



QUANDO O JARDIM DE INFÂNCIA É UM OBSERVATÓRIO DE DESIGUALDADES

Bruna Assunção

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

2022-2023



QUANDO O JARDIM DE INFÂNCIA É UM OBSERVATÓRIO DE DESIGUALDADES

Bruna Assunção

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, especialmente à minha avó e à minha mãe que tornaram o sonho realidade. Obrigada por todo o apoio incondicional, toda a paciência e colo que me foram dando no decorrer destes cinco anos. Vocês são a minha vida!

Ao meu namorado, que esteve sempre presente, apoiando-me nos momentos mais difíceis, mas também nas minhas conquistas que fui alcançando. Obrigada por toda a paciência e carinho que demonstras diariamente. Obrigada por me incentivares e motivares a percorrer o caminho que escolhi para mim. És tudo!

Às educadoras e auxiliares que me foram acompanhando durante esta jornada. Obrigada por todas as partilhas de conhecimento, todas as reflexões em conjunto, as palavras amigas durante os momentos mais difíceis. Vocês são o meu grande exemplo profissional!

À Professora Catarina, por me ter orientado durante este último ano de estágio, dando-me todo o apoio e acompanhamento possível. Obrigada por me incentivar a melhorar a minha prática e, acima de tudo, por acreditar em mim! A educadora que sou, deve-se também a si e ao seu rigor e profissionalismo!

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, um grande obrigada não chega. Com vocês aprendi que o amor à profissão não basta! Obrigada por me deixarem entrar no vosso mundo e por me terem ensinado tantas lições!

Por fim, agradecer às minhas amigas. Conhecemo-nos no início desta caminhada e, sem elas, nada disto seria possível. Obrigada por todos os momentos de riso quando tudo parecia desabar à minha volta, por todas as palavras amigas, obrigada por estarem sempre presentes!

O meu eterno obrigada a todos/as!

RESUMO

O presente relatório aborda, de uma forma crítica e reflexiva, a intervenção pedagógica realizada no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em um contexto de Jardim de Infância (JI) público situado em Lisboa. A mesma decorreu entre os dias 17 de outubro de 2022 e 16 de fevereiro de 2023, com um grupo de 20 crianças, uma educadora de infância e uma assistente operacional.

O tema da investigação centra-se nas desigualdades sociais de/na infância, nomeadamente concepções e vivências num JI. Este tema surge, sobretudo, a partir de observações e reflexões quotidianas relativamente aos modos de estar, viver e comunicar das crianças, sendo possível evidenciar algumas desigualdades socioeconómicas. Os contributos da Sociologia e dos Estudos Sociais da Infância, disciplinas com as quais as Ciências da Educação dialogam, fundamentam a importância de ouvir as crianças (e adultos/as) em relação ao entendimento das desigualdades sociais enquanto experiência subjetiva e autorreflexiva. Neste sentido, foram definidos três objetivos que assentam na caracterização das concepções sobre desigualdades sociais das crianças e das suas famílias por educadoras de infância, por assistentes operacionais e por crianças.

Metodologicamente, optou-se por realizar um estudo de caso, de natureza qualitativa, combinado diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente observação e entrevistas. Procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos que permite afirmar que nem todas as profissionais de educação partilham da mesma opinião relativamente às desigualdades sociais no JI, no entanto todas valorizam o papel da Educação Pré-Escolar – educação compensatória, ou seja, uma ação na minimização das desigualdades sociais e um espaço fundamental para a promoção de uma maior igualdade de oportunidades. Por fim, a constatação da minha intervenção pedagógica neste contexto foi essencial para a construção da minha identidade profissional, uma vez que me possibilitou conhecer outras realidades e adequar a minha prática às mesmas, sensibilizando-me para uma educação mais inclusiva, fundamental para as crianças inseridas em contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

Palavras-chave: Desigualdades Sociais; Pobreza Infantil; Infância; Educação; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report addresses, in a critical and reflective way, the pedagogical intervention carried out within the scope of the Curricular Unit Supervised Professional Practice II (PPS II), in a public kindergarten context located in Lisbon. It took place between 17 October 2022 and 16 February 2023, with a group of 20 children, one kindergarten teacher and one operational assistant.

The research topic focuses on social inequalities in childhood, namely conceptions and experiences in a kindergarten. This theme emerges mainly from daily observations and reflections regarding children's ways of being, living and communicating, being possible to highlight some socio-economic inequalities. The contributions of Sociology and the Social Studies of Childhood, disciplines with which Educational Sciences dialogue, justify the importance of listening to children (and adults) in relation to the understanding of social inequalities as a subjective and self-reflective experience. In this sense, three objectives were defined, based on the characterisation of the conceptions of social inequalities of children and their families by kindergarten teachers, operational assistants, and children.

Methodologically, a qualitative case study was carried out, combining several data collection techniques, namely observation and interviews. A content analysis was carried out, which allows us to state that not all educational professionals share the same opinion regarding social inequalities in kindergarten, however, they all value the role of pre-school education - compensatory education, i.e., an action in minimizing social inequalities and a fundamental space for the promotion of greater equality of opportunities. Finally, the observation of my pedagogical intervention in this context was essential for the construction of my professional identity, since it allowed me to learn about other realities and adapt my practice to them, raising awareness for a more inclusive education, which is essential for children in more vulnerable socioeconomic contexts.

Keywords: Social Inequalities; Child Poverty; Childhood; Education; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. A PPSII - Caracterização de uma ação educativa contextualizada	4
2.1. O meio envolvente	5
2.2. O contexto socioeducativo	5
2.3. A equipa educativa.....	7
2.4. As famílias das crianças.....	8
2.5. As crianças	11
2.6. O ambiente educativo	14
2.6.1. Espaço e materiais.....	14
2.6.2. Tempos e rotina	18
3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica em JI.....	20
3.1. Intenções para a ação.....	21
3.1.1. ... com as crianças	21
3.1.2. ... com as famílias	22
3.1.3. ... com a equipa educativa	24
3.2. Avaliação do processo de intervenção	24
4. Investigação em JI.....	31
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	32
4.2. Infância e Desigualdades Sociais: enquadramento teórico-conceitual	33
4.2.1. A pobreza infantil em Portugal.....	33
4.2.2. Desigualdades sociais na infância	35
4.2.3. Desigualdades sociais na Educação	37
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	40
4.4. Apresentação e discussão dos resultados	41
4.4.1. Concepções das educadoras de infância	42
4.4.2. Concepções das assistentes operacionais	44

4.4.3. Conceções do grupo de crianças.....	45
4.4.3.1 <i>Quando as desigualdades são visíveis e audíveis na sala 3</i>	48
5. Construção da profissionalidade	53
6. Considerações finais.....	56
Referências	59
Anexos	67
Anexo A. Portefólio individual de Jardim de Infância.....	68
Anexo B. Tabelas referentes à informação sobre as crianças e respetivas famílias ...	69
Anexo C. Planta da Sala 3.....	73
Anexo D. Dia-tipo.....	75
Anexo E. Carta de apresentação às famílias	81
Anexo F. Consentimento informado às famílias	83
Anexo G. Roteiro ético da investigação	85
Anexo H. Guião de entrevista – educadoras de infância.....	91
Anexo I. Respostas à entrevista – educadoras de infância	94
Anexo J. Guião de entrevista – assistentes operacionais	101
Anexo K. Respostas à entrevista – assistentes operacionais.....	104
Anexo L. Análise de conteúdo – educadoras de infância	112
Anexo M. Análise de conteúdo – assistentes operacionais.....	117
Anexo N. Árvore Categorial	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Área da casa das bonecas	16
Figura 2. Área das construções	16
Figura 3. Área da plasticina	16
Figura 4. Instrumentos de pilotagem.....	17
Figura 5. Instrumento “Quantos anos temos”	17

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
AO	Assistente operacional
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EI	Educadora de infância
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NE	Necessidades Específicas
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAM	Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada em contexto de Jardim de Infância (JI) público de Lisboa, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este relatório tem como objetivo central apresentar um processo investigativo, reflexivo e crítico, com base numa problemática resultante da prática, que decorreu entre o dia 17 de outubro de 2022 e 16 de fevereiro de 2023, numa sala com 20 crianças, uma educadora de infância e uma assistente operacional.

O tema da investigação centra-se na problemática das desigualdades sociais de/na infância, nomeadamente as conceções e as vivências das crianças do JI. Este tema surge, sobretudo, através de observações e reflexões quotidianas relativamente aos modos de estar, viver e comunicar das crianças, sendo possível evidenciar algumas desigualdades socioeconómicas que são visíveis e audíveis na sala de atividades. Os contributos da Sociologia e dos Estudos Sociais da infância, disciplinas com as quais as Ciências da Educação dialogam, fundamentam a importância de ouvir as crianças (e adultos/as) em relação ao entendimento das desigualdades sociais enquanto experiência subjetiva e autorreflexiva. Neste sentido, foram definidos três objetivos que assentam na caracterização das conceções sobre desigualdades sociais: (i) das educadoras de infância do Jardim de Infância, relativamente às desigualdades sociais das crianças e das suas famílias, relacionando-as com a sua prática pedagógica; (ii) das assistentes operacionais relativamente às desigualdades sociais; e (iii) das crianças.

Do ponto de vista da sua organização, o presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, é apresentada a caracterização de uma ação educativa contextualizada, na qual são analisados e caracterizados o meio envolvente do JI, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o grupo de crianças e as suas famílias, e o ambiente educativo englobando o tempo, o espaço e materiais.

No segundo capítulo é realizada uma análise reflexiva da intervenção em JI, onde são referidas as minhas intenções e propósitos para o desenvolvimento da ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, bem como a avaliação da sua concretização, através da análise do processo de intervenção.

O terceiro capítulo diz respeito ao processo investigativo realizado no decorrer da PPSII, começando pela exposição e fundamentação da problemática emergente, prosseguindo com a revisão da literatura sobre a temática em estudo, o desenho da investigação, através da realização do roteiro metodológico e ético, onde estão

identificadas as opções metodológicas da investigação, e, por fim, a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, no quarto capítulo, referente à construção da profissionalidade, é elaborada uma reflexão acerca do percurso desenvolvido nas práticas pedagógicas em creche (PPSI) e em JI (PPSII) evidenciando o seu contributo na minha formação pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância.

De forma a fundamentar e sustentar as minhas ações ao longo da prática, elaborei, igualmente, um portfólio acerca da mesma (cf. Anexo A). Nele constam as notas de campo registadas ao longo do processo, reflexões semanais sobre temas que considerei pertinentes, e as planificações das propostas de atividades que desenvolvi em conjunto com o grupo, bem como a sua avaliação.

2. A PPSII - Caracterização de uma ação educativa

| ' ' | | ' ' |

2.1. O meio envolvente

Conhecer e caracterizar o meio envolvente do Jardim de infância (JI) onde realizei a PPSII é fundamental, uma vez que me permite “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo de um JI” (Ferreira, 2004, p.65). Para além disso, possibilita-me adequar a minha prática pedagógica, usufruindo, igualmente, dos recursos existentes no meio e na comunidade.

Localizado num bairro social (cf. Perista & Cardoso, 1994) no distrito de Lisboa, o JI está inserido num agrupamento de escolas da rede pública juntamente com mais quatro estabelecimentos de ensino. Atualmente, a escola a que pertence a Organização Socioeducativa, está instalada em monoblocos nas periferias do bairro, uma vez que o edifício se encontra em obras, desde 2021.

Existem diversos recursos e serviços comerciais que o meio tem para oferecer, como uma farmácia, supermercados, um posto de correios, vários cafés e ainda uma vasta rede de transportes públicos, nomeadamente de autocarros, que servem as demais localidades de Lisboa. Para além disso, o meio envolvente oferece, igualmente, uma grande diversidade de serviços desportivos como o complexo desportivo, utilizado pelo JI nas atividades extracurriculares, um clube desportivo e um campo de futebol de 11. O contacto com a natureza e espaços verdes é, igualmente, de fácil acesso devido à proximidade com um Parque Florestal.

Embora seja uma zona com alguma afluência de transportes públicos na estrada, tratando-se de um meio residencial, é seguro fazer a exploração do meio local a pé com as crianças.

2.2. O contexto socioeducativo

O JI onde realizei a minha PPS pertence a uma Escola Básica que serve as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Por sua vez, está inserida num agrupamento de escolas que, atualmente, integra cinco estabelecimentos de ensino, com valências desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2017), este é um Agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), uma medida de política educativa que visa promover o sucesso educativo e intervir junto de populações em situação de vulnerabilidade social (cf. Despacho Normativo N.º

20/2012), e serve a população de dois bairros, caracterizada “por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais.” (p. 4).

Como referido anteriormente, atualmente a Escola Básica está estabelecida em monoblocos e, por isso, o espaço, interior e exterior, é reduzido. A existência de espaços partilhados pelas duas valências é quase nula, partilhando apenas o refeitório, em horários distintos, e o ginásio. O JI compreende, assim, três salas com vinte crianças cada, representando um total de sessenta crianças abrangidas por essa valência. As três salas encontram-se lado a lado e afastadas da zona das casas de banho (quatro no total), partilhadas entre si. Também o recreio é partilhado entre as três salas e é constituído por duas estruturas, uma delas com um escorrega.

De acordo com o PEA (2017) o agrupamento oferece às crianças uma “formação sólida e diversificada que lhes permite ir evoluindo ao longo do seu percurso escolar” (p. 6), privilegiando o desenvolvimento integral das mesmas, de forma a atingirem os seus objetivos. Desta forma, a oferta educativa da Escola Básica está dividida pelas duas valências: no Educação Pré-Escolar, as crianças têm acesso a Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) destinadas ao acompanhamento das crianças antes e/ou após o período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção das mesmas; no 1º CEB, as crianças têm acesso a Educação para a Cidadania, como oferta complementar, à Componente de Apoio à Família (CAF), e a Atividades de Enriquecimento Curricular como Judo, Atividade Física e Desportiva, Expressão Dramática, Expressão Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O agrupamento de escolas declara que a intervenção da Educação Especial “deve ser uma resposta integrada da Escola a alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado e permanente (PEA, 2017, p. 9). Assim, junto da área do Jardim de Infância, está a funcionar, desde o ano letivo 2004/2005, uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAM), cuja função passa pelo acompanhamento e avaliação dos alunos com Necessidades Específicas (NE). Outro serviço especializado de apoio educativo, estabelecido na escola, é o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) cuja principal função passa pela “prestação de apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das atividades educativas” (PEA, 2017, p. 11). Em articulação com outras estruturas, este serviço tem como objetivo fulcral a promoção das condições de integração e inclusão dos alunos, bem como o seu sucesso educativo (PEA, 2017). Não obstante, o que observei e vivenciei em todo o período foi

o hiato entre o que está escrito e o que acontece em relação à inclusão de crianças com necessidades específicas.

2.3. A equipa educativa

A equipa educativa do Jardim de Infância é constituída por três Educadoras de Infância, sendo que uma delas acumula a função de Coordenadora do Departamento, três assistentes operacionais e uma educadora de Educação Especial, que acompanha semanalmente crianças das três salas de JI. Importa salientar que toda a equipa tem um papel complementar na vida das crianças e desenvolvem o seu trabalho, em conjunto, com os mesmos objetivos - o bem-estar e segurança das crianças.

As crianças passam grande parte do seu dia juntamente dos/as monitores/as das AAAF, uma vez que estes/as as acompanhem de manhã, antes da componente letiva, e à tarde, até as famílias chegarem. É, portanto, essencial incluí-los/las na equipa educativa, visto desenvolverem o seu trabalho com as mesmas finalidades.

Relativamente à equipa educativa responsável pela sala onde realizei a PPS, esta é constituída por uma educadora de infância em funções há 36 anos. Formou-se na antiga Escola do Magistério Primário e há 31 anos que desenvolve a sua “prática pedagógica em bairros sociais”, um trabalho que afirma “ser desgastante, mas, acima de tudo, gratificante” (entrevista). A educadora acumula, também, a função de Coordenadora do Departamento, sendo responsável por todos os JI do agrupamento. A equipa da Sala 3 é, igualmente, constituída por uma assistente operacional, quadro da Junta de Freguesia, sendo o seu primeiro ano de trabalho no JI.

De acordo com Roldão (2007), o trabalho colaborativo entre a equipa educativa pressupõe uma determinada interação entre duas pessoas baseada na entreatajuda, caracterizando-se por ser uma forma “mais solidária e menos competitiva de trabalhar” (Roldão, 2007, p. 25). Embora a educadora confesse “que o trabalho em equipa é algo difícil de concretizar, devido à individualidade de cada um e às diferentes conceções sobre a educação, acredita que o mesmo, quando bem objetivado, facilita o seu trabalho e beneficia diretamente a criança” (entrevista).

Como este ano letivo, a equipa em sala é nova, a educadora assume estarem, ainda, num processo de conhecimento mútuo e, por essa razão, promove ao máximo a comunicação com a assistente operacional, assente no respeito mútuo. A educadora confessa, ainda, que na Educação de Infância é essencial existir um trabalho de parceria

entre a equipa educativa, o que “permite alcançar melhor os resultados visados.” (Roldão, 2007, p. 27).

Embora não siga nenhum modelo pedagógico, a educadora rege-se pelos fundamentos e princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016). Pretende, assim, desenvolver a sua prática pedagógica focalizada na Área da Formação Pessoal e Social, promovendo vivências e experiências educativas que contribuam para a construção de atitudes e valores que beneficiem o desenvolvimento das crianças enquanto seres sociais (Plano Curricular de Grupo, 2022).

2.4. As famílias das crianças

Após o nascimento, a criança é, imediatamente, inserida num contexto familiar cujas responsabilidades passam “pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural desta criança na sociedade.” (Sousa & Filho, 2008, p. 2). Nesse sentido, a própria família torna-se o primeiro e principal agente de socialização da criança. Sendo a escola (JI) o segundo, ou o primeiro externo, importa que o/a educador/a tenha em consideração o meio familiar da mesma, nomeadamente a própria cultura, vivências e experiências. Assim, o conhecimento do/a educador/a acerca do contexto sociofamiliar das crianças, permite-lhe adequar e informar a sua prática pedagógica e estabelecer pontes entre o JI – crianças – famílias.

Posto isto, e segundo a consulta do Plano Curricular de Grupo (PCG) (2022) e as respostas a uma entrevista realizada à educadora cooperante, apresenta-se, de seguida, a caracterização das famílias das crianças da Sala 3.

Através da análise e recolha de dados, é possível constatar que a maioria das famílias tem nacionalidade portuguesa, no entanto um pai é de nacionalidade brasileira (cf. Anexo B, Tabela 1). Relativamente às suas profissões, a maioria dos pais encontra-se a trabalhar na área da indústria e serviços, enquanto a maioria das mães está desempregada ou a trabalhar igualmente na mesma área (cf. Anexo B, tabela 2). Confrontando com os dados recolhidos acerca das suas habilitações literárias, em que a maioria das famílias apresenta ter o 2.º e 3.º CEB, e com as observações registadas no decorrer da prática, é possível deduzir que as mesmas evidenciam uma condição socioeconómica baixa ou média-baixa (cf. Anexo B, tabela 3).

No que diz respeito ao agregado familiar do grupo, a maioria das famílias (treze) apresenta ser nuclear, isto é, constituída pela mãe, o pai e os filhos. As restantes famílias são monoparentais, sendo constituídas pela mãe e filho/s, representando ser apenas 35% da população (cf. Anexo B, tabela 4).

É essencial salientar que a grande maioria das crianças (85%) vive dentro do concelho onde se situa o JI, maioritariamente na mesma freguesia (cf. Anexo B, Tabela 5). Importa, também, destacar que a maioria das famílias do grupo se centra na faixa etária entre os 30 e os 39 anos, podendo-se deduzir serem famílias jovens (cf. Anexo B, tabela 6).

Relativamente às relações estabelecidas entre o JI, mais precisamente a educadora, e as famílias, esta caracteriza-se por ser uma relação aberta e de confiança. De acordo com Deslandes (2001 citado por Mata & Pedro, 2020) esta parceria desenvolvida entre pais e profissionais de educação oferece inúmeros benefícios às crianças, uma vez que possibilita que ambos tenham um melhor conhecimento da mesma construindo, em conjunto, estratégias educativas para apoiar as crianças. Segundo a educadora, “a criança deve ser o centro da boa relação entre educador/a e famílias, adequando as diversas estratégias e a sua ação para que as crianças sintam que os pais são, igualmente, agentes na sala e podem colaborar e cooperar quando quiserem”. A educadora acrescenta, ainda, que “esta participação incute nas crianças um sentimento de segurança” (entrevista).

Segundo Jaeggi et al. (2003 citado por Mata & Pedro, 2020) nos contextos sociais mais debilitados o desafio de incluir e envolver as famílias na prática pedagógica é superior, uma vez que, por vezes, estas “vivem também elas um grande isolamento social e um forte sentimento de desconforto na relação com os assuntos da educação dos filhos.” (p. 11). Desta forma, a educadora confessa “que inicialmente é difícil existir um envolvimento parental na sala e na sua prática, no entanto, à medida que as famílias começam a conhecer e a confiar na sua prática, percebem que são respeitados, o que facilita a sua inclusão na educação dos seus filhos” (entrevista). A educadora acrescenta ainda que, “embora sejam pontuais, as participações dos pais e familiares são sempre válidas e enriquecedoras” (entrevista), de que os seguintes excertos são exemplificativos:

“Na quinta-feira, dia anterior ao Dia de São Martinho, a mãe do Kevin mandou um mail à educadora a informar que ia mandar para a sala um bolo de castanhas. Como a criança não veio no dia a seguir, por motivos de saúde, hoje mandou

um bolo de iogurte para as crianças da sala poderem saborear. A educadora questiona o Kevin pelo bolo de castanhas e o mesmo responde que comeram as castanhas todas no fim de semana, não sobrando para a confeitura do bolo.” (Nota de campo nº 94 – 14 de novembro – Sala)

“Depois do almoço, a educadora distribui pelas crianças, o bolo que a mãe do Kevin mandou. Dá uma fatia a cada criança e, em simultâneo, provamos o bolo. As crianças dizem estar delicioso e a educadora dá a ideia de escrever uma carta com um desenho, a agradecer à mãe do Kevin. Juntamente com as crianças, a educadora escreve numa folha a agradecer pelo bolo e a informar que estava delicioso. De seguida, pede à Constança para desenhar um bolo por baixo.” (Nota de campo nº 99 – 14 de novembro – Sala)

“Após a conversa do corpo humano, e a visualização de dois livros sobre o tema, o Martim comprometeu-se a trazer de casa, um livro igualmente sobre o corpo humano. Hoje, traz consigo o livro e após o almoço exploramo-lo em conjunto com as restantes crianças. Durante a exploração do livro, noto que algumas crianças detêm alguns conhecimentos relacionados com o corpo humano, nomeadamente o nome dos órgãos e as suas funções, os cinco sentidos e algumas curiosidades sobre o corpo. O Martim demonstra estar muito *orgulhoso* e *feliz* por ter trazido um livro para a sala para explorámos em conjunto. Observo, também que é um livro que folheia, muitas vezes em casa, uma vez que sabe algumas informações com antecedência.” (Nota de campo nº 334 – 06 de fevereiro – Sala)

De acordo com Epstein (2010) os contextos educativos devem estabelecer formas eficazes de comunicação entre a escola e a família, possibilitando a partilha dos programas curriculares, projetos pedagógicos e do progresso das crianças. Neste sentido, a educadora desenvolve a sua prática com recurso a uma ferramenta digital de meio de comunicação com as famílias - *Google Classroom*. É nesta ferramenta que a educadora partilha com as famílias as vivências no JI, fotografias semanais e uma breve descrição dos momentos vivenciados durante a semana. É importante salientar que todos os pais têm acesso e podem comentar as publicações que a educadora realiza.

2.5. As crianças

De forma a conseguir adequar a minha prática pedagógica, não só é essencial ter conhecimento das características do meio familiar das crianças, como também é importante conhecê-las. Assim, de seguida, são apresentadas as características do grupo com recurso a registos de observações na prática, conversas informais com a educadora e a análise e recolha de dados do PCG (2022).

O grupo de crianças da Sala 3 caracteriza-se pela sua heterogeneidade interna. É um grupo com vinte crianças no total, dez meninas e dez meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (cf. Anexo B, tabela 7). Embora apresentem ser um grupo heterogéneo relativamente às suas idades, Ferreira (2004) defende não ser uma variável significativa sendo esta “nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (p.76), devendo ser respeitada a individualidade e o ritmo de cada criança.

Relativamente aos seus percursos institucionais, a maioria das crianças (dezassete) já frequentava o JI, no entanto duas vieram da creche e uma de outro JI. As crianças que transitaram do ano anterior foram fundamentais para que o período de adaptação e integração das novas fosse menor e mais facilitado, mantendo uma relação de proximidade com as mesmas. De acordo com o PCG (2022) no grupo, está inserida uma criança com 6 anos, que transitou do ano anterior beneficiando do adiamento de escolaridade obrigatória, e uma criança com NE ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, com hiperatividade, sendo abrangida por medidas universais e seletivas. Esta criança é acompanhada bissemanalmente por uma educadora da Educação Especial e uma terapeuta da fala que, em conjunto com a educadora em sala, desenvolvem um trabalho com objetivo à sua inclusão, desenvolvimento integral e sucesso educativo.

Relativamente às suas características gerais, o grupo caracteriza-se, ainda, por ser *autónomo, dinâmico e curioso*. Os principais interesses das crianças passam pelas atividades de faz de conta, na área da casa, pela área das construções, com acesso a vários materiais, como *Legos* e blocos, pela área dos jogos de mesa com puzzles, jogos de encaixe e de desenvolvimento da motricidade fina, e pelo espaço destinado aos desenhos. Para além das áreas de atividades, as crianças evidenciam o interesse pela dança e pela audição de história e livros.

“Enquanto as crianças vão chegando, a educadora coloca músicas do Natal para irem dançando. Em conjunto com as crianças, cria uma coreografia para apresentar à UAM. As crianças gostam da ideia e a educadora diz-lhes que têm de ensaiar mais e mostrar às restantes crianças não presentes.

A educadora diz-me que seria uma boa ideia dançarem todos os dias um bocadinho de manhã. Digo-lhe ser uma boa ideia, até para estarem menos agitados, à mesa, na hora do acolhimento.” (Nota de campo nº 193 – 07 de dezembro – Sala)

“Enquanto estou sentada com a Helena a fazer um jogo, observo a Mara, a Maria e o Bernardo a irem buscar um livro e folheá-lo. Este último, senta-se ao meu lado e pede-me que lhe leia a história. Quando acabo a leitura, vai buscar outro livro e senta-se novamente.” (Nota de campo nº 72 – 08 de novembro – Sala)

De acordo com o PCG (2022), de uma forma geral, as crianças “revelam curiosidade pelo mundo que os rodeia, colocando questões pertinentes.” (p. 4), como se pode constatar:

“O Bernardo, o Kevin, a Samaritana, a Inês e a Helena pedem-me para lhes mostrar o livro do “Monstro das Cores”. Fico com eles a explorar cada página e vão se lembrando da história, principalmente das emoções dos monstros associando às suas cores.” (Nota de campo nº 71 – 08 de novembro – Sala)

No início do ano letivo, as crianças demonstravam *pouca autonomia*, tanto na higiene como nos espaços físicos do JI, solicitando a permanente presença e atenção das adultas em sala (PCG, 2022). No término da PPS II, o grupo demonstrava ter conquistado autonomia nos momentos das refeições e da higiene, no entanto, algumas crianças, sobretudo as *novatas*, necessitavam ainda do apoio das adultas, apenas quando solicitado. De uma forma geral, o grupo caracteriza-se por ter significativas dificuldades na comunicação, precisamente na linguagem e expressão oral, comunicando de forma “abebezada” com um vocabulário reduzido (PCG, 2022). O número de conflitos diários é muito significativo e, por vezes, o grupo demonstra uma grande dificuldade na resolução dos mesmos, solicitando o auxílio de uma adulta, visto serem incapazes de expressar as suas emoções e/ou sentimentos.

“O Kevin vem-me mostrar um caracol e diz que o quer salvar, tirando-o do recreio. Digo-lhe para ir metê-lo nas folhas para ele comer. O Bernardo vê o caracol, tira-o da mão do Kevin e atira-o ao ar. O Kevin começa a chorar e

empurra-o ao chão, afirmando querer salvar o caracol. Quando me aproximo, falo com o Bernardo e explico-lhe que os caracóis são seres vivos que, tal como nós, comem, respiram e sentem dor. Assim, não deveríamos brincar com eles ou, pior ainda, atirá-los para o chão. O Kevin vai buscar o caracol e coloca-o na folha. (Nota de campo nº16 – 25 de outubro – Recreio)

“Enquanto estão no recreio, oiço a Nara a chorar. Pergunto-lhe o que se passa e responde-me que a Helena lhe bateu. A Helena ouve e começa, igualmente, a chorar afirmando que a Nara também lhe bateu. Pergunto-lhes a razão e reparo que ambas estão a agarrar o volante no parque e querem brincar com o brinquedo. Digo-lhes que só pode estar uma, no entanto existia outro volante na outra ponta do recreio. Pergunto à Helena se quer vir comigo para o outro e responde-me que não. Pergunto, igualmente, à Nara e responde-me que sim. Fico a brincar com ela até estar mais calma.” (Nota de campo nº25 – 26 de outubro – Recreio)

“O Martim está a brincar com os *Playmobils* sozinho e o Bernardo vem ter comigo e diz-me que ele não o deixa brincar também. Chego-me perto do Martim e pergunto-lhe qual a razão para não deixar o Bernardo brincar. O Martim mostra-me um sofá partido e diz-me: “Olha o que ele fez ontem, não sabe brincar!”. Explico-lhe que desta vez o Bernardo não vai estragar nada, querendo apenas brincar com os *Playmobils*. O Martim diz que pode brincar e separa os brinquedos, para cada um ter alguns bonecos para brincar, no entanto o Martim fica com a maior parte, deixando apenas para o Bernardo uma relva e umas flores. Explico-lhe que podem não brincar juntos, mas a divisão tem que ser justa. O Bernardo escolhe alguns bonecos e o Martim aceita. Passado alguns minutos estão a brincar juntos.” (Nota de campo nº76 – 09 de novembro – Sala)

Assim, de forma genérica, as intenções pedagógicas da educadora assentam na aquisição de valores de convivência democrática e de cidadania, na promoção da autonomia, no enriquecimento do vocabulário, na expressão e comunicação de uma forma correta, no desenvolvimento da capacidade expressiva dos seus sentimentos e emoções e no respeito pelo outro (PCG, 2022).

2.6. O ambiente educativo

Na Educação Pré-Escolar a organização do ambiente educativo constitui a base do desenvolvimento curricular, uma vez que as relações estabelecidas entre o grupo, a organização dos materiais disponibilizados e a organização do tempo, vão influenciar diretamente a criança, nomeadamente o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016). Devido à sua importância para a criança, torna-se fundamental que o/a educador/a defina estratégias e intenções pedagógicas para que essa organização, essencialmente flexível, contribua, de alguma forma, para a educação das mesmas (Silva et al., 2016).

Importa, assim, caracterizar o ambiente educativo da sala onde realizei a PPS, nomeadamente a dimensão dos espaços e materiais e a dimensão dos tempos e rotinas.

2.6.1. Espaço e materiais

Quando um/uma educador/a organiza o espaço e os materiais da sua sala, tem em consideração as suas intenções e opções educativo-pedagógicas, assim como o próprio grupo de crianças, sendo essencial delinear finalidades para a sua utilização, planeando e fundamentando as razões dessa organização (Silva et al., 2016). De acordo com Serrão e Carvalho (2011), a organização das áreas de atividades que detenham materiais adequados às características e interesses do grupo de crianças “valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação, promovendo, assim, o desenvolvimento, cognitivo, socioafectivo [sic], moral e o motor (...)” das mesmas (p. 5).

Como referido anteriormente, o JI está estabelecido em monoblocos desde 2021, refletindo-se em salas com tamanho mais reduzido, sobretudo para vinte crianças. Embora, por vezes, o espaço represente uma adversidade, a Sala 3 caracteriza-se por ser arejada e com muita luz natural, totalizando quatro janelas, duas viradas para o recreio e duas viradas para o corredor central. É constituída por diversas áreas e espaços (cf. Anexo C), onde as crianças têm a oportunidade de realizar várias brincadeiras e aprendizagens, com recurso a diferentes tipos de materiais:

- A área das construções é uma área muito solicitada pelas crianças. É constituída por diferentes tipos de materiais, como *Legos* grandes e pequenos, blocos e outros materiais de encaixe. Esta área é, igualmente, constituída por uma pista de

comboio por montar e os respetivos comboios. Normalmente, as construções das crianças ficam expostas durante alguns dias, no cimo do armário de arrumação do material, no entanto ficam sempre registadas fotograficamente no livro “As construções da sala 3”, um recurso que propus no âmbito da PPS II;

- A área da casa de bonecas é constituída por uma cozinha com fogão, forno, frigorífico, máquina de lavar roupa e tábua de engomar. Dispõe, igualmente, de diferentes acessórios como comida de brincar, chávenas, pratos e talheres, uma mesa com três bancos, bonecas. Recentemente, a educadora introduziu nesta área, um bloco com uma caneta ou lápis, de forma a incentivar o gosto pela escrita;
- A área da plasticina representa ser a área menos solicitada pelas crianças, caracterizando-se por ser constituída por uma mesa, duas cadeiras, plasticina amarela, alguns moldes e ferramentas para a modelar;
- O espaço dos jogos de mesa é, também, um espaço que as crianças frequentam muito. É constituída por jogos de mesa como jogos de encaixe, de desenvolvimento da motricidade fina, puzzles e seriação. Nesta área, as crianças, muitas vezes, gostam de estar acompanhadas por uma adulta, solicitando a sua presença ao seu lado;
- O espaço dos desenhos contém um armário com material de desenho como lápis de cera, de cor e de carvão, canetas de feltro e folhas brancas A4. É, também neste armário que estão os compartimentos de cada criança identificadas com as suas fotografias, onde colocam todos os seus trabalhos e desenhos realizados em sala.

Importa salientar que todas as áreas de atividades e brincadeira estão devidamente identificadas pelo seu nome e pelo número de crianças que podem estar em simultâneo, através de representações gráficas e numerais realizados pelas mesmas.

Figura 1

Área das construções



Figura 2

Área da Casa



Figura 1

Área da Plasticina



Nas paredes da Sala 3, encontram-se diferentes trabalhos e desenhos produzidos pelas crianças, nomeadamente sobre a chegada do outono e os seus autorretratos devidamente assinados, e diversos instrumentos de pilotagem utilizados pela educadora na rotina das crianças.

Figura 2

Instrumentos de pilotagem



Figura 3

Instrumento "Quantos anos temos"



Do lado direito da porta da entrada, encontram-se os cabides de cada criança, devidamente identificados com a sua fotografia e nome. É nesses cabides que as crianças dispõem de um saco com mudas de roupa e as camisolas/batas do JI. As malas e mochilas são colocadas numa mesa e os seus casacos pendurados em cabides num pequeno *charriot* adaptado ao seu tamanho.

De acordo com Amorim (2005), cabe ao/à educador/a observar e ter em consideração os progressos e interesses das crianças “para que possa ir mudando os estímulos e apresentando novos e interessantes desafios.” (p. 58). Desta forma, no seguimento da celebração do Dia das Bruxas, foi adicionado um novo espaço com alguma adesão por parte das crianças – “A casa assombrada” – construída pelas mesmas, com recurso a uma caixa de cartão e tintas.

Para além da sala, as crianças têm a oportunidade de usufruir de espaço exterior, dentro da instituição – o recreio – e fora da instituição como o Parque Florestal. Segundo a educadora, “este recurso permite a realização de atividades ao ar livre e a

descoberta e exploração de sons, cheiros, cores e materiais da natureza. Confessa, ainda, serem vivências que estimulam o desenvolvimento motor, a criatividade e a imaginação” (entrevista).

2.6.2. Tempos e rotina

Embora o tempo educativo corresponda a momentos que se reproduzem com regularidade, apresenta uma certa flexibilidade e um determinado ritmo, criando uma sensação de rotina (Silva et al., 2016). Visto ser intencionalmente planejada e delineada pelo/a educador/a, esta rotina é pedagógica, sendo, igualmente, do conhecimento das crianças que vão, progressivamente, dispor da capacidade de “prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (Silva et al., 2016, p. 27). De acordo com Carvalho (2005), a forma como organizamos o tempo educativo vai influenciar diretamente as vivências das crianças no JI. Desta forma, o/a educador/a deve estar em constante autorreflexão e crítica da sua prática, para que a construção do tempo pedagógico tenha em consideração a realidade, os gostos e interesses do grupo, assim como os de cada criança.

Posto isto, a rotina, ou a *ordem instituinte promovida pela educadora* (Ferreira, 2004), para as crianças da Sala 3 começa às 8h assim que chegam e são recebidos pelos monitores da AAAF, permanecendo com os mesmos até às 9h, início da componente letiva com a educadora. Assim que entram na sala, penduram os seus casacos no *charriot*, colocam as mochilas na mesa destinada ao efeito e vestem as camisolas/batas do JI. Com todas as crianças sentadas na mesa central, dá-se início ao momento do Acolhimento. A educadora começa por fazer a chamada, verificando quais as crianças presentes e as ausentes, e cantam a canção do *Bom dia*. De seguida, ainda com todas as crianças dispostas à mesa, são preenchidos alguns instrumentos de pilotagem, como a contagem das crianças em sala e a alteração do dia semanal. De acordo com Bramão et al. (2006), o acolhimento, quando bem explorado pelo/a educador/a em diálogo e relacionamento com o grupo, permite um momento de aprendizagem ativa e de desenvolvimento da criatividade das crianças. Assim, ainda neste momento, a educadora conversa com as crianças sobre diversos assuntos, envolvendo-se com o grupo e com os seus gostos, interesses e realidades individuais. Além disso, em conjunto, planeiam o dia, definindo as atividades e brincadeiras a desempenhar.

Entre as 9h30 e as 10h15, as crianças têm a oportunidade de brincar nas áreas de atividades e brincadeira, relacionando-se com os seus pares e com as adultas presentes em sala, assim como dar continuidade aos projetos em curso. É neste momento que a educadora dedica algum do seu tempo a brincar com as crianças, um gesto muito querido pelas mesmas. Por volta das 10h15, a educadora pede às crianças que pousem os brinquedos e materiais e sentam-se, em conjunto, na mesa para disfrutarem do lanche da manhã. Como nem todas as crianças trazem o seu lanche, são distribuídos alguns pacotes de leite e bolachas, pelas mesmas.

Por volta das 10h30, quando terminam o reforço matinal, as crianças continuam a brincar nas áreas até às 11h30, altura em que, em grupos, a assistente operacional acompanha-as à casa de banho e auxilia-as na sua higiene. Pelas 11h45, as duas adultas encaminham as crianças para o refeitório onde almoçam. Depois do almoço, as crianças são acompanhadas pelos monitores da AAAF no recreio ou na sala, dependendo das condições meteorológicas, até ao momento da chegada da educadora, às 13h15. Normalmente, pelas 14h30 as crianças regressam à sala, no entanto não é algo estabelecido, podendo regressar mais cedo ou mais tarde, dependendo das propostas pensadas e planeadas pela educadora e pelas crianças.

Pelas 15h, a educadora pede para as crianças arrumarem as áreas e os respetivos materiais e sentam-se à mesa. Questiona as crianças se querem bolachas e, quando terminam de comer, vestem os casacos e colocam as mochilas às costas. Por volta das 15h15, as crianças que frequentam a AAAF encaminham-se para a porta e são acompanhadas por um monitor até à sala, onde permanecem até à hora de chegada das famílias.

A caracterização do contexto onde realizei a PPSII foi essencial e fundamenta intenções que me propus alcançar durante a minha intervenção pedagógica, sobretudo assentes em três eixos: as crianças, as famílias e a equipa educativa, descritas no capítulo seguinte. Neste sentido, através de um olhar atento perante o contexto e uma escuta ativa face às crianças, procurei adequar a minha ação pedagógica e proporcionar momentos positivos e ricos em aprendizagens, não só para as crianças, como também para as famílias e equipa educativa.

3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica em JI

| " | | " |

3.1. Intenções para a ação

O presente capítulo diz respeito à análise reflexiva da minha intervenção pedagógica. Assim, procuro retratar o processo de intervenção assente em três eixos, as crianças, as famílias e a equipa educativa, apresentando as intenções que irão servir como linhas orientadoras para a minha prática pedagógica, assentes em pressupostos teóricos e investigativos, tal como defende Figueiredo, uma perspetiva de Educação de Infância que a concebe “enquanto arena de construção de conhecimento profissional baseado em investigação e que mobilizam conceitos e processos de uma perspetiva de professor como investigador nas práticas de qualidade que as constituem.” (p. 298)

3.1.1. ... com as crianças

Desde o início do meu percurso na instituição, tive a oportunidade de observar um grupo de crianças que, de forma singular, apresenta diferentes características e, conseqüentemente, diferentes interesses, necessidades e fragilidades. Assim, de forma a desenvolver uma prática pedagógica inclusiva e adequada a cada criança, tornou-se cada vez mais evidente identificar como principal intencionalidade para com o grupo, o **reconhecimento de cada criança como um ser único e capaz, tendo em consideração os seus ritmos e especificidades**. A partir das suas experiências e vivências passadas e da valorização das diversas competências e saberes únicos, a criança é encarada enquanto sujeito e agente do seu processo educativo, o que lhe permite desenvolver ao máximo as suas diversas potencialidades (Silva et al., 2016). Neste sentido, tornou-se fundamental desenvolver uma escuta ativa para com as crianças, em todos os momentos do quotidiano, principalmente com as mais tímidas e/ou envergonhadas onde o desenvolvimento de um olhar mais atento foi determinante, visto não recorrerem, regularmente, à linguagem oral para se expressarem. A criação de uma relação afetiva assente na confiança e respeito mútuo foi, igualmente, essencial para a concretização desta intencionalidade. Para além disso, promovem na criança uma sensação de bem-estar e a disposição para se relacionarem com os outros e com o mundo que a rodeia (*idem*).

Considerando as singularidades de cada criança, no decorrer da minha prática pedagógica, pretendi **desenvolver propostas de atividades adequadas às necessidades das mesmas**. Assim, foi essencial criação de momentos ricos de aprendizagem envolvendo as diversas áreas, domínios e subdomínios estabelecidos nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), procurando ir ao

encontro dos interesses e necessidades do grupo. Sendo um grupo que apresenta alguma fragilidade a nível socioeconómico, foi minha intenção desenvolver propostas assentes, principalmente, na Área da Formação Pessoal e Social de forma a promover um vasto conjunto de vivências e experiências educativas para a construção de atitudes e valores enquanto seres sociais e independentes. Foi neste sentido que emergiu o projeto em sala para a construção da área da biblioteca, um projeto que surgiu dos interesses das crianças, mas, sobretudo, a partir de uma necessidade identificada por mim – a falta de um espaço pré-estabelecido para a exploração de livros. Através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) as crianças tiveram a oportunidade de se envolver e participar na organização do ambiente educativo, desenvolvendo atitudes de colaboração e cooperação, respeito e empatia pelo outro.

Outra intenção que delinee para com o grupo de crianças, foi a **promoção da sua participação de forma ativa** dentro e fora da sala. De acordo com Tomás (2007), a Convenção dos Direitos Humanos veio estabelecer que, tal como todos os cidadãos, também as crianças são detentoras de direitos, reconhecendo-lhes a “sua capacidade de participação (art. 12).” (p. 49). Garantir à criança o direito à liberdade de expressão e opinião e, principalmente, o direito à toma de decisões relativas à sua pessoa e para seu próprio benefício, considera a mesma “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo”. (Silva et al., 2016, p. 09).

Desta forma, procurei **valorizar as iniciativas e participações provenientes das crianças**, assim como **envolvê-las no seu processo de aprendizagem**, proporcionando-lhes um ambiente seguro para abordarem e questionarem sobre diferentes assuntos. Sendo essencial escutar a criança, dei-lhes a palavra nas conversas em grupo, de forma a estimular a sua participação ativa, respeitando, no entanto, as crianças mais tímidas ou envergonhadas. Para além disso, procurei, igualmente, promover o poder de decisão nas crianças, oferecendo-lhes a possibilidade de escolherem, diariamente, as tarefas ou brincadeiras mais desejáveis.

3.1.2. ... com as famílias

Após o nascimento, a criança é imediatamente inserida num meio familiar, tornando-se no seu primeiro e principal agente de socialização. De acordo com Samagaio (2016) este grupo social apresenta uma considerável importância social no que concerne à transmissão de valores, conhecimentos e afetos “que se traduz num

investimento nos filhos para um futuro mais certo e garantido.” (p. 4). Assim, sendo o JI o segundo agente socializador da criança, importa que o/a educador/a tenha em consideração o meio familiar da mesma, nomeadamente a própria cultura e contexto socioeconómico onde está inserido, para que, em conjunto, desenvolvam uma relação de confiança e de parceria. De acordo com Deslandes (2001, citado por Mata e Pedro, 2021), esta relação possibilita a ambos, educado/a e família, um melhor e maior conhecimento da criança, tendo em consideração as suas potencialidades e fragilidades, e construir, em conjunto, estratégias educativas, ultrapassando “os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante”. (p. 21). Desta forma, é essencial que o educador estabeleça uma relação de proximidade com as famílias, baseada na comunicação aberta e na confiança, “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 9).

Neste sentido, considero ser fundamental delinear, igualmente, algumas intenções para com as famílias, nomeadamente **o desenvolvimento de uma atitude comunicativa assente na confiança e respeito mútuo** com as mesmas, isto é, informá-las sobre a minha prática pedagógica no decorrer da PPSII, particularmente através da Carta de Apresentação enviada a todos os pais com as informações essenciais sobre a minha presença na sala (cf. Anexo E). Para a concretização desta intenção, foi também fundamental a minha inclusão na plataforma *Google Classroom*, utilizada para comunicar com as famílias e partilhar fotografias semanais com as mesmas.

Outra intenção que delinee para com as famílias e que pretendeu beneficiar essencialmente as crianças, foi o **envolvimento das mesmas na minha prática pedagógica**. Para isso, ao transmitir às famílias as informações sobre o projeto a desenvolver em sala, nomeadamente as propostas manifestadas pelas crianças, demonstrei-me recetiva às suas ideias, sugestões e partilhas. A execução do projeto em si foi também essencial para a concretização desta intenção, uma vez que os pais tiveram a oportunidade de se envolverem e participarem em algumas das propostas delineadas pelas crianças. De acordo com Mata e Pedro (2021) esta participação das famílias no contexto educativo das crianças permite às mesmas uma aproximação dos pais, uma melhor articulação dos conhecimentos construídos na instituição e em casa e a descoberta e desenvolvimento de novas competências e saberes, como a autonomia e a responsabilidade.

3.1.3. ... com a equipa educativa

Para que seja possível a criação de um ambiente seguro, estimulante e capaz de responder às necessidades do grupo, é essencial que a equipa educativa em sala, estabeleça entre si uma relação de respeito mútuo e de comunicação aberta. De acordo com Santana (2007), a cooperação entre os adultos ao invés da competição, propiciam um ambiente de bem-estar, “fortalecendo os laços entre as pessoas e influenciando a construção de um sistema de valores.” (Santana, 2007, p. 31).

Neste sentido, foi importante definir como principal intencionalidade para com a equipa educativa **conhecer as profissionais do Jardim de Infância**, essencialmente a equipa em sala, para que, de forma gradual, tivesse a capacidade de me **envolver nas dinâmicas da sala e do JI**.

Outra intenção que delinee para com a equipa educativa, diretamente relacionada com a primeira, é **a partilha das minhas intenções pedagógicas** e, em simultâneo, de **todas as minhas dúvidas e/ou questões** sobre a prática. Para isso, antes de planificar alguma proposta para o grupo, procurei informar a educadora e assistente operacional, certificando-me do seu consentimento para avançar. Quando tinha alguma dúvida ou questão, procurei, essencialmente, a educadora que, através de conversas informais, mostrou-se sempre disponível para me auxiliar e me transmitir estratégias e/ou conselhos, com vista à melhoria da minha prática pedagógica.

Uma vez que as profissionais em sala têm uma experiência mais diversificada que a minha e contactam com o grupo há mais tempo, pareceu-me essencial que existisse uma relação colaborativa assente na entajuda entre todos os intervenientes na sala, com vista ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de uma forma positiva e harmoniosa.

3.2. Avaliação do processo de intervenção

Concluído o meu percurso na instituição e, conseqüentemente, a minha prática pedagógica em JI, importa agora refletir acerca das intenções delineadas no início da mesma, tendo em conta a sua concretização e as estratégias utilizadas para tal.

Relativamente às intencionalidades delineadas para com as crianças nomeadamente o **reconhecimento de cada uma como um ser único e capaz**,

considerando os seus ritmos e especificidades, considero ter sido concretizada com sucesso, sendo, para mim, a intenção mais importante a que me propus alcançar.

Como referido anteriormente, a criação de uma relação afetiva, assente na confiança e no respeito mútuo, com as crianças foi fundamental para a concretização desta intenção, uma vez que me possibilitou conhecê-las individualmente, nomeadamente as suas competências, necessidades, ritmos e interesses. Neste sentido, durante a minha intervenção pedagógica, procurei respeitar as individualidades e vontades de cada criança, desenvolvendo em si um sentido de segurança e confiança para comigo. Tratando-se de um grupo caracterizado por uma grande heterogeneidade de interesses e necessidades, no decorrer da minha ação pedagógica, nem todas as crianças manifestaram o mesmo nível de interesse pelas propostas de atividades, sendo uma das minhas maiores dificuldades. Porém, respeitando os seus ritmos e individualidades, nunca forcei a realização de uma atividade em função do meu interesse, como são reveladores os seguintes excertos:

“O Kevin não quer continuar a colar as suas figuras e vai para a área das construções, junto a mim, e constrói uma pista de comboios. Passado algum tempo, pergunto-lhe se quer continuar a colagem e a criança responde-me que não. Sorrio e continua a brincar na mesma área até à hora do lanche da manhã.”
(Nota de campo nº 201 – 09 de dezembro – Sala)

“A Samaritana recusa-se a construir o palhaço, revelando algum *medo* do mesmo. Não insisto e vai brincar para a Casa das Bonecas.” (Nota de campo nº 340 – 08 de fevereiro – Sala)

Para além disso, reconhecendo as crianças como seres capazes, incentivei-as diversas vezes a realizar atividades quotidianas (desenhos, jogos, vestir) primeiramente sem o meu apoio, mesmo quando solicitado, desenvolvendo igualmente a sua autonomia.

“A Joana pede-me a folha para terminar de pintar e, enquanto isso, explico ao Isaac como deve colocar as páginas dentro das folhas para plastificar. O Isaac diz-me que não consegue, sem experimentar primeiro e digo-lhe que ele consegue tudo, mas tem de tentar primeiro. A criança experimenta sozinha e consegue, necessitando apenas do meu auxílio para abrir a folha de plastificar,

e demonstra-se com um sorriso na cara.” (Nota de campo nº 213 – 12 de dezembro – Sala)

“O Gonçalo pergunta-me se pode colocar a escova de dentes em cima da folha e passar com a caneta para desenhar uma escova. Digo-lhe para experimentar fazer a partir da observação da escova, visto ser capaz. O Gonçalo experimenta e consegue desenhar.” (Nota de campo nº 306 – 10 de janeiro – Sala)

Relativamente à intenção de **desenvolver propostas de atividades adequadas às necessidades das crianças**, foi seguramente a mais desafiante de ser concretizada. No decorrer da minha ação pedagógica, procurei dinamizar propostas que respondessem às necessidades do grupo e fossem ao encontro dos seus interesses, porém, como referido anteriormente, sendo um grupo muito heterogéneo, tive alguma dificuldade em fazê-lo de forma significativa para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para além disso, durante a dinamização de algumas atividades, revelei, igualmente, dificuldade em modificar e reajustar a minha ação nos momentos em que verifiquei não ser mais adequada para o grupo, sendo o apoio da educadora cooperante essencial nesta fase, uma vez que, através da partilha constante de estratégias e conselhos, possibilitou-me a reflexão e conseqüente aperfeiçoamento da minha prática. Note-se os seguintes excertos:

“Após se sentarem, noto o grupo um pouco agitado. Digo-lhes que irei ler uma história do Santiago e peço-lhe para ir buscar. Enquanto o Santiago escolhe a história, as crianças dispersam rapidamente, levantam-se ou deitam-se no chão e falam muito alto. Tento controlar o grupo, mas enquanto converso com uma criança para se sentar, outras agitam-se ainda mais. O Santiago escolhe o livro do *Nemo* e quer ficar ao meu lado para me ajudar a contar a história. Inicialmente, o grupo parecia estar mais calmo, no entanto, passado algum tempo volta a dispersar, o que levou a diversas pausas durante a leitura, algo desconfortável para as crianças que queriam ouvir a história.” (Nota de campo nº 248 – 06 de janeiro – Sala)

“Após duas rondas, converso com a educadora e decido terminar o jogo uma vez que as crianças estão muito agitadas e não estão focadas na tarefa.” (Nota de campo nº 263 – 11 de dezembro – Sala)

Em relação à **promoção da participação ativa das crianças** e à **valorização das iniciativas e participações provenientes das mesmas** bem como o seu envolvimento **no seu processo de aprendizagem** (cf. Nowak-Lojewska, et al., 2019), considero serem intenções diretamente relacionadas e alcançadas sobretudo aquando da concretização do projeto. Sendo que esta metodologia assenta na centralidade da criança e na sua participação ativa, através da colaboração e cooperação de todos os intervenientes para alcance de um resultado, o contacto com a mesma permitiu-lhes expor o seu conhecimento prévio com o grupo e fazer diferentes escolhas, oferecendo-lhes experiências significativas, dentro e fora da sala, e a promoção da sua capacidade de debate e pensamento crítico. Para além disso, no decorrer da concretização do projeto, as crianças encontravam-se motivadas para participarem e aprender mais e melhorar o seu espaço educativo, o que estimulou a sua participação ativa, como é possível verificar nos seguintes excertos:

“Antes de irem embora, converso com a crianças sobre o Projeto da Biblioteca. Começo por relembrá-los sobre a conversa na semana anterior sobre as bibliotecas e sobre a construção de uma na sala. As crianças relembram-se de imediato e pergunto-lhes o que é que sabem sobre bibliotecas, anotando as diversas respostas. O Martim afirma que as bibliotecas têm livros e servem para emprestá-los aos outros. Afirma, também, que as bibliotecas têm guardas. A Isis diz que as bibliotecas servem para desenharmos e, quando somos mais crescidos, servem também para estudar. O Jonathan refere que as bibliotecas têm camas, o que gera um ambiente de discórdia entre as crianças. Tenta explicar-se e percebo que se refere aos espaços mais confortáveis que as bibliotecas têm, com algumas almofadas, para ler livros. O Kevin refere, ainda, que nas bibliotecas podemos ler livros e não só levá-los para casa.” (Nota de campo nº 122 – 21 de novembro – Sala)

“No seguimento do teatro de marionetas, que abordava diversas receitas, digo às crianças que poderíamos fazer um livro de receitas. As crianças *demonstram-se entusiasmadas* e pergunto-lhes: “Então, mas onde é que poderíamos encontrar receitas?”. A Isis e o Martim dizem que podemos ir buscar a restaurantes. Digo-lhes ser uma boa ideia, mas podíamos também pedir receitas aos pais. A Maria e a Helena dizem de imediato que querem trazer receitas de bolos que as mães fazem.” (Nota de campo nº 199 – 07 de dezembro – Sala)

“Durante o acolhimento, o Martim mostra os livros que trouxe de casa para colocar na biblioteca da sala. Com um sorriso na cara, vai colocar os livros nas caixas, na área da biblioteca. As crianças demonstram ficar *entusiasmadas* com novos livros para ver.” (Nota de campo nº 251 – 09 de janeiro – Sala)

No que diz respeito, às intenções delineadas para com as famílias, nomeadamente o **desenvolvimento de uma atitude comunicativa assente na confiança e respeito mútuo**, considero ter sido concretizada com sucesso. Embora as famílias ainda não tenham permissão para entrar no JI devido às limitações impostas pela pandemia, afetando diretamente a construção de uma relação assente na comunicação, procurei mantê-las informadas acerca das diversas atividades dinamizadas em sala, sobretudo através do envio de documentos que explicitassem as mesmas. O *Google Classroom*, a ferramenta digital utilizada pela educadora como meio de comunicação com as famílias, não foi inteiramente privilegiado por mim, sendo que o utilizei apenas duas vezes, nomeadamente para a revelação final da biblioteca e para o dia da despedida. Como o trabalho de uma educadora não está assente apenas no quotidiano com as crianças, tive a oportunidade de participar numa reunião com as famílias, e observar, pela primeira vez em contexto de Jardim de Infância, a dinâmica com as mesmas. No decorrer da reunião, senti que apesar de não mantermos um contacto diário, as famílias desenvolveram comigo uma relação de segurança e respeito, sobretudo assente na confiança, através da partilha de dúvidas, questões ou conselhos sobre as crianças.

Para além de intencionar desenvolver uma relação com as famílias, procurei igualmente **envolvê-las na minha prática pedagógica**. Como referido anteriormente, a realização do projeto foi essencial para a concretização desta intenção, uma vez que possibilitou a participação de algumas famílias no mesmo. Comecei por lhes transmitir todas as informações relativas ao projeto, nomeadamente as ideias evidenciadas pelas crianças, demonstrando-me constantemente recetiva às suas sugestões e partilhas. Para além disso, devido ao tamanho interesse na realização de livros, por parte das crianças, após uma conversa com as mesmas, propus às famílias o envio de algumas receitas culinárias, para a realização do livro de receitas da Sala 3, com as suas refeições favoritas. No entanto, não obtive qualquer resposta por parte das mesmas.

“Faço o acolhimento com as crianças e aproveito para informá-los que vai para casa um papel para os pais tomarem conhecimento sobre o projeto que estamos a desenvolver em sala.” (Nota de campo nº 169 – 02 de dezembro – Sala)

“Relembro-os, também, do livro das receitas com a participação das famílias. Mostro-lhes o papel com todas as informações para os pais e explico-lhes que vou colocar na sua mochila. O Santiago diz: “Oh Bruna, tenho lá umas receitas para trazer!” e respondo-lhe: “Boa Santiago, traz para fazermos o nosso livro e partilharmos com todos os meninos.” A criança sorri.” (Nota de campo nº 215 – 16 de dezembro – Sala)

Ainda no âmbito da concretização do projeto, enviei às famílias um documento informativo para a solicitação e partilha de livros na sala. Neste sentido, no decorrer das semanas seguintes, atendendo ao nosso pedido com sucesso, as crianças trouxeram diversos livros para a biblioteca da sala. Esta ação, não só promoveu o envolvimento das famílias no projeto e na minha prática pedagógica, como também promoveu um sentido de pertença e inclusão pelas crianças. Note-se o seguinte excerto:

“Com as crianças sentadas à mesa, afirmo que tenho algumas coisas para falar com as mesmas. Mostro-lhes umas folhas e explico-lhes que é a informação para os pais, de forma a trazerem alguns livros para a nossa biblioteca.” (Nota de campo nº 235 – 04 de janeiro – Sala)

No que concerne às intenções delineadas para com a equipa educativa, nomeadamente o **conhecimento de todas as profissionais de educação no JI com o intuito de me envolver nas dinâmicas da sala e do JI**, considero ter sido igualmente concretizada com sucesso. Assim, no decorrer da minha prática procurei estar disponível para toda a equipa, respeitando os seus pensamentos, ideias e modos de trabalho, tendo em vista a construção de uma relação de confiança e colaboração, assente no respeito mútuo e numa comunicação clara e objetiva.

“Na hora de almoço, eu e a educadora trocamos ideias sobre a construção da casa assobrada. Fazemos um esboço da porta e das janelas, e falamos sobre as cores que escolheram para a pintar. Concluímos que o ideal seria incluir as crianças neste processo e perguntar-lhes a sua opinião.” (Nota de campo nº 17 – 25 de outubro – Sala)

“Como chego mais cedo, tenho oportunidade de conversar com a educadora sobre o que as crianças fizeram no dia anterior e sobre a proposta que vou dinamizar. Experimentamos colocar o lençol para a técnica de sombras chinesas na corda de forma a comprovarmos ser uma boa opção.” (Nota de campo nº 82 – 11 de novembro – Sala)

Para com a equipa educativa, intencionei, igualmente, **partilhar as minhas intenções pedagógicas** e, em simultâneo, **as minhas dúvidas e/ou questões** sobre a prática. Neste sentido, considero que durante a minha intervenção pedagógica na sala, recorri diversas vezes à educadora cooperante que se demonstrou sempre disponível para me apoiar nos momentos mais críticos, nomeadamente a gestão do grupo, partilhando comigo estratégias e sugestões, que se revelaram fundamentais para o alcance das minhas intenções com o grupo. Para além disso, demonstrei sempre uma atitude de interesse e disponibilidade para cooperar e colaborar com a equipa, partilhando as minhas intenções pedagógicas para com o grupo e conhecimentos.

“Durante a hora de almoço a educadora fala comigo sobre uma das fragilidades mais evidentes na minha prática pedagógica: a gestão do grupo. Com base em alguns exemplos de situações que ocorreram, diz-me que é particularmente uma grande dificuldade que tenho, porém, uma competência essencial para assegurar uma sala de Jardim de Infância. Embora esta semana esteja a ser mais desafiadora, uma vez que as crianças estão mais conflituosas e agitadas, explico-lhe que algumas não me veem como figura de referência e de autoridade na sala, sendo que muitas vezes falo com elas e fingem que não me ouvem. A educadora compreende a situação e afirma que isso poderá estar relacionado com o meu papel mais passivo na sala. Digo-lhe que nas próximas semanas irei planificar atividades para toda a semana, o que poderá alterar o meu comportamento e o das crianças.” (Nota de campo nº 247 – 06 de janeiro – Sala)

4. Investigação em JI

| " " | " "

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Desenvolver um processo investigativo no âmbito educativo, permite-nos desenvolver competências para o presente da PPSII (cf. Figueiredo, 2021) e o nosso futuro enquanto profissionais na área, possibilitando, também, um maior contacto e envolvimento com a restante equipa da instituição. Bento (2012) refere que a investigação educacional “desenvolve novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional.” (p. 1). Para tal, numa fase inicial, é essencial identificar a problemática da investigação e definir os objetivos da mesma. Segundo Santos et al. (2019), o problema é o elemento central da investigação uma vez que é a partir da sua formulação que surgem todos os outros elementos constituintes do processo.

Partindo do pressuposto que a problemática surge através do contexto e dos sujeitos, é essencial caracterizá-los. Para tal, inicialmente, procurei conhecer e caracterizar o grupo de crianças, o seu ambiente educativo, as famílias e a equipa educativa em sala. Após várias observações, momentos de reflexão e, principalmente, através do auxílio da professora orientadora, delineei como problemática central as desigualdades sociais da/na infância, nomeadamente as conceções e as vivências das crianças, educadoras e assistentes operacionais do JI, em relação às desigualdades sociais.

Inserida num espaço socialmente estigmatizado e referido como *bairro social* em Lisboa, a Organização Socioeducativa serve uma população caracterizada pela existência de famílias pouco estruturadas que apresentam ter dificuldades socioeconómicas refletidas diretamente nos seus educandos (PE, 2017). No entanto, nem todos os contextos familiares aparentam ser idênticos e as crianças e o seu modo de estar, vestir ou até de comunicar, são o reflexo disso. Na sala 3 são evidentes algumas desigualdades, com especial incidência na sua condição étnica e de classe social. Embora a maioria das famílias tenham como habilitações literárias o 2.º e o 3.º CEB e trabalhem no setor da Indústria e serviços, existem algumas exceções que podem acentuar as desigualdades sentidas entre as crianças da sala, como o caso de famílias com habilitações superiores (Ensino Secundário e Superior) a trabalharem na área dos serviços.

Importa, assim, perceber quais as conceções dos profissionais do JI e das crianças, no que concerne às desigualdades sociais. Neste sentido, a partir desta temática, delinear-se-ão três grandes objetivos que se complementam entre si: (i)

caracterizar as concepções das educadoras de infância do JI relativamente às desigualdades sociais das crianças e das suas famílias, relacionando com a prática pedagógica; (ii) caracterizar as concepções das assistentes operacionais relativamente às desigualdades sociais e (iii) caracterizar as concepções das crianças relativamente às desigualdades sociais.

4.2. Infância e desigualdades sociais: enquadramento teórico-conceptual

Após a identificação da problemática em estudo, procura-se agora desenvolver a sua análise teórica, sobretudo assente na pesquisa e leitura de autores de referência e suas obras, associadas à temática. Neste sentido, de forma a responder refletidamente aos objetivos da investigação, este subcapítulo encontra-se dividido em três tópicos que considere relevantes e adequados atendendo a temática da mesma: (i) A pobreza infantil em Portugal; (ii) Desigualdades sociais na infância; (iii) Desigualdades sociais na educação.

Importa salientar que no momento dedicado à “pesquisa sobre a pesquisa”, ou o “estado da arte”/ “estado do conhecimento” (Ferreira & Rocha, 2020), a partir de uma pesquisa nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e no Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa, constatou-se a ausência de obras ou trabalhos reflexivos sobre as desigualdades sociais, sobretudo quando associadas à infância e às crianças pequenas.

4.2.1. A pobreza infantil em Portugal

Nas últimas décadas, verificou-se um crescimento económico e consequente desenvolvimento social, porém a pobreza e a exclusão social permanecem um problema, mesmo para os países mais desenvolvidos e industrializados (Bastos & Nunes, 2009). Os mesmos autores afirmam que a grande maioria desses países apresenta elevadas taxas de desemprego “especialmente de jovens e pessoas não qualificadas, e uma deterioração das condições de trabalho, que têm conduzido a novas formas de pobreza.” (p. 67).

Embora tenha existido um decréscimo relativamente ao ano anterior, em 2015 a taxa de pobreza infantil apresentava valores mais elevados que a taxa geral, demonstrando ser um aspeto preocupante, a nível social (Diogo, 2018). Com base na

análise dos dados desse ano, verificou-se que os agregados familiares com crianças apresentam uma taxa de pobreza superior à média, posicionando-se acima dos diversos agregados sem crianças (Diogo, 2018). Para o autor, este foi um resultado “teoricamente esperado” uma vez que, sendo a taxa de pobreza infantil mais elevada que a geral, evidenciando um grande número de crianças pobres, “então a taxa de pobreza de agregados familiares com crianças deverá ser superior à de agregados sem crianças” (*Idem*, p. 77).

As crianças são particularmente vulneráveis aos problemas associados à pobreza, não só por dependerem diretamente dos adultos, mas também devido ao seu estado de “pleno desenvolvimento físico, cognitivo e social.” (Diogo, 2013, p. 17). De acordo com Bastos e Nunes (2009), a preocupação não deve recair apenas no número de crianças pobres, mas também nos problemas provenientes da exposição à pobreza. Os baixos rendimentos de um progenitor são um dos principais fatores responsáveis pelas condições de vida precárias a que muitas crianças estão expostas, estando, frequentemente, relacionadas com o impacto negativo no seu desenvolvimento cognitivo (Duncan & BrooksGunn, 1997 citado por Bastos & Nunes, 2009). A situação torna-se ainda mais significativa quando, aliada à pobreza das famílias, as crianças são associadas a condições sociais específicas como “a pertença a grupos étnicos minoritários (...), o não domínio, ou o domínio muito deficiente, da língua de escolarização (...), a vivência em regiões periféricas afastadas dos centros urbanos, etc.” (Diogo et al., 2021, p. 29). Neste caso, existe um reforço da situação de vulnerabilidade social a que as crianças estão expostas e torna “especialmente crítica a situação das crianças pobres, marginalizadas e ou excluídas.” (p. 29).

De uma forma global, a realidade vivenciada no país e no mundo sofreu um forte impacto nos últimos dois anos, essencialmente, caracterizados pelos fortes constrangimentos e restrições na livre circulação das pessoas, aliada à paralisação de algumas das maiores atividades económicas, culturais e sociais no país, em consequência da pandemia do vírus Covid-19, registada no início de 2020 (Observatório Nacional, 2022). Esta situação veio acentuar os níveis de pobreza registados em Portugal e, no ano de 2021, o país assinalou um aumento considerável do risco de pobreza ou exclusão social de 12% relativamente ao ano anterior, correspondendo ao maior aumento registado, desde 2005 (Observatório Nacional, 2022). Estes valores refletem as condições de vida da população portuguesa, que sofreu um forte impacto, durante a pandemia, espelhando-se nos seus rendimentos.

Como previsto, as famílias mais vulneráveis a nível social e económico foram as mais afetadas durante o período de crise pandémica. Neste sentido o governo português implementou algumas medidas com vista a apoiá-las e a melhorar a sua qualidade de vida, nomeadamente a atribuição de um Abono de Família Extraordinário. Esta medida abrangeu agregados familiares com crianças até aos 16 anos inseridas no primeiro, segundo ou terceiro escalão de rendimentos (Eurochild, 2020). Estima-se que cerca de 974.000 crianças tenham beneficiado deste subsídio familiar extra (Eurochild, 2020) evidenciando os alarmantes valores de pobreza infantil no país.

De acordo com a Eurochild (2020), Portugal não apresentava nenhuma estratégia nacional para combater a pobreza infantil, porém em 2020, *deu um passo em frente*, e constituiu uma Comissão de Coordenação para a Elaboração da Estratégia Nacional de Combate à Pobreza. Até ao final desse ano, o governo propôs-se a delinear estratégias com o objetivo de “mitigar as desigualdades e garantir condições de vida dignas para todos os cidadãos.” (República Portuguesa, 2020).

Apesar dos esforços por parte do governo português para reduzir a taxa de pobreza geral do país (Costa et al., 2008), a pobreza infantil continua a ser uma realidade alarmante e um problema social grave e complexo, com um forte impacto nas condições de vida das crianças e no seu desenvolvimento integral e harmonioso.

4.2.2. Desigualdades sociais na infância

Em janeiro de 2016, a Organização das Nações Unidas (ONU) procurou definir uma estratégia no combate à pobreza, na promoção da prosperidade, inclusão e bem-estar de todos os cidadãos e na proteção do ambiente. Neste sentido, foi instituído o projeto “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, constituído por 17 objetivos no âmbito social, económico e ambiental, aprovado pelos 193 Estados-membros da ONU (Global Compact Network Portugal, s.d.). De ordem social, um dos objetivos desta agenda pressupõe a redução das desigualdades, através de diversas metas estabelecidas até 2030. Mas o que são as desigualdades sociais e como as podemos observar no quotidiano?

Segundo Carvalho (2019), as desigualdades são um elemento estruturante e transversal comum a todas as sociedades. Estas resultam de uma distribuição desigual e injusta dos recursos, o que influencia cada cidadão enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade (Carvalho, 2019). Um estudo realizado pelo projeto Ed-Comunicar (2022) afirma que as desigualdades sociais “são as diferenças nos níveis de bem-estar

e qualidade de vida que resultam das diferenças nas condições de acesso a direitos e ao usufruto de bens e serviços, dentro de uma determinada sociedade ou entre países.” (p. 17). Este projeto refere, igualmente, a existência de diversos estudos que demonstram a relação entre as desigualdades sociais e os vários problemas sociais como a toxicodependência, obesidade, violência e doenças mentais, registados com uma maior frequência “em países e comunidades onde a disparidade de rendimentos é maior.” (Wilkinson & Pickett, 2010, citado por Ed-Comunicar, 2022). Neste sentido, é possível afirmar que as desigualdades sociais são uma das principais causas da pobreza registada nas sociedades atuais.

Como referido anteriormente, as crianças são particularmente vulneráveis a problemas relacionados com a pobreza, porém as desigualdades sociais a que algumas crianças são expostas, não são exceção. De acordo com Tomás (2014), a globalização vitimizou a grande maioria da população mundial, sobretudo algumas crianças, que ficaram expostas a condições de vida precárias, incapazes de corresponder às suas necessidades básicas. O seu bem-estar e qualidade de vida, fundamentais para o seu desenvolvimento integral, são condicionados “pela sua origem social, étnica, cultural, geográfica, de género ou de fé e religião, entre outras” (Carvalho et al., 2021, p. 197), conduzindo, sistematicamente, à discriminação, preconceito ou até à privação de recursos fundamentais à sua vivência. De acordo com os mesmos autores, estas oportunidades desiguais refletem-se, posteriormente, em resultados desiguais “no desenvolvimento e saúde das crianças, na sua inclusão social e no acesso a recursos” (p. 197) com efeitos, não só na primeira infância como também na sua vida adulta.

De uma forma global, nas últimas décadas podemos considerar um empenho significativo na procura de melhores condições para a infância (Niederberger & Krieken, 2008). No plano jurídico, destaca-se o trabalho de várias Organizações Não Governamentais que, em conjunto, mobilizaram a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, em 1989, que objetiva uma “infância adequada” para todas as crianças e uma consequente “distribuição global mais justa de oportunidades.” (Niederberger & Krieken, 2008, p. 148). O desenvolvimento de trabalhos no âmbito da Sociologia da Infância e dos Estudos da Infância foram, igualmente, contribuições decisivas que procuraram elevar o papel da criança na sociedade e, conseqüentemente, melhorar as suas condições de vida, enquanto atores sociais (Pechtelidis, 2021). De acordo com o mesmo autor, esta discussão foi fundamental porque

nos ajudou a compreender melhor e em profundidade, não só a capacidade das crianças de participarem de diferentes processos sociais, mas, também, as formas como agem conscientemente através da sua participação em diferentes áreas da sociedade, o grau da sua participação, as condições em que participam na vida social, as consequências da sua participação, as experiências decorrentes da participação ou não participação, etc. (Perry-Smith & Thomas, 2010 citado por Pechtelidis, 2021, p. 53).

Neste sentido, outrora vistas pela sociedade como “sujeitos passivos às influências e determinações do mundo adulto” (Tomás, 2014, p. 137), as crianças passam a assumir um papel ativo nas suas próprias vidas e sociedade, sendo-lhes reconhecidas todas as competências para tal (Azevedo, 2016).

Em suma, podemos afirmar que as infâncias, sobretudo as ocidentais, caracterizam-se pela combinação de, por um lado, conceções modernas associadas aos direitos das crianças, salientando o papel ativo da criança, e, por outro, práticas quotidianas tradicionais, enraizadas na sociedade, que acabam por produzir e reproduzir cada vez mais desigualdades (Niederberger & Krieken, 2008). Seguindo a mesma linha de pensamento, Tomás (2014) salienta a pouca importância atribuída aos direitos da criança, surgindo sobretudo em projetos educativos ou de sala, traduzindo-se raramente “em ações contínuas, integradas, transversais e com sentido, para adultos e para crianças.” (p.141).

4.2.3. Desigualdades sociais na educação

“Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, Artigo 28º)

As desigualdades sociais na infância têm, igualmente, um forte impacto na educação das crianças. De acordo com os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE), Portugal, não só apresenta ser um país com uma “concentração de famílias desfavorecidas no índice de estatuto económico, social e cultural” (p. 92) como também é uma das nações onde “a reprodução social por via de

desigualdades escolares” se manifesta mais acentuada (Melo & Lopes, 2021, p. 92). Como referido anteriormente, ao longo de toda a história, é possível observar a repartição desigual dos recursos materiais e simbólicos, entre pessoas e diferentes grupos sociais, provocando uma grande distinção relativamente ao acesso (ou não) a determinadas oportunidades “impulsionando ou limitando a fluidez social, a igualdade e a equidade.” (Pereira, 2020, p. 11). A educação, em particular, assume um papel cada vez mais importante e privilegiado no que diz respeito à distribuição de oportunidades sociais, que irão determinar a distribuição de estatutos económicos, profissionais e de classe de cada indivíduo (Pereira, 2020). Neste sentido, o seu nível de escolaridade é considerado um aspeto essencial, senão exclusivo, para a “mobilidade e ascensão social” (p. 11).

Segundo Dubet (2004), as sociedades democráticas assumem o mérito como um aspeto essencial de justiça, ou seja, “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.” (p. 541). No entanto, o mesmo autor defende que este modelo está longe de ser concretizável, uma vez que a competição entre as crianças não é justa. Para Diogo et al. (2021), a escola não cumpre o seu objetivo enquanto ““fábrica de cidadãos” e condição de igualdade social” (p. 23), visto não ter a capacidade para evitar a reprodução das desigualdades sociais e a simultânea vulnerabilidade das crianças provenientes de contextos familiares associados a situações de pobreza e ameaças sociais. Para além disso, de uma forma involuntária, a escola acaba por incentivar um conjunto de desigualdades educativas que geram novas vulnerabilidades, como o insucesso e abandono escolar por parte das crianças mais vulneráveis socialmente. (*idem*).

Os efeitos e complicações de uma experiência negativa na escolaridade não abrangem apenas a sua infância, pelo contrário, afetam toda a vida adulta do indivíduo (Diogo, 2013). Desta forma, e seguindo um “círculo vicioso”, estas consequências acabam por prejudicar os seus descendentes, manifestando-se na sua escolaridade, “pois pais pouco escolarizados terão muita dificuldade em ajudar os filhos a orientarem-se no labirinto das opções escolares e a ajudarem-nos a serem bons alunos.” (Diogo, 2013, p. 18). Importa, assim, salientar que tanto a escola como todos os aspetos relacionados com a mesma, são essencialmente condicionados pelos contextos sociais e familiares a que as crianças estão expostas (*idem*), ou seja, quanto mais favorecido o meio envolvente da criança, maior é a probabilidade de esta se tornar boa aluna e alcançar o sucesso educativo, tendo a possibilidade de aceder a um nível de educação

superior, contrariamente às crianças oriundas de contextos sociais mais vulneráveis e precários (Dubet, 2004).

De acordo com um estudo divulgado por Roldão (2015), é igualmente possível verificar que as origens sociais e familiares dos indivíduos são determinantes no decorrer do seu percurso educativo. Segundo os resultados da pesquisa relativamente ao sucesso educativo das crianças, verifica-se que crianças inseridas em contextos familiares com qualificações equivalentes ao ensino superior e secundário apresentam uma taxa de reprovação muito inferior, quando comparada com crianças provenientes de contextos familiares com qualificações profissionais mais baixas, como o 3º CEB ou menos (*Idem*). Seguindo a mesma linha de pensamento, Flores e Ferreira (2018) relacionam diretamente o risco de pobreza com o nível de escolaridade dos pais, ou seja, crianças cujos pais possuem qualificações superiores apresentam uma menor probabilidade de serem expostas à pobreza, do que aquelas cujos pais não completaram pelo menos o ensino secundário. De acordo com Dubet (2004), estas crianças sofrem de duros entraves, no decorrer da sua vida educativa, enquanto os/as educadores/as e professores/as têm uma expectativa menos favorável relativamente às famílias vulneráveis, que se demonstram ausentes e pouco interessadas. Assim, para muitas crianças portuguesas, a escola não é considerada um local de aquisição de conhecimentos, aprendizagens e experiências positivas, “mas um local de um outro tipo de aprendizagem: a da sua inferioridade social.” (Diogo, 2013, p. 18).

A crise pandémica registada no início de 2020 veio acentuar as desigualdades na educação, nomeadamente para as crianças provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis. De acordo com Costa et al. (2015), durante o encerramento temporário das escolas e a implementação do ensino à distância, como forma de reduzir os impactos significativos na aprendizagem das crianças, a igualdade e equidade na educação tornou-se numa questão preocupante, principalmente para algumas crianças “que se veem obrigados a ficar em casa em contextos vulneráveis e pouco propícios à aprendizagem sem o apoio adequado.” (p. 204). Para além disso, nem todas as crianças tiveram acesso a computadores ou recursos tecnológicos que lhes possibilitassem o acompanhamento assíduo das atividades em curso, ou o apoio exclusivo dos pais ou familiares, o que acentuou ainda mais as desigualdades (Eurochild, 2020).

Devido à realidade socioeconómica instalada no país e à dimensão alarmante da pobreza, atualmente, o papel da escola, dos/as professores/as e dos/as

educadores/as passa não só pela necessidade de educar as crianças, mas também pelo desenvolvimento de uma resposta adequada às questões sociais, refletindo-se num constante “abraçar” de um desafio social (Flores & Ferreira, 2018).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Como referido anteriormente, o tema abordado na presente investigação centra-se na problemática das desigualdades sociais da/na infância, nomeadamente as concepções e as vivências das crianças do JI. A investigação levada a cabo posiciona-se no compromisso de uma visibilidade socioeducativa das crianças e da infância. Para o efeito, ancora-se no paradigma interpretativo porque pretende pesquisar, compreender e convocar as crianças para o seu centro, já que as entende enquanto atores sociais competentes, com ação, vez e voz (Tomás, 2011) e, como tal, portadoras de experiências biográficas singulares e, ao mesmo tempo, coletivas, neste caso, relacionadas com as suas concepções sobre as desigualdades sociais. Para o efeito, é essencial definir as opções metodológicas tomadas assim como as questões éticas associadas.

A presente investigação assume uma natureza qualitativa permitindo ao investigador “compreender as percepções individuais do mundo” (Bell, 1997, p. 2), procurando a compreensão dos factos ao invés de dados estatísticos. Para além disso, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a abordagem qualitativa é “descritiva” (p. 48), ou seja, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (p. 48).

Desta forma, como técnica de recolha de dados, recorri à elaboração de entrevistas estruturadas a três educadoras de infância e a três assistentes operacionais do Jardim de Infância com o intuito de caracterizar as suas concepções relativas à problemática em estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista permite ao investigador recolher informações descritivas na própria linguagem dos entrevistados, traduzindo-se numa forma mais intuitiva e verdadeira para o desenvolvimento das ideias e dados recolhidos. Para além das entrevistas, recorri, igualmente, à observação participante em que o investigador apresenta um papel menos passivo, chegando mesmo a participar e a ser incluído nos acontecimentos em estudo (Yin, 2005, citado por Merinhos & Osório, 2010). Segundo Taylor et al., (2015), a observação participante depende diretamente do registo das notas de campo devendo ser “o mais completas e compreensivas possíveis” (p. 78) e registadas em todas as

ocasiões de observação. Seguindo esta linha de pensamento, foi essencial o registo escrito das notas de campo no decorrer da PPS, relatando detalhadamente os acontecimentos no quotidiano, permitindo o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Relativamente ao método da investigação, este assume-se como um estudo de caso orientado pelas sucessivas fases de “recolha, análise e interpretação da informação” obtida (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). De acordo com Merriam (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994), esta metodologia de investigação traduz-se na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89), sendo essencialmente indicada para investigadores que tenham pouco tempo para estudar e investigar a problemática (Bell, 1997).

Posteriormente, para compreender os resultados das entrevistas e analisar os dados, recorreu-se à análise de conteúdo que, segundo Cardoso et al. (2021), procura compreender o verdadeiro significado das mensagens “que vão além de uma leitura comum.” (p. 99)

Importa salientar que todo o trabalho investigativo esteve assente em questões éticas, importantes a serem consideradas no decorrer de todo o processo, nomeadamente a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos (cf. Anexo F). Desta forma, todo o trabalho teve em consideração os 10 Princípio Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças, presentes em Tomás (2011), em simultâneo com os princípios éticos estabelecidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011) na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (cf. Anexo G).

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, será apresentada a análise e a discussão dos dados recolhidos através da realização de entrevistas às educadoras de infância (EI) (cf. Anexo H e I) de três salas do JI assim como às assistentes operacionais (AO) (cf. Anexo J e K). Estas entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecer as suas conceções relativamente às desigualdades sociais das crianças e das suas famílias. Neste sentido, procedeu-se à realização da análise de conteúdo das entrevistas. De forma a organizar os dados recolhidos, foram estruturados em duas tabelas nas quais estabeleci o tema,

a categoria e subcategoria, e as unidades de registo, isto é, partes das respostas às questões, pertinentes e relevantes para a investigação, dadas pelas entrevistadas (cf. Anexos L e M).

Para além das entrevistas realizadas às profissionais de educação e com o intuito de conhecer as conceções das crianças relativas à temática em estudo, procurei dinamizar um debate assente em algumas questões que me pareceram pertinentes e adequadas ao grupo, tendo em consideração os objetivos da investigação.

4.4.1. Conceções das educadoras de infância

Após a análise das entrevistas realizadas às educadoras de infância, é possível verificar que nem todas partilham as mesmas conceções relativamente às desigualdades sociais no JI. De forma a conhecer e caracterizar os respetivos grupos de crianças, primeiramente, procurei conhecer as suas conceções relativamente aos mesmos. De acordo com a análise das respostas, podemos assumir que se trata de grupos particularmente diferentes entre si. Enquanto a E1 afirma ser “um grupo tranquilo (...) e pouco curiosos.”, a E2 afirma ser um grupo heterogéneo e a E3 um grupo “relativamente autónomo”. Porém, E1 e E3 destacam algumas características comuns aos dois grupos nomeadamente, o facto de serem crianças “com poucas vivências fora do meio onde vivem (...)” (E3) e possuírem “poucas experiências (...)” (E1).

Relativamente às características da vida das crianças e das suas famílias, a E1 destacou um aspeto fundamental na sua prática, nomeadamente o respeito pelas diferentes culturas e crenças das diferentes famílias. Por outro lado, a E2 e a E3 procuraram caracterizar as famílias e destacaram a “Falta de acompanhamento familiar correto (...)” (E2) e a “(...) falta de experiências positivas no seu crescimento para uma formação pessoal com valores.” (E3). A E3 evidenciou, igualmente, a condição social das famílias afirmando terem uma “(...) baixa literacia e escolaridade (...)”, “(...) trabalhos precários (...)” e, acima de tudo, “(...) desigualdade de oportunidades (...)”.

Considerando a caracterização acima descrita, a E1 e a E2 apresentam opiniões semelhantes relativamente às desigualdades sociais sentidas no Jardim de Infância, evidenciando a uniformidade das famílias no âmbito social: “as famílias são muito uniformes relativamente às questões sociais.” (E1) e “penso que não se possa falar de desigualdades sociais, pois encontram-se todos no mesmo contexto social.” (E2). Por outro lado, a E3 apresenta uma opinião distinta e afirma que “cada vez mais existem

mais desigualdades sociais. Existem mais diferenças devido ao meio onde está inserida a escola.”, reconhecendo a existências das mesmas.

De forma a entender de que modo a prática pedagógica das educadoras se relaciona com as suas concepções relativas às desigualdades sociais, procurei compreender o papel. A E3 afirma que o seu papel “é fundamental para que as crianças sintam que todos têm os mesmos direitos e deveres e se sintam felizes.” mas também o de proporcionar “outras oportunidades, outras experiências e formas de estar.” através da realização de uma grande diversidade de visitas de estudo, por exemplo. A E1 evidenciou a existência de uma adaptação ao contexto, afirmando o respeito por “cada um e cada família na vivência de sala. Os padrões sociais devem ser adaptados às realidades do contexto social.”. A E2 afirmou que “todas as crianças são tratadas da mesma forma, por esse motivo as oportunidades de integração são iguais para todas elas.”, destacando o seu papel enquanto favorecedora de um tratamento igualitário. Relativamente aos contributos do ambiente educativo, a E1 e a E3 apresentam concepções muito semelhantes assentes, sobretudo, no respeito pelas diferenças individuais e no seu respeito: “Se o ambiente educativo respeitar o grupo nas suas diferenças (...) está a contribuir para que todos se sintas incluídos e respeitados.” (E1) e “Está dividido por áreas, nas quais as crianças vão usufruindo de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo.” (E3). Neste sentido, é essencial que os/as adultos/as em sala tenham em consideração os interesses e necessidades das crianças assim como as suas realidades familiares e culturais, e criem um ambiente educativo “que favoreça o bem-estar e a pertença, que seja ético, estético, relacional e comunicativo” (Azevedo, Marques & Batista, 2019, citado por EduCascais, 2021). Sekkel et al. (2010) acrescenta ainda que estar incluído não significa apenas estar presente, é também “ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros, é trabalhar junto, em um ambiente permeado pela confiança, pelo cuidado e pela reflexão.” (p. 119).

Por fim, procurando compreender qual o papel da Educação Pré-Escolar na minimização das desigualdades sociais, questionei as educadoras acerca da sua função compensatória e qual o seu papel na promoção de uma maior igualdade de oportunidades. A E3 assume, sem qualquer dúvida, que tem uma função compensatória e afirma que “temos de tornar estas crianças uns cidadãos do mundo, dar ferramentas para serem mais participativas, críticas, criativas, saberem colocar questões, com capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. Se a maioria destas competências

forem trabalhadas, então há uma maior igualdade de oportunidades.”, reconhecendo e valorizando o papel do Jardim de Infância. A E1 partilha da mesma opinião e afirma que “são um espaço de aprendizagem comum que promove uma maior igualdade de oportunidades.” Sendo o JI um contexto de vida democrática onde as crianças têm a oportunidade de participar na vida do grupo e no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, só é concebível se as diferenças entre as crianças (sociais, físicas, cognitivas, étnicas) forem aceites numa perspetiva de equidade, assente numa prática pedagógica contributiva para uma maior igualdade de oportunidades “entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias.” (Silva et al., 2016, p. 39).

4.4.2. Concepções das assistentes operacionais

Após a análise das entrevistas realizadas às assistentes operacionais é possível constatar que as três têm uma concepção clara acerca das desigualdades sociais sentidas no JI. Comecei por realizar a entrevista, procurando perceber quais as suas concepções acerca do grupo de crianças por quem estão responsáveis. Enquanto a AO1 afirmou ser um “grupo consistente”, a AO2 e AO3 declararam ser um grupo heterogéneo, caracterizando-se por ser “um bocado complicado” (AO2) e revelar alguns contrastes económicos: “vai da pobreza à riqueza.” (AO3).

Relativamente à segunda questão colocada, acerca das características da vida das crianças e das suas famílias, as três AO destacaram um aspeto relevante e com uma grande influência na vida, principalmente, das crianças, nomeadamente o pouco acompanhamento por parte dos seus pais e familiares, no seu quotidiano. A AO1 afirmou, igualmente, que este comportamento se reflete na falta de educação por parte das crianças, sendo famílias “muito destruídas” (AO2). Para além disso, a AO1 e AO2 destacaram, ainda, a função reprodutora dos comportamentos e atitudes dos adultos, que a criança acaba por desenvolver: “Eles vêm para aqui falar connosco, como falam em casa.” (AO1); “imitam aquilo que veem em casa e por isso são as crianças que são.” (AO2). Sendo a família o primeiro e principal agente socializador da criança, este grupo social apresenta uma considerável importância social no que concerne à transmissão de valores e conhecimentos (Samagaio, 2016), ou seja, é um espaço favorável à reprodução social e cultural. Neste sentido, a família representa ter um papel significativo na vida das crianças, “sendo ela [a] sua primeira base e influência.” (Oliveira et al., 2020).

A terceira pergunta procurou conhecer quais as concepções das AO relativas às desigualdades sociais sentidas no JI, sobretudo em cada grupo de crianças. É importante salientar que todas as AO reconheceram a existência de desigualdades sociais, revelando ser “bastante” visível (AO3), porém, a AO1 destacou um aspeto diferenciador, nomeadamente a existência de uma distinção por parte das crianças: “Eles próprios se sentem desiguais, porque eles fazem muita distinção”.

As desigualdades sociais resultam de uma distribuição desigual dos recursos (Carvalho, 2019). Esta distribuição provoca oportunidades desiguais entre os indivíduos, traduzindo-se em resultados diferenciados no que diz respeito ao “desenvolvimento e saúde das crianças, na sua inclusão social e no acesso a recursos” influenciando não só a vida presente da criança, como também a sua vida adulta.

Quando confrontadas com a questão relativa à função da Educação Pré-Escolar tendo em consideração as desigualdades sentidas no quotidiano, as AO afirmaram que o Jardim de Infância promove a igualdade de oportunidades uma vez que “todas as crianças merecem ter todas a mesma educação.” (AO1). No entanto, a mesma AO afirmou que apesar de tentarem inserir todas as crianças, demonstrando serem todas iguais, por vezes, torna-se difícil visto serem as únicas a fazê-lo.

A AO2 destacou a função compensatória da Educação Pré-Escolar uma vez que “tentamos ao máximo passar bases que não têm em casa”, revelando uma preocupação com o futuro das crianças. Para além disso, a AO3 afirmou que a Educação Pré-Escolar é fundamental “porque é aqui no Jardim de Infância que as crianças começam a aprender algumas coisas”, porém, a AO1 salientou que, não estando integrada na escolaridade obrigatória “eles [família] não dão muito valor”. Tal como defende Cardona (2011), a diferenciação que ainda hoje é feita entre a escolaridade obrigatória e a Educação de Infância, resulta sobretudo em “ambiguidades e contradições que afectam o funcionamento das instituições que recebem as crianças pequenas (...), o grupo profissional e as práticas educativas desenvolvidas.” (p. 155).

4.4.3. Concepções do grupo de crianças

De forma a conhecer as concepções do grupo de crianças acerca das desigualdades sociais no Jardim de Infância, utilizei como recurso o livro “Os de Cima e os de Baixo” de Paloma Valdivia. Após a leitura da história, em tom de debate, coloquei algumas questões ao grupo que me pareceram pertinentes consoante a temática e os

objetivos da investigação: (i) O que significa ser uma pessoa pobre?; (ii) O que significa ser uma pessoa rica?; (iii) Consideram que são pessoas pobres ou ricas?; (iv) Consideram que as pessoas pobres deveriam ser tratadas da mesma forma que as pessoas ricas?.

Relativamente à primeira questão, as crianças afirmaram em consenso que uma pessoa pobre é alguém “sem dinheiro”. Associando à falta de habitação, a Constança (5 anos) afirmou que ser pobre significa “não ter casa”, para o Kevin (4 anos) significa “morar na rua” e para o Gonçalo (5 anos) as pessoas pobres “são mendigos”. As crianças associaram, igualmente, a pobreza à falta de direitos de provisão, como bens básicos, nomeadamente a comida: “Não ter nada para comer” (Gonçalo, 5 anos) e “Não podem ter leites para os bebés” (Martim, 5 anos); a roupa: “Não têm roupa” (Lucas, 4 anos) e “Não têm calças” (Davi, 4 anos); produtos de higiene: “Não têm coisas para lavar os dentes.” (Jonathan, 5 anos); e até mesmo água: “Não podem beber água porque é muito caro e não têm dinheiro” (Lucas, 4 anos). Em suma, através da análise das respostas das crianças, podemos verificar que a pobreza está sobretudo associada à falta de bens materiais, precisamente através do lado mais perceptível da pobreza (Perista & Baptista, 2010).

Em contrapartida, de acordo com as crianças, uma pessoa rica representa ser o oposto de uma pessoa pobre, uma vez que possui todas as condições para viver uma vida saudável e de bem-estar: “Têm uma casa, coisas para tratar dos filhos, têm dinheiro, têm comida, têm roupa” (Constança, 5 anos); “Têm brinquedos” (Davi, 4 anos); “Têm água” (Lucas, 4 anos); “Têm carros” (Gonçalo, 5 anos); e “Têm um sofá” (Kevin, 4 anos). Por outro lado, apresentando uma visão mais assistencialista, o Gonçalo (5 anos) referiu que as pessoas ricas “ajudam os mendigos porque têm muito dinheiro”, acreditando ser o seu dever.

Quando questionadas sobre se consideram ser pessoas pobres ou ricas, a maioria das crianças respondeu ser rica. Porém após questioná-las acerca do motivo da sua resposta, algumas refletiram e modificaram a sua opinião sendo que a única que referiu ser rica foi o Martim (5 anos): “A minha família é rica porque vão sempre ao banco e gastam dinheiro em coisas *bué* caras, tipo viagens, restaurantes...”; “A minha mãe tinha dinheiro para ir à *Disney* e tinha muito, em notas.” Assim, as restantes crianças foram referindo alguns aspetos que justificassem a sua condição: “Somos pobres porque um irmão meu tem dinheiro e nós não temos.” (Lucas, 4 anos); “A minha mãe deve ser pobre porque ela ainda não recebeu dinheiro (Constança, 5 anos).”; “Sou pobre

porque o meu pai tem de ganhar dinheiro na venda” (Davi, 4 anos); “Os pobres precisam de trabalhar para ganhar dinheiro e as pessoas ricas já têm muito dinheiro e não precisam de trabalhar” (Gonçalo, 5 anos). Importa, ainda, mencionar a resposta do Jonathan (5 anos) que afirmou: “Nós não somos nem ricos nem pobres, somos como deve ser.” Através da análise das respostas do grupo, é possível constatar que existe uma ideia de pobreza, igualmente, associada à necessidade de trabalhar para receber e ter algum dinheiro. Esta visão retrata a realidade de muitas famílias trabalhadoras que se veem “obrigadas” a trabalhar para sobreviverem às condições de vida precárias a que estão expostas. De acordo com Ribeiro e Léda (2004), há na realidade um grande conjunto de pessoas que trabalha apenas por necessidade financeira e, para elas, o trabalho “não é um fim em si mesmo, é exclusivamente um meio para alcançar outros objetivos.” (p.79). Neste sentido, o trabalho está, sobretudo, associado ao acesso a bens materiais, e não como um aspeto positivo na vida dos indivíduos (Ribeiro & Léda, 2004).

Posteriormente, questionei o grupo acerca do modo de tratamento, igualitário ou não, entre as pessoas provenientes de estatutos socioeconómicos diferentes. O Lucas (4 anos) respondeu de imediato que não devem ser tratados de forma igual. Assim, com a intenção de esclarecer a questão e entender melhor as suas conceções, perguntei-lhes se as crianças pobres têm os mesmos direitos que as crianças ricas, nomeadamente à comida. O Lucas (4 anos) manteve a sua resposta e afirmou negativamente, enquanto o Martim (5 anos), embora partilhasse da mesma opinião, justificou-a referindo: “Não têm direito a comida porque não têm dinheiro.”. Perguntei-lhes, igualmente, se as crianças ricas e pobres deveriam frequentar a mesma escola. O Gonçalo (5 anos), o Lucas (4 anos) e o Santiago (5 anos) afirmaram negativamente, porém, o Lucas (4 anos) justificou a sua posição e afirmou “Porque eu tenho um primo que tem dinheiro e não anda na mesma escola que eu”, autorretratando-se, ainda que de forma indireta, como uma pessoa pobre. De acordo com Costa e Bartholo (2014), o conceito de segregação escolar está relacionado com uma distribuição desigual de crianças, associadas a características de desvantagem social, por um conjunto de escolas (de qualidade inferior), resultando em oportunidades educativas distintas. Segundo Bartholo et al. (2020), esta distribuição não é aleatória e está diretamente relacionada com o perfil socioeconómico das famílias, isto é, famílias inseridas em contextos socioeconómicos menos vulneráveis têm a capacidade para pagar mensalidades de escolas privadas, ao contrário das famílias em condições mais precárias, resultando numa desigualdade de oportunidades em contexto escolar.

4.4.3.1 Quando as desigualdades são visíveis e audíveis na sala 3

Tal como referido anteriormente, no decorrer da intervenção pedagógica na sala 3 foram evidentes as desigualdades relativas às crianças, com especial incidência na sua condição étnica e social. Através de observações e reflexões quotidianas relativamente aos modos de estar, viver e comunicar das crianças foi construída uma árvore categorial dos registos de observação, com as respetivas categorias e subcategorias (cf. Anexo N), que orientam a análise dos dados apresentados de seguida.

Assim, fui registando alguns aspetos e comportamentos que mereciam destaque pela sua importância social, educativa, pedagógica e investigativa, considerando a temática em estudo. Foi possível observar a existência de diferenças entre as crianças, nomeadamente a nível de alimentação, rotinas e realidades familiares e modos de vestir. Relativamente à **alimentação**, o momento dedicado ao reforço da manhã é onde se evidenciam maiores desigualdades internas entre o grupo de pares. Embora previamente determinada a obrigatoriedade de trazerem lanche saudável para o JI, nem todas as crianças se fazem acompanhar pelo mesmo, usufruindo diariamente do leite escolar e algumas bolachas. Para além disso, as condições de acondicionamento dos lanches demonstram, igualmente, alguma desigualdade entre crianças, de que os seguintes excertos são exemplificativos:

“Na hora do reforço matinal, eu e a educadora distribuímos a comida que as crianças trazem de casa. Abro a mochila da Isis e noto que hoje traz um pão, ao contrário dos restantes dias, que traz apenas um iogurte. Agarro no pão e observo que este está embrulhado em papel higiénico. Enquanto o vou desembulhando, junto da criança, esta não se apercebe e sorri, demonstrando-se *feliz* por ter um pão para comer no lanche da manhã.” (Nota de campo nº 296 – 19 de janeiro – Sala)

“Enquanto eu e a educadora distribuímos os lanches de cada criança, observo, novamente, que o pão da Isis vem enrolado em papel higiénico. A criança não se apercebe e fica feliz por ter um pão para comer, uma vez que o seu reforço matinal é, normalmente, composto por apenas um iogurte.” (Nota de campo nº 323 – 26 de janeiro – Sala)

“Durante a distribuição do reforço matinal pelas respetivas crianças, noto que a Isis tem, novamente, um pão embrulhado em papel higiénico. Mostro-lhe o pão e pergunto-lhe se o quer comer ou prefere a maçã, descascada dentro de

uma caixa. A criança repara no pão, demonstra ficar *envergonhada* e escolhe comer a maçã.” (Nota de campo nº 332 – 06 de fevereiro – Sala)

Relativamente às **rotinas e realidades familiares**, estas aparentam ser igualmente diferenciadoras entre as crianças da sala 3. No decorrer da PPS II, algumas crianças, inseridas em contextos familiares e socioeconómicos menos vulneráveis, viajaram para fora do país, nomeadamente para a *Disney*, em França, e para a Inglaterra, em férias, uma realidade longínqua para a maioria das crianças da sala. Para além disso, ao descreverem as suas rotinas, sobretudo nos fins de semana, observei uma grande diferença: enquanto algumas crianças faziam diversas atividades com os familiares, outras não saíam de casa, acumulando cada vez mais cansaço. Note-se os seguintes excertos:

“Durante o acolhimento, após a contagem dos meninos e da alteração do dia da semana, a educadora dá oportunidade ao Martim para contar todos os detalhes da sua viagem à *Disneyland* em Paris. A criança começa por contar que viu piratas e andou na diversão do Dumbo. Acrescenta, também, que esteve com o Mickey, o Pateta do Natal, o Pato Donald e a Minnie. As restantes crianças estão em silêncio e, com muita atenção, ouvem o Martim e as suas histórias da *Disney*. A Nara afirma que também vai à Disney, hoje, e vai conhecer todas as personagens que o Martim enumerou. A educadora sorri e diz-lhe que um dia há de ir.” (Nota de campo nº 146 – 28 de novembro – Sala)

“Durante o momento dedicado à ginástica, a Isis aproxima-se e diz-me que está muito cansada, sentando-se ao meu lado. Pergunto-lhe: “O que fizeste no fim de semana para estares tão cansada?”. A Isis responde-me que dormiu o fim de semana todo, sem nunca ter saído de casa, mas continua cansada e gostaria de ter ficado em casa a dormir mais. O Kevin aproxima-se, ouve a conversa e diz: “Eu também dormi, mas fui também passear com a minha tia e com o meu tio que têm dois cães. Passeámos muito!”. Pergunto-lhe se está, igualmente, cansado, mas responde-me que não e continua as atividades” (Nota de campo nº 330 – 06 de fevereiro – Sala)

A **higiene**, sobretudo a oral, e o vestuário das crianças foram outros aspetos que considerei significativos aquando dos meus registos de observação:

“Enquanto as crianças estão sentadas à mesa, oiço uma conversa entre o Martim e a Constança sobre os dentes da Isis. O Martim pergunta: “Porque é que a Isis tem um dente preto?”. A Constança diz: “Mostra Isis. Parece uma velhinha.” E o Martim acrescenta: “Parece que não lava bem os dentes!”. A Isis continua a sorrir a mostrar os dentes. Opto por não intervir na conversa e observo apenas os comportamentos das crianças.” (Nota de campo nº 267 – 12 de janeiro – Sala)

“Depois de realizar o acolhimento, com recurso a uma tabela, pergunto às crianças se lavaram os dentes de manhã, registando na mesma as suas respostas (cara feliz se lavou e cara triste se não lavou). Apenas 4 de 14 crianças não lavaram, no entanto, apesar de eu e a educadora dizermos para serem verdadeiros nas suas respostas, acredito que algumas não tenham sido honestos. O Isaac diz que não lavou os dentes porque não tem pasta de dentes e os pais não compram. A Isis afirma que queria lavar os dentes, no entanto a mãe não a deixou, porque estava com pressa.” (Nota de campo nº 301 – 19 de janeiro – Sala)

Relativamente aos seus *modos de vestir*, através dos registos de observação, é possível constatar igualmente algumas diferenças, sobretudo entre crianças provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, associados à pobreza, e crianças menos expostas a tal fragilidade. Na Sala 3, a roupa nova e de boa qualidade (“de marca”) contrasta com roupa velha, muitas vezes em segunda mão, ou pouco adequada às crianças. Note-se o seguinte excerto:

“Após o almoço, as crianças continuam no recreio a brincar. A Isis, assim que me vê, dá-me um abraço e fica ao meu lado durante algum tempo. A Joana observa-nos e vem sentar-se ao nosso lado. Reparo nos seus ténis e digo-lhe que são muito bonitos e a Joana agradece e diz-me que são novos. A Isis escuta a nossa conversa e diz: “Os meus já são antigos, até me ficam pequenos”. Digo-lhe que tem de dizer à mãe, para que esta lhe possa comprar os novos. A Isis responde-me que já falou com a mãe, mas disse-lhe que não tinha dinheiro.” (Nota de campo nº 333 – 06 de fevereiro – Sala)

Embora não façam diferença entre si, quando confrontadas com essa realidade, algumas crianças demonstram *vergonha* ou *tristeza*.

Neste sentido, o papel da educadora é fundamental, uma vez que a trabalhar em contextos socioeconómico vulneráveis e associados à pobreza há mais de 30 anos, mantém uma postura promotora da inclusão de todas as crianças da sala. Note-se os seguintes excertos:

“De manhã, algumas crianças chegam mascaradas para o Dia das Bruxas. As crianças mascaradas demonstram mais entusiasmo e agitação, no entanto as crianças não mascaradas revelam-se tristes. A educadora previu esta situação e traz um saco com fatos do *Halloween* para se mascararem e sentirem incluídas.” (Nota de campo nº 34 – 31 de outubro – Sala)

“A educadora mostra às crianças uma árvore de Natal pequena que trouxe de casa para decorar a sala. As crianças demonstram ficar entusiasmadas afirmando que também têm em casa, mas muito maior. A educadora pergunta a cada criança se já fez a árvore de Natal. Todas as crianças, com exceção da Bianca e da Isis afirmam ter a árvore de Natal montada. A educadora reforça a ideia de que, sendo a árvore de todos, as crianças que não tinham árvore de Natal em casa, têm agora uma, mesmo que seja na sala. As crianças sorriem.” (Nota de campo nº 177 – 05 de dezembro – Sala)

“De manhã, enquanto as crianças despem os casacos e vestem as batas, algumas conversam entre si sobre as fantasias que vão vestir no Carnaval. A Mara observa-os e diz que não vai ter fantasia porque a mãe não tem dinheiro, demonstrando estar *triste*. A educadora descansa-a e afirma que todas as crianças vão ter um fato no Carnaval, uma vez que traria para todas as crianças. A Mara revela ficar *mais contente* e sorri.” (Nota de campo nº 345 – 09 de fevereiro – Sala)

“Depois de voltar da ESELX, vou para o recreio, para junto das crianças. O Kevin observa-me e vem a correr dar-me um abraço. Diz: “Pensava que já não vinhas hoje, estavas a demorar tanto!”. Explico-lhe que, tal como referi anteriormente, tive de ir à minha escola falar sobre o projeto da biblioteca. O Kevin sorri. Permanece ao meu lado e afirma: “Oh bruna, sabes que eu não vou ao desfile de carnaval?” e pergunto-lhe qual a razão. Diz-me que não vai porque a mãe não tem dinheiro e explico-lhe que o desfile não se paga. Insiste que se paga e que por essa razão, não pode ir. Em conversa com a educadora, explica-me que, embora o desfile não se pague, a mãe não deve ter dinheiro para comprar o fato. No entanto, afirma que irá assegurar que todas as crianças

tenham uma fantasia para utilizar no dia.” (Nota de campo nº 361 – 14 de fevereiro – Recreio)

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Concluído o meu processo de intervenção e prática pedagógica, pretendo agora refletir acerca do meu percurso, não só no decorrer da PPSII, mas também durante o período que realizei a minha prática em creche, evidenciando os conhecimentos e aprendizagens que adquiri, e que contribuíram para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

De acordo com Matias e Vasconcelos (2010), a formação dos Educadores de Infância assenta, essencialmente, na triangulação entre o/a estagiário/a, o/a supervisor/a da escola de formação e o/a educador/a cooperante, sendo a principal intenção a articulação entre a teoria e a prática (Mesquita, 2008). Enquanto educadores/as estagiários/as temos a oportunidade nos integrar, gradualmente, nas experiências da prática e nas rotinas de um determinado grupo de crianças, o que nos possibilita a construção de competências pessoais e profissionais, para o nosso futuro (Matias & Vasconcelos, 2010). Neste sentido, considero que, no decorrer a prática pedagógica supervisionada, as educadoras cooperantes foram essenciais para a minha formação, uma vez que se demonstraram sempre disponíveis para me auxiliar nas minhas dúvidas ou questões, possibilitando a minha constante reflexão e autoquestionamento. Para além disso, foi através da sua prática pedagógica que desenvolvi a noção de trabalho colaborativo e da sua, conseqüente, importância para o bem-estar das crianças, sobretudo por meio da partilha de estratégias, saberes e responsabilidades, sempre assente no respeito mútuo e numa comunicação clara e objetiva.

Segundo Blanco e Pacheco (1990, citado por Pereira e Fraga, 2017), a prática pedagógica supervisionada constitui uma oportunidade “de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático do professor ou do aluno, futuro professor.” (p. 437). Neste sentido, os dois estágios, embora muito diferentes, demonstraram ser fundamentais para a construção da minha identidade profissional e determinaram o início da minha prática enquanto educadora de infância. Para além disso, sendo as minhas únicas experiências práticas em Educação de Infância, foi essencial o desenvolvimento de propostas pertinentes e adequadas a cada grupo de crianças e a participação nos diversos momentos da rotina, de forma a *ver de perto* como é desenvolvido o trabalho com as crianças nos dois contextos, tanto em creche como em JI, constatando a verdadeira importância de uma planificação flexível.

No decorrer das práticas pedagógicas, considero ter desenvolvido, igualmente, uma atitude observadora e reflexiva perante os momentos do quotidiano. Através da construção do portefólio individual e do conseqüente registo diário das rotinas das crianças, em paralelo com a realização de reflexões semanais assentes em temas e matérias relacionadas com a prática, adquiri ferramentas que me permitiram melhorar o meu desempenho e ultrapassar os diversos obstáculos e adversidades provenientes da mesma. Para além disso, esta atitude de constante reflexão e autoquestionamento potencializou, ainda, um desempenho mais adequado às necessidades do grupo.

A utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto foi igualmente essencial para a construção da minha identidade profissional, uma vez que salienta o papel da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, colocando-a no centro do mesmo. Para além disso, esta metodologia evidenciou, para mim, a importância de trabalhar em parceria com as crianças e não apenas para as crianças, o que me permitiu respeitá-las e reconhecê-las enquanto sujeitos capazes e detentores de uma grande diversidade de competências e conhecimentos.

No decorrer das duas práticas pedagógicas, foi-me possível aprofundar a importância da participação e envolvimento das famílias nos contextos educativos das crianças. De acordo com Mata e Pedro (2021), as parcerias educacionais com as famílias intencionam alcançar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através da partilha de responsabilidades entre parceiros. Assim, é fundamental construir uma relação de cooperação e colaboração com as famílias, essencialmente assente na partilha, no respeito mútuo e na comunicação. A construção desta relação visa não só, o bem-estar e desenvolvimento das crianças, como também a inclusão das famílias na educação dos seus educandos e a valorização social do trabalho do/a educador/a.

Em suma, considero que estes dois estágios foram, certamente, essenciais para a construção da minha identidade profissional, uma vez me permitiram desenvolver inúmeras competências e aprendizagens sobre a profissão. Acima de tudo, ambiciono ser uma educadora com uma postura observadora e reflexiva, que coloca a criança no centro da sua ação pedagógica, privilegiando o afeto, o carinho e o respeito. Uma profissional que, através do trabalho colaborativo com a equipa educativa e com as famílias, prioriza a criança e as suas necessidades individuais, de forma a promover o seu bem-estar e desenvolvimento integral e harmonioso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

No presente e último capítulo, é importante refletir acerca de toda a minha prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância destacando a importância atribuída à realização da investigação e do presente relatório, tendo em consideração os conhecimentos e aprendizagens adquiridos durante o processo, bem como as dificuldades e adversidades superadas.

Embora já tivesse desenvolvido a minha prática pedagógica com crianças em creche, tive algum receio relativamente à prática em JI visto tratar-se de uma instituição inserida num contexto socioeconómico caracterizado por situações de exclusão e vulnerabilidade social, e, por isso, uma prática mais desafiadora e exigente. Porém, após uma semana de observação e de criação de relações afetivas com as crianças, rapidamente me envolvi nas suas rotinas e quotidiano. Para além disso, foi possível constatar que a educadora e a assistente operacional mantinham entre si uma relação colaborativa, sobretudo assente no respeito mútuo e na comunicação clara e objetiva, o que me possibilitou acompanhar e desenvolver, igualmente, um trabalho colaborativo juntamente das mesmas, através da partilha de ideias, sugestões ou conselhos.

O facto da educadora cooperante ser uma profissional com muitos anos de experiência na área da Educação de Infância, sobretudo em contextos socioeconómicos vulneráveis, foi realmente benéfico para a minha prática pedagógica uma vez que, através de conversas informais em que partilhava algumas dúvidas e receios, demonstrou-se sempre disponível para me apoiar, transmitindo-me as ferramentas e estratégias que contribuíram positivamente para a construção da minha identidade profissional, enquanto educadora de infância.

Para além dos benefícios da prática na construção da minha profissionalidade, também a realização do presente relatório foi essencial para a consciencialização do papel de educadora. Assim, possibilitou-me, sobretudo, realizar uma análise reflexiva da minha intervenção pedagógica, através do delineamento de diversas intenções para com as crianças, equipa educativa e famílias, e posteriormente avaliá-las, comprovando a concretização das mesmas. Para além disso, a realização do portefólio individual teve, igualmente, um papel fundamental na construção da minha identidade profissional uma vez que me possibilitou o registo das minhas observações diárias, através das notas de campo, e constantes reflexões sobre diversas temáticas que considerei pertinentes e adequadas, tendo em consideração a realidade do grupo de crianças.

Relativamente ao processo investigativo realizado, este permitiu-me pesquisar e desenvolver leituras de vários autores sobre as desigualdades sociais, sobretudo na

infância e na educação, o que representa cada vez mais a realidade do nosso país, com um grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A realização das entrevistas às profissionais de educação foi fundamental, uma vez que possibilitaram uma reflexão sobre as desigualdades sociais na educação, relacionando-as com a sua prática pedagógica, no cotidiano.

Embora tenha adquirido diversos conhecimentos e aprendizagens úteis para a minha vida profissional, considero ter ainda um longo caminho a percorrer em consequência de algumas dificuldades que ficaram por superar, nomeadamente a gestão do grupo. A dificuldade em gerir o grupo acompanha-me desde a minha prática em creche, com crianças de 1 e 2 anos, porém, senti-a novamente aquando da realização do estágio em contexto de Jardim de Infância. Tratando-se de crianças com uma grande heterogeneidade de interesses e necessidades, por vezes tornou-se difícil cativar a sua atenção ou mesmo respeito, no decorrer do meu percurso na instituição.

Em suma, tendo em consideração todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridas no decorrer da PPS I e II, pretendo ser uma educadora que não só valoriza todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como também reconhece o valor de uma prática colaborativa com a equipa (auxiliar em sala, educadoras da instituição, diretora...) e o estabelecimento de uma relação com as famílias, com base na comunicação, respeito e confiança, tendo em vista o bem-estar das crianças. Uma educadora que reconhece e valoriza cada criança enquanto cidadã ativa na sociedade desenvolvendo, com as mesmas, relações afetivas assentes na confiança e no carinho, mas sobretudo no respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional.
- Amorim, E. (janeiro, 2005). Organização do Tempo e do Espaço. *Cadernos Pedagógicos*, 4, 51-60. <https://tinyurl.com/2y3sxp9d>
- Azevedo, A. C. L. (2016). *A Criança é um Ator Social*. Psicologia.pt. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0403.pdf>
- Bartholo, T. L., Kolinsky, M. C., Andrade, F. M., & Castro, D. L. (2020). Segregação Escolar e Desigualdades Educacionais no Início da Escolarização no Brasil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 57-76. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12788/12551>
- Bastos, A., & Nunes, F. (2009). Child Poverty in Portugal: Dimensions and dynamic. *Childhood*, 16(1), 67-87.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
- Bento, A. (2012, abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, pp. 40-43.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. B. (1994). *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*. Porto Editora.
- Bramão, B., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo*, 4, 23-29. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4_RotinasBramao.pdf
- Cardona, M. J. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 141-159. <https://tinyurl.com/2s4h26br>
- Cardoso, M. R. G., Oliveira, G. S., & Ghelli, K. G. M. (2021). Análise de Conteúdo: Uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(43), 98-111.
- Carvalho, H. M. (2019). *Desigualdades sociais, falta de oportunidades e inclusão/exclusão social*. Plataforma Barómetro Social. <http://www.barometro.com.pt/2019/04/17/desigualdades-sociais-falta-de-oportunidades-e-inclusaoexclusao-social/>
- Carvalho, M. J. L., Gomes, S., & Duarte, V. (2021). Desigualdades / Inequalities. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave*

- em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais - Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives* (pp. 195-201).
<https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187>
- Carvalho, R. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Revista Teias*, 16(41), 124-141. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517/17497>
- Costa, A. B. da (Coord.) (2008). *Um Olhar sobre a Pobreza. Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Gradiva.
- Costa, E., Baptista, M., & Carvalho, C. (2021). The Portuguese Educational Policy to Ensure Equity in Learning in Times of Crises. In F. M. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. (pp. 203-225).
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-81500-4_8
- Costa, M., & Bartholo, T. L. (2014). Padrões de Segregação Escolar no Brasil: Um Estudo Comparativo entre Capitais do País. *Revista Educação & Sociedade*, 35(129), 1183-1203.
<https://www.scielo.br/j/es/a/4SnRBwq5V8TFnsmYmywhyTF/?format=pdf&lang=pt>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República, 2.ª série – N.º 192.
- Diogo, F. (2013). A infância na Crise: notas sobre os desafios ao bem-estar infantil na atual conjuntura a partir da perspetiva da pobreza infantil. *Revista Rediteia*, 46, 15-28. <https://tinyurl.com/2p95cp49>
- Diogo, F. (2018) A pobreza infantil e o rendimento social de inserção em Portugal: o mesmo problema, tendências distintas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 87, 71-86.
- Diogo, F., Trevisan, G., & Sarmiento, M.J. (2021). Transformações e persistências da pobreza infantil em Portugal. *Sociologia da Infância em Portugal: Memórias, encontros e percursos* (pp. 26-49). APS - Associação Portuguesa de Sociologia.
https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/42118490/Sociologia_da_Infancia_em_Portugal_Livro_APS_2021_28_51.pdf
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>

- ED – Comunicar (2022). *A urgência de ler o mundo: Pobreza e Desigualdades*. ED-Comunicar.
https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2/af_pobreza_desigualdades_est_formativo.pdf
- EduCascais (2021). *Práticas de Qualidade em Educação de Infância*. Divisão de Apoio Pedagógico e Inovação Educativa, Departamento de Educação.
https://www.cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/pagin_brochura_ed_ucascais_final.pdf
- Epstein, J. L. (2010). School/ Family/ Community Partnerships CARING FOR THE CHILDREN WE SHARE. *Kappan Classic*, 92(3), 81-96.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171009200326>
- Eurochild (2020). *Growing up in lockdown: Europe's children in the age of COVID-19*. Eurochild. <https://eurochild.org/uploads/2020/12/2020-Eurochild-Semester-Report.pdf>
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Rocha, C. (2020). "Não há sol sem sombras": virtudes, impasses e limitações na pesquisa documental sobre a infância e sua educação em Portugal. *Educação*, 43(3), 1–17. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37489>
- Figueiredo, M. P. (2021). An exploration of the teacher-as-researcher concept in contemporary early childhood education pedagogies. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, 2(9e), 297–306.
<https://doi.org/10.29352/mill029e.23818>
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (2018). Education and Child Poverty in Times of Austerity in Portugal: Implications for Teachers and Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 42, 404-416.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68866/1/Cap%20Flores%20and%20Ferreira.pdf>
- Global Compact (s.d.). *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 Metas: para transformar o Mundo em nome dos Povos e do Planeta*. A Global Compact Network Portugal. <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS – CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a Ser Educador De Infância: O Processo de Supervisão na Formação Inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educativa*, 10(1), 17-41.
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2020/normas_para_a_elaboracao_de_trabalhos_academicos_proposta_final_02_03.pdf
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. 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.
- Melo, B. P., & Lopes, J. T. (2021). Metamorfoses de *A Reprodução* - Um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 97, 87-105.
<https://revistas.rcaap.pt/sociologiapp/article/view/24911/18507>
- Niederberger, D. B., & Krieken, R. V. (2006). Persisting Inequalities: Childhood between global influences and local traditions. *Childhood*, 15(2), 147-155.
- Nowak-Lojewska, Agnieszka, O'Toole, Leah, Regan, Claire, & Ferreira, Manuela (2019). "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical Quarterly (Kwartalnik Pedagogiczny)*, 64(1), 151-162.
 doi:10.5604/01.3001.0013.1856
- Observatório Nacional (2022). *Pobreza e exclusão social em Portugal*. https://cdn-images.rtp.pt/icm/noticias/docs/9f/9f8dc1a038c4d2ccd2fbf357c4cf7781_24fe1e636ac9b6044a7847f682ce292a.pdf
- Oliveira, D. E. S. D., Suzuki, A. C., Pavinato, G. A., & Santos, J. V. L. (2020). Importância da Família para o Desenvolvimento Infantil e para o Desenvolvimento da Aprendizagem: um estudo teórico. *Intraciência*, 19, 01-08.
<https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20200522115524.pdf>
- Pereira, G. & Fraga, N. (2017). A Prática Supervisionada e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores / Professores Cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica. In L. G. Correia, R. C. Leão & S. Poças (Orgs.), *O Tempo dos Professores* (pp. 435-451). CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE_EBook_O_Tempo_dos_Professores_2017.pdf

- Pereira, O. A. V. (2020). Desigualdades de Oportunidades Educacionais: Perspectivas Teóricas Contemporâneas. *Pesquisa e Debate em Educação*, 6(1), 9–27. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31936/21173>
- Perista, H. & Cardoso, A. (1994). A cidade esquecida – Pobreza em bairros degradados de Lisboa. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 15, 99-111.
- Perista, P., & Baptista, I. (2010). A estruturalidade da pobreza e da exclusão social na sociedade portuguesa – conceitos, dinâmicas e desafios para a acção. *Forum Sociológico*, 20, 39-46. <https://journals.openedition.org/sociologico/165>
- Petchtelidis, Y. (2021). A Criança como Ator Social / The Child as a Social Actor. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais - Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives* (pp. 51-57). <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187>
- Projeto Curricular de Grupo de 2022
- Projeto educativo do Agrupamento de 2017
- República Portuguesa (2020). *Criada Comissão de Coordenação para a elaboração da Estratégia Nacional de Combate à Pobreza*. República Portuguesa – XXII Governo. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=criada-comissao-de-coordenacao-para-a-elaboracao-da-estrategia-nacional-de-combate-a-pobreza>
- Ribeiro, C. V. S., & Léda, D. B. (2004). O Significado do Trabalho em Tempos de Reestruturação Produtiva - The Meaning Of Work In Time Of Productive Reorganization. *Estudos e Pesquisas em Sociologia*, 4(2), 76-83. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Roldão, C. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado” - Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana* [Dissertação de doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. https://repositorio.iscte.iul.pt/bitstream/10071/9342/1/Tese%20Doutoramento_Fatores%20e%20Perfis%20de%20Sucesso%20Escolar%20Inesperado_CRoldao2015.pdf
- Roldão, M, C. (2007). Colaborar é preciso- Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista noesis*, 71, 24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf

- Samagaio, F. (2016). Considerações sobre a importância da família na socialização: o que dizem as crianças?. *IS Working Papers*, 3(21), 01-23. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2462/1/wp21_160524120431.pdf
- Samagaio, F. (2016). Considerações sobre a importância da família na socialização: o que dizem as crianças?. *IS Working Papers*, 3(21), 01-23. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2462/1/wp21_160524120431.pdf
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, 30-33. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Santos, L.A.B., & Lima, J.M.M. (Coord.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Instituto Universitário Militar.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & Brandão, S. B. (2010). Ambientes Inclusivos a Educação Infantil: Possibilidades e Impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126. <https://www.scielo.br/ijpe/a/kwHDPL8WVwdX85fGcvPxGmh/?format=pdf&lang=pt>
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 5(55), 01-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1562/2615>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Sousa, A. P., & Filho, M. J. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 01-08. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1821Sousa.pdf>
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" - Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As Culturas da Infância na Educação de Infância: Um Olhar a Partir dos Direitos da Criança. *Intereracções*, 32, 129-144.

Turatti, M. S., Pessolato, A. G. T., & Silva, M. M. (2011). A Importância da Afetividade na Educação da Criança. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 9(2), 129-142.

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A. Portefólio
individual de Jardim de
Infância

| | | | |

ANEXO B. Tabelas
referentes à informação
sobre as crianças e
respetivas famílias

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 1 Nacionalidade das famílias

Nacionalidades	Pais	Mães
Portuguesa	18	20
Brasileira	1	-
Total	19	20

Tabela 2 Profissões das famílias

Profissão	Pais	Mães
Técnico-profissionais	2	1
Indústria e serviços	12	11
Desempregado	1	8
Desconhecida	4	-
Total	19	20

Tabela 3 habilitações literárias das famílias

Habilitações literárias	Pais	Mães
Desconhecidas	2	-
1º Ciclo (4º ano)	2	2
2º Ciclo (6º ano)	6	7
3º Ciclo (9º ano)	4	6
Secundário (12º ano)	4	5
Bacharelato	1	-
Total	19	20

Tabela 4 Tipos de famílias

Tipos de famílias	
Famílias monoparentais	7
Famílias nucleares	13
Total	20

Tabela 5 Residência das crianças e familiares

	Número de crianças
Dentro do concelho	17
Fora do concelho	3
Total	20

Tabela 6 Idade das famílias

Faixas etárias	Pais	Mães
Entre 20 e 29 anos	3	6
Entre 30 e 39 anos	10	10
Entre 40 e 49 anos	3	4
> 50 anos	1	-
Desconhecida	2	-
Total	19	20

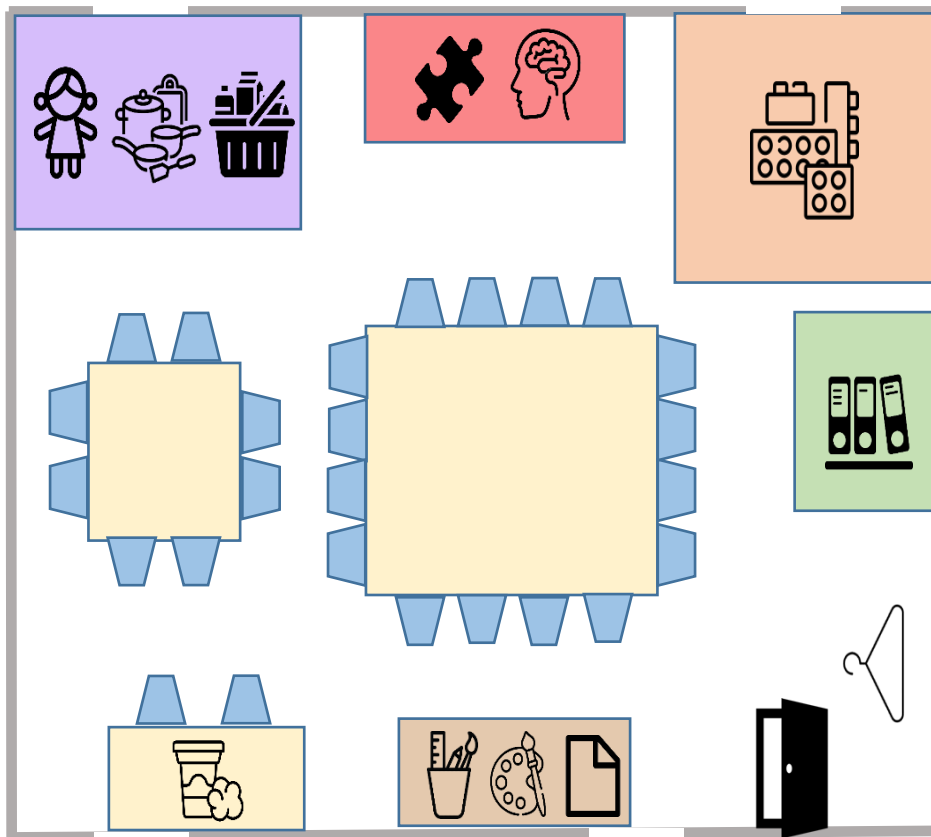
Observações: Nos dados referentes às famílias, nomeadamente, idade, habilitações literárias, profissão e nacionalidade só são considerados 19, porque 1 pai faleceu.

Tabela 7 Caracterização das crianças








Crianças	Data de nascimento	17 de outubro de 2022	16 de fevereiro de 2023	Percurso no JI
Afonso	12-02-2018	4 anos e 8 meses	5 anos	
Bernardo	24-04-2018	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses	
Bianca	09-12-2018	3 anos e 10 meses	4 anos e 1 mês	1ª vez
Constança	17-08-2017	5 anos e 2 meses	5 anos e 5 meses	
Gonçalo	05-04-2017	5 anos e 6 meses	5 anos e 10 meses	
Helena	20-04-2018	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses	1ª vez
Isaac	10-12-2016	5 anos e 10 meses	6 anos e 1 mês	
Joana	11-06-2017	5 anos e 4 meses	5 anos e 7 meses	
João Davi	18-07-2017	5 anos e 2 meses	5 anos e 6 meses	
Jonathan	20-03-2017	5 anos e 6 meses	5 anos e 10 meses	
Kevin	14-06-2018	4 anos e 4 meses	4 anos e 7 meses	
Lucas	27-05-2017	5 anos e 4 meses	5 anos e 8 meses	
Mara	13-07-2017	5 anos e 3 meses	5 anos e 6 meses	
Mª Inês G.	11-05-2018	4 anos e 5 meses	4 anos e 8 meses	
Mª Inês S.	11-08-2018	4 anos e 2 meses	4 anos e 5 meses	1ª vez
Mª Isis	10-09-2016	6 anos e 1 mês	6 anos e 4 meses	
Martim	27-11-2017	4 anos e 11 meses	5 anos e 2 meses	
Nara	23-02-2018	4 anos e 7 meses	4 anos e 11 meses	
Samaritana	21-07-2017	5 anos e 2 meses	5 anos e 6 meses	
Santiago	22-02-2017	5 anos e 7 meses	5 anos e 11 meses	

ANEXO C. Planta da Sala 3

||''||''



Legenda:

-  Área da casa das bonecas
-  Área dos jogos de mesa
-  Área das construções
-  Dossiês
-  Espaço com material de desenho
-  Área da plasticina
-  Zona dos cabides

ANEXO D. Dia-tipo

| " " | | " "

Hora	Momento	Notas de campo
9h-9h30	Acolhimento	<p>“A educadora sugere que seja eu a fazer o acolhimento das crianças e dar os bons dias. Começo por fazer a chamada das crianças e, de seguida, cantamos duas músicas do Bom dia: uma da educadora e outra que a auxiliar lhes ensinou. De seguida, com recurso ao Mapa das Tarefas, indico à Helena para trocar o dia da semana e ao Isaac para contar as crianças presentes na sala: primeiro os rapazes, depois as raparigas e, por fim, a contagem do total em grupo.” (Nota de campo nº 84 – 11 de novembro – Sala).</p> <p>“De manhã, as crianças vão chegando e penduram os seus casacos nos cabides. Eu e a educadora ajudamo-las a vestir as batas, uma vez que têm botões nas costas. As crianças vão se sentando na mesa central e começo por fazer a chamada. De seguida, cantamos as duas canções do “Bom dia” e, com recurso ao Mapa da Tarefas, peço ao Jonathan para fazer a contagem dos meninos e meninas em sala. (...) Como o Bernardo chegou hoje à sala, após uns dias a viajar com os pais, dou-lhe a oportunidade de contar às restantes crianças a sua experiência. Começa por contar que andou num avião muito grande da Ryanair e que comeu muita carne.” (Nota de campo nº 123 – 22 de novembro – Sala).</p> <p>“De manhã, faço o acolhimento das crianças. Começo por verificar quem são as crianças presentes e as não presentes e, com recurso ao mapa de tarefas, peço ao Jonathan para contar os meninos e as meninas presentes na sala e, posteriormente, colocar o número representativo no mapa da contagem das crianças. Peço, igualmente, ao Isaac para alterar o dia da semana. Pergunto-lhe que dia acha que estamos e responde-me: “no verde-escuro”, equivalente ao sábado. Digo-lhe que esse é o dia de ficarmos em casa, fim de semana. A criança aponta para o dia anterior (sexta-feira) e digo-lhe que está correto.” (Nota de campo nº 200 – 09 de dezembro – Sala).</p>
9h30-10h15	Brincadeira livre ou continuação de propostas	<p>“De manhã, após o acolhimento, a educadora explica que vão fazer uma atividade alusiva ao Dia de São Martinho. Entrega às crianças uma folha com seis castanhas e um cartuxo, e explica que devem colorir, recortar e colar as</p>

		<p>castanhas no cartuxo. Fico numa mesa com cinco crianças e auxilio-as no recorte, algo que reflete muitas dificuldades em algumas crianças.” (Nota de campo nº 74 – 09 de novembro – Sala).</p> <p>“A educadora chama duas crianças de cada vez, para pintarem uma árvore do outono com aguarelas. Explica-lhes que devem tentar controlar bem o pincel para não sair fora do contorno. No final, pergunta às crianças se querem fazer um desenho livre com recurso às aguarelas. Todas as crianças quiseram fazer. No final, a educadora pendurou as pinturas na corda colocada na sala, para o efeito.” (Nota de campo nº 104– 15 de novembro – Sala).</p> <p>“Antes de se levantarem da mesa e irem para as áreas desejáveis, pergunto às crianças quem quer continuar a construir o livro. O Martim pergunta-me: “Oh Bruna, é o lobo da prisão?”. Respondo-lhe que sim e levanta-se de imediato. Numa mesa, juntam-se a mim a Helena, a Joana, a Isis, a Constança, o Martim, o Isaac e o Davi. (...) A Constança, assim que termina o desenho, vai brincar para outra área. A Isis não quer esperar pela sua vez e vai, também, brincar, no entanto, pede-me que a chame quando for a sua vez.” (Nota de campo nº 170– 02 de dezembro – Sala).</p>
10h15-10h30	Reforço matinal	<p>“Enquanto eu e a educadora distribuimos os lanches de cada criança, observo, novamente, que o pão da Isis vem enrolado em papel higiénico. A criança não se apercebe e fica feliz por ter um pão para comer, uma vez que o seu reforço matinal é, normalmente, composto por apenas um iogurte.” (Nota de campo nº 323– 26 de janeiro – Sala).</p>
10h30-11h30	Brincadeira livre ou continuação de propostas	<p>“Depois do lanche da manhã, a educadora vai chamando algumas crianças para irem completando uns trabalhos sobre os livros “Bruxa, Bruxa, Vem à Minha Festa” do autor Arden Druce e “A Bruxa Mimi” dos autores Valerie Thomas e Korky Paul. Primeiramente, as crianças fazem um resumo da história enquanto a educadora escreve uma folha. De seguida, devem desenhar uma bruxa ou o gato da bruxa.” (Nota de campo nº 66 – 08 de novembro – Sala).</p> <p>“Após o lanche da manhã, a Isis diz estar muito cansada para brincar e fica junto de mim, seguindo-me para todo o lado. A Helena repete o mesmo comportamento. Pergunto-lhes se não querem ir brincar ou fazer alguma coisa e respondem-me que não, dando-me a mão. Sento-me numa cadeira ao lado do Afonso e do Gonçalo, enquanto desenham e, passado</p>

		<p>algum tempo, a Isis e a Helena estão na casa assombrada a brincar juntas.” (Nota de campo nº 87 – 11 de novembro – Sala).</p> <p>“Depois do lanche da manhã, a educadora refere que ainda falta representar um direito das crianças muito importante. O Santiago diz que é o direito à escola, no entanto o Lucas diz: “É o direito a brincar, todas as crianças têm o direito a brincar.”. A educadora felicita-o por se ter lembrado e pergunta às crianças quem quer desenhar uma escola e crianças a brincarem para colocar na parede junto dos outros. O Santiago quer fazer a escola e a Joana, a Nara e a Isis desenham os meninos a brincar. No final, a educadora coloca na parede, junto dos restantes direitos representados.” (Nota de campo nº 140 – 25 de novembro – Sala).</p>
11h30-11h45	Higiene	<p>“Enquanto a auxiliar leva algumas crianças à casa de banho, a educadora fica com as restantes e contam as sílabas dos seus nomes com recurso às palmas. No geral, todas as crianças identificam de forma correta o número de sílabas presentes nas palavras. Apenas surgiu a dúvida no nome do Isaac: serão duas ou três sílabas? A educadora afirma que irá confirmar com uma professora do 1º Ciclo.” (Nota de campo nº 129 – 22 de novembro – Sala).</p> <p>“Após a conversa em grupo, a auxiliar afirma que o almoço já chegou. Nesse sentido, a educadora pede a cada criança para se juntar ao seu par e fazer um comboio em frente à porta da sala, para ir à casa de banho fazer a higiene antes do almoço.</p> <p>Enquanto a auxiliar os ajuda na casa de banho, as crianças que estão despachadas fazem um comboio em frente à educadora. Como está sol, a auxiliar sugere a realização da fila ao sol para nos aquecermos.” (Nota de campo nº 342 – 08 de fevereiro – Casa de banho).</p>
11h45-13h15	Almoço	<p>“Na hora de almoço, a Nara faz birra e não quer comer a sopa. Depois de algumas tentativas falhadas para lhe dar a sopa, lembro-me do teatro de marionetas e falo-lhe da Fada Adriana que ganhou o concurso com uma poção mágica equivalente a uma sopa. A criança sorri e digo-lhe para provar apenas uma colher da poção mágica que a vai fazer</p>

		<p>crescer. A Nara aceita comer uma colher e acaba por comer a sopa toda.” (Nota de campo nº 197 – 07 de dezembro – Refeitório).</p> <p>“Normalmente, na hora da refeição, a Nara recusa comer a sopa, mesmo com o auxílio de um adulto. Hoje, sentou-se ao lado do Martim que lhe deu a sopa à boca, demonstrando ser muito cuidadoso e atencioso. A Nara acaba por comer a sopa toda e o Martim demonstra-se <i>orgulhoso e contente</i>.” (Nota de campo nº 304 – 20 de janeiro – Refeitório).</p>
<p>13h15-14h30</p>	<p>Brincadeira livre ou continuação de propostas</p>	<p>“Após o almoço, as crianças têm a oportunidade de brincar no recreio. Quando chego, algumas crianças vêm ter comigo e abraçam-me, revelando estarem <i>felizes</i> por me verem novamente. A Joana senta-se ao meu lado num banco e pergunta-me se me pode fazer alguns penteados. Digo-lhe que sim e começa por fazer uma trança. A Isis observa e vem, igualmente, para junto de mim. Pergunta-me se também me pode fazer penteados e digo-lhe que tem de esperar que a Joana termine. Assim que a Joana acaba diz à Isis que é a sua vez. De seguida, fingem que me maquilham e dizem que vamos a uma festa.” (Nota de campo nº 349 – 09 de fevereiro – Recreio).</p> <p>“Após o almoço, a educadora vai buscar as crianças às AAAF e assim que entram na sala, peço-lhes para darem as mãos, fazerem uma roda e sentarem-se no chão. Explico-lhes que vamos fazer um jogo chamado “O Maestro” e pergunto-lhes se sabem o que é um maestro. As crianças respondem-me que não e explico-lhes em que consiste. De seguida, explico-lhes que irei escolher duas crianças, uma para ser o maestro e outra para descobrir quem é o maestro. Depois de lhes explicar as regras do jogo, pergunto às crianças se as entenderam. Respondem-me que sim e peço ao Martim para repetir as regras. O Martim explica aos seus pares o jogo e noto que entendeu. Começo por escolher uma criança para se virar contra a parede. De seguida, a sussurrar, escolhemos o maestro que terá de comandar os movimentos do grupo, consoante a música. Após a primeira ronda, noto que todas as crianças perceberam o jogo, no entanto algumas vezes, as crianças referem o nome do maestro, por distração. As crianças demonstram um grande entusiasmo e vontade em participar no jogo. Todas participaram, sendo maestro ou a pessoa que descobre o maestro.” (Nota de campo nº 354 – 10 de fevereiro – Sala).</p>

14h30-15h15	Arrumação do material	<p>“A educadora pede às crianças para arrumarem as áreas e os materiais, para celebrarmos o aniversário do Martim. Depois de estarem todas as crianças sentadas na mesa central, coloca em frente ao Martim o bolo, escurece a sala e cantamos os “Parabéns”.</p> <p>De seguida, a educadora parte o bolo e o Martim distribui algumas fatias pelas restantes crianças. A educadora distribui copos e sumos por todas as crianças e começam a comer. As fatias são cortadas de forma que todas as crianças possam repetir e a que sobre uma fatia para cada adulto, inclusive os das restantes salas do Jardim de Infância.</p> <p>Enquanto comem o bolo, o Isaac diz: “Este bolo está delicioso Martim, tens que pedir à tua mãe para comprar mais!”. Enquanto o Kevin responde: “Está delicioso como o meu!” fazendo referência ao bolo confeccionado pela sua mãe e trazido para a sala.</p> <p>No final, a educadora informa as crianças que a mãe do Martim mandou, igualmente, um saco com doces para cada criança, no entanto irá colocá-los nas mochilas para levarem para casa.” (Nota de campo nº 153 – 28 de novembro – Sala).</p>
15h15	Despedida	<p>“No final do dia, a educadora distribui pelas crianças as pipocas e gomas que a Maria trouxe para a festa de Natal, que sobraram. Cada criança tem direito a duas mãos cheias de pipocas e duas gomas, distribuídas pela Maria. Após as crianças comerem, auxiliamo-las a tirar as batas, vestem os respetivos casacos e sentam-se na mesa enquanto esperam pelo monitor das AAAF.” (Nota de campo nº 327 – 26 de janeiro – Sala).</p> <p>“Esta quarta-feira, as crianças começam as atividades extracurriculares, como natação, futebol ou dança, saindo do Jardim de Infância mais cedo. Eu, a educadora e a auxiliar ajudamo-los a vestir os casacos e colocarem as mochilas às costas para quando as AAAF chegarem estarem prontos para ir embora.” (Nota de campo nº 81 – 09 de novembro – Sala).</p>

ANEXO E. Carta de
apresentação às famílias

| " | | " |



Olá Famílias,

O meu nome é Bruna Assunção e sou estudante do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Desta forma, entre o dia 17 de outubro de 2022 e 06 de fevereiro de 2023, irei realizar a minha prática supervisionada na Sala 3, juntamente com a Educadora [] e com as crianças. Pretendo, assim, acompanhar as mesmas nas suas rotinas diárias, dinamizar algumas atividades pedagógicas que privilegiem o seu desenvolvimento e aprendizagem e, em simultâneo, proporcionar-lhes momentos felizes, de brincadeira e de crescimento em conjunto.

Caso necessitem de alguma informação ou esclarecimento de dúvida, estarei ao dispor.

A estagiária,

Bruna Assunção

Lisboa, 17 de outubro de 2022

ANEXO F. Consentimento
informado às famílias

| " | | | " |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimadas famílias, eu, Bruna Prudêncio Quaresma de Assunção, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, e encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 17 de outubro até o próximo dia 06 de fevereiro de 2023 a realizar o meu estágio na Sala 3, juntamente com as crianças e a Educadora [REDACTED]

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente o anonimato das informações recolhidas sobre o contexto e sobre todos os intervenientes.

Agradeço, então, que, caso esteja de acordo e autorize, assine o presente protocolo de forma a declarar a sua autorização.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Lisboa, 26 de março de 2022

ANEXO G. Roteiro ético da
investigação

| " | | " |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática.” (p. 80).</p>	<p>Desde o início da minha prática, considerei essencial informar todos os intervenientes acerca dos motivos da minha presença na sala. Para tal, elaborei um documento de apresentação, posteriormente enviado às famílias, onde revelei as minhas intenções com o grupo e com as mesmas, evidenciando a minha disponibilidade para responder a qualquer questão ou dúvida. Para além disso, no primeiro dia de estágio, informei, igualmente, as crianças acerca das razões da minha presença na sua sala, apresentando-me como alguém disponível para brincar com elas, escutá-las e dinamizar várias propostas consoante os seus interesses.</p> <p>A presente investigação tem como objetivos (i) caracterizar as concepções das Educadoras de Infância do Jardim de Infância, relativamente às desigualdades sociais das crianças e das suas famílias, relacionando com a sua prática pedagógica; (ii) caracterizar as concepções das Assistentes Operacionais relativamente às desigualdades sociais e (iii) caracterizar as concepções das crianças relativamente às desigualdades sociais.</p> <p>O tópico da investigação, bem como os seus objetivos, foram partilhados com a equipa de sala através de conversas informais.</p>	<p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2).</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p. 2).</p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1)</p>

<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objectivos da investigação deverão ter em conta os benefícios que esta poderá ter para as crianças. Contudo (...) deverá também identificar os possíveis danos ou custos, que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p.80)</p>	<p>No decorrer de um processo investigativo é comum existirem benefícios, porém pode trazer, igualmente, alguns custos, sendo fundamental refletir sobre os mesmos.</p> <p>Através da realização da presente investigação, foi-me possível aprofundar a temática das desigualdades sociais na educação, uma realidade cada vez mais marcante na sociedade portuguesa. Para além disso, considero que foi essencial a realização das entrevistas às profissionais de educação, uma vez que lhes permitiu realizar uma reflexão aprofundada sobre as desigualdades sociais e relacioná-las com a sua ação pedagógica.</p> <p>Embora todas as Educadoras de Infância e Assistente Operacionais tenham respondido às questões propostas, algumas profissionais demonstraram alguma reticência em participar, uma vez que se trata de um tema delicado sobre a vida das crianças e seus familiares.</p>	<p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p. 2).</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1).</p> <p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação com as crianças, considerando sempre a sua posição quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p. 81).</p>	<p>De forma a garantir o sigilo e o anonimato, em nome do respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os participantes na investigação, no decorrer da mesma não foram revelados os nomes da Educadora, da Assistente Operacional e de toda a restante equipa educativa no Jardim de Infância. Embora os nomes das crianças sejam revelados, é importante referir que o nome da organização nunca foi divulgado, sendo impossível identificar as crianças.</p> <p>Para além disso, em nenhum dos registos fotográficos são visíveis os rostos das crianças, uma vez que se encontram ocultos, protegendo a sua identidade.</p> <p>As entrevistas realizadas serão utilizadas, exclusivamente, para fins qualitativos,</p>	<p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2).</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</p>

	sendo que os resultados obtidos serão anónimos e confidenciais.	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 82).</p>	Dado que a presente investigação tem como problemática central as desigualdades sociais das crianças e dos seus familiares, considero pertinente o envolvimento de todas no decorrer do processo.	
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados (Ruck et al., 1998), processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 84).</p>	Após uma conversa com a supervisora da prática, planifiquei e defini os objetivos da presente investigação. Com base nos objetivos, estabeleci, como técnicas de recolha de dados entrevistas a serem realizadas às Educadora de Infância e às Assistentes Operacionais da instituição. Desta forma, a presente investigação é um estudo de caso de natureza qualitativa.	<ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1). - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1).
<p>6. Consentimento informado</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças (...) e dos seus pais para se</p>	No início da prática supervisionada, comecei por redigir um documento de apresentação às famílias, onde explicito os motivos da minha presença na sala e informo o período durante o qual estaria envolvida com o grupo. Como não mantive	- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).

<p>desenvolver uma investigação, as crianças devem estar perfeitamente conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 84).</p>	<p>um contacto direto com as famílias, posteriormente esse documento foi enviado pela educadora às famílias, através de um mail.</p> <p>Para além disso, antes de proceder a qualquer registo fotográfico ou videográfico de uma criança, certifiquei-me que todos os Encarregados de Educação tinham assinado o Protocolo de Consentimento Informado, autorizando os registos apenas para fins académicos. Para a realização do Portefólio da Criança, elaborei, igualmente, um Protocolo de Consentimento Informado, de forma a solicitar a participação da criança no mesmo, através da autorização da/o Encarregada/o de Educação.</p>	<p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2).</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Após a conclusão da PPSII e do relatório final, pretendo partilhar as conclusões da investigação com a equipa, bem como com a instituição. Neste sentido, enviarei para a educadora e assistente operacional da sala, o relatório final com todos os dados conclusivos, por via eletrónica, assim como disponibilizarei uma cópia impressa para a coordenadora pedagógica do Jardim de Infância.</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 88).</p>	<p>No decorrer do processo investigativo, considero que haja um possível impacto sobretudo na equipa educativa do Jardim de Infância à qual realizei as entrevistas. Acredito que as respostas às perguntas possibilitaram momentos de reflexão aprofundada sobre a temática das desigualdades sociais na educação, mas acima de tudo, nos seus grupos de crianças, relacionando-as com as suas práticas pedagógicas.</p>	

<p>9. Informação às crianças e adulto/as envolvido/as</p> <p>“Todo o processo investigativo deve ser transparente (O’Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p. 88).</p>	<p>No decorrer de todo o processo, procurei informar a equipa educativa em sala sobre as minhas intenções para com o grupo de crianças, nomeadamente através de conversas informais e o envio semanal das planificações, notas de campo e reflexões semanais.</p> <p>Procurei, igualmente, informar a família acerca da minha prática pedagógica com as crianças, através do envio de documentos informativos e publicações na plataforma digital – <i>Google Classroom</i>.</p>	<p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1).</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</p>
<p>10. Tratamento de dados</p>	<p>De forma a salvaguardar a segurança das crianças, os registos de observação e fotográficos foram apenas lidos e vistos por mim, pela Supervisora da prática e pela Educadora Cooperante. Para além disso, os registos fotográficos e videográficos serão destruídos no final da PPSII, salvaguardando a identidade de todos os adultos e crianças envolvidas.</p>	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p>

ANEXO H. Guião de
entrevista - Educadoras
de Infância

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista à Educadora de Infância

Destinatária: Educadora de Infância

Objetivos Gerais: Conhecer as conceções da Educadora de Infância relativamente às desigualdades sociais das crianças e das suas famílias, relacionando-as com a sua prática pedagógica.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação às entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar à entrevistada os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma; - Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato; - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista; - Informar da devolução das transcrições.
B. Conceções	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da Educadora de Infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza o seu grupo de crianças? - Quais os aspetos que destaca quando pensa na vida destas crianças e das suas famílias? - Podemos falar em desigualdades sociais das crianças e das suas famílias? Como as percebe no dia a dia do JI?
C. Prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber de que forma a prática pedagógica da educadora cooperante se relaciona com as 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma a organização do ambiente educativo contribui para a inclusão de todas as crianças?

	<p>suas concepções relativas às desigualdades sociais.</p>	<p>- Enquanto profissional de educação, qual o seu papel na minimização às desigualdades sociais? Das suas famílias?</p> <p>- Qual é a relação que estabelece entre a sua ação pedagógica e as desigualdades sociais sentidas?</p>
<p>D. Educação Pré-Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual o papel da Educação Pré-Escolar na minimização das desigualdades sociais. 	<p>- Tem a educação pré-escolar uma função compensatória? Deve promover uma maior igualdade de oportunidades? Com que objetivo?</p>
<p>E. Formalização da conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formalizar a finalização da entrevista. 	<p>- Pretende acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados?</p> <p>- Necessita de algum esclarecimento?</p> <p>- Muito obrigada pela disponibilidade!</p>

ANEXO I. Respostas à
entrevista - Educadoras
de Infância

|| '' | | ''

Entrevista realizada à Educadora de Infância 1 (E1), no dia 07 de fevereiro de 2023, no âmbito do processo investigativo acerca das desigualdades sociais sentidas no JI.

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

(Esta entrevista foi elaborada através do envio do guião com as perguntas para a entrevistada, que escreveu as suas repostas)

B. Concepções

Entrevistadora: Como caracteriza o seu grupo de crianças?

E1: É um grupo tranquilo, com poucas experiências e pouco curiosos.

Entrevistadora: Quais os aspetos que destaca quando pensa na vida destas crianças e das suas famílias?

E1: Que é importante respeitar a cultura e crenças das famílias e trabalhar os diversos temas respeitando a diversidade.

Entrevistadora: Podemos falar em desigualdades sociais das crianças e das suas famílias? Como as percebe no dia a dia do JI?

E1: Neste contexto, as famílias são muito uniformes relativamente às questões sociais.

C. Prática pedagógica

Entrevistadora: De que forma a organização do ambiente educativo contribui para a inclusão de todas as crianças?

E1: Se o ambiente educativo respeitar o grupo nas suas diferenças, valorizando o bom de cada um e a forma como as diferenças podem ser positivas, está a contribuir para que todos se sintam incluídos e respeitados.

Entrevistadora: Enquanto profissional de educação, qual o seu papel na minimização às desigualdades sociais? Das suas famílias?

E1: Respeitarmos cada um e cada família na vivência de sala. Os padrões sociais devem ser adaptados às realidades do contexto social.

Entrevistadora: Qual é a relação que estabelece entre a sua ação pedagógica e as desigualdades sociais sentidas?

E1: ---

D. Educação Pré-Escolar

Entrevistadora: Tem a educação pré-escolar uma função compensatória? Deve promover uma maior igualdade de oportunidades? Com que objetivo?

E1: A educação pré-escolar é um espaço onde são promovidos os direitos, a igualdade de oportunidades. Não tendo uma função compensatória, são um espaço de aprendizagem comum que promove uma maior igualdade de oportunidades.

Entrevista realizada à Educadora de Infância 2 (E2), no dia 10 de fevereiro de 2023, no âmbito do processo investigativo acerca das desigualdades sociais sentidas no JI.

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

(Esta entrevista foi elaborada através do envio do guião com as perguntas para a entrevistada, que escreveu as suas repostas)

B. Conceções

Entrevistadora: Como caracteriza o seu grupo de crianças?

E2: É um grupo heterogéneo, não só em idade, como também no que diz respeito às suas vivências.

Entrevistadora: Quais os aspetos que destaca quando pensa na vida destas crianças e das suas famílias?

E2: Falta de acompanhamento familiar correto, falta de experiências positivas no seu crescimento para uma formação pessoal com valores.

Entrevistadora: **Podemos falar em desigualdades sociais das crianças e das suas famílias? Como as percebe no dia a dia do JI?**

E2: No que diz respeito ao meu grupo de crianças, penso que não se possa falar de desigualdades sociais, pois encontram-se todos no mesmo contexto social.

C. Prática pedagógica

Entrevistadora: **De que forma a organização do ambiente educativo contribui para a inclusão de todas as crianças?**

E2: Dentro do estabelecimento escolar, todas as crianças são tratadas da mesma forma, por esse motivo as oportunidades de integração são iguais para todas elas.

Entrevistadora: **Enquanto profissional de educação, qual o seu papel na minimização às desigualdades sociais? Das suas famílias?**

E2: Dentro da sala, todos são iguais, e todos têm acesso às mesmas oportunidades, não havendo qualquer desigualdade nas experiências vividas.

Entrevistadora: **Qual é a relação que estabelece entre a sua ação pedagógica e as desigualdades sociais sentidas?**

E2: Não sinto qualquer tipo de desigualdade no meu grupo de crianças.

D. Educação Pré-Escolar

Entrevistadora: **Tem a educação pré-escolar uma função compensatória? Deve promover uma maior igualdade de oportunidades? Com que objetivo?**

E2: Tal como disse anteriormente, no JI, as crianças são tratadas e consideradas da mesma forma, a questão da desigualdade não é se quer posta em causa, pois as oportunidades são iguais para todos.

E. Formalização da conclusão da entrevista

Entrevistadora: **Pretende acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados?**

E2: Há que ter em conta, o meio em que nos encontramos, ou seja, estamos num meio fechado, em que todas as crianças e famílias se encontram em igualdade.

Entrevista realizada à Educadora de Infância 3 (E3), no dia 05 de fevereiro de 2023, no âmbito do processo investigativo acerca das desigualdades sociais sentidas no JI.

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

(Esta entrevista foi elaborada através do envio do guião com as perguntas para a entrevistada, que escreveu as suas repostas)

B. Conceções

Entrevistadora: Como caracteriza o seu grupo de crianças?

E3: É um grupo relativamente autónomo, no entanto verifica-se alguma dependência de algumas crianças em relação aos adultos nos momentos de refeição, higiene e vestir/despir (neste momento quando chegam à sala, a rotina é despir e pendurar os casacos e vestir a bata/t-shirt sozinhos – sempre que necessário, o adulto ajuda). São crianças muito ativas, curiosas e algo agitadas e barulhentas. Há necessidade relembrar frequentemente as regras da sala (falar baixo, arrumar os jogos, partilhar, pedir desculpa). No grupo verifica-se que algumas crianças têm problemas de linguagem. Quanto ao processo de aprendizagem, algumas crianças são mais participativas e interventivas. Com outras crianças há necessidade de incentivar a sua participação. São crianças com poucas vivências fora do meio onde vivem, mais especificamente a nível cultural.

Entrevistadora: Quais os aspetos que destaca quando pensa na vida destas crianças e das suas famílias?

E3: Aspetos que destaco: (i) baixa literacia e escolaridade; (ii) trabalhos precários; (iii) desigualdade de oportunidades; (iv) gueto; (v) crianças ávidas de experiências

diferentes do contexto onde vivem; (vi) uma falta de sorte ter nascido naquele meio; (vii) prioridades de vida relacionadas com redes sociais e o aspeto exterior.

Entrevistadora: Podemos falar em desigualdades sociais das crianças e das suas famílias? Como as percebe no dia a dia do JI?

E3: Cada vez mais existem mais desigualdades sociais. Existem mais diferenças devido ao meio onde está inserida a escola. Estão relacionadas com questões culturais, económicas e religiosas. Por vezes entram num ciclo do qual não conseguem sair porque não tiveram oportunidade ou porque se acomodam e não querem sair.

C. Prática pedagógica

Entrevistadora: De que forma a organização do ambiente educativo contribui para a inclusão de todas as crianças?

E3: O ambiente educativo tem de promover igualdade de oportunidades que apele à participação e colaboração de todas as crianças da sala. Está dividido por áreas, nas quais as crianças vão usufruindo de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo.

Entrevistadora: Enquanto profissional de educação, qual o seu papel na minimização às desigualdades sociais? Das suas famílias?

E3: O meu papel é fundamental para que as crianças sintam que todos têm os mesmos direitos e deveres e se sintam felizes. Todos têm direito a uma atenção diferenciada e de sentir uma postura de falar **com** as crianças e **não para** as crianças. A interação / relação com cada criança e com o grupo é fundamental na ação pedagógica. O que faço é aquilo que acredito que seja o melhor para aquelas crianças. Elas precisam de muita atenção, conversa e mimo, mimo!!!

Entrevistadora: Qual é a relação que estabelece entre a sua ação pedagógica e as desigualdades sociais sentidas?

E3: Outra estratégia é tentar realizar o maior número de visitas de estudo. Estas crianças precisam de sair do bairro, ter outras experiências, alargar horizontes, contactar com outras pessoas, espaços, dinâmicas, ver locais bonitos e diferentes. De

certa forma tentar que criem um sentido estético aberto para o mundo, sem ser a visão redutora do bairro.

Sinto como uma missão o que faço proporcionando outras oportunidades, outras experiências e formas de estar. Muitas vezes vou para casa com o sentimento que não fiz tudo o que podia ou devia e é como se levasse algumas crianças no meu coração.

D. Educação Pré-Escolar

Entrevistadora: Tem a educação pré-escolar uma função compensatória? Deve promover uma maior igualdade de oportunidades? Com que objetivo?

E3: Sem dúvida que sim!!! Podemos chamar também inclusão. Acreditar que temos de tornar estas crianças uns cidadãos do mundo, dar ferramentas para serem mais participativas, críticas, criativas, saberem colocar questões, com capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. Se a maioria destas competências forem trabalhadas, então há uma maior igualdade de oportunidades.

Temos de acreditar que a nossa intenção e ação pedagógica, vai permitir a estas crianças desenvolver as suas potencialidades e tornar uns cidadãos mais participativos e ativos.

ANEXO J. Guião de
entrevista - Assistentes
Operacionais

| " | | " |

Guião de Entrevista à Assistente Operacional

Destinatária: Assistente Operacional

Objetivos Gerais: Conhecer as conceções da Assistente Operacional relativamente às desigualdades sociais das crianças e das suas famílias.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
F. Legitimação da entrevista e motivação às entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar à entrevistada os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma; - Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato; - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista; - Informar da devolução das transcrições.
G. Conceções	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da Assistente Operacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza o grupo de crianças? - Quais os aspetos que destaca quando pensa na vida destas crianças e das suas famílias? - Podemos falar em desigualdades sociais das crianças e das suas famílias? Como as percebe no dia a dia do JI?
H. Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual o papel da Educação Pré-Escolar na minimização das desigualdades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, tem a educação pré-escolar uma função compensatória? Deve promover uma maior igualdade de oportunidades? Com que objetivo?

I. Formalização da conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Formalizar a finalização da entrevista.	<ul style="list-style-type: none">- Pretende acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados?- Necessita de algum esclarecimento?- Muito obrigada pela disponibilidade!
---	---	--

ANEXO K. Respostas à
entrevista - Assistentes
Operacionais

| " | | | " |

Entrevista realizada à Assistente Operacional 1 (AO1), no dia 09 de fevereiro de 2023, no âmbito do processo investigativo acerca das desigualdades sociais sentidas no JI.

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

(Foi autorizada a gravação de áudio)

B. Concepções

Entrevistadora: Como caracteriza o grupo de crianças?

AO1: São diferentes, cada um tem a sua personalidade. É um grupo consistente e são crianças que, cada uma tem a sua personalidade, e temos que lidar com elas conforme a sua personalidade.

Entrevistadora: E quando pensa na vida destas crianças e das suas famílias, quais são os aspetos que destaca?

AO1: Pouco tempo com eles! Eu penso que, não é todos, mas para a maior parte dos pais isto é um depósito. As crianças entram aqui às 8h e saem às 17h30/18h. Os pais têm outras coisas para fazer, que não é trabalhar, porque por vontade deles a gente até estava aberto ao fim de semana, isto é um depósito. E depois é também, não há educação, em alguns não há educação. Eles vêm para aqui falar connosco, como falam em casa. E a gente depois tenta dar a volta a isso, mas é difícil!

Entrevistadora: E acha que podemos falar em desigualdades sociais das crianças e das suas famílias? Se sim, como são sentidas no Jardim de Infância?

AO1: Eles próprios se sentem desiguais, porque eles fazem muita distinção. Podemos dizer que apesar do bairro estar inserido na freguesia de ..., eles fazem muita distinção do bairro da ... com a freguesia. A freguesia é a zona rica, eles são os pobres, os esquecidos. Eles próprios dizem isso, têm essa noção, mas também não fazem nada para mudar! Porque se houvesse tudo dentro do bairro, eles não saíam daqui...

C. Educação Pré-Escolar

Entrevistadora: Isso vai aqui um bocadinho ao encontro da próxima questão: Deve a Educação Pré-Escolar ter uma função compensatória?

AO1: Tem, mas como não é obrigatória, eles não dão muito valor e por isso é que os meninos faltam tanto! Porque se fosse obrigatório, eles tinham de vir. E há muitos meninos que se acordam de manhã e dizem que não querem vir à escola, eles não vêm à escola.

Entrevistadora: E acha que o Jardim de Infância deve promover uma igualdade de oportunidades?

AO1: Claro que sim, porque todas as crianças merecem terem todas a mesma educação. Mas é assim, não somos só nós que temos que fazer essa parte. Essa parte também tem de vir de casa. Nós só somos um complemento e mais não podemos fazer. Aquilo que a gente teria que fazer era entrar na cabeça dos pais mas a gente não pode fazer isso. Eles são criados conforme aquilo que aprendem em casa. A gente tenta inseri-los todos, pô-los todos no mesmo sítio, que são todos iguais, mas não podemos ser os únicos a fazer. Eu acho que isto, como já vem de geração em geração, também estão a dar essa educação aos filhos. Eles não se preocupam minimamente com os filhos, não se esforçam para mudar a sua situação... E tu vais ver, por exemplo, na reunião de pais... Tu vais ver a quantidade de pais que vem. Tu tens vinte crianças em sala, se vierem quatro ou cinco pais, é muito... E depois tu hás de reparar que os que vêm são aqueles cujos filhos trabalham. Mas depois se tiverem de dizer alguma coisa de mal que aconteceu, já são capazes de ir ali à porta falar... Eu estou aqui há 10 anos, vai fazer 11 para a semana, e sempre foi assim! Por mais que a gente fale com eles ao portão e os faça ver as coisas, entra naquele momento, mas depois sai.

Entrevistadora: Na sua opinião, acha que são as famílias que se colocam de parte?

AO1: São! Eu acho que sim. Elas vitimizam-se muito, mas de uma maneira que a culpa não é delas e depois incutem isso muito nas crianças – nasceram assim e não podem mudar!

Entrevistadora: Gostaria apenas de perguntar se quer acrescentar alguma coisa que não tenha sido abordada?

AO1: É assim, eu já estive em colégios privados e público, este foi o primeiro, e foi logo aqui para o bairro. E depois é aquela coisa, o estigma.... Custa-me muito ir para outras escolas e ouvir eles falarem da escola do bairro da ... e não conhecem! As pessoas

aqui do bairro, é como em todo o lado, tem pessoas boas e pessoas más, mas se souberes ouvi-las... Por isso é que nós também passamos muito tempo ali ao portão porque elas esbravejam, elas estrebucham, mas depois aquilo acaba. Mas se a gente as ouvir e conversar com elas, não do mesmo tom que elas, elas já se sentem bem! Elas no fundo, no fundo, principalmente na comunidade cigana, elas não têm voz. E elas quando se sentem aqui no meio das mulheres que não são ciganas, mas a gente sabe a culturas dela e não pode falar em certas e determinadas coisas, para elas é fácil. Agora é preciso é tirar das pessoas o estigma do bairro da ... porque a escola não é assim tão má, nem o bairro. Lá está, é como em todo o lado, há gente boa e gente má, mas se tu não ofenderes ninguém, elas tratam-te lindamente. Eu gosto muito de estar aqui, já pedi para sair há algum tempo, mas não foi por causa do ambiente, foi para desanuviar a cabeça mas gosto de estar aqui e sempre gostei. O bairro já foi tão mau que as pessoas pensam que é tudo traficante de drogas, é tudo bandidos, mas não... A gente tem bandidos em todo o lado... A gente tem de saber é lidar com as pessoas!

Entrevistadora: Muito obrigada pela disponibilidade!

AO1: De nada!

Entrevista realizada à Assistente Operacional 2 (AO2), no dia 07 de fevereiro de 2023, no âmbito do processo investigativo acerca das desigualdades sociais sentidas no JI.

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

(Foi autorizada a gravação de áudio)

B. Concepções

Entrevistadora: Como caracteriza o grupo de crianças?

AO2: É um grupo...como é que eu hei de explicar... é um grupo um bocado complicado, a nível do contexto, no bairro em si. Existem aqui algumas situações que nos deixam

um bocado preocupadas derivado ao ambiente, não se pode exigir mais destas crianças!

Entrevistadora: Quais são os aspetos que destaca quando pensa na vida das suas crianças e das suas famílias?

AO2: São famílias muito destruturadas e o que eles passam muito, é o mundo real onde vivem lá fora, e levam muito aqui para a escola, acho que é mais por aí – a vida real eles metem na escola. A bem dizer, as crianças são muito transparentes, no modo geral imitam aquilo que veem em casa e por isso são as crianças que são.

Entrevistadora: E acha que podemos falar em desigualdades sociais das crianças e das suas famílias? E se sim, como é que as percebe no dia a dia do Jardim de Infância?

AO2: Nós tentamos ao máximo que essa desigualdade não seja tão visível, mas existe essa desigualdade!

C. Educação Pré-Escolar

Entrevistadora: Na sua opinião a Educação Pré-Escolar tem uma função compensatória?

AO2: Sim, de um modo geral é compensatório porque nós tentamos ao máximo passar bases que não têm em casa e é difícil, muito difícil, porque são crianças que estão a aprender e às tantas também já estão confusas porque não sabem o que é o real e o que não é o real, se é o de casa ou se é o da escola. Eu acho que é mais por aí, mas obviamente que o jardim é uma mais-valia para eles.

Entrevistadora: Mas acha que deve promover uma maior igualdade de oportunidades?

AO2: Sim, sim... E acho que muitos deles, (e falo por mim) tentamos acreditar que muitos deles irão ter percursos diferentes por aquilo que ficou do jardim, as bases que ficaram. Por mais que lá fora, os pais, a sociedade, mostrem o contrário, há aqueles que nós sabemos que numa centena, três ou quatro, vamos conseguir ganhar, e isso para mim é o que me preenche e o que me deixa satisfeita. Eu sei que não vamos conseguir mudar a percentagem, mas fazemos o nosso melhor. E se cada uma de nós fizer a nossa parte, vale educadoras, auxiliares, eu acho que é mais fácil. Mas se metermos na

cabeça que se cada um fizer a sua parte, um ou dois vamos “salvar” (entre aspas), é diferente o *gostinho*. Eu falo porque eu amo a profissão que escolhi e tenho o privilégio de dizer que tenho o privilégio de fazer aquilo que amo, sei que é difícil, sei que há dias muito complicados, sei que há dias que nos apetece tirar a bata e “estou-me nas tintas”, mas depois há aquela parte que diz: “tu amas aquilo que tu fazes e por amor aquilo que tu amas, não vais desistir”. Porque às vezes dá mesmo vontade de desistir, não temos de levar com... eu falo por mim porque já passei por situações não tão graves como como as minhas, mas também acho que devemos nos pôr no lugar... e também cabe muito às auxiliares e às educadoras... se cada uma fizer o seu papel acho que a coisa corre muito melhor. E acho que muitas vezes o que falta é também da nossa parte a boa vontade e mostrar o carinho, o respeito, e não dizer: “eu simplesmente sou uma auxiliar!”, certo? “Não, eu vou mudar porque faz parte do meu trabalho!”. Ou fazes por gosto ou amor à tua profissão ou então não estás aqui a fazer nada. Eu sei que às vezes sou mal interpretada, por causa da maneira como falo, porque eu sou muito *pão pão queijo queijo*, mas é o que eu penso. Pouca gente está virada para este ramo e muita gente está neste ramo contra a vontade e só pelo facto de aturarem os “filhos dos outros” que é a expressão que se usa que eu oiço muito, mas é a nossa profissão, foi o que escolhemos! E é como tudo, se tu estás num trabalho contrariada, estás na profissão errada. E cabe-nos a nós, auxiliares e educadoras, fazermos a diferença, nós somos a diferença: nós somos o *colinho*, somos o *abracinho*, somos o ralar, que faz parte. Nós estamos aqui para ensiná-los a crescer, não vamos mudar a história de vida de cada um deles, mas podemos mudar a história – podem ter uma história diferente. Eu falo por experiência própria porque também vim de um bairro, um bairro muito problemático, neste momento há muitas entidades a apostar na formação, na ajuda, numa sociedade melhor. E eu fiz a minha história, eu mudei a minha história e se eu mudei a minha história, porque é que estas crianças não podem mudar a história deles. E é o que eu tento inculcar aos meus filhos: não é por vivermos num bairro com muita confusão, onde as famílias são muito destruídas, mas eu não me baseei nas partes ruins. Foi nas partes más que a vida me deu, e fazer a minha própria história, uma história com um final mais feliz. E eu acho que isso é a maior recompensa que tu podes tirar, é olhares para ti e pensares “eu tinha tudo para estar errada, para fazer coisas erradas, e fiz coisas boas e vou continuar a fazer!”. Falo porque sou auxiliar e se tu fizeres as coisas com gosto é cansativo, é desgastante, mas o *gostinho* final não tem explicação. Tu não tens que fazer as coisas para os outros verem. Tu tens que fazer para veres que realmente

valeu a pena, tu apostaste, tu acreditaste. E às vezes o que acontece é as pessoas não acreditarem nestes pequeninos que amanhã podem ser grandes. E isso é o que me dá mais respirar e dizer: “*Fogo*, olha para aquele miúdo, foi para a faculdade, está a trabalhar nas limpezas, é honesto.” e isso acho que não há dinheiro que pague. E eu sou uma privilegiada de dizer que tenho amor aquilo que faço. Não me vejo como educadora porque papéis e partes burocráticas não é a minha praia, mas eu vejo-me a limpar *rabinhos*, mudar *fraldinhas*, e dar o meu melhor todos os dias um bocadinho. Errar faz parte, mas é com os erros que nós aprendemos. Mas no dia a seguir vou dar o meu melhor e por aí fora. Se cada um fizer a sua parte, acho que o desfecho vai ser diferente e temos de acreditar.

D. Formalização da conclusão da entrevista

Entrevistadora: Muito obrigada pela disponibilidade!

AO2: Obrigada eu por ter feito parte da nossa equipa!

Entrevista realizada à Assistente Operacional 3 (AO3), no dia 10 de fevereiro de 2023, no âmbito do processo investigativo acerca das desigualdades sociais sentidas no JI.

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

(Não foi autorizada a gravação de áudio)

B. Concepções

Entrevistadora: Como caracteriza o grupo de crianças?

AO3: É um bocadinho heterogéneo tem muitas características: uns são muito bebés muito mimados. Outros já têm alguma autonomia, não na totalidade, e depois temos os outros com problemas de saúde, mesmo assim têm uma ligeira independência.

Entrevistadora: Quais os aspetos que destaca quando pensa na vida destas crianças e das suas famílias?

AO3: Há uma grande discrepância: vai da pobreza à riqueza. Há uns que vivem com muitas dificuldades, nem trazem lanche de casa nem nada. E há outros que vivem bem, têm tudo, roupas de marca... E há outros que têm tudo, muito mimados e fazem aquilo que querem.

Entrevistadora: Podemos falar em desigualdades sociais das crianças e das suas famílias? Como as percebe no dia a dia do JI?

AO3: Sim, aqui nota-se bastante!

C. Educação Pré-Escolar

Entrevistadora: Na sua opinião, tem a educação pré-escolar uma função compensatória? Deve promover uma maior igualdade de oportunidades? Com que objetivo?

AO3: Eu acho que sim, que é fundamental haver Educação pré-escolar porque é aqui no Jardim de Infância que as crianças começam a aprender algumas coisas, por exemplo desenhar, pintar, brincar com os pares, a partilhar, como se deve estar em sala. Faz muita falta para começo da vida escolar.

Entrevistadora: E acha que deve promover uma maior igualdade de oportunidades?

AO3: Acho que a escola serve para promover precisamente a igualdade de oportunidades.

Entrevistadora: Muito obrigada pela disponibilidade!

ANEXO L. Análise de
conteúdo - Educadoras de
Infância

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Número de incidências
Conceções	Sobre o grupo	Tranquilos e falta de curiosidade	E1: “É um grupo tranquilo (...) e pouco curiosos.”	1
		Heterogéneo	E2: “É um grupo heterogéneo (...)”	1
		Autónomo	E3: “É um grupo relativamente autónomo (..)”	1
		Poucas vivências/experiências	E1: “(...) com poucas experiências (...)” E3: “São crianças com poucas vivências fora do meio onde vivem (...)”	2
	Sobre características da vida das crianças e das suas famílias	Relativismo cultural	E1: “Que é importante respeitar a cultura e crenças das famílias (...)”	1
		As ausências de...	E2: “Falta de acompanhamento familiar correto (...)”	1
			E2: “(...) falta de experiências positivas no seu crescimento para uma formação pessoal com valores.”	1
			E3: “(...) crianças ávidas de experiências diferentes do contexto onde vivem (...)”	1

		Condição social das famílias	E3: “(...) baixa literacia e escolaridade (...)”	1
			E3: trabalhos precários (...) uma falta de sorte ter nascido naquele meio”	1
			E3: “(...) desigualdade de oportunidades (...)”	1
	Desigualdades sociais	Uniformidade	E1: “(...) as famílias são muito uniformes relativamente às questões sociais.”	2
			E2: “(...)penso que não se possa falar de desigualdades sociais, pois encontram-se todos no mesmo contexto social.”	
			E3: “Cada vez mais existem mais desigualdades sociais. Existem mais diferenças devido ao meio onde está inserida a escola.”	1
Prática pedagógica	Organização do ambiente educativo	Respeito e respostas às diferenças individuais	E1: “Se o ambiente educativo respeitar o grupo nas suas diferenças (...) está a contribuir para que todos se sintas incluídos e respeitados.”	2
			E3: “Está dividido por áreas, nas quais as crianças vão usufruindo de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo.”	

Prática pedagógica	Organização do ambiente educativo	Respeito e respostas às diferenças individuais	E1: “Se o ambiente educativo respeitar o grupo nas suas diferenças (...) está a contribuir para que todos se sintam incluídos e respeitados.” E3: “Está dividido por áreas, nas quais as crianças vão usufruindo de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo.”	2
		Tratamento igualitário	E2: “(...) todas as crianças são tratadas da mesma forma, por esse motivo as oportunidades de integração são iguais para todas elas.”	1
	Adaptação ao contexto	Promoção de direitos e deveres	E1: “Respeitarmos cada um e cada família na vivência de sala. Os padrões sociais devem ser adaptados às realidades do contexto social.” E3: “O meu papel é fundamental para que as crianças sintam que todos têm os mesmos direitos e deveres e se sintam felizes. (...) A interação / relação com cada criança e com o grupo é fundamental na ação pedagógica.”	1
		Proporcionar novas experiências	E3: “(...) realizar o maior número de visitas de estudo. (...) De certa forma tentar que criem um sentido estético aberto para o mundo, sem ser a visão redutora do bairro. (...)”	1

			proporcionando outras oportunidades, outras experiências e formas de estar.”	
Educação Pré-Escolar	Função compensatória	Sim	E3: “Sem dúvida que sim!!!”	1
	Igualdade de oportunidades	Através do desenvolvimento de competências	E3: “. Acreditar que que temos de tornar estas crianças uns cidadãos do mundo, dar ferramentas para serem mais participativas, críticas, criativas, saberem colocar questões, com capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. Se a maioria destas competências forem trabalhadas, então há uma maior igualdade de oportunidades.”	1
		Promoção	E1: “(...) são um espaço de aprendizagem comum que promove uma maior igualdade de oportunidades.”	1

ANEXO M. Análise de
conteúdo - Assistentes
Operacionais

| " | | | "

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Número de incidências	
Conceções	Sobre o grupo	Consistente	AO1: “. É um grupo consistente (...)”	1	
		Heterogéneo	AO2: “(...) é um grupo um bocado complicado (...)”	1	
			AO3: “É um bocadinho heterogéneo (...)”	1	
			AO3: “Há uma grande discrepância: vai da pobreza à riqueza.”	1	
	Sobre características da vida das crianças e das suas famílias	As ausências de...	AO1: “Pouco tempo com eles!”	1	
			AO1: “(...) não há educação, em alguns não há educação.”	1	
			AO2: “São famílias muito destruídas (...)”	1	
			AO3: “Há uma grande discrepância: vai da pobreza à riqueza.”	1	
	Desigualdades Sociais	Reconhecimento e distinção por parte das crianças	Criança enquanto reprodutora dos comportamentos adultos	AO1: “Eles vêm para aqui falar connosco, como falam em casa.” AO2: “(...) imitam aquilo que veem em casa e por isso são as crianças que são.”	2
			AO1: “Eles próprios se sentem desiguais, porque eles fazem muita distinção.”	1	

		Reconhecimento	AO2: "(...) mas existe essa desigualdade!" AO3: "Sim, aqui nota-se bastante."	2
Educação Pré-Escolar	Lugar e Função	Desvalorizada por parte das famílias	AO1: "Tem, mas como não é obrigatória, eles não dão muito valor (...)"	1
		Aquisição de bases para o futuro	AO2: "Sim, de um modo geral é compensatório porque nós tentamos ao máximo passar bases que não têm em casa (...)"	1
		Fundamental para a aprendizagem	AO3: "Eu acho que sim, que é fundamental haver Educação pré-escolar porque é aqui no Jardim de Infância que as crianças começam a aprender algumas coisas (...)"	1
		Igualdade de oportunidades	AO1: "Claro que sim, porque todas as crianças merecem terem todas a mesma educação." AO2: "Sim, sim..."	3
			AO3: "Acho que a escola serve para promover precisamente a igualdade de oportunidades."	
			AO1: "A gente tenta inseri-los todos, (...) que são todos iguais, mas não podemos ser os únicos a fazer."	1
	AO2: "Se cada um fizer a sua parte, acho que o desfecho vai ser diferente (...)"	1		

ANEXO N. Árvore Categorical

|' '' | | ''

Tema	Categoria	Subcategoria
Desigualdades Sociais na Infância	Promoção da inclusão	Ação da educadora
		Ação da estagiária
	Desigualdades intragrúpis	Entre a realidade e o desejo
		Diferentes realidades familiares
		Vestuário
	Corpo sentido	Quando os cheiros marcam as interações entre as crianças
		Higiene oral
		Ação da estagiária
	Concepções das crianças	Pobreza