>No almoço, enquanto levantava os pratos da AL, do ML e da CL, a AL fez a seguinte observação: “Neide tu és igual a ela!”, apontando para a Daisy. Então eu perguntei: “Igual como?” e a AL explicou: “Tens um totó na cabeça igual a ela” o ML completou: “a cara...” e a CL concluiu: “És castanha como ela” e então eu expliquei: eu sou “castanha” como ela, mas eu não sou parecida com ela! Se nós</p>
--	--	--	--	--

				<p>tivéssemos, por exemplo o nariz parecido, ou a boca, ou os olhos, aí sim, podia-se dizer que nós eramos parecidas. (Registo n.º 3, dia 19/04).</p>
--	--	--	--	---

