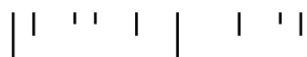



“AS PESSOAS ESCURAS SÃO MÁS!” - O
ESTEREÓTIPO DA COR DA PELE NA
PRÁTICA EDUCATIVA EM JARDIM DE
INFÂNCIA

Joana Carvalho

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

2022-2023



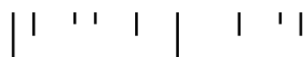


“PARA O ANO VAMOS PARA A ESCOLA DOS
CRESCIDOS” - OLHAR(ES) SOBRE A
TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

Joana Carvalho

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Doutora Marina Fuertes

2022-2023



RESUMO

O presente Relatório enquadra-se na Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). Este documento pretende ilustrar reflexiva e fundamentadamente todo o percurso realizado ao longo de quatro meses, com um grupo de crianças de jardim de infância, com idades entre os 2 e 5 anos.

Numa atividade de pintura, uma criança pediu o “lápis cor de pele”, referindo-se ao rosa-pálido. A partir desta observação, surgiu uma oportunidade de investigação. Para o efeito, foi desenvolvida uma investigação qualitativa, orientada pelas diretrizes de uma investigação-ação, com os objetivos de (i) identificar e descrever estereótipos associados à cor da pele presentes no grupo de crianças; (ii) compreender de que forma as crianças se representam a si e aos outros nos seus desenhos; e (iii) identificar que atividades permitem desconstruir os estereótipos das crianças associados à cor da pele.

Os resultados obtidos, mostram que as crianças apresentam alguns estereótipos associados à cor da pele, como: a idealização de beleza branca e a associação da maldade a indivíduos negros. Contudo, nem sempre esses estereótipos sobressaem nas escolhas ou discursos das crianças, podendo admitir que esses preconceitos não estão sempre presentes ou encontram-se em desconstrução. Quanto à utilização do lápis cor-de-rosa pálido, os resultados mostram que uma maioria das crianças o utiliza para pintar a figura humana nos seus desenhos. Porém, nem todas o fazem, existindo crianças que nunca o utilizam. Os resultados recolhidos na fase de pré-intervenção e pós-intervenção foram similares, revelando que o trabalho da diversidade e identificação racial no jardim-de-infância é importante, mas deve ser continuado ao longo do tempo e deve existir um envolvimento de toda a comunidade educativa.

Na última parte deste relatório figura o processo de construção da minha profissionalidade docente como educadora de infância. Ao longo desta minha prática profissional supervisionada, refleti sobre a construção da profissionalidade do educador considerando que o educador deve estabelecer uma relação próxima com cada criança, promovendo a sua autonomia e participação ativa no seu processo de aprendizagem. Na prática educativa o educador deve também dar prioridade a um trabalho colaborativo com as famílias e com a equipa educativa. E, por último, deve reconhecer e trabalhar a diversidade dentro do grupo de crianças.

Palavras-chave: Estereótipos, Cor da Pele, Respeito inter-racial, Diversidade

ABSTRACT

This Report is part of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice II. This document intends to show reflexively the entire journey carried out over four months, with a group of kindergarten children, aged between 2 and 5 years.

In a painting activity, a child asked for the “skin-coloured” pencil, referring to the pale pink pencil. From this observation, an opportunity for investigation arose. For this purpose, qualitative research was developed, guided by the guidelines of an action research, with the objectives of (i) identifying and describing stereotypes associated with skin colour present in the group of children; (ii) understanding how children represent themselves and others in their drawings; and (iii) identify which activities allow to deconstruct the stereotypes of children associated with skin colour.

The results obtained, show that children present some stereotypes associated with skin colour, such as: the idealization of white beauty and the association of badness to black individuals. However, these stereotypes did not always stand out in the children's choices or speeches, and we can admit that these prejudices are not always present or are under deconstruction. As for the use of the pale pink pencil, the results showed that a majority of the children use it to paint the human figure in their drawings. However, not all do it, and there are children who never use it. The results collected in the pre-intervention and post-intervention phases were similar, revealing that working on racial diversity and identification in kindergarten is important, but it must be continued over time and there must be involvement from the whole educational community.

The last part of this report presents the process of building my teaching professionalism as a kindergarten teacher. Throughout this supervised professional practice, I reflected on the construction of the professionalism of the educator considering that the educator must establish a close relationship with each child, promoting their autonomy and active participation in their learning process. In educational practice, the educator should also prioritize collaborative work with families and the educational team. And, finally, the educator must recognize and work with diversity within the group of children.

Keyword: Stereotypes, Skin colour, Interracial respect, Diversity.

ÍNDICE

1.	Introdução.....	1
2.	Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	3
2.1	o contexto socioeducativo.....	4
2.2	a sala das formigas.....	9
2.2.1	o ambiente educativo.....	9
2.2.2	as famílias.....	15
2.2.3	as crianças.....	18
3	.análise reflexiva da intervenção.....	21
3.1	intenções para a ação.....	22
3.1.1	... com as crianças.....	22
3.1.2	... com as famílias.....	23
3.1.3	... com a equipa educativa.....	24
3.2	análise reflexiva da intervenção.....	25
3.3	concretização das intenções.....	28
4.	A investigação.....	33
4.1	problemática.....	34
4.2	roteiro ético e metodológico.....	35
4.2.1.	Participantes do estudo.....	39
4.3	revisão de literatura.....	40
4.3.1	diversidade em educação de infância.....	40
4.3.2	tom de pele e as representações das crianças – revisão de estudos....	42
4.3.3.	Práticas pedagógicas em ei promotoras da inclusão.....	44
4.4	os resultados.....	45
4.4.1	identificar e caracterizar os estereótipos associados à cor da pele presentes no grupo de crianças.....	45
4.4.2	compreender de que forma as crianças se representam a si e aos outros nos seus desenhos.....	51

4.4.3 identificar que atividades permitem desconstruir os estereótipos das crianças associados à cor da pele	54
4.4.4. O que mudou?	61
5. Construção da identidade profissional	66
6. Considerações finais	71
referências.....	74
anexos.....	82
anexo a. Portfólio individual de jardim de infância.....	83
anexo b. Transcrição da entrevista realizada à coordenadora da valência de pré-escolar	85
anexo c. Organograma da associação de beneficência.....	102
anexo d. Dia tipo	104
anexo e. Planta da sala.....	108
anexo f. Fotografias das áreas da sala.....	110
anexo g. Fotografias dos instrumentos de pilotagem	113
anexo h. Tabela de caracterização das crianças	118
anexo i. Tabela de caracterização das famílias.....	121
anexo j. Guião do questionário às famílias	124
anexo k. Análise de conteúdo dos questionários aplicados às famílias.....	127
anexo l. Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	130
anexo m. Autorização para a realização do portefólio da criança.....	141
anexo n. Roteiro ético	143
anexo o. Grelhas de observação sistemática.....	154
anexo p. Guião da entrevista à educadora cooperante.....	159
anexo q. Guião da entrevista à coordenadora do pe.....	163
anexo r. Guião da entrevista às crianças – histórias	167
anexo s. Personagens das histórias	169
anexo t. Notas de campo relevantes à investigação	175
anexo u. Imagens da obra <i>humanae</i> de angélica dass.....	194

anexo v. Pedido de colaboração às famílias	196
anexo w. Autorização para a recolha de informações, vídeos e imagens	198

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Organigrama dos serviços prestados pela Associação à qual a organização socioeducativa pertence.....	5
Figura 2 Dimensões organizacionais apresentadas por Gonzales et al. (2003).....	5
Figura 4 Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 1 - pré-intervenção.	46
Figura 5 Resultados das escolhas das crianças para as personagens da história 2 (Príncipe e Princesa) - pré-intervenção.	47
Figura 6 Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 2 (reis) - pré-intervenção.	48
Figura 7 Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 2 (empregada do castelo) - pré-intervenção.....	48
Figura 8 Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 3 (menino - criança) - pré-intervenção.	49
Figura 9 Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 3 (homem assustador) - pré-intervenção.	50
Figura 10 Cores usadas nos desenhos categorizadas como "outras cores" - fase de pré-intervenção.	51
Figura 11 Autorretrato da Ana, criança miscigenada.	52
Figura 12 Representação da família do Fã, realizada pelo próprio.....	53
Figura 13 Autorretrato da Miridi.....	53
Figura 14 Boneca que a Ana fez, uma representação sua.	57
Figura 15 Países de origem dos avós de 12 crianças do grupo.	59
Figura 16 Mapa construído para atividade "O mundo das cores de pele".	59
Figura C 1 Organograma da Associação de Beneficência.....	103
Figura E 1 Planta da sala.	109
Figura F 1 Área da Matemática.....	111
Figura F 2 Área das Ciências.....	111
Figura F 3 Biblioteca.....	111
Figura F 4 Área do Tapete.	112
Figura G 2 Plano do dia.	114
Figura G 3 Mapa de culinária.	114
Figura G 4 Mapa das Comunicações/ Produções.	114
Figura G 5 Mapa de Projetos.	114

Figura G 6 Mapa de Tarefas.	115
Figura G 7 Mapa de Aniversários.	115
Figura G 8 Mapa de Presenças.	116
Figura G 9 Contar, mostrar ou escrever.	116
Figura G 10 Mapa de um projeto.	117
Figura G 11 Diário de Grupo.	117

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 Rotina Diária das crianças da sala das Formigas.	10
Tabela 2 Frequência absoluta de respostas relativamente aos pontos fortes identificados pelas famílias na educação dos seus filhos.....	16
Tabela 3 Frequência absoluta de respostas relativamente à pergunta de quais são as preocupações identificadas pelas famílias na educação dos seus filhos.	17
Tabela 4 Quadro de triangulação de dados da investigação.	39
Tabela 5 Atividade realizadas durante a fase de intervenção da investigação.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS

PE	Pré-Escolar
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (PE) da Escola Superior de Educação de Lisboa, entre 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, realizei a PPSII numa sala de jardim de infância, com crianças entre os dois e os cinco anos. Como objetivo de refletir sobre o desenvolvimento e construção da minha profissionalidade surge o presente relatório.

Para além de reunir evidências da prática pedagógica realizada, este documento apresenta a investigação realizada – *“As pessoas escuras são más!” – O estereótipo da cor da pele na prática educativa em jardim de infância*. Outros dos objetivos frocais deste relatório prendem-se com a avaliação crítica de todo o processo de intervenção educativa praticado em PE, dando especial destaque às motivações, interesses, intenções e processos vividos ao longo da PPSII, construindo uma autoavaliação da ação fundamentada no registo diário das notas de campo e das reflexões diárias e semanais, que culminou com a elaboração do portefólio.¹

A problemática em estudo surge uma vez que observei por diversas vezes crianças a nomear o lápis cor-de-rosa claro de “lápis cor de pele”, adicionalmente foi-me possível observar que muitas representações da figura humana, realizadas pelas crianças, eram pintadas com o lápis cor-de-rosa claro. Mesmo quando procuravam representar alguém negro. Complementarmente, tanto o grupo de crianças, como a organização socioeducativa em si, apresentam uma grande diversidade cultural e étnica, o que torna a problemática em estudo ainda mais pertinente.

Desta forma, foi levado a cabo uma investigação que seguiu as linhas orientadoras de uma investigação-ação, que teve como questões de partida quais seriam as representações que as crianças têm acerca da cor da pele, e como é que as crianças se representam a si e aos outros nos seus desenhos. E, por último, que atividades permitem desconstruir os estereótipos das crianças associados à cor da pele.

Portanto, foram convocadas para a investigação entrevistas realizadas a um grupo de crianças da sala em estudo, observados os desenhos das crianças com recurso a uma grelha de observação sistemática. Bem como, foram desenvolvidas atividades que procuraram desconstruir os estereótipos associados à cor da pele. Estes instrumentos foram posteriormente analisados a partir de tabelas de análise de conteúdo, sendo também realizada uma análise quantitativa de alguns dados dos questionários a partir de tabelas de frequência e gráficos.

¹ Consultar anexo A

Tendo em visão o objetivo central do processo reflexivo apresentado, o presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos principais: Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; Análise reflexiva da intervenção; Investigação em PE; Construção da profissionalidade e Considerações finais.

O primeiro capítulo reflete a caracterização do contexto educativo onde foi realizada a PPSII. Neste capítulo é explorado o contexto onde a PPSII se insere, a organização socioeducativa, a caracterização da equipa e do ambiente educativo, das famílias da sala de PE e das crianças pertencentes ao grupo.

Enquadradas no segundo capítulo, surgem as minhas intencionalidades para a prática educativa, o modo como planifiquei as atividades e todos os procedimentos detalhados da minha ação enquanto estagiária em PE. De referir que todos os aspetos foram sempre fundamentados através do uso de notas de campo e reflexões semanais. Igualmente, é efetuada a avaliação global da minha ação educativa, refletindo sobre a concretização das intenções delineadas inicialmente e uma autoavaliação da prática.

No quarto capítulo, é apresentada a investigação realizada, onde é, primeiramente, explicitada a problemática. De seguida, é realizado um enquadramento teórico-conceitual sobre a problemática identificada. Por último, antes de serem apresentados os resultados da investigação desenvolvida, são indicadas as opções metodológicas e éticas da investigação.

No quinto capítulo, figura a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em que é apresentada reflexivamente a forma como todo o processo da prática profissional contribuiu para a construção da minha identidade profissional. No sexto e último capítulo são feitas as considerações finais deste relatório.

Por último, gostava de sublinhar que ao longo do presente relatório o masculino do substantivo educador deverá ser lido como masculino, feminino e não binário.

**2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO**

| ' ' | ' ' |

Em contexto educativo é fundamental planear a ação de acordo com as necessidades do grupo e de cada criança. Ao longo da vida a criança existe em vários contextos que, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998, citados por Martins & Szymanski, 2004) vão influenciar o desenvolvimento da criança, e vão ser influenciados pela criança, numa teoria bidirecional. Por conseguinte torna-se necessário recolher um conjunto de informações, quer das observações feitas em sala, quer das informações recolhidas junto das famílias, bem como do contexto social em que as crianças em questão estão inseridas. A análise e recolha destes dados permite que o educador “proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Silva et al., 2016, p.13). Assim, este capítulo pretende caracterizar de forma reflexiva o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, bem como as crianças e as suas famílias.

2.1 O contexto socioeducativo

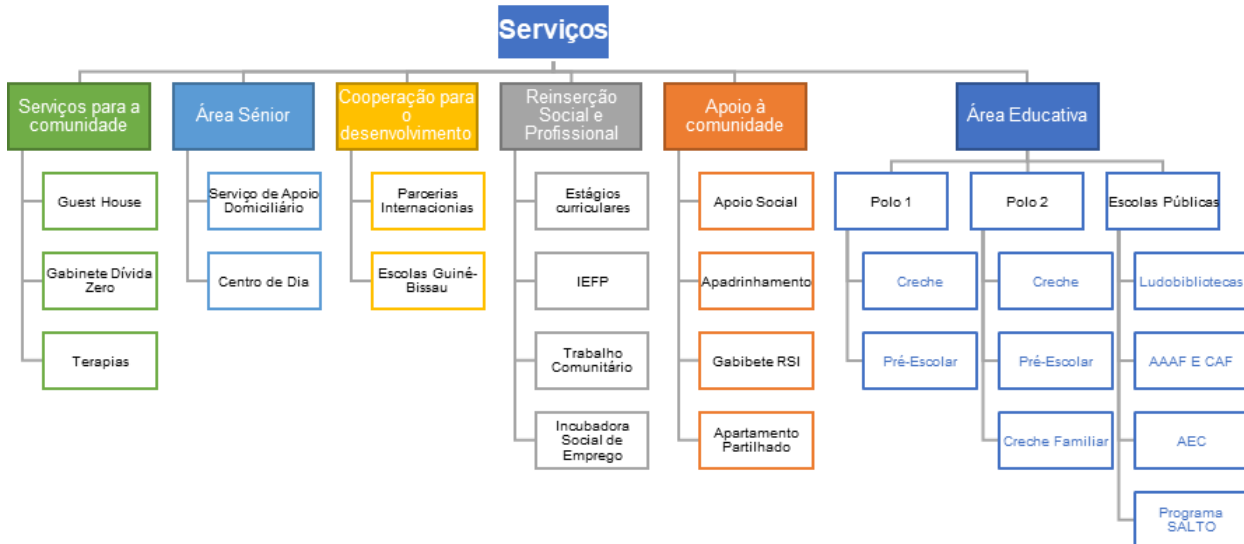
A organização educativa onde decorreu a minha prática profissional supervisionada II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). De acordo com o Decreto-Lei n.º 172-A/2014 este tipo de instituições caracteriza-se por não terem uma “finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos” (artigo 1º). A organização socioeducativa pertence a uma Associação de Beneficência, que surge em 1989, como resultado da vontade de um grupo de cidadãos estrangeiros ajudarem as famílias carenciadas da zona envolvente (entrevista à Diretora Pedagógica do Pré-Escolar, novembro 2022²), criando assim um centro educativo, aberto nesse mesmo ano.

Atualmente, o propósito da Associação mantém-se, mas a sua oferta foi-se alargando. Além de existir, hoje, mais um centro educativo, com as valências de creche e Pré-Escolar (doravante PE), continua patente a vertente social através de vários projetos e serviços, como se pode observar esquematicamente na Figura 1.

² Consultar anexo B

Figura 1

Organigrama dos serviços prestados pela Associação à qual a organização socioeducativa pertence.



Quanto às ofertas educativas da organização socioeducativa em que decorreu o estágio, centram-se na valência de Creche, tutelada pelo Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social e na valência de PE, tutelada pelo Ministério da Educação.

Para caracterizar a dimensão organizacional da organização socioeducativa, utilizei as cinco dimensões apresentadas Gonzalez et al. (2003). Que segundo os autores qualquer instituição segue, estas encontram-se esquematizadas na Figura 2.

Figura 2

Dimensões organizacionais apresentadas por Gonzales et al. (2003).

Dimensão Estrutural	Dimensão Processual	Dimensão cultural	Dimensão relacional	Meio
<ul style="list-style-type: none"> Estrutura formal pela qual uma instituição é composta. 	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de ação que guiam o funcionamento da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> Princípios, visão e valores que são defendidos pela instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionamentos que são desenvolvidos entre os indivíduos que a constituem. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunidade envolvente à instituição, com a qual se estabelecem relações.

Relativamente à **dimensão estrutural**, no topo hierárquico da presente organização educativa está a Assembleia Geral e o Concelho de Administração que se agregam na figura

da Diretora Geral (Organograma da Associação de Beneficência, outubro de 2022³). Na linha hierárquica abaixo, encontram-se todas as coordenações das diversas áreas de atuação da Associação, e de apoio à gestão e suporte logístico. No que concerne à organização socioeducativa em foco esta é gerida por uma diretora pedagógica, a quem a coordenadora da valência de creche e a coordenadora da valência de PE reportam, estas últimas acumulam a função de responsáveis de sala.

Tendo por base os Modelos de Gestão e Liderança Escolar de Bush (2011, citado por Costa et al., 2013), identifico como modelo privilegiado pela organização socioeducativa em análise o modelo colegial, uma vez que “o poder é partilhado entre alguns ou todos os membros da organização que, à partida, possuem um entendimento comum sobre os objetivos da instituição” (Bush, 2011, citado por Costa et al., 2013, p.5). Ou seja, as decisões são tomadas por acordo mútuo de todas as partes que são ouvidas e, além disso, o esforço de envolver toda a comunidade é evidente e contemplada no Projeto Educativo (2021-2024).

No que diz respeito à **dimensão processual**, são três os objetivos fundamentais definidos. O primeiro objetivo passa por dotar as crianças “com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, com consciência do valor humano, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” (Projeto Educativo, 2021-2024, p.4). No segundo objetivo é expressa a vontade de garantir a todas as crianças o pleno de direito de participação. Por último, no terceiro objetivo a organização educativa pretende promover uma educação para a cidadania em que cada um tem consciência dos seus direitos e deveres, aliada à promoção da autonomia e independência (Projeto Educativo, 2021-2024).

No que respeita à **dimensão cultural**, o Projeto Educativo (2021-2024) apresenta como missão da organização socioeducativa “servir a comunidade envolvente, local e internacionalmente, desenvolvendo as competências do indivíduo ao longo do ciclo de vida.” (p.5). A visão desta passa por trabalhar “para que todos possam alcançar plenamente as suas potencialidades numa sociedade mais justa” (p.5). Por fim, a partir da leitura dos documentos estruturantes da organização é possível perceber que esta possui um conjunto de valores definidos, e que de acordo com a coordenadora pedagógica em entrevista são tidos em bastante consideração por toda a equipa educativa que os tenta sempre efetivar na prática. São estes valores o “cuidar - do próximo com amor e sensibilidade; [o] apoiar - as famílias com compromisso e respeito [e o] educar - a comunidade com excelência e inovação” (p.5).

³ Consultar anexo C

É importante referir neste ponto que a organização socioeducativa se rege pelos princípios Cristão-Evangélicos, sendo isso bastante notório no dia-a-dia das crianças, com alguns momentos de oração, com leituras de passagens da Bíblia e pelo ambiente em geral que se vive na instituição e construído pelos seus funcionários, na maior parte, também eles, Cristão-Evangélicos.

No que respeita à **dimensão relacional**, por observação direta do contexto foi-me possível perceber que a relação entre todos os profissionais é de respeito e profissionalismo, mas funde-se à amizade que une todos os elementos da organização. Existem vários momentos de partilha quer formais, como reuniões, quer informais, nos corredores, no refeitório, etc. A instituição promove vários dias em que são organizadas festas e celebrações, sendo uma oportunidade de juntar os profissionais de todos os setores, bem como as famílias e crianças que compõe a instituição. Além disto, o ambiente entre a equipa educativa é bastante bom, existindo entre os vários elementos um grande sentimento de entreajuda, amizade e companheirismo. Foi possível verificar que novos elementos são acolhidos com bastante receptividade e simpatia nas dinâmicas da organização, tal como experienciei aquando da minha entrada, e tenho vindo a observar aquando da entrada de outros elementos na equipa.

Por último, e no concerne ao **meio**, a organização socioeducativa está inserida num meio urbano, com vários prédios e vivendas, no concelho de Cascais, distrito de Lisboa. De acordo com o Projeto Educativo (2021 - 2024) a freguesia em que está inserida a organização tem uma população envelhecida, contudo tem vindo a registar um pequeno aumento a nível demográfico (Projeto Educativo, 2021 - 2024). Caracterizam o concelho de Cascais como sendo é um concelho dinâmico e como um franco desenvolvimento a nível económico e comercial. Num raio relativamente pequeno, de dois quilómetros da organização estão localizados vários tipos de comércio, uma estação de comboios suburbanos, um centro comercial, um pinhal e um parque, e vários serviços, como os bombeiros, polícia, centros desportivos. A praia está também a menos um quilómetro e meio do espaço da organização.

Durante o período foram várias as entidades da comunidade que se deslocaram ao espaço da organização para desenvolver atividades e/ou formações, como a enfermeira do centro de saúde ou a polícia, tendo em entrevista a diretora pedagógica (novembro, 2022)⁴ afirmado que aproveitam o máximo que a comunidade tem para oferecer.

⁴ Consultar anexo B

Em jeito de conclusão, esta é uma organização com o claro objetivo de proporcionar um ambiente inclusivo e uma educação que prima pelos valores da cidadania, democracia, autonomia e independência. Apresenta uma grande estrutura, mas que se encontra organizada de modo que em todas as decisões e objetivos a estabelecer se tente ouvir e servir toda a comunidade educativa. O ambiente quotidiano da organização socioeducativa é de grande amizade e entajuda entre os diferentes atores educativos e não só, sendo as famílias um pilar fundamental desta.

Passando agora a uma caracterização mais micro do contexto em que fui inserida, o de PE, este é constituído por seis salas de atividades. Todas as salas são constituídas por um grupo de 20 crianças cada, e todos os grupos são heterógenos em termos de idade, encontrando-se crianças dos 2/3 anos aos 5/6 anos. Esta valência encontra-se dividida em dois pisos, com três salas no rés de chão e três salas no primeiro piso. No rés de chão encontram-se duas casas de banho, uma sala de funcionários e um gabinete de apoio. Já no primeiro piso encontram-se, também, duas casas de banho e a sala da Diretora Pedagógica. Existem, também, outros espaços da instituição utilizados de forma regular pelas crianças como o refeitório, o espaço exterior e as duas salas polivalentes, bem como um espaço localizado noutra edifício adjacente que funciona como ginásio.

A equipa educativa, é constituída por seis educadoras, sendo uma delas coordenadora da valência e oito auxiliares, seis fixos em salas, e dois polivalentes que vão rodando as salas. Faz ainda parte desta equipa uma professora de educação física, uma professora de inglês, uma professora de música, e uma professora de dança. Na sala onde decorreu o meu estágio a equipa educativa é composta por uma educadora e uma auxiliar. Em entrevista, a educadora menciona ter um Mestrado em Educação Pré-Escolar, concluído após trabalhar um período como auxiliar de ação educativa. Através da análise documental e de conversas informais, foi possível saber que a auxiliar possui formação como técnica de ação educativa. A educadora referiu em entrevista, ter quinze anos de experiência como educadora, tendo trabalhado os últimos doze na organização socioeducativa em questão. Já a auxiliar tem vinte anos de experiência como auxiliar, todos desempenhados na organização, tanto na valência de PE como na de Creche. É uma equipa coesa e unida, havendo um respeito mútuo evidente, sendo que a educadora respeita em pleno a auxiliar, trabalhando com ela em constante colaboração. É evidente essa coesão, respeito e trabalho colaborativo da equipa na seguinte nota de campo.

As crianças encontram-se à roda da mesa em que vai ser realizada a atividade de culinária.

Educadora: *A Md (auxiliar) trouxe hoje a receita para fazer na nossa atividade de culinária. Md podes começar.*

A Md avança e começa a atividade com as crianças, enquanto isso a educadora fica atrás e vai tirando fotografias e, ajudando algumas crianças enquanto a auxiliar dirige a atividade.

(Nota de campo de 19 de outubro de 2022)

2.2 A sala das Formigas

2.2.1 O ambiente educativo

De acordo com a alínea I do anexo nº1 do artigo 3º do Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador de infância formula e desenvolve o seu currículo “. . . através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (p.5572). Desta forma, no que diz respeito à organização do ambiente educativo o educador de infância deve: (i) organizar o espaço e os materiais, de forma a potencializar às crianças experiências educativas integradas; (ii) colocar à disposição das crianças materiais estimulantes e diferentes; (iii) organizar o tempo de forma flexível e diversificada, para que as crianças apreendam as referências temporais; (iv) criar condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar. (alínea II do anexo nº1 do artigo 3º do Decreto-Lei n.º 241/2001).

No presente capítulo, primeiramente, abordarei como se organiza o tempo educativo na sala das Formigas. De acordo com Silva et al. (2016), a organização do tempo por parte do educador é de elevada importância na medida em que, possibilita que as crianças se apropriem das referências temporais (passado, presente, futuro). Adicionalmente, o facto de ser uma sucessão de acontecimentos, confere autonomia às crianças, uma vez que sabem o que podem ou não fazer num determinado momento e a sua sucessão. Em linha com Post e Hohmann (2011), uma rotina previsível confere segurança e confiança às crianças que são capazes de encorpar os seus tempos nos tempos da sala. O tempo educativo tem uma sucessão igual todos os dias, no entanto, é passível de ser alterado para acomodar as necessidades de todos os agentes, das crianças, da equipa educativa, da instituição e das famílias. No entanto, essas alterações devem ser partilhadas com as crianças.

Na sala das Formigas, o tempo educativo tem uma rotina organizada e que todos os dias se sucede da mesma forma, o que permite às crianças o reconhecimento dos vários tempos ao longo do dia. A organização socioeducativa segue o Movimento de Escola Moderna (MEM), de acordo com Niza (2013), as salas de jardim de infância que adotam o MEM, organizam o tempo em duas etapas distintas: a da manhã e a da tarde. E é isso que

acontece na sala das Formigas. Na parte da manhã, tal como refere Niza (2013), o trabalho focaliza-se essencialmente “na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador” (p.146), com a realização dos Projetos, Comunicações ou atividades sugeridas pelas crianças. Já na parte da tarde o educador tem o papel de dinamizador de atividades culturais.

É de sublinhar que a prática diária acaba e começa sempre com a realização do concelho, de acordo com Santana (2000), este é “o grande momento de avaliação e de regulação da vida do grupo”, em que se planifica e avalia o dia e a semana “a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no Diário de Grupo.” (Niza, 2013, p.146).

No anexo D é exposto o dia tipo das crianças da sala das Formigas, em que apresento, de uma forma mais exaustiva, as rotinas da sala e as explico. A título de exemplo, observe-se, na Tabela 1, um dia das crianças da sala das Formigas.

Tabela 1

Rotina Diária das crianças da sala das Formigas.

Hora	Momento	Local
7h30min – 9h30min	Acolhimento	Sala polivalente e sala das Formigas
9h30min – 10h15min	Conselho da manhã	Sala das Formigas
10h15min – 10h30min	Lanche da manhã – fruta	Sala das Formigas
10h30min – 11h45min	Atividades dirigidas/ Projetos/ Comunicações/ Atividades de complemento	Sala das Formigas e/ou espaço exterior e/ou sala polivalente
11h45min – 12h00min	Higiene	Sala das Formigas e Casas de banho
12h00min – 13h00min	Almoço	Refeitório
13h00min – 15h00min	Sesta (crianças que ainda dormem) Brincadeira livre	Sala Polivalente Espaço exterior e/ou Sala das Formigas
14h45min – 15h45min	Tempo participado – escrita e matemática/ Conselho da tarde	Sala das Formigas

15h45min – 16h30min	Lanche da tarde	Refeitório
15h00min – 19h00min	Prolongamento e entrega às famílias	espaço exterior e/ou Sala das Formigas

Feita caracterização daquelas que são as rotinas da sala das Formigas, passo agora para a análise do espaço e dos materiais. De acordo com Silva et al. (2016), “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado” (p.26). Na perspectiva de Goldshmid e Jackson (2000, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) o/a educador/a de infância deve conferir ao espaço da sala estrutura e ao mesmo tempo liberdade e, é isso mesmo que acontece na sala das Formigas. Esta é uma sala ampla e acolhedora, em que duas das paredes são constituídas por grandes janelas, do teto ao chão, tendo desta forma bastante luz natural, e a possibilidade das crianças verem o “mundo lá fora”. Contudo, é de salientar que existem estores automáticos que são usados para regular a luminosidade da sala, sempre que necessário.

O espaço da sala está organizado por áreas, identificadas por uma fotografia das crianças a brincarem na respetiva área, e com um número no canto indicativo do número máximo de crianças que poderá estar na área, que corresponde ao número de crianças na fotografia.

Fazem parte do espaço da sala: a área da casinha⁵, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa, a área do tapete (Araújo, 2013), que inclui as construções, a garagem e uma casinha de bonecas. Existe, ainda, a área da escrita, a área da matemática, a área das ciências e a área dos desenhos/pinturas. As crianças escolhem livremente a área onde querem brincar, respeitando, no entanto, o número de crianças fixado para o espaço escolhido. Sublinho que para além de espaço, quando as crianças brincam é lhes dada a oportunidade de iniciarem, desenvolverem e acabarem as suas brincadeiras (Van Hoorn et al., 2014). As crianças têm, também, espaço para guardarem construções que façam para posteriormente poderem brincar com elas.

Adicionalmente ao espaço da sala, as crianças utilizam o espaço exterior com bastante frequência. Como refere White (2011, citado por Bento, 2015), “os espaços

⁵ A este respeito consultar anexo E e F com a planta da sala e fotografias das áreas, respetivamente

exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p.130), o que sugere que o contacto com a natureza permite à criança viver várias e significativas experiências que, por sua vez, podem permitir o desenvolvimento de uma série de competências e de estratégias essenciais à sua vida adulta, quer seja ao nível do desenvolvimento pessoal, social, motor ou cognitivo (Bento, 2015). As crianças têm disponíveis três espaços exteriores, a zona do parque com baloiços, escorregas e alguns equipamentos para trepar e transpor; a zona das mesas, com mesas, casinhas de plástico e brinquedos como carrinhos e bonecos; e a zona do campo de jogos, um grande campo de jogos com baliza, material amortecedor do choque no piso, e bicicletas e trotinetas para as crianças explorarem. Os primeiros dois espaços são utilizados alternadamente, entre as salas do rés de chão e do primeiro andar, sendo um dia a cada a piso. Já o espaço do campo de jogos foi utilizado apenas uma vez, e durante uma sessão de educação física.

Contudo, os três espaços que as crianças têm disponíveis para brincar são constituídos na sua grande maioria, por materiais plásticos de recreio e o seu piso é composto por um material antichoque e pavimento de pedra. Apesar destes espaços oferecerem às crianças várias possibilidades motoras, como trepar, correr, saltar, transpor não oferece um contacto com a natureza privilegiado. Sendo que quando as crianças utilizam este espaço durante um período mais longo é visível alguma saturação, possivelmente pelas possibilidades limitadas de exploração, por ser pouco ou nada mutável.

Bento (2015) defende espaços exteriores para as brincadeiras das crianças com elementos naturais uma vez que a “imprevisibilidade dos contextos naturais conduz ao aparecimento de obstáculo”, o que promove a criação de estratégias e a resolução de problemas, tendo para isso de recorrer ao trabalho em equipa e à criatividade. Ao brincar com diferentes materiais, a criança atribui diferentes significados aos mesmos, o que faz com que mobilize conhecimentos de diversas áreas e que dê asas à sua imaginação e criatividade. Desta forma, vão surgir espaços mais empolgantes para as crianças, por estarem em constante mutação, o que não acontece com materiais artificiais como é o caso do recreio da organização socioeducativa.

Relativamente aos materiais presentes em sala, os mesmos estão acessíveis a todas as crianças, não existindo qualquer tipo de restrição no seu uso.

As crianças estão a pedir alguns jogos. Educadora: *Sim, digam os jogos que querem.* A educadora levanta-se e vai até ao armário dos jogos. Leoa: *Eu quero os legos pequenos.* Brinquedo: *Eu quero aqueles legos pequenos, e aponta para outra caixa.* Francisco: *Eu quero os legos grandes.*

(Nota de campo de 20 de outubro de 2022)

Neste contexto os materiais disponibilizados às crianças são sobretudo estruturados. São exemplo de materiais da sala: carrinhos, puzzles, jogos didáticos, brinquedos da casinha (pratos, talheres, alimentos em plástico, etc.), jogos de encaixe, animais de plástico, jogos matemáticos, bonecos e bonecos de ação. Da lista apenas se destacam os legos como um material semiestruturado, todos os outros são materiais estruturados, cujo seu uso está definido. No entanto, é possível observar em diversas brincadeiras o uso de materiais que têm um propósito definido para realizar brincadeiras e ações fora do seu âmbito.

A Brinquedo e o Ag estão a brincar com um jogo com peças de encaixe. Fazem dois grandes cordões com as peças.

Brinquedo: *A minha minhoca é maior que a tua.*

Ag: *Cobra.*

Continuam a interação na brincadeira como se estivessem a brincar com minhocas e cobras.

(Nota de campo de 28 de novembro de 2022)

Por último, considero importante apresentar os instrumentos de pilotagem que existem na sala⁶, uma vez que, também eles, regulam o ambiente educativo, o tempo e o espaço das crianças. Como referido em entrevista com a educadora cooperante na sala segue-se o MEM, Niza (2012) caracteriza o modelo como um modelo “sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças” (p.95) em que crianças e educador organizam “um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (p.144). Neste modelo, existem instrumentos de pilotagem, que auxiliam as crianças e equipa educativa na “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 2013, p.151).

Na Sala das Formigas, são utilizados vários instrumentos de pilotagem que passo a explicar:

- **Diário de Grupo:** é “um registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos” (Folque, 2018, p. 56), feito pelas crianças que se vão inscrevendo para falar ao longo da semana. Além disso, figura nele, também, as atividades realizadas ao longo da semana e aquelas que pretendem fazer ainda.
- **Agenda Semanal:** realizada pelas crianças, “nela figuram os vários momentos dos dias e da semana, permitindo às crianças gerir de forma ativa os diversos momentos de aprendizagem” (Guedes, 2011, p.5).

⁶ Fotografias dos instrumentos de pilotagem encontram-se no anexo G

- **Mapa de Tarefas:** é um quadro em que figuram as diversas “tarefas de manutenção e apoio às rotinas” (Niza, 2013, p.153), e o nome das crianças que desempenham essa tarefa. São exemplo de tarefas da sala das Formigas: ser presidente, responsável por arrumar uma área, por limpar as mesas ou liderar o comboio; marcar o tempo ou a data. As tarefas são definidas semanalmente.
- **Mapa de presenças:** é um mapa de configuração mensal, que cada criança marca diariamente a sua presença com uma bolinha, no quadrado respetivo da tabela de dupla entrada entre o seu nome e o dia. Este mapa ajuda a criança a “construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2013, p.153).
- **Contar, mostrar ou escrever:** todas as manhãs, no concelho as crianças que se inscreveram no respetivo mapa, podem contar, mostrar ou escrever algo. Sendo que este momento funciona como um reconhecimento público daquilo que são as vivências, ideias e opiniões da criança dentro e fora do contexto socioeducativo (Niza, 2013).
- **Plano do dia:** é realizado todos os dias no concelho da manhã, e nele são descritas as atividades que irão ser realizadas ao longo do dia e os seus intervenientes. Ao final do dia, é feita uma avaliação deste em que na última coluna assinala-se se a atividade foi ou não realizada, através do preenchimento com uma bolinha aberta (não realizado) ou fechada (realizado).
- **Mapa das Comunicações/ Produções:** este é construído através das produções e comunicações que as crianças vão realizando, uma vez que no MEM se defende que o educador deve incentivar a fala, as produções e posterior comunicação ao grupo. No mapa é registado o tipo de comunicação, quem fez e como fez, a data e apreciação que o grupo fez.
- **Mapa dos Projetos:** “tem como objetivo registar os vários projetos que estão a decorrer, quem os faz, data de início e previsão de conclusão” (Guedes, 2011). E a partir deste, é construído um **Mapa do Projeto**, que no fundo funciona como um planeamento do Projeto a decorrer, em que se regista o que as crianças querem saber e o que já sabem sobre o tópico, quem faz o Projeto, como vão descobrir as informações, como vão divulgá-lo, a avaliação e as datas de início e final.

2.2.2 As famílias

A criança cresce e vive em vários contextos de vida que afetam o seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar. Contextos estes que se afetam mutuamente, como o contexto escolar e familiar (Bronfenbrenner, 1991, citado por Martins & Szymanski, 2004).

Os contextos em que a criança existe fora da organização socioeducativa contribuem para o seu desenvolvimento. A família é um desses contextos, e as suas “práticas educativas e cultura própria influenciam” o desenvolvimento de cada criança. Desta forma, é essencial conhecer e garantir o envolvimento e participação das famílias em contexto de sala (Araújo, 2013). Assim, cabe ao educador o papel de estabelecer uma ponte entre as famílias e o contexto de educação infância, estabelecendo uma relação de reconhecimento e proximidade para com as famílias (Silva et al., 2016).

Antes de caracterizar então a relação escola-família, importa caracterizar as famílias, para isso foram recolhidos os dados a partir da ficha de anamnese das crianças, posteriormente organizados em tabelas⁷, bem como da aplicação de um questionário às famílias⁸. Este tinha como objetivo conhecer as perspetivas das famílias acerca dos seus contextos familiares, e foi distribuído em carta fechada endorsada a cada família durante o mês de janeiro de 2022. Foi alcançada uma taxa de retorno de 50%, tendo sido devolvidos 10 dos 20 questionários distribuídos.

No que diz respeito ao agregado familiar das crianças, apenas quatro crianças não vivem com os dois pais. O pai do Carro, apesar de ainda estar com a mãe deste, ficou a viver no país de origem da família, a Ucrânia. A Ana e o Fã vivem com as respetivas mães, sendo que não contactam com os seus pais numa base regular. A Gata vive com o pai e madrasta, sendo que a mãe está ausente da sua vida desde bebé. Metade do grupo possui apenas um irmão (10 crianças), apenas 3 crianças não possuem irmãos, e 6 crianças têm 2 ou mais irmãos.

Quanto às idades, 55% dos pais têm uma média de idades entre os 30 e os 40 anos, sendo que 40% mães apresentam essa média de idades. É de sublinhar que 8 mães têm uma idade compreendida entre os 20 e os 30 anos, e 4 pais também. Das famílias que apresentam dados relativos à escolaridade e profissão, todas têm o 12º ano concluído, e 4 em 12 pais têm formação superior. Uma das famílias tem nacionalidade italiana, e outra

⁷ Consultar anexo H e I

⁸ Consultar anexo J

ucraniana. Quatro famílias têm nacionalidade brasileira. Duas mães têm nacionalidade americana, e um dos pais é guineense. Os restantes têm nacionalidade portuguesa.

Os dados recolhidos em questionários foram posteriormente analisados através de tabelas de análise de conteúdo⁹. Esta análise permitiu perceber que as famílias apontam os valores morais (respeito pelo outro, obediência, autoconfiança da criança, religião e família) como algo que valorizam na educação dos seus filhos, bem como 4 famílias apontam o respeito pela criança e sua autonomia, como dois aspetos importantes considerados na educação. No que concerne aos aspetos que resultam na educação dos filhos as famílias apontam o diálogo e o tempo de qualidade passado com a criança como o mais frequente. O estabelecimento de uma rotina, demonstração de carinho e rede de suporte da família são também considerados como aspetos importantes na educação.

Na Tabela 2, são apresentadas as frequências de respostas quanto aos pontos fortes indicados pelas famílias na educação dos seus filhos, revelando que tal como os aspetos valorizados o tempo de qualidade e o diálogo com a criança são os aspetos positivos mais frequentes.

Pontos fortes identificados pelas famílias na educação das crianças	Frequência absoluta	Tabela 2
Passar tempo de qualidade	9	<i>Frequência absoluta de respostas relativamente aos pontos fortes identificados pelas famílias na educação dos seus filhos.</i>
Dar carinho e afeto	9	
Conversar com a criança	7	
Brincar com a criança	4	
Respeitar a opinião da criança	3	

Nota: Dados recolhidos em questionário realizado às famílias.

As dificuldades na educação dos seus filhos, identificadas pelas famílias são apresentados na Tabela 3. As famílias apresentam claramente como dificuldade o controlo das frustrações da criança, e isso é visível por vezes nos momentos de acolhimento quando alguma criança se sente frustrada por ter de entrar na sala sem um brinquedo ou por ter de vestir a bata, há famílias que têm dificuldade em gerir estas situações e recorrem aos adultos da sala para o fazer.

⁹

Preocupações identificadas pelas famílias na educação das crianças	Frequência absoluta
Incluir a criança nas atividades diárias	4
Dizer que “não”	1
Dar carinho e afeto à criança	1
Controlar as frustrações da criança	7
Adaptar-se às brincadeiras da criança	2
Respeitar a opinião da criança	1

Tabela 3

Frequência absoluta de respostas relativamente à pergunta de quais são as preocupações identificadas pelas famílias na educação dos seus filhos.

Nota: Dados recolhidos em questionário realizado às famílias.

Depois de caracterizar as famílias passo a apresentar a relação que estas têm com a organização socioeducativa e com a equipa da sala. As crianças chegam com as suas famílias, na maior parte dos dias, à sala entre as 08:00h e as 9:30h. E são recolhidas na maior parte dos dias após as 17h. O acolhimento das crianças é feito por uma auxiliar de outra sala até às 8:30h, hora que chega a educadora. Já a entrega das crianças às famílias é feita pela auxiliar da sala, sendo um momento de partilha do dia das crianças com a família. Tanto o acolhimento como a entrega das crianças decorrem de forma tranquila.

A educadora pratica uma comunicação aberta com as famílias, uma vez que lhes dá espaço, no acolhimento, para contarem o dia das suas crianças, assim como no final do dia reserva tempo para contar a cada família o que se passou com a sua criança ao longo do dia, sendo esta também uma prática que se prolonga à auxiliar da sala.

Nos momentos em que as famílias são chamadas a envolver-se e participar na vida do grupo nem sempre correspondem. Ao longo dos quase quatro meses de estágio houve uma família que se inscreveu para vir à sala dinamizar uma atividade, sendo que a educadora tem a porta aberta para que isso aconteça todos os dias, mediante inscrição prévia. Em atividades realizadas pela equipa educativa em datas comemorativas nem todas as crianças trouxeram os objetos pedidos ou elaborados pela família. Metade das famílias respondeu aos questionários distribuídos para a investigação, o que aparenta ser um bom fator que metade das famílias tenham tirado tempo da sua vida familiar para colaborar. Contudo nenhuma das famílias se inscreveu para dinamizar uma das atividades da investigação. Na perspetiva da educadora cooperante as famílias são pouco participativas e é necessário ser persistente e intencional nos pedidos feitos (em entrevista)¹⁰.

¹⁰ Consultar anexo L

Não obstante a estas observações, Fuertes (2018) diz-nos que mais do que convidar ou envolver as famílias nas atividades da sala importa na colaboração com as famílias “dar voz” aos pais, ou seja, dar-lhes oportunidade de escolha, decisão e realização” (Fuertes, 2018, secção “Parceria ou Participação?”). O que poderá revelar, que tanto a educadora cooperante como eu, enquanto estagiária poderíamos ter definido mais e diferentes estratégias para uma efetiva colaboração com as famílias.

2.2.3 As crianças

A sala das Formigas tem 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. 10 crianças são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. À entrada do estágio, a meio de outubro a criança mais nova do grupo tinha 2 anos e 11 meses e a mais velha 5 anos e 9 meses. Por seguir o MEM, os grupos de Jardim de Infância desta instituição têm uma grande heterogeneidade de idade já que, segundo Niza (2013) procuram proporcionar ao grupo de crianças um “exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe (...) enriquecimento cognitivo e sociocultural” (p.149).

Através da análise documental¹¹, foi possível perceber que no grupo de crianças representado, 18 já frequentavam a organização socioeducativa no ano letivo transato, sendo que destas, 6 transitaram da creche para o jardim de infância. Apenas 2 crianças entraram pela primeira vez este ano letivo, tendo chegado ambas a Portugal poucas semanas antes do presente ano letivo, provenientes dos seus países de origem, Brasil e Ucrânia. O restante grupo já frequentava a mesma sala de Jardim de Infância no ano letivo anterior, com a auxiliar, sendo que a educadora só entrou neste ano letivo.

O grupo é constituído na maioria por crianças de nacionalidade portuguesa, quatro crianças têm nacionalidade brasileira (Murilo, Miridi, Bernardo e Azul), o Carro tem nacionalidade ucraniana e o Francisco é nacional de Andorra.

No grupo de crianças, quatro têm necessidade de saúde especiais, nomeadamente três crianças com dificuldades a nível linguístico que são acompanhadas por uma Terapeuta da Fala da organização socioeducativa. O Ag, a quarta criança com necessidades de saúde específicas, foi um bebé prematuro extremo tem um atraso global do desenvolvimento e é seguido numa Unidade Hospitalar, com terapias algumas vezes por semana. O Francisco, não tem necessidades de saúde específicas, mas é seguido por uma psicóloga da organização socioeducativa. Algumas crianças têm intolerâncias alimentares, e o Lucas é severamente alérgico ao ovo, sendo necessário cuidados extra, especialmente em dias que

¹¹ Consultar anexo H

as refeições têm ovos em alguns dos componentes, pois a criança não pode tocar em nada que contenha ou tenha tido contacto com ovo.

O Carro, criança ucraniana, chegou a Portugal no verão de 2022 com a mãe, tendo o pai ficado na Ucrânia. Aquando do começo do período de estágio este ainda estava a realizar um período de adaptação à instituição e ao país, culturalmente diferente do seu, e depois de uma saída abrupta do seu ambiente familiar. O Carro mostra-se já habituado às rotinas da sala e integrado no grupo de crianças, no entanto mostra bastante preferência pela brincadeira com um grupo restrito de crianças. A barreira linguística diminuiu ao longo do tempo, sendo que no final do estágio era já capaz de dizer algumas palavras simples em português, e entender frases médias.

Analisados estes casos mais detalhadamente passo agora a fazer uma caracterização mais macro do grupo. No que concerne ao nível de autonomia as crianças são bastante proficientes. Todas as crianças comem as refeições sem a ajuda do adulto, algumas utilizando a faca e o garfo de forma competente. Vão à casa de banho sozinhas e como esta se encontra fora da sala, muitas vezes não necessitam da supervisão do adulto. Ao longo do período do estágio foi-se verificando um crescendo dessa autonomia, começaram a colocar a mesa para o almoço sozinhas, a vestir casacos sozinhas e abotoar as batas. Tarefas que no início apenas as mais velhas eram capazes de desempenhar. A Educadora e auxiliar incentivam bastante a autonomia das crianças, encorajando-as a desempenharem as tarefas sozinhas mesmo que exijam várias tentativas.

Ao nível da socialização todas as crianças se relacionam bem, no entanto foi-me possível observar que já existem grupos formados entre elas, e que na maioria das vezes partilham brincadeiras dentro do grupo. Embora predominem as brincadeiras em pequenos grupos, é possível observar as crianças, principalmente no espaço exterior a desenvolver brincadeiras de grande grupo, como jogos. Constatei, através da observação, que os conflitos que surgem entre pares resultam na maioria dos casos pela disputa por um brinquedo, sendo muitas vezes necessária a intervenção de um adulto. A liderança das brincadeiras emerge, também, muitas vezes no cerne dos conflitos do grupo, talvez na minha opinião por este ser um grupo constituído por muitas crianças com uma personalidade forte. No entanto, a equipa educativa tem tentado que as crianças se tornem mais autónomas e eficientes na resolução dos seus conflitos.

No geral é um grupo bastante alegre, afetivo e curioso. Tanto quanto pude observar, as crianças são bastante participativas e gostam de expressar a sua opinião. Contudo, existe

um grupo de crianças que raramente intervém nas situações de grande grupo, e quando o faz é pela solicitação do adulto.

No que respeita aos interesses do grupo, no geral as crianças mostram interesse na área da Expressão Plástica, da Casinha e do Tapete. O grupo de crianças mais novas mostra particular interesse em fazer construções e o grupo de crianças mais velhas em fazer puzzles. Na maior parte das vezes não privilegiam a área da Matemática e da Escrita nas suas brincadeiras, embora muitas vezes estejam a ocorrer atividades dirigidas pela educadora ou auxiliar no espaço das mesas dessas áreas.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, considero que existem vários ritmos no grupo das crianças, mas considerarei aqui no geral dois grandes grupos: o das crianças com 3 anos e o das crianças com 4 e 5 anos. As crianças com 3 anos apresentam alguma dificuldade ao nível da comunicação oral, nem sempre conseguem exprimir as suas necessidades e opiniões. Já as crianças de 4 e 5 anos são bastantes competentes na comunicação oral, conseguem participar em longas conversas e expressar as suas opiniões e preferências. Maior parte das crianças é capaz de reconhecer o seu nome escrito, à exceção de três crianças com 3 anos: a Boneca, o Lucas e a Barbie.

Ao nível da educação artística, as crianças têm um grande gosto em ouvir músicas, tocar instrumentos musicais, sendo já maior parte capaz de seguir ritmos simples e de cantar canções. No que diz respeito à expressão plástica, todas as crianças são capazes de fazer a figura humana, e são bastante eficientes ao nível da pintura. Contudo, no que concerne ao recorte apresentam algumas dificuldades mesmo crianças do grupo de 4 e 5 anos.

Relativamente ao domínio da matemática, maior parte das crianças são capazes de contar até 20, mas crianças mais novas apresentam ainda alguma dificuldade em identificar os números e na conservação da quantidade numa contagem. As crianças de 4 e 5 anos são já capazes de identificar e nomear as diferentes formas geométricas.

Ao nível do desenvolvimento psicomotor, tanto quanto pude observar, as crianças mostram bastante entusiasmo por realizar atividades neste domínio. Grande parte do grupo ainda apresenta dificuldade em realizar alguns movimentos de deslocamentos e equilíbrios complexos, como saltar sobre obstáculos ou contorná-los, saltar a pés juntos ou a um pé ou pular. Já são capazes na sua grande maioria de lançar a bola, no entanto apresentam dificuldades a recebê-la. Nos jogos, as crianças mais velhas já são capazes de cooperar e seguir as regras do jogo, contudo as crianças mais novas ainda apresentam bastantes dificuldades, ficando maior parte do tempo aliados ao que se está a passar em situações de jogo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

É fundamental que um educador reflita sobre os seus valores e princípios enquanto profissional de educação, ou seja, que exprima e formalize “a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam.” (Coelho, 2009, p.1). Só a partir desse exercício vai ser possível definir aquilo que são as suas intencionalidades e através destas “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva et al., 2016, p.13). Desta forma, neste ponto apresentarei as minhas intenções para a minha ação com as crianças. Contudo, e como já foi explicitado em pontos anteriores as crianças dentro de uma sala de PE não se encontram desligadas do mundo à sua volta e das suas famílias, desta forma, abaixo serão apresentadas as minhas intenções para a ação não só com as crianças, mas também, para com a equipa educativa e para com as famílias.

Explanadas o que foram as minhas intenções para ação, delineadas no começo da PPSII, de seguida abordarei a ação em si. Ou seja, farei uma descrição daquele que foi o meu processo de intervenção, em que assinalarei vários aspetos, entre eles uma síntese do processo de planificação das atividades. Já no final deste capítulo farei uma análise de como efetivei as intenções para a ação, por mim delineadas no início do capítulo, na minha prática pedagógica. Ao longo do texto convocarei alguns exemplos da minha ação, através da mobilização de notas de campo e reflexões, por forma a ilustrar aquilo que foram as minhas ações.

3.1 Intenções para a ação

3.1.1 ... com as crianças

Ao longo da minha intervenção procurei, junto das crianças **(i) estabelecer uma ligação de confiança e carinho**. É minha convicção que um educador deve ser uma base segura, a que a criança recorre para encontrar conforto e segurança, sempre que necessite. Desta forma, é essencial estabelecer com elas uma relação afetuosa e calorosa para “que as crianças sintam, oiçam e vejam que são amadas e desejadas” (Post & Hohmann, 2011, p.69)

Foi, também, minha intenção **(ii) promover momentos de diálogo com as crianças que potenciem a valorização da sua opinião e desejos**. Esta intenção concentra o que eu acredito que deve ser a minha ação junto das crianças, mas também a filosofia da educadora e da organização socioeducativa. Para mim é crucial reconhecer às

crianças “(...)o seu direito à escuta e à participação efetiva, associando ao seu reconhecimento enorme da sua competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado.” (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013, p.14). Adicionalmente, sabendo que devo adequar a minha ação à prática da educadora titular do grupo, foi importante para mim delinear também esta intenção tendo em conta que na rotina diária a educadora reserva espaços e momentos para que as crianças façam parte do planeamento e deem a sua opinião. Estes momentos de partilha do poder sobre as decisões a tomar na sala “permite[m] às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.” (Silva et al., 2016, p.36).

A minha última intenção para a ação com o grupo passou por **(iii) potenciar os momentos de brincadeira das crianças**. Brincar é uma atividade básica e primária durante a infância. É uma atividade exploratória resultante da motivação intrínseca da criança e uma escolha livre que a mesma faz quando se sente psicologicamente segura (Hauser-Cram et al., 2013). Ou seja, a criança brinca porque quer brincar, sendo este um momento completamente delas e que não devemos subverter a favor dos nossos objetivos. No entanto, o/a educador/a assume um papel fundamental no brincar das crianças, uma vez que é responsável pela organização de um ambiente educativo que propicie momentos de brincadeira. Dado que o “brincar exige . . . tempo, mediadores físicos e humanos e espaços” (Sarmiento et al., 2017, p.7), cabe ao educador organizar as rotinas, o espaço físico e os materiais da sua sala, para acomodar o brincar como atividade principal das crianças. Assim, pretendi na minha ação, no que se refere ao brincar, dar tempo às crianças para o fazerem, e encararei este como uma atividade primordial das crianças, sendo que é algo que desejo que seja primordial na minha futura prática educativa.

3.1.2 ... com as famílias

De acordo com Cardona (2013), o envolvimento parental é crucial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que, de acordo com a Organização e para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (citado por Cardona, 2013), “a continuidade das experiências e aprendizagens das crianças em casa e na escola é superior quando os pais e educadores interagem, adotando abordagens coerentes para a socialização, para as rotinas diárias, para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.” (p. 11). Era já prática da educadora e da auxiliar uma comunicação aberta com as famílias, dando-lhes espaço para contarem o dia dos seus educandos, assim como no final do dia reservam

tempo para contar a cada família o que se passou com as crianças ao longo do dia. “Ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em atividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças.” (Post & Hohmann, 2011, p.327)

Pai do Leão: *Mg, nós vamos passar o Natal aos Estados Unidos com os meus sogros.*

Educadora: *Quem bom, bem vai ser uma grande aventura! Uma experiência incrível! Aposto que o Leão vai adorar. Lá vai estar frio?*

Pai do Leão: *Sim muito, temperaturas negativas, o que nos preocupa.*

Educadora: *Pois, por causa da recusa dele em vestir calças?*

Pai do Leão: *Pois*

Educadora: *Mas não se assuste ele vai estar num ambiente diferente pode ser que isso despolete outro comportamento e atitude, além disso vai estar tanto frio que ele acaba por querer vestir as calças.*

(Nota de campo de 9 dezembro de 2022)

Educadora: *Ai mãe ontem a Brinquedo fez uma birra, chorava, mas chorava a sério só porque disse que não queria ir à casa de banho sozinha.*

Mãe do Brinquedo: *Pois ela agora está assim, já em casa é igual faz muitas birras, e quando embirra que quer algo, aiii!*

Educadora: *Está a construir a personalidade dela mãe, apenas temos de ser firmes naqueles momentos em que é preciso estabelecer o limite!*

Mãe da Brinquedo: *Pois eu sei! Nós tentamos.*

(Nota de campo de 30 de novembro de 2022)

Desta forma, foi minha primeira intenção **(i) estabelecer e privilegiar uma relação de confiança com as famílias**. Uma vez que era um novo elemento na sala, era essencial que me apresentasse, que as famílias me conhecessem e que a relação fosse crescendo com o avançar do tempo. E em segundo lugar pretendia **(ii) proporcionar oportunidades de partilha e envolvimento com as famílias**. Com isto quero dizer, que pretendia partilhar com as famílias não só as atividades realizadas, mas também, os processos. Bem como, envolver, sempre que possível as famílias nas atividades das suas crianças.

3.1.3 ... com a equipa educativa

Partilhando da perspetiva de Lino (2013) de que “as interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo constituem o núcleo central da educação” (p.134), foi minha intenção para a ação com a equipa educativa **(i) adotar uma postura de respeito, disponibilidade e cooperação com toda a equipa educativa**. Uma vez que era um novo elemento na equipa, e que estava a aprender penso que é essencial respeitar as pessoas que já fazem parte dela, bem como cooperar com a equipa em todos os momentos, nos de rotina e nas atividades desenvolvidas por outros elementos.

De acordo com Roldão (2007), o trabalho colaborativo constitui-se como uma forma de aprendizagem e “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27), em que cada indivíduo dá o seu *input*. Destes fundamentos surgiu a minha segunda intenção de **(ii) promover o envolvimento da equipa educativa na minha planificação e ação pedagógica**, em que tentei efetivar um trabalho colaborativo com a equipa educativa. No entanto, o trabalho colaborativo implica uma base de trabalho individual que depois possa ser partilhada.

3.2 Análise reflexiva da intervenção

As intenções acima explanadas orientaram toda a minha prática, desta forma importa agora explicitar a forma como esta decorreu efetivamente, como fiz, para que fiz e as minhas expectativas. A linha de ação adequada ao contexto da PPSII inicia-se pela observação e registo progredindo para o planeamento, implementação e avaliação. No entanto, ao longo da ação houve sempre uma coexistência de todas, porque a sala e as crianças são um ambiente em constante mutação e torna-se essencial adaptar a ação a essa mudança. Mas só conseguiria fazer isso ao observar essa mudança, registá-la e agir de acordo com ela.

A primeira ação que teve lugar nesta PPSII foi a observação, que se constitui como “uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et. al., 2016, p.13). Antes de iniciar a minha prática foi fundamental conhecer o contexto, as crianças e a equipa de modo a poder adequar a minha prática à realidade em questão e à linha orientadora da ação definida pela organização socioeducativa. De acordo com Silva et. al., (2016), tão importante como observar é registar o que se observa, o que possibilita um maior distanciamento das observações na hora de rever aquilo que se escreveu, viabilizando uma reflexão da nossa prática.

Por essa razão, realizei registos diários, na forma de notas de campo. Estas notas eram registos dos acontecimentos relevantes do dia e forma de sustentar a minha prática enquanto estagiária. No seguimento do registo diário surgem as reflexões semanais.¹² Estas assumiram-se como uma estratégia vital não só para a o planeamento ajustado e refletido das atividades, mas também como uma progressão em toda a minha ação, contribuindo

¹² Notas de campo, reflexões semanais, planificações de atividades e portefólio da criança encontram-se no Anexo A

para a minha construção pessoal enquanto futura educadora. Pinheiro et. al (2007) sugerem-nos que a reflexão constitui a base para reestruturar a prática pedagógica, no entanto, e mesmo tendo isto em consideração penso que muitas vezes encarei as reflexões como um questionamento da realidade que me rodeava e dos acontecimentos que ocorriam e não tanto como um questionamento da minha prática.

Da minha prática fizeram parte todos os momentos em que participei no quotidiano da sala, mas também momentos por mim planeados. Nestes momentos foi necessário proceder à planificação de atividades, enquadradas naquele que é o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do grupo. Seguindo a perspetiva de Fonseca et al., (2015) a planificação assume-se “como uma ferramenta que o Educador Infantil se socorre para sustentar a sua ação educativa” (p.158). De acordo com as mesmas autoras a planificação permite pôr em prática as intencionalidades educativas de um educador.

Neste caso, ao planificar tive sempre em conta aquelas que tinham sido as intenções para a minha ação. A planificação foi feita em partilha com a equipa da sala, educadora e auxiliar, e tendo sempre em conta aquilo que era observado. Antes de iniciar a planificação das atividades conversava sempre com a equipa educativa, discutíamos as ideias em conjunto e os pontos que podia melhorar. No desenrolar das atividades as suas opiniões eram igualmente ouvidas, bem como a sua participação era fundamental.

Ao longo do tempo a relação com a equipa educativa foi-se estreitando cada vez mais, e a linha entre aquelas que eram as minhas atividades e os meus momentos e os da equipa foi-se tornando cada vez mais ténue e esbatida. A educadora permitiu que planeasse cada vez mais momentos, e além disto deu-me espaço e oportunidade para assumir os momentos de rotina e de transição entre atividades. Penso que este foi um fator preponderante na PPSII que me fez desenvolver a capacidade de gerir o grupo e o dia-dia de uma sala. Ao longo do tempo fui capaz de potencializar um ambiente divertido, mas em que a cooperação, o carinho, o respeito e a democracia estavam sempre patentes.

Gostava de destacar, o papel crucial que a auxiliar teve neste processo uma vez que fez parte integrante do meu percurso enquanto estagiária, procurando também junto dela o feedback das atividades e da minha prática. E, também, ela participava em todo o planeamento da sala. De acordo com Roldão (2007) um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto . . . permite alcançar melhor os resultados visados” (p.26). Penso que o papel dela foi preponderante para a minha segurança, sentindo-me sempre apoiada, mesmo naqueles momentos que me sentia mais sozinha.

A avaliação das atividades realizadas foi feita no final de cada uma por mim, através de uma reflexão em que fazia um balanço sobre a atividade, e uma avaliação das crianças enquadrada naqueles que eram os objetivos delineados para a mesma. Nunca esquecendo a ideia de avaliação para crianças pequenas apresentada por Silva et. al., (2016) que nos diz que esta “. . . não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se a documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus processos.” (p.15). Sendo objetivo da avaliação, por mim feita, analisar a participação das crianças nas tarefas e avaliar a atividade em si.

Os registos fotográficos das atividades foram, também, instrumentos importantes para poder, em momentos posteriores à atividade, fazer uma avaliação mais cuidada e aprofundada. Importa, também, referir que a avaliação das atividades foi partilhada com a equipa educativa da sala, que comentava as atividades o seu sucesso ou insucesso e os pontos a serem melhorados. Uma vez que, a “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e, a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p.13). Algo que tentei constantemente fazer com o intuito de melhorar a minha ação enquanto educadora.

O portefólio individual da criança foi também por mim utilizado. Neste caso, e tal como era pedido, foi feito apenas com uma criança. O portefólio assume-se como um instrumento de avaliação que reúne informações (atividades realizadas, produções da criança, diálogos, momentos importantes, brincadeiras, ...) que “documentam os progressos nas aprendizagens e das reflexões sobre as mesmas, obtendo deste modo, uma descrição rica e compreensiva do percurso de aprendizagem da criança.” (Donald,1997, citado por Parente, 2015, p. 9). Além disso, este é dos poucos instrumentos que permite que a avaliação sejam um processo co construído com a criança, possibilitando-lhe “o desenvolvimento de atitudes de diálogo crítico, de responsabilidade, de compromisso voluntário e persistência na concretização das suas aspirações e objetivos” (Silva & Craveiro, 2014, p.36).

O portefólio foi construído com a Elsa¹³, uma escolha feita por mim por ter sido uma criança que me cativou desde o primeiro dia pela sua personalidade, alegre e atrevida. Foi

¹³ O portefólio da criança está integrado no Anexo A

necessário recolher junto do seu encarregado de educação autorização para a realização do portefólio¹⁴.

O portefólio foi organizado por temas, mas tendo em atenção a ordem cronológica dos eventos, segundo Silva e Craveiro (2014) a “data não deixa que os trabalhos se “percam no tempo” e sigam a evolução progressiva da criança” (p.40). O portefólio da criança começa por uma apresentação realizada por esta, em que fala sobre quem é, o que gosta, o que não gosta, os interesses, o que já aprendeu, o que quer aprender, a sua família e os seus amigos. De seguida vêm os registos que a família e a equipa educativa fizeram sobre a Elsa, bem como fotos e testemunhos dos amigos da sala sobre ela. Foi colocado um separador com atividades que a Luz selecionou, com a justificação para a sua seleção. No final realizei uma avaliação global da Elsa.

Além destas atividades foram, também, colocados no portefólio momentos importantes da vida da Elsa: a realização de tatuagens com a família, uma atividade de culinária, uma brincadeira na lama no espaço exterior, entre outras. Todo o processo de construção foi partilhado com a criança, e além de implicada na seleção para o seu portefólio a Elsa, fez também parte do processo de arquivamento, decoração que de acordo com Parente (2015) isso faz com que a criança sinta o portefólio mais seu.

Em suma, penso que a minha ação foi adequada ao longo de todo o estágio, considero que tive alguns sucessos, mas também algumas falhas. Considero que antes de iniciar o estágio, e mesmo no seu início, esperava fazer “mundos e fundos”. Contudo, estava num contexto real, em que tinha de acomodar na minha ação não só os interesses e necessidades das crianças como as particularidades do contexto. Desta forma, algumas das iniciativas que esperava tomar acabaram por não ser desenvolvidas, mas não considero esse facto como um ponto totalmente negativo.

3.3 Concretização das intenções

De seguida, faço uma avaliação daquilo que foi a concretização ou não das intenções para a minha ação pedagógica. Tal como, na identificação das intenções apresento, primeiro a avaliação das intenções com as crianças, de seguida com as famílias e por último com a equipa educativa.

¹⁴ Consultar Anexo M

No que diz respeito às intenções para a ação com as crianças, de uma forma geral, estas foram concretizadas com grande sucesso, embora algumas tenham tido mais relevância e sucesso que outras. Relativamente a (i) estabelecer uma ligação de confiança e carinho, penso que esta foi uma constante na minha prática desde o primeiro dia. Sabendo que as crianças são todas diferentes, com personalidades distintas, tive algumas dificuldades em chegar a algumas crianças mais do que a outras. Como foi o caso do Fã, em que mesmo no final do período de estágio este raramente recorria a mim para o ajudar ou simplesmente para falar, apenas quando precisava de algo relacionado comigo é que se mostrava mais disponível.

Porém, houve crianças com quem estabeleci uma relação muito próxima e de confiança desde o início da PPSII.

Ao chegar à sala o Murilo corre até mim e abraça-me. Eu abaixo-me retribuo o abraço e começo a conversar com ele.

Eu: *Bom dia Murilo! Que abraço bom, obrigado! Como está a ser a tua manhã?*

Murilo: *Bem!*

Eu: *Bem, então e o que já fizeste?*

Murilo: *Eu joguei jogo no tablet hoje de manhã em casa.*

(Nota de campo de dia 15 de novembro de 2022)

No entanto, penso que respeitei sempre os tempos de adaptação de cada criança, esperando que estivessem prontas para me conhecer.

No que respeita a (ii) promover momentos de diálogo com as crianças que potenciem a valorização da sua opinião e desejos penso que foi concretizada parcialmente. Em parte, esta foi impulsionada pelo contexto em que fui inserida. Ou seja, por se seguir o MEM na sala existiam já momentos e instrumentos reguladores que potenciavam a participação das crianças. Assim, na minha prática dei continuidade à sua utilização. Tentei que as crianças mais pequenas fossem mais participativas nos diálogos, no entanto nem sempre consegui, algumas vezes por falta de tempo ou por estas ficarem esquecidas no meio do grande grupo e outras mesmo pela criança não mostrar vontade em o fazer, e nesses casos fiz sempre questão de respeitar e não forçar a situação.

Dito isto, penso que onde a minha ação foi menos conseguida foi nos momentos de atividades direcionadas. A planificação das atividades teve sempre em atenção as necessidades e desejos do grupo. Mas ao mesmo tempo tinha um conjunto de atividades que pretendia realizar no decorrer do Trabalho de Projeto sobre os correios e outras atividades para a investigação. Desta forma, penso que em muitas situações me deixei levar um pouco pela pressão de realizar todas as atividades a que me tinha proposto, e tablei

demasiado as planificações e o desenrolar das atividades para cumprir esses objetivos. Mesmo apesar de no recorrer das atividades ter contemplado alguns momentos em que as crianças pudessem escolher, penso que estas escolhas além de serem limitadas eram por vezes condicionadas por mim. Assim, a intenção de valorizar a opinião e desejos das crianças não foi em todos os momentos da minha ação levada a cabo.

Na minha opinião a intenção (iii) potenciar momentos de brincadeira foi a que tentei respeitar ao máximo, porém penso que não tenha sido plenamente alcançada. O contexto tinha já as rotinas as crianças estabelecidas, rotinas essas que as crianças já tinham assimiladas, sendo desta forma mais difícil alterá-las de modo a acomodar novos tempo de brincadeira. Quanto aos materiais para as brincadeiras, estes eram tantos e tão diversificados no espaço da sala que senti pouca necessidade de introduzir novos. Construí com as crianças uma pista de carrinhos uma vez que estas mostravam gostar muito de brincar com estes brinquedos, mas o espaço da garagem era reduzido (cf. Nota de campo de 9 de janeiro de 2022).

Eu: Olhem aquele tapete não pode estar assim em pé, porque se estraga e as outras crianças também querem brincar com ele no chão.

Francisco: Mas nós queremos fazer corridas!

Eu: Ok, a Joana tem ali outro pedaço de cartão. E se construíssemos uma pista de corridas?

Os tês em coro: Sim

Eu: Então e o que querem colocar nessa pista?

Fã: Tem de ter várias pistas, para podermos correr uns contra os outros.

Mickey: No final tem de haver uma bandeira, uma bandeira de corridas, aos quadrados.

Francisco: A estrada tem de ser preta e ter riscos brancos.

(Nota de campo de 9 de janeiro de 2023)

Nesta situação, penso que fui capaz de potenciar os momentos de brincadeira das crianças enquanto procurei escutá-las e respeitá-las.

Considero, contudo, que poderia ter investido mais na dinamização dos momentos de brincadeira no exterior. Talvez introduzindo alguns materiais não estruturados com que eles pudessem desenvolver variadas e diferentes brincadeiras, ou dando-lhes mais ferramentas para desenvolverem jogos entre si, algo que eles apreciavam bastante.

Passando às intenções para com as famílias, penso que este foi um tópico na minha ação que foi evoluindo ao longo do tempo, tal como a situação o exigia, uma vez que nos primeiros momentos era um elemento estranho às famílias e é necessário construir e não forçar uma relação. No que concerne à primeira intenção, (i) estabelecer e privilegiar uma relação de confiança com as famílias, tal como disse anteriormente foi evoluindo, sendo que

considero que no final já todas as famílias se sentiam confortáveis com a minha presença e mostravam confiar em mim

A relação estabelecida não foi igual com todas as famílias, uma vez que tinha pouco contacto com algumas famílias e que tive mais dificuldade em me aproximar de outras famílias.

A Luz chega e eu dirijo-me até à porta para a receber.

Eu: *Bom dia Luz, dormiste bem?*

Luz: *Sim!*

Mãe da Luz: *Joana, acha necessário tirar as camisolas que ela tem por baixo, para vestir a bata?*

Eu: *Não, hoje está muito frio, e mesmo aqui dentro está um pouco de frio. É melhor ficar assim e se ela tiver calor pede-nos para tirar.*

Mãe da Luz: *Ouviu, se tiveres calor pede à Joana para tirar.*

(Nota de campo de 23 de janeiro de 2023)

A mãe do Lucas e da Barbie chega, como sempre aproximo-me da porta para os receber aos dois e ajudá-la a prepará-los.

Eu: *Bom dia! Como estamos hoje?*

Mãe dos gémeos: *Hoje até está a ser uma manhã tranquila, a Barbie vem muito feliz. Eles estavam a contar o que fizeram ontem, com a coroa da princesa.*

Eu: *Pois foi, ontem andámos à procura da coroa da princesa que tinha sido roubada por um ladrão! Eles adoraram fazer o jogo das pistas, o Lucas atirou-se logo para o túnel sem pensar.*

Mãe dos gémeos: *Ele é assim! Ontem quando os vim buscar também reparei aqui nos trabalhos novos expostos da cor da pele, parabéns por este trabalho tão importante com eles.*

Eu: *Obrigada! Acho que é um trabalho muito importante para se fazer com as crianças e sociedade em geral.*

(Nota de campo de 1 de fevereiro de 2023)

Foi em momentos como este acima descrito que me senti mais realizada ao ser reconhecida e valorizada pelas famílias como um elemento da sala. E que a linha que estabeleci com elas era de abertura, entreajuda e confiança.

Quanto à intenção de (ii) proporcionar oportunidades de partilha e envolvimento com as famílias, penso que esta foi parcialmente concretizada. Tal como a anterior, esta intenção foi progredindo ao longo do tempo. Durante o estágio tive o cuidado de partilhar com as famílias o que ia acontecendo no dia-a-dia da sala, quando acolhia as crianças fazia questão de partilhar com as famílias o que as crianças tinham alcançado.

Contudo, só no mês de janeiro tentei estabelecer uma colaboração mais efetiva ao envolver as famílias no desenvolvimento de atividades e na sua concretização, não só no seu resultado. Contudo, não obtive quaisquer respostas da parte das famílias, não conseguindo efetivar essa colaboração. Algumas das famílias falaram comigo e afirmaram não ter tempo, outras não se justificaram. De acordo com a educadora, em entrevista, as famílias mostram-se pouco disponíveis para participar nas atividades da sala.

Não obstante, creio que poderia ter criado uma relação de maior proximidade com todas as famílias, o que poderia ter suscitado nestas um maior sentimento de segurança para comigo. Fuertes (2018), apresenta-nos alguns pontos promotores da cooperação entre a família e o/a educador/a, sendo que na minha prática quotidiana os poderia ter mobilizado de melhor forma. A título de exemplo, poderia ter partilhado com as famílias mais sobre a minha prática, o que estava a fazer e porquê e ao mesmo tempo ouvir as suas dúvidas e sugestões. Poderia ter tentado criar uma relação mais próxima com as famílias mais distantes, mostrando-me mais solícita, como sugere Fuertes (2018) tratando-os pelo primeiro nome e criando momentos mais interessantes para estas.

No que se refere às intenções para a ação com a equipa educativa penso que estas foram alcançadas com sucesso. Relativamente a (i) adotar uma postura de respeito, disponibilidade e cooperação com toda a equipa educativa, foi desenvolvida desde o primeiro dia de estágio. Uma vez que, eu estava lá para aprender, mas também fazer parte de uma equipa educativa.

Desde o primeiro dia que houve sempre uma abertura por parte da equipa educativa da sala. Através de pequenos gestos sempre me fizeram sentir bem-vinda e competente, integravam-me em todos os momentos da sala e da planificação, mas também em todas as tarefas, em todas as visitas e saídas. E a restante equipa, também o fez, perguntavam-me frequentemente se necessitava de algo. Dada a abertura e receptividade de toda a equipa tornou-se muito fácil de cumprir a intenção de (ii) promover o envolvimento da equipa educativa na minha planificação e ação pedagógica, uma vez que se tornou uma ação recíproca.

Em jeito de conclusão, acredito que todos os momentos da minha ação foram orientados pelas intenções que tinha delineado. Refletindo sobre as minhas decisões, penso existem aspetos a melhorar, mas de um modo geral creio que consegui atingir as finalidades a que me propus.

4. A INVESTIGAÇÃO

| " | | " |

Este capítulo debruçar-se-á sobre a investigação que foi desenvolvida ao longo da PPSII, com a problemática “As pessoas escuras são más!” – O estereótipo da cor da pele na prática educativa em jardim de infância”. O presente capítulo está organizado em três partes: na primeira é fundamentada teoricamente a problemática selecionada nesta investigação, na segunda é apresentada a revisão de literatura e, por fim, surge o roteiro ético e metodológico.

4.1 Problemática

A organização socioeducativa em que o estágio ocorreu destaca-se pela diversidade cultura e étnica tanto das crianças que a frequentam como da equipa educativa que a compõe. Este foi um fator que desde o primeiro dia se destacou, a meu ver, contudo, não foi só esse facto, por si só, que despertou o meu interesse para esta temática.

Encontro-me sentada numa mesa com duas crianças sentadas ao meu lado a fazerem os desenhos para a agenda semanal.

Leoa: *Eu preciso do lápis cor da pele.*

Eu: *Qual é que é o lápis cor da pele?*

Leoa: *Aquele ali* (aponta para o lápis bege)

Eu passo-lhe o lápis e digo-lhe.

Eu: *Mas porque é que este lápis é cor da pele? Já viste que a minha pele não é dessa cor!* (encosto o lápis à minha mão e de seguida à dela). *E tu também não és desta cor. E olha a Ana também não é dessa cor.*

Ana: *Pois não!*

Leão: *Pois é, tens razão*

Eu: *Então vamos só chamar-lhe lápis bege pode ser?*

Ana: *Sim e eu vou pintar a boneca da minha cor que é castanha!*

(Nota de campo de 25 de outubro de 2022)

Enquanto as crianças aguardam pela sua vez para o rastreio dentário pintam alguns desenhos dados pela dentista, em que existem bonecos a representar várias profissões. Ao mesmo tempo que pintam algumas crianças envolvem-se num diálogo.

Fã: *Eu quero ser bombeiro! Para andar nos camiões.*

Leoa: *Os médicos curam as pessoas, por isso quero ser médica.*

Ana: *Eu estou a pintar a dentista porque quero ser dentista, mas também quero ser pintora!*

Achei interessante o tema da conversa então aproximei-me. Ao me aproximar reparei que a Ana estava a pintar os dois bonecos correspondentes às profissões que afirmou querer exercer quando fosse adulta. No entanto, algo saltou à minha vista. Ambos os bonecos estavam pintados com cor bege na face, nos braços e nas mãos, mesmo esta sendo uma criança miscigenada, e estando a representar-se a ela própria.

(Nota de campo de 4 de novembro de 2022)

Estas duas notas de campo retratam dois momentos chave para a investigação, foi a partir destes que direcionei a minha observação para a questão do “lápiz cor da pele” e a forma como as crianças se representavam a si e aos outros nas suas produções. E ao mesmo tempo com que atitude encaravam a diferença nos tons de pele de cada um. De acordo com Pestana (2021) “um dos maiores desafios da contemporaneidade é despertar nas crianças negras uma identidade racial positiva” (p.1) No entanto, a mesma autora refere ser premente trabalhar o assunto não só com crianças negras, mas com todas as crianças numa atitude de promoção de identidade e respeito junto destas (Pestana, 2021). Uma vez que, e de acordo com Moreira e Candau, (2003), atualmente é exigido que as instituições escolares abram horizontes para pluralidade de culturas que a compõe reconhecendo “os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abri[ndo] espaços para a manifestação e valorização das diferenças (p.16)

Percebendo a importância do assunto e diversidade cultural e étnica da organização socioeducativa, achei pertinente desenvolver uma investigação que procurasse analisar este tópico. Assim, o tema desta investigação é ““As pessoas escuras são más!” – O estereótipo da cor da pele na prática educativa em jardim de infância”, a partir deste coloco as seguintes questões com vista a orientar a investigação:

- i) Que representações mentais constroem as crianças acerca da cor da pele?
- ii) Como crianças se representam a si e aos outros nos seus desenhos?
- iii) De que forma se podem trabalhar em jardim de infância as questões associadas aos estereótipos da cor da pele?

Destas questões decorrem os seguintes objetivos desta investigação.

- 1) Identificar e descrever estereótipos associados à cor da pele presentes no grupo de crianças.
- 2) Compreender de que forma as crianças se representam a si e aos outros nos seus desenhos.
- 3) Identificar que atividades permitem desconstruir os estereótipos das crianças associados à cor da pele.

4.2 Roteiro ético e metodológico

As dimensões éticas de uma investigação assumem-se como complexas, uma vez que envolvem a dimensão racional e emocional e exigem a reflexão sobre os valores e os princípios

de cada indivíduo, orientando a sua de ação e o estabelecimento de regras de conduta (Caetano & Silva, 2009). Assim é fundamental a ética em investigações, uma vez que a ciência é uma atividade humana que afeta o funcionamento da sociedade e deve gerar dados corretos, rigorosos, transparentes, e recolhidos em respeito pelos participantes na sua privacidade, identidade e decisão de participação. Em educação, a dimensão ética assume uma importância única e fulcral, uma vez que as crianças não são objetos, mas sim, tal como Silva et. al. (2016) referem, “ser[es] único[s], com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8). Desta forma, é essencial que um profissional de educação assuma o compromisso de respeitar as características de cada criança, as família, a comunidade e a sociedade (Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), 2011). Posto isto, foi necessário definir um conjunto de princípios éticos que nortearam a minha ação enquanto investigadora. Este conjunto de princípios convergiu na realização de um roteiro ético¹⁵, em que faço uma descrição da minha prática com base nos princípios e compromissos elencados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e nos princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011).

Considerando o tema e os propósitos do estudo, optou-se em termos metodológicos por um estudo orientado pelas diretrizes principais de uma investigação-ação. Ledoux (1983, citado por Cardoso, 2014) define Investigação-ação como “a produção de conhecimentos ligada à modificação de uma realidade social dada, com a participação ativa dos interessados” (p. 33-34). Esteves (1990) identifica três objetivos de numa Investigação ação (i) a investigação como “a produção de conhecimentos sobre a realidade” (p.271), (ii) a inovação, na perspetiva de introdução de mudanças como resposta ao problema encontrado e, (iii) a formação de competências, i.e., a promoção de uma aprendizagem social que engloba todos os intervenientes da investigação. Assim, pretendo com a minha investigação estudar as mudanças que as práticas inclusivas da diversidade podem desencadear no grupo de crianças em estudo, tentando ao mesmo tempo abrir portas para uma continuidade e consciencialização sobre a temática na prática da equipa educativa da sala.

Os dados da investigação foram recolhidos qualitativa e quantitativamente. De acordo com Sousa (2005), “sempre que possível deve-se utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo” (p.85), para garantir a fiabilidade da investigação. Uma vez que a complexidade da realidade e os múltiplos intervenientes exigem diferentes olhares, tentei assim fazer uso de diferentes técnicas e instrumentos, procurando alcançar o *ecletismo metodológico* a que Queirós e Rodrigues (2006) se referem.

¹⁵ Consultar Anexo N

A observação direta assumiu-se como a técnica de recolha de dados primordial. Uma técnica que utiliza os sentidos para recolher informação “da forma mais objectiva possível” (Miranda, 2009, p.40) para que possa ser registada e posteriormente analisada. Em seguimento, das classificações apresentadas por May (2004) aos tipos de observação, classifico a observação realizada como participante, na medida em que estive presente na sala, participei no quotidiano do grupo, e em que captei “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento . . .” (Quivy & Campenhoudt, s.d., p.23). Indo ao encontro daquela que é a definição apresentada por Lofland e Lofland (1984, citados por May, 2004) para observação participante, como “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquela associação” (p.177).

De modo a registar as observações feitas foi utilizado como instrumento as notas de campo, que se caracterizam por serem registos de observações que considere serem pertinentes de anotação no quadro daquilo que era a minha prática pedagógica e o meu objetivo da investigação. Convergindo com a definição de Bogdan e Biklen (1994), os autores caracterizam as notas de campo como a descrição daquilo que o investigador vivencia no contexto, refletindo aquilo que é o seu estudo. Sprandley (citado por Máximo-Esteves, 2008) acrescenta e define as notas de campo como “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88).

Devido aos objetivos delineados para a investigação, foi ainda utilizado como instrumento de observação uma grelha de observação sistemática¹⁶. Segundo Reuchlin (citado por Estrela, 1994) a observação sistemática surge quando “são utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem “repetíveis” ” (p.40), sendo que esta forma de observação permite fazer um tratamento quantitativo dos dados recolhidos nas observações (Paquay, citado por Estrela, 1994). As categorias de análise das grelhas surgiram após a sistematização daquilo que tinham sido as observações feitas dos desenhos das crianças. Contemplei, ainda, uma coluna que permitia introduzir observações que não tinham lugar nas diversas categorias da grelha, como sugere Estrela (1994).

Outra técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista. Esta é uma forma de observação indireta, tratando-se de “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguet, 1997, citado por Miranda, 2009, p.41). Ao longo da

¹⁶ Consultar anexo O

investigação foram aplicadas três entrevistas a diferentes intervenientes. Foi realizada uma entrevista à educadora cooperante¹⁷ com o objetivo de reunir informações sobre o contexto socioeducativo bem como conhecer aquilo que são as abordagens pedagógicas que sustentam as opções pedagógicas tomadas na sala, a sua conceção sobre a criança. A entrevista teve um carácter semiestruturado, de acordo com Miranda (2009), neste tipo de entrevistas “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (p.42) e cabe ao entrevistador guiar a entrevista para o seu propósito, sendo que existem questões já estruturadas por forma a dar resposta aos objetivos desta. Também de carácter semiestruturado foi a entrevista realizada à coordenadora Pedagógica da valência do Pré-Escolar da organização socioeducativa¹⁸, esta teve como objetivo reunir mais informações acerca do contexto e conhecer a caracterização que a coordenadora Pedagógica faz dele.

Por último, foi realizada uma entrevista semiestruturada às crianças participantes do estudo¹⁹. Essa entrevista teve como propósito identificar os estereótipos associados à cor da pele presentes no grupo de crianças participante do estudo. A entrevista tinha como guião três histórias, por mim construídas, em que foram incluídas personagens diversas, como reis, princesas, criança na escola, empregada doméstica, vizinho assustador, criança e irmão adolescente, etc. Em cada história, a criança tinha de escolher entre várias opções²⁰ o aspeto das personagens que compunham a história, e justificar a sua escolha. Esta entrevista foi aplicada duas vezes com cada criança, uma no início e outra no final da investigação.

Para melhor caracterizar as famílias apliquei um questionário à família de cada criança²¹ para procurar conhecer a sua perspetiva do seu contexto familiar. O questionário assume-se como uma técnica de recolha de dados em que são apresentadas um conjunto de perguntas escritas aos indivíduos, que mostrem a sua opinião relevante para o estudo. Como algumas vantagens para aplicação de questionários Almeida e Pinto (1995), apresentam-nos o facto de conseguir chegar a um maior número de pessoas, uma vez que permite que os inqueridos respondam quando puderem e a sua aplicação não esteja sujeita à disponibilidade tanto do investigador como do inquerido. Sendo que este foi o fator essencial pelo qual recorri à aplicação de questionários.

O questionário aplicado continha perguntas abertas e perguntas fechadas. Segundo a definição apresentada por Thayer-Hart et al. (2010) as perguntas de resposta fechada “provide a list of acceptable responses” (p.9) em que se incluem as *check-list*, escolhas múltiplas, escalas, entre outras. Já as perguntas de resposta aberta permitem que os inqueridos formem

¹⁷ Consultar anexo P

¹⁸ Consultar anexo Q

¹⁹ Consultar anexo R

²⁰ Consultar anexo S

²¹ Consultar anexo J

a sua própria resposta. Desta forma, inclui algumas perguntas de resposta fechada, mas inclui outras de resposta aberta uma vez que estas apresentam a hipótese de o inquirido apresentar a sua opinião sem entraves, surgindo por vezes opiniões não antecipadas (Thayer-Hart et al., 2010).

Finalmente, utilizei também como técnica de recolha de dados a análise documental. Esta “visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 59). Foram analisados os documentos estruturantes da organização, bem como autores de referência sobre o tema em investigação.

O quadro de triangulação de dados, apresentado na Tabela 4, elucida o leitor sobre que dados foram canalizados para dar resposta a cada um dos objetivos.

Tabela 4
Quadro de triangulação de dados da investigação.

Objetivos da investigação	Fontes de recolha de dados			
	Notas de campo (Anexo T)	Grelhas de observação sistemática (Anexo O)	Entrevistas às crianças (Anexo R)	Análise documental
1) Identificar e caracterizar os estereótipos associados à cor da pele presentes no grupo de crianças.	X	X	X	
2) Compreender de que forma as crianças se representam a si e aos outros nos seus desenhos.	X	X	X	
3) Realizar atividades que desmistifiquem e colmatem os estereótipos das crianças associados à cor da pele.	X		X	X

4.2.1. Participantes do estudo

O estudo foi realizado na sala em que estava inserida no estágio, no âmbito da PPSII, no entanto devido a constrangimentos de tempo e à idade de algumas crianças somente 12 crianças participaram no estudo. Foi utilizado como critério de inclusão no estudo a idade das crianças aquando do começo da investigação, a 5 de dezembro de 2022. Desta forma foram incluídas no estudo todas as crianças da sala a que essa data tivessem perfazido os 4 anos de idade. Assim foram participantes do estudo 9 crianças com 4 anos de idades e 3 crianças com 5 anos de idade.

Dessas 9 crianças, 7 eram caucasianas, sendo que 1 delas tem ascendentes nativo-americanos. 5 crianças eram miscigenadas, 2 delas com ascendentes indígenas brasileiros, e 3 afrodescendentes.

4.3 Revisão de literatura

4.3.1 Diversidade em Educação de Infância

Atualmente, poderemos assumir a “diversidade como uma das principais características das sociedades contemporâneas” (Hortas, 2013, p.45). E de acordo com Silva e Garcez (2019), podemos considerar que a diversidade é uma “característica humana presente em toda a instituição escolar” (p.243) quer seja ela cultural, racial, étnica, religiosa, linguística, de gênero, cognitiva, motora ou sensorial (Silva et al., 2016). Ou seja, a diversidade presente nas intuições escolares é cada vez maior e diversificada e deve ser considerada nas práticas pedagógicas de educadores e professores (Moreira & Candau, 2003; Silva & Garcez, 2019; Hortas, 2013)

Em Portugal o sistema de ensino português, que abrange a EP, é regido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro). Apesar de no documento não haver referência à diversidade, no seu todo, existente em contexto escolar em algumas alíneas é assegurado que o sistema educativo contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos formando “cidadãos livre, responsáveis, autónomos e solidários” (artigo 2º, alínea 4). Já no artigo 3º reconhece-se o “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Nesta alínea fica explícito que todas as crianças têm o direito à diferença e à sua expressão em contexto escolar.

Também na Lei-Quadro (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), que legisla a EP em particular, é referido no artigo 10º que são objetivos desta valência estimular o desenvolvimento das crianças respeitando a sua individualidade e respeitando a pluralidade de culturas existentes.

Ambas as leis reconhecem a existência de múltiplas culturas em contexto escolar, e prometem o respeito por essa diversidade. Contudo, apenas é abordada a diversidade cultural, deixando de fora todos as outras diferenças existentes na diversidade humana. Em 2016, surgem em Portugal as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP). Um documento construído com base na Lei-Quadro, mas que se propõe a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p.5).

Nas OCEP são apresentados vários princípios orientadores da pedagogia para a infância, sendo um destes a “exigência de resposta a todas as crianças” (Silva et al., 2016, p.11). Neste princípio há uma referência explícita a todos os tipos de diversidade que se pode encontrar numa sala de jardim de infância. Indo mais longe, ainda, ao afirmar que essa diversidade deve ser “encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.” (Silva et al., 2016, p.11). Ou seja, além de reconhecer as diferentes diversidades que coexistem num contexto escolar, assume que estas devem ser trabalhadas como meio de aprendizagens significativas para as crianças. Na visão de Hortas (2013) as organizações escolares devem ser capazes “de se reconstruir, abrindo-se e disponibilizando-se para fomentar as relações entre populações diversas, promovendo espaços de convivência intercultural e de valorização da diversidade numa perspetiva dinâmica de cultura e de construção de identidades.” (p.44).

Esta ideia é corroborada por Marques e Borges (2012) que acrescentam que o desafio está, também, em reconhecer que toda a diversidade, quer seja ela cultural, étnica ou racial possui “igual valor e dignidade” (p.82). Ou seja, é necessário que a diversidade seja trabalhada despida de preconceitos e estereótipos que façam uma hierarquização de culturas, raças e/ou etnias. Cardona et al. (2015) afirma que “é necessário promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade sem que isso represente uniformidade ou homogeneização” (p.41).

Segundo Nunes et al. (2006), as organizações educativas pertencem a uma sociedade, e como parte integrante desta tendem “a perpetuar as tendências dominantes da mesma” (p.31). Isto significa, de acordo com o autor, que na escola são mimetizadas normas e ideias da sociedade em que esta se insere, i.e., uma “cultura dominante” que se sobrepõe a outras e se torna a norma. Nunes et al. (2006), explicam-nos que há algumas décadas atrás acreditava-se que a convivência entre indivíduos pertencentes a grupos diferentes culturalmente seria o suficiente para fomentar a aceitação pela diferença e reduzir o preconceito e práticas segregadoras. Contudo, alguns estudos vieram mostrar que não basta conviver, não basta admitir que existe, pois, as dificuldades encontradas decorrem de estereótipos existentes e que estes não mudam apenas por “contacto”, pois resultam da forma como as categorias sociais são pressentidas nas mentes individuais” (Nunes et al., 2006, p.29).

Desta forma, é premente que em contextos de educação de infância a diversidade não seja só reconhecida, mas sim compreendida, respeitada e trazida para as práticas quotidianas (Silva & Garcez, 2019). De acordo com Menezes et, al. (2020) “quando é contrariada a função

de reprodução social e cultural da escola ... promove[-se] o acesso e sucesso (emancipatório) de todas e todos ao conhecimento e à aprendizagem” (p.3).

4.3.2 Tom de pele e as representações das crianças – revisão de estudos

Foram analisados seis estudos realizados em contexto escolar, do ensino pré-escolar ao básico, tendo em comum a problemática dos estereótipos associados à cor da pele. Os vários estudos utilizam na, sua maioria, como metodologias de recolha de dados entrevistas realizadas às crianças e *focus groups*, bem como a observação de dinâmicas e diálogos dos diversos grupos de crianças. Ressalvo aqui que todos os estudos analisados foram realizados no Brasil.

Corrêa (2019), Pinheiro (2018) e Giugliani (2014) identificaram nos seus estudos os termos que as crianças utilizam para se autocategorizar no que concerne ao seu tom de pele. No estudo de Corrêa (2019), com um grupo de crianças entre os 7 e os 9 anos de idade, as crianças usam termos para se referirem à graduação da pele como: Moreno, Marrom Escuro, Branco, Preto, Meio que Preto e Cor de Pele. Já no estudo de Pinheiro (2018), além dos termos anteriores foram ainda usados o Amarelo e Pardo, sendo também utilizados pelas crianças participantes do estudo de Giugliani (2014), 27 crianças com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos.

Pinheiro (2018) comparou ainda a cor de pele autodeclarada pelas crianças, com a cor constante no impresso de matrícula preenchido pelos encarregados de educação. Curiosamente, comparando as respostas dadas pelas crianças que se autodeclararam negras foram descritas pelos pais, no impresso de matrícula como pardas e nenhum usou o termo “negro”. Segundo Pinheiro (2018) esta atitude deve-se a um sentimento ligado ainda à escravidão ocorrida no Brasil, que correlaciona a escravidão à cor da pele, nomeadamente a pele negra, por oposição à supremacia branca.

Em entrevista às crianças, ainda Pinheiro (2018), fez a pergunta “se viesse uma fada aqui com o poder de mudar alguma coisa em você, o que você mudaria?”. A maioria das crianças exprimiu o desejo de serem brancas e loiras, e algumas acrescentaram o desejo de terem olhos azuis. Franceschini et al., (2017) que realizou um estudo com um grupo de crianças do pré-escolar, afirma que a sociedade tende a branquear a pele humana, e associa a cor de pele aos tons claros, rosa ou salmão, como a maioria das crianças participantes do estudo fez durante os diálogos estabelecidos enquanto pintavam desenhos. Esse branqueamento valoriza a brancura em oposição à negrura, dando uma imagem socialmente negativa do negro.

No estudo de Côrrea (2019), anteriormente apresentado, a autora pediu às crianças que fizessem um autorretrato representando a cor da pele. Os desenhos realizados pelas crianças e os seus discursos revelaram que as crianças atribuem à noção da cor da pele, a pele mais clara, e que a associam, também, como a mais bonita. As crianças negras autorrepresentaram-se, todas, com o lápis cor-de-rosa claro. Côrrea (2019), apresenta o exemplo de uma criança que pinta a sua família como brancos, utilizando o lápis cor-de-rosa pálido, mas a sua mãe, que é negra, fica por colorir. Quando questionada pela situação a criança exita e no final acaba por atribuir a possibilidade de a pintar com o lápis preto. A autora afirma que esta atitude por parte da criança revela um “sentido de negação e invisibilidade do negro em sua percepção de relações raciais” (Côrrea, 2019, p.56)

Contudo, esta invisibilidade poderá também estar associada ao facto de as crianças não reconhecerem a cor da pele como uma característica identitária principal, uma vez que no estudo de Giugliani (2014), quando se pedia às crianças que se descrevessem a si e aos outros, estas “muito raramente se referiam à cor da pele” (p.9).

Rios (2015) realizou um estudo com um grupo de 25 crianças do PE, com o objetivo de perceber “como práticas positivas propositivas tendenciam as representações das crianças em uma turma de Jardim A” (p.14). Para o efeito foram apresentados os livros da “Cinderela” e da “Branca de Neve” e de seguida foram confrontadas as crianças com a nova realidade dos mesmos livros, mas desta vez com personagens de cor negra. Esta alteração na cor das personagens foi encarada de forma estranha pelas crianças, principalmente no livro da “Branca de Neve”, que foi descrita como “não tá bonita assim”. Nos desenhos feitos à *posteriori* apenas uma das crianças representou a personagem “Pretinha de Neve”, tendo todos os outros utilizado o lápis cor-de-rosa claro. Segundo Rios (2015) as atitudes segregadoras entre as crianças não existem apenas nas salas, mas também na sociedade, através da idealização em objetos de brincar, como foi verificado nesta investigação.

Também na pesquisa realizada por Pinheiro (2018) foram utilizados brinquedos na recolha de dados. A autora disponibilizou dois bonecos que as crianças podiam brincar enquanto respondiam a algumas perguntas da investigadora. Os resultados apontaram para um padrão “os bonecos negros são maus, feios e menos preferíveis, enquanto os bonecos brancos são bons, bonitos e mais preferíveis” (p.65).

Na pesquisa de Rios (2015), é possível perceber a invisibilidade de personagens negros, de histórias infantis. Invisibilidade, essa decorrente da falta de preparação das escolas e dos professores, que não acreditam na necessidade do ensino das variadas culturas, principalmente durante a Educação Infantil. A mesma opinião é partilhada por Franceschini et

al., (2017). Segundo as autoras é necessário alterar a dinâmica dos professores e dedicar mais atenção nas leituras infantis, enriquecendo o repertório de contos que mostrem a multiculturalidade existente no mundo.

No estudo de Silva et al. (2021), em que participaram 30 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, os resultados apontaram para “uma tendência ao autobranqueamento, onde a criança branca foi indicada como preferida e detentora de características socialmente favoráveis, enquanto a criança negra foi preterida”. Estas ilações foram retiradas a partir das seleções que as crianças fizeram de um grupo de fotografias apresentado pelos autores. 53,3% das crianças miscigenadas identificaram-se com as fotografias de crianças brancas. Sendo que as fotografias de crianças brancas foram a escolha de 90% dos participantes como sendo as mais bonitas. Já 56,7% das crianças identificaram fotografias de negros como sendo os responsáveis pelo roubo de um estojo, numa situação imaginária descrita pelos investigadores. De acordo com os autores esta identificação revela o “quanto ainda existe a representação do negro enquanto padrão de desonestidade, tendo a sua imagem associada àquele que comete crime e é desviante da norma” (Máximo et al., 2012, citado por Silva et al., 2021, p. 14)

Característica comum a todos os estudos analisados é o facto de sempre que era pedido que as crianças realizassem desenhos e representassem a figura humana, a maioria das crianças coloriam-na com o lápis cor-de-rosa claro.

Segundo Corrêa (2019), é possível concluir que a dinâmica escolar influencia as atitudes e os discursos das crianças, provocando nelas a reprodução de práticas que podem ser consideradas segregadoras. Na opinião de Silva et al., (2021), apesar das medidas de inclusão implementadas a maior parte das crianças associa ainda o negro a características sociais indesejáveis e devem por isso ser implementadas políticas públicas e ações antirracismo que sejam especificamente promovidas nas escolas.

4.3.3. Práticas pedagógicas em EI promotoras da inclusão

Percebida a importância da diversidade nos contextos educativos, de acordo com Nunes et al. (2006) é necessário que a educação a contemple e sendo fundamental que a “forma como os programas são estruturados, o método de ensino utilizado, a existência de aulas que abordem temas como preconceito ou perspectivas diferentes de conhecimento serão sem dúvida elementos importantes para uma verdadeira educação intercultural” (p.33). Desta forma, apresento em seguida algumas práticas pedagógicas promotoras da inclusão racial, tendo como base a revisão de literatura por mim realizada.

Primeiramente, de acordo com Moruzzi e Abramowicz (2015), não basta os educadores reconhecerem a diversidade tentando superá-la, há que compreendê-la e “concretizar as propostas de educação das relações étnico-raciais, de modo que diferenças sejam o coração da proposta educativa das crianças, sem hierarquias nem centro” (p.22). Assim é essencial que as **salas de jardim de infância reflitam a diversidade do grupo** (racial, étnica, cultural, de género, cognitiva, motora, etc.). De acordo com Cavalleiro (2000, citado por Santos, 2010) todas as crianças devem se sentir representadas e valorizadas em todos os materiais da sala. No que à questão racial se refere devem existir **cartazes, desenhos, livros, jogos, bonecos que representem a diversidade fenotípica existentes no grupo** (Cruz, 2011).

Como referido anteriormente é importante realizar atividades com as crianças que abordem a questão da identidade racial e aceitação da diversidade. Desta forma, Brandão (2010), sugere uma série de atividades para trabalhar as questões raciais. Estas passam por atividade que trabalhem as diferentes culturas existentes na sala, e os seus artefactos. Atividades que trabalhem a autoestima e a autoimagem da criança, bem como a história pessoal de cada criança com enfoque nas suas origens. E atividades que propiciem o “debate sobre diferenças e semelhanças e superação de preconceitos.” (p.119).

4.4 Os resultados

Apresentada a forma como a investigação se processou e recolhidos os dados importa agora analisá-los. Antes de proceder a essa análise importa esclarecer o leitor que se procedeu em 3 fases a investigação: a fase da pré-intervenção, a da intervenção e por último a fase da pós-intervenção. A recolha de dados feita na pré e pós intervenção foi realizada usando as mesmas técnicas de recolha de dados. De seguida, faço então a análise em separado por cada objetivo da investigação, aliando sempre a literatura pertinente às descobertas.

4.4.1 Identificar e caracterizar os estereótipos associados à cor da pele presentes no grupo de crianças.

Na esteira deste objetivo realizei observações e registos dos comportamentos e discursos das crianças no seu dia-a-dia²² e realizei entrevistas às crianças participantes do estudo. Na entrevista, realizada individualmente, apresentava à criança 3 histórias²³, e para

²² Consultar anexo T

²³ Consultar anexo R

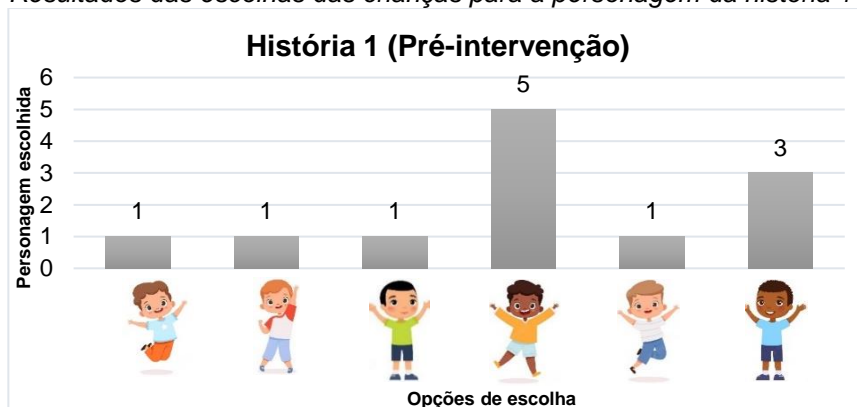
cada história a criança tinha de selecionar os personagens, de um grupo de personagens que lhe era apresentado²⁴.

Os resultados apresentados em seguida resultam da análise dos dados recolhidos na fase de pré-intervenção, a primeira do estudo.

A primeira história apresentava às crianças um menino que muitas vezes o seu comportamento saía fora da norma, fazia disparates e magoava os colegas na escola. A Figura 4 apresenta a seleção dos bonecos para representarem a personagem desse menino.

Figura 3

Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 1 - pré-intervenção.



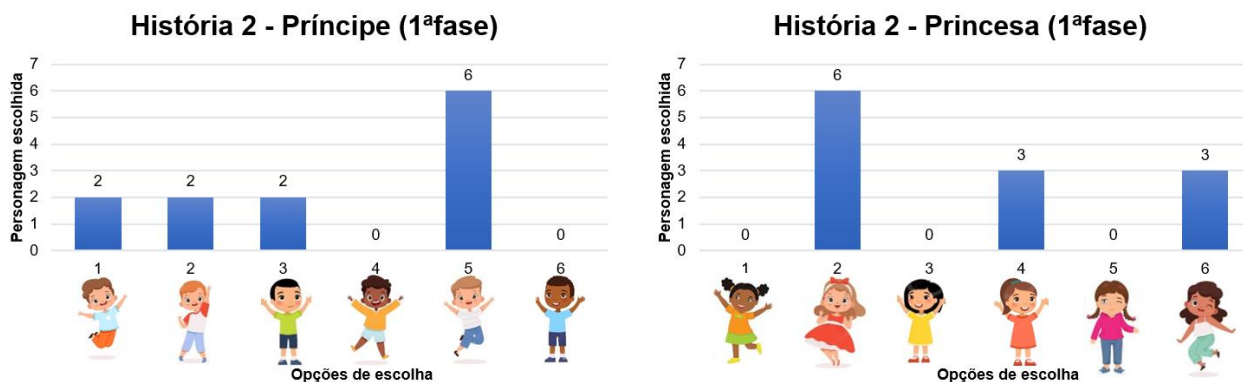
A análise do gráfico acima pode sugerir uma prevalência na escolha de personagens negras para a personagem, 66,67% das crianças escolheram uma figura negra como sendo a personagem do menino que se porta mal. Questionados sobre o porquê dessa escolha, a maioria das crianças não soube responder com exatidão, limitando-se a dizer “Porque sim”. Apenas a Elsa afirmou que “os meninos desta cor portam-se mal” (Nota de campo de 3 de janeiro de 2023).

Já na história 2, quando foi pedido às crianças que escolhessem os bonecos que seriam o príncipe e princesa da história nenhuma selecionou os bonecos negros, como se pode verificar nos gráficos abaixo (cf. Figura 5).

²⁴ Consultar anexo S

Figura 4

Resultados das escolhas das crianças para as personagens da história 2 (Príncipe e Princesa) - pré-intervenção.



Pese embora que para a personagem da Princesa, 3 das 12 crianças escolheram uma figura que aparenta ser miscigenada (boneca 6). Contudo, quando questionei às crianças se a boneca 1 ou o um dos bonecos masculinos negros podiam ser príncipes, nenhuma das crianças afirmou que sim. De facto, houve crianças que afirmaram que estes não poderiam ser príncipes, como se verifica nas notas de campo abaixo.

Depois de assinalar bonecos brancos como Príncipes, pergunto à Luz:

Eu: *Então e estes dois podem ser príncipes noutra história?* (apontando para os bonecos negros)

Luz: *Não esses não podem ser príncipes.*

Eu: *Porque não?*

Luz: *Porque não parecem Príncipes.*

(Nota de campo de 3 de janeiro de 2023)

Eu: *Murilo porque é que este não pode ser príncipe* (aponto para um dos bonecos negros).

Murilo: *Porque não.*

Eu: *Sim, mas porquê? Qual a razão de ele não poder ser príncipe?*

Murilo: *Quê, porque ele não tem cor de príncipe.*

Eu: *Cor de príncipe? Qual é a cor de príncipe?*

Murilo: *Esta, deste aqui* (e aponta para um dos bonecos brancos).

(Nota de campo de 3 de janeiro de 2023)

Os discursos das crianças revelam uma não aceitação da tez escura enquanto personagem da realeza, segundo Cruz (2011) este estranhamento de personagens que saíam da norma branca “mostra que o modelo de beleza e “normalidade” vigente exclui a diversidade cultural” (p. 46). Ou seja, as crianças têm definido qual o lugar de cada indivíduo consoante a cor da sua pele.

No entanto, os dados recolhidos no que concerne à escolha das figuras dos reis já não é tão clara a preferência das crianças pela “normalidade” branca. O gráfico abaixo ilustra as escolhas das crianças para as personagens dos reis (cf. Figura 6), em que 3 das 12 crianças escolheram personagens negras como sendo os reis. Mostrando uma opção pela diversidade cultural e étnica. É de salientar que o Murilo e a Luz escolheram as personagens brancas para serem os reis, em coadunação com o seu discurso sobre os príncipes.

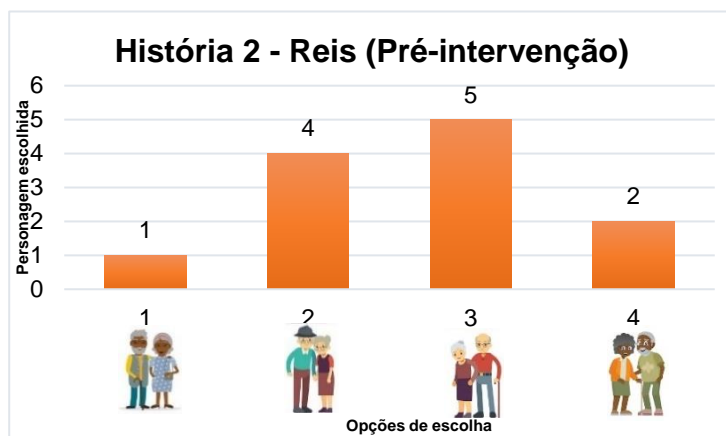


Figura 5
Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 2 (reis) - pré-intervenção.

Ao analisar as escolhas das crianças para a personagem da senhora que seria empregada e cozinheira do castelo dos reis foi possível notar uma preferência pelas personagens brancas, altas e magras, como ilustra a figura 7. A primeira, quarta e sexta bonecas do gráfico foram escolhidas por 75% das crianças. Estes dados poderão indicar que, ao contrário do que se poderia pensar, as crianças não têm um estereótipo social vincado acerca das profissões ou estatutos associados ocupados por pessoas negras. Pelo contrário revelam, mais uma vez uma preferência pela branquitude, que de acordo com Dornelles (2010) e Cruz (2011), vai ao encontro da norma de beleza imposta pela sociedade contemporânea, em que “os corpos “certos” são sempre os magros, altos, loiros e de olhos claros” (p.31), tal como a maioria das personagens escolhidas pelas crianças.

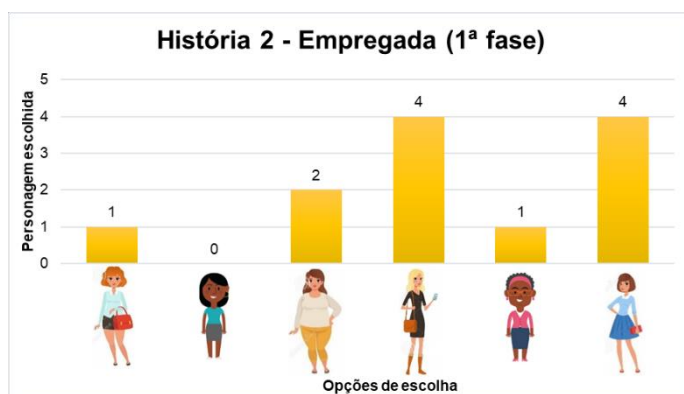


Figura 6
Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 2 (empregada do castelo) - pré-intervenção.

O mesmo aconteceu para a escolha da personagem do adolescente da história 3, em que 11 das 12 crianças optaram por escolher o personagem branco. Sendo que para esta personagem eram somente apresentados dois bonecos similares: sorridentes, a acenar adeus e de mochila às costas sendo a única diferença a cor da pele, um branco e outro negro.

Destaco aqui o caso da Elsa que escolheu a boneca 3 – branca, mas maior.

Elsa: *Eu escolhi esta porque ela é assim gorda.*

Eu: *Então quer dizer que as empregadas são gordas.*

Elsa: *Sim às vezes, mas eu não gosto de gordas.*

Eu: *Não gostas de gordas porquê?*

Elsa: *Porque as gordas não conseguem andar, só rebolam.*

(Nota de campo de 3 de janeiro de 2023)

No discurso desta criança está bem vincado o estereótipo pelo “normal” alto e magro imposto pela sociedade que nos apresentou Dornelles (2010), e algum preconceito para com pessoas que saíam dessa normalidade, neste caso não as de pele negra, mas as com excesso de peso.

Na escolha da personagem do Ricardo, o menino que jogava à bola dentro de casa, ao contrário da personagem da primeira história não houve nenhuma preferência clara pelos personagens negros (cf. Figura 8).

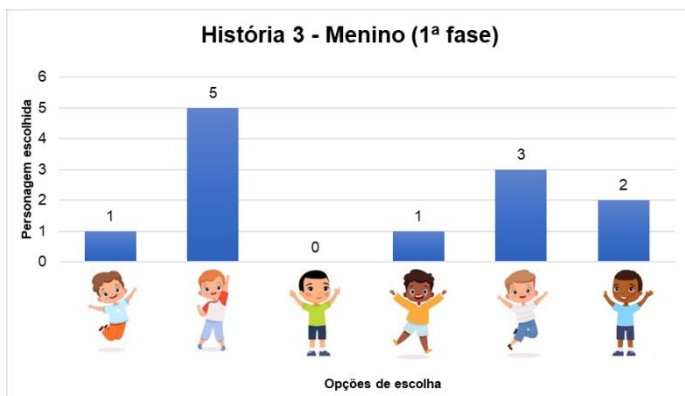


Figura 7

Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 3 (menino - criança) - pré-intervenção.

Talvez pela na descrição da história não ser tão evidente o mau comportamento do Ricardo como

era o comportamento do André, menino da história 1. Inclusive, duas crianças, o Fã e o Mickey identificaram-se com a história do personagem por dizerem eles também jogarem à bola em casa. Contudo, e apesar de serem miscigenados e de apresentarem um fenótipo mais parecido com os bonecos negros não os escolheram como personagens.

Por último, a escolha do personagem do homem assustador da história 3 ficou claramente marcada por estereótipos associados à cor da pele, desta vez não pela fuga à normalidade, mas por uma associação à maldade. Maior parte das crianças que escolheram a personagem negra (cf. Figura 9) para homem assustador não justificaram a sua opção quando questionadas. No entanto a Elsa, justificou a sua escolha.

Eu: *Porque é que escolheste esse (boneco negro)?*

Elsa: *Porque eu queria mais este.*

Eu: *Por alguma razão especial?*

Elsa: *Não ... sim. Porque eu acho que os homens maus são escuros.*

(Nota de campo de 3 de janeiro de 2023)

Também o Fã, durante a entrevista associou a negritude à maldade.

Começo a conversar com o Fã depois de ele ter assinalado o boneco negro como o mau.

Eu: *Qual é o boneco mais parecido contigo Fã?*

Fã: *É este (aponta para o boneco negro) É parecido com o Mickey também, tem caracóis curtos como ele.*

Eu: *Então e qual é o bom e qual é o mau.*

Pensa um bocado e demora a responder, no final aponta para o boneco negro e diz:

Fã: *Este é mau.*

(Nota de campo de 3 de janeiro de 2023)



Figura 8

Resultados das escolhas das crianças para a personagem da história 3 (homem assustador) - pré-intervenção.

Em suma, a análise dos dados permitiu identificar nas escolhas e discursos das crianças alguns estereótipos associados à cor da pele: a idealização de beleza branca e a associação da maldade a indivíduos negros, mostrando como nos diz Cruz (2011) que “frequentemente as crianças são educadas desde pequenas a seguir os padrões hegemónicos que lhes são apresentados” (p.11). Contudo, nem sempre esses estereótipos sobressaíram nas escolhas ou discursos das crianças, podendo admitir que esses preconceitos não estão sempre presentes ou encontram-se em desconstrução.

4.4.2 Compreender de que forma as crianças se representam a si e aos outros nos seus desenhos.

Na **fase de pré-intervenção**, de forma a responder a este objetivo registei as cores que as crianças utilizavam para desenhar livremente a figura humana (cf. Anexo O). Todas as crianças tinham um caderno com folhas brancas para fazerem desenhos livres quando quisessem. No total, na primeira fase foram observados 527 desenhos, contudo apenas foram considerados 281 desenhos com representações da figura humana, sendo os restantes excluídos por não incluírem o desenho da figura humana. Dos 281 desenhos considerados, 59,8% tinham a figura humana representada com o lápis cor-de-rosa claro, e 40,2% com outras cores (cf. Figura 10).

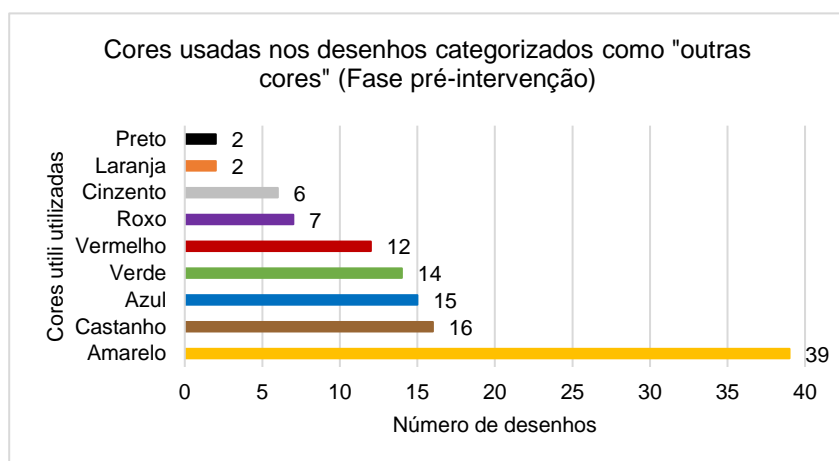


Figura 9
Cores usadas nos desenhos categorizadas como "outras cores" - fase de pré-intervenção.

O amarelo apresenta uma expressão considerável no gráfico acima, aliando isso a alguns discursos da criança (cf. Nota de campo abaixo) poderá indicar que as crianças também utilizam esta cor para pintar a figura humana numa tentativa de representar o branco.

Eu: *Elsa, o teu desenho já está pintado. Parabéns, pintaste tudo muito bem. Pintaste as caras dos bonecos dessa cor porquê (amarelo)?*

Elsa: *Porque é mais parecido com a cor de pele. E nestes lápis dos dentistas não havia cor de pele.*

(Nota de campo de 4 de novembro de 2022)

Se juntarmos o número de desenhos com o lápis cor-de-rosa claro com o número de desenhos com o lápis amarelo, obtemos uma percentagem de desenhos pintados com estas cores de 73,7%. Podemos verificar que uma grande percentagem das figuras humanas, pintadas livremente pelas crianças, representam o branco. Muito embora seja especulativo que o lápis amarelo represente a tez clara.

Não obstante, importa analisar o comportamento individual de cada criança. Assim, verifica-se que 5 crianças (em 12) utilizaram mais cores para além do cor-de-rosa pálido na maioria dos seus desenhos. Já 3 crianças utilizaram em metade das suas representações da figura humana o cor-de-rosa e noutra metade outras cores, numa aproximação à sociedade portuguesa (provavelmente à sua realidade) Estes resultados poderão sugerir que existe um início de desconstrução de estereótipos nalgumas crianças, ao não se limitarem a usar nos seus desenhos o lápis cor-de-rosa para representar humanos.

Não obstante, que no plano da representação gráfica se obtenha estes resultados, algumas das crianças que utilizaram nas suas representações da figura humana maioritariamente lápis de outras cores, revelam nos seus discursos estereótipos associados à cor da pele. Ou seja, no quadro da representação gráfica a evidência física da diversidade humana expressa-se nos desenhos das crianças, mas no âmbito conceitual expresso culturalmente essa perspectiva inclusiva ainda se encontra menos emergente.

Na fase de pós-intervenção foram, também, as mesmas 4 crianças que continuaram a pintar a maioria das figuras humanas com o lápis cor-de-rosa.

Importa ressaltar que das 4 crianças que pintaram os seus desenhos maioritariamente com o lápis cor-de-rosa, 3 delas são miscigenadas. Nos seus desenhos além de representarem as figuras humanas com o lápis cor-de-rosa, representam-se a si mesmas com esse mesmo lápis.

Exemplo disso são os três desenhos apresentados abaixo, o primeiro (cf. Figura 11) é da Ana (4 anos e 10 meses) que partilhou aquele momento no “Contar, mostrar, escrever”, representando-se a si própria com o lápis cor-de-rosa claro e cabelo escorrido.

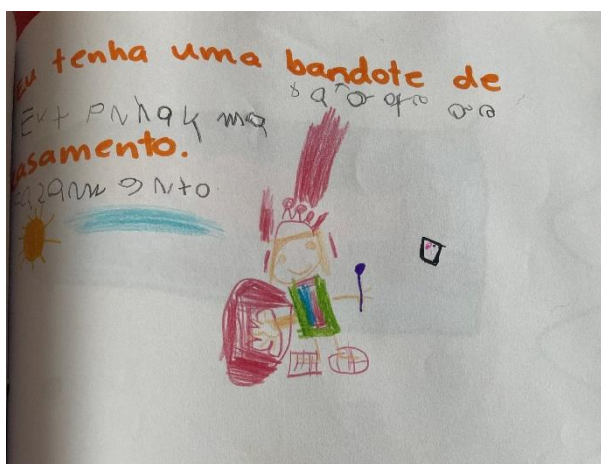


Figura 10
Autorretrato da Ana, criança miscigenada.



Figura 11

Representação da família do Fã, realizada pelo próprio.

Na figura 12, vê-se um desenho que o Fã (4 anos e 9 meses) fez da sua família, este utiliza a caneta cor-de-rosa clara para a pintar, mesmo tendo indivíduos negros na sua família.



Figura 12

Autorretrato da Miridi.

A título de exemplo, observe-se na figura 13, um dos muitos autorretratos que se encontravam no caderno da Miridi (5 anos e 2 meses). Também nos seus discursos, transparece uma atitude de branqueamento, que Lima (2002, citado por Santos, 2015) define como uma busca por parte de indivíduos não brancos por uma identidade “branqueada”, rejeitando as suas origens e identidade (cf. Nota de campo abaixo).

Eu: *Miridi, já pintaste o desenho?*

Miridi: *Sim já pintei todos os bonecos. Essa sou eu aqui* (aponta para a boneca pintora).

Eu: *Já acabaste? Então, mas a cara e as mãos dos bonecos não estão pintadas.*

Miridi: *Oué! Não havia lápis cor da pele, então eu não pintei eles.*

(Nota de campo de 4 de novembro de 2022)

A Unicórnio que nunca utilizou o lápis cor-de-rosa tem um discurso estereotipado como se pode observar na nota de campo abaixo.

A Unicórnio escolhe o Boneco 3 (negro) como o homem assustador.

Eu: *Escolheste esse porquê?*

Unicórnio: *Porque ele parece.*

Eu: *Parece? Mas ele até se está a rir. Há outra razão?*

Unicórnio: *Mas ele parece, assim ...assim ... por causa da pele dele.*

Eu: *Então tu achas que as pessoas escuras são assustadoras?*

Unicórnio: *Sim.*

(Nota de campo de 4 de novembro de 2022)

Em suma, é possível constatar que o lápis utilizado pela maioria das crianças para se representarem a si e aos outros é o cor-de-rosa. Porém, nem todas fazem a utilização igual deste lápis sendo que algumas não o chegam a utilizar para representar a figura humana. Podendo denotar estes dados ter duas interpretações: (i) a utilização de outras cores, além do cor-de-rosa, significa que fazem representações inclusivas da sociedade; (ii) a não utilização do lápis cor-de-rosa não significa necessariamente que as crianças tenham enraizadas atitudes inclusivas, como é o caso da Unicórnio, que apesar de nunca utilizar nos seus desenhos o lápis cor-de-rosa teve nas entrevistas diálogos com estereótipos negativos associados à cor da pele.

4.4.3 Identificar que atividades permitem desconstruir os estereótipos das crianças associados à cor da pele

Após a recolha de dados na fase de pré-intervenção fui capaz de identificar alguns estereótipos associados à cor da pele nos discursos e escolhas das crianças, bem como a forma como as crianças se representavam a si e aos outros quanto à cor da pele. Tendo em consideração o identificado delineei um conjunto de atividades com o objetivo de desconstruir progressivamente os estereótipos identificados e de estimular nas crianças uma maior aceitação das diferenças individuais e coletivas.

Desta forma as atividades foram planificadas seguindo uma sequência lógica: começando por abordar as diferenças do geral para o particular, acabando na diversidade étnica e cultural (cf. Tabela 5). Todas as atividades foram realizadas com as 20 crianças do grupo, à exceção da última que apenas realizei com o grupo de crianças participantes na investigação.

Tabela 5

Atividade realizadas durante a fase de intervenção da investigação.

Data	Atividade	Intencionalidades educativas
18 jan	Leitura do livro <i>Não faz mal ser diferente</i> , de Todd Parr	Fomentar nas crianças o reconhecimento e aceitação das diferenças de cada um.
19 jan	“Desenhar metade da minha cara”	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e as dos outros.
23 jan	Obras de arte sobre a diversidade de cores de pele	Proporcionar a observação de diversas formas visuais, de diferentes culturas e tradições
23 jan	“A cor da minha pele “	Permitir que a criança conheça as suas características pessoais.
24 a 27 jan	“Como eu sou!”	Permitir que a criança conheça e aceite as suas características pessoais;
1 fev	Leitura do livro <i>A nossa pele arco-íris</i> , de Manuela Molina Cruz	Potenciar o conhecimento das crianças acerca da diversidade de tons de pele.
3 fev	O mundo das cores de pele	Permitir que a criança conheça e respeite a diversidade cultura e étnica.
3 fev	Puzzles “Quem sou eu?”	Desconstrução de um dos estereótipos associados à cor da pele, Potenciar o desenvolvimento de uma opinião crítica nas crianças.

No total foram realizadas 8 atividades. As primeira duas procuraram que as crianças reconhecessem e identificassem as diferenças entre indivíduos, não só a cor da pele, mas todas, como a cor dos olhos, o tipo de cabelo etc. Numa tentativa de aceitação e reconhecimento positivo da diferença, e uma fuga aos padrões normalizados pela sociedade.

No final da segunda atividade (“Desenhar metade da minha cara”), e depois do grupo destacar por diversas vezes que as cores da pele do grupo eram todas diferentes e terem utilizado uma coleção de “lápiz cor da pele” da *Giotto*, começámos o debate sobre o tema e sobre como não deveríamos chamar o lápis cor-de-rosa claro – cor de pele. Contudo mesmo durante a atividade foram evidentes alguns discursos das crianças, como os abaixo evidenciados nas notas de campo.

Eu: *Boneca, qual é a cor da tua pele?* (e estico os lápis com vários tons de pele)

Boneca: *Eu sou cor de pele, bonito.*

Eu: *Então, mas eu não estou a ver aqui nenhum lápis desse, procura bem.*

Boneca: *Este* (e mostra um lápis bege claro)

Eu: *Então, mas esse não se chama lápis cor de pele, é bege. Todos estes são lápis com cores de pele.*

(Nota de campo de 19 de janeiro de 2023)

A Miridi senta-se para começar a fazer o seu desenho e eu apresento-lhe os lápis com os tons de pele para ela escolher o dela.

Miridi: *É este, cor de pele* (e aponta para um dos lápis desenhados na caixa com uma cor mais rosa-claro)

Eu: *Certeza que é esse lápis cor-de-rosa claro? Põe lá ao pé da tua pele para ver, faz um risco na tua fotografia.*

A Miridi faz um risco, e diz:

Miridi: *Não, tem de ser um pouco mais escuro.*

Eu: *Ah! Vês, então esse lápis cor-de-rosa não é cor de pele, porque a tua pele não é dessa cor. Há muitas cores de pele, não é só uma.*

(Nota de campo de 19 de janeiro 2023)

A partir dessa atividade, observei algumas crianças a usarem os lápis dos tons de pele para colorir alguns desenhos, mas continuaram também a colorir com o lápis cor-de-rosa claro. Do grupo de crianças participantes no estudo, pelo que foi me possível observar, não registei mais nenhuma vez que tivessem utilizado o termo “cor de pele” para se referir ao cor-de-rosa pálido. Contudo, dentro do maior grupo de crianças o termo continuou a ser utilizado.

A terceira, quarta e quinta atividades (Obras de arte sobre a diversidade de cores de pele, “A cor da minha pele” e “Como eu sou!”, respetivamente) procuraram que as crianças desenvolvessem uma maior aceitação e reconhecimento pela sua cor da pele e a dos outros. Foi primeiramente explorada a obra de arte da fotógrafa Afro-brasileira Angélica Dass²⁵ que tirou uma série de fotografias a uma diversidade de indivíduos e juntou-as, ilustrando o Pantone das muitas cores de pele existentes. Explorei, também, um excerto do poema *Poeta* de Alice Neto de Sousa, e apesar dos meus receios iniciais que as crianças não o conseguissem entender, muitas fizeram uma boa interpretação do poema e conseguiram transpor para a realidade que estávamos a abordar.

Eu: *Do que é que falava o poema?*

Fã: *Sobre o lápis cor da pele, e que a senhora encostou o lápis à sua pele, mas aquela não era a sua cor.*

Leoa: *Pois não, porque aquele não é o lápis cor de pele, há muitos lápis.*

Ana: *A professora da senhora disse uma coisa errada, ralhou com ela, e aquele não é o lápis cor de pele.*

(Nota de campo de 23 de janeiro 2023)

As atividades “A cor da minha pele e “Como eu sou!” acabaram por se fundir numa só, uma vez que a segunda dependia da primeira. Nesta atividade as crianças a partir de uma tinta base por mim realizada foram escurecendo ou aclarando até chegar a uma cor aproximada da

²⁵ Consultar anexo U para ver imagens da obra da artista

sua pele. Durante a atividade as crianças exploraram livremente as cores e foram pintando as suas próprias mãos para perceber se a cor que tinham já estava ou não aproximada à sua. Depois de fazerem a tinta as crianças pintaram figuras humanas que os representariam a si, na atividade subsequente. Com materiais de desperdício, tecidos, cartolinas, lã, entre outros as crianças decoraram a figura humana, mas tendo como objetivo representarem-se o mais fiéis à sua identidade possível – cor da pele, cor do cabelo, tipo de cabelo, cor dos olhos, nariz, olhos, etc.

A primeira parte da realização da cor da pele foi bem aceite pelas crianças, e cada uma esforçou-se para chegar à cor mais aproximada. Já na realização dos bonecos foi possível observar algumas dificuldades em identificar características pessoais, por exemplo quando o Fã ia pintar os seus olhos de azul, embora estes sejam castanhos ou a Elsa queria fazer o seu cabelo comprido e com lã amarela embora este seja curto e castanho²⁶. Estas atitudes podem ser sugestivas de uma tentativa de aproximação ao padrão de beleza descrito acima por Dornelles (2010) e Cruz (2011), e que de acordo com a primeira autora “esse modelo leva crianças de lugares os mais diferentes a quererem modificar seus corpos com o objetivo de fazê-los parecer o mais possível com os “normais” e “bonitos”” (Dornelles, 2010, p. 31).



Figura 13

Boneca que a Ana fez, uma representação sua.

Contudo, houve crianças que fizeram questão de se representar tal como são, como a Ana, uma criança miscigenada com o cabelo comprido, mas muito encaracolado. A Ana decidiu pegar num pouco de papel castanho e realizar muitas bolinhas que representassem os seus caracóis, tendo pedido até para acrescentar mais papel à figura para poder fazer o cabelo comprido.

Decidi trazer para a sala o livro *A nossa pele arco-íris* porque abordava o tema da variedade das cores de pele existentes no mundo, abordando a origem das cores de pele diferentes nos seres humanos. Desta forma, tentei desmistificar as associações segregadoras que as crianças faziam ao tom de pele negro explicando qual a sua origem. As crianças participantes do estudo logo quando viram a capa do livro mostraram perceber o tema que tratava o livro. Importa, aqui, realçar que nesta atividade a equipa educativa da sala foi

²⁶ Consultar anexo T, para mais notas de campo exemplificativas

importante e mostrou-se realmente envolvida com o tema e com a causa (cf. Nota de campo de 1 de fevereiro 2023).

Depois de falar sobre o mapa mundo das cores de pele, e como as pessoas mais escuras ou vieram ou tiveram antepassados que vieram dessas zonas, a auxiliar Md intervém.

Md: *Estão a ver este senhor aqui* (e mostra uma foto no telemóvel de um jovem adulto negro).

Crianças em coro: *Sim.*

Md: *Vocês acham que ele é mau ou é bom?*

A Leoa diz logo que é mau, enquanto as outras crianças exitam em responder. Depois a Miridi diz que ele é bom, e todos repetem que ele é bom.

Md: *Este rapaz é meu genro, é o marido da minha filha. Ele é muito bom, tem esta cor porque ele nasceu num país chamado Angola, que fica aqui* (aponta para o livro). *Vocês sabem que eu tenho um neto, de que cor vocês acham que é esse neto?*

As crianças não respondem. A Md levanta-se e vai buscar os bonecos pintados de outra atividade sobre a cor de pele de cada um. Pede a minha ajuda e queria a árvore genealógica da sua família.

Md: *Estão a ver, eu e o meu marido tivemos uma filha, ela é assim mais ou menos da cor da Gata. Depois ela casou-se com o marido dela que é assim, um pouco mais escuro que o Murilo. E eles tiveram um filho, um bebé lindo que é mais ou menos da cor do Mickey ou se calhar um bocadinho de nada mais escuro. E vocês acham que o meu neto é mau? Ou vai ser mau?*

Elsa: *Não, ele é teu neto! E tu és boa!*

Md: *Não é a cor da pele que vai definir se ele é mau ou bom!*

(Nota de campo de 1 de fevereiro de 2023)

Como atividade subsequente à leitura do livro surgiu “O mundo das cores de pele”, uma vez que o livro mostrava que as cores de pele variavam consoante a origem dos ascendentes de cada indivíduo achei importante mostrar a cada criança a origem dos seus antepassados criando uma correlação com a sua cor de pele e construindo nelas uma maior aceitação da diversidade cultural e étnica existente. Apesar de inicialmente estar planeada a participação das famílias na atividade, esta acabou por não ocorrer, e dinamizei a atividade sozinha tendo as famílias colaborado no preenchimento de um inquérito sobre os países de origem dos ascendentes das crianças (pais e avós). 12 famílias responderam ao inquérito, sendo que destas 9 eram participantes da investigação. Com as crianças cujas famílias não responderam ao questionário utilizei as informações constantes nas tabelas de caracterização das famílias e não tinha informação relativa aos avós.

As origens das famílias das crianças eram diversas, a figura abaixo esquematiza a origem dos avós paternos e maternos das 12 crianças que responderam ao questionário, que como se pode constatar eram muitas e variadas existindo vários avós de raça negra ou miscigenados.

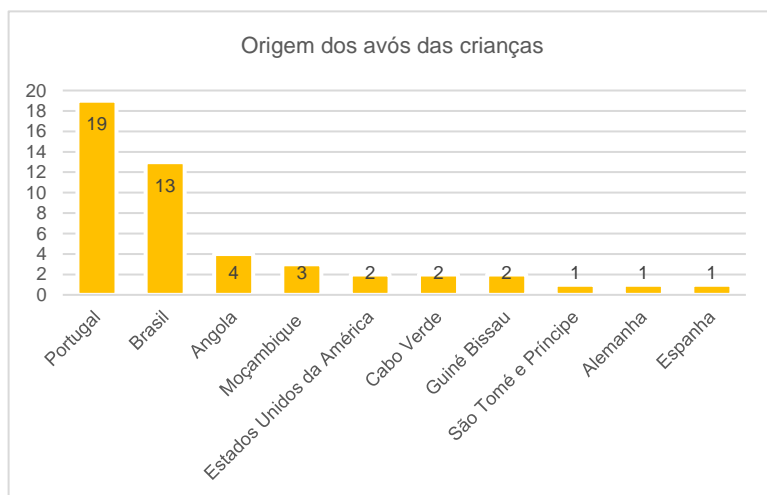


Figura 14

Países de origem dos avós de 12 crianças do grupo.

A partir das informações recolhidas construí um mapa mundo com as cores de pele, e fui com as crianças assinalando a origem dos seus familiares e ao mesmo tempo percebendo o porquê das suas tonalidades de pele consoante a localização da sua origem. Dado que o mapa estava pintado com as cores de pele (cf. Figura 16).



Figura 15

Mapa construído para atividade "O mundo das cores de pele".

Ao mesmo tempo que cada criança ia assinalando a sua origem no mapa, com a minha ajuda, ia mostrando com o auxílio do projetor imagens dos países de origem dos seus ascendentes. Imagens dos habitantes, ruas, escolas que pudessem dar significância às diferenças que existem no mundo e nas pessoas pelo mundo. Algumas das crianças, como a Ana, o Murilo, a Luz, a Miridi ou o Francisco já sabiam os países de origem dos seus pais e

avós, tendo inclusive reconhecendo alguns dos locais ou tradições que ia mostrando. Os que não sabiam foram criando ao longo da atividade uma ligação com as imagens que ia mostrando.

Eu: *Fã, o teu avô nasceu neste país (e assinalo no mapa com uma das suas fotografias). Chama-se Angola.*

Mostro algumas fotografias e vídeos no computador, das ruas e das pessoas.

Fã: *São muito escuras, é por isso que eu sou um bocadinho escuro. O meu avô é escuro.*

(Nota de campo de 3 de fevereiro 2023)

Penso que para esta atividade foi uma mais valia ter trazido algumas das imagens e objetos dos países pelo quais já passei ou habitei e das experiências que tive nestes, e de amigos meus para que as crianças se identificassem mais com as imagens que iam vendo. A título de exemplo, quando mostrei as imagens do Jardim de Infância em Santo António, na Ilha do Príncipe várias crianças pararam e prenderam a sua atenção para me procurarem e captaram algumas das crianças com o seu jardim de infância e com as práticas de um e de outro.

Ana: *Eles estão a brincar na terra.*

Fã: *E aquela estrada não tem estrada, é terra.*

Luz: *A Joana está suja com terra (risos).*

(Nota de campo de 3 de fevereiro 2023)

De acordo com Franceschini et al. (2017), abordar com as crianças “o viver e o pensar dos diferentes grupos étnico-raciais é uma maneira de problematizarmos os mecanismos que sustentam uma cultura hegemônica” (p. 519), i.e., mostrar as crianças o normal de várias etnias, raças e culturas permite combater o “normal” imposto pela sociedade.

A última atividade realizada, tentava desmitificar a associação ao estereótipo que uma pessoa é má por ser negra. Desta forma, tirei várias fotografias a elementos da comunidade educativa da organização socioeducativa negros e alguns brancos, bem como tirei outras imagens da internet de pessoas brancas totalmente aleatórias e desconhecidas e de algumas negras conhecidas, como o jogador de futebol Mbappé e a atriz Zendaya, que me pareceu que algumas das crianças reconhecem-se, e os identificassem como modelos positivos.

Cortei as fotografias em bocados para que as crianças os unissem e só no final descobrissem quem estava por detrás de cada um. Mas antes de construir os puzzles, tirava uma das peças, que não identificasse a pessoa, e perguntava às crianças o que achavam daquela pessoa, quem seria mau ou bom, bonito ou feio. Nesta atividade, muitos dos discursos das crianças foram negativos e revelaram o estereótipo interiorizado.

Miridi: *Este (quadrado de uma pessoa negra) parece bom, parece o Mua.*
Fã: *Eu acho que é mau, porque tem pele escura*
Leoa: Eu também acho que é mau.
Eu: *Porque é que disseste que as pessoas escuras são más?*
Fã: *Porque me enganei.*
Eu: *E tu, Leoa? Porque é que dizes que as pessoas escuras são más?*
Leoa: *Porque são escuras, e os lobos maus também são pretos e são maus. Então eles são maus (pessoas negras).*
Elsa: *Sim, porque o lobo mau é preto.*
A Miridi também acena em concordância com o que a Elsa e a Leoa dizem.
(Nota de campo de 3 de fevereiro 2023)

Eu tiro uma peça de um puzzle, que tem uma parte de uma bochecha de uma pessoa branca e mostro ao grupo.
Eu: Conhecem esta pessoa?
Crianças em coro: Não!
Eu: Então e o que vocês acham dela? Pode ser uma pessoa boa ou má?
Fã: Boa, porque tem claro.

(Nota de campo de 3 de fevereiro 2023)

Quando começavam a construir o puzzle e se apercebiam que era alguém familiar mostravam-se contentes e entusiasmados e no final mudavam os seus discursos acerca dessa pessoa.

Numa das notas de campo acima é possível perceber que duas crianças associaram a pele negra e a maldade ao lobo mau, uma conversa que já uma vez tinha surgido no tapete. Neste momento intervi e mostrei algumas fotografias de lobos, que na realidade não são pretos e tentei, através da conversa desmistificar essa associação. De facto, como nos apresenta Dornelles (2010) a mídia, os brinquedos e os livros infantis “produzem efeitos na constituição do sujeito infantil” (p.32), e neste caso a perceção do lobo como sendo mau, que está muito presente no universo da literatura infantil, influenciou aqueles que são os estereótipos associados à cor da pele.

4.4.4. O que mudou?

Após a realização das atividades foi tempo de voltar a recolher os dados, aplicando as mesmas técnicas e identificar o que mudou ou não.

Na fase de pós-intervenção foram observados 321 desenhos, apenas tendo sido considerados 175 desenhos que continham a figura humana. Importa ressaltar que o número de desenhos é substancialmente menor que na 1ª fase (281 vs 175) dado que os primeiros desenhos foram realizados ao longo de 3 meses e 2 semanas, e os segundos num período de 1 mês e 2 semanas. Contudo, em número de crianças que mudou esta perspetiva não se verificam grandes diferenças.

No geral, a percentagem de desenhos com a figura humana pintada com o lápis cor-de-rosa claro diminuiu, sendo nesta fase de 45,14% em oposição aos 59,78% da 1ª fase. O que poderá sugerir que as crianças iniciaram um percurso de desconstrução dos estereótipos associados à cor da pele. Contudo se olharmos para as cores utilizadas além do cor-de-rosa claro, percebe-se que o castanho continua a não ser mobilizado muitas vezes, tendo até diminuído o número de vezes usado em relação à primeira fase, 16 versus 12 vezes. Já, o preto viu um aumento no seu uso, 12 vezes utilizado versus 2 vezes na 1ª fase.

Apenas 4 crianças, as mesmas da fase de pré-intervenção, utilizaram nos seus desenhos maioritariamente o lápis cor-de-rosa claro para representar a figura humana.

Quanto aos lápis com a paleta das cores da pele que introduzi na sala foram apenas utilizados em 2 dos 175 desenhos, apesar destes estarem sempre disponíveis para utilização por parte das crianças. Embora na realização das atividades dirigidas ter sido bastante insistente na sua utilização, quando as crianças estavam a desenhar livremente não fui tão intencional com o uso dos lápis. Não obstante, o período entre a introdução dos lápis na sala e a 2ª fase de recolha de dados foi bastante diminuto, cerca de 20 dias, o que poderá explicar a sua pouca utilização nos desenhos.

Na fase de pós-intervenção nas entrevistas as crianças mostraram-se mais abertas a responder às minhas perguntas e justificaram melhor as suas opções que na 1ª fase de entrevistas, talvez por já saberem os procedimentos e o que se iria passar, uma vez que a atividade decorreu da mesma forma que na pré-intervenção.

Na história 1, a seleção do menino que se portava mal revelou uma maior dispersão das seleções pelas figuras apresentadas. As duas personagens negras foram selecionadas por 37,5% das crianças ao contrário dos 66,7% na 1ª fase de entrevistas. Estes dados poderão sugerir a existência de uma inversão no paradigma associado à maldade e à cor da pele negra.

Contudo, se analisarmos as escolhas das figuras para as personagens da história 2, as tendências e discursos continuam similares aos da fase de pré-intervenção. Para a personagem da princesa a boneca negra continuou sem ser selecionada. Já para a personagem do Príncipe um dos bonecos negros foi selecionado por uma das crianças, em oposição à 1ª fase que nenhuma figura negra tinha sido selecionada para príncipe. Para reis, na pré-intervenção, 3 crianças tinham escolhido um casal negro enquanto na pós-intervenção apenas 2 escolhem um casal negro para serem os reis da história.

As justificações das suas escolhas mostraram claramente uma não associação de personagens negras ao universo da realeza e a negação de que isso possa acontecer, em que

6 das 12 crianças afirmaram que a personagem negra não poderia ser príncipe ou princesa, tal como mostra algumas das notas de campo selecionadas abaixo. Algumas dessas negações em personagens negras serem príncipes prenderam-se com cor da pele, porém outras prenderam-se com características de pessoas de raça negra como a cor do cabelo ou o tipo de cabelo.

Depois de ter escolhido o príncipe e princesa brancos. O Fã escolhe também os reis brancos. Então decido, ir retirando cartões de bonecos brancos e ir perguntando, cada vez que retiro bonecos brancos. A cada escolha ele opta sempre por escolher outro boneco branco para príncipe. Até que fica sem escolhas e sobram dois negros só. Ele exita, não tem uma resposta automática, e passado uns minutos, olha para mim e responde:

Fã: *Mas eu gosto mais dos brancos, são mais bonitos. E estes não têm cor de Príncipes.*

(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

A Leoa escolhe a boneca 4 (branca), como princesa. Eu questiono se não poderia ser a boneca 1 (negra). Ele pensa um pouco, hesitante e responde:

Leoa: *Não, porque a que eu escolhi tem o cabelo claro, e essa tem o cabelo mais escuro por isso não pode ser princesa.*

(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

A Luz escolhe o príncipe e princesa brancos, então coloco as personagens negras à frente e pergunto se não podem ser também príncipes, mesmo que noutra história.

A Luz hesita um pouco e depois diz:

Luz: *Não.*

Eu: *Porquê?*

Luz: *Eu não quero dizer.*

(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

O Bernardo escolhe a boneca 4 para ser a Princesa. E eu pergunto porque é que a boneca 1 (negra) não pode ser a Princesa.

Bernardo: *Ela não tem cara de Princesa, não tem os toques de Princesa.*

Eu: *Ah! Mas tu achas que as pessoas negras não podem ser reis e rainhas?*

Bernardo: *Não.*

Eu: *Mas porque é que dizes isso?*

Bernardo: *Eu sempre penso isso, mas eu não falo.*

(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

Apesar das crianças acima negarem a possibilidade de alguém negro ser príncipe ou princesa, os discursos do Bernardo ou da Luz parecem já evidenciar alguma consciência de que o que estão a afirmar é uma atitude segregadora. A Luz diz que não quer justificar a sua escolha, e o Bernardo diz que pensa sempre que uma pessoa negra não pode ser príncipe, mas não o verbaliza. Este tipo de discurso poderá indicar que algumas das crianças começam a tornar-se progressivamente mais conscientes acerca das questões da diversidade cultural e étnica e aceitação da diversidade.

É de ressaltar, que apesar disto, mais crianças que na fase de pré-intervenção (7 versus 3 na 1ª fase) afirmaram que as personagens negras poderiam ser reis ou príncipes, apesar de nem todas as terem escolhido como opção.

Na história 3, para a personagem do adolescente o número de crianças que escolheu a figura negra e o número de crianças que escolheu a figura branca foi igual ao da fase de pré-intervenção: 1 criança escolheu o negro e 11 escolheram o branco.

É de salientar que a criança que escolheu a personagem negra na 1ª fase não foi a mesma que escolhe na pós-intervenção. Na última fase, essa escolha foi feita pela Miridi, uma das crianças que durante os vários meses de estágio mostrou alguns discursos vinculados com alguns estereótipos acerca da cor da pele, tendo sido ela uma das crianças que me despertou a atenção acerca da temática, quando constatei que pintava a maioria dos seus desenhos com o lápis cor-de-rosa claro, incluindo autorretratos seus, mesmo sendo miscigenada. E agora, no final evidenciou discursos muito diferentes.

Na última história, a Miridi escolhe para personagens principais (Ricardo e Gonçalo) dois bonecos negros. Eu questiono o porquê da escolha. E ela responde:
Miridi: *Porque esse é igual à minha pele* (aponta para o boneco 4 – criança negra).
E esse porque eu gostei da cor de pele dele. (Boneco 1 - adolescente).
(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

A Miridi escolhe o Boneco 4 (negro) para ser o Príncipe e justifica a sua escolha dizendo que ele é bonito.
(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

Também, a escolha do personagem do menino na história 3 revelou resultados semelhantes ao da recolha de dados da 1ª fase. As escolhas dos bonecos foram variadas, tendo 4 crianças escolhido as personagens negras, enquanto na 1ª fase 3 crianças o fizeram.

Na escolha da figura que representava o homem assustador da história 3 as crianças fizeram as mesmas escolhas, tendo 7 escolhido a personagem negra e uma personagem branca, tal como na fase de pré-intervenção.

Sendo que, tal como na primeira fase os discursos de algumas crianças mostraram associar o mau à cor de pele negra, tendo 4 das 7 crianças que escolheram o homem negro justificado a sua escolha por causa do tom de pele do boneco, como se pode constatar nas notas de campo abaixo.

A Elsa escolhe o boneco 3 (negro) como sendo o homem mau. Eu pergunto-lhe porquê.
Elsa: *Porque é preto, eles são maus, metem medo.*
Eu: *Mas tu tens medo de pessoas negras?*

Elsa: *Sim, porque eles têm uma cara assim* (e franze a cara fazendo uma expressão de zangada).

Eu: *Então, mas todos os dias vê pessoas negras, certo?*

Elsa: *Sim.*

Eu: *E tens medo?*

Elsa: *Sim, quando vou na rua sim.*

Eu: *Então e tens medo do Mua?*

Elsa: *Não, normalmente eu gosto do Mua.*

(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

Eu: Escolheste o homem negro, porquê?

Murilo: *Por causa do braço dele.*

Eu: *Então, mas o braço dele está igual a este aqui* (boneco 5 - branco).

Murilo: *Sim, mas ele este aqui é escuro mau.*

(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

A Unicórnio escolhe o Boneco 3 (negro) como o homem assustador.

Eu: *Escolheste esse porquê?*

Unicórnio: *Porque ele parece.*

Eu: *Parece? Mas ele até se está a rir. Há outra razão?*

Unicórnio: *Mas ele parece, assim ...assim ... por causa da pele dele.*

Eu: *Então tu achas que as pessoas escuras são assustadoras?*

Unicórnio: *Sim.*

(Nota de campo de 6 de fevereiro 2023)

Resumidamente, as escolhas que as crianças fizeram na primeira fase de recolha de dados não foi muito diferente das escolhas que fizeram na segunda fase de recolha de dados. Os resultados da observação dos desenhos livres, antes e depois da intervenção, também não se mostraram significativamente diferentes, apesar do uso do lápis cor-de-rosa pálido ter diminuído 14,64%. Os discursos das crianças continuaram a revelar estereótipos associados à cor da pele: em relação aos padrões de beleza e autoidentificação bem como uma conotação de comportamento negativo em relação aos indivíduos negros. Porém, algumas crianças começaram a mostrar nos seus discursos a admissão da beleza na negritude ou a afirmação que a cor da pele não importa.

Contudo, nem sempre esses conceitos eram lineares e constantes, como no caso do Murilo que nas entrevistas afirmou que o boneco negro poderia ser o príncipe porque “a cor da pele não importa”, mas quando justificou a escolha do homem assustador pelo boneco negro afirmou que “este aqui é escuro é mau”.²⁷ Dornelles (2010), conclui também nas suas pesquisas o “quanto as crianças vivem cotidianamente um paradoxo de atitudes e sentimentos no que diz respeito à raça, pois, em alguns momentos, mostram-se racistas e preconceituosas e, em outros, solidárias, afetivas e corteses com as crianças de raça diferente” (p.33).

²⁷ Consultar nota de campo de 6 de fevereiro de 2023, no Anexo T

5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| | ' ' | | ' ' |

O estágio da PPSII afigurou-se como a última etapa da minha longa jornada enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Foi uma jornada repleta de aspetos positivos, aprendizagens e de desafios. Mais longa do que o previsto, com uma interrupção pelo meio, mas que fez crescer muito enquanto pessoa e futura profissional de educação. Uma vez que de acordo com Sarmiento (2009), os profissionais de educação apesar de terem uma base comum com aspetos e características que os caracterizam, cada um constrói a sua própria identidade profissional a partir da sua história de vida, que vai influenciar a forma “de ser, de pensar e de agir” (p.48.). Ou seja, a construção da profissionalidade em educação de infância “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Desta forma, não posso desligar as experiências pessoais, profissionais e académicas que fui tendo ao longo deste ciclo de formação.

A PPSI e a PSSII apresentaram-se como etapas fundamentais no meu percurso estudante, foram períodos intensos, uma montanha-russa de emoções e aprendizagens. Seguindo a perspetiva de Perrenoud (1993), os períodos de estágio possibilitam a um estudante “representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores” (p. 152).

Depois de ter estado mais de um ano a viver fora de Portugal, num contexto tão diferente culturalmente e em que a infância e as suas culturas são vividas de forma distintas, os receios eram muito ao entrar de novo no sistema educativo português. Receios estes que foram sendo gradualmente ultrapassados com a ajuda de toda a equipa educativa do Pré-Escolar, especialmente a educadora e a auxiliar da sala das Formigas. De facto, “o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo” (Marcelo, 2009, p. 11), a partilha de experiências e conhecimentos da equipa foi essencial, bem como a sua disponibilidade sempre que me inquietações ou estava a ser para mim difícil a inserção no contexto. Tendo sido o apoio e colaboração da equipa educativa, também, fundamental durante a PPSI, no contexto de creche, dado que era a minha experiência vez nesta valência.

Uma vez que, segundo Monteiro (2008) a construção da profissionalidade pressupõe a definição de um conjunto de princípios e valores que guiam a ação de um educador, em seguida apresentarei alguns dos princípios que pretendo que façam parte da minha prática profissional enquanto futura educadora de infância. Primeiramente, o **trabalho colaborativo entre a equipa educativa** é um dos aspetos que pretendo prezar e valorizar na minha

prática. O trabalho colaborativo em educação é um “espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas” (Damiani, 2008, p.220). Ao longo das experiências que fui tendo enquanto estudante e profissional, as experiências colaborativas e o trabalho em equipa enriqueceram sempre o meu trabalho e a partir delas consegui enriquecer a forma como agia, resolvia os problemas e pensava acerca deles (Damiani, 2018). E além disto, penso que uma relação coesa e de colaboração estreita entre a equipa educativa da sala, também se reflete na relação que estabelecemos com as crianças uma vez que elas, apesar das diferenças dos indivíduos, nos encaram como uma unidade coesa e estável.

A **relação com as crianças** é, portanto, outro dos princípios que pretendo atender enquanto futura educadora. Segundo Zabalza (2001, citado por Amante, 2016) é “imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o “calor”, mas igualmente a capacidade de definir regras e limites claros” (p.212). É com base neste princípio que me tenho vindo a relacionar com as crianças que encontrei e que pretendo continuar a seguir, estabelecendo uma relação próxima e de confiança com cada criança, mas estabelecendo regras que as ajudem a explorar o mundo e que saibam que têm sempre alguém a quem retornar após essas explorações.

Também, na relação com as crianças é para mim importante incentivar a sua **autonomia**. Em ambos os estágios, era um fator muito trabalhado pela equipa educativa, embora de maneira diferentes, tratando-se de idades e etapas de desenvolvimento completamente diferentes. Assim, pretendo levar para a minha prática esses princípios, pois considero a valorização e incentivo da autonomia das crianças fundamental na sua construção enquanto cidadãos ativos, agentes da sua aprendizagem.

Sei que o processo de construção da minha profissionalidade não é só marcado por vitórias, dois aspetos menos alcançados longo dos estágios da PPSI e PSSII, que levam à definição de mais dois princípios que penso para serem fundamentais na minha futura prática.

Primeiramente, **a relação com as famílias**, foi um dos aspetos que tive mais dificuldade em alcançar em pleno tanto na PPSI como na PSSII. Embora, enquanto estagiária, com horários e funções reduzidas e alguns condicionalismos dos contextos estabelecer essa relação nem sempre é fácil. Mas é algo que devemos sempre almejar e considerar uma vez que a uma efetiva colaboração entre a escola e as famílias, de acordo

com Fuertes (2018) proporciona um conjunto de benefícios a todos os intervenientes “as crianças sentem-se mais afiliadas à escola, o seu desempenho é melhor, a satisfação dos educadores/as é maior e o sentimento de segurança dos pais e das mães aumenta” (secção de introdução). Assim, na minha futura prática profissional este é um dos aspetos que devo começar por trabalhar e refletir todos os dias e a que devo ter em permanência construção, a relação com as famílias.

Outro dos aspetos menos positivos, a meu ver, durante a PPSII foi ter-me deixado levar pela agitação do contexto educativo e pelo Plano Anual de Atividades, algo que já tinha acontecido na primeira vez que realizei a PPSII. Para mim, e também na perspetiva de Sarmento (2016), o trabalho de um/a educador/a tem de ter como **prioridade a criança**. E ao estar a fazer, atividades por *check-list* ou festejar todos os dias que há para festejar, na minha opinião não estou a colocar no centro da minha ação a criança. Por isso e, sempre que for possível eu quero ser em conjunto com o grupo de crianças uma construtora do currículo e não uma mera executora do mesmo.

Enquanto futura profissional tenho de aprender a parar, e a definir as crianças como sendo a minha prioridade sempre! No entanto, tenho que ter em consideração que “os conhecimentos (saber) as competências (saber fazer) e as atitudes (saber ser) provêm da experiência...” (Sarmento, 2002, p.92), tendo ainda um longo caminho pela frente e para aprender, em que os meus erros não são falhas, mas oportunidades para eu crescer e evoluir.

Por último, e como consequência da investigação que realizei e das minhas experiências ao longo destes últimos anos, considero como fulcral na minha futura prática profissional **reconhecer e trabalhar a diversidade** que existirá em cada contexto que passarei, quer seja a nível étnico, racial, cultural, de género, necessidades de saúde específicas, etc. E, para mim, não basta reconhecer e aceitar essa diversidade, como a investigação revelou deve ser trabalhado em sala, falado, e desconstruídos os estereótipos que a ela possam estar associados. Tal como Franceschini et al. (2017) nos dizem “não tratar o tema da diversidade no ambiente escolar faz parte da cultura do silenciamento frente à discriminação e à injustiça social” (p.503).

Finalmente, para a construção da minha profissionalidade enquanto profissional da educação de infância além dos estágios a componente a formação inicial foi importantíssima, permitindo-me aprender e descobrir sobre vários temas ligados à prática. E, adicionalmente, aprender que a reflexão deve ser uma constante ao longo da prática profissional pois é ela que vai permitir ao/a educador/a “reconfigurar as suas práticas e reanalisar os seus saberes” (Sarmento, 2009, p.58). Essa reflexão acompanhou-me durante

todo este processo, tanto como aluna nas aulas, como estagiária, como voluntária a trabalhar num jardim de infância em São Tomé e Príncipe ou como auxiliar educativa numa creche em Portugal. Só uma reflexão constante e consciente das minhas práticas me permitiu evoluir e melhorar, rever as minhas ações e ajustá-las aquilo que era melhor para as crianças e para o contexto em que me encontrava.

Resumidamente, ao longo destes cinco anos fui construindo a minha identidade profissional em todos os contextos que me fui movimentado, sendo que a formação inicial e as PSS se assumiram como pilares dessa construção. Contudo, a identidade profissional é “reconstruível, mutável ao longo da história coletiva e da vida pessoal, dependente dos contextos de vida” (Sarmiento, 2016, p.73), ou seja, a educadora que sou hoje não será a educadora que serei daqui a um, três, cinco ou vinte anos. Eu não sou a mesma pessoa que era há cinco anos, e as experiências que terei daqui para a frente, também, me tonarão, com certeza, uma pessoa diferente daqui a cinco anos. No entanto, considero que existirão sempre princípios basilares da minha ação, como os que enumerei acima que farão sempre parte da minha prática educativa, embora que possam sofrer alterações ao longo desta minha longa jornada como educadora de infância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

A realização do presente relatório reflete um longo percurso de aprendizagens e o final de uma etapa. Todas as unidades curriculares que fizeram parte tanto da Licenciatura como do Mestrado como as duas PPS contribuíram crucialmente para a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Ao longo desta etapa foi parte central do processo a constante reflexão acerca daquelas que foram as minhas aprendizagens, a minha ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias. Sendo essa reflexão que eu pretendo que me acompanhe ao longo de todo o meu percurso profissional e que me permita estar em constante aprendizagem e reestruturação das minhas práticas profissionais.

A PPSII e a construção deste relatório ficaram, também, marcadas pela realização da investigação sobre os estereótipos associados à cor da pele e a prática em jardim de infância. No estudo realizado foi possível perceber que algumas das crianças apresentavam uma preferência pelo lápis cor-de-rosa pálido para pintar a figura humana, ainda que nem todas o fizessem. Os dados recolhidos permitem, ainda, retirar algumas ilações sobre os estereótipos associados à cor da pele presentes nos discursos e atitudes das crianças: associação do ideal de beleza à branquitude e associação do negro à maldade. Os resultados obtidos na fase de pós-intervenção foram similares aos da fase de pré-intervenção, o que sugere que a desconstrução de estereótipos e o trabalho da diversidade cultural em jardim de infância tem de ser uma constante nas práticas educativas e tem de ser um processo partilhado por todos os elementos da comunidade educativa.

Por se tratar de uma investigação-ação foram realizadas atividades que procuravam desconstruir os estereótipos associados à cor da pele. Contudo, os dados recolhidos após a realização das atividades revelaram que as conceções das crianças e as utilizações que faziam do lápis cor-de-rosa pálido pouco mudaram, não havendo mudanças significativas a apontar. O que poderá sugerir que este é um trabalho que tem de ser feito de forma continuada e integral. Ou seja, tem de ser feito por todos os agentes da comunidade educativa, que devem começar primeiro por desconstruir os seus próprios estereótipos. E necessita de ser um trabalho continuado ao longo do tempo e constante na sala, quer sejam nos materiais disponibilizados, quer nos termos que se utilizam, quer seja com a realização de atividades.

Por fim, levando em consideração aquela que foi a minha linha de investigação, penso que desta emergem pistas para futuros estudos relacionados com a temática, nomeadamente (i) a diversidade cultural e étnica na perspetiva da comunidade educativa – equipa educativa e famílias. E, (ii) a diversidade cultural e étnica como tema na formação inicial de professores. Dois temas que penso serem fundamentais uma vez que as crianças constroem a sua perceção do mundo através daquilo e de quem as rodeia por isso é importante identificar

quais os estereótipos que a comunidade educativa envolvente tem associados à cor da pele. Adicionalmente, considero fundamental o tema fazer parte da formação inicial de professores de forma explícita, com teoria e materiais sobre o tema e formas de o trabalhar com as crianças e comunidade educativa. Com o desejo último de cada um dos futuros educadores/ professores “construir uma escola livre de qualquer tipo de discriminação, em que o essencial é assegurar o direito à educação e responder “à singularidade da pessoa”” (López, 2012, citado por Nunes & Madureira, 2015, p.29).

Apraz-me, assim, acabar com uma frase de Antoine de Saint-Exupéry que penso que traduz na íntegra aquilo que sinto ao finalizar esta etapa.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5ª ed.). Editorial Presença.
- Amante, L. (2016). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Orgs.), *Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-85). De Facto Editores.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. pp. 29-74. Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, II(4), 127-140.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/133>
- Cardona, M. J. (Coord.) (2013). *Envolvimento parental na educação de crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Psicosoma Editores2. https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2194/1/Toddler_book_PORT_nov_UV1.pdf
- Cardona, M. J. (Coord.), Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Editorial do Ministério da Educação. <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/projetos/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/>
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com Investigação-ação, Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/35510>
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guião para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em creche. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 1-12.
https://www.researchgate.net/publication/28297651_Intencionalizacao_educativa_em_Creche
- Corrêa, A. (2019). Representações Sociais de Crianças Negras sobre a cor no contexto escolar em Bragança-PA [Relatório para a obtenção de grau de licenciado não publicado]. Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação.
- Costa, J. A., Figueiredo, S. & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13), 83-105.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3390>
- Cruz, M. (2011). Bonecas, diversidade e inclusão: Brincando com as diferenças. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 41-52.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230.
<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República – I Série - A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 172-A/2014 de 14 de novembro. *Diário da República nº 221 – 1ª Série*. Ministério do Solidariedade, Emprego e Segurança Social, Lisboa.
- Dornelles, L. (2010). “Tu não podes ser princesa”: corpos, brinquedos e subjetividade. In A. P. Brandão (coord.), *A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar* (pp. 31-36). Fundação Roberto Marinho.
- Esteves, A. J. (1990). A Investigação-Ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto Editora.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V., Rodrigues, E. & Dias, I. (2015) A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-seis*, 17(32), 154-169.

- Franceschini, L., Silva, M. & Marques, R. (2017). “Me empresta o lápis cor da pele?”. “Pele de Quem?”: decolonizando currículos na educação infantil. *Revista Cocar*, 11(22), 502-521. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1618>
- Fuertes, M. (novembro, 2018). “Queridos, mudei a relação família-educadores/as!” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Consultado a 15 de fevereiro de 2023 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/03/13/ouve-a-minha-ideia-podiamos-fazer-em-conjunto-tarefas-cooperativas-e-participacao-da-crianca/>
- Giugliani, B. (2014). O estigma da raça: crianças negras, educação básica e racismo. #Tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 3(1), 1-19.
- González, M. T., Nieto, J. M. & Portela, A. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Educación.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(40), 5-12. PDF operators, with code specific for Level 3 (movimentoescolamoderna.pt)
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. M. & Travers, J. F. (2013). *The Development of Children and Adolescents*. <http://b-ok.cc/ireader/2273768>
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1ª série.
- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, série 1-A.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22. http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

- Marques, J. F. & Borges, M. G. (2012). Educação Inter/Multicultural no Jardim de Infância - os livros infantis e as suas imagens de alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (36), 81-102. <http://hdl.handle.net/10400.1/4270>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&tlng=pt
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: questões, métodos e processos* (C. Soares, Trad) (3.ª ed.). Artmed Editora.
- Menezes, I., Brocardo, J. & Malhó, L. (2020). *Recomendação sobre Cidadania e Educação Antirracista*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Cidadania_Educao_Antirracista.pdf
- Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade e profissionalidade na educação*. Porto Editora.
- Moreira, A. & Candau, V. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156-168.
- Moruzzi, A. & Abramowicz, A. (2015). Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre documentos brasileiros para a educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(19), 199-214.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-159). Porto Editora.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *CIED. Da investigação às práticas*, 5(2), 27-43. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>

- Nunes, T. (Coord.), Carvalho, C. M. & Boléo, M. L. (2006). *Cooperação Família-Escola, Um Estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação da Criança. In Oliveira-Formosinho, J. (Org). *Educação em creche: participação e diversidade*. pp. 11-28. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto Editora.
- Parente, C. (2015). *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem*. Centro de Investigação em estudos da Criança. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53608>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Nova Enciclopédia.
- Pestana, C. (2021). *Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil*. Cristiane Pestana - Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil - Literatura Afro-Brasileira (ufmg.br)
- Pinheiro, A., Neves, M., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C. & Marques, M. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, (6), 129-142.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (S. Baía, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J & Rodrigues, V. (2006, março). *Não, não somos jornalistas - Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto, Portugal.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (s.d.). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. file:///C:/Users/joana/Downloads/manualInvestigacaoCS_kivy.pdf
- Rios, M. (2015). *“E se eles fossem negros?”* [Dissertação de Pós-Graduação não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30.

- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33. revista_escola_moderna_08.pdf (movimentoescolamoderna.pt)
- Santos, E. (2015). *A influência da cor da pele nas representações sociais sobre beleza e feiura* [Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional UFS. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5971>
- Santos, M. (2010). Gestão escolar no âmbito da Educação Infantil: enfrentando a discriminação racial. In A. P. Brandão (Coord.), *A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar* (pp. 65-72). Fundação Roberto Marinho.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@*, (2), 46-64.
- Sarmiento, T. (2016). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Orgs.), *Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-85). De Facto Editores.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 16(29), 33-53.
- Silva, C. & Garcez, L. (2019) *Educação Inclusiva*. Editora e Distribuidora Educacional S.A. LIVRO_UNICO.pdf (cm-kls-content.s3.amazonaws.com)
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, J. A., Costa, R. C. & Lima-Nunes, A. (2021). O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), 1-21
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Thayer-Hart, N., Dykema, J., Elver, K., Schaeffer, N. C. & Stevenson, J. (2010). *Survey Fundamentals – a guide to designing and implementing surveys*. University of Wisconsin.

Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B. & Alward, K. R. (2014). *Play at the Center of the Curriculum*. <http://b-ok.cc/ireader/3555387>

ANEXOS

| ' ' | | ' |

**ANEXO A. Portfólio
individual de jardim de
infância**

| ' ' | | ' ' |

Para ter acesso ao portefólio individual da PPS em jardim de infância, aceda ao documento *AnexoA_Portefólio*.

**ANEXO B. Transcrição da
entrevista realizada à
coordenadora da valência
de Pré-Escolar**

Legenda: Estagiárias – E. Coordenadora – C.

Estagiárias: Para começarmos, gostaríamos de saber um bocadinho do seu percurso profissional. Qual é a sua formação...?

Coordenadora: Eu sou educadora de infância há 32 anos. Portanto, fiz o meu grau de bacharelato na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, na altura ainda ao pé do Jardim da Estrela, e comecei a trabalhar logo aqui na associação, mal saí do curso. Aliás, já estavam à minha espera para que quando eu acabasse começasse aqui. Depois em 1998, houve a possibilidade de fazer então, a equivalência à licenciatura com “sesse” em educação pré-escolar na Escola Superior de Educação de Benfica. E então eu mais duas colegas, na altura aqui educadoras, fomos fazer durante 2 anos; fizemos esse “sesse” que nos deu depois a equivalência à licenciatura, portanto eu terminei depois em dezembro de 99, exatamente. Estive com meninos até julho de 2017, maioritariamente com o pré escolar, mas com a responsabilidade também sempre do berçário, porque, como eu gostava muito de creche, e a coordenadora/diretora pedagógica na altura aproveitava-se disso, para que eu não fosse educadora do pré-escolar, como uma sala aqui...na altura era a sala das joaninhas, a sala onde está a sala dos esquilos agora... portanto e depois, também tinha ao mesmo tempo a responsabilidade do berçário de coordenar as atividades, de fazer os projetos e essas coisas todas... até julho de 2017. Depois então, com o termos ficado como o equipamento da Parede que pertencia à segurança Social, a diretora pedagógica, que estava aqui, que era a Carla Simões, foi para a Parede, e eu assumi então aqui, a partir de setembro de 2017 a direção pedagógica e pronto e desde aí até lá...

E.: E continua a fazer a parte do berçário?

C.: Continuo a ser educadora, responsável do berçário. Isso também agora também para não dar trabalho às colegas, porque eu via-me grega para conseguir coordenar as 2 salas...

E.: As 2 coisas...?

C.: É numa tentativa também, de não sobrecarregar ninguém, e também é uma forma de estar próximo, não é? Se bem que eu também gosto de estar próximo, gosto muito de estar próximo, não só do berçário, mas de alguma forma vou-me mantendo também com essa responsabilidade. Um bocadinho para ajudar as colegas.

E.: Então, está nesta instituição, desde que começou a trabalhar há...

C.: 32 anos. Em setembro, 32 anos.

E.: Mais dez anos do que eu tenho de vida...

C.: Mas eu por exemplo, também tenho mais anos de trabalho do que propriamente, do que sem trabalho já, não é?

E.: Pois, exato.

C.: Pois... que a caminho, não é? Com a reforma, se eventualmente fosse como antigamente, faltariam me 8 anos para a reforma. Sendo que não é, agora terei que aguardar pelos Vamos lá ver, mas pronto.

E.: Como é que descreve as funções que o seu cargo abriga? Como é que descreve as suas funções aqui na instituição?

C.: Olha, primeiro lugar é a responsabilidade enquanto, aquilo que é feito ao nível pedagógico, é uma das principais funções...não é? O organizar, o promover... e além disso é a gestão dos recursos humanos que é a parte mais...mais complicada, até porque eu não tenho nenhum curso de gestão de recursos humanos...

E.: Pois...

C.: Nem de gestão, nem de recursos humanos e, no fundo, com esta gestão fazer um esforço grande para que ao nível da qualidade dos serviços que são prestados, aquilo que enquanto preocupações pedagógicas defendemos, não é? Esta é a parte da função que mais gosto, não é? E depois o ter de gerir pessoas, não é? (risos)... Claro que depois como educadora, não é? Porque sendo educadora responsável do berçário, sou responsável depois por fazer aquilo que todas as educadoras fazem: as entrevistas às famílias; o fazer os acolhimentos iniciais; o pedir as colaborações às famílias; fazer os projetos; o projeto pedagógico da creche; desenvolver ou ajudar a desenvolver as atividades que são ou que estão de acordo com o plano anual de atividades; fazer as avaliações formativas, intercalares e final do berçário; ter reuniões com pais, não só no âmbito do berçário mas a tudo a que no geral eventualmente aparece como preocupação, ou como problema...ou até como sugestão, porque como temos uma boa relação com as famílias também estamos disponíveis sempre para quando há sugestões de melhoria, essas possam ser realizadas. E depois há uma parte toda burocrática que tem a ver com responder a inquéritos do Ministério da Educação; o Portal da Matrículas, ir gerindo essa parte; depois também responder à Segurança Social, porque como somos uma IPSS temos de ter sempre tudo direitinho e certinho. Portanto, há todo um universo de coisas depois para além do trabalho pedagógico, porque no fundo este cargo é direção pedagógica, mas também direção técnica, porque a direção pedagógica é para o Ministério da Educação, mas a direção técnica para a Segurança Social. Portanto, aquelas questões todas que têm a ver com o número de meninos por sala; os critérios de admissão; a gratuitidade, isso depois passa muito também, com a ajuda dos colegas na parte administrativa, mas também passa muito

por nós e pelo nosso trabalho, porque no fundo somos nós que respondemos, como diretoras pedagógicas e técnicas, a tudo o que vem como solicitação, quer do Ministério da Educação quer do Ministério da Segurança Social. Portanto é aqui assim, e pronto: fazer porta, quando não há ninguém para fazer porta; ir para a sala se é preciso dar almoços e mudar fraldinhas, também faz parte da minha função! Quando os recursos humanos acabam e falta mais alguém, pronto irei com muito prazer. Até porque eu costumo dizer que a minha prioridade, no meu trabalho na função que desempenho, primeiro são os meninos, sempre são os meninos, depois as colegas e as famílias. Portanto, com esta preocupação, quando se faz a gestão, eventualmente dos recursos humanos e, como vocês sabem com o Covid e agora sem ser com o Covid, temos mães de famílias, temos colegas, não é? As pessoas adoecem, ficam em casa, mas os meninos continuam a vir e, portanto, tem de funcionar a 100%. Portanto, tem de ser em primeiro lugar as crianças, não é? Porque o seu bem-estar para nós é muito importante, depois também, enquanto equipa e colegas, o bem-estar das colegas é fundamental. Portanto, daí que a minha prioridade serem as pessoas e depois então o trabalho burocrático que tenho que desenvolver, por isso às vezes os meus horários não são cumpridos (risos) ..., mas isso é outra questão...ou ao fim-de-semana, também, não é?

E.: É verdade. Agora, aqui no que diz respeito mais à instituição e como é que foi fundada, a Sandra podia-nos falar, assim de um modo geral, de como é que surgiu e em que ano é que foi fundada?

C.: O ano tenho de ir atrás, não sei se eu consigo chegar lá.... Estávamos a falar sobre isso ontem, portanto, vai fazer 34 anos em janeiro que o Centro Infantil abriu, mas as obras tinham começado 4 anos antes. Este é um terreno camarário e isto começou por um grupo de alemães filantrópicos beneméritos, que, na altura Portugal tinha recebido muitos refugiados das ex-colónias e havia muitos bairros sociais aqui na periferia de Lisboa: Oeiras, Cascais. E esse grupo veio para Portugal com a intenção de construir alguma coisa que beneficiasse estas pessoas que vinham sem condições, quer ao nível da saúde, da educação... e então foram junto da Câmara de Oeiras e junto da Câmara de Cascais, disseram qual era a intenção que tinham e pediram um terreno, então para construir. Oeiras fechou a porta, Cascais foi quem acolheu e deu parte do terreno onde o qual nos encontramos. O terreno principal vai até ali ao parque dos meninos, portanto a casinha de madeira não faz parte do terreno inicial que a era a *"instituição"*. E então começou-se a construir, levou algum tempo, e tudo o que veio equipar a escola, retirando os materiais de construção que foram comprados cá, mas janelas, portanto, as janelas de dupla... já há 30 e muitos anos, veio tudo da Alemanha: os equipamentos das salas, os brinquedos, coisas

que não existiam em Portugal, coisas com madeira, veio tudo, tudo, tudo da Alemanha, e a Carla Simões, que é a diretora pedagógica da Parede, foi quem participou neste construir da escola no seu princípio. Não era tão grande como é agora, porque, entretanto, em 2010, se não estou em erro, está lá uma placa em baixo com...

E.: - Sim, acho que é 2010...

C.: Aproveitámos a questão do alargamento da rede pré-escolar e construímos esta parte do edifício que tem o chão azul, porque inicialmente era a que tinha o chão castanho, e depois neste sítio tinha um pavilhão onde tinha 2 salas; 1 carpintaria; casas de banho E tinha uma sala onde estava a coordenação pedagógica. Portanto, esse edifício foi abaixo, para se construir aqui mais 6 salas de pré-escolar. Depois, mais tarde foi pedido o terreno para se fazer o trabalho com o ATL, nós fazemos ATL, e foi feito o espaço Arco-Íris.

E.: Que é a casinha de madeira?

C.: Que é a casinha de madeira e o campo de jogos, portanto é essa parte que ...

E.: Faz parte do ATL.

C.: Exatamente, era o espaço do ATL. Com o assumirmos nas escolas, também esta questão, porque o ATL começou por ser para o 1º Ciclo, depois é que passou para o 2º e 3º Ciclo e depois deixámos de o fazer aqui e passámos a fazer nas escolas, ficando aquele espaço mais disponível para o pré-escolar e para a "instituição" *Desenvolve* que é onde tem os gabinetes da Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. Portanto, havia aqui na altura dois grandes bairros que eram o Bairro das Marianas e a Quinta das Tainhas que foram os nossos primeiros meninos a frequentar a escola. Portanto, maioritariamente tínhamos uma população de origem africana, portanto, talvez em 20 crianças, 19 eram africanos, e os europeus que havia eram os nossos filhos, que estavam cá. Depois pela qualidade do serviço que fomos implementando e fazendo, as pessoas aqui à volta começaram a também querer, e haver também por isso uma grande diversidade depois, quer ao nível social, cultural, económico. Pronto, o interessante é que agora temos os filhos desses primeiros alunos, aqui como pais.

E.: Como é o caso do Diogo.

C.: Exatamente.

E.: Nós conhecemos a instituição, até porque a Sofia também era da turma dele, através dele e da história dele, de quando ele vivia no Bairro da Marianas.

C.: Exatamente.

E.: Foi aí que nós conhecemos a instituição. Foi por ele, através de exemplos na escola...

C.: Exatamente.

E.: Foi exemplos que ele nos foi dando.

C.: E alguns dos nossos colegas, foram os nossos alunos daqui, não é? Temos o caso da Educadora Hulda, que foi aluna, a Priscila, que é a parte responsável pela qualidade, tem Mestrado em Economia, também foi nossa aluna. Portanto, há uma série de miúdos que foram nossos alunos e que agora têm cá. O Héber por exemplo, o Héber Marques foi nosso aluno e agora também tem cá o seu filho, portanto há assim uma quantidade.... Há muitos! E é engraçado revermos depois as pessoas, não é? Que de alguma forma tiveram perto de nós e que querem o mesmo, depois, para os seus filhotes.

Eu não sei se respondi a tudo, em relação à história, até porque a história é muito grande...

E.: Sim... acho que sim...

C.: Dizer que, depois a partir de certa altura... A direção deixou de estar, porque durante muito tempo estive com um alemão, que é aquela fotografia que está lá na entrada, não sei se vocês repararam... quando se entra na instituição no jardim tem uma placa...

E.: Sei sim.

C.: Portanto, esse foi o nosso diretor, que era alemão, durante alguns anos, e depois quem assumiu, quando ele se reformou, foi então a nossa diretora que está agora, a Telma. Está desde o princípio, princípio de tudo, ainda quando só havia um escritório e quando eles vieram para Portugal e precisavam de alguém que falasse alemão, que era o caso, ela falava alemão, eles precisavam de alguém para traduzir...

E.: Pois...

C.: Ela tinha o curso de línguas, e pronto, e começou, e agora é a nossa grande gestora (risos).

E.: Interessante... E agora a seguinte questão era se a Sandra nos podia falar, de um modo geral, da estrutura da organização: os cargos; os órgãos, as funções, mais particularmente do Jardim de Infância.

C.: A instituição tem os órgãos sociais, que é a direção, não é? A administração, depois tem o concelho fiscal e a Assembleia, pronto. Depois, o trabalho que desenvolve tem várias... e existe um organograma que vocês podem consultar lá em baixo.

E.: Sim...

C.: Depois em termos de serviços, é que eles são imensos, não é? Portanto, todos nós estamos sujeitos a este Concelho de Administração e depois há departamentos que estão referenciados pelo trabalho que desenvolvem. Temos os dois Centros Infantis, é o da Parede e de Carcavelos, aqui em Carcavelos, neste momento, temos 32 pessoas a trabalhar no Centro Infantil, que fazem parte; depois na Parede são 28, se não me engano, aqui temos

192 crianças, na Parede têm 180 e qualquer coisa, que eu não sei também de cor. Mas depois temos Serviço de Apoio Domiciliário, temos um Centro de Convívio também para idosos, em Trajouce; temos um Gabinete de Rendimento Social e Inserção, o RSI, temos duas equipas, uma Tires e outra em São Domingos de Rana, que acompanham cerca de 400 famílias; temos depois a parte do Apoio Social, temos um gabinete com duas técnicas sociais que dão apoio a famílias carenciadas, com banco alimentar, dão apoio também na distribuição dos alimentos que nós recebemos com financiamentos da parte da União Europeia, que uma vez por mês fazemos distribuição grande de alimentos; temos uma incubadora social que é um projeto que começou este ano, em que a Marta é responsável, fomos desafiados pela Segurança Social, pois são projetos pilotos que a Segurança Social desafiou algumas equipas no país todo, e aqui no concelho de Cascais, fomos nós que fomos escolhidos, no fundo aqui fazem o acompanhamento de pessoas que estão no Fundo de Desemprego e que estão a ter acompanhamento como se preparar para o mundo do trabalho, ou como voltar a entrar no mundo do trabalho, preparar entrevistas, conhecer empresas; temos o trabalho que fazemos com a Guiné, porque apoiamos três escolas do Ensino Básico na Guiné, pois é a *“instituição”* que paga os salários dos professores, que providencia uma refeição por dia às crianças, porque senão os pais não as deixam ir à escola e, então, uma forma das crianças terem alimentação é poderem ir à escola, e depois, como vocês viram, tivemos agora esta campanha para recolher material escolar, sempre que é possível, apoiamos também, com este tipo de iniciativas; temos um colega que está especificamente a fazer a fazer este trabalho. Este trabalho é feito juntamente, também, com uma organização na Alemanha, portanto, há doadores alemães e há doadores portugueses que contribuem para este trabalho na Guiné, e é curioso que na Guiné são as únicas escolas que depois conseguem fazer o ano letivo inteiro, porque as escolas públicas na Guiné, chega a determinada altura, janeiro ou fevereiro, o Governo deixa de pagar o salário dos professores e eles deixam de dar aulas. E então, se começamos, por exemplo com 200 crianças, depois em março somos capazes de ter 400, porque as outras das outras escolas como não têm aulas, e para terem uma refeição vão às nossas escolas. Mais coisas. Temos a *“instituição” Desenvolve*, que foi um projeto, também, que nasceu há pouco tempo para dar apoio, de uma forma mais a...como é que eu vou explicar? Porque temos preços acessíveis, não só para a comunidade, mas também para os nossos alunos, a *“instituição” Desenvolve* tem consultas de Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, e vamos desenvolvendo alguns projetos em parceria com a Câmara ou com o último que ganhámos foi com o BPI/La Caixa, foi um projeto de 1 ano, em que fizemos também, nesse âmbito, formação parental ou o programa Anos Incríveis, é a psicóloga que dá formação. Mais

questões? São tantas! Ah! E depois demos o trabalho nas escolas! Temos o trabalho ao nível do Pré-Escolar, nós trabalhamos com o Agrupamento de Escolas da Parede e fazemos o apoio do CAF, Componente de Apoio à Família, no Pré-Escolar das três escolas da rede pública do agrupamento aqui da Parede, portanto, temos lá técnicas que vão, as Educadoras saem às 15h ou às 15h15, depois elas fazem o prolongamento de horário, aí até às 18h30, penso eu, que é a hora que maior parte dos pais consegue ir buscar. Temos depois as AEC's também nas escolas do agrupamento da Parede, que são, acho que também são três escolas, com professores que fazem as AEC's e também fazem os CAF's, não é, e depois fazem as férias escolares; e começámos o ano passado, foi um projeto piloto que foi a Câmara que nos pediu para nós fazermos com o 2º Ciclo, que é o projeto SALTO. Eles têm aulas, também, até às 15h15, uns dias, outros têm até às 13h, e depois nós estamos lá na escola, até às 19h para os pais que não conseguem ir buscar os filhos às 15h15, então desenvolvemos atividades com eles, lúdicas, não é uma sala de estudo, são atividades lúdicas, exatamente. Mais... estava aqui a tentar a ver se havia mais. Há mais de certeza, mas pronto, agora assim de repente.

E.: Pronto, aqui temos a guest house, também é uma forma de rentabilidade.

C.: Ah, pois é! Exatamente a guest house, que é um dos projetos que traz alguma sustentabilidade. Também temos um programa que é desenvolvido pelas nossas técnicas de ação social que é o apadrinhamento, portanto que funciona com padrinhos portugueses ou padrinhos estrangeiros. Às vezes, até como resultado de as pessoas que vêm à nossa guest house perguntarem qual é o serviço social que nós fazemos e, depois, muitas delas assumem durante um tempo dar um X por mês para ajudar, por exemplo a pagar mensalidades; a comprar material escolar. E é engraçado porque às vezes já temos padrinhos que apadrinharam aquela criança aqui na creche, por exemplo, acompanharam a criança enquanto ela esteve connosco até ao pré-escolar, continuaram a apoiar depois todos os meses enquanto eles tiveram na escola e alguns formaram-se e os padrinhos continuar a ser os mesmos e ajudaram e apoiaram, por exemplo, com as mensalidades da faculdade.

E.: Então apoiam uma criança específica? E conhecem a criança?

C.: Exato. E podem conhecer a criança.

E.: Mas a criança tem na mesma a sua família, só que é uma família com algumas necessidades.

C.: Exatamente!

E.: Tem é que estar comprovado, é isso?

C.: Exatamente! Portanto, se existe alguma dificuldade e, às vezes, no universo dos nossos meninos, nós percebemos que há famílias com dificuldade e propomos à família, dizemos que temos este programa, os padrinhos não interferem em nada.

E.: Exato, só dão uma ajuda!

C.: Exatamente. Dão, penso que não sei se são 26€ por mês que dão, que depois é utilizado ou no pagamento das mensalidades ou se já não estão connosco na compra de material. Depois engraçado, depende dos padrinhos, às vezes enviam uma prenda no Natal. Se são, por exemplo, estrangeiros e vem de férias perguntam se podem encontrar a criança e isso só é feito se a família autorizar, nada é feito sem a sua autorização. E a comunicação é sempre feita através de nós exatamente para não haver intromissão haver a proteção daquela criança, daquela família.

E.: Há muitos casos assim no geral aqui na instituição?

C.: Alguns, Alguns, Alguns. Talvez das duas instituições serão umas trinta talvez crianças assim apadrinhadas. E temos também muitos padrinhos portugueses, que fazem isto.

E.: Interessante.

C.: Sim. Mais, estava aqui a pensar em mais, é que são tantas coisas que chega a uma altura que nós já temos dificuldade. Estava aqui a lembrar-me de um esquema que nós temos, tínhamos o ano passado nas reuniões.... Temos um gabinete de apoio a famílias endividadadas, que se chama Dívida Zero.

E.: Não sabia que isso existia.

C.: Já existe há 10/12 anos este gabinete. Um colega nosso que a formação superior é gestão começou por receber pessoas que tinham dificuldades ou na gestão de créditos ou tinham endividamentos e começou a ajudar estas pessoas ao nível dos bancos e a estruturar a sua vida. Este gabinete depois foi aproveitado também pela Câmara para ser expandido em diversas partes do concelho, ajuda as famílias que eventualmente agora fala-se muito do endividamento da questão dos juros a subir, portanto ele, por marcação, e é um serviço gratuito, portanto ele ajuda. É uma pessoa que está muito atenta à coisa e ajuda depois as pessoas, pois algumas não têm literacia financeira para fazer este tipo de coisas.

E.: É muito interessante.

C.: Sim, sim, sim, sim. E, normalmente, tem um ou dois voluntários que na altura que há uma maior necessidade ajudam depois a receber as famílias e a fazerem a esta gestão, portanto é uma coisa importante. Temos também duas casas de acolhimento para mulheres, mulheres vítimas de violência doméstica, temos um apartamento aqui na Parede onde pudemos receber três mulheres com filhos que tenham sido vítimas e que estejam aqui numa mudança de vida, que precisem de ajuda; temos outra em Colares também.

E.: Desconhecia... Mas é uma questão muito importante.

C.: Estão a ver? São tantas coisas que eu acabo por me esquecer. Temos um compromisso também com a comunidade e uma boa relação com IFP no sentido de integrar pessoas que dificilmente estariam no mercado de trabalho, por exemplo, pessoas com algum tipo de deficiência ou que estiveram presas e precisam de uma oportunidade para começar do zero. Temos tido muitos casos de sucesso porque houve alguém que acreditou e que os ajudou a desenvolverem as suas competências pessoais sociais e que são pessoas que, eventualmente, vocês não saberiam distinguir quais são essas mesmas pessoas.

E.: Exatamente! Mesmo interessante.

E.: Sandra quais são os objetivos da instituição?

C.: São estes, cuidar do próximo com amor e sensibilidade; apoiar as famílias com compromisso e respeito e educar a comunidade com excelência e inovação, são estes os objetivos da “instituição”. E, penso que com aquilo que fazemos tentamos pelo menos ter sempre estas três palavras sempre, sempre conosco, por isso eu estar a dizer que a prioridade é o cuidar, apoiar, educar são sempre as pessoas. A nossa diretora costuma dizer que o nosso negócio são pessoas.

E como pessoas têm de estar em primeiro lugar não é. Aquilo que nos move é o serviço ao próximo. É o modo de vida, não é só uma função é um modo de vida, apoiar naquilo que pudermos para transformar ou para quebrar ciclos de pobreza. Vocês já viram que há aqui uma grande importância na parte social que fizemos com os meninos que moravam nas Marianas há 30 anos. São pessoas que a maior parte deles tem formação superior, conseguiram quebrar aquilo que seria uma tradição familiar e que, para nós, isso é uma grande felicidade, porque de facto significa que aquilo que nos propomos fazer com

empenho, zelo e com dedicação é mesmo isso. Só faz sentido o nosso trabalho se houver, por parte dos outros que estão a nossa volta, também sucesso e felicidade.

E.: Muito bem. Então que aspetos culturais, missões, valores são definidos aqui na instituição?

C.: Os valores, não sei se vocês já se aperceberam, mas nós somos uma instituição Cristã-Evangélica e os valores prendem-se muito com aquilo que está inscrito na Bíblia e naquilo em que acreditamos; e muito naquilo que Jesus fez, que era apoiar os outros. Portanto, vivemos o Cristianismo de uma forma muito prática e como São Francisco dizia – “Tentamos não o fazer, dizendo. Tentamos fazer, fazendo.”. Mais importante que as nossas palavras são as nossas ações. Queremos falar deste amor que nos move a fazer coisas de uma forma muito prática e quando é preciso usamos as palavras. De um modo geral, não queremos usar as palavras, porque “palavras leva-as o vento” e “as ações ficam para quem as pratica”. E é nesta sensibilidade e amor ao próximo, e nesta missão de tentar sempre fazer o bem e o melhor pelos outros, é uma das coisas que nos move, é uma filosofia.

E.: E todos os funcionários são cristãos-evangélicos? É um requisito?

C.: Não. Não, necessariamente.

E.: Agora falando mais concretamente na parte da equipa. Como se processa a dinâmica da equipa educativa: o planeamento das atividades; as reuniões; a comunicação entre todas?

C.: Nós temos todas as semanas conselho pedagógico, as reuniões de educadoras que nós chamamos normalmente, até porque na rede pública existe uma forma muito definida o tempo não letivo, numa IPSS é sempre um bocadinho diferente, até porque a educadora e a auxiliar, o trabalho delas acaba por... E é isso que pretendemos enquanto equipas. Não é? Que haja um trabalho tão próximo, tão de equipa, as crianças não precisam de saber quem é a senhora professora e quem é auxiliar, não é?

E.: Para elas é tudo igual.

C.: Exatamente. Portanto, temos a reunião pedagógica todas as semanas, as educadoras e temos uma vez a equipa de auxiliares também.

E.: Uma vez por mês?

C.: Sim. Em termos de direção, temos uma reunião todos os meses, mensal, os coordenadores de todas as equipes com a direção têm uma vez por mês. O planejamento das atividades é sempre feito no início do ano letivo e depois é trabalhado por equipes. Nós estamos organizadas, no nosso trabalho, por equipes de trabalho, que se propõem depois a dinamizar aquilo que são os eventos do Plano Anual de Atividades. Às vezes o Plano Anual de atividades, vocês sabem que as organizações têm o ano civil, nós temos um ano letivo, não é? Mas, de uma forma geral, no ano civil, já estão previstos os acontecimentos do ano letivo e assim e vice-versa. Não sei se respondi a todas as questões que vocês fizeram?

E.: Acho que sim. As reuniões, as comunicações.

C.: A comunicação entre toda a gente, por e-mail, normalmente é por email, ou para ser mais fácil, os grupos de WhatsApp também funcionam bem.

E.: Na sua perspectiva, que preocupações existem na articulação entre os diversos níveis educativos, neste caso entre creche e o pré-escolar? E depois fazem também algum acompanhamento com a parte do berçário?

C.: Sim, acho que entre a creche, vocês não tiveram ainda em creche, mas a equipe da creche também funciona muito em conjunto, tal como o pré-escolar. Portanto, nós estamos organizadas, por exemplo, temos duas salas de um ano, temos três salas de dois anos e o trabalho é feito sempre em parceria. E as transições, estas são feitas do seguinte modo, há sempre um envolvimento das educadoras, dos meninos que vão transitar, com as educadoras, dos meninos para quem vão transitar. Para já, vocês agora ainda não veem, porque os bebés e os meninos de dois anos e um ano são pequeninos, mas eles passeiam pela escola toda. Portanto, toda a gente conhece toda a gente, educadoras, auxiliares, e o que é que acontece depois, em maio mais ou menos, nós começamos a pensar o próximo ano letivo, e aquilo que é pedido as educadoras que têm as salas de dois anos é que pensem nos seus meninos, pensem nos grupos de pré-escolar, e de acordo também um bocadinho com quantos meninos vão sair, os finalistas, tentamos sejam formados os grupos. Repararem, são três salas que deixam cem meninos, vêm para seis salas que vão receber meninos, portanto, é mais ou menos metade dos meninos de cada sala, isto às vezes não é muito certo. Tentamos que eles venham sempre com referências de amigos, que tenham algum tipo de até referência com a educadora que vai receber, se há meninos com necessidades de saúde específicas ou não, essa é uma condição, e depois há sempre as passagens de caso, que é feita não só pela educadora. Todas as educadoras reúnem-se com as

educadoras que vão receber os meninos, passando aqui a informação, as educadoras de pré-escolar também fazem a reunião com as famílias, para perceberem quais são os meninos, quais são as preocupações, quais são as expectativas. Esta transição de creche para pré-escolar é tranquila é muito tranquila, aliás, os meninos depois, em julho, já vão ver as salas para onde vão, já há aqui uma passagem para aquilo que gostaríamos de fazer, que já fizemos muitas vezes, depois fomos impedidos pelo covid e vamos ver como é que as escolas se abrem, depois vamos ver se os nossos finalistas vão pelo menos a uma ou duas escolas públicas aqui da zona. Não estão disponíveis a maior parte das vezes, como temos a ludo Biblioteca e somos responsáveis pelo trabalho da ludo biblioteca na parede, às vezes através da ludo biblioteca, conseguimos levar os meninos e é uma forma de entrar na escola, numa escola pública.

E.: A ludo biblioteca é numa escola?

C.: Exato!

E.: Sandra, enquanto estava a falar desta articulação, surgiu uma questão, que é, em conversas informais com as educadoras, fomos nos apercebendo que a equipa de sala não é constantemente a mesma, ou seja, não é duradoura, não fica para sempre a mesma equipa de sala, vai rodando... Roda também com a creche ou só roda em pré-escolar?

C.: Não. É assim, normalmente nós adequamos as educadoras de creche ou de pré-escolar ou as auxiliares de creche ou de pré-escolar, em função das suas características, não é, dos seus gostos e das suas, às vezes, competências. Isto porquê, porque há colegas que dizem que não conseguem, por exemplo, aguentar o ritmo do pré-escolar ou há, por exemplo, problemas de saúde em que não se consegue estar na creche. Portanto, isto aqui é um bocadinho a tal gestão de pessoas que eu vos falava, não é... e, às vezes, não é só isto porque depois há feitos, não é.... Pronto, o que é que normalmente eu faço ou que eu gosto de fazer, por exemplo, este ano mudámos muito, este ano foi um ano de grandes mudanças, as equipas mudaram quase todas. Porque é assim, a continuidade é boa, pronto, quando a equipa funciona bem. Mas se começam a existir, porque somos humanos e temos os nossos feitos e temos as nossas coisas e há pessoas que criam mais empatia umas com as outras, portanto, a continuidade é boa porque se poupa muito, não é, o início do ano letivo, não é só a adaptação das crianças, mas também a adaptação dos adultos... ah... deixa de ser boa, eventualmente, quando nos acomodamos, entendem? Enquanto profissionais, enquanto pessoas, enquanto amigos, não é, porque tem de haver uma relação de amizade nas equipas porque elas passam mais tempo com a sua auxiliar, com a

educadora na sala do que passam em casa com o seu marido, não é? Pronto, este ano houve a necessidade. O que é que eu fiz no final do ano letivo, a propósito também da avaliação de desempenho porque nós efetuamos avaliação de desempenho, fui ouvindo todas as pessoas porque eu faço reunião com todas as pessoas na avaliação de desempenho, portanto, ouvi todas as pessoas acerca do trabalho da equipa, do trabalho da sala, do trabalho com as crianças e depois, de acordo com isso, adequar as equipas. Algumas este ano foram uma surpresa! Porque as pessoas não estavam a pensar e, às vezes, é preciso arriscar, não é, mas, daquilo que me pareceu, é que as pessoas estão felizes e contentes (risos).

E.: Exato! E acha que isso é uma estratégia, por exemplo, obviamente, que é para manter o bom ambiente dentro de uma sala de jardim de infância, mas isso também é um objetivo para promover uma boa ligação e conhecimento de todos os participantes da comunidade educativa?

C.: Também, também, claro que sim! Se vocês repararem, em termos de equipa, até temos uma equipa estável porque já está cá há muitos anos, não é. Tem havido pessoas novas e principalmente depois que houve a separação, desde que ficámos em 2017 com a Parede, aquilo que era uma equipa de facto muito estável, muito coerente, muito consistente, nós tivemos que separar quase em dois, não é. Porque não iríamos para uma instituição sem levar pessoas que já conhecem, e que quisessem, porque esse era também aquilo que era importante, as pessoas tinham de querer mudar, as pessoas não eram obrigadas. Então, recebemos muitas pessoas novas e acabámos por ter de dar formação a muitas pessoas novas e que ainda estamos muitas vezes a fazê-lo porque, entretanto, há uma educadora que vai para o Estado. No ano passado tivemos uma educadora que foi viver para Aveiro, mudou de vida e foi viver para Aveiro, por exemplo. Agora, eu penso que esta organização tem de ser bem pensada e aliás, a Carla é uma das pessoas com quem eu converso muito, ela é coordenadora, eu também tenho uma coordenadora de creche que neste momento está de baixa, de licença de maternidade, que são pessoas com quem eu converso muito porque elas é que estão também e apercebem-se, às vezes, das coisas que acontecem no dia-a-dia e que, pronto, que são importantes e que é necessário organizar.

E.: Muito bem. De que modo é que as famílias participam e são envolvidas nas atividades e nas decisões que se tomam aqui na organização, que estratégias é que usam para promover o envolvimento e a participação das famílias?

C.: São sempre envolvidas em todo o processo, quer no processo de seleção, depois no processo de entrevista. Nós temos um processo de admissão, nenhuma criança começa sem primeiro a educadora ter tido uma entrevista com a família para perceber tudo o que é informação que a família considera que é importante. Pronto, para disponibilizar, seja da creche, seja no pré-escolar, há sempre uma entrevista. Depois a criança é acompanhada naquilo que nós chamamos o plano de acolhimento inicial, no fundo, o primeiro mês em que a criança está connosco, nós vamos avaliando como é que a criança se relaciona com os adultos, como é que a criança se relaciona com as crianças. No pré-escolar, depois acrescentamos como é que a criança se adequa à forma da própria organização, do trabalho que é desenvolvido e no final deste mês chamamos a família e conversamos sobre o que observámos durante esse mês. Depois em outubro pedimos às famílias que nos ajudem na construção dos projetos, pedagógico e curricular. Portanto, todas as famílias são convidadas com propostas, com ideias, com aquilo que consideram importante trazer para a escola como contributo para serem integradas no projeto curricular ou pedagógico de cada sala.

E.: De que forma? Nas reuniões que fazem?

C.: Antes. Antes das salas.

E.: Antes das reuniões?

C.: Antes das reuniões mandamos sempre um e-mail ou, se não há possibilidade de a família receber um e-mail, um papelinho onde as pessoas podem dar esse contributo. E depois, nas reuniões de pais são acolhidas as propostas, algumas até muitas vezes já foram previstas pelo educador e depois temos isto que vocês estão a ver a acontecer agora que é trazer as famílias à sala. Porque toda a gente tem saberes, tem culturas e tem coisas que são boas de ser partilhadas, uma canção, uma receita... todas as famílias são convidadas a trazer à sala aquilo que são as suas próprias... o seu próprio conhecimento, sejam eles em que sentido forem. Portanto, acaba por ser uma possibilidade de trazer também para o grupo coisas que eventualmente não teriam acesso senão fosse desta forma. Depois, quando temos as avaliações intercalares, as avaliações são sempre feitas em colaboração com a família, portanto, são avaliações qualitativas em que nós, de facto, aquilo que avaliamos são as competências da criança, nunca têm comparações nem juízos de valor, não é isso que se pretende. E pronto, depois no final do ano, exatamente a mesma coisa, fazemos sempre todos os anos, inquéritos de avaliação da qualidade, da satisfação dos pais e por sala, pedimos sempre aos pais que só identifiquem a sala e avaliamos tudo, desde os equipamentos ao trabalho que é desenvolvido. De forma que tenhamos feedback daquilo

que são o sentir das família na escola, não é. E é interessante que este ano para validar esta participação das famílias, porque vocês sabem que o conhecimento tem que ser validado, não é... este ano esse trabalho será feito com uma visibilidade diferente e as educadoras e as auxiliares vão ser também avaliadas por causa deste envolvimento.

E.: Vão ser avaliadas no sentido de se envolveram ou não?

C.: Se as famílias se envolveram ou não. Promover o envolvimento. Por exemplo, um exemplo simples, uma reunião de pais, se eu só mandar a folhinha com a convocatória e não fizer nada, provavelmente, tenho uma adesão baixa, certo? Mas se eu e a minha auxiliar estivermos, por exemplo, no contacto que temos todos os dias com as famílias, no sentido de “Olhe, já recebeu? Olhe, era mesmo importante que estivesse connosco”. As pessoas sentem-se, não é, uma coisa é tu receberes um papelinho para participar numa coisa, outra coisa é sentires-te parte, não é, quando nós envolvemos as famílias no sentido em que nós valorizamos mesmo a sua opinião... e é este envolvimento que nós queremos, por exemplo, a participação das famílias dentro das salas não é só vir, é as famílias entenderem que aquilo que vêm fazer tem uma importância tão grande para o nosso filho, não é. Uma criança que não tem a sua família envolvida em alguma coisa da sala durante o ano todo eu penso que será uma criança mais pobre, não é. Em termos de valorização familiar, não sei, digo eu. Então estamos aqui mesmo preocupados em perceber e em nos motivarmos e em envolvermos as famílias porque faz parte... mesmo até na própria construção do projeto educativo, já estamos a pensar estratégias de como é que vamos envolver ainda mais as famílias na construção do próximo documento que será 2023-2024.

E.: Agora.... Relativamente ao meio envolvente e à comunidade, que potencialidades é que identifica no meio envolvente da organização, os benefícios que pode trazer para o desenvolvimento das crianças, se usufruem da comunidade e de que forma?

C.: Sim, olha, a comunidade temos a sorte, o privilégio de vivermos em Cascais... (risos) isto não é só um slogan, até porque eu não voto, não moro em Cascais, portanto... (risos). Mas, tem havido por parte da Câmara, já há uns vinte anos talvez, esta foi uma das instituições que picou um bocadinho a Câmara neste sentido, foi criada a plataforma do Crescer Melhor em Cascais que é uma plataforma que tem quase todas as IPSS do concelho de Cascais, há uns dez anos talvez, esta e mais duas instituições picaram outra vez a Câmara no sentido de “Então, existe uma plataforma para a creche e não existe uma para o pré-escolar?”, portanto, mais uma vez, a Câmara viu-se forçada a dinamizar esta plataforma e esta plataforma existe agora com privados, com IPSS e com rede pública e 1.º

ciclo. Pronto, portanto, da parte da comunidade há uma solicitação e este trabalho em rede que é falado, existe mesmo aqui ao nível da educação no concelho de Cascais e, de facto, temos outras entidades parceiras com quem estamos; com quem trabalhamos; com quem desenvolvemos; quando há, por exemplo, mudanças na lei procuramos ajudar mutuamente; quando apareceu a questão da qualidade, os manuais da qualidade da Segurança Social, enquanto rede juntamo-nos para tratar destas questões. Mesmo o trabalho com a Junta, o trabalho, por exemplo, de Eco Escola que tem a ver com a Bandeira Verde e com a questão do cuidado com o meio ambiente, portanto, são tudo coisas que acontecem na comunidade que nós nos juntamos porque um bocadinho de nós, um bocadinho do outro, fazemos a diferença; mesmo com o centro de saúde, fazemos parte da rede e da saúde escolar, portanto, por isso a enfermeira ter vindo cá na semana passada fazer, dinamizar uma ação ao nível das emoções, portanto procuramos estar integrados naquilo que a comunidade oferece. Por exemplo, somos reconhecidos com o Selo Protetor, porquê? Porque a CPCJ reconhece que a organização tem desenvolvido um trabalho na proteção dos meninos que estão em risco, não é e pronto tentamos naquilo que nos vem à mão para fazer aproveitar aquilo que a própria comunidade tem e dar aquilo que nós podemos também de forma que haja este trabalho em rede.

E.: Recorda-se de mais alguma coisa que queira acrescentar à entrevista?

C.: É um prazer receber-vos.

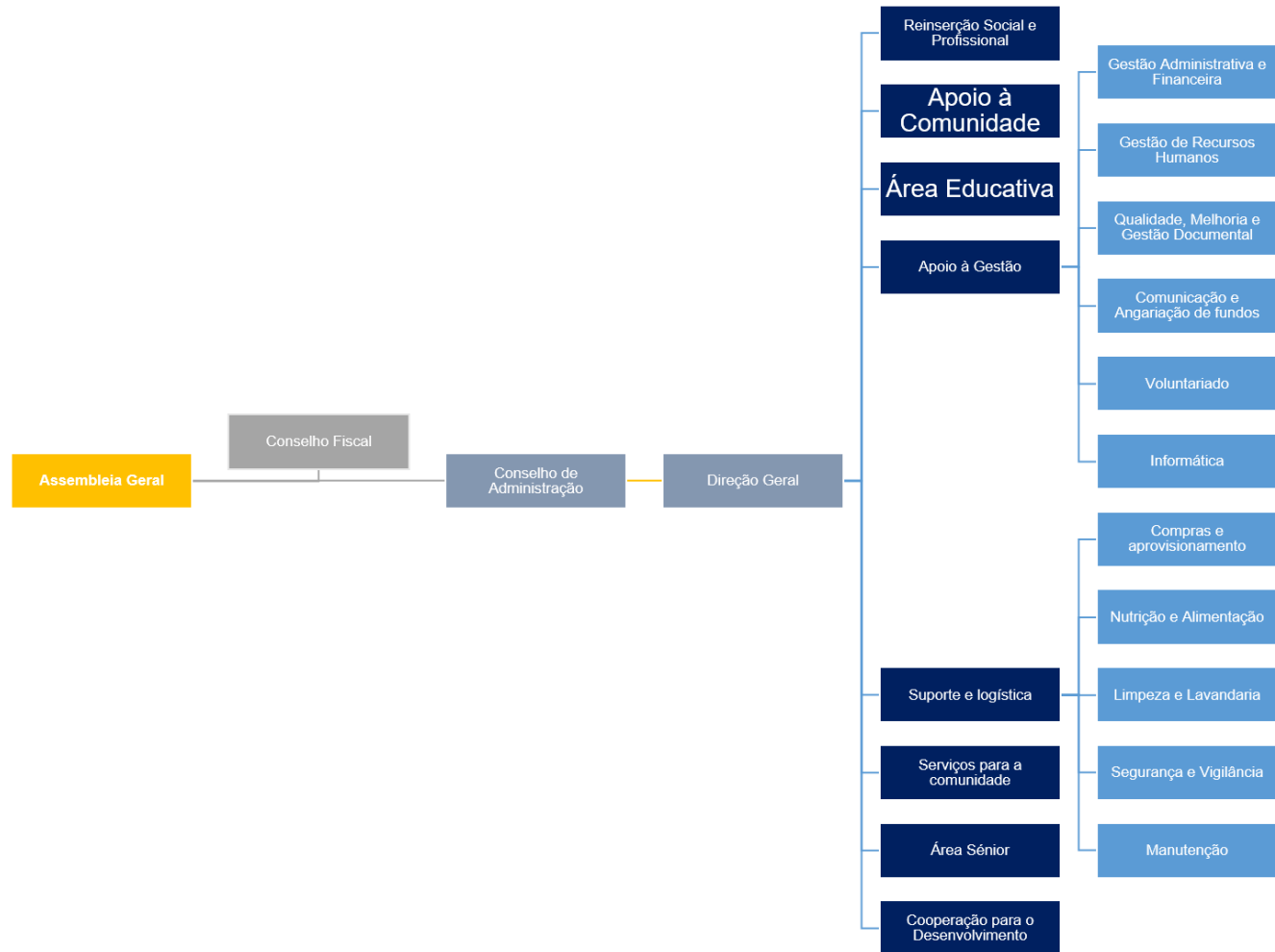
E.: Obrigada!

**ANEXO C. Organograma da
Associação de
Beneficência**

| | ' ' | | ' ' |

Figura C 1

Organograma da Associação de Beneficência.



ANEXO D. Dia Tipo
| | | | |

Horário	Situação Pedagógica e local	Agentes educativos	Observações
7h30 – 9h30	Acolhimento – sala polivalente e sala das Formigas	Educadoras e auxiliares	<p>As famílias acompanham as crianças até à sala e podem entrar na mesma, falam com auxiliar e/ou educadora. As crianças vestem a bata autonomamente e guardam brinquedos que tenham trazido de casa nas suas casas.</p> <p>As crianças chegam à sala, marcam a sua presença no Mapa das Presenças, e as que queiram vão se inscrevendo no “Contar, mostrar ou escrever”.</p>
9h30 – 10h15	Concelho da manhã – sala das Formigas	Educadora e auxiliar	Cantam a canção do Bom-dia, os Presidentes moderam o “Contar, mostrar ou escrever” com a cooperação da educadora, fazem o plano do dia com utilizando como apoio a Agenda Semanal. No final fazem a oração.
10h15 – 10h30	Lanche da manhã (fruta) – sala das Formigas	Educadora e auxiliar	As crianças vão autonomamente buscar a fruta às suas caixas e um toalhete de papel à casa de banho. Sentam-se nas mesas e comem a fruta, inteira e com casca.
10h30 – 11h45	Atividades dirigidas /Projetos/ Atividades de complemento – Sala das Formigas e/ou espaço exterior e/ou sala polivalente	Educadora e auxiliar	As crianças inscritas em algum projeto participam das atividades deste, enquanto as outras brincam. Há momentos, também, para atividades propostas pela educadora em grande grupo. As atividades de complemento são dadas por professores externos,

			mas a educadora acompanha sempre o grupo na atividade e participa na mesma.
11h45 – 12h00	Higiene	Educadora e auxiliar	As crianças fazem xixi e lavam as mãos, autonomamente ou ajudadas por crianças mais velhas e/ou mais proficientes na tarefa.
12h00 – 13h00	Almoço – Refeitório	Educadora e auxiliar	Antes de iniciar a refeição as crianças fazem cantam uma canção de oração. A educadora e auxiliar distribuem tarefas enquanto uma coloca os talheres e guardanapos nas mesas a outra distribui os pratos com comida às crianças.
13h00 – 14h45	Brincadeira livre – Espaço exterior e/ou Sala das Formigas	Educadora e Auxiliar	
	Repouso – Sala Polivalente	Auxiliar	As crianças vão com uma das auxiliares até à sala de repouso onde se deitam autonomamente na sua cama. O levantar é também acompanhado por uma auxiliar, à medida que se vão levantando as crianças calçam-se e dirigem-se às suas salas ou até ao espaço exterior sozinhas.
14h45 – 15h45	Tempo compartilhado – escrita e matemática – Sala das Formigas	Educadora e Auxiliar	São desenvolvidas atividades de grande grupo dirigidas pela educadora: <ul style="list-style-type: none"> • Segunda-feira: Matemática • Terça-feira: Escrita • Quarta-feira: Jogos

Conselho da tarde – Sala das Formigas	<ul style="list-style-type: none"> • Quinta-feira: Hora do Conto • Sexta-feira: Conselho de Sexta-feira
<p>No conselho da tarde as crianças revêm o plano do dia e as tarefas que foram ou não cumpridas. À sexta-feira o conselho é diferente, pois revêm também o mapa das tarefas e o cumprimento ou não das mesmas. Definem novas tarefas. E revêm o Diário de Grupo, em que as crianças que se inscreveram nas respectivas colunas falam sobre o que gostaram e/ou não gostaram ao longo da semana. Em grande grupo revêm, também, o que fizeram durante a semana e o que querem fazer na próxima.</p>	
15h45 – 16h30 Lanche da tarde – refeitório	Educadora e auxiliar As crianças lancham no refeitório.
16h30 – 19h00 Prolongamento e entrega às famílias – espaço exterior e/ou Sala das Formigas	Auxiliar Neste período as crianças estão em brincadeira livre e conforme as suas famílias vão chegando à sala despendem-se, a auxiliar partilha alguma informação importante ou algum detalhe vivido pela criança naquele dia.

ANEXO E. Planta da sala
| ' ' | | ' ' |

**ANEXO F. Fotografias das
áreas da sala**

| ' ' | | ' ' |

Figura F 1

Área da Matemática.



Figura F 2

Área das Ciências.



Figura F 3

Biblioteca.



Figura F 4

Área do Tapete.



**ANEXO G. Fotografias dos
Instrumentos de Pilotagem**

| | ' ' | | ' ' |

Figura G 1

Plano do dia.

Plano do dia
18-10-2022

O que vamos fazer	Quem faz	Avaliação
094e Início do projeto dos polícias	0-40 [redacted]	
	m Almoço	
FM inventário	HHU todas	
FM balauço do dia	UU Todas	

Figura G 2

Mapa de culinária.

Mapa de culinária

O que queremos fazer	Quem faz	Quem apoia	Data

Figura G 3

Mapa das Comunicações/ Produções.

Mapa de comunicações/ produções

Quem comunica	Data	O que fez	Como fez	Apreciação

Figura G 4

Mapa de Projetos.

Mapa de projetos

O que queremos saber/ fazer / mudar	Quem faz	Quem apoia	Data início	Data fim
O que fazer os policiais	[redacted]	[redacted]	18-10-2022	

Figura G 5

Mapa de Tarefas.



Figura G 6

Mapa de Aniversários.



Figura G 7

Mapa de Presenças.



Figura G 8

Contar, mostrar ou escrever.

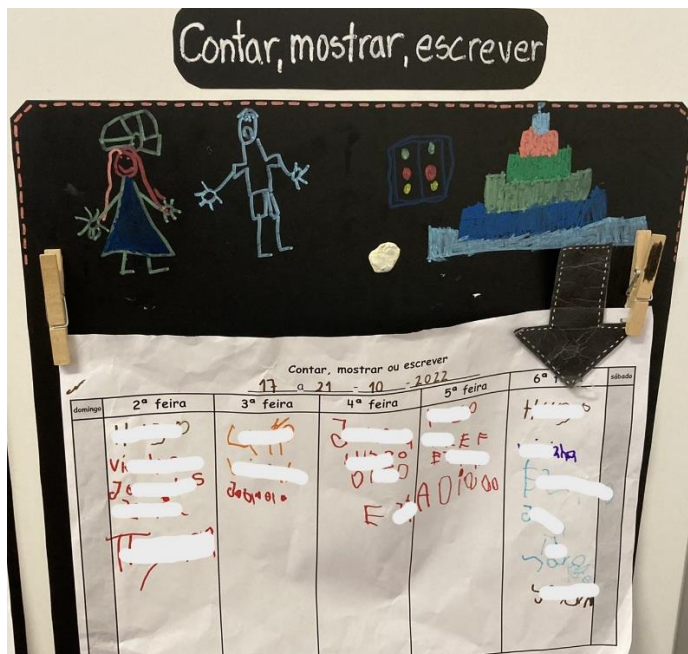


Figura G

9 Mapa de um projeto.

O que queremos saber	O que já sabemos	Quem faz	Onde vamos descobrir
<ul style="list-style-type: none"> O que fazem os Policias 	<ul style="list-style-type: none"> Eles pegam os ladrões () Quando a menino esti a chorar vai ter com os policia () Os policia mandau os caes atrás dos ladrões () Os policia dão comidas más aos ladrões () Prendem as pessoa más () 	<ul style="list-style-type: none"> () () () () () () 	<ul style="list-style-type: none"> Computador Telemovel
Avaliação:			Como vamos apresentar
Data:			

Figura G 10

Diário de Grupo.

Diário
17 a 21 - 10 - 2022

Não gostamos ↘	Gostamos ↗	Fizemos	Queremos
<p>Magda HUGA Diana HBO Diana Diana</p>	<p>Yak Diana Diana</p>	<p>17.10.22 O Bogdan acabou os trabalhos que tinha em atraso. Alguns meninos compraram o livro para enviar para a Guine. Tiramos fotografias para a prensa da reunião de pais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Descobrir se o tomate é um legume ou um vegetal: Saachi, Samuel, Egra, Viviana, Valente e Diego Saber o que fazem os policia fazer o inventario das areas É a mercaria Imos revelar uma fotografias Desobrir sobre a vida dos casnos: Viviana, Samuel, Hugo e collective (foi a Joana que trouxe um filme de video) Desobrir o nome das avorcas

**ANEXO H. Tabela de
caracterização das
crianças**

| | ' ' | | ' ' |

	Data de nascimento	Nacionalidade	Nº de irmãos	Agregado familiar	1ª vez na organização	Local de residência	Observações
Boneca	12/07/2019	Portuguesa	2	5	Não	Carcavelos	
Ag	23/01/2019	Portuguesa	1	3	Não	Carcavelos	Alergia ao peixe, nasceu prematuro, 650gr, acompanhado em Alcoitão
Bernardo	23/02/2017	Portuguesa	1	4	Não	São Domingos de Rana	
Azul	24/06/2019	Brasileira	1	4	Não	Parede	
Carro	28/12/2018	Ucraniana	Não	2	Sim	Cascais	Não fala português, chegou a Portugal no verão de 2022
Fã	03/04/2018	Portuguesa	3	5	Não	Alcabideche	
Lucas	28/10/2019	Portuguesa	2	5	Não	São Domingos de Rana	Alergia alimentar grave ao ovo
Francisco	27/12/2017	Andorra	2	5	Não	Parede	
Mickey	29/04/2018	Portuguesa	1	4	Não	S. Miguel das Encostas	
Leoa	10/01/2018	Portuguesa	3	6	Não	Carcavelos	
Murilo	28/12/2017	Brasileira	Não	3	Sim	Parede	Chegou no início de outubro a Portugal com os pais
Gata	31/12/2018	Portuguesa	1	3	Não	Murtal	A mãe está ausente, vive com o pai e com a madrastra

Elsa	06/08/2018	Portuguesa	1	4	Não	Carcavelos	
Luz	19/10/2017	Portuguesa	3	6	Não	Amoreira	
Leão	25/03/2018	Portuguesa	1	4	Não	Carcavelos	
Unicórnio	17/04/2018	Portuguesa	1	4	Não	Carcavelos	
Barbie	28/10/2019	Portuguesa	2	5	Não	São Domingos de Rana	
Brinquedo	31/01/2019	Portuguesa	1	4	Não	São Domingos de Rana	
Miridi	03/11/2017	Brasileira	Não	3	Não	Carcavelos	
Ana	14/03/2018	Portuguesa	1	3	Não	São Domingos de Rana	

Legenda:

P – pai I – irmã/o * - frequenta a organização socioeducativa em questão

M – mãe Pd - padrasto - - 0

**ANEXO I. Tabela de
caracterização das
famílias**

| ' ' | | ' ' |

	PAI				MÃE			
	Idade	Escolaridade	Profissão	Nacionalidade	Idade	Escolaridade	Profissão	Nacionalidade
Boneca	30-40	licenciatura	Militar GNR	Portuguesa	30-40	s.d.	s.d.	Portuguesa
Ag	30-40	Italianos	Militar	Italiana	30-40	s.d.	empresária	Italiana
Bernardo	30-40	s.d.	s.d.	Brasileira	20-30	s.d.	s.d.	Brasileira
Azul	30-40	12º ano	Chefe de cozinha	Brasileira	30-40	12º ano	s.d.	Brasileira
Carro	30-40	s.d.	s.d.	Ucraniana	30-40	s.d.	Cozinheira	Ucraniana
Fã	30-40	s.d.	s.d.	Portuguesa	20-30	12º ano	Empregada de limpeza	Portuguesa
Lucas	30-40		Marketing e vendas	Portuguesa	20-30	licenciatura	Designer	Portuguesa
Francisco	30-40	s.d.	Marketing	Portuguesa	30-40	s.d.	Professora	Americana
Mickey	40-50	s.d.	Hotelaria	Portuguesa	40-50	s.d.	Hotelaria	Portuguesa
Leoa	40-50	s.d.	s.d.	Portuguesa	40-50	s.d.	Mediadora	Portuguesa
Murilo	30-40	s.d.	Pastor de uma igreja	Brasileira	30-40	s.d.	Cuidadora	Brasileira
Gata	20-30	s.d.	s.d.	Brasileira	20-30	s.d.	s.d.	Portuguesa
Elsa	20-30	s.d.	Futebolista	Portuguesa	20-30	12º ano	Personal trainer	Portuguesa
Leão	40-50		Ator	Portuguesa	30-40	licenciatura	enfermeira	Americana

Luz	40-50	s.d.	Empresário	Brasileira	40-50	s.d.	Empresário	Brasileira
Unicórnio	40-50	s.d.	s.d.	Portuguesa	40-50	s.d.	fisioterapeuta	Portuguesa
Barbie	30-40	s.d.	Marketing e vendas	Portuguesa	20-30	licenciatura	Designer	Portuguesa
Brinquedo	20-30	12º ano	vendedor	Guineense	20-30	12º ano	vendedora	Portuguesa
Miridi	20-30	s.d.	s.d.	Brasileira	20-30	s.d.	Manicure	Brasileira
Ana	30-40	s.d.	s.d.	Portuguesa	30-40	s.d.	s.d.	Portuguesa

s.d. – sem dados

**ANEXO J. Guião do
questionário às famílias**

| | " | | " | |

Queridas famílias,

O presente questionário surge no âmbito da unidade curricular, Prática Profissional Supervisionada II, com o objetivo de caracterizar o contexto familiar das crianças da Sala dos Guaxinins. Deste modo, gostaríamos de ficar a conhecer as perspetivas das famílias acerca dos seus contextos familiares.

Neste seguimento, solicitamos a vossa colaboração para o preenchimento das seguintes questões.

Os dados serão recolhidos de forma a garantir a confidencialidade dos inquiridos. A sua resposta é bastante importante para a concretização do relatório final de prática, agradeço a sua colaboração. Obrigada.

No seu contexto familiar ...

1. Quais os pontos fortes que identifica?

- tempo de qualidade com o seu filho.
- conversar com o seu filho.
- brincadeiras com o seu filho.
- dar presentes ao seu filho.
- respeitar a opinião do seu filho.
- dar carinho e afeto ao seu filho.

Outros: _____

2. Quais as preocupações que identifica?

- dizer que “não” ao seu filho.
- dar carinho e afeto ao seu filho.
- controlar as frustrações do seu filho.
- incluir o meu filho nas atividades diárias.
- respeitar a opinião do seu filho.
- adaptar-me às brincadeiras do seu filho.

Outros: _____

3. O que valoriza na educação do seu filho?

4. O que acha que resulta melhor na educação do seu filho?

Obrigada pela sua colaboração ☺

**ANEXO K. Análise de
conteúdo dos
questionários aplicados
às famílias**

| | ' ' | | ' ' | |

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Fi²⁸	Ue²⁹
Aspetos valorizados na educação dos filhos	Valores morais	Respeitar o outro	“Respeito ao próximo” (Q1)	8	6
			“Respeito pelo outro, principalmente aos mais velhos.” (Q6)		
			“Ensiná-la a tratar o outro com respeito e ser empática...” (Q8)		
			“Que ela aprenda a ouvir e aceitar as muitas opiniões, respeitando o próximo.” (Q9)		
	Valores morais	Obediência	“... educação, ser obediente, ...” (Q1)	4	4
			“obediência” (Q4)		
		Autoconfiança	“... (respeitar o outro) ... saber fazer tudo isso e ao mesmo tempo não deixar que seja desrespeitada ou ofendida pelo outro.” (Q8)	2	1
			Valores Religiosos	“... honrar a Deus” (Q1)	1
	Valorização da criança	Respeito pela criança	“... valorizar a família.” (Q1)	1	1
			“O respeito pela individualidade, levando em consideração seus interesses, seu tempo de aprender...” (Q2)	4	3
Autonomia da criança		“compreensão do que acontece e o porquê de acontecer” (Q7)			
Experiências proporcionadas às crianças	Recursos educativos variados	“...autonomia.” (Q5)	1	1	
		“... variedade nos recursos pedagógicos.” (Q2)	1	1	

²⁸ Fi: Frequência absoluta

²⁹ Ue: Unidade de enumeração

	Conhecer novos contextos	“Levá-lo a conhecer contextos diferentes.” (Q7)	1	1	
Aspetos que resultam na educação dos filhos	Díade família-criança	Diálogo	“conversa” (Q1) “A conversa, a comunicação e a negociação” (Q8) “Saber pedir ajuda e saber pedir desculpa como mãe e adulta” (Q10)	5	5
		Tempo de qualidade	“A brincadeira, um ambiente de boa disposição e energia positiva” (Q8) “estar presente...” (Q3)	5	5
		Rede de suporte	“Ter o suporte dos avós ...” (Q3)	1	1
	Estabelecimento de uma rotina	“... manter rotinas” (Q4)	2	2	
	Demonstração de carinho	“Beijinhos e abraços, para valorizar os seus acertos” (Q6)	3	3	
	Estabelecimento de regras	Expor e explicar as regras	“Alguns “nãos” explicando o seu porquê” (Q6)	1	1
	Interesses da criança	Respeitar os interesses da criança	“... mostrar interesse pelo que ela aprende com e sem ajuda.” (Q3)	2	2
	Díade escola-família	Comunicação	“... boa relação entre todos e comunicar entre nós ...” (Q3)	2	2

ANEXO L. Transcrição da
entrevista à educadora
cooperante
| ' ' | ' ' |

Legenda: E.: Entrevistadora EC.: Educadora cooperante

E.: Vou começar por dizer que esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. Ela é confidencial, e o teu anonimato está garantido. Autorizas então que realize a entrevista e que grave o áudio?

EC.: Sim claro! Vamos a isso.

E.: Bem, começa, por favor, por dizer qual a tua formação profissional nesta área?

EC.: Então tenho um mestrado. Fiz a licenciatura que era obrigatória, que era os três anos e depois tive que fazer um mestrado para poder exercer. Então fiz um mestrado em pré-escolar.

E.: Ok. Em que ano?

EC.: Em que ano? Acho que foi 2012, 2013, acho eu.

E.: Ok, aqui em Lisboa?

EC.: Eu fiz na Maria Ulrich.

E.: Então e depois desde que tiraste o mestrado sempre exerceste funções como educadora?

EC.: Sim.

E.: E começaste nesta instituição?

EC.: Foi aqui sim. Quando vim para cá ainda estava no último ano da licenciatura. Fiquei meio ano que entrei só em fevereiro. Fiquei meio ano. Ah ... eu estava no segundo ano de licenciatura. Durante o terceiro ano fiquei numa sala de dois anos e depois. Não, voltando atrás ... eu estava no último ano. Sim, é que foi o último ano. Foi quando eu entrei para aqui em fevereiro. Depois, no segundo ano em que cá estive fiz o mestrado numa sala dois anos e depois, a partir daí, quando já tinha o mestrado, tive sempre em pré-escolar.

E.: E sempre como educadora?

EC .: Sim. Primeiro como educadora estagiária e depois sim.

E .: **E fizeste alguma coisa antes de ser educadora?**

EC .: Fiz. Trabalhei numa biblioteca de um colégio, era responsável pela biblioteca.

E .: **E foi aí que te deu a motivação para seres educadora?**

EC .: Não, não. Eu já tinha esta motivação há muito tempo. Aliás, quando eu andava no secundário, o que eu queria tirar era educação ou educação física para ser professora de educação física ou então ser educadora de infância. Só que, entretanto, quando, quando a cabeça não tem juízo, não é que queria ir trabalhar, trabalhar, trabalhar e depois acabei por deixar. Mas sempre tive este desejo. Então depois, em conversa em família, olha, porque não agora darmos esse passo, não é? Então pronto, foi aí que foi aí que fui tirar o curso. Mas já era uma coisa que eu queria fazer há muito tempo.

E .: **Na tua perspetiva, quando terminaste o curso, quais eram as principais dificuldades que sentias?**

EC .: Opa, eu ao início de vir para aqui eu fiquei um bocado em choque ... no sentido em que me deram uma sala de um ano, os miúdos todos novos e agora a sensação que eu tive foi olha agora estás aqui, agora desenrasca-te. E então eu ao início entrei em pânico porque eu achava que o que é que eu faço? Estás a ver ... o que é que eu vou fazer? E tive dificuldade ... basicamente não foi até no trato dos miúdos, mas foi mais: como é que eu me dirijo às famílias? Que atividades é que eu hei de propor para meninos tão pequeninos que ainda se estão a adaptar à situação? Eu não estava eu todas as férias, férias. É que quando trabalhei no colégio da minha tia, estive sempre com meninos mais velhos. Eu não tinha essa perceção, essa visão dos meninos mais novos. Então, para mim, o que me assustou mais foi. Olha, a bem da verdade, acaba por ser tudo, não é? Tu teres a responsabilidade de uma sala com 11 ou 12 meninos bem pequeninos, que muitos ainda nem quase que falavam. E o que é que vais dizer também aos pais que tu tens de transmitir segurança aos pais, não é? Então foi difícil nessa parte. Foi muito difícil. Acabei por me sentir sozinha, percebes? Sim, eu tinha uma educadora responsável por mim, mas não era o suficiente. Eu precisava, além de ser a colega auxiliar, não é? Mas ela também era nova, não estava aqui há muito tempo. Então foi tudo assim, um conjunto de coisas que ao início foi um bocadinho difícil.

E .: **Depois ao vir para pré-escolar já não aconteceu?**

EC .: Não, não e olha ... vir para o pré-escolar foi a melhor coisa que me aconteceu. Tenho de dizer a verdade, é mesmo. Naquela altura nós tínhamos salas homogéneas. Ainda assim foi ... foi muito bom, muito bom. E não quer dizer que eu não goste de creche, não é isso. Mas eu sinto-me mais à vontade com o pré-escolar. Se calhar daqui a uns anos eu vou dizer não, eu quero ir para o sossego da creche.

E .: **Sossegado... (tom de dúvida)**

EC .: Pois, também é uma falsa questão porque é que tu tens muito trabalho no pré-escolar ... tens muito trabalho, papeis, atividades, porque eles são mais crescidos e ali tens menos isso, mas depois tens o choro...

E .: **E o físico também ...**

EC .: Exato, trabalha mais o físico ... se calhar aqui no pré-escolar não te puxa tanto para o físico, mas puxa-te mais para o intelectual no sentido de teres estás sempre à frente. Por exemplo, agora projetos que estamos a fazer, tu tens que incentivar os miúdos, tu é que tens que fazer, tens que ajudar, tu é que tens que ... claro que há sempre o contributo deles, mas é, mais é papelada, papelada ... é horrível.

E .: **E atualmente, quais são as dificuldades? Sentes alguma dificuldade no teu trabalho?**

EC .: Olha, devido ao eu estar de baixa muito tempo, eu senti dificuldade novamente no regresso, até mesmo pelo método que nós trabalhamos. Eu pensei o que é que eu vou fazer agora? O que é que eu fazia antes? E eu, principalmente nos tempos da tarde, foi aquilo que eu tive mais dificuldade no tempo em termos a escrita e a matemática. Então parece que não é que tu te esqueceste, mas tem que ser um relembrar porque foram dois anos fora. Então foi muito esta parte do tempo participado que nós temos a tentar arranjar atividades que dê para nós fazermos à tarde. Mas isso foi o que eu tive mais dificuldade e apanhar um grupo todo novo que já se conhecia e que eu era a única pessoa que vinha a mais.

E .: **O intruso...**

EC .: Exato. Mas acho que mesmo assim até correu bem.

E .: Ok? Agora falando um bocadinho sobre as concepções do que é uma criança. Na tua visão como é que define se uma criança?

EC.: A. Ao contrário daquilo que dizem, eu acho que às vezes as crianças conseguem ser um bocadinho cruéis. Às vezes dizemos que uma criança não mente, mas isso não é verdade, que é sempre genuína, não é verdade.

E .: Pronto, sim. A minha opinião é que elas são pessoas. E as pessoas têm personalidades. Personalidades melhores ou piores. Umas que nos cativam e outras que não, tal e qual como os adultos, nós que gostamos de uns e não gostamos.

EC .: São pequenos seres que às vezes nos fazem a cabeça em água. Mas eu acho que ser criança e também muita genuinidade, porque há coisas que eles fazem que eles não têm noção que estão a fazer ainda, não é? Os mais novos porque os mais velhos, obviamente que há muita coisa que não têm noção, mas já têm noção de muita ou outra e sabem o que é o bem e o mal, o certo e o errado, não é? Mas eu acho que a palavra que eu definiria criança seria seres genuínos.

E .: A criança em jardim de infância, como é que a vês? Ou seja...

EC .: Eu acho que é assim a criança ... a criança aqui também depende da idade. Eu acho que às vezes os meninos da creche que vêm com três anos e ainda às vezes com dois. Eles caem aqui de paraquedas e estão a apanhar do ar porque os outros já dominam a sala, já dominam a forma como trabalham, etc., etc. Então os meninos chegam aqui os pequeninos e ficam à toa. O que é que eu posso fazer? Querem ... depois querem fazer tudo, mas ao mesmo tempo não fazem nada.

E .: E tu achas que isso é bom? Foi uma coisa que por acaso que fez um bocado de confusão. Foi esta heterogeneidade tão grande no grupo e os mais pequenos muitas vezes pareciam que, sobreviviam por aí.

EC .: Eu percebo o que estás a dizer, mas eu também acho que os mais novos, eles aprendem muito por aquilo que o adulto faz. Por exemplo, tu estás numa sala de dois anos. Eles imitam muito o comportamento dos adultos, não é? Aqui vai acabar por ser a mesma coisa, mas não com os adultos da sala, com os amigos mais velhos da sala. Então vai haver um tempo em que eles vão estar um bocadinho a apanhar do ar. Sim. E depois também depende da personalidade de cada um. Temos aqui meninos que vieram com três anos, que rapidamente se adaptaram e participam e querem participar em tudo da sala. Tens

outros que evidentemente não, não estão nem aí. Mas eu acho que eles aprendem com os mais velhos e com a vivência dos mais velhos. É isso que eles vão passar a imitar. Pronto, então eu acho que eles vão sentir se seguros na sala. Ainda continuam se calhar às vezes a não perceber muito bem. Há jogos que eles só desarrumam, mas com o tempo isso vai mudando, percebes? E eu acho que é uma riqueza também para os mais velhos o facto de ter mais novos para cuidar, para ajudar, percebes? Então, eu acho que isso acaba por ser bom para uns e bom para os outros. Até mesmo com meninos que tu tenhas com necessidades, por exemplo. É muito ... eu quando tive uma menina com necessidades e ela tinha um estado bem complicado, ao início eu pensei isto vai ser o descalabro. Mas olha, os outros adotaram-na como se ela toda a vida fosse da sala. Então eles ajudavam-na. Eles iam à casa de banho com ela, eles ajudavam-na a fazer uns os riscos que eram que ela fazia. Quando ela tinha espasmos eles já sabiam e alertavam-me a mim e à minha colega para isso. Então foi uma riqueza enorme eles conviverem com alguém com necessidades de saúde específicas. Porque tu não estás, porque não estás muito habituada a isso, percebes? E então eu acho que esta diversidade também de idades ajuda. É mais difícil para quem trabalha com isto. É mais difícil porque hoje ... hoje por exemplo, nós estávamos a ver quem queria fazer o projeto dos piolhos. Há miúdos que nunca vão dizer que querem fazer um projeto. Então aí tu tens de ser tu a canalizar. Olha não queres tu fazer? Se calhar, por exemplo, um Lucas, uma Barbie, nunca me vão dizer, mas para a próxima eles vão participar e se calhar não vão participar em grande coisa. Mas vão estar. Percebes? É a primeira vez e daqui para a frente a tendência é estarem mais atentos.

E .: Ok. Como é que caracteriza este grupo de crianças?

EC .: Muito barulhento e um pouco quezilento também, mas muito trabalhador. Acho que tenho aqui miúdos com um potencial muito grande e para o ano à partida, só saem duas crianças, então este grupo à partida, vai se manter como está. E eu acho que eles têm muito para dar, mas acho que é um grupo que tu tens de ter muita mão neles, porque senão eles rapidamente descambam para fazer tudo e mais alguma coisa nesta sala só falta subir paredes. Mas acho que eles são muito barulhentos e quezilentos uns com os outros.

E .: Sim. Eles trabalham muito bem, mas têm pouco foco. Ainda agora, na apresentação que eles estavam nas cadeiras, eles estavam bem, mas depois estavam as ovelhas todas a olhar e não sei se reparaste, nos estavam lá atrás sentados, mas eles estavam todos virados para trás.

EC .: Eles desfocam ... sim é verdade.

E .: O foco deles dura 2 minutos

EC .: Eles têm muito pouco poder de concentração, muito. E isso às vezes é muito complicado. E depois tens aqui miúdos também que ainda não deram o salto em termos de brincar. Ou seja, se tu deixares eles passarem o dia todo a brincar no tapete, eles ficam o dia todo a brincar no tapete. E isso não pode ser, não é? Porque depois tens resultados como a cara do Azul, percebes? E a MD esteve a fazer com ele ou foi a DN? Já não me recordo ... uma situação no fim de semana ... o que é que ele fez no fim de semana. Ele começou a chorar quando teve de escrever porque ele não está habituado a isso. Então é um grupo onde tu tens de ter muita mão também nisso e estás muito atenta a quem está a participar, onde está a participar, quem nunca participa, quem não sabe nada? Acho que é um grupo desafiante.

E .: Sim. Aqui na instituição utilizam o MEM. Como é que implementas o MEM na sala? E se fosses para outra escola com outra liberdade, utilizarias o MEM também?

EC .: Claramente que vá para onde for, se me deixarem eu utilizo o MEM. Eu acredito mesmo neste modelo. Eu acredito na forma dele formar crianças com pensamento, que sabem pensar, que sabem ter uma opinião, que sabem olhar e perceber se gostam ou não gostam e o porquê. Não é só dizer gosto, não gosto, mas há que ter um olhar crítico sobre as coisas. E acho que dá muita liberdade às crianças no sentido de elas fazerem parte integrante da forma de trabalhar da sala. O caso de teres tarefas e eles terem a responsabilidade de ter tarefas ou a forma como a sala está organizada. A liberdade que eles têm ... ainda não temos um mapa das atividades, é uma coisa que eu tenho de pôr com urgência. Mas e eles comprometerem-se ... olha, eu quero ir para esta área, esta e esta, e eu quero fazer isto durante o dia e depois perceber se cumpriu, se não cumpriu, porque é que não cumpriu. E eu acho que eu só me vejo a trabalhar MEM ... só quando eu fui fazer a formação do MEM também eu pensei é isto que eu quero, não quero mais nada. Eu nunca fui pessoa, por exemplo. Não é que seja contra as fichas, não é isso. Pronto. Aliás, eu até tenho aí algures que tem que pôr fichas nas áreas para que eles se quiserem fazerem conforme eles quiserem. Mas eu acredito que as crianças, através de outras, de outras propostas, através dos projetos, aprendem muito, percebes coisas que depois também vão ... olha o caso da Brinquedo fez o projeto do dos polícias. Ela tinha imenso medo e a mãe agora diz que a partir desse momento ela deixou de ter medo. Percebes estes ganhos? Percebes? Agora tu depois tens é que ser equilibrada que é durante a manhã tu fazes

projetos e atividades, mas à tarde depois tens o tempo compartilhado de escrita e o de matemática são coisas mais específicas. Tudo pode partir deles. Ou seja, tu estás no conselho da manhã e eles dizem-te sei lá, trouxeram qualquer coisa. Olha como há um cavalo que não sei se tu estavas quer quando a Ana e trouxe um cavalo de borracha. Então uma das meninas disse: ele é um mamífero. Ok, então, mas o que é isso de ser um mamífero? Estás a ver? Vamos ver o que é um mamífero. Na coisa dos conjuntos. Já não sei quem é que foi. Disse que o não sei o quê era um conjunto de cães ou uma coisa qualquer. Já não me recordo. Eu disse até que outros conjuntos é que vocês conhecem? Nenhum. Então vamos descobrir, percebes? E aí tu tens um imenso número de coisas para fazeres, percebes? Então é isso também tu tens que, enquanto profissional, estar atenta àquilo que os miúdos te vão dando para tu conseguires pegar nisso para desenvolver o interesse deles na sala, percebes? Então eu não me vejo a trabalhar desta forma.

E .: Como é que fazes a organização aqui do espaço da sala? Foste tu que organizaste o espaço da sala? Como? Porquê?

EC .: Fui eu e a Madalena. Nós, no MEM temos diversas áreas. Nós sabíamos as áreas que queríamos ter e depois tentámos organizar em termos de materiais e espaço que tínhamos. Então nós temos a área da casinha, temos a área da matemática, que ainda está um bocadinho pobrezinha, mas temos a área da matemática, temos a área das ciências, onde eles têm um carrinho e podem ir ver as pedras com lupa, fazer experiências. O objetivo é fazer experiências. A área da plástica temos os desenhos, a plasticina é uma coisa que eu quero que eles agora façam à vontade sem ter que ser um dia da plasticina, por exemplo. A área da escrita, a área polivalente que é do meio e tens os jogos, pronto, e a biblioteca também. Então estas áreas todas. Tentamos colocar as coisas num sítio mais estratégico. Por exemplo, a escrita está ao pé da biblioteca porque faz todo o sentido assim ser pronto, porque alguma coisa vamos ver um livro. O livro está aqui ao lado, percebes? E os livros, por exemplo, na biblioteca, estarem dispostos para eles também poderem ver. Eu deixo os meus livros, desde que eles saibam que podem cuidar deles, percebes? Então estão à vontade. A área do tapete é que normalmente no MEM não existe tanto. É mais os jogos de mesa mais polivalentes. Mas eu acho que faz sentido haver a área do tapete, onde tem os animais, onde têm os carros, etc. Depois temos o cavalete também, que eles podem utilizar à vontade. Então nós baseamo-nos no MEM e nas áreas do MEM e depois tentamos adaptar conforme a nossa realidade. Olha, até em relação às mesas temos que nos adaptar não só ao material físico que nós temos, mas pelo menos tentamos organizar numa forma que seja, que esteja, que nós achemos que está organizada para eles também se organizarem. Não,

isto não é estanque, não quer dizer que amanhã não mudemos a sala, porque se calhar nos faz mais sentido. Isto não é estanque. E mudamos. Se for pertinente porque se não for deixamos como está.

E .: E como é que organizas o tempo, ou seja, a rotina, o tempo educativo.

EC .: Nós temos a agenda onde foi combinado com eles, o que é que queríamos fazer em cada dia de semana, sendo que havia duas atividades, três atividades que nós não podemos escolher, que é a música, o inglês e a educação física, já nos foi dado esse horário. Agora, o resto nós organizamos com agenda. A agenda, no fundo, é o nosso, o nosso primeiro material, o primeiro mapa do dia, e nós precisamos da agenda para nos organizarmos. Eles querem ver o que é que temos para fazer. Está lá os desenhos que eles próprios fizeram. Então organizamos com eles a agenda.

E .: E como é que planificas o teu trabalho? Ao longo do ano letivo? Fazes planificações anuais, trimestrais, mensais?

EC .: Nós não fazemos a planificação semanal, nem mensal, nem nada, porque como temos a agenda, cada dia fazemos o plano do dia mediante aquilo que nos diz a nossa agenda. Pronto, é como nos vai dizer na nossa agenda nós vamos escrevendo no plano do dia. Cada dia fazemos um plano e é isso que nos vai reger durante aquele dia. Pronto, depois também temos sempre o mostrar, contar e escrever que é para eles escreverem. E já sabem que de manhã é a primeira coisa que nós fazemos no dia. E depois também temos o diário que nos ajuda a perceber o que é que nós fizemos, como fizemos e quantos fizeram, se gostamos, se não gostamos. O diário serve para isso. É um sítio onde nós escrevemos todos os dias mediante aquilo que está no plano do dia. É lá também escrevemos o que queremos descobrir e aquilo que eles gostam ou não gostam. Isso depois, é avaliado à sexta-feira.

E .: Como é que é feita a avaliação das crianças e que instrumentos é que são usados.

EC .: Entre nós para a avaliação das crianças temos um portfólio individual de cada um, onde eles previamente escolhem os três trabalhos, mais coisa menos coisa. Três trabalhos para ir para o portfólio. Depois desses trabalhos, eles escolhem três trabalhos para conversar comigo, no sentido de que é que tu fizeste? Porque é que fizeste? Com que cores utilizaste? Pronto, a conversa surge e eles vão dizendo e nós vamos registando. Depois

temos uma bñção de umas folhas que apoia a avaliaçã, onde têm todos os objetivos de todas as orientaçõs curriculares e que nós de x em x tempo vamos preenchendo a ver se eles alcançaram. Muitas das vezes damos exemplos. Olha o Lucas já sabe o dia da semana. Então eu em vez de pôr lá um certo, eu posso pôr o Duarte no dia tal disse que era segunda-feira, por exemplo. E isso depois parte para a nossa avaliaçã intercalar ao final. No final do primeiro semestre nós fazemos uma avaliaçã intercalar, que normalmente é mais sobre os acolhimentos, como é que eles se adaptaram à sala. E depois, a final, é tudo aquilo que ele fez. O portefólio depois é para os pais. E também há quem tenha alguns mapas de apoio no sentido de teres um mapa das tarefas, ver individual cada menino. O que é que, o que é que fez? Podemos ter isso? Podemos ter uma folha também das presenças que faz com que percebamos que eles vêm muitas vezes ou faltam muito, etc. Mas na realidade, aquilo que nós, neste caso eu utilizo é o portefólio, os desenhos deles, as conversas que temos e depois aquele que ela bem-dita da folha com o apoio a avaliaçã.

E .: O que é que tu achas sobre o trabalho em equipa em educaçã de infãncia? Podes falar um bocadinho sobre isso, sobre a tua opiniã?

EC .: Olha, eu acho que nós na sala temos que ter em conta que eu não sou nada sem a minha colega e a minha colega não é nada sem mim. Então eu posso ter a responsabilidade de ter que falar mais com as famílias. Se houver uma situaçã mais delicada, posso ser eu a fazer as coisas aqui da sala, como quando nós planificamos a MD ainda não está, eu planifico com eles e depois quando a MD chega, dou-lhe a conhecer o que é que decidimos fazer e o que é que ela gostava de fazer ou o que é que se sente mais à vontade. Mas eu vejo isto muito como um trabalho de equipa para mim não faz sentido ser de outra forma. O que eu acho é que nos temos funçõs, nem são funçõs, são responsabilidades um bocadinho diferentes, a MD tem as suas e eu tenho as minhas, mas isto tudo é uma equipa porque se assim não for não vale a pena. E mesmo com as educadoras do lado é bom nos conversarmos sobre o que estamos a fazer, se tivermos alguma inquietaçã, pedir ajudar se não conseguirmos fazer alguma coisa, o que é que a minha colega faria? A outra chama-me e diz: olha estou a fazer isto queres fazer também? Faz sentido para ti? Não faz? Então eu vejo tudo isto como um trabalho de equipa, eu não consigo trabalhar de outra forma se não assim.

E .: E aqui há muita articulaçã das salas? Tentam fazer esse trabalho?

EC .: Olha eu acho que podia haver mais, aqui em cima, mas principalmente com uma das salas eu dou-me muito bem... não e que não me dê bem com a outra, mas a outra

é um bocadinho mais fechada em si, mas eu acho que já está melhor do que estava no início do ano. É o que eu acho.

E .: Qual é o tipo de envolvimento e participação das famílias?

EC .: Olha as famílias são muito acarinhadas e queridas nesta instituição, em relação à nossa sala o que eu sinto é gostava que eles se envolvessem um pouco mais. Já não foi a primeira vez que se pediram trabalhos e uns não fizeram ... gostava que eles se predispusessem a vir à sala, como o caso da mãe da Elsa que veio agora à sala. Eu gostava que eles se envolvessem mais. Sei que há pais com vidas um bocadinho complicadas, mas é muito importante para os miúdos a família estar. Então eu acho que a família é fundamental neste processo de aprendizagem das crianças, nós não conseguimos fazer coisas sozinhas e os pais também não. A verdade é que ainda há aquele pensamento de que na escola é que se educam as crianças. Nós temos o nosso papel e os pais têm o deles e isso não se pode dissociar, somos um todo. Mas eu gostava que eles se envolvessem mais.

E .: Que estratégias utilizas para os envolver?

EC .: Eles podem se inscrever para vir cá, contar uma história, fazer qualquer coisa...

E .: Tens alguma dificuldade em criar esta envolvimento?

EC .: Não basta tu pões o papel ali na porta, ninguém vai olhar para aquilo com olhos de olhar, então tens que ser mais direta, mais específica porque se não é difícil.

E .: Recordas-te de mais alguma informação pertinente para esta entrevista?

EC .: Acho que não...

E .: Muito obrigada pela tua colaboração.

EC .: Obrigada também.

**ANEXO M. Autorização para
a realização do
portefólio da criança**
| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais da Lara,

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II é-me solicitada a elaboração de um Portfólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão referir o seu desenvolvimento e aprendizagens ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias e de produções da criança.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que estiver concluído, o portfólio será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-os a colaborar na sua concretização. Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que **não se aplica**) que o meu filho/educando participe na elaboração deste portfólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura da Educadora Cooperante: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: 8 / 11 / 2022

ANEXO N. Roteiro ético

|' '' | | ''

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
Objetivos do Trabalho	<p>Como um elemento estranho que iria entrar num contexto já existente, surgiu a necessidade de me apresentar logo no primeiro dia a toda a equipa educativa, pois esta seria parte integrante do meu percurso. A apresentação às crianças foi facilitada pela educadora cooperante que me orientou e apresentou às crianças e explicou-lhes o porquê de eu estar ali presente. Já às famílias a apresentação não foi feita formalmente, mas sim concretizou-se numa série de conversas informais que fui tendo com as famílias ao longo da primeira semana, sempre com o apoio da educadora cooperante. Bem como, através de uma apresentação que fiz em conjunto com a educadora cooperante e esta colocou no grupo de WhatsApp das famílias com a equipa educativa.</p>	<p>2. No compromisso com as famílias - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.</p> <p>3. No Compromisso com a equipa de trabalho - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.</p>
Custos e benefícios Possível impacto nas crianças e na equipa educativa	<p>Como resultado da investigação penso que esta não acarretou custos e prejuízos às crianças. No entanto, destaco o facto de nos dias das entrevistas feitas às crianças estas dispuseram de menos tempo para brincarem, uma vez que foi utilizado esse tempo para a realização das mesmas. Contudo, ressalvo que apenas foram entrevistadas as crianças que mostraram vontade para o efeito, no momento em que a entrevista aconteceria. Digo isto, uma vez que</p>	<p>1. No compromisso com as crianças - Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
	<p>na conversa inicial todas as crianças demonstraram vontade de colaborar, no entanto quando fui pedir a algumas que viessem comigo para as entrevistar estas disseram não querer, conforme mostra a nota de campo abaixo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Dirijo-me até à casinha onde algumas crianças se encontram alegremente a brincar.</p> <p style="padding-left: 40px;">Eu: <i>Olá amigos, quem é que quer vir fazer com a Joana um trabalho importante para a minha escola?</i></p> <p style="padding-left: 40px;">Elsa: Nós estamos a brincar!</p> <p style="text-align: center;">(Nota de Campo, 14 de dezembro de 2022)</p> <p>Por fim, penso que para a equipa educativa não houve quaisquer custos ou benefícios, no entanto penso que a minha investigação abriu portas para que a equipa educativa refletisse acerca do tema, e das suas práticas. Bem como, a realização posterior deste relatório a que toda a equipa educativa terá acesso, constituir-se-á como uma forma de revisão e consciencialização para a abordagem do tema nas práticas da equipa educativa. Sendo este um benefício que mais tarde poderá ter impacto nas crianças, uma vez que poderá abrir espaço para uma continuação e futura</p>	<p>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.</p> <p>3. No Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>abordagem do tema com o grupo de crianças ou até com outros grupos de crianças.</p> <p>O respeito pela privacidade e confidencialidade foi um ponto fulcral na redação da minha investigação. Ao longo desta não foram feitas quaisquer referências ao contexto socioeducativo em que fui inserida. Bem como os nomes das crianças e de qualquer elemento da equipa educativo foram substituídos de modo a manter a sua privacidade. A escolha dos nomes das crianças foi uma decisão tomada por estas, que escolheram os seus nomes substitutos.</p> <p>As crianças estão sentadas no tapete, à espera de ir lavar as mãos para o almoço. Eu sento-me junto delas e começo a conversar.</p> <p>Eu: <i>Vocês sabem porque é que eu estou aqui, porque é que eu vim para a sala das Formigas?</i></p> <p>Luz: <i>Para ajudar a Md e a Mg.</i></p> <p>Eu: <i>Também, mas eu vim porque estou a aprender a ser professora, eu também ando numa escola. Só que é uma escola de crescidos.</i></p> <p>Francisco: <i>(ri-se) Uma escola de crescidos! E o que fazes lá?</i></p> <p>Eu: <i>Aprendemos a ser professores, fazemos muitos trabalhos. E vocês sabem que eu vou fazer um trabalho sobre vocês?</i></p>	<p>4. No Compromisso com a entidade empregadora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as normas e regulamentos. <p>1. No compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.

Crianças em coro: *Uau, Nós!?*

Eu: *Sim vocês, e nesse trabalho é muito especial para mim, mas os professores não me deixam pôr os vossos nomes. Por isso eu pensei em pôr uns nomes secretos. Que nomes secretos é que vocês querem ter?*

Francisco: *Francisco.*

Murilo: *Eu quero ser Murilo, era um menino bom na minha outra escola.*

Elsa: *Eu quero ser a Elsa do Frozen.*

E as escolhas continuaram.

(Nota de Campo de 22 de novembro de 2022)

Analisando os nomes escolhidos pelas crianças, é possível dividi-los em seis categorias: Personagens de filmes infantis; Nomes de amigos, Nomes próprios; Animais; Brinquedos e Cores.

As categorias com maior incidência foram a dos Nomes próprios e a dos Brinquedos, ambas escolhidas por 25% das crianças do grupo. Sendo que os Nomes Próprios foram escolhidos na esmagadora maioria (4 em 5) por meninos e os Brinquedos por meninas (4 em 5). Apenas uma criança escolheu uma cor como nome (Azul), e uma criança escolheu o nome de um amigo como

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
	<p>nome (Murilo), como se constata na nota de campo acima de 22 de novembro de 2022. Os Nomes de Animais e Nomes de Personagens de Filmes Infantil, foram escolhidos por 15% e 20% das crianças, respetivamente. Havendo uma distribuição equilibrada entre meninos e meninas nas escolhas. Uma criança, o Ag, não escolheu o nome porque nunca conseguiu escolher um nome, e acabou por sair da organização socioeducativa antes do término do estágio.</p> <p>Os nomes da equipa educativa foram substituídos por abreviaturas, estas escolhidas por mim.</p>	
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Por constrangimentos de tempo e por nem todas as crianças se conseguirem exprimir oralmente da mesma forma e este ser um fator importante para a investigação ficou decidido em acordo com a educadora cooperante que apenas as crianças com 4 e 5 anos seriam incluídas na investigação.</p> <p>Desta forma, foi utilizado como critério de inclusão na investigação a idade das crianças aquando do começo da mesma, a 5 de dezembro de 2022. Desta forma foram incluídas no estudo todas as crianças da sala a que essa data tenham perfazido os 4 anos de</p>	

idade. Assim foram participantes do estudo 9 crianças com 4 anos de idades e 3 crianças com 5 anos de idade.

No entanto, e por todas se encontrarem na mesma realidade e partilharem as mesmas experiências, apesar de os dados não serem recolhidos com todas existiram atividades que incluíram todo o grupo de crianças.

Considero que escutei as suas opiniões e vontades, mas uma vez que estas não se concretizam apenas oralmente, estive também atenta a todos os seus gestos e ações de modo a ouvir todas as vozes das crianças. Exemplo disso, será a nota de campo abaixo.

Depois de falar com o Leão, este concorda em fazermos a entrevista. Quando estou a seguir, com este para o corredor esta mostra uma expressão de incómoda e fica a olhar frequentemente para as outras crianças a brincarem

Eu: O que foi Leão? Queres ficar a brincar?

O Leão olha para mim reticente e com um olhar triste, e relutantemente faz um pequeno aceno com a cabeça.

Eu: Fica Leão, podemos ir noutra altura.

(Nota de Campo de 3 janeiro de 2023)

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A escolha da problemática foi partilhada com a educadora cooperante.</p> <p>Após a escolha da problemática da investigação urgiu a necessidade de apresentá-la e pedir opinião, também à auxiliar da sala, uma vez que esta também seria parte integrante e um elemento fundamental para a minha ação e investigação.</p>	<p>3. No Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.
<p>Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>A apresentação da problemática às famílias foi feita aquando do início das atividades em sala sobre as cores da pele, através de um pedido de colaboração numa das atividades (cf. Anexo V). Nesse pedido figurava uma introdução à problemática e os objetivos do estudo.</p> <p>Quanto às crianças, a investigação e seus objetivos nunca foram formalmente apresentados, antes de iniciar as atividades expliquei apenas que ia fazer alguns trabalhos sobre as cores de pele, para descobrirmos coisas que ainda não sabíamos.</p>	<p>1. No compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
Consentimento informado	<p>Para recolher imagens ou vídeos e informações das crianças foi necessário pedir autorização às famílias (cf. Anexo W). Recolhi essa autorização junto das famílias numa folha que ia entregando aquando do acolhimento das crianças. Nessa folha constava, o propósito da captação das imagens e da recolha de informações e era assegurado o total anonimato das crianças e da organização socioeducativa.</p> <p>Para a realização do portefólio de uma criança redigi um consentimento (cf. Anexo M) para o encarregado de educação da</p>	<p>criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.</p> <p>2. No compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa. - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa. <p>6. No Compromisso com a sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assumir a sua condição de cidadã(o), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional. <p>4. No Compromisso com a entidade empregadora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as normas e regulamentos.

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
	<p>criança em questão, em que elenquei os fins a que se destinava o portefólio e a quem seria divulgado. Além disso, garanti o anonimato da criança em todo o processo, bem como fiz acompanhar o consentimento com uma explicação daquilo que era um portefólio de modo a contextualizar o seu uso e utilidade. Relativamente ao consentimento das crianças para serem alvo de observações e investigação, este não tomou um carácter formal, na medida em que não assinaram nenhum documento. No entanto, as suas vozes múltiplas foram ouvidas e qualquer gesto foi tomado como um assentimento, ou não daquilo que estava a acontecer.</p>	<p>1. No compromisso com as crianças - Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.</p> <p>2. No compromisso com as famílias - Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança</p>

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
Uso e relato das conclusões	<p>Ao longo de toda a investigação fui informando a equipa educativa do processo e dos dados que iam sendo recolhidos. No final da investigação pretendo criar um momento mais formal para informar acerca das conclusões do estudo.</p> <p>Quanto às famílias gostaria, também, de apresentar as conclusões do estudo. Agradecendo o seu envolvimento e disponibilidade. Talvez através da partilha do relatório final e com uma pequena mensagem em vídeo enviada a todos. Ou se possível, através da presença numa das reuniões de final de semestre.</p> <p>Quanto às crianças, parece-me pouco pertinente falar com elas acerca das conclusões do estudo. Talvez, continuar a trabalhar o tema com elas e deixar propostas à equipa para elas continuarem o trabalho mesmo depois do meu estágio terminar.</p>	<p>3. No Compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. <p>2. No compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa. - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.

**ANEXO 0. Grelhas de
observação sistemática**

|' '' | | ''

Observação dos desenhos antes da investigação – desenhos realizados de 1 de setembro a 12 de dezembro de 2022							
Nomes	Nº de desenhos observados	Nº de desenhos com figura humana	Nº de desenhos em que a figura humana é pintada com lápis bege ou cor-de-rosa	Nº de desenhos em que a figura humana é pintada de outras cores	Quais as cores utilizadas		Observações
Ezra	55	23	13	10	Castanho	1	
					Amarelo	5	
					Azul	1	
					Verde	2	
					Vermelho	1	
Sofia	18	6	0	6	Azul	1	
					Amarelo	2	
					Roxo	1	
					Verde	2	
Diego	43	18	11	7	Castanho	3	
					Azul	1	
					Verde	2	
					Amarelo	1	
Viviana	50	30	21	9	Amarelo	7	
					Verde	1	
					Laranja	1	
Hugo	42	20	6	14	Castanho	1	
					Azul	2	
					Vermelho	3	
					Verde	3	
					Amarelo	5	
Jonatas	23	9	1	8	Castanho	2	
					Roxo	1	
					Azul	2	

					Amarelo	3	
Lara	59	32	16	16	Roxo	2	
					Azul	3	
					Cinzento	1	
					Amarelo	3	
					Vermelho	5	
					Castanho	2	
Benjamim	18	10	1	9	Azul	3	
					Roxo	3	
					Vermelho	1	
					Preto	2	
Samuel	29	11	2	9	Cinzento	3	
					Azul	1	
					Amarelo	4	
					Verde	1	
Sarah	32	21	10	11	Amarelo	7	
					Vermelho	1	
					Castanho	2	
					Laranja	1	
Joana	77	49	37	12	Castanho	5	
					Verde	3	
					Azul	1	
					Cinzento	1	
					Amarelo	2	
Valentina	81	52	50	2	Cinzento	2	
TOTAL	527	281	168	113			

Observação dos desenhos antes da investigação – desenhos realizados de 13 de dezembro de 2022 a 3 de fevereiro de 2022

Nomes	Nº de desenhos observados	Nº de desenhos com figura humana	Nº de desenhos em que a figura humana é pintada com lápis bege ou cor-de-rosa	Nº de desenhos em que a figura humana é pintada de outras cores	Quais as cores utilizadas		Observações
Lara	34	26	12	14	Castanho	1	
					Amarelo	4	
					Azul	3	
					Verde	3	
					Preto	2	
					Cinza	1	
Sofia	12	2	1	1	Castanho	1	
Diego	22	11	9	2	Castanho vários	1	
					Azul	1	
Viviana	13	9	6	3	Amarelo	2	
					Castanho	1	
Hugo	40	22	12	10	Castanho	2	
					Azul	1	
					Vermelho	1	
					Verde	1	
					Cinzento	3	
					Preto	2	
Jonatas	48	33	0	33	Preto	1	
					Roxo	4	
					Azul	14	
					Vermelho	14	
Ezra	15	11	4	7	Azul	3	
					Preto	2	
					Vermelho	1	

					Castanho vários	1	
Benjamim	5	5	0	5	Azul	2	
					Roxo	2	
					Castanho	1	
Samuel	10	6	2	4	Cinzento	1	
					Amarelo	2	
					Verde	1	
Sarah	7	3	1	2	Amarelo	1	
					Vermelho	1	
Joana	37	19	14	5	Roxo	1	
					Azul	2	
					Amarelo	2	
Valentina	78	28	18	10	Castanho	4	
					Preto	5	
					Branco	1	
TOTAL	321	175	79	96			

**ANEXO P. Guião da
entrevista à educadora
cooperante**
| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatário: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Conhecer a caracterização que a educadora faz do contexto socioeducativo.
- Caracterizar as conceções da educadora sobre (i) a criança e o lugar da mesma no Jardim de Infância e (ii) as famílias e as suas formas de participação.
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo na sala.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar sobre a devolução das transcrições.
<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico e profissional da educadora 	<p>B1. Diga-me, por favor, qual a sua formação nesta área profissional? B2. Pode por favor dizer-me há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Pode me falar um pouco do seu percurso profissional? B4. Na sua perspetiva, quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são? B5. Pode me falar um pouco do seu percurso nesta organização?</p>
<p>C. Conceção e lugar da(s) criança(s) na creche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar conceções de criança e infância 	<p>C1. Na sua visão como define criança? E a criança em Jardim de Infância? C2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no Jardim de Infância • Conhecer a caracterização que a educadora faz do grupo de crianças com que trabalha atualmente. 	C3. Diga-me, por favor, que potencialidade e fragilidades identifica no grupo de crianças com que trabalha atualmente?
D. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	D1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?
E. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo e a sua razão. • Compreender como a educadora gere o ambiente educativo. 	<p>E1. Pode me dizer quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo, por favor?</p> <p>E2. Pode, por favor, falar-me de como é que está feita a organização do espaço da sala? Porque foi feita desta forma?</p> <p>E3. Relativamente aos materiais, poderia dizer-me quem escolhe os materiais que estão presentes na sala? E porquê estes e não outros?</p>
F. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>F1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p>F2. Na sua perspetiva, os elementos da equipa educativa são incluídos nessa planificação?</p> <p>F3. Pode, por favor, dizer-me como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo? Que instrumentos são usados?</p>
G. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre elementos da equipa educativa; 	<p>G1. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância, por favor?</p> <p>G2. Na sua opinião, como são as relações e interações entre agentes educativos nesta organização socioeducativa?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito de equipa em contexto de Jardim de Infância; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>G3. Na sua perspetiva, existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p> <p>G4. Como caracteriza o trabalho entre si e a auxiliar? É colaborativo?</p>
H. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no contexto socioeducativo; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>I1. Na sua perspetiva, que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?</p> <p>I2. Que mecanismos e estratégias existem na organização? Quais é que são as suas?</p> <p>I3. Poderá me dizer, por favor, as suas potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p>
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>

**ANEXO Q. Guião da
entrevista à coordenadora
do PE**

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatário: Coordenadora Pedagógica PPS II 2022/2023

Objetivo:

— Conhecer a caracterização que a coordenadora Pedagógica faz do contexto socioeducativo.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caracterização organizacional da organização” para a disciplina Prática Profissional Supervisionada II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido, sendo apenas referido o cargo que desempenha na organização educativa.</p> <p>- Pedir autorização para gravar em modo áudio.</p> <p>- Informar acerca da devolução das transcrições.</p>	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico e profissional da entrevistada. 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Fale-nos do seu percurso profissional?</p> <p style="padding-left: 40px;">B2.1. Há quanto tempo está nesta organização socioeducativa?</p> <p>B3. Como descreve as funções inerentes ao cargo que ocupa aqui na organização socioeducativa?</p>	
C. Contextualização da organização educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a fundação da organização. 	<p>C1. Em linhas gerais, fale-nos da génese desta organização. Em que ano foi fundada? Como surgiu?</p>	

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
D. Dimensões organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a organização do estabelecimento educativo; ● Conhecer os valores, objetivos, a missão e cultura do estabelecimento; ● Compreender a participação dos atores; ● Conhecer os objetivos da organização. 	<p>D1. Fale-nos da estrutura desta organização, de um modo geral, ao nível dos órgãos, cargos e funções existentes, mais particularmente do Jardim de Infância.</p> <p>D2. Considera que este estabelecimento educativo está organizado de uma forma hierárquica? Justifique.</p> <p>D3. Que aspetos culturais, missões e valores estão definidos nesta organização?</p> <p>D4. Quais são os principais objetivos da organização?</p> <p>D5. Quais as ofertas educativas e sociais que a organização socioeducativa disponibiliza à sociedade?</p>	
E. Comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a dinâmica da equipa educativa; ● Conhecer as estratégias utilizadas na articulação entre os níveis educativos; ● Conhecer a relação entre os diferentes atores da comunidade educativa (equipa educativa, familiares, comunidade envolvente); ● Compreender a importância do meio para o funcionamento da organização. 	<p>E1. Da sua experiência como se processa a dinâmica da equipa educativa? (planeamento de atividades, reuniões, comunicação, ...)</p> <p>E2. Na sua perspetiva, que preocupações existem na articulação os diversos níveis educativos?</p> <p>E4. De que modo a família participa e é envolvida nas atividades a decorrer na organização? Que estratégias usam para promover esse envolvimento?</p> <p>E5. Que potencialidades identifica no meio envolvente à organização? Que benefícios o mesmo poderá proporcionar para o desenvolvimento das crianças? Usfruem dos mesmos?</p>	

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista. 	- De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente acrescentar relativamente à temática abordada?	- Agradecer a disponibilidade.

**ANEXO R. Guião da
entrevista às crianças -
histórias**
| ' ' | ' ' |

História 1

O André é um menino que está muitas vezes zangado e irritado. Cada vez que fica zangado parece que vai explodir, e começa a fazer disparates. Bate com os pés no chão com tanta força que faz o mundo tremer, e corre sem parar até os pais o deixarem de ver. Faz muitos disparates e na escola empurra os colegas, e não é bom para eles.

História 2

A Ana é uma menina muito bonita, que vivia num grande castelo no alto de uma montanha. Nesse castelo, viviam os seus avós e o seu irmão Clemente. A Ana e o Clemente adoravam brincar aos reis e rainhas, porque um dia um deles iria ser mesmo um rei e governar o reino dos seus avós. O Castelo onde eles viviam tinha 25 quartos, 10 casas de banho, 7 cozinhas e 4 garagens. A Ana e o Clemente adoravam fugir para a cozinha e fazer bolos com a Lúcia, empregada do Castelo. O bolo preferido da Ana era o de chocolate e o do Clemente o de cenoura. Mas a avó Geraldina não gostava que eles estivessem sempre a comer bolos porque isso faz mal à barriga e aos dentes, e um futuro rei ou rainha têm de ter uma saúde perfeita.

História 3

O Ricardo vivia num prédio com a sua mãe e os seus 4 irmãos. Ele adorava jogar à bola, mas como vivia no prédio a mãe não o deixava jogar à bola em casa, porque chateava os vizinhos com o barulho e podia partir algo. Um dia, a mãe saiu para ir às compras e ele ficou em casa com o irmão mais velho, o Gonçalo. O Gonçalo estava a ver o seu programa de televisão preferido e não quis brincar com o Ricardo. Muito aborrecido e sem nada para fazer o Ricardo olhou para o canto atrás da porta e viu a sua bola de futebol. Então, pegou nela e começou a jogar, a chutar, a gritar golo, a correr pela casa. Até que de repente ouviu a campainha, e chama o seu irmão Gonçalo para abrir a porta. Quando os dois abrem a porta reparam num homem assustadoramente grande e com cara de mau, que gritou com eles porque só estava a ouvir barulhos na sua casa.

**ANEXO S. Personagens das
histórias**
| | | | | |

História 1 - Personagem do menino



História 2 - Personagem Princesa



História 2 - Personagem Príncipe



História 2 – Personagem Reis



História 2 - Personagem Senhora empregada do castelo



História 3 – Personagem irmão adolescente



História 3 - Personagem do menino



História 3 – Personagem do vizinho que mete medo



**ANEXO T. Notas de campo
relevantes à investigação**
| ' ' | ' ' |

Data	Momento	Descrição (Situação/ Comportamento)	Inferências	Categoria
25 out 2022	Atividades dirigidas	<p>Encontro-me sentada numa mesa com duas crianças sentadas ao meu lado a fazerem os desenhos para a agenda semanal.</p> <p>Leoa: <i>Eu preciso do lápis cor da pele.</i></p> <p>Eu: <i>Qual é que é o lápis cor da pele?</i></p> <p>Leoa: <i>Aquele ali</i> (aponta para o lápis bege)</p> <p>Eu passo-lhe o lápis e digo-lhe.</p> <p>Eu: <i>Mas porque é que este lápis é cor da pele? Já viste que a minha pele não é dessa cor!</i> (encosto o lápis à minha mão e de seguida à dela). <i>E tu também não és desta cor. E olha a Ana também não é dessa cor.</i></p> <p>Ana: <i>Pois não!</i></p> <p>Leoa: <i>Pois é, tens razão</i></p> <p>Eu: <i>Então vamos só chamar-lhe lápis bege pode ser?</i></p> <p>Ana: <i>Sim e eu vou pintar a boneca da minha cor que é castanha!</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele

2 nov 2022	Atividade dirigida	<p>A Brinquedo está a fazer um desenho nos registos dos polícias. Está a desenhar um polícia e tira o lápis cor-de-rosa claro.</p> <p>Eu: <i>As pessoas são cor-de-rosa?</i></p> <p>Brinquedo: <i>Sim! São desta cor que pintamos.</i></p> <p>Eu: <i>Mas as pessoas, são todas cor-de-rosa?</i></p> <p>Brinquedo: <i>Tu és! (encosta o lápis à minha cara).</i></p> <p>Eu: <i>E tu és cor-de-rosa?</i></p> <p>Ela ri-se, não responde e volta a fazer o seu desenho.</p>		Estereótipos associados á cor da pele
4 nov 2022	Atividades dirigidas	<p>Enquanto as crianças aguardam pela sua vez para o rastreio dentário pintam alguns desenhos dados pela dentista, em que existem bonecos a representar várias profissões. Ao mesmo tempo que pintam algumas crianças envolvem-se num diálogo.</p> <p>Fã: <i>Eu quero ser bombeiro! Para andar nos camiões.</i></p> <p>Leoa: <i>Os médicos curam as pessoas, por isso quero ser médica.</i></p>		Estereótipos associados á cor da pele

		<p>Ana: <i>Eu estou a pintar a dentista porque quero ser dentista, mas também quero ser pintora!</i></p> <p>Achei interessante o tema da conversa então aproximei-me. Ao me aproximar reparei que a Vi estava a pintar os dois bonecos correspondentes às profissões que afirmou querer exercer quando fosse adulta. No entanto, algo saltou à minha vista. Ambos os bonecos estavam pintados com cor bege na face, nos braços e nas mãos, mesmo esta sendo uma criança negra, e estando a representar-se a ela própria.</p>		
13 dez 2022	Brincadeira livre	<p>Na continuação da conversa com o Murilo, ele começa a descrever as pessoas que vivem em casa com ele.</p> <p>Murilo: O Gabriel, que é cor de pele e a Popote vivem num quarto. E depois há o pai que é cor de pele, e a minha mãe que é marrom. E eu sou marrom e cor de pele.</p>		Estereótipos associados à cor da pele
3 jan 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>Elsa: <i>Eu escolhi esta porque ela é assim gorda.</i></p> <p>Eu: <i>Então quer dizer que as empregadas são gordas.</i></p> <p>Elsa: <i>Sim às vezes, mas eu não gosto de gordas.</i></p> <p>Eu: <i>Não gostas de gordas porquê?</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele

		Elsa: <i>Porque as gordas não conseguem andar, só rebolam.</i>		
3 jan 2023	Entrevista às crianças – investigação	Eu: <i>Porque é que este não pode ser rei?</i> (aponto para o senhor com a bengala) Murilo: <i>Porque tem uma bengala. E quem tem bengala é deficiente.</i>		Estereótipos associados à cor da pele
3 jan 2023	Entrevista às crianças – investigação	Começo a conversar com o Fã depois de ele ter assinalado o boneco negro como o mau. Eu: <i>Qual é o boneco mais parecido contigo Fã?</i> Fã: <i>É este</i> (aponta para o boneco negro) <i>É parecido com o Mickey também, tem caracóis curtos como ele.</i> Eu: <i>Então e qual é o bom e qual é o mau.</i> Pensa um bocado e demora a responder, no final aponta para o boneco negro e diz: Fã: <i>Este é mau.</i>		Estereótipos associados à cor da pele
3 jan 2023	Entrevista às crianças – investigação	Depois de assinalar bonecos brancos como Príncipes, pergunto à Luz:		Estereótipos associados à cor da pele

		<p>Eu: <i>Então e estes dois podem ser príncipes noutra história?</i> (apontando para os bonecos negros)</p> <p>Luz: <i>Não esses não podem ser príncipes.</i></p> <p>Eu: <i>Porque não?</i></p> <p>Luz: <i>Porque não parecem Príncipes.</i></p>		
3 jan 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>O Francisco escolhe o casal 2 (brancos) como reis.</p> <p>Eu: <i>E estes aqui podiam ser reis.</i> (aponto para os negros)</p> <p>Francisco: <i>Não porque eu não gosto de escolher esses.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele
19 jan 2023	Atividade dirigida	<p>Eu: <i>Boneca, qual é a cor da tua pele?</i> (e estico os lápis com vários tons de pele)</p> <p>Boneca: <i>Eu sou cor de pele, bonito.</i></p> <p>Eu: <i>Então, mas eu não estou a ver aqui nenhum lápis desse, procura bem.</i></p> <p>Boneca: <i>Este (e mostra um lápis bege claro)</i></p> <p>Eu: <i>Então, mas esse não se chama lápis cor de pele, é bege. Todos estes são lápis com cores de pele.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele

19 jan 2023	Atividade dirigida	<p>A Miridi senta-se para começar a fazer o seu desenho e eu apresento-lhe os lápis com os tons de pele para ela escolher o dela.</p> <p>Miridi: <i>É este cor de pele</i> (e aponta para um dos lápis desenhados na caixa com uma cor mais rosa-claro)</p> <p>Eu: <i>Certeza que é esse lápis cor-de-rosa claro? Põe lá ao pé da tua pele para ver, faz um risco na tua fotografia.</i></p> <p>A Miridi faz um risco, e diz:</p> <p>Miridi: <i>Não, tem de ser um pouco mais escuro.</i></p> <p>Eu: <i>Ah! Vês, então esse lápis cor-de-rosa não é cor de pele, porque a tua pele não é dessa cor. Há muitas cores de pele, não é só uma.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele
19 jan 2023	Atividade dirigida	<p>Ana: <i>Eu vou pintar com este, castanho mais ou menos claro, que é a cor da minha pele. É uma cor de pele assim como a do Mickey.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele
23 jan 2023	Atividade dirigida	<p>Eu: <i>Do que é que falava o poema?</i></p> <p>Fã: <i>Sobre o lápis cor da pele, e que a senhora encostou o lápis à sua pele, mas aquela não era a sua cor.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele

		<p>Leoa: <i>Pois não, porque aquele não é o lápis cor de pele, há muitos lápis.</i></p> <p>Ana: <i>A professora da senhora disse uma coisa errada, ralhou com ela, e aquele não é o lápis cor de pele.</i></p>		
27 jan 2023	Atividade dirigida	<p>Eu: <i>O que queres utilizar para fazer o teu cabelo Elsa?</i></p> <p>Elsa: <i>Isto (e pega na lã amarela).</i></p> <p>Eu: <i>O teu cabelo é amarelo?</i></p> <p>Elsa: <i>Não sei, não sei de que cor é o meu cabelo.</i></p> <p>Eu: <i>Então vai ao espelho da casa de banho e olha para o teu cabelo.</i></p> <p>A Elsa sai da sala, e passado pouco tempo volta, olha para as lãs e agarra na castanha.</p> <p>Elsa: <i>Esta é a cor do meu cabelo.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele
1 fev 2022	Atividade dirigida	<p>Após questionar as crianças sobre porque é que a pele é um arco-íris como diz o livro.</p> <p>Ana: <i>É um arco-íris porque as cores de pele são muitas, são muitas cores. E o arco-íris tem muitas cores.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele

<p>1 fev 2023</p>	<p>Atividade dirigida</p>	<p>Depois de falar sobre o mapa mundo das cores de pele, e como as pessoas mais escuras ou vieram ou tiveram antepassados que vieram dessas zonas, a auxiliar Md intervém.</p> <p>Md: <i>Estão a ver este senhor aqui</i> (e mostra uma foto no telemóvel de um jovem adulto negro).</p> <p>Crianças em coro: <i>Sim.</i></p> <p>Md: <i>Vocês acham que ele é mau ou é bom?</i></p> <p>A Leoa diz logo que é mau, enquanto as outras crianças exitam em responder. Depois a Miridi diz que ele é bom, e todos repetem que ele é bom.</p> <p>Md: <i>Este rapaz é meu genro, é o marido da minha filha. Ele é muito bom, tem esta cor porque ele nasceu num país chamado Angola, que fica aqui</i> (aponta para o livro). <i>Vocês sabem que eu tenho um neto, de que cor vocês acham que é esse neto?</i></p> <p>As crianças não respondem. A Md levanta-se e vai buscar os bonecos pintados de outra atividade sobre a cor de pele</p>		<p>Estereótipos associados à cor da pele</p> <p>Relação estagiária – equipa educativa</p>
--------------------------	---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>de cada um. Pede a minha ajuda e queria a árvore genealógica da sua família.</p> <p>Md: <i>Estão a ver, eu e o meu marido tivemos uma filha, ela é assim mais ou menos da cor da Gata. Depois ela casou-se com o marido dela que é assim, um pouco mais escuro que o Murilo. E eles tiveram um filho, um bebé lindo que é mais ou menos da cor do Mickey ou se calhar um bocadinho de nada mais escuro. E vocês acham que o meu neto é mau? Ou vai ser mau?</i></p> <p>Elsa: <i>Não, ele é teu neto! E tu és boa!</i></p> <p>Md: <i>Não é a cor da pele que vai definir se ele é mau ou bom!</i></p>		
3 fev 2023	Atividade dirigida	<p>Eu: <i>Fã, o teu avô nasceu neste país (e assinalo no mapa com uma das suas fotografias). Chama-se Angola.</i></p> <p>Mostro algumas fotografias e vídeos no computador, das ruas e das pessoas.</p> <p>Fã: <i>São muito escuras, é por isso que eu sou um bocadinho escuro. O meu avô é escuro.</i></p>		<p>Estereótipos associados à cor da pele</p> <p>Autoconhecimento</p>

3 fev 2023	Atividade dirigida	O Fã está a fazer o puzzle e diz que é engraçado. De repente, apercebe-se que é o Mua no puzzle e fica todo contente, e sorri.		Estereótipos associados à cor da pele
3 fev 2023	Atividade dirigida	<p>Miridi: <i>Este (quadrado de uma pessoa negra) parece bom, parece o Mua.</i></p> <p>Fã: <i>Eu acho que é mau, porque tem pele escura</i></p> <p>Leoa: Eu também acho que é mau.</p> <p>Eu: <i>Porque é que disseste que as pessoas escuras são más?</i></p> <p>Fã: <i>Porque me enganei.</i></p> <p>Eu: <i>E tu, Leoa? Porque é que dizes que as pessoas escuras são más?</i></p> <p>Leoa: <i>Porque são escuras, e os lobos maus também são pretos e são maus. Então eles são maus (pessoas negras).</i></p> <p>Elsa: Sim, porque o lobo mau é preto.</p> <p>A Miridi também acena em concordância com o que a Elsa e a Leoa dizem.</p>		Estereótipos associados à cor da pele

3 fev 2023	Atividade dirigida	<p>Mostro um quadrado de uma mulher branca, mas que tem a cara franzida em expressão de irritada/ zangada.</p> <p>Leoa: <i>Esta aqui é má.</i></p> <p>Fã: <i>Sim, olha os olhos.</i></p> <p>Luz: <i>Ela é má!</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele
3 fev 2023	Atividade dirigida	<p>Eu tiro uma peça de um puzzle, que tem uma parte de uma bochecha de uma pessoa branca e mostro ao grupo.</p> <p>Eu: Conhecem esta pessoa?</p> <p>Crianças em coro: Não!</p> <p>Eu: Então e o que vocês acham dela? Pode ser uma pessoa boa ou má?</p> <p>Fã: Boa, porque tem claro.</p>		Estereótipos associados à cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>O Bernardo escolhe a boneca 4 para ser a Princesa. E eu pergunto porque é que a boneca 1 (negra) não pode ser a Princesa.</p> <p>Bernardo: <i>Ela não tem cara de Princesa, não tem os toques de Princesa.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele

		<p><i>Eu: Ah! Mas tu achas que as pessoas negras não podem ser reis e rainhas?</i></p> <p><i>Bernardo: Não.</i></p> <p><i>Eu: Mas porque é que dizes isso?</i></p> <p><i>Bernardo: Eu sempre penso isso, mas eu não falo.</i></p>		
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>O Bernardo escolhe o boneco 3 (negro) para ser o homem mau, e eu questiono-o porquê.</p> <p><i>Bernardo: Eu escolhi ele por causa da cor da pele.</i></p>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>O Leão escolhe o Boneco 1 (negro) como o homem assustador, mas não especifica o porquê, fica apenas em silêncio e a desviar o olhar. Eu pergunto-lhe se outro boneco do alinhamento (todos brancos) pode ser mau, e ele diz que não.</p>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>A Miridi escolhe o Boneco 4 (negro) para ser o Príncipe e justifica a sua escolha dizendo que ele é bonito.</p>		Estereótipos associados á cor da pele

6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>Depois da Luz ter escolhido uma princesa, eu pergunto-lhe se a Boneca 1 (negra) pode ser princesa. Ela não responde, após isso pergunto-lhe:</p> <p>Eu: <i>Então, mas tu achas que ela é bonita?</i></p> <p>Luz: <i>(exita) Não sei.</i></p>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>A Unicórnio escolhe a Boneca (4) para ser princesa, e justifica,</p> <p>Unicórnio: <i>É parecida com uma princesa.</i></p> <p>Eu: <i>Então e tu achas que esta (boneca negra) pode ser princesa?</i></p> <p>Unicórnio: <i>Sim, pode!</i></p>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>A Unicórnio escolhe o Boneco 3 (negro) como o homem assustador.</p> <p>Eu: <i>Escolheste esse porquê?</i></p> <p>Unicórnio: <i>Porque ele parece.</i></p> <p>Eu: <i>Parece? Mas ele até se está a rir. Há outra razão?</i></p>		Estereótipos associados á cor da pele

		<p>Unicórnio: <i>Mas ele parece, assim ...assim ... por causa da pele dele.</i></p> <p>Eu: <i>Então tu achas que as pessoas escuras são assustadoras?</i></p> <p>Unicórnio: <i>Sim.</i></p>		
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>Eu: Escolheste o homem negro, porquê?</p> <p>Murilo: <i>Por causa do braço dele.</i></p> <p>Eu: <i>Então, mas o braço dele está igual a este aqui (boneco 5 - branco).</i></p> <p>Murilo: <i>Sim, mas ele este aqui é escuro mau.</i></p>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>Depois de ter escolhido o príncipe e princesa brancos. O Fã escolhe também os reis brancos. Então decido, ir retirando cartões de bonecos brancos e ir perguntando, cada vez que retiro bonecos brancos. A cada escolha ele opta sempre por escolher outro boneco branco para príncipe. Até que fica sem escolhas e sobram dois negros só. Ele exita, não tem uma resposta automática, e passado uns minutos, olha para mim e responde:</p>		Estereótipos associados á cor da pele

		Fã: <i>Mas eu gosto mais dos brancos, são mais bonitos. E estes não têm cor de Príncipes.</i>		
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	O Mickey escolhe o boneco 2 (homem branco, vestido de fato e gravata), eu questiono a razão da sua escolha. Mickey: <i>Porque parece um professor, e os professores ficam zangados.</i>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	A Leoa escolhe a boneca 4 (branca), como princesa. Eu questiono se não poderia ser a boneca 1 (negra). Ele pensa um pouco, hesitante e responde: Leoa: <i>Não, porque a que eu escolhi tem o cabelo claro, e essa tem o cabelo mais escuro por isso não pode ser princesa.</i>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	Quando pergunto um a um, o Leão afirma que os casais brancos podem ser reis, mas os negros não. Questionando o porquê, ele diz que é por causa dos olhos. Nas figuras os olhos são todos iguais digo-lhe. Ele não responde e desvia o olhar do meu, encolhendo-se.		Estereótipos associados á cor da pele

6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	Depois de questionar o porquê da sua opção da Boneca 4 para empregada do castelo, a Miridi responde: Miridi: <i>Porque eu gosto mais de pessoas com o cabelo amarelo.</i>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	Na última história, a Miridi escolhe para personagens principais (Ricardo e Gonçalo) dois bonecos negros. Eu questiono o porquê da escolha. E ela responde: Miridi: <i>Porque esse é igual à minha pele (aponta para o boneco 4 – criança negra). E esse porque eu gostei da cor de pele dele. (Boneco 1 - adolescente).</i>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	Depois de o Francisco escolher um casal branco para reis, e não justificar a sua escolha eu pergunto se um dos casais negros podem ser reis. Francisco: (hesita) <i>Sim podem.</i>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	O Murilo escolhe um casal branco como reis, questionando o porquê ele não responde. Então pergunto se um casal negro pode ser, apontando. Murilo: <i>Pode ser sim, a cor não importa.</i>		Estereótipos associados á cor da pele

6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>Depois de escolher o boneco 3 (negro), como homem mau, eu questiono a Ana.</p> <p>Eu: <i>Então porque achas que este pode ser mau?</i></p> <p>Ana: <i>Não sei.</i></p> <p>Eu: <i>É por causa da cor de pele dele?</i></p> <p>Ana: <i>Não. Então pode ser este</i> (aponta para o boneco 1 - branco).</p>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>Pergunto á Ana se o casal negro podem ser reis. Ao que ela responde imediatamente que sim.</p>		Estereótipos associados á cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>A Elsa escolhe o boneco 3 (negro) como sendo o homem mau. Eu pergunto-lhe porquê.</p> <p>Elsa: <i>Porque é preto, eles são maus, metem medo.</i></p> <p>Eu: <i>Mas tu tens medo de pessoas negras?</i></p> <p>Elsa: <i>Sim, porque eles têm uma cara assim</i> (e franze a cara fazendo uma expressão de zangada).</p> <p>Eu: <i>Então, mas todos os dias vês pessoas negras, certo?</i></p>		Estereótipos associados á cor da pele

		<p>Elsa: <i>Sim.</i></p> <p>Eu: <i>E tens medo?</i></p> <p>Elsa: <i>Sim, quando vou na rua sim.</i></p> <p>Eu: <i>Então e tens medo do Mua?</i></p> <p>Elsa: <i>Não, normalmente eu gosto do Mua.</i></p>		
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>A Luz escolhe o príncipe e princesa brancos, então coloco as personagens negras à frente e pergunto se não podem ser também príncipes, mesmo que noutra história.</p> <p>A Luz hesita um pouco e depois diz:</p> <p>Luz: <i>Não.</i></p> <p>Eu: <i>Porquê?</i></p> <p>Luz: <i>Eu não quero dizer.</i></p>		Estereótipos associados à cor da pele
6 fev 2023	Entrevista às crianças – investigação	<p>A Luz escolhe o Boneco 3 (negro) como sendo o homem mau, eu pergunto porquê e ela hesita. E no final, acaba por mudar a resposta dela, para outro boneco (branco). Decido perguntar entre dois bonecos (branco e negro) qual o mais bonito e ela escolhe o branco como sendo o mais bonito.</p>		Estereótipos associados à cor da pele

**ANEXO U. Imagens da obra
Humanae de Angélica Dass**

| | " | | "



**ANEXO V. Pedido de
colaboração às famílias**

| ' ' | | ' ' |



Pedido de colaboração das famílias

No âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, do 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, está a ser desenvolvida na sala das Formigas uma Investigação-ação com o tema “As pessoas escuras são más!” – O estereótipo da cor da pele na prática educativa em jardim de infância”. A investigação tem como objetivos:

- 1) Identificar e descrever estereótipos associados à cor da pele presentes no grupo de crianças.
- 2) Compreender de que forma as crianças se representam a si e aos outros nos seus desenhos.
- 3) Realizar atividades que desconstruam os estereótipos das crianças associados à cor da pele.

No contexto desta investigação e, por reconhecermos a importância das famílias na continuidade do trabalho feito em sala com as crianças vimos por este meio pedir a colaboração das famílias numa das atividades da investigação.

Na sequência da leitura do livro *A nossa pele arco-íris*, da autora Manuela Molina sobre a diversidade das cores de pele no mundo e a ligação com as origens dos ascendentes de cada um pedimos que as famílias venham até à nossa sala mostrar e falar sobre a origem dos familiares (zona de Portugal ou do Mundo), traga fotografias (impressas e/ou em formato digital) e/ou objetos que representem essas origens.

Vai estar na porta da sala das formigas uma folha em que cada família se pode inscrever escolhendo o dia e a hora, sendo que o horário entre as 9:30h e as 11:30h será o mais indicado. A atividade decorrerá até dia 6 de fevereiro (segunda-feira).

Agradecemos a vossa colaboração,

Joana Carvalho, Magda Cardoso e Madalena Costa

**ANEXO W. Autorização para
a recolha de informações,
vídeos e imagens**

|' '' | | ''

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____, autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____, não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.G.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____, autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

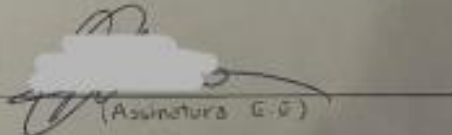
Eu, _____, não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.G.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____, autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.


Eu, _____, não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.


(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____, autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____, não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.


(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, [Redacted] autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/a meu/minha educando/a [Redacted] no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/a meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

[Redacted Signature]
(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, [Redacted] autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/a meu/minha educando/a [Redacted] no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/a meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

[Redacted Signature]
(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____, autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____, não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Eu, _____, autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____, não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, [Redacted], autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a [Redacted], no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

[Redacted Signature]
(Assinatura G.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, [Redacted], autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a [Redacted], no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

[Redacted Signature]
(Assinatura G.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____ autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____ autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____, autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____, não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____, autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____, não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____ autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____ autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____ autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____ autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____ autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Assinatura E.E.)

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____ autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____ não autorizo que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/da meu/minha educando/a _____ no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

(Encarregado de Educação)