



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

SER EDUCADORA É DIFERENTE DE SER PROFESSORA.
FUNÇÕES, PRÁTICAS E SIGNIFICADOS
DAS CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA

Inês Santos Batista

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

SER EDUCADORA É DIFERENTE DE SER PROFESSORA.
FUNÇÕES, PRÁTICAS E SIGNIFICADOS
DAS CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA

Inês Santos Batista

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Almeida Tomás

2019

Aos meus pais, Francisco e Sofia e à minha irmã, Rita.

AGRADECIMENTOS

No momento de agradecer todas as palavras que aqui ficam registadas parecerão insuficientes para demonstrar todo o apoio que me foi prestado até aqui. Às pessoas que fizeram parte deste caminho deixo aqui o meu mais sincero obrigado.

Aos meus pais, Francisco e Sofia, *Todos os dias me deram um ombro para me (re)confortar, foram tantas as palavras que me disseram. Este percurso foi mais fácil junto de vocês. Mesmo quando não estive tão bem em creche, foram vocês que correram o mundo para me ver esboçar um sorriso. Procuram todos os dias dar-me o melhor de vocês e estiveram ao meu lado em cada sucesso e mesmo em dia. Foi com vocês que cantei, que chorei de tanto rir, que montámos materiais, li as minhas reflexões e que vocês escutavam cada frase com todo o cuidado. Obrigada por me acompanharem e pelo respeito que têm pela educação de infância. Pai, obrigada por termos trabalhado em “série”, pela paciência incrível e por me lewares sempre a “amadurecer” as ideias. Mãe, escrever cada página deste relatório foi um prazer porque vieste sempre aqui ver se estava tudo bem, perguntar como estava a correr e interessaste-te sempre pelo que estava a fazer. Obrigada.*

À minha irmã Rita, *Mesmo sem a tua paciência proveniente da tua adolescência, mesmo que não adorasses ouvir-me cantar (rias-te sempre), todos os dias conversavas e tiveste sempre uma opinião sincera para dar sobre educação de infância. Gostas de ser criança e as tuas palavras ajudaram-me sempre, desde o início. Fico-te grata e sei que um dia estarei a teu lado quando também terminares o teu curso.*

Aos meus avós, Constantina e Amaro (in memorian) e Idalina e Armando (in memorian), *Cresci com vocês, brinquei (tanto) com vocês e fui uma criança tão feliz ao vosso lado. Acompanharam cada etapa e estiveram ao meu lado quando ingressei na licenciatura. Obrigada por me escutarem, por ambicionarem e sonharem sempre o melhor para mim.*

Ao meu tio Filipe, *Tio brincámos tanto juntos, rimos às gargalhadas e hoje por mais que o tempo passe brincamos sempre. Podes estar do outro lado do mundo, mas sempre feliz por cada lego que adicionei ao edifício. Obrigada também à Margarida.*

À professora Catarina Tomás, *Chegar até aqui com o que fui aprendendo todos os dias consigo contribuíram para que me sentisse mais confiante, madura nesta (ainda) minha tenra idade e, sobretudo, cada mensagem de “Bom trabalho” e*

todo o apoio prestado ao longo de todo o percurso tornaram as semanas cheias de energia e sempre com vontade de chegar mais longe. Foram as várias questões que colocou que me fizeram pensar e que me permitiram ir mais além, pensando e refletindo sobre a minha prática, todos os dias. Obrigada por pensar sempre no melhor para os seus alunos e nos transmitir os melhores conhecimentos.

Aos meus amigos,

Querida Cláudia, *Que bonitas e longas mensagens trocámos, não foi? Trocámos correspondência sempre que podíamos e em cada palavra te fui contando como estava a ser bom este processo. Retribuis-te cada palavra pelo teu mais sincero carinho. Felicitaste-me todos os dias e ensinaste-me a ser exigente (em boa medida). Ouviste-me e nunca deixaste que a distância fosse um pretexto para em dias tão preenchidos não trocarmos uma mensagem. Agora que chego até aqui, escrevo-te este agradecimento, pois o carinho recíproco e todos os valores que me transmitiste permitiram-me ir sempre mais longe.*

Vanessa, *Entrámos juntas para este percurso e decidimos mestrados diferentes. Vou recordar os bons momentos da licenciatura e tudo o que aprendemos e temos vindo a partilhar. Estivemos sempre presentes ainda que em mestrados diferentes e sempre com toda a dedicação ambas chegámos até aqui. Uma professora e uma educadora de infância que acreditam no ensino cooperado e numa transição do JI para o 1º CEB partilhando que “brincar é a ação mais séria da criança”. Obrigada pelas horas de almoço, nas quais nunca faltaram os relatos dos melhores momentos deste percurso.*

Carlota, *Cheguei à ESELx com o melhor amparo de todos, conhecendo a primeira colega e amiga com quem partilharia um longo percurso. Partilhámos risos e lágrimas, letras escritas e programas de computador, foram os melhores momentos da licenciatura. Tenho um grande carinho por ti. Obrigada por teres tornado tudo mais fácil e sempre tão colorido.*

Filipe, *Ficarão tantas boas histórias para contarmos, escutaste-me sempre e apoiaste cada etapa. Obrigada por me fazeres sempre seguir em frente. **Maria,** agora também chegou a tua vez, lá estaremos para te felicitar.*

Daniela, *Melhor do que te ter como prima, ter-te como amiga. Tornaste glória cada vitória e não há nada melhor do que o modo como olhas para o meu percurso com tanto carinho. Obrigada por estares aqui do meu lado.*

Gonçalo, Não existe espaço para tamanho agradecimento de tudo o que vieste sempre a fazer por mim, pelas tuas palavras e pelo teu apoio. Acreditas todos os dias em mim e valorizas a educação de infância, respeitando-a e considerando-a como uma profissão maravilhosa para eu exercer. Obrigada.

Ruben, Pela terapia de riso, pela paciência imensa em ouvires-me quando não me calava a falar sobre as crianças e sobre tudo o que ia acontecendo. Obrigada por estares sempre aqui.

Pedro, Para além de seres o melhor primo deste mundo, um dos melhores amigos, que teve oportunidade de acompanhar-me diariamente. Obrigada por acreditares em mim, todos os dias.

Mafalda, Que seria de mim sem ti? Por debatermos o que de melhor a educação de infância mantém... as crianças! Por pensarmos e acreditarmos sempre em cada criança e no melhor que lhes podemos prestar com a exerceção da profissão. Que continuemos estas conversas que mantém acesa a chama de uma educação de qualidade. Por outro lado, a bonita amizade e todos os momentos, de apoio que me fizeram chegar até aqui sempre contigo a meu lado. Outro obrigada também a ti, **Cândida** e deste trio de amigas com tantas aventuras por viver.

Diogo, És o futuro professor, cheio de valores e princípios, com um respeito pela educação que tanto admirei desde o primeiro dia que contactei contigo. Acreditas e valorizas a exerceção da profissão, de uma profissão para todos, e contrarias o fenómeno de que esta (não) é uma profissão para mulheres. Obrigada por aplaudires cada vitória, acompanharei todas as tuas.

Catarina Menem, Melhor do que cada momento da PPS, só mesmo partilhado contigo, ao teu lado pensando numa ideia que fluiu em vinte ou trinta. Na verdade, duas cabeças pensam sempre melhor que uma. Num lado, sentadas naquele banco que tantas das nossas histórias terá para contar, de outro recortes infinitos. O que é certo é que nos apoiamos reciprocamente e vivenciamos momentos que não irei esquecer. Obrigada por todos os abraços.

Filipa Beirão, amiga consigo ouvir-te dizer “Conseguiste amiga, vês?”. De ti vieram sempre as melhores palavras e apoio. Obrigada.

Rita Simões, Seguiste para os aviões e deles chegaram até mim sempre mensagens. Ainda bem que os nossos caminhos voltaram a cruzar-se, obrigada.

À família e família do coração,

Rosa, Voltaria mesmo hoje para umas férias no Alentejo, onde partilhei contigo o percurso académico incrível que percorri. Obrigada pelas palavras de apoio e, sobretudo, por respeitares a educação de infância.

Tia Teresa, Pela magia que mantemos e pelo brilho que a educação de infância possui. Permanecem as boas conversas de apoio, o tempo para escutar e a satisfação para ler o que tenho escrito diariamente. Fico-lhe tão grata. Obrigada também ao **Jonhy**, à **Tati** e ao **Pipo**.

Às colegas de curso,

Deixo aqui um especial agradecimento por ter tido oportunidade de estudar com colegas incríveis com as quais partilhei bons momentos.

Lara, Jamais esquecerei as boas gargalhas e os grandes momentos que passámos juntas. **Filipa**, Vieste da Madeira e contigo trouxeste o melhor, fizemos uma grande equipa, obrigada. **Pézinho**, És pequena, mas de ideias gigantes. Obrigada por fazeres parte desta etapa. **Eunice e Rita**, Como foi bom partilhar o mestrado com vocês. **Mariana Pinto**, a colega e amiga que escolheria de olhos fechados para educadora dos meus filhos. Aprendi tanto contigo, obrigada por estares sempre por perto. **Mariana Cerqueira**, Foste de Lisboa para o Minho levar o encanto da terra lisboeta. Obrigada por termos cruzado caminhos e por partilharmos esta motivação pela educação de infância. **Joana**, Que boas as nossas viagens de comboio. Obrigada pelas partilhas e pela amiga que és.

Aos professores,

Este percurso fica também assinalado pelos professores que conheci e que de alguma forma me marcaram.

Aos professores do 3º CEB, **Alice Carvalho**, **Vanda Feiteira**, **Cristina Oliveira**, e **Rui Martins**. À professora do ensino secundário, **Ana Paula Silva**. Que me acompanham até hoje.

No percurso académico, à professora **Natália Vieira** que conheceu uma Inês que progrediu e cresceu, *Obrigada por me ter feito brilhar tantas e tantas vezes.*

Às crianças que conheci, com quem passei tantos dias e que tanto me ensinaram. **À educadora de infância e assistente operacional** com quem tive o privilégio de terminar esta etapa deixo aqui o meu grande agradecimento por me terem aberto as portas e por tudo o que aprendemos diariamente juntas.

RESUMO

O presente relatório elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizado num Jardim de Infância (JI) público no concelho de Lisboa, com um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Este trabalho retrata de forma reflexiva o meu percurso enquanto educadora estagiária, apresentando e descrevendo o decurso e desenvolvimento no período de quatro meses da minha intervenção pedagógica, desenvolvendo uma atitude investigativa.

Numa primeira parte apresenta-se a caracterização do contexto socioeducativo, segundo as intencionalidades educativas que delineei e procurei concretizar ao longo do processo de intervenção, bem como a sua avaliação. No capítulo seguinte, numa posição investigativa, é apresentada a investigação realizada no contexto, referente à *feminização da profissão docente*. De forma a compreender a ausência descomedida dos elementos do sexo masculino, a forte presença da mulher na educação de infância e ainda as diferenças entre a profissão de educador de infância e professor, escutaram-se as vozes das vinte e cinco crianças da sala em que decorreu a intervenção.

Esta investigação de natureza qualitativa, reflete-se no método de estudo de caso, tendo sido utilizado como instrumento de recolha de dados o registo videográfico e, posteriormente, transcritas e registadas em suporte digital. Os resultados deste estudo apontam para o desconhecimento da presença do sexo masculino na educação de infância e, também, na ambiguidade entre as diferenças das funções da profissão de educador de infância e professor.

Por último, capítulo é apresentada uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente como educadora de infância.

Este relatório consiste, assim, num contributo primordial para o desenvolvimento de uma prática profissional futura assente na observação, reflexão e investigação, enquanto futura educadora de infância.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância; Educadores de Infância; Professores; Profissão; Género; Feminização.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice (PPS) carried out in a public kindergarten (JI) in the municipality of Lisbon, with a group of children between 3 and 6 years of age. This work reflects my reflective course as a trainee educator, presenting and describing the course and development in the period of four months of my pedagogical intervention, developing an investigative attitude.

In a first part we present the characterization of the socio-educational context, according to the educational intentions that I outlined and tried to concretize throughout the intervention process, as well as its evaluation. In the following chapter, in an investigative position, the research carried out in the context, concerning the feminisation of the teaching profession, is presented. In order to understand the unimpressed absence of male elements, the strong presence of women in early childhood education and the differences between the profession of childhood educator and teacher, the voices of the twenty-five children in the room were heard the intervention took place.

This research of a qualitative nature is reflected in the case study method, and the videographic record was used as a data collection instrument and subsequently transcribed and recorded in digital format. The results of this study point to the lack of knowledge about the presence of males in childhood education and also on the ambiguity between the differences in the functions of the profession of childhood educator and teacher.

Finally, the chapter presents a reflection on the construction of teaching professionalism as a kindergarten teacher.

This report is therefore a major contribution to the development of future professional practice based on observation, reflection and research as a future childcare teacher.

Key-words: Supervised Professional Practice; Kindergarten; Kindergarten Teachers; Teachers; Profession; Genre; Feminisation.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. “ANTES DE ENTRAR NO JI”. CARACTERIZANDO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
2.1. “Uma freguesia antiga, edifícios com história”, o meio envolvente	3
2.2. “Entrar no JI, conhecer um conjunto de edifícios”. O contexto socioeducativo ...	4
2.3. “Neste JI só há adultas”. Conhecer a equipa educativa	4
2.3.1. “As adultas da sala 3”. Conhecer a equipa de sala	5
2.4. “E ainda outros adultos”. As famílias das crianças da sala 3	6
2.5. “Meninos e meninas, todos juntos somos 25 crianças”. As crianças da sala 3 ...	8
2.6. “Já são horas de arrumar as áreas?”. O ambiente educativo da sala 3	12
3. “O PERCURSO DA MINHA PRÁTICA”. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	16
3.1. “Conhecer a equipa educativa, integrar e acompanhar o processo educativo”. 17	
3.2. “As famílias, chegar mais perto de cada criança”	18
3.3. “Pensar em todas as crianças, o que parte de cada uma”	19
3.4. “Pensar, criar, conceber e depois avaliar a prática”, Processos de avaliação... 20	
3.4.1. “Vem ver o que fiz”. Portefólio de uma criança	21
4. SER EDUCADORA É DIFERENTE DE SER PROFESSORA. FUNÇÕES, PRÁTICAS E SIGNIFICADOS DAS CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA – O ESTUDO DE CASO	24
4.1. Também existem educadores de infância? Identificando a problemática emergente	24
4.2. Educadores de infância ou professores. Uma profissão para todos/as. Revisão da literatura	25
4.3. Uma prática apoiada de princípios e compromissos. Quadro metodológico e roteiro ético	31
4.4. “Está a gravar”, ouvindo as crianças. Apresentação e análise dos resultados .	34

4.4.1. As educadoras... “Fazem feitiços” (Malik, 4 anos). Significados das crianças sobre a profissão	34
4.4.2. Educadores e/ou educadoras de infância? Professores e/ou professoras? Feminização da profissão presente (também) nos discursos	37
4.4.3. Os/as educadores/as de infância e os/as professores/as trabalham e ensinam. As funções da profissão e as suas diferenças.....	39
5. “POR QUE É QUE QUERES SER EDUCADORA DE INFÂNCIA?” (JOÃO T., 6 ANOS). CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Árvore categorial de análise de dados	33
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESE	Escola Superior de Educação
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) na valência de Jardim de Infância (JI), no decurso do 2º ano, do 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, para a Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo tido o seu início em outubro de 2018 e o seu término em janeiro de 2019.

A escrita deste relatório recai na descrição fundamentada e na análise reflexiva do processo de intervenção desenvolvido em JI, assim como, na apresentação da realização de uma investigação, sustentada numa problemática identificada após a realização de uma entrevista e registo de observações do grupo de crianças, ao longo da prática.

O documento apresenta-se, deste modo, organizado em cinco capítulos distintos sendo eles, a Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo, a Análise Reflexiva da Intervenção, Investigação em JI, Construção da Profissionalidade Docente como Educador/a de Infância em Contexto e, por fim, as Considerações Finais.

Os diferentes capítulos organizam-se em títulos distintos, que fazem referência somente a um único contexto e que tornam este processo singular. **“Antes de entrar no JI”, Caracterizando para uma ação educativa contextualizada**, descrevo e analiso o contexto socioeducativo como, o meio envolvente, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças.

Na sequência do capítulo anterior, que permite ao leitor compreender e conhecer um pouco mais do contexto socioeducativo, é apresentado **“O percurso da minha prática”**, numa análise reflexiva da minha intervenção pedagógica.

No quarto capítulo – *Ser educadora é diferente de ser professora*. Funções, práticas e significados das crianças de um jardim de infância – O estudo de caso, referencia a revisão de literatura ao fenómeno de feminização da profissão docente, sobretudo de educadores de infância e professores do 1º CEB.

Ainda, precedente ao último capítulo – quinto capítulo –, **“Por que é que escolheste ser educadora de infância?” (João T., 6 anos), Construção da profissionalidade docente como educadora de infância**, manifesto e evidencio os

valores e princípios que preconizo para a construção da minha profissionalidade docente.

Para terminar, no sexto capítulo, são apresentadas as **Considerações Finais**, em que no desfecho de um ciclo e no início de outro, na continuidade de um percurso que decorre em constante em desenvolvimento, explico o contributo da PPS no percurso académico.

2. “ANTES DE ENTRAR NO JI”. CARACTERIZANDO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

2.1. “Uma freguesia antiga, edifícios com história”, o meio envolvente

À chegada de um contexto socioeducativo, *antes de entrar*, em redor, cada estabelecimento insere-se num meio envolvente provido de diferentes características físicas, sociais e económicas, que distinguem as várias organizações socioeducativas.

O contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II, em JI, de 1 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019, localiza-se num meio urbano localizado numa freguesia do concelho de Lisboa. Esta freguesia que, outrora foi uma aldeia de camponeses da região saloia, caracteriza-se pela sua identidade histórica, com várias construções e edifícios que reportam ao século XVII. Sendo o meio “um imenso salão de recursos formativos” (Zabalza, 1998, p. 55), esta freguesia distingue-se pelo seu recurso educativo para as crianças que nele habitam e que frequentam os contextos socioeducativos, relacionando-se, neste âmbito com o projeto que desenvolvi, “A escola da Inês é antiga.”

Deste modo, esta freguesia, onde se localiza o JI, possui diferentes infraestruturas culturais e de lazer – bibliotecas e espaços para espetáculos – que, por sua vez, tal como menciono acima são edifícios que se distinguem pela sua antiguidade histórica. Uma freguesia, por sua vez, munida pela diversidade de serviços que suprem as necessidades da população que nela habitam, como a rede de transportes – autocarro, metro e comboio – e, por outro lado, espaços de serviços de saúde e de segurança – centro de saúde, farmácias e bombeiros – e ainda diferentes estabelecimentos comerciais e de restauração (PPM, 2015). Nestas infraestruturas decorrem diferentes atividades nas quais participam o agrupamento de escolas desta freguesia. De facto, “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23).

O agrupamento de escolas integra cinco estabelecimentos de ensino, prestando serviço, também, à população de bairros sociais da freguesia, com características socioeconómicas e culturais dissemelhantes da restante população da mesma (PEA, 2017/2020, p. 4).

2.2. “Entrar no JI, conhecer um conjunto de edifícios”. O contexto socioeducativo

O estabelecimento educativo é de entidade pública. O mesmo pertence ao agrupamento de escolas mencionado no ponto anterior.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2016/2020), este tem como visão oferecer “à comunidade um serviço de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (p. 12), assumindo, por sua vez, como missão “Diversificar a oferta educativa . . . Valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação . . . Estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento . . . [e ainda] Fomentar o desenvolvimento pessoal” (*idem*, p. 13) e, deste modo, a formação integral das crianças assenta nos seguintes valores: cidadania; respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; empenho; tolerância; solidariedade e excelência (*ibidem*).

Corroborando com o acima mencionado no ponto relativo à prática da educadora cooperante, o projeto educativo, ainda define as prioridades e metas, de acordo com a construção de “um espaço de autonomia participada, com vista a um ensino de qualidade” (*idem*, p. 14). Deste modo, e de acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA) são definidas três prioridades, sendo estas: “Construir um agrupamento de escolas (AE) de referência na comunidade educativa”; “Definir uma estratégia de desenvolvimento profissional” e “Promover uma oferta educativa de qualidade e rigor” (*ibidem*).

Passando do agrupamento de escolas para o edifício onde se insere o JI, neste estabelecimento estão presentes as valências de JI, 1º 2º e 3º CEB, 3º ciclo vocacional e CEF. Quer o JI, quer o 1º CEB encontram-se no mesmo edifício, sendo que são separados em dois pisos, o JI no piso inferior e o 1º CEB no piso superior. O JI possui quatro salas de atividades interligadas por um corredor com saída para um espaço exterior comum às quatro salas. Ainda que em pisos e edifícios diferentes, o estabelecimento dispõe de espaços comuns como o refeitório e o pavilhão gímnico.

2.3. “Neste JI só há adultas”. Conhecer a equipa educativa

As relações e interações sociais entre todos os intervenientes no processo educativo “constituem o núcleo central da pedagogia quer no âmbito da educação das crianças, quer na sua formação dos educadores” (Lino, 2013, p. 134), pelo que, como pude confirmar, toda a equipa educativa do JI estabelece relações de respeito,

comunicação, partilha e cooperação, promovendo um ambiente educativo de qualidade, de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem global das crianças.

A equipa educativa é composta apenas por profissionais do sexo feminino. De entre os seus cargos e funções dissemelhantes, que garantem o bom funcionamento do mesmo, neste JI há seis educadoras de infância e cinco assistentes operacionais (AO). Respeitante às educadoras de infância, uma é coordenadora do JI, outra realiza, durante o presente ano letivo 2018-2019, um estudo, no qual as crianças do contexto participam e ainda uma educadora de educação especial que acompanha as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Por sua vez, das cinco AO, quatro encontram-se, cada uma, nas quatro salas de atividades realizando um trabalho de cooperação com as educadoras de infância e a restante AO que integrou a equipa educativa, posteriormente à minha chegada ao JI, que colabora com duas salas de atividades, apoiando educadora de infância e AO nas salas com crianças com NEE. Esta AO apesar de estar envolvida somente em duas salas de atividades, desempenha as mesmas funções das restantes, por isso, em momentos como a hora de almoço, acompanha todas as crianças tal como as restantes AO.

2.3.1. “As adultas da sala 3”. Conhecer a equipa de sala

Na sala 3, onde realizei a minha PPS, a equipa educativa era constituída por uma educadora de infância e por uma AO. Ainda que com funções e cargos distintos, como pude observar, a educadora de infância e a AO mantêm uma interação centrada no bem-estar das crianças e na promoção de um bom ambiente na sala de atividades. Assim, existe uma clara cooperação entre ambas, por exemplo, na planificação das propostas pedagógicas, como menciono no seguinte registo:

“Quando comecei a elaborar a primeira planificação semanal, enquanto conversava com a educadora cooperante, esta informou-me que partilha as planificações e, por sua vez, o que pretende realizar, com a assistente operacional contribuindo para um trabalho conjunto, em equipa.” (Nota de campo, 26 de outubro de 2018).

É, deste modo, evidente, uma relação entre ambas as adultas assente na comunicação, reflexão, na entreaajuda, na partilha e na colaboração, revelando que diferentes pontos de vista contribuem para reflexões construtivas, verificando-se, por conseguinte, um ambiente tranquilo, positivo e de aprendizagem em simultâneo.

Relativamente ao modelo pedagógico adotado pela educadora cooperante, este é assente no construtivismo. Na sua ação pedagógica a aprendizagem rege-se

pela pedagogia-em-participação em que “o aprender está integrado com o aprender a aprender” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 39). A educadora cooperante defende que a criança é “um ser com competência e atividade” (*idem*, p. 28) e é a partir dos interesses e necessidades do grupo de crianças e de cada criança na sua individualidade que a educadora cooperante organiza a sua prática educativa.

2.4. “E ainda outros adultos”. As famílias das crianças da sala 3

Aquando de conhecer melhor cada criança, procurei conhecer o seu contexto familiar e as suas experiências familiares, pois quando estas ingressam no JI são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), ou seja, cada criança possui conhecimentos e diferentes experiências pertencentes ao seu contexto familiar.

Após organizar os dados das famílias disponibilizados¹ pelas mesmas e pela educadora cooperante nas fichas individuais de cada criança, no que diz respeito à escolaridade do pai e da mãe e à idade dos mesmos (*Tabela 1.*) foi possível fazer referência a alguns aspetos considerados pertinentes, acerca das famílias das crianças.

Primeiramente, podemos constatar que as habilitações literárias dos pais das crianças são, sobretudo, graus de ensino superior. A maioria dos pais têm uma formação académica. Ainda assim, é de salientar que, existem casos em que não há o término do ensino básico de escolaridade e, por outro lado, seguindo-se aos dados com maior frequência – formação académica – segue-se os pais com o ensino secundário (12º ano de escolaridade). Saliento, também, que ao analisar as fichas que me foram disponibilizadas não foi possível ter acesso a todas as profissões das famílias, por isso, optei por fazer referência às habilitações literárias uma vez que, eram indicadas nas fichas.

Respeitante às suas idades, verifica-se que os pais se situam entre os 27 e os 59 anos. Nesta amplitude verifica-se que existem alguns pais ainda jovens.

Por fim, e relativamente à estrutura familiar existente, através de conversas informais com a educadora cooperante, tive conhecimento de que a maioria das

¹ Com o consentimento das famílias e da educadora de infância, os dados foram recolhidos nas fichas individuais de cada criança, sendo que, em alguns casos, as fichas não apresentavam a idade do pai ou da mãe e alguns também não apresentam as habilitações académicas.

crianças vive com os pais e os irmãos. Ainda assim, existem duas famílias monoparentais e oito crianças que são filhas únicas.

Enquanto futura educadora de infância evidencio a importância da comunicação com as famílias de modo a aproximar a família como agente ativo no JI. Particularmente, ao longo da PPS tive oportunidade de conversar, partilhar e colaborar com as diferentes famílias. Ainda que, por vezes, esta comunicação pudesse estabelecer-se através dos cadernos individuais de cada criança, nos quais eram enviadas mensagens, apelando a sua colaboração,

“As crianças mencionaram que para procurar mais informações sobre o projeto, em desenvolvimento na sala de atividades, era necessário pedir o auxílio das famílias. Deste modo, foi enviada, no caderno individual da criança, uma mensagem pedindo o contributo da família para a pesquisa das perguntas que procuravam responder.” (Nota de campo, 6 de novembro de 2018).

Para além da colaboração positiva das famílias ao longo de todo o processo, quer com o projeto desenvolvido, quer noutras propostas pedagógicas realizadas, as famílias disponibilizaram-se para realizar atividades com as crianças,

“A mãe da Rita é bióloga marinha. Preparou uma atividade para dinamizar com as crianças e veio à sala de atividades. Trouxe um jogo e diferentes peixes (apanhados naquela manhã) para as crianças observarem e manusearem. As crianças foram “exploradoras do fundo do mar”.” (Nota de campo, 16 de novembro de 2018).

Tal como a mãe da Rita, outras famílias vieram à sala de atividades ou manifestaram o seu contributo. Nem sempre a participação das mesmas se revelou do mesmo modo. Por vezes, as famílias enviaram materiais e objetos que haviam sido explorados fora do contexto, pretendendo que os mesmos fossem partilhados no JI com as restantes crianças da sala. Segundo Sá (2002) o envolvimento por parte das famílias, não está relacionado com a participação das mesmas. Deste modo, envolvimento e participação tomam dimensões distintas.

Efetivamente, a comunicação com as famílias foi um processo gradual pois, primeiramente importava que os pais me conhecessem e eu me integrasse no contexto e, por conseguinte, progressivamente, fui comunicando com as famílias e partilhando experiências, sucessivas aprendizagens e conquistas, das crianças do grupo. Nem sempre esta comunicação foi fácil para mim, o mais importante foi informá-las e dar-lhes a conhecer todo o processo ao longo da minha prática pedagógica, tendo sempre e como princípio o respeito por cada família e pela sua individualidade.

2.5. “Meninos e meninas, todos juntos somos 25 crianças”. As crianças da sala 3

“Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24). A sala onde decorreu a PPS era composta por 25 crianças (*Quadro 2.*), 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, um grupo de crianças heterogêneo em relação à idade (4, 5 e 6 anos).

Assim, considero pertinente salientar que, a heterogeneidade relativa às idades das crianças permite que se desenvolvam numa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, “a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha.” (Folque, 2012, p. 72).

“Inês fui buscar o cartão do Tiago para o ajudar a escrever o nome. Ele disse-me que ainda não conseguia escrever sozinho. Eu já sei as letras, vou ajudá-lo. Disse-me o João Pedro” (Nota de campo, 11 de dezembro de 2018).

De acordo com este registo, demonstro um dos diferentes exemplos que fui registando ao longo da PPS e que comprovam a aprendizagem da criança através da ZDP, uma vantagem das crianças que integram o grupo, terem idades diferentes entre si.

Respeitante às nacionalidades das crianças (*Quadro 2.*), a maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa, no entanto, há quatro crianças de nacionalidade brasileira e uma criança de nacionalidade venezuelana.

Quanto ao percurso institucional, oito das crianças (*Quadro 2.*), frequentavam este JI; doze crianças frequentaram outros JI, privados ou IPSS; uma criança frequentou a creche; e quatro crianças estiveram ao cuidado dos pais e familiares.

Foi notório, no início da PPS, que as crianças, que já pertenciam ao grupo, no ano letivo anterior, estavam adaptadas às dinâmicas do jardim-de-infância e da educadora cooperante, contrariamente às crianças que acompanhavam o grupo há pouco tempo, apresentando estas maior dificuldade na gestão emocional e, por vezes, comportamental, sendo mais desafiantes para as adultas, pois estavam a adaptar-se às dinâmicas, regras e rotinas. A adaptação da Isabel, no momento do acolhimento, foi

mais complicada e demorada, principalmente a nível emocional, tendo apenas estabilizado no mês de novembro.

No grupo não existem casos de crianças abrangidas pelo Decreto-Lei, nº 54/2018 (educação inclusiva), contudo ao longo da PPS foram identificados casos de crianças que necessitavam uma atenção especial.

No seguimento deste assunto, e tal como havia referido, anteriormente, a comunicação oral foi uma das fragilidades evidente ao longo da PPS, em diferentes crianças. De entre elas, a Maria M., apresentava alterações fonéticas e articulatórias. Por sua vez, a educadora cooperante, ao conversar comigo, referiu que, a informação já tinha sido transmitida à encarregada de educação (EE) a necessidade de encaminhar a criança para terapia da fala, contudo, até à data do final da PPS, a EE não tinha procedido ao pedido da educadora. Ainda a este respeito, o Mauro apresentava alterações fonéticas e articulatórias e dificuldades na expressão e compreensão, tendo sido sugerido pela educadora uma avaliação na terapia da fala. O Donato comunicava através da língua materna – espanhol – dado que o português é a língua não materna. A educadora sugeriu o apoio individualizado a nível do domínio da linguagem, porém, ao longo da PPS, o Donato evoluiu procurando comunicar com os pares e com as adultas.

De seguida, de forma mais detalhada procedo a uma descrição pelas áreas descritas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), desenvolvendo em cada uma, aspetos relevantes do grupo de crianças.

Relativamente, à *Área da Formação Pessoal e Social*, o percurso realizado permitiu o desenvolvimento de determinadas competências, o desenvolvimento da identidade e da autoestima; a independência e autonomia; e o sentido de pertença ao grupo. No grupo, algumas crianças demonstraram falta de autoestima e de consciência relativamente às suas capacidades/competências, por isso, as crianças foram estimuladas nas diferentes atividades, encorajando os seus progressos. Respeitante à autonomia das crianças, estas recorriam, regularmente às adultas na resolução de problemas, sobretudo, no que diz respeito à resolução de problemas na interação entre os pares. Em consequência, a utilização de instrumentos de monitorização permitiu para a gradual evolução em ultrapassar as situações de forma autónoma. Na utilização de materiais, de equipamentos e dos espaços da sala, as crianças ainda revelavam necessitar da orientação e auxílio por parte das adultas, desde na utilização adequada dos materiais, até na arrumação dos mesmos e,

também, nas áreas da sala de atividades. Gradualmente e, mais uma vez, indicando os instrumentos de regulação/monitorização, contribuíram para a autonomia das crianças na sala de atividades bem como na dinâmica com os pares.

Quanto à *Área de Expressão e Comunicação*, mencionando, o *domínio da Educação Física*, as crianças para além das propostas desenvolvidas por mim e pela educadora cooperante, participavam em sessões de Educação Física, no âmbito do Projeto Brincar ao Desporto. Somente três crianças apresentaram ao longo da PPS alguma resistência para a realização de atividades durante as sessões dinamizadas pelos professores. Para além disso, contribuiu para o desenvolvimento motor das crianças bem como da socialização; compreensão e aceitação de regras.

O grupo de crianças demonstrava interesse pelo *subdomínio da Expressão Dramática* (OCEPE, 2016), preparando, frequentemente, na área do faz-de-conta, os diferentes elementos, como as personagens e o cenário, para a realização de peças de teatro. O jogo dramático revelou-se de facto importante, na medida em que foram debatidos alguns estereótipos culturais e sociais que surgiram no grupo,

“O Mauro vestiu uma bata branca e diz “Sou um doutor”, leva consigo uma seringa. Num canto da área do faz-de-conta, o João P. sentado e encostado ao móvel, tem as pernas esticadas e veste um vestido verde. Debaixo do vestido encontra-se um bebé. Enquanto, apressadamente, o Mauro dá algumas injeções ao João P., o bebé começa a nascer, empurrado, levemente pelas mãos do João P.” (Nota de campo, 16 de novembro de 2018).

No *subdomínio da Música*, as crianças revelam, na sua maioria, um gosto por instrumentos musicais e “ostinatos rítmicos” (OCEPE, 2016), sendo frequente, algumas crianças reproduzirem ritmos com diferentes objetos como, lápis e alimentos de brincar que se encontram na área do faz-de-conta.

As crianças revelavam um grande interesse em mostrar e explicar – *linguagem oral e abordagem à escrita* – o que faziam e/ou construíam, sendo que o momento para as comunicações do dia era sempre uma altura do dia importante para a criança, na qual se valorizava o que tinha elaborado e as crianças que assistiam, questionavam e interessavam-se por saber mais sobre o que era apresentado. As crianças mais novas revelaram alguma dificuldade em relatar acontecimentos de forma ordenada. Por sua vez, estas crianças manifestaram também dificuldade em usar novo vocabulário e em construir frases com estruturas cada vez mais complexas. Relativamente à consciência linguística, apesar do grupo de crianças aderir com gosto às propostas, encontram-se a progredir a nível da consciência fonológica, tendo sido evidenciado algumas dificuldades na identificação e manipulação de sílabas e sons.

Além disso, relativamente à *abordagem à escrita*, as crianças demonstravam ter gosto em copiar palavras. As crianças mais velhas escreviam o seu nome e as mais novas apresentavam tentativas de escrita do mesmo, fazendo garatujas e apresentando algumas formas como a letra. Algumas das crianças pediam às adultas da sala que escrevessem palavras ou pequenas frases numa folha, como por exemplo, quando queriam desenhar algo no âmbito do projeto ou de uma partilha no acolhimento, revelando ter noções da funcionalidade da escrita. No geral, demonstram grande satisfação em atividades de audição de leitura de livros, mostrando-se atentos, respondendo às questões que a adulta que lê coloca no final; na área da biblioteca vêm os livros autonomamente, lendo-os a partir das imagens ou do que já ouviram de leituras anteriores.

No domínio da matemática, as crianças manifestaram interesse pela realização de jogos que estimulam o seu raciocínio lógico-matemático. As crianças com 5 e 6 anos de idade identificavam quantidades através de diferentes formas de representação e resolviam problemas do quotidiano com recurso à adição. O Duarte e o Miguel revelam um raciocínio lógico-matemático superior ao das restantes crianças. Ao longo da PPS, foram desenvolvidas capacidades na utilização de gráficos para organizar informação recolhida, de modo a dar resposta a questões levantadas pelas crianças. Deste modo, foram analisados o quadro das presenças e o quadro do tempo a partir da elaboração de gráficos com os dados analisados.

No que concerne à *Área do Conhecimento do Mundo*, na qual se integra também, o projeto “A escola da Inês é antiga”, as crianças desenvolveram algumas atividades que, por sua vez, potenciaram as suas capacidades de observar, colocar hipóteses, de experimentar e de registar conclusões. Manifestaram curiosidade pelo que as rodeia, sobretudo, pelo meio físico (edifícios) e pelo meio natural (animais), partilhando com os pares os seus conhecimentos e vivências através de livros, fotografias e materiais que traziam.

No que respeita às potencialidades do grupo, existia, e já tendo feito, em parte, referência, tendo iniciado assim este ponto, a ajuda e cooperação entre pares, em que as crianças mais velhas procuravam e tomavam a iniciativa de ajudar as crianças mais novas, assim como as mais novas cooperavam com as mais velhas, aceitando bem o seu apoio e ajudando-as, também, quando estas precisavam. Esta cooperação também era visível para com as adultas da sala, querendo ajudar nas tarefas e correspondendo prontamente, na maioria das vezes, aos pedidos que lhes eram feitos.

2.6. “Já são horas de arrumar as áreas?”. O ambiente educativo da sala 3

O espaço e o tempo são os dois conceitos que se apresentam de seguida. E, é a partir daqui, que as crianças, numa rotina e numa sala de atividades, ambos organizados e pensados pelo educador de infância de acordo com interesses e necessidades das crianças, que se compõe o ambiente educativo. É, deste modo, que “a criança aprende . . . através da ação/experimentação” (Cardona, 1992, p. 9) e, por conseguinte, a criação de “ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças.” (Zabalza, 1992, p. 123).

Assim, neste ponto do trabalho, é realizada a caracterização do ambiente educativo da sala 3, no que diz respeito à organização do espaço físico da sala e dos materiais que se encontram na mesma, assim como à organização do tempo e do grupo de crianças.

A organização do espaço físico da sala, “constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992, p. 120). Numa sala de atividades que se destaca pelas suas dimensões, o que permite ter a coexistência de várias áreas, cada uma com um espaço considerável para as crianças estarem e brincarem.

Segundo o que observei e de acordo com as conversas com a educadora cooperante, as principais intencionalidades na organização do espaço e dos materiais da sala de atividades prendem-se com a promoção de autonomia, a cooperação entre as crianças, o desenvolvimento do espírito crítico, a estimulação da criatividade e do sentido estético e a oportunidade de as crianças expressarem emoções, sentimentos, gostos e opiniões. A partir da acessibilidade dos materiais, que estão dispostos para que as crianças possam utilizar sempre que quiserem,

“Ao entrar na sala de atividades, os materiais estão organizados em prateleiras acessíveis às crianças, até mesmo, alguns que são ainda considerados perigosos como os pionés, são utilizados pelas crianças de forma autónoma.” (Nota de campo, outubro de 2018).

Da mesma forma, que os instrumentos de regulação da rotina existentes na sala de atividades, tencionam promover a autonomia das crianças, como: (i) o mapa das presenças, utilizado diariamente pelas crianças, quando assinalam a sua presença; (ii) o mapa do tempo; (iii) a data – estes dois últimos, ambos realizados pelos dois responsáveis do dia – e, por fim, os mapas das comunicações – “Mostrar, contar e escrever” e “Mapa das comunicações”, sendo que o primeiro, no período da manhã, as crianças partilham e comunicam novidades e objetos significativos para si

e, no período da tarde, as crianças comunicam ao grupo algo que tenham realizado ao longo do dia,

“A Teresa esteve na área das construções, mostrou-nos que construiu um capacete especial, com ele consegue pescar e, também, apanhar internet para pesquisar.” (Nota de campo, 16 de novembro de 2018).

De facto, “todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2012, p. 56).

Nas paredes, elemento que transmite e espelha evidências do que vai sendo realizado, que “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna tão visíveis tanto para crianças como para adultos.” (Silva et al, 2016, p. 26). Estavam expostos desenhos e produções das crianças, algumas orientadas pelas adultas da sala, outras de iniciativa das crianças,

“Inês tenho uma algo importante para partilhar contigo.”, disse-me a educadora Catarina. “Ontem no período da tarde, quando não estavas cá, o Mauro, quis ir para a Área da Plástica para fazer recorte e colagem. A Rita estava lá ao lado dele para o ajudar. Depois de terminar, arrumaram os materiais. A Vânia reparou que o Mauro estava a mexer nos pioneses e que estava a colocar, sozinho, o seu desenho, expondo-o”, partilhou a educadora Catarina.” (Nota de campo, 16 de outubro de 2018).

A nota de campo acima apresentada é um dos exemplos que refere a importância da exposição das produções das crianças e, conseqüente, satisfação em mostrar o que foi feito que, as paredes da sala 3 iam sempre sofrendo transformações. Ou seja, as paredes dentro e fora da sala, como exemplo, o jornal e o *placard* no exterior, à entrada da sala, ambos representativos de mensagens que eram transmitidas à restante comunidade escolar, valorizam o que havia sido desenvolvido pelas crianças.

Na sala podiam encontrar-se nove áreas diferentes, entre as quais: a área das construções, a área do faz-de-conta, a área da plástica, a área da modelagem, a área das ciências, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da escrita e a área da pintura. Cada uma das áreas estava identificada através de um cartão com o seu nome, dividido em pequenos espaços que indicavam quantas crianças podiam estar ao mesmo tempo naquela área, sendo que as crianças colocavam nesse espaço o seu cartão de identificação pessoal, com a finalidade de organizar o grupo pelas mesmas. Nesta identificação das áreas é possível, também, encontrar várias intenções educativas, nomeadamente, proporcionar o contacto com a escrita e as suas funções

e proporcionar a identificação de “quantidades através de diferentes formas de representação” (Silva et al., 2016, p. 77), podendo, da mesma forma, levar à resolução de “problemas do cotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração” (*ibidem*).

No que respeita à apropriação do espaço da sala de atividades, as preferências das crianças recaiam na área do faz-de-conta e na área das construções, sendo que, por vezes, revela-se um desafio para as adultas mediar a situação. Na área do faz-de-conta, tal como é mencionado acima, as crianças gostavam de prepara peças de teatro e convidar os pares e as adultas a assistirem, por outro lado, na área das construções, as crianças tinham gosto pela construção da fachada no âmbito do projeto “A escola da Inês é antiga” e de outros edifícios.

Na organização dos materiais, a educadora cooperante tinha como intenção facilitar as escolhas das crianças e possibilitar a construção do seu projeto pessoal. Os mesmos estavam organizados de acordo com a área a que cada material e/ou brinquedo se adequava e, sempre, conversado com as crianças na decisão de onde se colocavam os materiais e, até mesmo, na introdução de novos materiais. O mobiliário da sala de atividades era baixo permitindo o acesso das crianças, tendo os materiais expostos em prateleiras e em caixas de fácil acesso, fazendo com que estivessem visíveis para as crianças e estas mais facilmente os utilizassem.

Nesta organização do espaço e dos materiais permite à criança determinar o que quer fazer através das suas escolhas e, por isso, esta organização “tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das atividades que escolheram” (Cardona, 1992, p. 12).

A educadora cooperante tinha, também, a intenção de criar um ambiente estimulante e desafiador para as crianças, por isso, regularmente, opta por fazer alterações na organização dos materiais, assim como, alterações dos mesmo, trocando-os por outros.

Relativamente à organização do tempo, este estava organizado de acordo com o tempo do estabelecimento educativo e o dia-tipo (Ferreira, 2004). O jardim-de-infância estava em funcionamento das 8h às 19h e a educadora cooperante acompanhava as crianças das 9h às 12h e das 13h15 às 15h15. No período das 8h às 9h, as crianças eram recebidas pela equipa de monitores da Componente de Apoio à Família (CAF), a partir das 9h até às 15h15, este era direcionado aos momentos com

a educadora cooperante na sala de atividades. A organização do tempo justifica-se pela necessidade de que este “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações . . . e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas.” (Silva et al., 2016, p. 27).

Considerando a intenção da educadora de proporcionar um ambiente calmo, estável, afetivo e respeitador, que confira segurança, estabilidade emocional e o bem-estar necessário a cada criança, o tempo era organizado numa rotina estruturada em função das necessidades e interesses das crianças, pois “uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez” (Cardona, 1992, p. 10). Sendo assim definido, permitia que as crianças se situassem temporalmente ao longo do dia, conseguindo antecipar acontecimentos, conferindo sentimentos de segurança e confiança à criança, durante as suas explorações. O que, por sua vez, também contribuía para a autonomia e independência da criança. Todavia, Ferreira (2005) recorre ao modo como se organizam os tempos-espacos no antagonismo entre brincar, parar de brincar e começar a *brincar às arrumações*, ocupando-se a criança não de transições, mas de *momentos de arrumação*. Deste modo, “o *momento de arrumação* no JI torna-se então uma oportunidade para dar conta dos processos sociais que constroem ordens morais e sociais de existência entre adultos e crianças” (p. 119). Sendo que estes *momentos de arrumação*, na grande maioria dos casos, são apontados como instituidores de regras na sala de atividades, através das quais, as crianças através da *ordem institucional adulta* têm que começar a arrumar, rompendo o que haviam começado. Num tempo que é instituído pela ordem do adulto, as crianças movem-se pelas diferentes áreas da sala através do pensamento início-desenvolvimento-fim, quando chega a hora de arrumar. Por isso, isola-se e nunca se põe em consideração que o tempo de brincadeira é instituído pela criança e que, por sua vez, esta não pode confrontar-se com a ideia de que a brincadeira pode continuar, indicando, assim, que “em matérias de arrumações, crianças e adultos confrontam racionalidades concepções e valores diferentes” (Ferreira, 2004, p. 130).

E ainda, respeitante, à organização do grupo de crianças, a mesma variava em grande grupo, pequeno grupo, a pares ou individual, mediante os diversos momentos da rotina e as intenções da educadora cooperante. A educadora cooperante tinha como intenção organizar o grupo de forma a proporcionar oportunidade de estimular, o debate/comunicação, a capacidade de aguardar pela sua vez, de saber escutar os outros e, por sua vez, aceitar as suas opiniões e ideias, a incentivar a partilha de

saberes e capacidades, bem como, a cooperação e entreajuda. Conforme estas intenções, as crianças eram organizadas em grande grupo como no acolhimento na sala de atividades, em que as crianças se reuniam com as adultas no mesmo espaço, com o mesmo propósito; e em organizadas em pequenos grupos em atividades dirigidas. Por fim, outra das intenções da educadora cooperante era organizar o ambiente educativo de modo a incentivar a criança a tomar decisões e fazer escolhas, tomando consciência das suas capacidades e preferências. Assim como ocorria, individualmente, quando faziam uma atividade dirigida e quando brincavam nas áreas, em que, apesar de brincarem juntas, escolhiam a área e o que queriam brincar/fazer consoante a sua vontade pessoal.

3. “O PERCURSO DA MINHA PRÁTICA”. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Na sequência da caracterização do contexto socioeducativo e das crianças com as quais tive oportunidade de brincar e de me relacionar, descrito no capítulo anterior, neste capítulo que agora se apresenta, na minha chegada à sala 3, apresento as intencionalidades educativas assentes na construção do meu processo interventivo, regulado pela caracterização que acima apresento.

Como tal, para desenvolver uma prática de qualidade, o/a educador/a de infância define um conjunto de intenções educativas e pedagógicas que orientam a sua ação, de modo a poder desenvolver “práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2011). Assim, a partir da observação do contexto socioeducativo, do grupo de crianças, de cada criança na sua individualidade e das suas famílias, o/a educador/a de infância aponta as potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses que evidencia, regulando a sua prática. E, deste modo, a partir do meu processo reflexivo, diário e semanal, realizando um portefólio individual da minha prática enquanto educadora-estagiária (Anexo A.), fui construindo e delineando as intencionalidades adequadas à minha prática de acordo com os três principais eixos de intervenção: a equipa educativa, as famílias e as crianças. Tendo definido as seguintes intenções gerais:

- Promover uma relação de cooperação e de comunicação com a equipa educativa, preservando a harmonia do trabalho e continuidade da ação pedagógica.

- Estabelecer uma relação de parceria com a família, com base no respeito e privacidade pela mesma, considerando-a parte integrante do processo educativo, tendo em vista o seu contributo, envolvimento e participação.
- Promover uma relação de confiança e proximidade com as crianças, respeitando a individualidade de cada uma.
- Possibilitar diversas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, de forma globalizante e integrada, de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Por conseguinte, abaixo, menciono as minhas intenções/objetivos específicos definidos para a ação.

3.1. “Conhecer a equipa educativa, integrar e acompanhar o processo educativo”

Primeiramente, ao integrar, enquanto educadora estagiária, a equipa educativa, considerei relevante apresentar-me e mostrar-me disponível, colaborando com a equipa educativa no decorrer deste processo, sendo que, futuramente, ao integrar uma equipa educativa, enquanto educadora de infância saliento a importância de um trabalho cooperativo e colaborativo entre os seus diferentes intervenientes no contexto socioeducativo.

Deste modo, procurei **desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando propostas em conjunto com a equipa educativa**. E, para além disso, a intenção de colaborar com todas as propostas da equipa educativa, bem como na execução e concretização dos diferentes momentos do dia e, por sua vez, também integrando variadas atividades que constavam no PAA como, por exemplo datas comemorativas e saídas do JI.

Roldão (2007) defende que o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27), confirmando que um trabalho colaborativo constitui uma mais-valia para a aprendizagem de todos os envolvidos. Facto que se verificou no decurso da PPS, em que as três adultas – educadora cooperante, AO e educadora estagiária – tinham um contributo a dar, “que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalhar individuais” (*idem*, p. 28), concorrendo para um objetivo comum, as crianças.

Por sua vez, também, **promover o diálogo e a discussão e a reflexão em conjunto com a equipa educativa sobre as necessidades das crianças e sobre a ação pedagógica**. Esta intencionalidade defini assente num dos compromissos definidos pela *Carta de princípios para uma ética profissional* (APEI, 2012) que refere “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade; ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas; apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”.

Essa evolução, resultado também do trabalho por parte da equipa educativa da sala, tanto eu, como a Educadora Catarina e a Assistente Vânia procuramos valorizar a participação e envolvimento de cada criança do grupo, “reforçar o que é positivo nas vivências das crianças” (Alves, 2008, p. 110), corroborando, desta forma, com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, sendo que “No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância . . . [garante] que todas as crianças se sintam valorizadas e integradas no grupo.” (DGIDC, 2001). (Excerto da reflexão semanal, nº 9, 26 a 30 de novembro de 2018).

Tal, como é indicado no excerto da reflexão semanal acima mencionada, o diálogo entre as três adultas da sala de atividades e refletir em conjunto era uma prática diária, que contribuiu para adequar, constantemente, a ação e práticas pedagógicas.

3.2. “As famílias, chegar mais perto de cada criança”

Para chegar a cada criança foi importante **estabelecer uma relação de proximidade com as famílias**, possibilitando estabelecer uma relação entre o JI e a família. Se, anteriormente, no contexto de creche, havia conhecido uma rotina em que as famílias diariamente contactavam com a equipa educativa, no intuito de se informar acerca da criança pequena (idade antes dos 12 meses), no JI, por outro lado, no contexto em que decorreu a PPS II, as famílias, por vezes, apenas mantinham contacto através do caderno *vaivém* ou quando levavam as crianças para o JI, mais cedo, a partir das 8h00 ou quando iam buscar as crianças depois das 15h15, mantendo contacto com os monitores do CAF. Como tal, logo nos primeiros dias consegui aperceber-me que famílias iria ver com maior frequência e outras que poderia nem chegar a ver, tendo assim de manter contacto pelo caderno *vaivém*. Deste modo, considerei para a minha ação, **estabelecer uma relação de confiança com base no respeito mútuo**, fundamental na troca de informações importantes, de forma a que estas me reconhecessem enquanto uma das adultas responsáveis da

sala de atividades integrando a rotina com as crianças; e, também, **envolver as famílias no processo a partir da realização de atividades e contribuindo para o projeto a desenvolver**; pretendendo, deste modo, promover a *participação ativa* das famílias no contexto socioeducativo, de acordo com a definição apresentada por Sá (2002) que refere que esta participação é referente ao envolvimento das famílias com base nas suas “atitudes e empenho expressos” (p. 136).

3.3. “Pensar em todas as crianças, o que parte de cada uma”

Conhecer um grupo de crianças de um JI, passa por conhecer cada criança na sua individualidade e, posteriormente, conhecer o grupo como um todo. Cada grupo se distingue pelas diferentes características de cada uma das crianças possui individualmente. De facto, não há duas crianças iguais bem como não existem dois grupos iguais. Por isso, desde a minha chegada ao JI procurei **estabelecer uma relação com cada criança e com o grupo no seu todo**, apresentando-me e dando-me a conhecer. Neste processo, fui brincando com as crianças, envolvendo-me em momentos de afeto, na partilha de experiências e, sobretudo, conseguindo chegar a cada criança no intuito de a apoiar, quer em momentos de conquistas, quer em momentos de maior suporte da minha parte, **privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica**.

Segundo Brazelton e Greenspan (2009), “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam.” (p. 118) assim, uma relação afetiva com as crianças promove a confiança, condicionando o comportamento, a motivação e as aprendizagens das mesmas. E, deste modo, **desenvolver princípios pautados pelo cuidado e, conseqüente, preocupação com o outro e, também, valores assentes na amizade, atenção e companheirismo**.

Corroborando e, em sequência, do que vem sendo mencionado anteriormente, ao pensar em cada criança individualmente, também, refleti, tendo definido, **promover uma prática inclusiva, garantindo que o grupo de crianças e cada criança seja envolvida no processo**. Pois, como havia mencionado no segundo capítulo, o Donato é venezuelano. Como tal, “Inclusão, [é] o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;” (Ministério da Educação, 2018, p. 2920) e, por sua vez, **respeitar e valorizar o direito**

de participação da criança no seu processo de aprendizagem. Reconhecendo que “A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância” (Tomás, 2007, p. 53), valorizo uma prática educativa promovendo este direito e valorizando a criança enquanto ser social, ator social e valorizando, igualmente, a sua ação e a sua voz, determinantes na discussão e concretização dos direitos civis e políticos (Soares & Tomás, 2004).

Deste modo, **envolver as crianças nas tomadas de decisões, sobre o currículo, na gestão e desenvolvimento do processo educativo**, isto é, que as crianças se tornem participantes ativos no seu processo de aprendizagem.

Contudo, e ainda, tendo como máxima e privilegiando, **garantir que cada criança é escutada e dar-lhe voz nos diferentes momentos**, não obstante, ainda assim, a necessidade de estar atento, também, à sua comunicação não-verbal e respondendo-lhe, igualmente. É, portanto, fundamental para a concretização deste direito, a valorização e respeito pelo mesmo, a atenção permanente do/ adulto/a, nunca subestimando as formas de comunicação de cada criança (Portugal, 2000).

3.4. “Pensar, criar, conceber e depois avaliar a prática”, Processos de avaliação

Ao abordar o conceito de *avaliação em educação*, este assume-se como “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Direção-Geral da Educação) e, por conseguinte, a cada nível de educação e ensino é adequada a *avaliação* de acordo com as suas especificidades. Assim, de forma consensual, deve adequar-se o método de avaliação de acordo com a prática, isto significa que a cada nível de ensino o modo como se avalia é de acordo com o processo educativo pois, ao contrário de outros nível de ensino, a educação de infância não se rege por um *programa* tal como os níveis de ensino seguintes, 1º CEB e 2º CEB, por exemplo.

No que diz respeito à avaliação na educação de infância Parente (2015) esclarece,

é suportada na observação continuada das crianças, nas diversas atividades do dia-a-dia, com recurso a diversas formas formais e informais de registo o que a criança faz e diz e como diz e focalizada quer na criança quer no contexto (p. 6)

Avaliando de forma formativa e holística, avaliar pode consistir num processo de alguma controvérsia (Parente, 2014), na medida em que não é pretendido identificar a criança a partir de uma tabela que a quantifique relativamente às suas

capacidades, mas, na verdade, pretende-se que a avaliação seja um instrumento regulador que, permite, ao educador de infância, também progredir na sua ação e fazer melhorias mediante as necessidades e interesses do grupo. Assim, a avaliação é considerada um elemento estruturante e condutor da prática, ao invés de uma tabela com códigos e/ou números.

No meu processo de avaliação, continuando a construir o portefólio² da minha prática enquanto educadora estagiária (Anexo A), fui, também, para além do que mencionei anteriormente, respeitante às intenções e objetivos que fui delineando e definindo, construindo a minha avaliação, de modo processual, caracterizada por um conjunto de notas de campo, referentes a situações decorrentes da prática, como momentos de interação entre pares; momentos individuais das crianças; registos sobre características do contexto socioeducativo; conversas com a equipa educativa ou com as famílias; pequenas reflexões diárias, por exemplo. E, ainda, a escrita de reflexões semanais recorrendo a referencial teórico. A partir da sua construção, que constitui aquele que foi o percurso que percorri, permitiu-me debruçar-me sobre um conjunto de dificuldades que, após pensar e agir de forma a ultrapassá-las, consegui melhorar e progredir a minha ação. Corroborando com Sá-Chaves (2007), os “portefólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factor de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (p. 16). Outro dos aspetos importantes inerentes à sua construção foi a utilização do registo fotográfico para constatar e verificar algumas situações entre as quais, por exemplo, o parto que observei na área do faz-de-conta (*cf.* página 10 do presente relatório), exemplos que caracterizam, em particular, vivências das crianças em que decorreu a PPS. No ponto seguinte apresenta-se, em particular, a construção do portefólio individual da criança.

3.4.1. “Vem ver o que fiz”. Portefólio de uma criança

A utilização de um portefólio enquanto instrumento de avaliação traduz-se num grande desafio, na medida em que é algo feito pela criança e não para a criança. Assume um cariz pessoal, e assim sendo, deverá ser construído de acordo com

² A UC PPS contempla dois módulos, um na valência de creche e outro na valência de JI. Apesar de no presente relatório aludir ao portefólio realizado na valência de JI, considero que a sua construção é continua tendo sempre em vista o que foram as aprendizagens e competências que adquiri ao longo do módulo transato.

perspetivas pessoais. Poder-se-á acentuar que o portefólio se inscreve numa perspetiva educacional centrada na criança, entendido como identidade de cada criança e de cada educador, como construtores do seu desenvolvimento ao longo da vida.

Um portefólio pode ser encarado como uma derivação de um dossiê, sendo que os distingue o facto de em termos de filosofia de avaliação ensino/aprendizagem, o dossiê representar uma racionalidade, redutora, simplista, de cariz tecnicista e instrumental, enquanto que o paradigma que esta subjacente à utilização de um portefólio é de uma filosofia de aprendizagem, baseada num processo de «investigação/acção/formação». Supõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar. (Gomes, Umbelino, Martins, Oliveira, Besntes & Abrantes, 2006, p. 36).

O/a educador/a de infância ao adotar o portefólio como estratégia de avaliação regista as suas práticas “numa perspetiva de avaliação alternativa que procura tornar visíveis as aprendizagens das crianças através de procedimentos descritivos e narrativos.” (Parente, 2015, p. 17).

Ao evidenciar este instrumento, *o portefólio*, não podemos perder de vista que, apesar de o mesmo poder ter, eventualmente, alguma semelhança externa com o dossiê, assume características singulares, na medida em que deve diferenciar-se do dossiê que é somente uma simples pasta, onde se guardem os trabalhos produzidos pela criança, por exemplo e, por conseguinte, assumindo-se como um meio para atingir um fim.

Como tal, o portefólio pode ser definido como uma pasta pessoal, formato dossiê ou, apelando à originalidade e, acima de tudo envolvendo a criança no processo, escutando-a, e optando que decida e construa a capa do seu portefólio. Este que, por sua vez, reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado. Considerando que a estrutura e a aparência do portefólio podem ser diversas, deverá derivar dos objetos e das metas educacionais que o abrangem. Neste caso, o educador deve conceber uma forma de recolher, organizar e armazenar a informação para as diferentes partes do portefólio, de modo a reunir as diversas informações, representando os conhecimentos, as competências e as realizações, adequadamente documentados em todas as áreas de conteúdo (OCEPE, 2016).

Relativamente ao período da PPS, a elaboração dos portefólios individuais da criança na sala 3 foram sendo progressivamente construídos. Considerando, como já evidenciei anteriormente, que iniciei a PPS no mês de outubro, período inicial do ano letivo, as produções das crianças eram organizadas num arquivo, ao dispor de cada criança, para *arrumar*, desenhos, pinturas, registos, fotografias, produções realizadas em casa como, por exemplo, caixas de papel, livros ou, até mesmo, fotografias. Apesar de na rotina das crianças não ser evidente um momento explícito para a construção do portefólio é importante salientar que, frequentemente, as adultas da sala *observavam e conversavam* com as crianças sobre as suas produções. E, para além disso, muitas vezes, as crianças também se dirigiam às adultas “*Vem ver o que fiz*”, contribuindo para o diálogo sobre o que estava a ser/foi feito, deste modo, nunca deixando que fosse apenas mais uma produção, sem que incorresse num carácter cumulativo de *coisas feitas*, mas, pelo contrário, chegando mais próximo de cada criança e, muitas vezes, individualmente, partindo das suas produções para incidir em interesses e/ou dificuldades por parte da mesma para serem desenvolvidos/as.

Para a construção de um portefólio individual de uma criança, elaborado em conjunto, comigo e com uma criança, foi pela minha (ainda) pouca experiência algo difícil, principalmente, na construção de um *produto final*. E, por outro lado, pela minha dificuldade em gerir o tempo, pois quando me reunia com o Tiago, criança com a qual me propus elaborar o portefólio, o tempo escasseava. Deste modo, e remetendo para a construção do meu portefólio de educadora estagiária e reflexões realizadas, fui também refletindo sobre esta dificuldade respeitante ao tempo, tendo-se evidenciado, por exemplo, nesta questão. Esclarecendo o leitor, a elaboração de um portefólio individual da criança como um elemento a integrar neste trabalho final, permite ao/à educador/a estagiário/a desenvolver uma intervenção integral, abrangendo as intenções a que se propôs, contemplando, neste caso, também a avaliação, parte integrante do processo educativo. Ainda que na minha dificuldade referente ao tempo, empenhei-me para desenvolver pequenos momentos “de avaliação” com o Tiago, em que dos mesmos derivam, então, a construção do portefólio. Esta é, por exemplo, uma possível estratégia, reunir com a criança individualmente, de modo processual, reunindo produções, fotografias e/ou outros elementos que possam integrar o portefólio individual da criança, fazendo sentido para a mesma.

Assim como realça Parente (2014), “o processo de avaliação é suportado na observação da criança e do contexto” (p. 176) sendo que aqui pretendo evidenciar é

que o conjunto de produções da criança devem contribuir para a construção da aprendizagem da criança, sem que este seja apenas um arquivo de produções com comentários/apreciações da criança escritas pelo/a adulto/a.

4. SER EDUCADORA É DIFERENTE DE SER PROFESSORA. FUNÇÕES, PRÁTICAS E SIGNIFICADOS DAS CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA – O ESTUDO DE CASO

4.1. Também existem educadores de infância? Identificando a problemática emergente

A Teresa realizou a pesquisa sobre o projeto. “Descobri com a minha mãe que, antigamente, só estudavam os meninos e depois começaram a ir à escola as meninas.”, partilha a Teresa com as outras crianças. O Francisco que recordava a visita à Escola Superior de Educação realça: “Mas quando fomos à Escola Superior de Educação, na aula de teatro só estava um aluno, o resto era tudo alunas.” (Nota de campo, 19 de novembro de 2018).

Face à nota de campo antecedente, que reporta ao período de desenvolvimento do projeto “A escola da Inês é antiga”³ (cf. Anexo B.), surge uma discussão em torno de quem estuda, reportando a dois espaços-tempos diferentes. Por um lado, a Teresa que faz referência a um tempo distante – “*antigamente*” – e, por outro, o Francisco que indica um facto que vivenciou, que é recente. Para além do tempo que distancia ambas as afirmações das crianças, o espaço – escola e instituição superior/universidade – também são distintos. No entanto, o cerne das suas afirmações salienta a grande desigualdade entre géneros. Repare-se, que as crianças evidenciaram dois aspetos preponderantes, que corresponde a uma transformação, se por um lado, *antigamente* só estudavam os meninos, atualmente, é possível encontrar uma realidade em que numa turma estuda somente um aluno, prevalecendo as alunas. Em paralelo, no decurso do projeto, as crianças pretenderam responder à questão “*Quem trabalha na escola? E o que fazem?*”, por isso, regressam à Escola Superior de Educação (ESE) para conseguir encontrar resposta para a mesma.

³ O projeto “A escola da Inês é antiga” desenvolvido na sala 3, surge a partir de uma visita à Escola Superior de Educação. No intuito de aprofundar e explorar o tópico, as crianças pretendem saber mais sobre o antigo edifício e, também, sobre as pessoas que lá encontraram. O mesmo surge como indutor para a realização deste estudo que se apresenta neste relatório.

Ainda, anteriormente, à segunda visita à ESE num debate e discussão sobre as profissões das adultas que trabalham no JI onde decorre a PPS, as crianças demonstraram, por exemplo, desconhecer as funções das adultas da sala – educadora de infância, AO e educadora estagiária – tendo, também, despoletado incertezas entre a diferença entre as funções dos/as educadores/as de infância e dos/as professores/as.

Assim, prossegui para a investigação com a perceção de que as funções dos docentes – educadores/as de infância e professores/as –, bem como a diferença entre ambas as profissões e o fenómeno da feminização da profissão, apresenta-se como uma temática ainda desconhecida e, por sua vez, entorpecida, sobretudo, no que diz respeito ao afastamento por parte do sexo masculino para desempenhar a profissão docente (educadores de infância e professores do 1º CEB).

4.2. Educadores de infância ou professores. Uma profissão para todos/as. Revisão da literatura

O *papel social* que os homens e as mulheres desempenham na sociedade regulam os *comportamentos sociais* de cada um, respetivamente (Nogueira & Saavedra, 2007, p. 18). Estes papéis sociais que têm vindo a ser reproduzidos, quer dentro da família, quer em espaços sociais e, que defendem em muitos casos a *superioridade masculina* (Ataíde & Nunes, 2016), confirmam que “homens e mulheres não estão proporcionalmente representados em papéis sociais específicos . . . [e] estão sujeitos a diferentes expectativas” (Nogueira & Saavedra, 2007, p. 18). Contudo, “o papel desempenhado por homens e mulheres no seio familiar é distinto e tem vindo a sofrer alterações” (Couto & Pereira, 2011, p. 201).

Num processo de constante transformação, importa salientar que, também, o conceito de género sofreu modificações, sobretudo, ao difundir-se nas ciências sociais (Amâncio, 2003, p. 687). Legitimando o que acima é referenciado, a mesma autora reporta ao conceito de género, pressupondo uma referência às origens sociais das identidades individuais dos homens e das mulheres, ou seja, “a identidade de género como uma construção progressiva da imagem de masculinidade ou feminilidade ligada aos papéis sociais a desempenhar em determinada sociedade” (Cortez, 2008, p. 3).

Com efeito, Vieira, Nogueira e Tavares (2015) afirmam que “é o reconhecimento de que o género resulta de uma construção social que nos permite compreender como a discriminação continua” (p. 17), abandonando a premissa de

uma vida em sociedade com igualdade de oportunidades e, por sua vez, conduzindo a estereótipos de género. Nogueira e Saavedra (2007) esclarecem que “os estereótipos de género são um conjunto de crenças largamente partilhadas e organizadas acerca das características dos homens e das mulheres” (p. 14).

Quando respeitante ao *posicionamento* no mercado de trabalho, quando se fala em profissões, rapidamente, se apontam conceções referentes a profissões tipicamente femininas ou masculinas. Perante esta máxima, coloca-se a questão “As profissões têm género⁴?”. Numa *submissão* à casa e à família (Vieira & Relvas, 2003, citados por Couto & Pereira, 2011), a mulher que, outrora, se ocupava com a vida familiar, sozinha, a cuidar e a educar os seus filhos, (Wall & Amâncio, 2007; Couto & Pereira, 2011; Moura, 2016), passa a assumir um papel ativo na sociedade, no que diz respeito às questões laborais e no espaço público (cf. Arnot, Araújo, Deliyanni & Ivinson, 2000).

Embora passe a verificar-se uma forte presença do sexo feminino no mercado de trabalho e, também, com formação no ensino superior (CNE, 2018) relativamente ao sexo masculino, considera-se que, a entrada da mulher no mercado de trabalho é associada a “imagens de feminilidade e maternidade” (Cortez, 2008, p. 5), limitando a sua *esfera de ação* (Nogueira & Saavedra, 2007). Deste modo, confere-se à mulher profissões que a caracterizam como sendo “tímida, dócil, vaidosa e sem espírito de aventura” (*idem*, p. 14.). Como afirma T. Sarmento:

a ligação dos conceitos de maternidade e de educação de infância, sustentada numa concepção tradicional de que a educação das crianças é para ser feita em contextos domésticos, por mulheres, dificulta a aceitação de que homens possam optar pelo exercício da profissão de educadores de infância. Esta dificuldade de admissão social, é reforçada pela exigência do exercício de funções implicar, numa ligação inextricável, o atendimento quer ao desenvolvimento educativo quer aos cuidados às crianças, quando, socialmente, estes últimos são tidos como ‘atributos’ das mulheres” (2004, p. 99).

⁴ As autoras Vieira, Nogueira e Tavares (2015) esclarecem “O termo género é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (p. 12)

A ausência descomedida do sexo masculino na educação de infância e no ensino básico⁵, conduz à inquietação de me debruçar sobre a considerável presença de mulheres na docência e da, constante, feminização da profissão de educador de infância e professor (T. Sarmiento, 2004; Cortez, 2008; Furtado, 2013; Vianna, 2013).

Furtado (2013) ao apresentar os resultados do seu estudo refere que “as mulheres apresentam uma menor probabilidade de, em relação aos homens, de considerar que existem profissões típicas a cada sexo” (p. 3), como também, “No que diz respeito às profissões típicas de cada sexo, os inquiridos consideraram como tipicamente femininas as profissões de educadoras de infância” (p. 58). Perante o referido, na sociedade portuguesa, é evidente que os/as adultos/as revelam considerar que as profissões *têm género*. Por sua vez, Cortez (2008) destaca “um equilíbrio e paridade de perspectivas (educativas) de género” (p. 2). É de salientar que “exige-se ao homem um comportamento profissional mais empenhado, uma imagem de certo distanciamento familiar” (Cavaco, 1993, citada por Cortez, 2008, p. 5).

Desta forma, neste “universo essencialmente feminino” (Cortez, 2008, p. 3), a *força* exercida pela sociedade leva a que os homens não enveredem por esta profissão por receio, sendo que se espera do homem, o desempenho de cargos de *força* e de *chefia*. E, ainda porque a educação de infância é considerada uma “ocupação “natural” das mulheres” (Cortez, 2008, p. 5). Considera-se, igualmente, esta uma profissão para mulheres que estão intimamente relacionadas com o “cuidar”, corroborando com o argumento de que a mulher tem como encargo cuidar da família e da casa. Numa interpretação relativa ao “cuidar”⁶ e, de acordo com o seu significado, este termo não implica uma relação na diferenciação entre o masculino e o feminino, isto é, não se trata de uma ação destinada a ser desempenhada ou pelo sexo masculino ou pelo sexo feminino. Ainda de entre os motivos que levam os elementos do sexo masculino a enveredar por outras profissões que não a de educação de infância e, na conseqüente, interpretação com o “cuidar”, Cortez (2008) desperta a atenção do leitor para a “representação social” da profissão, em que um dos argumentos contra o emprego de educadores de infância passa também pela dificuldade de desempenhar as mesmas funções que as mulheres. Ou seja, ações

⁵ De acordo com os dados do PORDATA, em 2017, eram 150 os docentes do sexo masculino em exercício no ensino pré-escolar e 15 998 os docentes do sexo feminino em exercício no ensino pré-escolar.

⁶ Significado de *cuidar*, consultado em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cuidar> - “tratar de alguém, garantindo o seu bem-estar, segurança”.

como pegar ao colo ou mimar uma criança, por exemplo, são vistas como um “atributo tradicionalmente feminino” (*idem*, p. 5), o que em larga medida coadjuva na preferência dos elementos do sexo masculino por outras profissões. Do mesmo modo que T. Sarmiento (2004) no estudo que realizou entrevistando quatro educadores de infância é abordada a questão do modo como as famílias olham quando o educador pega e abraça as crianças, aceitando-o como educador dos seus filhos (p. 105). Porém, confirmando as palavras das autoras Nogueira, Vieira e Tavares (2015), “homens e mulheres são mais similares que diferentes na maioria dos traços e competências” (p. 16) e ainda que se comportem de forma diferente, verificando que “o género não é apenas algo que a sociedade impõe aos indivíduos” (*ibidem*), mas é precisamente os comportamentos sociais dos indivíduos que conduzem a estereótipos de género.

Em Portugal “nem sempre os rapazes ultrapassam as raparigas” (Nogueira & Saavedra, 2007, p. 22) e o Conselho Nacional de Educação (2018) indica no documento Estado da Educação que “em 2017, as mulheres portuguesas ultrapassaram a meta (40,4%)” no que diz respeito à *Qualificação da população*. Porém, em cargos de chefia, “os homens são mais do dobro das mulheres” (CNE, 2018). E mesmo quando as mulheres ocupam cargos de chefia e se evidenciam, a sua progressão é tida como conquista e mérito do esforço do seu desempenho, ao invés dos homens, que o sucesso alcançado representa a sua *vocação natural* (Amâncio, 2002, p. 61). Numa relação com a profissão docente, ainda que a maioria seja representada pelo sexo feminino, os cargos de direção e coordenação são desempenhados por elementos do sexo masculino (Cortez, 2008, p. 11). Ainda no que diz respeito aos dados apresentados pelo documento Estado da Educação 2017, se faz referência à *Redução das desigualdades* indicando que “A Assembleia da República continua a apresentar uma percentagem inferior de deputadas”, ou seja, mais uma vez, este é um lugar assumido maioritariamente por homens.

Concorrendo para a questão, Lacomblez (2008) debate-se com a “presença de mulheres em certos meios profissionais até então predominantemente masculinos” (p. 39) permitindo que se considerem novas formas de pensar, compreendendo diferentes pontos de vista. É assim que a “inserção de mulheres em meios maioritariamente masculinos” (*ibidem*) pode derivar num processo de reflexão sobre várias situações de trabalho que precisam de se melhoradas e resolvidas. A mesma autora debruça-se sobre a importância de homens e mulheres trabalharem juntos com vista a uma

dinâmica de reflexão, trabalhando em conjunto. Perante esta ideia e no que diz respeito à educação de infância, a equidade de homens e mulheres na educação de infância traria, também, melhorias através de uma reflexão sobre as práticas,

a existência de profissionais masculinos traria, por um lado, uma partilha dos mundos dos homens e mulheres, numa alusão explícita ao modelo familiar nuclear; por outro lado, a figura do educador de infância poderia ser considerada como substituta do elemento parental masculino, colmatando a sua possível ausência num modelo de família monoparental (Cortez, 2008, p. 9).

O que, por sua vez, corrobora com a importância de homens e mulheres exercerem as mesmas profissões, sem que as profissões sejam desempenhadas apenas por um dos sexos, complementando e melhorando as funções de cada profissão e, ainda, contribuindo para uma harmonia no local de trabalho. É de realçar que, “os indivíduos que se afastem das visões dominantes de masculinidade (o homem “choramingas”, por exemplo) e de feminilidade (a mulher “agressiva”, por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte dos outros” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2015, p. 27), por isso, quando o homem exerce uma função, por exemplo de educador de infância ou assistente social, “tende a ser o homem quem sofre mais punições sociais, da família, dos pares . . . caso se desvie das normas comportamentais consideradas adequadas para o seu sexo.” (*ibidem*), como já referi, por exemplo, cargos de chefia no qual é visto como o indivíduo com força e apto a exercer as suas funções. De facto, o modo como homens e mulheres se posicionam face à sua carreira é distinta entre si, verificando-se também na carreira profissional de professores (T. Sarmiento, 2004, p. 101).

O fenómeno “feminização” aplica-se a vários países onde as mulheres representam uma maioria significativa na força de trabalho docente (Commonwealth Secretariat, 2011; Vianna, 2013), demonstrando que este não se cinge somente a uma realidade da sociedade portuguesa.

Neste paradoxo de um *mundo de profissões para todos*, as questões mais comuns passam por compreender este fenómeno de feminização e, por sua vez, o incompreensível afastamento por parte dos homens no que diz respeito à docência. Como tal, numa visão entorpecida sobre o mundo das profissões, de profissões *que se diz* ser para homens e outras *para* mulheres, vive-se um clima de pequenas transformações e de um fenómeno de feminização que se verifica em diferentes partes do mundo (Commonwealth Secretariat, 2011).

Segundo a Commonwealth Secretariat (2011), as mulheres e o fenómeno da feminização da profissão tem sido debatido durante vários anos e em alguns lugares essa discussão prolonga-se há mais de um século. “O termo “feminização” tendeu a aplicar-se a países onde as mulheres são uma maioria significativa na força de trabalho docente” (p.1, tradução própria). Regista-se uma tendência para a maioria das explorações sobre esta problemática que surge de países do Norte, como o Reino Unido, a Austrália e o Canadá e, mais recentemente, da América do Sul. Os debates em torno das mulheres, da profissão docente e da feminização têm sido abrangentes e, em alguns casos, contenciosos. De entre as diferentes razões pelas quais a profissão docente se tornou desigual quanto ao género em favor da mulher em certos países, contribuindo para impactos nos processos de aprendizagem e nos resultados educacionais dos alunos. Este documento aponta ainda para algumas discussões relacionadas com as implicações de uma profissão maioritariamente dita para a igualdade de género e as relações, incluindo o empoderamento geral das mulheres na sociedade e na economia.

Relacionando com supradito evidencio que este fenómeno de feminização da profissão também ocorre noutras profissões como Serviço Social (Alves, 2009) em que novamente se retoma às características atribuídas ao sexo feminino para exercer *trabalho social* e ainda a sua correlação com o termo cuidar através do qual se considera “um lugar de emoções, histórico e socialmente associado às mulheres, e por sua vez às profissões femininas” (p. 24) tal como acontece com a educação de infância.

Em suma, a profissão de educador/a de infância é recente em Portugal (T. Sarmiento, 2004), o trabalho com crianças era visto como um *domínio extra-lar* e, só mais tarde, nos anos 50 surge a profissão de educador/a de infância. De acordo com a autora, a profissão é dita de educadoras de infância e essa é a *verdade social* uma vez que, a profissão está representada por 98% de mulheres. Todavia, a presença masculina na educação de infância surge depois de 1974, sendo que até à data não era permitido educadores-homens. E para contribuir para o facto de não ser permitido homens na profissão, atualmente, na sua quase inexistência reside a *conceção tradicional* de que esta deve ser uma profissão exercida por mulheres. No entanto, não se encontra qualquer referência que indique que esta atividade profissional se cinge ao género feminino (T. Sarmiento, 2004, p. 100). Esta asserção conduz à *admissão social*, na dificuldade de aceitar homens para exercer a profissão. De certo que

perante esta aceitação por parte da sociedade se torna *um risco aceitar exercer a profissão*.

4.3. Uma prática apoiada de princípios e compromissos. Quadro metodológico e roteiro ético

Na circunstância em que me adentrei e envolvi num contexto em que predomina o sexo feminino, procurei compreender os vários motivos que levaram à emergência do fenómeno de feminização e conseqüente ausência do sexo masculino nos JI e escolas de 1ºCEB. De um conjunto de circunstâncias que advêm do projeto a que faço referência no ponto da *emersão da problemática*, num período reflexivo em que, destaco também a importância do trabalho em equipa, juntamente com a educadora cooperante e a professora supervisora institucional delineei um trajeto que culminou na reunião de um conjunto de questões que considere adequadas para fazer às crianças para, posteriormente, me debruçar e refletir sobre o que compilei. E, foi a partir destas questões, que recolhi os dados necessários para extrair conclusões (Meirinhos & Osório, 2010, p. 56). Neste contacto participante, tomando uma atitude investigativa, foi possível aprofundar a problemática fidedignamente (Bogdan & Biklen, 1994).

A presente investigação que se insere numa perspetiva de metodologia de estudo de caso que é clarificado por Yin (1994) como “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p. 24), por isso, procurei realizar uma pesquisa factual, mais contextualizada e direcionada para a interpretação do leitor (Stake citado por André, 2013). Especificamente a esta investigação, o estudo de caso, manifesta um carácter explicativo, uma vez que pretende “explicar os vínculos causais em intervenções da vida real” (Yin, 2011, p. 34), em que se procura esclarecer as causas que originaram determinados efeitos.

Aquando da recolha de dados, o instrumento por mim utilizado foi o vídeo e, para além da *câmara* que utilizei, fiz-me acompanhar de um protocolo de consentimento informado (*cf.* Anexo C.) que li para todas as crianças e que assinaram as que pretenderam participar numa entrevista.

Os dados obtidos através das entrevistas são de natureza qualitativa, esta abordagem possibilita e promove “a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão

da sua ação e da respetiva monitorização reflexiva” (Sarmiento, citado por Tomás, 2011, p. 140), numa recolha de dados “ricos em pormenores” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). E o recurso à técnica de análise de conteúdo assume grande importância no processo de tratamento e análise de dados.

Sousa (2005) salienta que a análise de conteúdo assume “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundo”. (p. 264).

É de destacar que estes dados não foram somente dirigidos à investigação, mas tal como é explicitado, no primeiro ponto deste capítulo, decorrem igualmente no âmbito do desenvolvimento do projeto que realizei durante a PPS.

Em paralelo à realização das entrevistas, e que me permitiu recolher outros dados, foram elaboradas duas tabelas que fazem referência às funções das adultas da sala, num debate e discussão acerca das concepções das crianças relativamente às funções da educadora de infância, da AO e minhas enquanto educadora estagiária. E considerando que este papel não foi somente meu e que as crianças como principais sujeitos agentes do processo educativo (OCEPE, 2016) que, também realizaram entrevistas e aprofundaram para melhor conhecer as funções dos docentes, realizando entrevistas às educadoras de infância do JI e uma professora do 1º CEB. Ambas as situações que, por conseguinte, assumem a função de *devolução da informação* (Tomás, 2011) na medida em que, pretenderam de forma processual *resolver* as dúvidas por parte das crianças. Ou seja, depois de ter escutado as suas vozes, de termos em conjunto visualizado as entrevistas estas não poderiam ser deixadas de lado, mas sim conduzidas a respostas e certezas, sem confundir a criança, porém esclarecendo-a pois, não se pode perder de vista que se trata de esclarecer as funções dos agentes educativos do espaço onde passam grande parte do seu dia, o JI.

Por sua vez, para fazer a análise dos dados, tendo em conta as questões que advinham da problemática, perante a necessidade de os organizar, analisar e apresentar, tive como base Vala (1986) que refere a conveniência de dar sentido aos dados de forma a “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (p. 110). Desta forma, de seguida é apresentada a tabela final com as categorias e subcategorias, que defini e que conduzem a análise e discussão dos dados presentes no ponto seguinte.

Tabela 1

Árvore categorial de análise de dados

Tema	Categorias	Subcategorias
As diferenças entre a profissão de educador de infância e professores	Conceções sobre a profissão	Conceito de profissão
		Relação entre educador de infância e professor
		Relação sobre o que é estudar e o que é trabalhar
		Contexto socioeducativo: JI e escola
	Profissão: educador/a de infância	Influência da feminização da profissão
		Perceção sobre as funções do/a educador/a de infância
		Posição das crianças face ao género da profissão
	Profissão: professor/a	Perceção sobre as funções do/a professor/a
		Posição das crianças face ao género da profissão
	Educador/a de infância versus professor/a	Posição das crianças face a ambas as profissões
		Diferenças e semelhanças das funções das duas profissões
		Diferenças e semelhanças do contexto em que trabalham

Finalmente, mencionando a importância de uma prática acoplada a uma dimensão ética que, por sua vez, não se circunscreve à investigação, foi imprescindível traçar um roteiro ético (*cf.* Anexo D.) transversal a toda a prática profissional e fundamentais para a construção da minha identidade profissional.

Os princípios éticos que orientaram a minha ação, enunciados no roteiro ético, reportam à competência, responsabilidade, integridade e respeito (APEI, 2012). Os mesmos que são garantidos por um conjunto de compromissos com as crianças, as famílias e a equipa educativa, e que têm como objetivo a dimensão ética na ação profissional. Neste sentido, pretendendo resguardar a privacidade e a confidencialidade de todos os intervenientes com que me relacionei e comuniquei durante o meu percurso.

Assim, de acordo com os princípios deontológicos e éticos explicitados por Tomás (2011) estabeleci uma relação entre estes e os compromissos éticos e profissionais apresentados APEI.

4.4. “Está a gravar”, ouvindo as crianças. Apresentação e análise dos resultados

Na sequência do exposto no ponto anterior, de seguida apresentam-se os resultados e consequente análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas às 22 crianças da sala 3 que nela participaram no dia 27 de novembro de 2018.

A transição do *off record* para uma conversa com as crianças foi extremamente importante. Na essência e seriedade do estudo e, numa recolha minuciosa dos dados, manter um ambiente *descontraído* foi tão significativo como transmitir *segurança* e *conforto* para que cada criança estivesse *disponível* para exprimir e transmitir a sua opinião e os seus significados sobre a problemática em estudo.

4.4.1. As educadoras... “Fazem feitiços” (Malik, 4 anos). Significados das crianças sobre a profissão

Ao iniciar a investigação e, não deixando de vista que a mesma decorre do desenvolvimento de um projeto, comecei por perguntar no início de cada entrevista, questões relacionadas com o projeto que, por conseguinte, conduziram a outras mais detalhadas sobre a profissão dos educadores de infância e dos professores (*cf.* Anexo E).

As duas questões “*Quem estuda na Escola Superior de Educação?*” e “*Quem trabalha na Escola Superior de Educação?*” revelaram-se imprescindíveis para aferir que, de entre as funções de estudar e de trabalhar num determinado local, bem distintas entre si, revelam alguma ambiguidade. De facto, considerando os vários sinónimos da palavra *trabalhar*, esta pode ser uma questão difícil. Ainda que seja aluna, estudante numa instituição de ensino superior, considero que, por exemplo, na elaboração de um documento, ao redigir diversos textos sobre uma determinada temática, necessito de fazer leituras, pesquisar e explorar e, efetivamente, dá trabalho, uma vez que há esforço da minha parte. Esta ambiguidade poderá, porventura, ser discutível e começar por aí, no preciso esclarecimento do termo.

EE (educadora estagiária): Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

João P.: Tu.

EE: Quem estuda na Escola Superior de Educação?

João P.: Tu.

EE: E eu também trabalho? Trabalho e estudo na Escola Superior de Educação?

João P.: Sim. (excerto da entrevista realizada ao João P., 27 de novembro de 2018)

O excerto da entrevista que menciono acima demonstra o que havia referido, o João P., respondeu que para além de *estudar*, também, *trabalho* na ESE. Porém, o que poderia ser pretendido numa possível resposta, tornou-se, numa nova reflexão que, me levou a (re)considerar o conceito de profissão. Isto é, quando coloquei a pergunta, perspetivei respostas que mencionavam a enumeração das diferentes profissões existentes na ESE como, professores/as, seguranças, funcionários/as de diferentes departamentos. Repare-se que, no caso de respostas variadas e distintas do que poderia ser uma eventual resposta dada como certa, todas são válidas e permitem ao investigador refletir sobre hipóteses que não considerou anteriormente.

Ser estudante ou ser professor não se reduz a estudar e a trabalhar, respetivamente. O mesmo acontece com o *aprender*, porque em qualquer condição se aprende e se vai aprendendo e para isso não precisamos somente de ser alunos (Albuquerque, Costa & Almeida, 2004).

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Vicente: Tu, a Pipa e o André.

EE: E quem estuda na Escola Superior de Educação?

Vicente: Não sei. (excerto da entrevista ao Vicente, 27 de novembro de 2018)

Por outro lado, desconhecer quem estuda, numa associação entre “*estudar*” e “*escola*”. Parece-me pertinente neste caso a subvalorização que se pode conferir a *trabalhar* e ao *trabalho*. E, por isso, tratando-se o presente trabalho de uma investigação realizada num JI não poderia deixar de fazer referência à Convenção sobre os Direitos da Criança (2004) quando no artigo 32º invocam que “a criança tem o direito de ser protegida contra qualquer trabalho que ponha em perigo a sua saúde, a sua educação ou o seu desenvolvimento” (p. 22).

Por outro lado, o reconhecimento de que o adulto trabalha, tendo sido a resposta mais recorrente, “*EE: O que faz um professor? Celena: Trabalha. / EE: O que faz um educador de infância? Celena: Trabalha.*” (excerto da entrevista realizada à Celena, 27 de novembro de 2018).

Considerando que exercer uma profissão, não se cinge somente ao ato de trabalhar e que, por sua vez, a partir da mesma decorre, por vezes, gosto pessoal da pessoa em exercer determinadas funções, recorro à resposta que me levar a atribuir como subtítulo este ponto do trabalho, “*EE: O que fazem os educadores? Malik: Fazem feitiços.*” (excerto da entrevista realizada ao Malik, 27 de novembro de 2018), demonstrando que, para além das diferentes funções que o educador de infância

assume, transporta-nos para uma dimensão superior e de extrema importância para a criança, o educador que *brinca* e que é referido como alguém tão próximo das crianças.

EE: Quem é que trabalha na Escola Superior de Educação?

Maria I.: Acho que a Inês...

EE: E quem é que lá estuda?

Maria I.: Os alunos, as alunas e tu também. (excerto da entrevista à Maria I., 27 de novembro de 2018)

No excerto da entrevista à Maria I. acima apresentado, a Maria I. tem algumas dúvidas referentes a quem trabalha na ESE, pois não considera como absoluto que eu trabalhe lá, porém, refere que quem estuda na ESE são *os alunos, as alunas* e eu também. Deste modo, destaco a importância de a Maria I. evidenciar que todos estudam. Ainda que, numa primeira visita à ESE, apenas tenham visto numa aula, somente um aluno e a restante turma era composta por alunas, a Maria I., destaca que na instituição estudam alunos e alunas.

Na sequência desta ideia, na entrevista realizada ao Duarte, *“EE: E quem trabalha na Escola Superior de Educação? Duarte: Os professores e as professoras. / EE: E quem estuda? Duarte: Os alunos e a Inês.”* (excerto da entrevista realizada ao Duarte, 27 de novembro de 2018), O Duarte indica que na ESE trabalham professores e professoras. Reconhece a profissão para elementos do sexo feminino e do sexo masculino. Importa referir que, neste processo, as crianças conheceram vários professores da ESE como, por exemplo, a professora Catarina que me orientou e acompanhou ao longo da PPS, *“EE: E quem é que lá trabalha? Francisco: A Catarina. / EE: Qual Catarina? Francisco: Aquela que já veio duas vezes à (nome do JI) e é tua professora. / EE: E o que faz a professora Catarina? Francisco: Vê se está tudo bem.”* (excerto da entrevista ao Francisco, 27 de novembro de 2018), apontando para funções referentes à PPS, dado que foram realizados três momentos de observação, nas quais a professora Catarina estava durante a manhã na sala de atividades e o Francisco menciona *“Vê se está tudo bem”* na medida em que, anteriormente, à primeira visita da professora conversei com as crianças explicando o que acontecia nesses momentos. Contrariamente à posição de *“ensinar”* e *“dar aulas”*, o Francisco reconhece as funções que vivenciou.

Mais à frente, na continuação da reflexão/análise dos resultados, debruço-me, novamente, sobre o termo – profissão – relativamente às diferenças entre funções das profissões – educadores/as de infância e professores/as.

4.4.2. Educadores e/ou educadoras de infância? Professores e/ou professoras? Feminização da profissão presente (também) nos discursos

Em conformidade com o apresentado no ponto *revisão da literatura*, os elementos do sexo feminino têm maior incidência na educação de infância, por isso, a grande maioria dos docentes são educadoras de infância. De acordo com os dados consultados na plataforma PORDATA⁷, em 2017, havia 150 docentes do sexo masculino em exercício na educação pré-escolar.

Nas entrevistas realizadas são colocadas questões referentes ao reconhecimento de educadores de infância e educadoras de infância e, também, de professores e professoras, ou seja, ouvir as crianças no que diz respeito às suas concepções sobre a presença de homens e mulheres na docência. Assim, apresento os excertos seguintes, “EE: Há educadoras de infância? Vicente: Sim. / EE: E educadores? Vicente: Sim.” (Vicente); “EE: Há educadores de infância? Manuel: Não. / EE: Há educadoras de infância? Manuel: Sim.” (Manuel); “EE: E educadores de infância? João T.: Não sei. / EE: E educadoras de infância? João T.: Sim, há.” (João T.) (excertos das entrevistas realizadas ao Vicente, ao Manuel e ao João T., 27 de novembro de 2018). O Vicente responde que existem educadores de infância e educadoras de infância também, já o Manuel, não sendo da mesma opinião diz que não existem educadores de infância e, ainda, o João T. que, menciona não saber se existem. De facto, e tendo feito essa referência na caracterização do contexto socioeducativo, no JI onde decorreu a PPS, só há educadoras de infância e AO do sexo feminino, por isso, a equipa educativa é apenas composta por mulheres, deste modo, o João T., indica que não sabe se há educadores de infância dado que, de acordo com as vivências do JI em questão, não há elementos do sexo masculino. Apesar da pequena percentagem de educadores de infância que trabalham em Portugal, mais facilmente é possível reconhecer que existem professores, indicando professores que lecionam atividades extracurriculares como, por exemplo, no caso do professor da sessão de educação física no âmbito do Projeto “Brincar ao Desporto” que, porventura, foi dos poucos homens que as crianças, uma vez por semana, tinham contacto nessa mesma sessão. E ainda porque os homens estão associados a cargos de liderança (Cortez, 2008).

⁷ Consultado em <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

Direcionando, agora para possíveis diferenças entre os educadores de infância e as educadoras de infância, na entrevista realizada ao Francisco,

EE: Qual é a diferença entre um educador de infância e uma educadora de infância?

Francisco: É que eles fazem o mesmo trabalho, só que as educadoras de infância têm outro trabalho que não é igual ao dos meninos.

EE: Qual é a diferença?

Francisco: É porque as educadoras de infância têm muito para fazer e os educadores de infância têm muito pouco. (excerto da entrevista realizada ao Francisco, 27 de novembro de 2018).

ressalta que as funções exercidas pelas educadoras de infância são diferentes das exercidas pelo educador de infância. Indica que a diferença entre educadores e educadoras assenta na quantidade do que têm para realizar. De facto, ocorre aqui uma sobrevalorização do papel da educadora de infância como sendo, a que tem mais trabalho e mais para fazer, ao invés do homem a que é atribuído menos trabalhado, desvalorizando-o, as “eventuais diferenças entre homens e mulheres – a discussão desta problemática ganha ainda maior relevância se pensarmos que a diferença não tem sido sinónimo de diversidade, mas sim de desigualdade, de hierarquia e de posse dissemelhante de poder e estatuto social” (Vieira, Nogueira e Tavares, 2015, p. 11). Parece-me, ainda, pertinente salientar perante este exemplo que,

“ser “menino” ou “menina” é um aspeto central na construção de identidade, e as crianças em idade pré-escolar vão . . . adquirindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou outro grupo, enquanto, ao mesmo tempo, adquirem o conhecimento dos estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p. 61)

Numa reflexão sobre as respostas dadas pelas crianças, no processo de *devolução da informação*, também teria sido importante uma visita de um educador de infância à sala, explorando e entrando em diálogo, esclarecendo algumas dúvidas. Possibilitar este contacto poderia conduzir, por sua vez, à questão de que os homens não são educadores de infância porque *não gostam* ou porque se trata de uma profissão dirigida ao sexo feminino, mas sim por motivos inerentes aos papéis sociais assumidos por cada género, em que a “baixa taxa de masculinização [é apontada] como uma característica marcante da profissão . . . [n]um universo tradicionalmente pertença das mulheres” (Cortez, 2008, p. 9). Para além disso, sendo o JI uma organização social participada “pode e deve proporcionar às crianças uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p. 60), e as mesmas autoras apelam igualmente para a importância da presença do sexo

masculino, com mais educadores de infância de modo a promover uma maior igualdade de género.

4.4.3. Os/as educadores/as de infância e os/as professores/as trabalham e ensinam. As funções da profissão e as suas diferenças

Considerando que os/as educadores/as de infância e os/as professores/as não assumem as mesmas funções e que, cada um se encontra em níveis de ensino distintos, no guião da entrevista realizada às crianças, perguntei: “O que fazem os educadores de infância?”; “O que fazem os professores?” e “Qual é a diferença entre as duas profissões?”. As várias respostas reportam para diferentes conceções que apresento de seguida.

EE: O que fazem os educadores de infância?

Teresa: Ensinar os meninos a fazer contas, experiências e algumas coisas que os professores levam para os pavilhões que há. (excerto da entrevista realizada à Teresa, 27 de novembro de 2018).

A Teresa refere a noção de que os educadores *ensinam*, aludindo para uma escolarização precoce. E, desta forma, remetendo o JI como um espaço orientado para *práticas escolarizantes* (Ferreira & Tomás, 2018, p. 69). Importa aqui esclarecer o leitor de que a educadora de infância da sala 3 (educadora cooperante), desde o primeiro dia em que cheguei ao JI e, através de diversas conversas informais que foram decorrendo ao longo da PPS, defende práticas pedagógicas adequadas em conformidade com o que é apresentado e defendido pelas OCEPE e chegou a esclarecer que, “A educação pré-escolar não é uma preparação para o 1º CEB.”, do mesmo modo que o fez diante das famílias, na reunião referente ao período de setembro a dezembro de 2018, perante a preocupação por parte de algumas famílias, de que o JI passa por uma possível preparação para o 1º CEB, informando-as do contrário e esclarecendo-as tendo como referência as OCEPE, sendo esta questão, a transição, muitas vezes a maior das preocupações por parte das famílias (Ferreira & Tomás, p. 71). Ao falarmos em educação de infância pensamos numa construção de conhecimento e no educador de infância como mediador e promotor dessas aprendizagens, ao invés de um *ensinador de aprendizagens*.

Segundo Vasconcelos (2007) citada por Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2015),

A criança constrói a sua autoestima desde os seus primeiros anos de vida, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – sexo feminino ou masculino, de “raça branca”, de “raça negra” ou etnia cigana, de um determinado país de origem, meio social ou religioso (p. 51).

Apresentando o excerto seguinte,

EE: Qual é a diferença entre os educadores de infância e os professores?

Maria I.: Porque os educadores fiquem aqui para cuidar dos meninos e os professores ensinem coisas. Eles mandem para fazer matemática, mandem para fazer silêncio, mandem para fazer muitas coisas. Eles mandem, fazem para os meninos estudarem. Assim, “Meninos têm de estudar porque assim vocês não vão ser nada” e então é por isto que eles estudam. Em todas as escolas se estuda para ser médico. Só que esta é que não porque é de infância. (excerto da entrevista realizada à Maria I., 27 de novembro de 2018).

a Maria I. indica que a diferença passa por “*cuidar*” e “*ensinar*”. Os educadores de infância cuidam e os professores ensinam.

Ao abordar ambos os termos Cerisara (1999) remete para os mesmos – cuidar e educar – como um trabalho denominado por *assistencialista* e *educativo*, confrontando o leitor com a questão “Afim por que é que os educadores afirmam que as instituições de educação infantil têm por finalidade educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças pequenas?” (Cerisara, 1999, p. 12) e, por sua vez, Ramos (2007) refere citando mesma autora que “os profissionais da Educação Infantil ainda enfrentam o desafio de organizar um trabalho docente que não separe as atividades de cuidado das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre intencionalidade educativa nelas.” (p. 32). Na verdade, as funções dos docentes em educação de infância não se reduzem a uma pedagogia de cuidado e de educação pois, por outro lado, “essa dicotomização entre as atividades com o perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está uma clara concepção de criança como sujeito de direitos” (*ibidem*). Com isto pretendo esclarecer que no processo educativo, não entra só o/a educador/a de infância e que é necessário “assumir também uma visão menos restritiva das crianças enquanto aprendizes, reabilitando uma visão da criança que a torna intérprete des-constructora de mensagens, interlocutora e autora no processo educativo” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p. 56).

Em contrapartida, a Maria I. evidencia “*Eles mandem, fazem para os meninos estudarem/ têm de estudar porque assim vocês não vão ser nada/ Em todas as escolas se estuda para ser médico*” (Maria I.), as autoras Vieira, Nogueira e Tavares (2015) referem que “o sexo de uma criança é sem dúvida um fator importante para o seu desenvolvimento” (p. 10), por isso, até a escolha do nome para o/a bebé permite antecipar o seu sexo e, caso, não se saiba o sexo do/a bebé “suscita sentimentos de desconforto naqueles que a rodeiam” (*ibidem*). Além disso,

“a mãe e o pai começam logo a *construir* o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino” (*ibidem*).

o que demonstra que o sexo é um fator social e cultural e que as pessoas “tendem a reagir de maneira diferente perante a criança do sexo masculino ou do sexo feminino . . . [com reações] também ao nível da formação de expectativas de desempenho” (*ibidem*). Um dos motivos que poderá ter levado a Maria I. a indicar a profissão de médico e a conceção de que *se estudar será alguém na vida*, será a presença do irmão mais velho que estuda no ensino secundário e a partir de conversas entre a família e o irmão, a Maria I. escutar diálogos que conduzem à sua conceção.

Ainda assim, quando afirma “*Só que esta é que não porque é de infância*” (Maria I.) transporta para uma dimensão diferente aquela que é a do JI e que não um espaço escolarizado, mas sim um espaço onde possam brincar sem as regras impostas pelos/as adultos/as (Ferreira & Tomás, 2018, p. 81).

Mas também, respostas que apontam para funções equivalentes quando, “*EE: Qual é a diferença entre os professores e os educadores? Miguel: Fazem o mesmo.*” (excerto da entrevista realizada ao Miguel, 27 de novembro de 2018), assumindo que ser educador de infância é o mesmo que ser professor. Contudo, T. Sarmiento (2004) refere os *elementos identificativos* que distinguem o grupo educadores de infância do grupo dos professores que, reportam à faixa etária das crianças, *multiplicidade de funções*, presença quase exclusiva do sexo feminino, tutela, contextos e distinção de carreira (p. 100). Deste modo, saliento que, para que estas mesmas diferenças fossem discutidas com as crianças foram realizadas entrevistas às educadoras de infância do JI e a uma professora do 1º CEB do mesmo estabelecimento educativo, elaborando um guião das perguntas às quais pretendiam obter respostas e, assim, esclarecer a diferença e concluir que “*Ser educadora é diferente de ser professora*”, num processo de *devolução de informação*, clarificando as diferenças entre os grupos docentes (*cf.* Anexo F). Por outro lado, e tal como referi, anteriormente, também as funções das adultas da sala 3 – educadora de infância, AO e educadora estagiária – foram esclarecidas (*cf.* Anexo G) depois de ter perguntado às crianças o que faziam as

adultas da sala, na sequência de também terem sido realizadas as entrevistas às educadoras de infância e uma professora do 1º CEB.

Conforme Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2015), “As crianças em idade pré-escolar começam por aprender os estereótipos relativos ao seu sexo, passando depois a conhecer aqueles que dizem respeito ao sexo oposto, sendo este processo equivalente em rapazes e raparigas” (p. 51) apresento de seguida o excerto da entrevista realizada à Rita que conduz esta análise e discussão dos dados quando reforça a ideia de que aprender é para todos, reportando à *emersão da problemática*, em que através da pesquisa realizada pela Teresa, descobriu que, outrora, estudavam os meninos e, só mais tarde, as meninas também começaram a ir à escola.

EE: Qual é a diferença entre um professor e um educador de infância?

Rita: Um professor ensina coisas às meninas e também aos meninos. Mas só que mas é rapaz, em vez de ser menino é rapaz. E as meninas em vez de ser homens são mulheres. (excerto da entrevista realizada à Rita, 27 de novembro de 2018).

A resposta da Rita transportou esta reflexão, também para uma situação que decorreu da investigação e que se relaciona precisamente pela distinção de homens e mulheres. Quando cheguei ao JI, as crianças referiam-se a todas as pessoas mais velhas como, os adultos, ainda que estivessem a especificar alguma das adultas da sala. “*Quem é que é que quer contar alguma coisa?*”, pergunta o João P. “*Não vês que está ali o nome de uma adulta? Deve ser o da Inês ou da Catarina.*”, responde a Rita” (Nota de campo, 5 de dezembro de 2018), de acordo com esta nota de campo, este é um dos exemplos de transformação do termo adulto para adulta quando as crianças se referiam a um elemento do sexo feminino. Tal como explicito no *roteiro ético e metodológico* (cf. Anexo D), este foi um dos impactos visíveis, na utilização correta de referir o nome, adulto e adulta.

EE: Qual é a diferença entre os educadores e os professores?

Malik: Não sei. Nunca falei disto. (excerto da entrevista realizada ao Malik, 27 de novembro de 2018).

As crianças são consideradas como sujeitos de direito, no entanto, Sarmiento (2004) assinala com base nos dados apresentados pela UNICEF e pela ONG *Save the Children*, que as crianças da contemporaneidade parecem mais *assujeitadas* do que sujeitos, já que a infância é o grupo geracional mais afetado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome e pelas guerras quando comparados com outros grupos.

5. “POR QUE É QUE QUERES SER EDUCADORA DE INFÂNCIA?” (JOÃO T., 6 ANOS). CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Fui brincar para a área dos jogos. O João T. com a cana de pesca na mão direita, ia com a mão esquerda colocando os peixes dispostos no chão. Comecei a fazer um puzzle com o Mauro. Enquanto o Mauro ia virando as peças, arranjava espaço para montarmos o puzzle. O João T. continuava a pescar e olhando para mim, mostra-me os peixes que já tinha pescado e pergunta-me: “Por que é que queres ser educadora de infância?”. Rapidamente lhe respondi: “Porque gosto de brincar.”. “E porque também gostas muito de crianças, não é?”, pergunta o João T., respondo-lhe afirmativamente que sim. “Pois, eu já tinha percebido.”, responde-me. E continuamos a jogar. (Nota de campo, 5 de outubro de 2018).

No decurso da PPS, logo na primeira semana, o João T. me questiona acerca da minha decisão para desempenhar a minha futura profissão, a de educadora de infância. Muito antes de me defrontar com o argumento mais recorrente de *gostar de crianças*, pude, primeiramente, dizer-lhe que *gosto de brincar*, o que me levaria, ainda também, a pensar nas diversas funções do/a educador/a de infância que se apresentam no Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância (Dec.-Lei nº.241/2001). Precedentemente ao início da investigação realizada, esta questão do João T., que logo registei no meu documento de notas de campo, acompanhou-me, diariamente, ao longo da PPS, estabelecendo um fio condutor entre o início e o fim, em que enquanto aluna me fui, igualmente, questionando e refletindo acerca do mesmo para a construção da minha profissionalidade.

Segundo Contreras (2012) (citado por Gorzoni & Davis, 2017) “a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão” (p. 1400). Por sua vez, Sarmiento (2009) aponta para a pluralidade do termo *identidade profissional*, constatando que, ainda que exista uma base, um cerne comum numa profissão, sendo no caso da educação de infância “a relação pedagógica com crianças” (p. 48), “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspetivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área.” (*ibidem*).

A construção e, progressiva, reconstrução da identidade profissional vai desenvolvendo-se “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e

relações diversas da pessoa e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48), permitindo “um cruzamento entre a identidade individual e a identidade coletiva” (*idem*, p. 49), influenciando os valores profissionais, no ser e no agir. E, assim, a partir dos processos que vivenciei nos dois módulos da PPS – em creche e em jardim de infância – contribuíram para o início da construção da minha identidade profissional docente enquanto educadora de infância, sendo aqui explicitada ao longo deste capítulo.

É, então, a partir de um conjunto de valores, princípios (APEI, 2012) e do referido no Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DGIDC, 2001) que orientei e pretendo continuar a exercer ao longo da minha prática futura, como educadora de infância em que educadores de infância “são docentes que promovem aprendizagens significativas em crianças pequenas, referenciadas por saberes específicos e norteadas por princípios éticos” (T. Sarmiento, 2004, p. 100).

Primeiramente, respeitante ao Perfil de Desempenho do Educador de Infância, confiro a importância de considerar educador de infância, aquele que está habilitado para desempenhar funções educativas com crianças com idades inferiores a 3 anos, assegurado pelos termos do nº 2 do artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Como futura educadora de infância perspetivo a educação de infância num processo holístico dos 0 aos 6 anos, no qual não se fragmenta a valência de creche e de JI mas, sim complementando-as pois, o/a educador/a de infância não deixa de garantir o bem-estar da criança quando se dá a transição entre valências, a criança cresce e com ela o educador/a de infância acompanha. Por isso, me posiciono face a esta ideia “*A que bem-estar nos referimos?*”. À medida que a criança vai crescendo necessita, gradualmente, menos do apoio do/a adulto/a, tornando-se cada vez mais autónoma. Mas foi a observar cada criança diariamente e, sendo desta forma que me identifico que num patamar um pouco *mais distante*, que assegurei o bem-estar e segurança sem que as crianças ficassem restritas, permitindo que brincassem livremente, mesmo quando caíam e se aleijavam, reforçando aqui que autonomia e liberdade são sinónimos.

Corroborando com o Perfil de Desempenho do Educador de Infância e enfatizando a nota de campo com que iniciei este capítulo, apelo a importância de um educador de infância que brinca com as crianças, “*Hoje vou brincar com vocês para a área das construções*”, dizia a educadora Catarina. “*Já sabem o que querem construir?*”, perguntava às crianças que decidiram ir brincar naquela área.” (Nota de

campo, 9 de outubro de 2018). Este foi um dos vários momentos em que a educadora cooperante foi brincar para uma área com as crianças, por um lado, com a intencionalidade de orientar a brincadeira para o uso dos materiais de construção, na medida em que as crianças, por vezes, apenas espalhavam alguns materiais acabando por ter alguma dificuldade em construir algo e, por outro lado, pela presença fundamental do/a educador/a de infância, no início do ano letivo, de construir laços de confiança ao brincar com as crianças e criando uma relação com cada uma delas, pois “a criança aprende interagindo e o adulto aprende coadjuvando a criança no desenvolvimento dessa interação.” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p. 55). No contrassenso *adulto mais longe* e *adulto mais perto*, considero a necessidade de os/as adultos/as brincarem com as crianças, de os/as educadores/as de infância renunciarem ao tempo dito estruturado, para mais tempo livre para se brincar com as crianças e que se (re)aprenda a brincar e se (re)pense no tempo livre das crianças (Pereira & Neto, 1997; Pereira & Neto, 1999).

É à imagem da importância que confiro da criança, que aponto para outro dos aspetos que considero fundamentais para a prática, este de a criança manter uma relação de confiança e partilha com o/a adulto/a e que esta seja recíproca, para que o/a adulto/a seja visto como alguém com quem a criança pode conversar, falar sobre os seus medos e as suas conquistas,

Procurei escutar, observar e brincar com as crianças, integrando-me na sua rotina e no seu ambiente educativo. Conhecer cada criança e respeitá-la fomenta uma relação de confiança entre mim e a criança, podendo, desta forma, a criança dispor de um/a adulto/a que a escuta, que comunica com ela, que a auxilia e, também, valoriza as suas conquistas. (Excerto da reflexão semanal nº. 4, 22 a 26 de outubro de 2018).

Apoiando-me nas intencionalidades que defini e fazendo referência ao excerto, acima apresentado, de uma das primeiras reflexões semanais que elaborei na PPS em JI, enfatizo a importância da relação criança-adulto, como promotor de uma prática assente no respeito pela criança e integradora de valores fundamentais para o bem-estar, a segurança e um bom ambiente. Numa prática caracterizada pela valorização de cada criança enquanto indivíduo e agente ativo no processo educativo (Silva et al., 2016), em que cada criança é diferente, tem diferentes formas de pensar e de agir, essa diferença constitui-se como uma riqueza de aprendizagens para todos. Neste sentido, valorizando essas dissemelhanças, pretendo possibilitar uma igual oportunidade de acessos e ainda enfatizo que, “O/a educador/a de infância deve

proporcionar “brincadeiras às crianças não pensando apenas no seu desenvolvimento, mas também no seu bem-estar, físico, social e cognitivo.” (Gonçalves, 2008, p. 3)” (Excerto da reflexão semanal nº. 9, 26 a 30 de novembro de 2018).

E, assim, no decurso da minha formação, tomando conhecimento da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012), que elege como princípios éticos a Competência, a Responsabilidade, a Integridade e o Respeito, consciencializou-me para relevância da componente ética na minha ação e relação pedagógica para e com as crianças, as famílias, o contexto socioeducativo e a comunidade e que tenho tido como primordial desde o primeiro dia em que iniciei o percurso em ambas as PPS e, anteriormente, em contextos de estágio na licenciatura.

Repensando, refletindo e construindo, diariamente, a minha identidade profissional, o primeiro valor que considero, primordial, é o respeito pela criança. O respeito que o/a educador/a de infância tem pela criança passa por considerar as suas opiniões, ouvir a sua voz, desenvolver atividades segundo os seus interesses, apoiá-la e garantir o seu bem-estar e segurança. Relacionando como a importância de que “As crianças [são] sujeitos de conhecimento e produtos de sentido *têm voz*” (Agostinho, 2015, p. 83). (Excerto da reflexão semanal nº. 10, 3 a 7 de dezembro de 2018).

Em conformidade com o excerto acima, tendo sempre presente ao longo da PPS de valores que concorrem com o bem-estar e segurança da criança, realço a importância do respeito que mantenho por cada criança, princípio defendido igualmente por ambas as adultas da sala 3 – educadora de infância e AO – e que fui destacando ao longo do meu processo reflexivo sobre a prática, “Outro aspeto a evidenciar é o respeito que as adultas da equipa educativa têm pelas ações de cada criança.” (Excerto da reflexão semanal nº. 9, 26 a 30 de novembro de 2018) e “Na sua prática, segundo um modelo construtivista, a educadora cooperante visa uma construção de saberes assente nos interesses e necessidades da criança, mas também, revela um grande respeito pela criança, escutando-a e valorizando, sempre, o que cada uma tinha a comunicar.” (Excerto da reflexão semanal nº. 13, 14 a 22 de janeiro de 2018).

Assim, incidindo no trabalho em equipa destaco a importância que o trabalho colaborativo tem para a ação pedagógica, como modelo para as crianças, e que privilegio enquanto futura educadora de infância. Segundo Roldão (2007) o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de

vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27). Deste modo, durante a PPS privilegiei um efetivo trabalho colaborativo nas regulares conversas em equipa, no diálogo e reflexão em conjunto (Lima & Fialho, 2015).

Nesta linha, pretendo também defender a minha opinião no que diz respeito ao meio envolvente como promotor de aprendizagens e da importância de poder sair das quatro paredes do JI, permitindo (re)criar um contexto rico em aprendizagens, visto que, o projeto que desenvolvi “A escola da Inês é antiga”, segundo os pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), permitiu-me sair da zona de conforto, para um espaço abundante em recursos. Posso assim confrontar-me com a questão “*O JI é delimitado em quatro paredes?*” e, deste modo, retrocedo ao início deste relatório que *antes de entrar* no contexto, em redor, olhamos para um conjunto de oportunidades – o meio e que é a partir da sua caracterização que nos vamos adentrando no, então, espaço onde se situa o JI. Por isso “*Se ele existe porque não aproveitar os recursos?*” e desenvolver uma ação para lá das quatro paredes, sem abandonar a ideia de que o meio envolvente, seja urbano ou rural, compreende diversas características que nos permite, também, aproximar-nos da comunidade, das famílias e das crianças, conhecendo-as melhor e procurando responder aos seus interesses e necessidades.

É de acordo com estas premissas que a minha prática se foi construindo e desconstruindo a partir de questões que me fui colocando, considerando e reconsiderando sempre que necessário para melhorar e progredir sempre em prol das crianças e do modo como me posicionava perante cada situação. Querendo, neste sentido, evocar a importância de me adequar a cada circunstância e, tal como foi sendo feito, num processo reflexivo, debruçando-me sobre as minhas dificuldades e sobre os progressos. Na verdade, os anos de prática, a maturidade e as vivências da pessoa contribuem para a experiência enquanto educadores/as de infância, no entanto, sem reflexão e questionamento não há progressão e se há algo que a educação de infância não é, é um ciclo estanque. Por isso, na qualidade de futura educadora de infância me proponho a agir na vanguarda, refletindo e, subsequentemente, procurando, constantemente encontrar respostas para os novos desafios a enfrentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão deste processo, com o término da PPS e o relatório que apresento, é importante sublinhar o conjunto de aprendizagens que realizei, quer no âmbito da prática, enquanto aluna e educadora estagiária, quer no âmbito do referencial teórico, das leituras que fui realizando para a construção do mesmo e de as demais que fizeram parte de todo o percurso.

No âmbito dos dois módulos da PPS – creche e jardim de infância –, a oportunidade de acompanhar, dois grupos diferentes e trabalhar com duas equipas educativas, por sua vez, em dois contextos socioeducativos, também eles distintos entre si, observando e caracterizando os contextos para, desse modo, planificar, delinear as minhas intenções e estratégias de forma a desenvolver uma ação adequada, constituiu-se numa possibilidade de desempenhar, de forma acompanhada e orientada por profissionais docentes experientes, as funções e papel de uma educadora de infância.

Num processo de constante reflexão elaborando o portefólio individual da minha prática enquanto educadora estagiária, ao longo da PPS, nos diferentes contextos, contribuiu para, a partir do mesmo, rever a necessidade de estabelecer uma documentação escrita e fotográfica ao longo do processo de ação educativa, na qual são incluídas caracterizações referentes ao contexto socioeducativo, intenções/objetivos delineados para a prática, notas de campo/registos de observação de acontecimentos e momentos relevantes, planificações das propostas pedagógicas a desenvolver com as crianças e, também, reflexões sobre o percurso desenvolvido – avanços, recuos, elementos para a constante construção da profissionalidade. Este, possível, procedimento de documentar a prática que permite facilmente avaliá-la e planificar de novo. Reforçando este exercício documental, enquanto educadora de infância, pretendo aplicá-lo na minha prática futura, garantindo a realização de uma ação, sucessiva, organizada e refletida, tendo em consideração processos de observação, planeamento, ação e avaliação.

Por conseguinte, a partir da realização da investigação “*Ser educadora é diferente de ser professora*”, concorre para a importância de ao longo da minha carreira e, no que diz respeito à minha Formação Pessoal e Social, estar disponível para a entrada de mais elementos do sexo masculino na educação de infância, contribuindo para um trabalho em equipa justo e equilibrado, na medida em que, ambos são necessários na

profissão, promovendo, assim, *igualdade de oportunidades*. Desta forma, também, através da escrita deste relatório apelar ao leitor a reflexão sobre esta problemática contribuindo para uma vida em sociedade assente na *igualdade de género*. Da mesma forma que não poderia deixar de confirmar e que deve ser contrariado, promovendo práticas adequadas pois, “o nosso sistema educativo está ainda longe de promover a igualdade de oportunidades.” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, p. 51).

Por fim, recorrendo ao último capítulo do presente relatório e relacionando-o com a PPS, realçar que este é o ponto de partida para uma nova etapa. A importância e oportunidade de vivências que foram a summa de um longo percurso com experiências com crianças de berçário e crianças na valência de JI, o contacto com duas equipas educativas com perspectivas e outros entendimentos diferentes, as famílias das crianças me transmitiram novos conhecimentos e me conduziram, através das aprendizagens que fui adquirindo em ambos os módulos, para a (re)construção da minha profissionalidade, esta que é constante, cíclica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C. M. S., Costa, J. A. P. & Almeida, V. L. F. (2004). *Ser aluno: porque e para que se aprende?*. Escola Superior de Enfermagem de Viseu. Consultado em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium30/12.pdf>.
- Alves, T. (2009). Profissões Sociais e Género: Perspetivas em torno do debate sobre serviço social e profissões femininas. *Locus Soci@l*, 2, 21-28.
- Amâncio, L. (2002). O género na psicologia social em Portugal: Perspectivas actuais e desenvolvimentos futuros. *Ex aequo*, 6, pp. 55-75.
- Amâncio, L. (2003). O género no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, 38(168), 687-714.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Ataide, P.C. & Nunes, I. M. L. (2016). Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. *Revista Educação e Emancipação*, 9(1), 167-188.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In *Investigação qualitativa em educação*, pp. 15-80. Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardona, M. (1992). Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). Género e Currículo na Educação de Infância. In Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*, (pp. 49-57). Comissão para a cidadania e igualdade de género. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). Educação para a Cidadania e Igualdade de Género da Educação de Infância (3 aos 6 anos). In

- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*, (pp. 59-64). Comissão para a cidadania e igualdade de género. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Cerisara, A. B. (1999). Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. *Perspectiva*, 17, pp. 11-21.
- Commonwealth Secretariat (2011). *Women and the teaching profession: exploring the feminisation debate*. Paris: UNESCO.
- Conselho Nacional de Educação (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: CNE.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de novembro de 1989. ONU.
- Cortez, M. G. (2008). *Género Masculino e a Profissão do “Cuidar”*. Comunicação apresentada no VII Congresso Português de Sociologia, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Couto, M. J. & Pereira, P. A. (2011). Género e liderança na escola: da feminização da profissão docente ao desempenho de cargos de topo. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 119-227. Consultado em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9179/1/gestaodesenvolvimento19199.pdf>
- Ferreira, M. (2004). *“Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2005). “Brincar às arrumações”, Arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação*, 13(1), 115-132.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* 31(2), pp. 68-84.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Furtado, I. C. S. (2013). *Género e Profissões: Uma análise empírica para Portugal* (Dissertação de Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais, Universidade dos Açores – Departamento de Economia e Gestão, Açores. Consultado em

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2861/3/DissertMestradoIsabelCristinaSantosFurtado2014VF.pdf>

- Gonçalves, F. (2008). A importância do jogo e da brincadeira na educação infantil. *Revista zero-a-seis* 10(17).
- Gomes, M. C., Umbelino, A., Martins, I. F., Oliveira, J. B., Besntes, J. & Abrantes, P. (2006). Portefólio Reflexivo de Aprendizagens: como documentar e evidenciar competências-chaves? In Gomes, M. C. (coord.). (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização* (pp. 36-40). Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional. Consultado em <http://www.catalogo.angep.gov.pt/bodocumentos/getdocumentos/146>
- Gorzoni, S. P. & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.
- Lacomblez, M. (2008). A feminização dos meios de trabalho definidos em masculinidade: debates de normas e desenvolvimento. *Laboreal* 4(1), 39-45.
- Lima, J. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.). pp. 110-138. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de Investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação* 2(2), 49-65.
- Moura, J. F. (2016). A feminização da docência na educação infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz: uma discussão panorâmica. *Interespaço, Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, 2(5), 490-513.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). *Estereótipos de Género: conhecer para os transformar*. Cadernos SACAUSEF, 3, 10-30. Consultado em <https://docplayer.com.br/7635144-Estereotipos-de-genero-conhecer-para-os-transformar.html>

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2006). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2014). Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, pp. 168-182.
- Parente, C. (2015). *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem*. Centro de Investigação em estudos da Criança. Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Pereira, B. O. & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In Pinto, M. & Sarmiento, M. (coord.). (1997). *As Crianças Contextos e Identidades* (pp. 219-264). Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Pereira, B. O. & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In Pinto, M. & Sarmiento, M. (coord.). (1999). *Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal* (pp. 85-107). Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ramos, R. (2007). Produção do conhecimento sobre formação de professores na educação infantil: dissertações e teses no período de 2000 a 2005/ Brasil. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo – Fundamentos e estratégias*. (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores: Políticas e práticas* (pp. 133-152). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.

- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Cerisara, A. & Sarmiento, M. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@al*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão ‘naturalmente’ feminina. V Congresso Português de Sociologia. *Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*. Braga, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, 12 a 15 de Maio de 2004.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In Passeggi, M. C., Furnaletto, E. C. & Palma, R. (Org.), *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais* (pp.77-94). Curitiba: Editora CRV.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Soares, N. & Tomás, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos – Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação* (1.ª ed.). (pp. 135-161). Porto: Edições Asa.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade”, Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

- Tomás, C. & Ferreira, M. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In Yannoulas, S. C. (org). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações* (pp. 159-180). Brasília.
- Vieira, C., Nogueira, C., Tavares, T. C. (2015). De que falamos quando falamos de género?. In Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*, (pp. 10-19). Comissão para a cidadania e igualdade de género. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, C., Nogueira, C., Tavares, T. C. (2015). Estereótipos de Género. In Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*, (pp. 26-32). Comissão para a cidadania e igualdade de género. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Wall, K. & Amâncio, L. (2007). *Família e género em Portugal e na Europa* (Atitudes Sociais dos Portugueses, 7). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (1992). Organização dos espaços. In Zabalza, M.A. (1992). *Didática da Educação Infantil*, 119-159. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

Legislação Referenciada

- Decreto-Lei nº54/18 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/18 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº241/01 de 30 de agosto. *Diário da República nº 241/01 – I Série.*

Ministério da Educação, Lisboa.

Documentos orientadores do estabelecimento educativo

Plano Anual de Atividades do Jardim de Infância (2018/2019)

Plano Plurianual de Melhoria (2015)

Projeto Educativo do Agrupamento (2017/2020)

ANEXOS

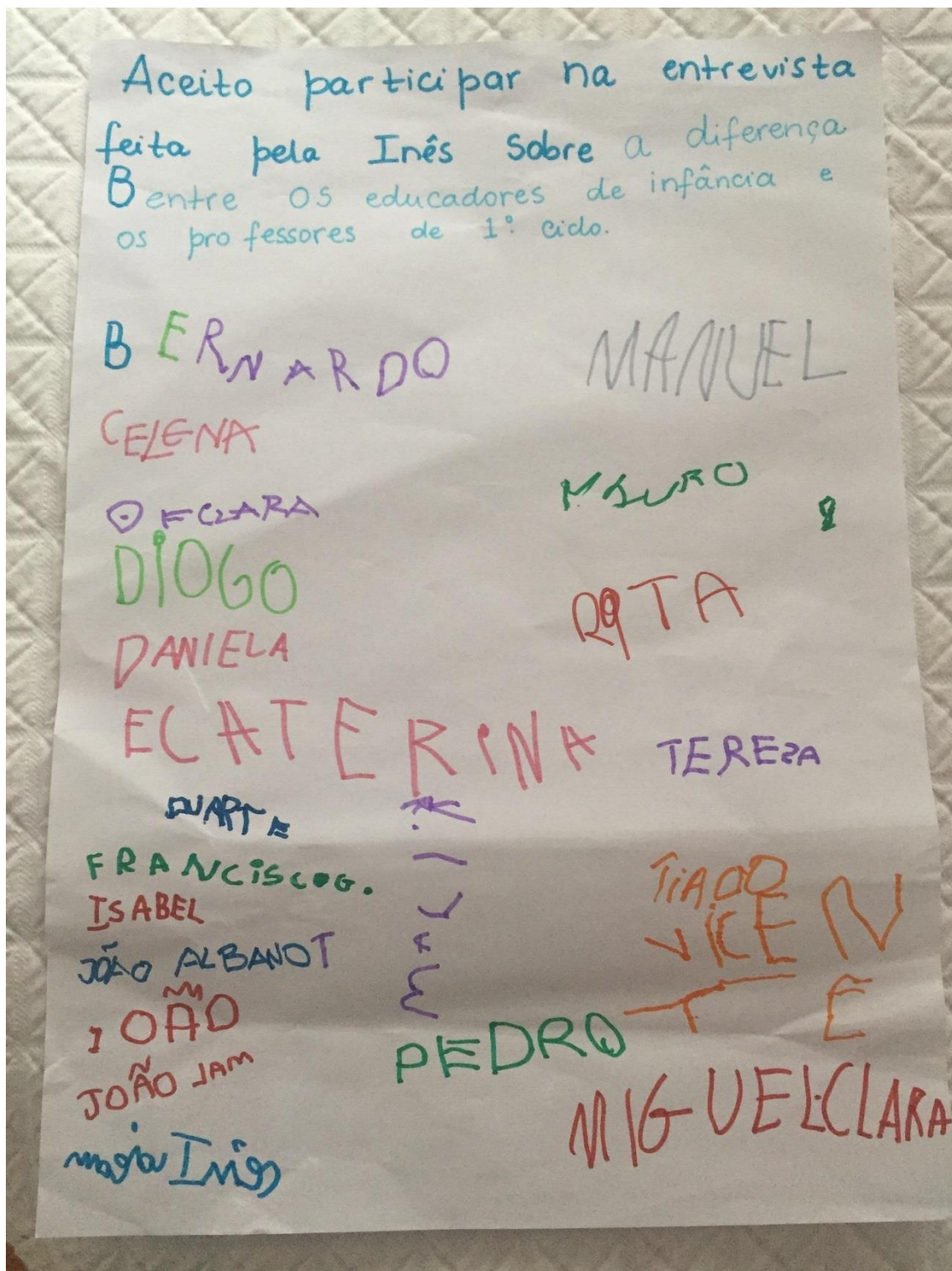
Anexo A. Portefólio individual da PPS

(O documento referente ao Portefólio individual encontra-se gravado num ficheiro numa PEN-USB que acompanha o relatório impresso.)

Anexo B. Relatório do projeto desenvolvido segundo a MTP – “A escola da Inês é antiga”

(O documento referente ao projeto desenvolvido “A escola da Inês é antiga encontra-se gravado num ficheiro na PEN-USB que acompanha o relatório impresso)

Anexo C. Consentimento das crianças



Anexo D. Roteiro ético e metodológico

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>A partir do momento/dia em que entrei no JI apresentei-me no contexto socioeducativo, enquanto estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa e educadora estagiária, às crianças, às famílias e à equipa educativa, dado que a partir do dia em que iniciei a PPS, todos os intervenientes fariam parte deste meu percurso. Assim, e partir de conversas informais, me fui apresentando e, simultaneamente, apresentado/explicando os objetivos da minha presença, enquanto educadora-estagiária, considerando assim uma prática integrante envolvendo todos os seus intervenientes. De modo a concretizar o que referi, logo na primeira semana através do caderno vaivém, de cada criança, enviei uma folha de apresentação às famílias, apresentando-me e dando a conhecer o que viria a ser o meu percurso na sala 3. Desta forma, procurei que todos fossem informados e, por sua vez, que mostrando a minha disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida, promovendo, assim, uma ética democrática.</p>	

Respeitante à investigação realizada, relativa ao projeto desenvolvido “A escola da Inês é antiga”, ainda que as famílias tivessem sido envolvidas no mesmo e tendo, até mesmo, algumas participado no processo de pesquisa e exploração do tópico, a minha investigação não foi apresentada às mesmas. Porém, tendo tido o seu consentimento, logo desde início para a recolha videográfica, as famílias, foram informadas, posteriormente, a partir de conversas informais dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas.

Os objetivos do trabalho investigativo foram primordialmente apresentados a todas as crianças, previamente à realização da entrevista. Posteriormente, antes de iniciar qualquer gravação, conversando individualmente com cada criança, novamente, o que seria gravado. Para além disso, as crianças, também, assinaram o consentimento para a gravação da entrevista.

A investigação foi apresentada à equipa educativa que, por sua vez, participou na mesma, pois, as crianças no decurso do esclarecimento das funções dos/as educadores/as de infância também pretenderam entrevistar as educadoras de infância e as

		professoras de 1º CEB ⁸ do estabelecimento educativo, envolvendo-as, também, na investigação. Para a sua concretização, uma vez que os dados seriam recolhidos a partir da gravação videográfica, as adultas também assinaram um consentimento informado.	
2. Custos e benefícios		<p>Tendo “em conta os possíveis benefícios para as crianças” (Tomás, 2011, p. 160) a investigação conduzida não derivou qualquer custo em detrimento do que foi realizado. No entanto, considero que suscitou e contribuiu, trazendo benefícios, para a prática das educadoras de infância e professora do 1º CEB entrevistadas pelas crianças uma vez que, as mesmas também refletiram sobre o modo como são esclarecidas as suas funções através da sua ação/prática pedagógica, perante as crianças do grupo que acompanham.</p> <p>O debate sobre a temática foi mantido, posteriormente, a partir de conversas informais entre as adultas demonstrando que “depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (Benavente <i>et al.</i>, 1997, citados por Tomás, 2011, p. 161)</p>	Compromisso com a equipa de trabalho – “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”
3. Respeito pela privacidade	pela e	Respeitando a privacidade e confidencialidade de todos, crianças e atores educativos, foi uma questão transversal a toda a minha ação.	Compromisso com a criança – “Garantir o sigilo profissional,

⁸ Aquando da realização das entrevistas às docentes, apenas foi possível realizar a entrevista a uma professora do 1º CEB.

<p>confidencialidade</p>	<p>Por isso, todos os dados recolhidos quer, por parte da investigação quer, para a realização da caracterização do contexto socioeducativo estão assegurados com o objetivo de os manter confidenciais, em que apresento os nomes próprios reais sem remeter para nomes fictícios, não fazendo referência, contudo, para segundo nome⁹, apelidos ou traços que permitam identificar os sujeitos, pois salvaguardo acreditando que fazer referência ao primeiro nome não identifica ou transmite qualquer informação ao leitor sobre o sujeito. E, assim, não pondo em causa a privacidade ou confidencialidade que afirmei desde o início do percurso.</p>	<p>respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>Compromisso com a equipa – “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>
<p>4. Decisões acerca das quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>A fim de “discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p. 162), revelo que não realizei qualquer processo de seleção e/ou exclusão de crianças, pois todas as crianças foram incluídas na investigação¹⁰. Na realização da entrevista, três crianças não participaram. De entre</p>	

⁹ No grupo de crianças existem alguns nomes recorrentes, como três crianças com o nome de João. Para os distinguir sem remeter para a sua identificação, são distinguidos pela letra inicial do segundo nome, mantendo assim confidencialidade.

¹⁰ Fazendo referência, novamente, ao projeto “A escola da Inês é antiga”, do qual decorre a investigação conduzida, reforço que, tendo o grupo de crianças participado e sendo envolvido ao longo do mesmo, considerando que pretendiam todas as crianças fazer parte do projeto, as mais variadas etapas envolviam sempre todas as crianças. Repara-se que, até mesmo, no processo de pesquisa, as crianças foram todas envolvidas, pois, apesar de terem estado, apenas três crianças no computador, a informação selecionada foi sempre apresentada a todas as crianças, pois defendo que, não obstante, de as 25 crianças do grupo terem realizado a pesquisa no computador, todas tiveram acesso à mesma informação.

	<p>as três, uma faltava com alguma frequência, não tendo comparecido no JI durante vários dias e as outras duas crianças conversaram comigo demonstrando alguma <i>insegurança</i> e <i>timidez</i>. Corroborando com o ponto 3. deste roteiro e pelos meus valores pessoais, mantive o respeito por cada criança nas diferentes situações.</p> <p>De facto, a participação das crianças na investigação não se reduz às entrevistas realizadas. As crianças expressaram o seu contributo, também, através de conversas que iam mantendo comigo e ainda em dois momentos de grande grupo quando se abordou as funções das três adultas presentes na sala 3. Deste modo, e acreditando que as crianças apresentaram diferentes formas de se manifestar aos mais diversos assuntos e não somente com a investigação.</p>	
<p>5. Fundamentos</p>	<p>Em conformidade com o compromisso ético pessoal e profissional (APEI, 2011) que menciono, ao longo da investigação foi preponderante manter-me imparcial, no que diz respeito às minhas concepções ou pontos de vista pessoais que pudessem inviabilizar os dados e/ou resultados recolhidos e que, de modo algum, fossem sobrepostos os interesses das crianças e das adultas. Deste modo, procurei proscriver alguma <i>forma subliminar de influência</i> (Tomás, 2011) ou que, por outro lado, tivesse em consideração a minha perspetiva pessoal, limitando a investigação e conduzindo-a de uma forma factícia.</p>	<p>Compromisso com as crianças – “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais”</p>

6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Em conformidade com o ponto 1. do roteiro apresentado, durante toda a minha prática enquanto educadora estagiária e como adulta participante no contexto socioeducativo onde decorreu a PPS, desenvolvi uma atitude com vista a manter a constante informação às crianças e aos adultos envolvidos sobre os objetivos, os <i>timings</i> e os resultados (Tomás, 2011), decorrentes da minha intervenção.</p>	
7. Consentimento informado	<p>Como referi anteriormente, tanto as crianças que entrevistei, como as adultas apresentaram a sua <i>autorização por escrito</i>. E ainda, anteriormente, as famílias logo no início da PPS assinaram igualmente o protocolo de consentimento informado, concordando ou discordando, através da sua autorização ou não do registo fotográfico e/ou videográfico¹¹.</p> <p>Em conformidade com Tomás (2011), o consentimento assinado não era fixo, por isso, a qualquer momento as famílias tinham a possibilidade de retirar a autorização, anulando a sua vontade ou desejo, podendo ser renegociados os objetivos iniciais. As famílias, perante o protocolo de consentimento informado que apresentei, não</p>	

¹¹ Na receção das autorizações por parte das famílias, uma família indicou que não autorizava o registo que identificasse a criança, sendo que, no protocolo de consentimento informado, esclareci que para fins académicos, não era revelada qualquer característica e seriam ocultadas evidências que pusessem em causa a divulgação da identidade da criança. Por isso, previamente à realização da entrevista, conversando com a educadora cooperante e a família, apenas foi registada a voz da criança, respeitando a decisão da família, mantendo assim a confidencialidade.

indicaram qualquer intenção em alterar o que tinha sido referido inicialmente. Apesar disso, desde o momento em que o dirigi demonstrei-me sempre disponível para conversar e discutir qualquer aspeto. Por isso, este protocolo estava aberto para qualquer sugestão.

Considerando que, em primeiro lugar, sendo as crianças menores de idade era prescindível obter o consentimento informado por parte das famílias, imediatamente dirigia a minha atenção às crianças. Isto é, ainda que as famílias me autorizassem a tirar fotografias e fazer registos videográficos, foi proeminente saber a vontade das crianças acerca do mesmo. Por mais que a família nos dê essa autorização, a criança poderá não manifestar essa vontade. E ainda nesta parceria entre todos, também, partilho do pressuposto que, por outro lado, caso as famílias não autorizem, conversar com a criança sobre essa decisão. Exemplo disso, foi quando entrevistei a criança que a família não autorizava o registo (nota de rodapé nº4) que revelasse a sua identidade, mostrando o seu rosto ainda que, posteriormente, ocultado, tive sempre como máxima e até verificando que era uma prática da educadora cooperante, conversar com a criança explicando o motivo que me levaria a registar somente a sua voz e, fazendo-o de novo perante o grande grupo. Reforçando, do mesmo

	<p>modo, que nenhuma criança foi excluída, procurando adequar a minha ação às circunstâncias.</p> <p>Para além disso, durante a PPS também me fiz acompanhar de um caderno onde diariamente fazia alguns registos. O caderno e a máquina fotográfica tornaram-se familiares para as crianças que os reconheciam e sabiam para o que servia, tendo-lhes dito logo nos primeiros dias o motivo pelo o qual os usaria.</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Num <i>processo de devolução ao longo do trabalho</i>, da informação e do trabalho que fui desenvolvendo com as crianças e com os adultos ao longo da minha intervenção, recorri a diferentes momentos para o fazer de forma contínua e constante. Por vezes, as fotografias eram mostradas às crianças no preciso momento em que as tirei, desenvolvendo, várias vezes, alguns debates e discussões em torno das mesmas. Da mesma forma, quando escrevia, por vezes, apressadamente no meu caderno e as crianças se dirigiam até mim, perguntando o que estava escrito e questionando o motivo de o ter escrito.</p> <p>Esta divulgação com as famílias não foi a mesma, porém, em parceria com a educadora cooperante, fotografias e registos eram partilhados através do e-mail, o qual todas as famílias tinham oportunidade de consultar diariamente, sendo que nem sempre tinha oportunidade de comunicar com as famílias.</p>	

	<p>Relativamente à investigação, as entrevistas foram reunidas e num momento de grande grupo, as crianças e as adultas da sala 3, visualizaram os registos videográficos. Este momento permitiu a partilha das diferentes opiniões das crianças. Saliento que, também, neste caso, informei e pretendi ter o assentimento de todas as crianças para a partilha da sua entrevista, em concordância com o exposto no ponto anterior. Quanto às entrevistas que as crianças realizaram no âmbito da investigação e a exploração das funções das adultas da sala 3, também tive a preocupação de ir conversando, com as crianças e com as adultas, de forma a garantir uma devolução da informação. Posteriormente, as conclusões do estudo serão comunicadas e, por sua vez, enviadas para a equipa.</p>	
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Na minha posição de educadora estagiária e investigadora na realização do estudo, considero que se desperta o impacto nas crianças que foram envolvidas, nas famílias, mas também, na equipa educativa do estabelecimento educativo onde decorreu a PPS.</p> <p>Corroborando com o ponto anterior e, em consequência, da devolução da informação às crianças, às famílias e à equipa educativa demonstraram a relevância referente à minha prática e à investigação. Não poderia deixar de evidenciar, por exemplo,</p>	<p>Compromisso com a equipa – “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p>

	<p>quando as crianças se referiam à educadora de infância, à AO e a mim, educadora estagiária como, <i>o adulto</i>. Ao longo do processo, as crianças passaram a referir <i>as adultas</i> e, também, a educadora cooperante numa conversa informal indicou que também tinha a preocupação de referir <i>as adultas</i>, uma vez que as três somos do sexo feminino.</p>	
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Com vista que todo o <i>processo deve ser transparente</i> promovendo as metodologias participativas de todos os envolvidos, procurei concretizar esta ideia através de conversas informais que diariamente privilegiei com a equipa à qual fui dando o meu parecer e conversando sobre o meu processo. O mesmo com as crianças e com as famílias promovendo uma troca e partilha constantes. Com as famílias, no intuito de as informar, garantindo a troca de informações entre o JI e as mesmas, sobre o que fui realizando e aprendendo com as crianças. Na troca e partilha de informações que, como menciono e pretendo reforçar respeitando a privacidade e confidencialidade de todos.</p>	<p>Compromisso com a equipa – “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias – “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>

Anexo E. Entrevistas realizadas às crianças

E1 - Bernardo

Educadora-estagiária (EE): Quem estuda na escola?

Bernardo: Os alunos.

EE: O que faz um professor?

Bernardo: Ensinam coisas para os miúdos.

EE: O que faz um educador de infância?

Bernardo: Trabalham, mas só que são em outras salas. Ensinam as crianças e os meninos mais velhos.

E2 - Celena

EE: O que faz um professor?

Celena: Trabalha.

EE: O que faz um educador de infância?

Celena: Trabalha.

EE: Qual é a diferença entre os professores e os educadores de infância?

Celena: Fazem a mesma coisa.

E3 - Clara

EE: Qual é a diferença entre os professores e os educadores de infância?

Clara: Os professores mandem fazer desenhos, fazer pais, fazer mães e os tios.

EE: E os educadores de infância?

Clara: Fazem chamar para fazer comboios.

EE: E qual é a diferença entre os educadores de infância e as educadoras de infância?

Clara: As educadoras podem chamar os meninos para irem para a sala, dão-lhes castigos.

E4 - Diogo

Diogo: Vi os professores lá na Escola Superior de Educação.

EE: E o que fazem os professores?

Diogo: Fazem... ensinam os alunos a serem educadores de infância.

EE: O que faz um educador de infância?

Diogo: Trata dos meninos mais pequeninos.

E5 – Daniela

EE: Aqui no JI trabalham as educadoras de infância e no piso de cima os professores de 1º ciclo. Qual é a diferença entre os educadores de infância e os professores?

Daniela: Uns ensinam e outros dão aulas de outra coisa.

EE: E os educadores de infância dão aulas?

Daniela: Sim.

EE: Aulas de quê?

Daniela: De matemática, de português também de inglês.

EE: Os educadores de infância?

Daniela: Sim, os educadores.

EE: E os professores?

Daniela: Os professores ensinam nas aulas.

EE: O que é uma aula?

Daniela: É quando os professores estão a ensinar.

(...)

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Daniela: Os professores e as professoras que ensinam os alunos.

EE: Os alunos estão a estudar?

Daniela: Sim, a estudar para serem professores ou educadores.

E6 - Ecaterina

EE: Ecaterina, há educadoras de infância?

Ecaterina: Não.

EE: E educadores de infância?

Ecaterina: Sim.

EE: O que fazem os educadores de infância?

Ecaterina: Fazem que os meninos brinquem e depois voltem para lanchar e depois voltem a brincar.

EE: E o que fazem os professores?

Ecaterina: Vão almoçar com os meninos e... e... já não me lembro.

E7 - Duarte

EE: E quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Duarte: Os professores e as professoras.

EE: E quem estuda?

Duarte: Os alunos e a Inês.

EE: Estão a estudar para a aprender a ser o quê?

Duarte: Para educadores de infância ou professores do 1º ciclo.

EE: Qual é a diferença entre os educadores de infância e os professores?

Duarte: Os professores ensinam os alunos.

EE: E os educadores de infância?

Duarte: Ajuda a fazer e a aprender mais coisas.

EE: Há educadores de infância?

Duarte: Não sei.

EE: E professores?

Duarte: Sim, como o professor Pedro.

E8 - Francisco

Francisco: Na Escola Superior de Educação vi o André.

EE: O que faz o André?

Francisco: Regista livros e depois faz letras dos livros.

EE: E quem é que lá trabalha?

Francisco: A Catarina.

EE: Qual Catarina?

Francisco: Aquela que já veio duas vezes à (nome do JI) e é tua professora.

EE: E o que faz a professora Catarina?

Francisco: Vê se está tudo bem.

EE: Que outras pessoas lá trabalham?

Francisco: O professor Pedro.

EE: O que faz o professor Pedro?

Francisco: Ensina matemática aos alunos.

EE: E quem estuda na Escola Superior de Educação?

Francisco: Os meninos e as meninas.

EE: Estudam para quê?

Francisco: Para serem educadores de infância ou professores e professoras ou educadoras de infância.

EE: O que fazem os professores?

Francisco: Os professores ensinam aos alunos matemática, os animais ou as cidades e as roupas.

EE: E os educadores de infância?

Francisco: Podem correr.

EE: Qual é a diferença entre um educador de infância e uma educadora de infância?

Francisco: É que eles fazem o mesmo trabalho, só que as educadoras de infância têm outro trabalho que não é igual ao dos meninos.

EE: Qual é a diferença?

Francisco: É porque as educadoras de infância têm muito para fazer e os educadores de infância têm muito pouco.

EE: E a diferença entre os professores e as professoras?

Francisco: É que os professores ensinam matemática ou os planetas.

EE: E as professoras?

Francisco: Podem ensinar as cidades ou os animais.

E9 – Isabel

EE: O que é que fazem os educadores de infância?

Isabel: Estudam.

EE: Estudam o quê?

Isabel: (sem resposta)

EE: Qual é o trabalho dos educadores de infância?

Isabel: É o trabalho.

EE: E qual é o trabalho deles? O que fazem?

Isabel: Estudam.

EE: E o que é estudar?

Isabel: Ler.

E10 – João A.

EE: O que fazem os educadores de infância?

João A.: Não sei...

E11 – João P.

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

João P.: Tu.

EE: E quem estuda na Escola Superior de Educação?

João P.: Tu.

EE: Eu também lá trabalho? Trabalho e estudo na Escola Superior de Educação?

João P.: Sim.

EE: E estou a estudar para ser o quê?

João P.: Professora.

EE: O que fazem os professores?

João P.: Mandar. Mandar os meninos.

EE: E os educadores de infância?

João P.: Também.

EE: E qual é a diferença entre os professores e os educadores de infância?

João P.: Porque tu também já estás quase a ser educadora.

EE: Afinal não vou ser professora, vou ser educadora de infância?

João P.: Sim, enganei-me.

EE: E há educadores de infância?

João P.: Sim.

EE: Qual é a diferença entre as educadoras e os educadores?

João P.: Já não me lembro,

E12 – João T.

João T.: Os alunos aprendem coisas que nunca aprenderam.

EE: Na Escola Superior de Educação estudam para quê?

João T.: Para ter profissões.

EE: Que profissões?

João T.: Educadores e professores.

EE: Há professores?

João T.: Não sei.

EE: E professoras?

João T.: Sim.

EE: E educadores de infância?

João T.: Não sei.

EE: E educadoras de infância?

João T.: Sim, há.

EE: O que fazem as educadoras de infância?

João T.: Ensina algumas coisas.

EE: O que fazem as professoras?

João T.: Ensina mais coisas.

EE: Qual é a diferença entre as duas profissões?

João T.: Os professores ensinam mais e os educadores ensinam menos.

E13 – Maria I.

EE: Quem é que trabalha na Escola Superior de Educação?

Maria I.: Acho que a Inês...

EE: E quem é que lá estuda?

Maria I.: Os alunos, as alunas e tu também.

EE: Estudam para quê?

Maria I.: Para eles saberem muita matemática e serem o que quiserem. Se alguém quiser ser doutor tem de estudar. Se alguém quiser ser doutor tem de estudar. Para ser doutora, quem quiser ser médica tem que estudar para ser médica.

EE: Para ser médica estudam na Escola Superior de Educação?

Maria I.: Sim.

EE: E eu estudo na Escola Superior de Educação para ter que profissão?

Maria I.: Professora de infância.

EE: Qual é a diferença entre os educadores de infância e os professores?

Maria I.: Porque os educadores fiquem aqui para cuidar dos meninos e os professores ensinem coisas. Eles mandem para fazer matemática, mandem para fazer silêncio, mandem para fazer muitas coisas. Eles mandem, fazem para os meninos estudarem. Assim, “Meninos têm de estudar porque assim vocês não vão ser nada” e então é por isto que eles estudam.

Em todas as escolas se estuda para ser médico. Só que esta é que não porque é de infância.

E14 - Manuel

EE: Quem estuda na Escola Superior de Educação?

Manuel: A Inês.

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Manuel: A Inês.

EE: Estudo e trabalho na Escola Superior de Educação?

Manuel: Sim.

EE: Há professores?

Manuel: Não.

EE: Há professoras?

Manuel: Sim.

EE: Há educadores de infância?

Manuel: Não.

EE: Há educadoras de infância?

Manuel: Sim.

EE: O que fazem os professoras?

Manuel: Mostram as coisas aos meninos.

EE: E as educadoras de infância?

Manuel: (sem resposta)

EE: Ser professora é diferente de ser educadora?

Manuel: Sim. Uma coisa é professora outra coisa é educadora.

EE: O que fazem de diferente? Aqui no JI o que fazem as educadoras?

Manuel: Ajudar os meninos.

EE: Eu no 1º ciclo o que fazem os professores?

Manuel: Dizer como é que se faz.

E15 – Mauro

EE: Na nossa visita à Escola Superior de Educação. Quem é que viste?

Mauro: Professoras.

EE: E mais?

Mauro: Professores.

EE: O que fazem os professores?

Mauro: Trabalham.

E16 - Rita

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Rita: Os seguranças e os professores.

EE: E quem estuda?

Rita: Os alunos.

EE: O que estudam?

Rita: A matemática e as coisas que precisam de saber.

EE: Qual é a diferença entre um professor e um educador de infância?

Rita: Um professor ensina coisas às meninas e também aos meninos. Mas só que mas é rapaz, em vez de ser menino é rapaz. E as meninas em vez de ser homens são mulheres.

EE: E os educadores de infância?

Rita: Ensina os alunos.

E17 - Teresa

EE: Quem viste quando foste à Escola Superior de Educação?

Teresa: Vi uns meninos.

EE: E o que fazem lá?

Teresa: Aprendem. Quem vai para lá quer dizer que vai aprender a ser professor para vir cá a baixo para depois quando acabar de aprender vir cá a baixo ser o professor.

EE: E quem é que trabalha na Escola Superior de Educação?

Teresa: Tu.

EE: E quem é que estuda?

Teresa: Tu.

EE: O que fazem os professores?

Teresa: Ensinam os meninos que estão na escola a aprender a ser professores também.

EE: O que fazem os educadores de infância?

Teresa: Ensinar os meninos a fazer contas, experiências e algumas coisas que os professores levam para os pavilhões que há.

EE: Qual é a diferença entre as duas profissões?

Teresa: É que um educador vai aprender e o professor vai dizer o que vamos aprender.

E18 – Tiago

EE: Quando fomos à Escola Superior de Educação quem viste lá?

Tiago: Os alunos e as alunas.

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Tiago: Os alunos e as alunas.

EE: E quem é que lá estuda?

Tiago: Os alunos e as alunas. E tu também.

EE: O que fazem os professores?

Tiago: Trabalham lá na Escola Superior de Educação.

EE: Trabalham a fazer o quê?

Tiago: Uma aula de matemática.

EE: Há educadores de infância?

Tiago: Não.

EE: Há educadoras de infância?

Tiago: Sim.

EE: O que fazem as educadoras de infância?

Tiago: Trabalham com as crianças que estão aqui e fazem muitas coisas.

E19 - Vicente

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Vicente: Tu, a Pipa e o André.

EE: E quem estuda na Escola Superior de Educação?

Vicente: Não sei.

EE: Há professores?

Vicente: Sim.

EE: E professoras?

Vicente: Também.

EE: O que fazem os professores?

Vicente: Ensinam e as professoras é a mesma coisa, ensinam.

EE: Há educadoras de infância?

Vicente: Sim.

EE: E educadores?

Vicente: Sim.

EE: O que fazem os educadores de infância?

Vicente: Fazem no computador para escrever e pintar e também trabalhar.

EE: Qual é a diferença entre o professor e o educador de infância?

Vicente: A diferença é que um faz cada coisa. Os educadores dizem adeus e olá e os professores e as professoras ensinam. Essa é a diferença.

E20 - Malik

EE: Quem viste na Escola Superior de Educação?

Malik: Os alunos, as alunas, os professores e as professoras.

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Malik: A Inês.

EE: Quem estuda na Escola Superior de Educação?

Malik: A Inês.

EE: O que fazem os professores?

Malik: Trabalham. Fazem o registo e também brincam.

EE: O que fazem os educadores?

Malik: Fazem feitiços.

EE: Qual é a diferença entre os educadores e os professores?

Malik: Não sei. Nunca falei disto.

E21 – Pedro

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Pedro: Os professores e as professoras.

EE: Quem estuda na Escola Superior de Educação?

Pedro: Os alunos e as alunas.

EE: O que fazem os professores?

Pedro: Estudam.

EE: E os educadores?

Pedro: Também estudam.

E22 – Miguel

EE: Quem viste na Escola Superior de Educação?

Miguel: Vi o segurança, o professor de matemática do pavilhão 1. Também vi a Ana e a Elsa.

EE: Quem trabalha na Escola Superior de Educação?

Miguel: Os professores.

EE: Quem estuda na Escola Superior de Educação?

Miguel: Eles dizem para os meninos quando se estão a portar mal “Não se faz isso” e que se estão a portar bem eles dizem “Muito bem”.

EE: O que fazem os educadores de infância?

Miguel: Mandam nos meninos pequeninos.

EE: Qual é a diferença entre os professores e os educadores?

Miguel: Fazem o mesmo.

Anexo F. Entrevistas realizadas às educadoras de infância do JI e a uma professora do 1º CEB do estabelecimento educativo

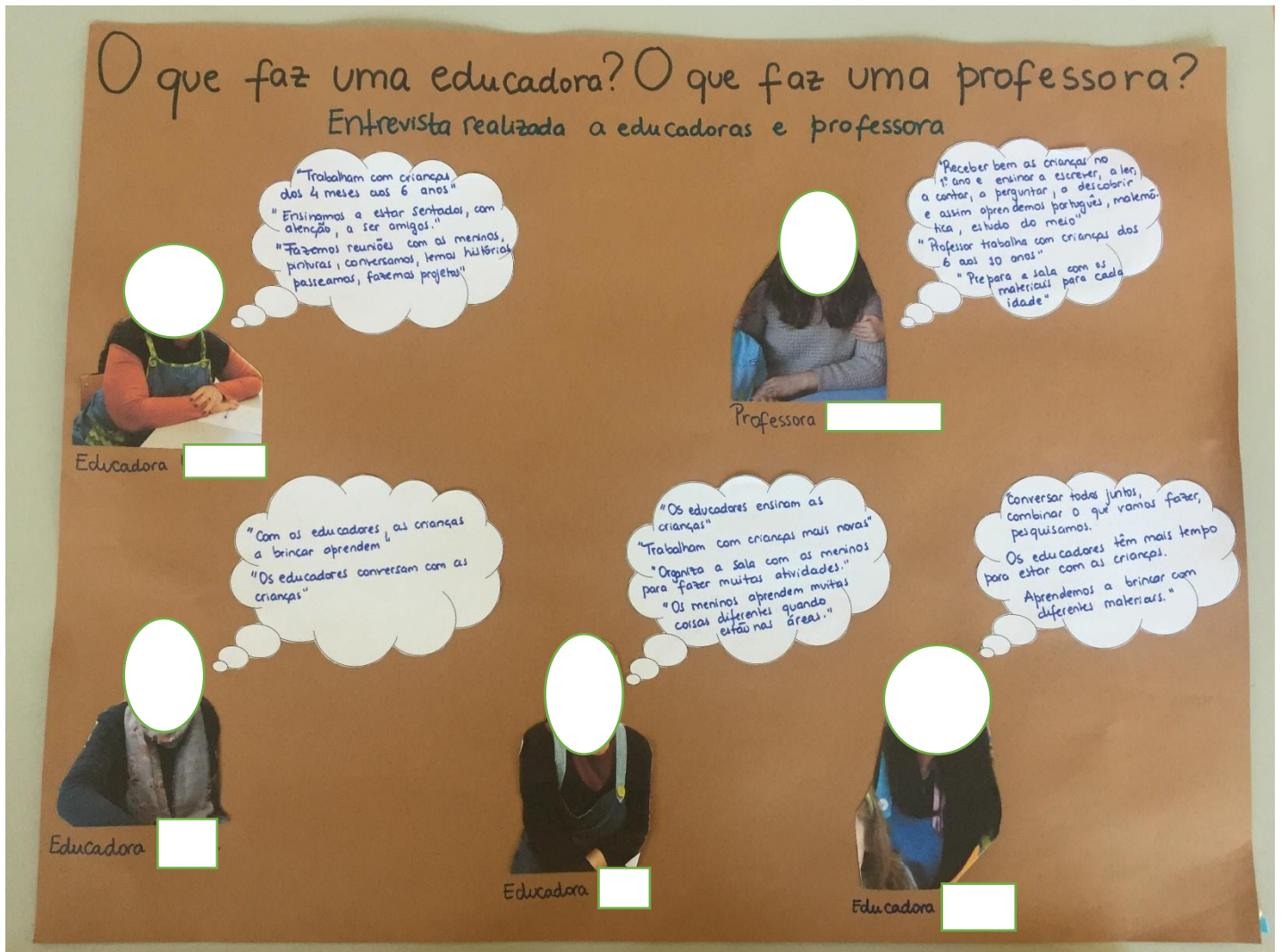


Figura 1. Entrevistas realizadas às adultas

Anexo G. Funções das adultas da sala 3

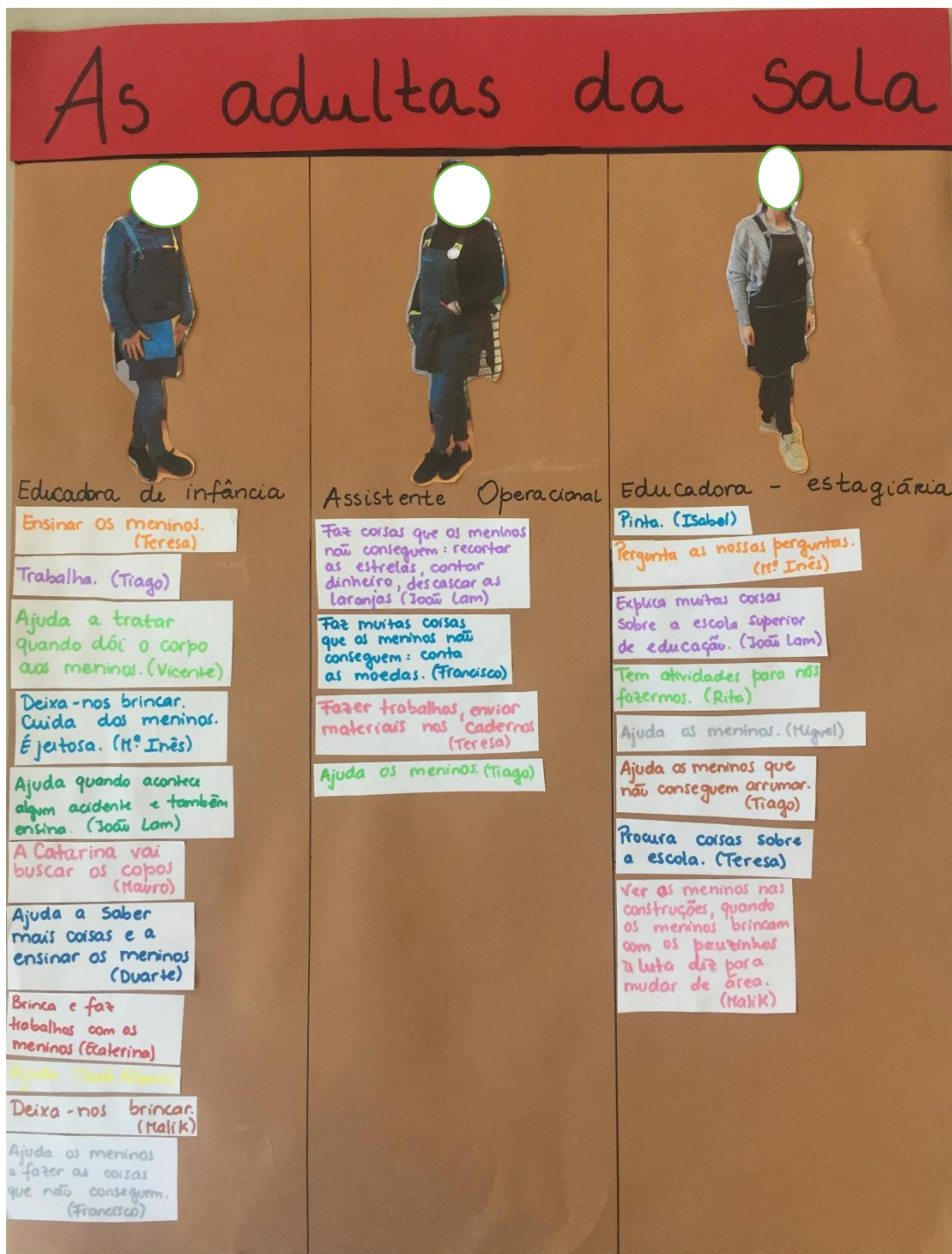


Figura 2. Significados das crianças sobre as funções das adultas da sala 3

As adultas da sala




 Educadora de infância	 Assistente Operacional	 Educadora - estagiária
<p>Organiza a rotina das crianças da sala.</p> <p>Traz e usa materiais diferentes para as experiências das crianças.</p> <p>Prepara atividades para as crianças terem novos conhecimentos.</p> <p>Prepara o espaço e os materiais de forma organizada. O espaço e os materiais são importantes para as crianças aprenderem.</p> <p>Cria e mantém a segurança, acompanha as crianças e preocupa-se com o seu bem-estar.</p> <p>Observa cada criança, os pequenos grupos e o grande grupo e prepara atividades que todos consigam fazer.</p> <p>Ajuda as crianças a serem autônomas.</p> <p>Traz e usa materiais diferentes para as experiências das crianças.</p> <p>Conversa e faz partilhas com as crianças e diz-lhes que podem fazer o mesmo, que se podem sentir seguras.</p> <p>Cria e mantém a segurança, acompanha as crianças e preocupa-se com o seu bem-estar.</p>	<p>Participa com os/as educadores/as de infância acompanhando as crianças durante a rotina no jardim-de-infância.</p> <p>Cuida das limpezas da sala e dos corredores do jardim-de-infância.</p> <p>Atende telefonemas e comunica mensagens às famílias.</p> <p>Acompanha os adultos que trazem materiais para o jardim-de-infância.</p> <p>É responsável pela segurança no espaço interior e exterior.</p> <p>Controla as entradas e saídas: abre a porta do jardim-de-infância.</p> <p>Ajuda as crianças a serem autônomas.</p> <p>Conversa e faz partilhas com as crianças e diz-lhes que podem fazer o mesmo, que se podem sentir seguras.</p> <p>Cria e mantém a segurança, acompanha as crianças e preocupa-se com o seu bem-estar.</p>	<p>Conversa com a educadora de infância sobre o que correu bem, o que correu menos bem e o que aprendeu.</p> <p>Prepara atividades para as crianças, pensando nos seus interesses e nas suas dificuldades.</p> <p>Conversa com as crianças para as ajudar nos seus problemas.</p> <p>Conversa com as famílias sobre as atividades que faz e sobre o que as crianças aprendem.</p> <p>Observa e regista no caderno o que acontece na sala e com as crianças.</p> <p>Ouve as crianças, responde às suas perguntas.</p> <p>Ajuda as crianças a serem autônomas.</p> <p>Conversa e faz partilhas com as crianças e diz-lhes que podem fazer o mesmo, que se podem sentir seguras.</p> <p>Cria e mantém a segurança, acompanha as crianças e preocupa-se com o seu bem-estar.</p>

Figura 3. Funções das adultas da sala 3 (devolução da informação)