

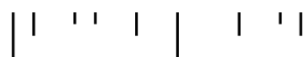


# OS/AS AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA; CONCEÇÕES, PAPÉIS E FUNÇÕES

Filipa Enderenço Pedro

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

2020-2021



# OS/AS AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA; CONCEÇÕES, PAPÉIS E FUNÇÕES

Filipa Enderenço Pedro

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

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Há cinco anos atrás, quando iniciei este capítulo, o fim parecia estar ao fundo de uma longa caminhada - ainda que não seja entendida no assunto, quer me parecer agora que foi mais uma maratona. No entanto, cá estou eu, a escrever as suas últimas páginas, que darão entrada a tantos outros capítulos que se esperam igualmente prazerosos e desafiantes. Falar deste percurso é também falar das pessoas que me conhecem e reconhecem fora destas páginas. Das que acompanharam, ajudaram e reconheceram o esforço e vontade em ser tudo o que posso ser. Também vos reconheço: obrigada!

À minha família: mãe, pai e mano. Só posso agradecer ter nascido nesta família que, com todas as suas características, me faz acreditar que cair nos torna mais fortes, mas que é pelo doce no coração que a vitória nos dá que temos sempre de lutar. O melhor exemplo que tenho é vosso: o não desistir da mãe e o estar sempre presente do pai. Mano, nas minhas primeiras memórias do brincar tu estás lá, foste sempre o meu companheiro!

Aos meus avós: Avelino, Beatriz, Zé e Umbelina, que sempre demonstraram o orgulho e fé que tinham em mim, não se coibindo de dizer que acreditavam em mim as vezes que fossem necessárias.

Aos meus amigos, aos que permaneceram e aos que surgiram. À Cheila que soube esperar por mim e que encontrámos formas de fortalecer laços que a distância impunha: és família. Ao Edu, à Tia Maggie e à Lulu que tantas vezes me deram colo e encontraram as palavras certas quando precisei de alento. Ao Ti, por ser porto seguro, por durante estes anos compreender todos os “hoje não me dá jeito...” e por encontrar alternativas: os pormenores são tudo.

Às crianças. Da PPS I, da PPS II e às com que diariamente (con)vivo no meu trabalho. Pelo olhar curioso, genuíno e espontâneo e pela vontade imensurável de conhecer, decidir e participar no mundo. Que privilégio!

Às educadoras e auxiliares com quem fiz este caminho, por me terem aberto as portas, por todas as reflexões e partilhas, permitindo-me aprender e crescer diariamente.

À professora Catarina, pelo rigor e ética. Pelo olhar minucioso, atento e crítico que me desafiou e fez (re)pensar tanto e sobre tanto. Saber que seria minha

orientadora foi um presente: pela exigência e profissionalidade ímpar, mas também pela responsabilidade que me impus a mim própria para não defraudar as suas possíveis expectativas.

A educadora de infância que sou e quero ser muito deve a todas as pessoas mencionadas e a tantos/as outros/as amigos/as e profissionais que me acompanharam e fizeram parte deste caminho. O meu eterno obrigada.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), no âmbito da obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, enquadra-se num trabalho de reflexão sistemática acerca do meu percurso e prática pedagógica enquanto educadora estagiária, num período compreendido entre o dia 11 de novembro de 2020 e 30 de abril de 2021.

Importa esclarecer que a minha intervenção foi alicerçada e fundamentada na interlocução entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, onde, através deste diálogo interdisciplinar, surge o desafio de compreender a infância numa perspetiva mais ampla, evitando a sua redução a uma visão que tende a padronizar os comportamentos e modos de viver a infância.

O desempenho de todos/as os/as intervenientes educativos, nomeadamente, dos/as auxiliares de ação educativa em contexto de educação de infância na promoção de uma educação de qualidade, levou ao desenvolvimento de uma investigação, cujos objetivos passam por (i) caracterizar as conceções das/os auxiliares da ação educativa relativamente à sua profissão, ao conceito de criança e ao modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa, o MEM; (ii) mapear as produções académicas, em Portugal, sobre auxiliares de ação educativa em EI; (iii) analisar os referenciais para a EI em Portugal relativamente ao papel dos/as auxiliares da ação educativa e (iv) mapear o enquadramento sociolegislativo e normativo da categoria profissional auxiliar da ação educativa (AAE).

Do ponto de vista metodológico, a investigação assume uma natureza qualitativa, tendo-se recorrido ao método de estudo de caso numa perspetiva exploratória e a diferentes técnicas de recolha de informação, a saber: a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Esta é uma investigação exploratória que realça a necessidade de se aprofundar os estudos acerca do papel destes/as profissionais, sendo que as conclusões apontam para: (i) uma falta de diretrizes formais que coaduna com a pluralidade de discursos das auxiliares relativamente à dimensão sobre a profissionalidade, nomeadamente sobre funções, papéis e competências profissionais destas profissionais – o que poderá ser campo de tensões e ambiguidades; (ii) a necessidade de uma formação inicial e contínua na prática enquanto AAE; (iii) as representações dominantes de criança e

infância tendem a ser apresentadas quase que indiferenciadamente, complementando-se como sendo uma mesma realidade, permanecendo uma visão caracterizada pela vulnerabilidade de um tempo de espera e de dependência do adulto; (iv) a tentativa de conciliar mundos teóricos diferentes e que apresentam pontos de tensão e pouco consenso entre si, surgindo uma visão manifestamente diferente e que remete para uma visão de criança enquanto ator social, uma visão da emergente Sociologia da Infância, quando questionadas acerca do modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa, o Movimento da Escola Moderna (MEM).

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada; Auxiliar da Ação Educativa; Conceções; Educação de Infância.

## ABSTRACT

This report comes under the Curricular Unit of Supervised Professional Practice I (PPS I), in the scope of obtaining a master's degree in Pre-School Education, and is part of a work of systematic reflection on my path and pedagogical practice as trainee educator in a period between November 11, 2020 and April 30, 2021.

It is important to clarify that my intervention was grounded in the dialogue between Early Childhood Pedagogy and Sociology where, through this communication, comes the challenge of understanding childhood itself, on a broader perspective, avoiding its reduction to an idea that tends to standardize behaviours and ways of living childhood.

The role of all educational intervenient played, such as assistants in the context of childhood education in promoting quality education, lead to the present research, whose objectives go through (i) characterize the education assistants conception about their professional, the concept of children and the pedagogical model used in the socio-educational organization (MEM); (ii) map the academic work in Portugal about educational assistants in EI (iii) analyse the references for IE in Portugal regarding the role of educational assistants and (iv) map the socio-legislative framework of the educational assistant category.

From a methodological perspective, this research assumes a qualitative nature, using the case-study method in an exploratory perspective and adopted as techniques to gather information the observation, semi-structured interviews and document analysis.

This in an exploratory investigation that highlights the need for further studies on the role of these professionals, whose conclusions point to: (i) a lack of formal guidelines that are consistent with the plurality of assistants discourses about the dimension of professionalism, namely, about functions, roles and profession competences – which could be a field of tensions and ambiguities; (ii) the need for initial and ongoing training in practice as educational assistants; (iii) the dominant representations of child and childhood tend to be presented almost indifferently, complementing each other as the same reality, manifesting a view characterized by vulnerability of an adult's waiting time and dependency; (iv) an attempt to reconcile different theoretical worlds that present points of tension, emerging a manifestly different view of the child as a social actor, a

view of Childhood Sociology, when asked about the pedagogical model implemented in the social-educational organization.

**Key-Words:** Supervised Professional Practice; Educational Assistant; Conceptions; Childhood Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
EI	Educação de Infância
PPS	Prática Profissional Supervisionada
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. "ANTES DE ENTRAR...". Caracterização da organização socioeducativa .....	3
2.1 <i>Olhando em volta</i> – O meio onde está inserida a organização socioeducativa....	4
2.2 <i>Entrando no edifício</i> – A organização socioeducativa.....	5
2.3 <i>As adultas da organização socioeducativa</i> – Conhecendo a equipa educativa ...	8
2.4 <i>Conhecendo os espaços-tempos</i> – O ambiente educativo .....	12
2.5 <i>Um retrato dos meninos e das meninas da sala de jardim de infância</i> – Conhecendo as crianças.....	23
2.6 <i>Reportando as crianças às famílias</i> - Conhecendo as famílias.....	31
3. "DEPOIS DE ENTRAR... O CAMINHO DA MINHA PRÁTICA". Análise reflexiva da intervenção pedagógica.....	34
3.1 Quais as minhas intenções para a ação e objetivos? .....	35
3.1.1 ...com as crianças .....	35
3.1.2 ... com as famílias .....	40
3.1.3 ... com a equipa educativa.....	41
3.2 Avaliando a prática... ..	41
4.OS/AS AUXILIARES DA AÇÃO EDUCATIVA: PERCURSO ÉTICO-METODOLÓGICO .....	45
4.1 Porquê investigar a temática? .....	46
4.2 Uma prática alicerçada em princípios e compromissos - Roteiro metodológico e ético .....	46
4.3 Os/as auxiliares da ação educativa em EI: papéis e funções .....	51
4.3.1 Enquadramento legal da categoria profissional AAE.....	51
4.3.2 Referenciais para a educação de infância em Portugal relativamente ao papel dos/as AAE .....	60
4.3.2 Mapeamento das produções académicas em torno do/a AAE .....	62
4.4 <i>As vozes das auxiliares</i> . Conceções sobre a profissão de AAE, conceito de criança e modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa .....	64
5. "A CASA QUE PROCURO"– Construção da profissionalidade .....	78
6.Considerações finais.....	87
Referências .....	91
Anexos .....	100

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Percurso académico das auxiliares da ação educativa</i> .....	11
Tabela 2. Agenda semanal da sala .....	21
Tabela 3. Árvore categorial de análise de dados – Síntese dos três eixos de análise .	49
Tabela 4. Síntese relativa à evolução dos conteúdos funcionais dos/as atuais assistentes operacionais (1948-2014) .....	58
Tabela 5. Expertativas para o ano letivo 2020/21 – Síntese das entrevistas às AAE...	66

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolução das designações atribuídas à profissão dos/as atuais assistentes operacionais.....	52
---	----

## 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS I), do 2º ano Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como objetivo primordial a reflexão crítica sobre o meu percurso e prática profissional pedagógica enquanto estagiária num período compreendido entre o dia 11 de novembro de 2020 e 30 de abril de 2021 – pautado por interrupções relacionadas com a COVID-19.

Referindo a estrutura do relatório, este encontra-se dividido em diferentes capítulos que se articulam entre si. No primeiro capítulo, “**Antes de entrar...**” - **Caracterização da organização socioeducativa**, o/a leitor/a poderá encontrar uma análise reflexiva, realizada através da observação e da consulta documental, e que dá pistas e esclarece sobre os traços estruturantes do contexto em análise. Assim, é explanada uma caracterização a nível do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, que engloba o tempo e o espaço, do grupo de crianças e, por fim, das famílias. É justamente esta análise que fornece as indicações que se concretizam no capítulo seguinte “**Depois de entrar...**” o **caminho da minha prática - Análise reflexiva da intervenção pedagógica**, onde são explicitadas as intenções para a ação delineadas enquanto estagiária, bem como a forma como procurei concretizá-las com diferentes intervenientes da ação educativa: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Posteriormente, surge o capítulo relacionado com a investigação levada a cabo, **As/os auxiliares da ação educativa: percurso ético-metodológico**, onde é evidenciada e retratada a investigação emergente da intervenção, sendo apresentadas as suas linhas principais. Assim neste tópico, apresento a razão de escolha da temática, bem como o quadro metodológico e o roteiro ético que garanti no processo de investigação.

Por fim, no capítulo “**A casa que procuro**” - **construção da profissionalidade**, reflete o percurso trilhado na prática pedagógica em creche e jardim de infância (JI) e o seu contributo para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

*2. " ANTES DE ENTRAR..."*

Caracterização da organização  
socioeducativa

| | ' ' | | ' '

## **2.1 Olhando em volta– O meio onde está inserida a organização socioeducativa**

Ao chegar a um contexto socioeducativo, e ainda mesmo antes de entrar no espaço físico da organização, existem muitas características e singularidades às quais devemos atentar no meio social onde está inserida a organização socioeducativa, permitindo-nos compreender determinadas características do contexto, bem como de que forma essas singularidades podem influenciar a ação educativa do/a educador/a. Partindo do pressuposto de que as crianças são portadoras de uma experiência social única, Ferreira (2004) refere que, de forma a compreendermos “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” (p.65) de uma organização socioeducativa, torna-se imperativo situarmo-nos no “antes”.

Situada numa das principais artérias de Lisboa, e numa avenida pautada por um elevado movimento a nível de tráfego e afluência de pessoas, a organização socioeducativa funciona numa vivenda. Percorrendo a avenida é possível encontrar diversas empresas e organizações educativas, sendo ainda uma zona urbana com vários acessos rodoviários.

Próximo da organização socioeducativa, existe uma vasta mata – com equipamentos destinados a crianças, mas, sobretudo, com um amplo espaço verde e elementos da natureza – sendo comum as crianças usufruírem de experiências no seu espaço, como nos dá conta o seguinte excerto:

*Vamos ao parque*, gritava a R. no recreio quando cheguei à organização socioeducativa e por lá passei. Era evidente a *felicidade* da R. e das outras crianças cujas conversas, enquanto brincavam, iam dar à ida ao parque. Depois de idas à casa de banho, colocar chapéus e guardar águas, todas as salas de JI estavam prontas para percorrer os, sensivelmente, 5 minutos até à mata situada na envolvente da organização socioeducativa. (Nota de campo, 6 de abril de 2021, registo n.º 233)

## **2.2 Entrando no edifício – A organização socioeducativa**

Considerando a “sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de política e objetivos educacionais” (Lima, 2011, p.115), e no sentido de conhecer e adequar a minha prática à realidade da organização, torna-se imprescindível analisar os documentos estruturais que orientam a prática dos/as agentes educativos/as do contexto socioeducativo.

A organização socioeducativa é criada em 1967, no entanto, é a partir de 1974 que é edificada a creche e jardim de Infância, alargando-a a mais crianças que não somente os filhos dos funcionários, como até então acontecia.

No que diz respeito à dimensão jurídica, esta é uma organização socioeducativa de Ensino Particular e Cooperativo, com fins lucrativos, pertencendo a tutela do JI e do 1ºCEB ao Ministério da Educação e Ciência, enquanto a da creche ao Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (PE, 2017).

Atualmente, a organização socioeducativa tem as valências de berçário (uma sala) creche (quatro salas, onde duas se destinam às crianças com 1/ 2 anos e duas às de 2/3 anos), JI (três salas) e 1.º CEB (três turmas) que funcionam no mesmo estabelecimento. Ao nível da estrutura organizacional do espaço, a organização é composta por dois edifícios funcionando as diferentes valências em edifícios separados: num o berçário e creche e no outro o JI e 1.º CEB. No edifício principal, respeitante à creche, berçário e serviços comuns, coexiste igualmente uma cozinha e refeitório onde são realizadas as refeições – à exceção do berçário, sala de 1 ano e da sala onde desenvolvi a PPS II que, por razões que se prendem com a logística, almoça na sala. Como elo entre os dois edifícios existe um recreio, uma parte com um recinto descoberto destinado à creche e outro coberto habitualmente utilizado pelas valências de JI e 1.º CEB – no entanto, também utilizado pelas crianças da creche, como a nota de campo abaixo demonstra. No edifício onde funciona o JI e 1.º CEB, dividido em três pisos, é possível encontrar três casas de banho para as três salas de JI e três salas de 1.º CEB, bem como o gabinete da psicóloga e um ginásio.

No que concerne ao modelo pedagógico assumido pela organização socioeducativa, em 2006 foi adotado o Movimento da Escola Moderna (MEM) nas salas de JI, o que a partir de 2014 se estendeu a todas as valências da organização. Este modelo sociocêntrico de educação, privilegia as abordagens “naturais” e as estratégias de descobertas, valorizando o “ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as

aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social" (Niza, 2012, p.96). De forma a dar sentido à prática, profundamente comprometidos com os direitos do homem e da criança, o modelo MEM encontra na democracia a matriz de organização e vivências, orientando-se segundo três finalidades: (i) iniciação às práticas democráticas, (ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) reconstrução cooperada da cultura (Folque & Bettencourt, 2018). Nesse mesmo sentido, importa esclarecer que o lema da organização passa por "sou criança, tenho direitos e voz!", estando justamente estabelecida e patente no Projeto Educativo (2017) a defesa do direito da criança enquanto agente educativo, a ser ouvida, a participar ativamente no processo de aprendizagem, ressaltando uma da visão da "criança enquanto principal promotor de desenvolvimento" e de que "a criança que participa é otimista" (p. 24). A missão da organização compreende uma pedagogia socioconstrutivista em todas as valências, ressaltando o seu carácter flexível e progressista na promoção de educação de qualidade, na qual as crianças, as famílias são chamadas a juntar-se à equipa educativa na construção de todo o processo (PE, 2017).

Os princípios educativos gerais da organização socioeducativa defendem: (i) a criança como ator social; (ii) escola para todos; (iii) democracia e partilha de poder; (iv) cooperação e complementaridade entre escola, família e comunidade; (v) autonomia e cooperação numa projeção para o futuro; (vi) o educador como agente ativo e interativo; (vii) afetividade; (viii) avaliação como forma de crescimento; (ix) flexibilidade, planeamento e organização de rotinas; (x) cooperação e partilha entre técnicos; (xi) integridade, empenho e profissionalismo; e (xii) potencialidade e progressão dos recursos físicos (PE, 2017).

A atual situação de pandemia mundial veio alterar as formas de se estar e pensar (n)a sociedade, nomeadamente, (n)a educação de infância. Em Portugal, o mês de março de 2020 marca o começo de um novo tempo, o *tempo COVID-19* (OMS, 2020), desigual de todos os outros já vividos. Vivenciando um novo confinamento no final de janeiro de 2021 e sendo encerrados todos os estabelecimentos socioeducativos, Gomes (2021) refere que "não nos interessa apenas o que aprendemos com a pandemia e com o período de confinamento, mas especialmente o que efetivamente fazemos durante este interlúdio, que práticas caracterizam a nossa vida pedagógica e o modo como habitamos a educação" (p.274). Nesse sentido, acredito ser pertinente a reflexão em torno das decisões e práticas da educadora

cooperante e que estão diretamente relacionadas com a dimensão cultural e relacional organizacional, bem como as intencionalidades e visão estabelecidas pela organização socioeducativa para uma prática a distância, mas não distante,

Nesta era de incertezas, onde surgiram uma série de pressões, questões e desafios, tanto a educadores/as (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020) , como a famílias e crianças, após revisitar estratégias e práticas pedagógicas vivenciadas num primeiro confinamento, a equipa procurou ter o lema presente: *equilíbrio emocional e saúde mental para todos*, tornando-se fundamental alimentar relações sociais a distância -as crianças, os/as vários/as adultos/as da organização, as famílias- mantendo uma visão de comunidade. Defendeu-se que a continuidade do processo educativo não poderia cair na individualização, na produtividade, rompendo bruscamente com a ideia de contexto coletivo, dimensão acolhedora e espaço de encontros, procurando antes um “agir poético, político, afetuoso e democrático” (Macedo & Pessanha, 2020, p.346).

Uma das tónicas da organização tem que ver com a abertura e relação de proximidade com as famílias, referindo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) que é também através da cooperação entre profissionais e famílias que a criança entra no mundo social em que vive. Assim, é promovido um ambiente de relação de confiança, proximidade e trocas de diálogo constantes, valorizando as suas partilhas, dificuldades e partilhando o dia-a-dia das crianças. Também no Projeto Educativo (2017) da organização está patente a necessidade de “envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa na vida do colégio, segundo modelos de participação inspirados pela dinâmica familiar” (p.13) enquanto característica do estilo de educação praticado. Nesse sentido, a urgência em manter continuidades e proximidades sociopedagógicas numa altura de confinamento, tornou necessário, e como é apanágio da organização socioeducativa, ouvir as famílias no sentido de apurar as suas necessidades e possibilidades, mas também de compreender as suas experiências do que havia sido o primeiro encerramento das organizações socioeducativas, reforçando a necessidade de parceria com as famílias e procurando manter o vínculo e (re) construir processos compartilhados (uma prática democrática defendida pela organização socioeducativa).

Por último, mencionar que a inclusão de outros elementos no contexto socioeducativo, nomeadamente, através da supervisão e acompanhamento de estágios, auxilia na compreensão da visão da organização, encarando-o “não só como uma missão pedagógica de cooperação e partilha na formação de adultos [mas também] como um dever cívico com o outro” (PE, 2017, p.16). Desta forma,

acreditando na cooperação, partilha e reflexão enquanto práticas de qualidade, o estabelecimento de parcerias com organizações socioeducativas que tenham estágios no seu plano de formação é uma estratégia frequente (PE, 2017), como veremos de seguida:

Hoje a equipa educativa e as crianças receberam duas novas estagiárias na sala, que irão estar presente durante as próximas duas semanas. De facto, a integração de estágios curriculares é uma prática defendida pela direção do colégio, já observada no decorrer da PPS I. Já nessa altura foi possível observar várias batas/aventais diferentes dos da equipa educativa alargada, uma clara demonstração da inclusão de várias estagiárias (*curiosamente*, atualmente todas mulheres) no dia-a-dia da organização e da visão de “dever cívico com o outro” defendida no PE (2017). (Nota de campo, 11 de janeiro de 2021, registo n.º 165)

### **2.3 As adultas da organização socioeducativa – Conhecendo a equipa educativa**

No que diz respeito à dimensão organizacional do colégio importa referir que é uma equipa que conta com diversos profissionais, nomeadamente, sete educadoras de infância, quatro professores/as de 1.º CEB, 11 auxiliares da ação educativa, uma psicóloga e professores externos que desempenham funções a nível de sessões e/ou aulas no que diz respeito à ginástica, à música, ao inglês, ao judo, à dança e teatro.

Gostaria de destacar o clima de “portas abertas” que se vive nesta organização, o que leva a que todos os/as profissionais se conheçam e interajam. O ‘bom dia’, o ‘olá’ ou o ‘adeus’ são dirigidos a todos quer sejam crianças, quer sejam adultos/as, existindo um gesto *carinhoso* para dar ou até mesmo uma palavra para acalmar uma situação *desconfortável* para a criança, o que evidencia o clima de *entrosamento* vivido na organização.

A organização socioeducativa conta ainda com uma psicóloga a tempo inteiro, que observa e interage diariamente com as crianças em diversos momentos do dia, procurando acompanhar, prever situações de risco, sinalizar dificuldades e realizar avaliações psicoterapêuticas, como dá conta o seguinte excerto:

A educadora S., auxiliar D. e psicóloga C. têm vindo a conversar

frequentemente sobre o P.S., partilhando e estabelecendo estratégias relativamente à sua prática nestas circunstâncias – demonstrando a necessidade de uma ação consonante e cooperativa de toda a equipa educativa-, no entanto, também será importante mencionar a presença da psicóloga C. em alguns momentos da rotina, como a reunião da manhã, ou até mesmo em tempos destinados ao brincar, no sentido de observar e interagir com as crianças do grupo. (Reflexão diária, 7 de abril de 2021)

A sua ação é estendida também às famílias, através do apoio, aconselhamento e formação parental. Perante os técnicos da instituição disponibiliza aconselhamento, intervenção e formação pedagógico-profissional.

Por fim, a equipa educativa alargada da organização socioeducativa fica completa com os professores que dinamizam sessões de música e de expressão motora (enquanto componente curricular), judo e dança (componente extracurricular) para todas as valências.

Importa agora debruçar-me sobre a equipa que me acolheu e integrou no seu dia-a-dia com o grupo de crianças. Uma das características do MEM prende-se com o isomorfismo pedagógico, o que de acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) remete igualmente para uma forma semelhante de trabalho com crianças, equipa e famílias. Assim, “mais do que realizar determinadas práticas, importa assumir a atitude de estar junto e ao lado das famílias, bem como dos colegas de trabalho, para levarmos a cabo esta tarefa tão estimulante, quão complexa, das crianças nas primeiras idades” (p.20), - o que vai ao encontro dos princípios que sustentam a relação estabelecida entre as duas figuras de referência da sala. A equipa educativa da sala é composta por uma educadora e uma auxiliar da ação educativa e ainda que o seu trabalho colaborativo tenha sido iniciado em maio de 2020, altura em que regressaram do confinamento na sequência da pandemia Sars-CoV-2., e tendo por base a observação, é possível destacar uma relação de cooperação sustentada no diálogo e partilha de ideias constante.

Sarmiento (2009), esclarece que “a construção da identidade profissional requer sempre a ação direta de cada ator social, num processo de permanente relação com múltiplas condições” (p.47), sendo possível concluir que coexistem várias identidades dentro de todos os grupos profissionais, inclusive o dos/as educadores/as. Nesse sentido, a educadora S. refere que os princípios pelos quais orienta a sua prática pedagógica estão alicerçados no Projeto Educativo da organização socioeducativa e

nos princípios do MEM. Percecionado o JI enquanto espaço de culturas, com uma dimensão acolhedora, integradora e eminentemente educativa, onde através do encontro social as crianças estabelecem o seu processo de humanização, a educadora S. estabeleceu enquanto princípios norteadores da sua prática: (i) proporcionar um clima de segurança e respeito; (ii) respeitar a individualidade de cada criança, respeitando e aceitando as diferenças dos outros; (iii) ouvir e dar voz às necessidades e interesses das crianças; (iv) criar um ambiente de livre expressão, onde cada criança é livre de expressar as suas ideias e sentimentos; (v) potenciar o desenvolvimento através da cooperação e interajuda; (vi) ser facilitadora de relações de comunicação com crianças e famílias; (vii) inculcar o sentido de responsabilidade através da toma de decisões (Projeto Curricular de Sala, 2020).

Dado o tema da investigação, e a complexidade das dimensões envolvidas no espaço do JI que compreende diversos/as profissionais - neste caso as/os auxiliares da ação educativa – creio que será pertinente a caracterização socioprofissional das auxiliares da organização socioeducativa. A categoria profissional é composta por indivíduos com perfis muito diversos, nomeadamente, quanto à formação, experiências de trabalhos, às histórias de vida individuais e aos contextos de trabalho. O percurso formativo e profissional das auxiliares da ação educativa da organização socioeducativa traduz justamente a multiplicidade de perfis e percursos (ver tabela 1). Respeitante às idades, estas variam entre os 19 anos e os 62 anos – sendo pertinente referenciar que a auxiliar I., a auxiliar com 62 anos, desenvolve a sua atividade profissional no colégio desde os seus 19 anos de idade. No que diz respeito à formação, e indo ao encontro do quadro referencial mobilizado, é possível encontrar diferentes percursos formativos. Assim, das dez auxiliares que desenvolvem a sua ação em creche e JI, cinco detêm cursos relativos ao Apoio à Infância, tendo ainda uma das auxiliares o Mestrado em Educação Pré-Escolar – concluído quando já exercia a sua profissão de auxiliar no contexto socioeducativo. A auxiliar E., em Cabo Verde, onde nasceu e residiu até idade adulta, era técnica de farmácia.

**Tabela 1**

*Percurso académico das auxiliares da ação educativa da organização socioeducativa*

<b>Nome</b>	<b>Ano de nascimento</b>	<b>Percurso formativo</b>	<b>Data de ingresso na organização</b>
<b>P.</b>	1971	9.º ano de escolaridade completo.	2020 (out.)
<b>I.</b>	1958	4.º ano de escolaridade completo, desde os seus 19 anos que trabalha na organização socioeducativa.	1979
<b>D.</b>	1981	Mestrado em Educação Pré-Escolar.	2007
<b>A.</b>	2001	Técnica de apoio à infância (ASAS)	2020 (jun.)
<b>Dr.</b>	1989	12.º ano de escolaridade completo.	2016
<b>E.</b>	1962	Técnica de apoio à infância (em Cabo Verde, onde nasceu e residiu até idade adulta, era técnica de farmácia)	2005
<b>R.</b>	1978	Técnica de apoio à infância	2009
<b>J.</b>	1983	Técnica de apoio à infância (IEFP com equivalência ao 9.º ano)	2019
<b>S.</b>	1976	12.º ano de escolaridade completo.	2000
<b>V.</b>	1989	Técnica de apoio à infância (ASAS)	2009

*Fonte.* Dados fornecidos pela organização socioeducativa em novembro de 2020, sendo o tratamento de dados realizado posteriormente para constar no relatório.

No que diz respeito à auxiliar D., a auxiliar da sala onde foi desenvolvida a PPS II, para além de procurar uma relação de afeto e cumplicidade com as crianças, é possível vislumbrar os principais fios condutores da sua praxis sua fala:

“Acho que foi de uma formação da APEI, que já houve ou vai haver, e que a frase é curta, mas caracteriza bem aquilo que é a profissão de auxiliar: “ser assistente da ação educativa é poder contribuir para o crescimento saudável e feliz de todas as crianças”. Eu acho que isto resume bem porque para além de todas as tarefas inerentes à limpeza, organização de espaços e isso que tu sabes, acho que há também aqui muito esta parte do que é que nós contribuímos, o que é que a nossa ação depois contribuí realmente para este efetivo crescimento das crianças. Eu acho que sim, que contribuí e tem de contribuir. No meu dia-a-dia, eu tento o mais possível que eles não me vejam só como a pessoa que está ali para organizar a sala,

e agora a D. vai buscar a vassoura e vai buscar o pano para limpar, e não vejam só essa parte mas que também me vejam como alguém que lhes consegue transmitir algo de importante para eles, que faça parte das aprendizagens deles, parte ativa, que é isso que eu também tento fazer.” (Entrevista realizada à auxiliar D.)

De facto, a auxiliar D., que assume em alguns momentos a gestão do grupo, procurando regular as regras de convivência, defendendo uma relação com base em os valores éticos e de respeito com as crianças, referindo que a sua ação se estende “para além de todas as tarefas inerentes à limpeza, organização de espaços”, nomeadamente, o desenvolvimento de trabalhos de projeto com o grupo.

A auxiliar D. foi a adulta que acompanhou o grupo no projeto e, tendo em conta conversas informais com a equipa educativa, ficou patente a ideia de que esta é uma situação recorrente, onde a sua prática tem em conta também a componente pedagógica da sala. Também tem sido possível observar a auxiliar D. a orientar a reunião da manhã, a acompanhar a construção dos portefólios individuais das crianças e a tomar decisões inerentes ao dia-a-dia em sala – de ressaltar a partilha de informações e comunicação constante observada entre a equipa educativa da sala. (Nota de campo, 15 de janeiro de 2021, registo n.º 158)

## **2.4 Conhecendo os espaços-tempos – O ambiente educativo**

Brincar continua a ser uma atividade natural da infância, sendo que a brincadeira permite às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde a sós ou com outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania. Brincar exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços (Sarmiento et al, 2017, p.7).

Considerando a importância da organização do ambiente educativo, focar-me-ei agora na forma como a equipa educativa organizou o espaço e o tempo.

Ferreira (2011), ao falar sobre a organização espacial de uma sala de um JI, aponta para o facto de:

A identidade de cada uma destas áreas decorre de marcadores físicos e simbólicos repletos de significações implícitas que fornecem, silenciosamente, dados percetivos próprios, distintivos e estáveis, bem como regras e ordens entre pessoas e coisas, especificando em maior ou menor extensão e de modo mais ou menos explícito o que lá se pode ou deverá fazer, quem, quando, como, onde e em relação a quê e a quem (p. 238).

De maneira semelhante se poderá pensar como a organização da sala, como os demais espaços, dão pistas sobre as lógicas ali presentes. A rotina diária da sala onde realizei a PPS II engloba locais distintos, mas interligados: a sala de atividades, que é simultaneamente o local destinado às refeições, a casa de banho e o recreio (partilhado com as restantes salas de J.I. e de 1.º CEB). A sala, o principal espaço interno utilizado pela equipa educativa e crianças, e sendo um espaço que, simultaneamente, se percebe enquanto cenário e palco de ação de diversos encontros sociais, pressupõe a compreensão sobre o “modo como o adulto-educadora o organizou, previu e acionou” (Ferreira, 2004, p.81). De facto, o espaço concebido pelos/as adultos/as, ao ser apropriado pelas crianças, transformar-se-á, ganhando novas configurações.

Importa referir a conceção da organização socioeducativa no que diz respeito ao espaço, uma visão que segue as premissas do MEM, sendo pensado enquanto: (i) promotor de autonomia; (ii) facilitador de relações; (iii) construtor de aprendizagens e (iv) flexível e (v) expositor das produções culturais. Também ficou patente que os materiais que se encontram nas áreas por vezes servem outras brincadeiras, ultrapassando a finalidade para que estão definidos.

Este é um espaço amplo que encontra continuidade entre as áreas e materializa pelas suas paredes a própria vivência da sala e das famílias, numa conexão entre mundos e através de diversos circuitos de comunicação com as famílias – existindo expostas nas paredes várias fotografias das famílias, registos de férias/idas a determinado lugar, acontecimentos importantes para as crianças, registos das explorações vivenciadas no contexto... Numa referência a “paredes que falam” vêem-se nas paredes produções infantis que informam sobre o quotidiano do grupo e dos projetos em andamento, traduzindo (algumas d’) as suas descobertas.

Na sala coexistem diversas áreas (ver anexo B), incluindo uma área central polivalente destinada ao trabalho coletivo, percecionadas enquanto andaimes no

reconhecimento de atividades humanas de diferentes naturezas, e não enquanto barreira no que diz respeito às interações entre elas na concretização de um projeto específico (Folque & Bettencourt, 2018). A estrutura da organização da sala é definida por áreas de atividade, percebendo-se na uma organização relativamente estruturada em “cantos”, tradicional nos JI portugueses e que convida as crianças para determinadas atividades, a saber, (i) oficina da escrita, (ii) faz de conta, (iii) laboratório de ciências e matemática, (iv) biblioteca, (v) jogos de chão, (vi) jogos de mesa e (vii) expressão plástica.

Nesse sentido, Niza (2012) refere que

cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como área de jogo e «faz de conta»; . . . deverá reproduzir . . . um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas (p. 200).

Na área do faz de conta, existem simultaneamente diversos materiais alusivos ao quotidiano familiar, como uma cozinha (como utensílios de cozinha, pratos, talheres, copos, panelas, um fogão e alimentos de plástico), uma cama de bonecos/as, um tripé com diversos fatos e adereços, instrumentos de limpeza, um móvel destinado a várias ferramentas e instrumentos utilizados em obras, como o seguinte excerto de notas de campo exemplifica:

O N. ora *varría* ora *lavava* o chão. De vassoura e esfregona na mão, *limpou* a área da casa e avançou para a área da biblioteca. Encontrando um recorte de uma página de um livro no chão, pousou os seus instrumentos de limpeza e folheou vários livros até encontrar o que considerou ser o que tinha em falta aquele recorte. Colocou-o dentro das páginas, fechou-o e *exclamou já está*. Pegando novamente na esfregona e vassoura, regressou para a *azáfama* da limpeza que já havia iniciado, desta vez desviando as cadeiras de forma a chegar ao que estava por baixo das mesas. (Nota de campo, 18 de novembro de 2020, registo n.º 46)

Nesse sentido, Ferreira (2004) refere que “no brincar ao faz-de-conta, as crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas conceções e uso de informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objetos reais, pessoas, e acontecimentos sociais do mundo adulto (p. 161).

A área da biblioteca tem à disposição das crianças uma estante com livros com temáticas variadas. Esta área é o local onde, normalmente, se contam histórias ao grupo – importa mencionar que é também um local onde se desenrolam outros momentos de grande grupo, nomeadamente, os tempos comparticipados, como a música, como o seguinte excerto dá conta:

A G. e a I.R. foram buscar duas cadeiras e, voltando-as para a zona da biblioteca, sentaram-se cada uma com um livro na mão. *Primeiro conto eu e depois contas tu*, ordenou a I.R., *mas és sempre tu a primeira, hoje vou ser eu*, replicou a G. que logo de seguida começou a cantar “sapatinhos de veludo nesta sala vão entrar, está na hora da história, vamos todos escutar”. As crianças que estavam na área da biblioteca sentaram-se e cantaram juntamente com elas. Começando a contar a história, a G. foi interrompida pelo P.S. que começou a falar. *Shiu, estamos a contar a história é para estares calado P., ralhou-lhe a I.R.* Ignorando a sua advertência, o P.S. continuou a falar e a rir. *Mau mau, queres ir lá para fora pensar um bocadinho?* Continuou a I.R. *Não, o P. não fala mais*, garantiu a criança. (Nota de campo, 17 de novembro de 2020, registo n.º 40)

Na sala coexiste ainda uma área das artes (com mesas, cadeiras, material de escrita, pintura, um cavalete), sendo nesta área, a da expressão plástica, em que as crianças desenvolvem algumas das atividades dirigidas pela equipa educativa, mas também as de iniciativa própria das crianças, como se poderá ler de seguida:

- Sabes fazer casas? – perguntou S. à Am.
  - Sim, olha aqui. – Respondeu a Am., apontando para a casa cor-de-rosa que estava a desenhar.
  - Eu ainda não sei.
  - É fácil, eu ensino-te. – Pegando num marcador, repara que não tem tampa – mas isto não pode ser! A S. já explicou que os marcadores têm de ficar tapados senão estragam-se.
- Não dando continuidade à observação da Am. a S. prosseguiu: podias fazer a minha mãe?
- Sim, queres com calças ou com saia? – inquiriu a Am.
  - Calças, ela usa mais calças. (Nota de campo, 23 de novembro de 2020, registo n.º 56)

Uma vez que a organização da sala é flexível e varia consoante a dinâmica a

decorrer, estas mesas podem separar-se e mudar de localização em função na necessidade, nomeadamente, para os momentos de reunião, desenvolvimento de atividades ou refeições, tal como o seguinte excerto alude:

Após a reunião e de se reposicionarem as mesas, que haviam sido colocadas juntas e no centro da sala para o efeito, as crianças ocuparam as diferentes áreas da sala da sala. (Nota de campo, 11 de novembro de 2020, registo n.º 7)

A área dos jogos de chão apresenta vários materiais que permitem diferentes tipos de construção, mas que, tal como as áreas, não são estanques, e que, por isso mesmo, são facilmente transportados para outras áreas da sala. Desta forma, encontram-se em caixas num móvel à altura das crianças, vários materiais, nomeadamente, blocos de madeira, peças de *Lego*, estrelas de construção, vários animais e vários carros/aviões/camiões. As seguintes notas de campo dão conta de alguns momentos e escolhas das crianças nesta área:

Na área da biblioteca, o Mn.S. e o St. faziam diversas filas com os animais. Achei *curioso* o facto de não ser necessária a comunicação verbal, à medida que iam retirando os animais da caixa, observavam as filas existentes e acrescentavam-nos a uma delas. Quando perguntei o que estavam a fazer, o S. explicou *estamos a fazer manadas*. Observando com mais atenção a ordenação realizada pelas crianças, foi possível compreender as suas opções: numa da fila alinhavam todos os cães, ainda sozinhos e em filas distintas estavam um elefante, um crocodilo e urso, todos os animais marítimos surgiam numa fila única, a par dos dinossauros. Continuaram *concentrados* na sua categorização de animais segundo o critério escolhido por eles, retirando um a um os animais da caixa. (Nota de campo, 18 de novembro de 2020, registo n.º 48).

O Mn.C., o A.P. e o Mn.c. são as crianças que observo com maior frequência a brincar na mesa dos legos. Sentado sozinho na mesa, montava, desmontava, construía, desconstruía... *Filipa, olha aqui o barco que eu fiz, tem um leme aqui e aqui são os bancos*, disse-me enquanto exibia *orgulhoso* a sua construção. *Nota-se bem que é um barco, tiveste mesmo atenção aos pormenores*, congratulei-o enquanto examinava os detalhes do barco. *Sim, é que eu já andei de barco com a minha família. Ao*

*pé de uma ponte*, esclareceu. Antes que pudesse fazer mais alguma observação, correu de regresso à mesa de lego para iniciar uma nova construção. (Nota de campo, 23 de novembro de 2020, registo n.º 58).

Também na área dos jogos de mesa é possível encontrar um móvel à altura das crianças que contém vários tabuleiros com jogos de encaixe e puzzles.

Respeitante ao laboratório das ciências e matemática, é possível encontrar diversos materiais associados às ciências, à matemática e à atividade experimental.

A G., com um ar *orgulhoso*, exibia a sua construção realizada com os pinos (um dos jogos existentes na área da matemática), *olha Pipa, fiz um padrão*. Observando com mais atenção, verifiquei que efetivamente tinha criado uma sequência de um padrão de cores que se repetia de uma ponta à outra do pequeno tabuleiro. *Como é o teu padrão?* perguntei-lhe. *Então este padrão é verde, amarelo, roxo, vermelho e laranja. Depois repeti-o muitas vezes. Agora vou tentar passar o padrão para um desenho*. Mais tarde, mostrou-me o seu desenho – *consegui Pipa, tive de estar com muita atenção, mas consegui fazer o desenho com o padrão igual que tinha feito no tabuleiro*. (Nota de campo, 28 de abril de 2021, registo n.º 287).

Por último, a oficina da escrita, é uma área, onde as crianças, individualmente ou a pares, se podem apropriar do código escrito, tendo ao seu dispor um computador, impressora, ficheiros de imagens e diferentes suportes de escrita. A I.C., I.R. e A.P. são crianças que pedem *frequentemente* ajuda para ligar o computador para que possam *escrever*, no entanto, é comum ouvir-se crianças a perguntar às adultas como se escreve determinada palavra. A educadora S. chegou a mencionar o facto de as crianças *mais velhas* estarem a viver a descoberta e emergência da escrita, sendo as que mais recorrem a esta área, como a nota de campo abaixo transcrita elucida:

A I.R. é uma das crianças vai demonstrando a sua vontade em escrever, pedindo às adultas para escrever determinadas palavras para que possa replicar, mas também, acedendo ao computador, escrevendo como considera que serão as palavras e utilizando os cartões temáticos que existem na sala. (Nota de campo, 11 de janeiro de 2021, registo n.º 163).

Importa referir que, no sentido de desenvolver a autonomia, todos os materiais se encontram acessíveis e ao nível dos seus olhos, para que as crianças sejam capazes de os alcançar sem recorrer à ajuda de um adulto (Folque, 2014). As dimensões e disposição do mobiliário na sala, onde os materiais se encontram

acessíveis e à altura das crianças, apoia a ideia de autonomia na sua escolha e usufruto, sem que seja necessário recorrer à ajuda de um adulto, porém subentendem igualmente princípios de ordem e de arrumação que remetem para a importância das lógicas adultas, subsistindo ambiguidades e tensões entre as culturas das crianças e as adultas.

Por último, mencionar que o recreio é percecionado pela equipa educativa enquanto espaço de encontros, e não enquanto tempo de intervalos entre momentos, onde as crianças fazem as suas explorações, edificam as suas relações e constroem as suas culturas (Sarmiento, 2004).

*Pipa, anda cá ver o nosso escorrega, pediu-me o Mn.C., e dando-me a mão, fomos os dois a correr até ao local, onde estava o St que me perguntou com um sorriso no rosto, está mesmo fixe, não achas? Explicaram-me que utilizaram umas peças de encaixe, realizaram uma estrutura inclinada e colocaram um colchão por cima, permitindo que deslizassem. Hoje não dormimos a sesta por isso vamos ficar o tempo todo a escorregar, referiu o St. Ainda que no recreio exista um equipamento com escorrega, as duas crianças estavam deliciadas com a sua construção, pelo que lhes perguntei posso tirar-vos uma foto? A vocês e ao vosso escorrega? Ambos disseram que sim, pedindo que captasse o momento em que desciam. (Nota de campo, 15 de janeiro de 2021, registo n.º 181).*

A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes em que se participa, pelo que a organização socioeducativa, assente no modelo pedagógico MEM, concebe-a enquanto organizador básico e fonte de segurança com vista a envolvimento autónoma das crianças. Uma das características mais visíveis da organização temporal prende-se com a diversidade de tempos individuais e coletivos, o que resulta numa diferenciação e simultaneidade de atividades – “isto significa que em equipa se prevê o desenrolar de atividades em simultâneo (ex.: cuidados de higiene corporal e a exploração de materiais numa das áreas da sala; acolhimento e preparação do dia), de acordo com as necessidades individuais das crianças e das famílias” (Folque & Bettencourt, 2018, p.130) - tal como o seguinte excerto de notas de campo exemplifica:

Várias dinâmicas aconteciam em simultâneo: várias crianças brincavam nas áreas, a educador M. dava continuidade a um dos projetos com o grupo de crianças, eu iniciava com outro grupo o novo projeto, por volta das

10h30 as crianças inscritas foram para a sessão de judo... pelo que foi uma manhã em *movimento*, à semelhança das restantes onde coexistem diferentes atividades e dinâmicas em simultâneo – tal qual como já havia observado aquando a PPS I. (Nota de campo, 11 de dezembro de 2020, registo n.º 107)

Como afirma Ferreira (2004), e como no subcapítulo anterior ficou explícito, as diferentes áreas apresentam-se como canais paralelos e simultâneos enquanto um leque de oportunidades para a escolha livre e múltipla, “revela ainda uma organização do tempo polícrono: várias atividades podem ser levadas a cabo pelas crianças ao mesmo tempo e não sendo nem limitadas nem demarcadas de uma forma rígida, potenciam diferenciadamente a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas” (p. 85).

Deste modo, torna-se fulcral compreender a rotina diária e semanal da vida do grupo enquanto “atividades humanas autênticas e, por tal, marcadamente culturais” (Folque & Bettencourt, 2018, p.130), sendo que o dia-tipo (ver anexo C) e as rotinas institucionais no tempo-espaço do grupo (ver anexo D) ajudam a compreender isso mesmo. Importa referir que, embora exista uma agenda semanal, a organização do tempo não é estanque, antes pelo contrário, é flexível. Numa conversa informal com a educadora S. ficou patente a ideia de que a equipa educativa procura apresentar propostas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo, vivendo muito das partilhas e novidades onde são transmitidas as suas culturas, o que pressupõe, conseqüentemente, uma flexibilidade a nível de tempo e espaço, como o seguinte excerto elucidado:

A agenda não é estanque, sendo que a agenda semanal auxilia e regula a semana, mas não é fechada. Sendo flexível, há sempre lugar para reformulações e alterações consoante os interesses e motivações manifestados pelas crianças. Ainda assim, de manhã são privilegiadas a reunião, os projetos e o desenvolvimento de atividades em pequeno grupo; já o período da tarde é destinado ao tempo participado, ou seja, tempo de grande grupo, como é o caso das danças sociais à terça e a música à sexta. (Nota de campo, 13 de novembro de 2020, registo n.º 25).

Na sequência da definição de uma agenda flexível, e defendendo a participação da criança na gestão cooperada do currículo, que decorre da observação e escuta ativa por parte dos/as adultos/as, torna-se imprescindível então a observação e a

comunicação com as crianças. Neste sentido, a equipa educativa da sala procura ainda chamar as famílias para este processo, procurando justamente ampliar o conhecimento de cada criança, das suas vivências e interesses, ao fim ao cabo, das suas culturas (Sarmiento, 2004). Assim, as propostas têm sobretudo como ponto de partida os interesses e necessidades das crianças e surgem através da observação cuidadosa por parte do/a educador/a e famílias, das partilhas das dificuldades e conquistas pelas famílias ou equipa educativa e das novidades que entram na sala pela mão das crianças e famílias.

A planificação é emergente, ou seja, surge consoante as motivações, necessidades e interesses manifestados pelas crianças. Uma vez que todas as crianças da sala comunicam verbalmente, é possível ouvir nos seus discursos, mas também observar nas suas ações, os seus interesses e preferências. A educadora S. referiu ainda o diário, instrumento de pilotagem, enquanto instrumento que dá pistas sobre o que as crianças referem querer fazer, para pensar, construir e dinamizar propostas. (Nota de campo, 13 de novembro de 2020, registo n.º 25).

Na sala de atividades em questão, a rotina está estruturada segundo duas unidades de tempo, o dia e a semana (Folque, 2014). A rotina semanal está definida de acordo com a agenda semanal (ver tabela 2), elaborada com o grupo no início do ano; já a rotina diária mantém-se, mas varia entre momentos em grande grupo, em pequenos grupos e de atividade individual. A organização do grupo nos diversos momentos do dia é apoiada por instrumentos, característicos do MEM, expostos nas paredes da sala, entendidos como instrumentos de regulação da vida do grupo, e que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como ‘informantes da regulação formativa’” (Folque, 2012, p. 55).

A existência de cada um dos instrumentos tem configurações distintas, mas que se interligam e se fundamentam na vivência democrática e gestão cooperada. São eles: mapa de presenças; plano do dia; calendário; mapa do tempo; mapa do contar, mostrar, escrever; mapa de atividades; mapa de tarefas; diário e agenda semanal (ver anexo A).

**Tabela 2***Agenda semanal da sala*

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Reunião da manhã				
Partilhas e novidades	Atividades e projetos; Ginástica	Atividades e projetos; Culinária	Atividades e projetos; Ginástica	Balanco da semana
Almoço				
Trabalho de texto	Dinamização de histórias	Matemática; Experiências	Jogos sociais e danças	Música; Arquivo
Balanço do dia				

Por fim, referir que tendo em conta que a rotina instituída forma um padrão de temporalidade, que regula, controla e normaliza os encontros sociais no espaço físico, é possível identificar os tempos dos/as adultos/as e os tempos das crianças. O estabelecimento de rotinas estabelecidas pelo/a educador/a e a *ordem instituinte das crianças* (Ferreira, 2004) assume-se como *palco* de confrontos e tensões em que adultos/as e crianças desenvolvem múltiplas e complexas interações, com sentidos e significados também eles diversos.

Compreender a *ordem institucional*, o tempo do/a adulto/a, e a *ordem instituinte das crianças* (Ferreira, 2004), duas temporalidades distintas, assume-se como um desafio na educação de infância. Coutinho (2013), refere que embora “pensar a ordem social das crianças em contextos socioeducativos se assuma como algo inerente, as relações de poder, a estrutura e a prevalência da lógica adulta contribuem para que essa ordem social instituinte busque espaços de manifestação e efetivação em situações nas quais as crianças têm um lugar privilegiado, como é o caso das situações de brincadeira” (p.41). Assim, observa-se uma predominância dos momentos de *ordem instituinte das crianças* (Ferreira, 2004) associados ao tempo livre o que, segundo a mesma autora, são momentos efetivamente livres no que concerne às escolhas que as crianças fazem. O recreio surge como o espaço em que as crianças escolhem e tomam decisões a cerca de movimentos, ações e relações, sem a interferência da educadora – “o que as coloca em evidência como atores sociais e culturais, que criam lugares físicos e simbólicos” (Motta, 2020, p.20). Ao fim ao cabo, e ainda que o recreio seja um espaço sujeito a uma organização segundo uma lógica adulta, apresenta uma

materialidade menos estruturada e com uma menor interferência adulta, como dá conta o seguinte excerto:

O P.C. e o A.P. corriam de uma ponta à outra do recreio, cada um empurrando um carrinho de mão: o P.C. transportava apenas peças de cor vermelha, já o A.P. peças de cor azul. A dada altura, pararam a sua correria e cada um pegou numa das suas peças: *poder da água: atacar*, gritou o A.P., *poder do fogo*, gritou o P.C. Atirando a sua peça ao ar, o A.P. referiu *perdi, tenho menos uma peça*, e começaram a correr novamente pelo recreio. Vi-os a parar mais algumas vezes e a lançar peças. No final consegui ouvir o A.P. dizer *perdi as peças todas, vamos começar outra vez a batalha?* (Nota de campo, 26 de março de 2021, registo n.º 214)

Por sua vez, os tempos do/a adulto/a observam-se dentro da sala e nas rotinas de alimentação e/ou sono, mas também nos espaços-tempos pensados para as crianças onde, com maior simetria e horizontalidade interagional (Ferreira, 2011), a presença da educadora se faz sentir e a sua organização convida a certos usos do espaço. Ferreira (2005) esclarece que o *momento da arrumação* é um exemplo em que se torna “esclarecedor dos processos da rotinização quotidiana adulta que, justificados e legitimados garante e na necessidade de uma certa ordem social existente, criam um conjunto de condutas coletivas, codificadas, repetitivas e com uma forte carga simbólica; daí, o seu carácter fortemente *ritualizado* e *institucionalizado*” (p.118). Quando as crianças estão a brincar e, por situações inesperadas ou pela necessidade de concretização dos restantes momentos da rotina (tais como: os momentos da higiene, das refeições e os momentos da saída) têm de interromper essas mesmas brincadeiras, acaba por ser possível observar uma transgressão da *ordem institucional* definida pelo/a educador/a, onde as crianças se apropriam e encontram ressignificações à luz dos seus próprios interesses- configurando-se este um tempo e espaço de confrontos entre adultos e crianças. Nesse sentido, e tendo em conta que a ordem para arrumar acaba por alterar o desenrolar das interações em curso entre as crianças, Ferreira (*idem*) afirma que o momento de arrumação é igualmente “uma colisão de tempos, interesses, poderes e lutas diferentes e desiguais entre o adulto-educadora e o grupo de crianças que, nos seus efeitos sociais, revela adesão e conformidade das crianças, mas também relações de oposição como recusas ou formas de resistência, transgressão e ressignificação da arrumação” (p.119) – como veremos de seguida:

A I.R., a Mt. e a C. colocavam os utensílios na mesa. *Só nos falta os copos*, disse a C. à Mt., que os foi buscar. *Agora já temos, já podemos comer*, afirmou a Mt., sentando-se numa cadeira. Já estavam todas sentadas quando a C. perguntou *querem sumo ou água?* A Mt. escolheu sumo, no entanto, a I.R. referiu *tenho bebido muito sumo, se calhar agora vou beber água*. A C. *serviu os pedidos* das amigas, *entornando* o sumo e água nos seus copos. A sua brincadeira foi *interrompida* pela voz da educadora S., *temos de arrumar para irmos comer a fruta e ir brincar lá para fora...* As meninas *rapidamente* se levantaram e, depois de arrumarem os objetos nos locais destinados, pegaram na vassoura, pá e esfregona, começando a *limpar* a área. *Filipa, achas que ficou bem limpa?* Perguntou a C.. Olhei em volta, *inspecionando* o local, o que levou a Mt. a excluir *diz lá o que achas Pipa! Eu acho que ficou mesmo bem limpa, lavaram e varreram muito bem*, felicitei-as. A Mt. deu-me um abraço, *obrigada Pipa*, correndo as três meninas de seguida para a área da biblioteca, onde habitualmente comem a fruta. (Nota de campo, 14 de dezembro de 2020, registo n.º 140)

## **2.5 Um retrato dos meninos e das meninas da sala de jardim de infância– Conhecendo as crianças**

Observar as crianças tornou-se fundamental para a presente caracterização. No entanto, e uma vez que já têm um percurso traçado com o grupo e são quem efetivamente melhor conhecem as características das crianças naquele contexto, não poderia deixar de mencionar as conversas estabelecidas com a equipa educativa da sala, percecionadas enquanto fundamentais adequação e práxis da minha pedagógica.

O grupo de crianças é constituído por vinte e cinco crianças, sendo onze meninas e quatorze meninos. No que toca a idades e percursos institucionais, 16 das crianças já frequentavam a organização socioeducativa - tendo já estabelecido um percurso com a educadora - e 9 estão a ter a primeira experiência na organização (ver anexo A). A nível etário observa-se uma heterogeneidade, situando-se entre os 3 e os 5 anos – a Mt. e o P.C. são as crianças mais velhas do grupo. Será pertinente mencionar que as crianças de três anos e, portanto, os novatos – o A., o F., o Mn.P., o Mg.C., o P.S. e o X.- pertencem ao grupo que está a frequentar pela primeira vez a organização

socioeducativa. Apesar da heterogeneidade etária mencionada, Ferreira (2004) alerta para o facto de que

a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social. (p.76).

Como evidenciado, não é taxativa a correspondência entre a idade, tamanho e aquisição de determinadas competências, o que consolida a perspetiva que tem em conta a capacidade das crianças para estabelecer relações diversas na sua heterogeneidade (de género, classe social, idade, tamanho, percurso institucional...), assim como produzir culturas infantis próprias (Sarmiento, 2004). Ainda assim, é observável uma maior familiaridade e à vontade com as rotinas e dinâmicas da sala no caso das crianças que já integravam anteriormente o grupo.

No que diz respeito à autonomia, mais concretamente nos momentos de alimentação, as crianças comem sozinhas, ainda que seja recorrente a utilização das mãos por parte do Mn.P. e do P.S. aquando a ingestão dos alimentos sólidos. Há uma preocupação da equipa educativa em que as crianças se sentem e adotem uma postura correta durante a refeição, incentivando ainda a utilização dos talheres. É observável a autonomia durante os momentos de higiene e alimentação, mas também na realização de tarefas como arrumar, ir buscar objetos, ou fazer pequenos recados, como o seguinte relato exemplifica:

À hora do lanche, o S., apercebendo-se que não tinha colher para o seu iogurte, perguntou à auxiliar D. se poderia ir buscar uma ao refeitório. Quando regressou, a auxiliar D. perguntou se ele poderia ir buscar mais uma pois também era necessário para a I.C. *Claro que sim, já sou crescido para ajudar nessas coisas*, respondeu-lhe ele. Ainda que seja num outro edifício, através das conversas com a equipa educativa e crianças que fui tendo ao longo do dia, depreendi que as crianças tinham autonomia para circular pelos diferentes espaços da organização e para executar tarefas, como a descrita. (Nota de campo, 11 de novembro de 2020, registo n.º 13)

Relativamente ao controlo dos esfíncteres, as crianças são autónomas, utilizando fralda para o momento da sesta o Mg.C. e o Mn.P. No que diz respeito à

regulação do sono, mais concretamente à sesta após o almoço,

apenas algumas crianças da sala dormem a sesta após o almoço. A decisão, sobre quem dorme e não, é partilhada entre a equipa educativa e as famílias, tendo em conta as necessidades manifestadas pelas crianças. Assim quem dorme todos os dias é: a Mt., o Mg.C., o F., o P.S., o N. e a C. O St. e o V. dormem apenas nos dias de ginástica, ou seja, terças e quintas-feiras. A R. e a I.R. não dormem, apenas às quartas-feiras. (Nota de campo, 11 de novembro de 2020, registo n.º 10)

Respeitante à dimensão socio emocional, *raros* foram os momentos em que se observaram brincadeiras individuais das crianças, observando-se sobretudo brincadeiras entre pares. De facto, é possível denotar o estabelecimento de parcerias entre as crianças nas suas brincadeiras, nomeadamente, a Mt., a C. e a G.; o A., o P.C. e o D ou o P.S. e o X – como o seguinte excerto exemplifica:

Durante a manhã foram diversas as vezes que observei o P.S. a dar abraços ao N. *Hoje estás a dar muitos abraços ao N...* comentei. *Shim, o P. tinha saudades do N.*, explicou o P.S. dando-lhe mais um abraço. De facto, o N. não tem vindo ao Colégio, tendo regressado hoje. (Nota de campo, 15 de dezembro de 2020, registo n.º 120)

No entanto, mesmo quando as crianças em causa não são os pares de brincadeiras, é notório o sentido de apoio e entreajuda entre as crianças, estando atentas e predispostas a ajudar o outro – por exemplo, é comum as crianças consolarem os pares quando choram, mas também na partilha de conhecimentos.

A educadora S. explicou-me que o facto de cada criança escolher o que quer e como quer realizar foi um processo exigente no que diz respeito ao tempo, no sentido em que se regressou esta semana ao regime presencial, no entanto, rico na partilha e interação entre as crianças, nomeadamente, partilhas a nível do saber-fazer – sendo esta uma das características do grupo. Por exemplo, a Mt. optou por construir um livro para o seu pai e a M.E. esteve a ensiná-la a fazer, pois já tinha realizado anteriormente um. Mais uma vez, e mais do que o produto final que surge, creio que estes momentos encontram a sua *beleza estética e ética* através da descoberta, partilha e das interações múltiplas que surgem. (Nota de campo, 19 de março de 2021, registo n.º 205)

Há também relações de parentesco entre a I.C. e o Mn.C., e a sua proximidade

e convivência fora da organização parece estender-se dentro da organização aquando a escolha de pares para os momentos de brincadeira, como a seguinte nota de campo elucida:

A I.C. e Mn.C., enquanto brincavam com um jogo de encaixe, contavam as suas novidades numa conversa que parecia animada, pois ouviam-se gargalhadas. Tem sido possível observar que as duas crianças tendem a escolher-se nos momentos de brincar e, quando mais tarde no recreio os vi a brincar juntos, comentei *vocês gostam mesmo de brincar juntos*. A Mn.C. esboçou um sorriso e parecendo *orgulhosa* com o facto, explicou-me *nós não somos só amigos, somos os melhores amigos. Ultimamente viemos para a mesma escola, mas nós somos mesmo primos*. (Nota de campo, 14 de janeiro de 2021, registo n.º 141)

As crianças do grupo são *meigas*, tanto com as adultas da organização, sendo recorrente pedirem/darem abraços, como com outras crianças, sobretudo as mais *novas*, como por exemplo:

O Mn.C. e a Md. estiveram a tentar ensinar a P. a andar de skate. A P. é uma menina de uma das salas de jardim de infância e é a criança mais nova, a par da sua irmã gémea, a frequentar esta valência, sendo comum ver as outras crianças, quer de JI, quer do 1.º C.E.B. a interagir com as duas irmãs com uma postura de *proteção* e de *carinho*. O Mn.C. e a Md. percebendo a dificuldade da P. em manter-se equilibrada em pé, sugeriram que se deitasse, assim, enquanto a Md. segurava na menina, o Mn.C. empurrava o skate. *Boa P. estás a andar mesmo bem!* incentivava o Mn.C. As palavras de incentivo e de afeto, mas também os abraços que observei, reforçaram a ideia da postura de *proteção* e de *carinho* anteriormente mencionada por parte das crianças com estas duas meninas. (Nota de campo, 19 de março de 2021, registo n.º 207)

Algumas crianças apresentam dificuldades em lidar com a frustração - como a Mt., I.R. ou o P.S- e quando algo não corre como o esperado e nas situações de conflito, ainda que procurem resolver a situação autonomamente através do diálogo ou por escrever no diário para discutirem o assunto no conselho, a maioria recorre à adulta enquanto intermediária.

Por momentos, as duas crianças ficaram a olhar para mim, como se estivessem à espera que eu tomasse um partido. Ao invés disso, perguntei

se queriam pensar numa solução em conjunto. *Não há mais peças em lado nenhum*, disse a G. enquanto olhava em volta. Já mais calma, a I.R. replicou, *mas há mais coisas aqui que podes utilizar para pôr no chão para não morreres. Eu não, só aquelas peças é que dão para montar na minha cadeira*. A G. pareceu concordar pois sugeriu que fossem procurar outra solução para que pudesse colocar no chão, *depois posso dar-te uma peça e já tens a tua cadeira*, concluiu. Após a negociação levada a cabo pelas crianças, foram as duas juntas procurar um brinquedo/peça/material que ajudasse a solucionar a questão. (Excerto nota de campo, 13 de novembro de 2020, registo n.º 21)

A situação atual de pandemia e as consequências que isso acarreta a nível emocional, bem como a entrada/saída de adultas que influi na gestão do grupo, causou alguma *instabilidade*, tornando-se imprescindível a reflexão de forma a (re)pensar sobre os aspetos que deverão ser alvo de mudança ou melhoria. De facto, a estabilidade emocional das crianças num período de pandemia foi por diversas vezes refletida com a equipa educativa da sala, como por exemplo:

Já tenho vindo a referenciar a dificuldade do P.S. na autorregulação do comportamento, sobretudo em situações em que tem de gerir o facto de ser contrariado ou de alguma criança ter algum brinquedo que pretende. Esta semana tem sido particularmente difícil, ouvindo-se vários choros de crianças da sala, mas também de outras salas, que surgem na sequência de conflitos com o P.S. Conversando com o P.S., ele próprio refere que não deve bater ou morder, pede desculpa às crianças em questão, no entanto, posteriormente, verificam-se situações em que gere e resolve as situações da mesma forma. Ainda que seja de registar o esforço de toda a equipa educativa em encontrar formas de ajudar o P.S. a gerir as situações e a lidar com as suas emoções através de diversas conversas, nos últimos dias têm surgido várias situações que me levam a questionar retoricamente o que é possível fazer: como ajudar o P.S. a resolver os problemas por via do diálogo ao invés de comportamentos agressivos? (Nota de campo, 7 de abril de 2021, registo n.º 239)

A nível de motor é possível mencionar algumas disparidades no que diz respeito ao equilíbrio e coordenação motora, nomeadamente, o Mg.C., que tem dificuldade em manter-se estável, por vezes, desequilibrando-se, por exemplo, a subir escadas. Por

outro lado, o P.S., uma das crianças mais *novas* do grupo, apresenta uma *agilidade e destreza* nas suas brincadeiras, ora saltando, ora trepando por entre os equipamentos e objetos.

No que diz respeito à linguagem observa-se igualmente uma heterogeneidade. O N. e a Is. são crianças cuja língua materna é o inglês, apresentando alguma dificuldade na linguagem e comunicação com os pares e adultos, dificuldade esta reconhecida pelo grupo, como os seguintes excertos dão conta:

O N. trouxe três fotografias suas para partilhar na reunião da manhã. Tentou explicar o que estava a fazer em cada uma delas, no entanto, em inglês. A mãe do N. é inglesa pelo que em casa deverá comunicar em inglês. Ainda que incentivado a falar em português, e dada a dificuldade em compreender o que pretendia comunicar, o N. persistiu a comunicar em inglês e a dada altura, quando lhe foi pedido novamente que falasse em português, suspirou com um ar *aborrecido*. (Nota de campo, 17 de março de 2021, registo n.º 194)

De mão dada, a Ib. e a M.E. circulavam pela sala. *Queres ir fazer um desenho comigo?* perguntou a M.E. à Ib. Vendo-me a olhar para elas, a M.E. tentou justificar-se, *a Ib. só vem às vezes e como ela não fala muito português estou a tentar ajudá-la*. De facto, a presença da Ib., pelo menos durante a PPS II, não tem sido constante. A Ib. é filha da professora de inglês da organização socioeducativa e tem o inglês e o português como línguas. A auxiliar D. acabou por me explicar que a sua família veio dos E.U.A., sendo que em casa comunicam em inglês. (Nota de campo, 2 de dezembro de 2020, registo n.º 88)

O Mn.P. é uma criança que comunica, sobretudo, por monossílabos, havendo alguma dificuldade na compreensão dos seus enunciados. A terapeuta da fala que acompanha semanalmente o Mn.P. na organização refere ser necessário “puxar” pela criança no que diz respeito à linguagem, procurando não responder por ele e incentivar o diálogo, sendo esta uma preocupação da equipa educativa da sala à qual procurei agir em conformidade, como veremos de seguida:

Enquanto o ajudava a vestir a fralda, olhando para as suas galochas não consegui definir se seriam amarelo torrado ou laranjas, pelo que aproveitei para lhe perguntar de que cor é que considerava serem. *Wawanja*,

respondeu-me. Expliquei-lhe a minha dúvida, ao que me respondeu que tinha sido a mãe a comprar as suas botas laranjas (reforçando assim a cordita anteriormente). Quando lhe perguntei se *foi a mãe que comprou?* Esclareceu que tinha ido à loja com a mãe comprá-las. Enquanto se vestia, procurei que o Mn.P. fosse verbalizando a sequência do que estava a fazer, sendo que explicitou que primeiro vestia a fralda, depois as cuecas e calças e, por fim, calçava as suas galochas. Depois de se calçar esticou-me, por sua iniciativa, a mãe para darmos *mais cinco*. Foi o diálogo mais *longo* que mantivemos até agora, pelo que considerei este momento *positivo*. Ainda que por vezes tenha dificuldade em compreender o que diz, peço para repetir, evitando proferir frases como “disseste x?”, que resultaria numa resposta de “sim” ou “não”, e em que, ao fim cabo, acabava por falar *pela* criança e não *com* a criança. Penso que ao pedir para repetir, o Mn.P. percebe que não compreendi o que me disse, e ao repeti-lo está a ter mais momentos em que recorre à linguagem (ao invés de gestos, como por vezes faz). (Nota de campo, 16 de dezembro de 2020, registo n.º 129)

As crianças cuja linguagem e reportório lexical estão mais desenvolvidos são justamente as que apresentam um espírito crítico, reflexivo e capacidade de negociação nas suas interações, como é o caso da M.E., do A.P. ou do Mn.C.:

Divididas pelas cinco mesas da sala, as crianças iam conversando enquanto almoçavam. A dada altura, a educadora S. referiu que não iria estar no período da tarde, pelo que nem eu nem ela poderíamos provar as bolachas confeccionadas de manhã.

- *Não faz mal, nós partilhamos*, encontrou a M.E. a solução.

- *Partilhar? Não sei o que é isso...* Comentou a R. franzindo o sobrolho.

- *Eu explico. Se tivermos uma bolacha podemos partir ao meio. Tu ficas com uma metade e eu com outra. Isso é partilhar.* – explicou a M.E.

Estava perto das crianças, pelo que consegui ouvir com *clareza* a sua explicação. A M.E. comunica com *facilidade*, demonstrando ter um vasto reportório lexical. Tem ainda um raciocínio lógico que lhe permite antever algumas situações e propor outras (como a experiência que pediu para realizarmos esta manhã).

No momento de avaliação gostaria ainda de destacar a forma de comunicar

do Mn.C., que de uma forma *positiva e meiga* apresentou a sua opinião, como na sua comunicação relativamente à S. Mesmo quando tinha sugestões de melhorias, o discurso apresentado pelo Mn. centrava-se nas *mais-valias*, ao invés de um optar por um discurso negativo, baseado no *não - eu acho que a G. esteve bem na sua tarefa de marcar as presenças e que mesmo que não lhe peçam ajuda para marcar ela pode ajudar, porque nem todos os amigos às vezes se lembram de marcar e ela é muito boa a ajudar.* (Nota de campo, 15 de janeiro de 2021, registo n.º 178)

Também no dia-a-dia as crianças demonstram a sua autonomia, refletindo e encontrando soluções para os problemas que vão surgindo através da sugestão de propostas que influem na vida do grupo - o modelo pedagógico adotado na organização socioeducativa apoia e incentiva a participação ativa das crianças, valorizando a componente de convivência democrática e cidadania. Neste sentido, as crianças são incentivadas, diariamente, a refletir sobre diversos assuntos inerentes à (com)vivência em sala, argumentando e demonstrando uma atitude de respeito pelas opiniões dos colegas, como por exemplo:

Quando o Mg.S. chegou, e ao observar que já estavam inscritas as 7 crianças acordadas, perguntou-me se ainda se poderia escrever. Conversámos sobre o que havíamos decidido anteriormente, acabando o Mg.S. por referir *é verdade, já não me estava a lembrar. Não faz, amanhã também posso partilhar.* O comentário da criança, mais tarde partilhado com a educadora S., leva-me a refletir que a tomada de decisões pelas crianças produz mais significado e resultados do que as *ditadas* pelos adultos. De facto, a demora no momento das partilhas devido ao número de inscrições já tinha sido conversada e refletida com a educadora S., porém, ao ter surgido enquanto problema a resolver por parte de uma criança e reflexão e procura de solução em grande grupo acabou por passar a ser um problema de todos, ganhando a reflexão e tomada de decisões mais sentido e significado para as crianças. (Nota de campo, 20 de abril de 2021, registo n.º 267)

## 2.6 Reportando as crianças às famílias - Conhecendo as famílias

Antes mesmo de chegarem à organização socioeducativa, as crianças, através da participação das rotinas familiares e domésticas, já foram introduzidas na sua cultura, “adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (Ferreira, 2004, p. 65). Desta forma, “reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade” (idem), reconhecendo e valorizando o seu *stock de conhecimentos*, deverá ser uma intencionalidade do/a educador/a, no sentido de compreender as crianças pelo que fazem. De seguida, e tendo por base a informação partilhada por parte da educadora S., a observação ao longo da PPS II e o Projeto Curricular de Sala (2020) centrar-me-ei nas características das famílias das crianças.

No que concerne às habilitações escolares, prevalecem os familiares que detêm o ensino superior (licenciatura ou superior), sendo que apenas o pai do A. detém o 12.º ano de escolaridade. Confrontados com a informação relativa às profissões das famílias (ver anexo A), é possível inferir a situação social das famílias e por referência aos critérios de categorias profissionais e escolaridade (o que se traduz também no capital económico, académico e cultural), compreendendo que as famílias do grupo de crianças são de condição social média/média-alta. Não obstante, também as partilhas e discursos das crianças remetem para este nível de vida, nomeadamente, através do relato de experiências culturais, relatos de férias ou de viagens realizadas em contexto familiar, como veremos de seguida:

*Ontem fui lá abaixo* – contou a I.R. na reunião da manhã.

*Lá abaixo? Onde é lá abaixo?* – Inquiriu a educadora S.

*É lá em baixo na rua, lá no condomínio. Temos um clube secreto das crianças e brincamos ao Harry Potter* – respondeu a I.R.

A auxiliar D. acrescentou que a I.R. vive num condomínio e que várias vezes partilha os momentos em que vai lá *abaixo*, um pequeno jardim onde as crianças que lá vivem habitualmente brincam. Através destes discursos e partilhas vai sendo possível aferir a possível condição social das famílias.

(Nota de campo, 27 de novembro de 2020, registo n.º 77)

Relativamente às estruturas familiares, a grande maioria das famílias

correspondem a famílias compostas por um casal e dois/duas filhos/as, à exceção do Mn.C., que corresponde a uma família numerosa, um casal e três filhos, e do P.S. e do N., que são filhos únicos. No que diz respeito às crianças que têm irmãos/ãs, nove das crianças têm irmãos mais novos, ocupando as restantes crianças o lugar de irmão/ã mais novo/a na fratria. Referir igualmente que os pais da I.R. e da Mt. são divorciados, no entanto, a situação familiar assume contornos diferentes, ou seja, enquanto a custódia da I.R. é partilhada, alternando semanalmente entre a casa da mãe e a casa do pai, a Mt. reside com a mãe.

Atrás de mim na fila para entrar no edifício da organização, a I.R., acompanhada pelo pai e irmão, que frequenta o 1º. CEB na organização, contou-me que o saco cor-de-rosa que trazia continha desenhos para oferecer à mãe, que fazia hoje anos. *Hoje a mãe faz anos e vem buscar-nos. Ficamos esta semana com ela.* Mais tarde, esclareceu-me que os pais estão divorciados e alternava semanalmente entre o pai e a mãe (compreendi que tinham a guarda partilhada). (Nota de campo, 27 de novembro de 2020, registo n.º 76)

Um dos dados que considero igualmente referenciar prende-se com o facto de as crianças chegarem/ irem embora da organização socioeducativa de mão dada com os pais e/ou mães, sendo que importará ainda mencionar que treze das crianças têm irmãos/os que frequentam atualmente a organização socioeducativa, permanecendo e brincando juntos/as em momentos comuns no recreio e procurando-se durante o dia.

Acreditando que a existência de um clima de relação aberto, no qual famílias e educadoras constroem um espaço de confiança e partilha, é condição essencial para uma ação educativa participada, a equipa educativa procura “chamar” as famílias ao colégio, nomeadamente, através da partilha de informações e observações em conversas informais aquando a chegada/partida das crianças, de reuniões de famílias (individuais e coletivas), da ida das famílias ao colégio para fazerem parte de projetos, partilhar receitas, histórias ou outras situações que considerem pertinentes, bem como no registo de vivências sociais/culturais das crianças para que possam partilhar e comunicar com as restantes.

Presenciei diversas vezes a educadora a trocar mensagens com famílias justamente no sentido de partilhar um momento ou uma conquista da criança. Este tipo de comunicação ativa entre as famílias e a educadora contribui para o sentimento de pertença dos pais e, simultaneamente, fornece segurança à criança. Ao existir uma

troca de informações entre a sua família e a educadora acresce a confiança depositada pela mesma na instituição (Folque et al, 2015). Dada a situação de excecionalidade que atravessamos e face ao plano de contingência do colégio, há famílias, como a da M.E., Sf. ou Mn.C. que demonstraram a compreensão da sua importância na construção de um currículo participado, partilhando frequentemente fotografias/registos das experiências sociais e culturais das crianças em contexto familiar para os momentos de partilha e comunicação e que, por vezes, acabam por ser pontes para as propostas da educadora S.

*3. DEPOIS DE ENTRAR... O  
CAMINHO DA MINHA PRÁTICA.*

Análise reflexiva da  
intervenção pedagógica

| ' ' | | ' ' |

### **3.1 Quais as minhas intenções para a ação e objetivos?**

De uma ação pedagógica não se dissociam intencionalidades pedagógicas por levar o/a educador/a a atribuir “sentido à sua ação, [a] ter um propósito, [a] saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, et al., 2016, p. 130). Assim, após caracterizar as singularidades deste contexto socioeducativo e dos seus diferentes intervenientes com quem tive o privilégio de contactar, surge agora a necessidade de explicitar as intencionalidades educativas que nortearam a minha ação pedagógica. Coadunando com a perspetiva de que a ação pedagógica pressupõe uma análise reflexiva permanente e contínua, torna-se fulcral estabelecer uma relação e adequação entre a caracterização do contexto e as minhas intenções para a ação, pelo que procurei alinhar a minha intervenção com a da equipa educativa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela mesma.

Apresentam-se, de seguida, as intencionalidades que guiaram a minha prática pedagógica junta de cada um dos intervenientes: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

#### **3.1.1 ...com as crianças**

Uma vez que a minha prática neste contexto foi pautada por algumas interrupções, houve a necessidade de, numa ação reflexiva, identificar as grandes intencionalidades que guiaram a minha práxis no que se refere às crianças.

Considerando a criança como um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2) com uma “voz” que deve ser ouvida, tornou-se primordial na minha prática pedagógica **promover e garantir a participação das crianças nos assuntos que lhe dizem respeito, considerando-as como sujeitos ativos**, uma intencionalidade também presente na prática da equipa educativa. Como tal, ao longo da minha prática, procurei desenvolver a minha ação pedagógica em parceria e com a cooperação das crianças, indo ao encontro da prática da educadora que assume grande relevância à participação das crianças nas vivências da sala, sendo que através destas oportunidades de participação cada criança contribui para a vivência democrática do grupo. Com efeito, esta minha intenção esteve presente não só em todos os momentos de rotina, mas também a nível dos objetivos e intenções

concebidas para as propostas planificadas por mim, tornando-se imprescindível a observação e a interação com as crianças no sentido de conhecer os seus interesses e motivações.

- *Hoje podíamos fazer mais barcos, sugeriu-me a M.E.*
- *Sim e depois que fazemos com eles?* Inquiri eu.
- *Então podíamos por os barcos a flutuar na água...*
- *Achas que flutuam?* Desafiei.
- *Sim claro, ficam a flutuar que eu já vi.* Disse-me com uma expressão muito séria.
- *E eram de papel?* Continuei eu a questionar.
- *Sim, queres que te mostre?*
- *Parece-me bem. Como é que me podes mostrar?*
- *Eu sei como, podia ser com uma experiência! Pomos os barcos na água e vamos ver se flutuam.*

Após conversar com a educadora S., e uma vez que esta tarde, segundo a agenda semanal, seria destinada às experiências e eu não estou presente, ficou combinado que faríamos no decorrer da próxima semana. (Nota de campo, 25 de novembro de 2020, registo n.º 71)

Outra das minhas grandes intencionalidades com as crianças passou por **promover oportunidades, espaços e tempos destinados ao brincar**. Tendo como premissas que (1) o brincar é um direito ratificado, em 1989, pela ONU, na Convenção dos Direitos da Criança- e que (2) brincar tem uma função socializadora e integradora e contribui para o desenvolvimento nos diversos domínios (Sarmiento, 2013; Ferreira & Tomás, 2020), procurei dar grande importância aos momentos de brincadeira. Nesse sentido, procurei observar as crianças enquanto brincavam, ajudando-me a conhecer as suas singularidades, motivações, interesses e expressões das culturas da infância (Sarmiento, 2013), mas também mostrando-me disponível para brincar com as crianças – provocando e desafiando-as, no entanto, sem impor ou intervir, mudando o rumo das brincadeiras.

*Olá Pipa, temos muitas coisas boas para comeres. O que queres?,* perguntou-me o V. *O que me sugeres?* *Rapidamente,* o P.S. esticou-me uma nova peça de lego esclarecendo *estes croissants são bons. São mil, não não, dez moedas,* acrescentou o Mg.C. Depois de lhe entregar as *moedas,* o Mn.C. disse que podia ir sentar-me que já mo iam levar.

Seguindo a sua indicação, sentei-me num banco à espera do meu *croissant*, quando o Mn.C. pegando num carro de mão de madeira existente no recreio e colocando peças de lego, começa a dar voltas pelo recreio enquanto falava algo que não conseguia entender devido à distância a que nos encontrávamos. Quando passou perto de mim compreendi o que estava a *vender: olha a bolinha de berlin. Há com creme e sem creme!* (Nota de campo, 17 de novembro de 2020, registo n.º 40)

O Mg.C. convidou-me a fazer parte da sua brincadeira, reconhecendo a minha presença e deixando claro de que era ele quem a estava a orientar - *Temos muitas coisas à venda na nossa loja, anda!* Naquele momento, quando decidi entrar no seu jogo, procurei abandonar uma lógica de poder adulta-criança, mas sim de disponibilidade para jogá-lo como ele mo propusesse, *comendo e pagando* o necessário e procurando compreender as culturas de infância que emergiam desta situação de brincadeira. (Reflexão semanal, 16 a 20 de novembro de 2020)

No decorrer da PPS II senti a necessidade de **contribuir para o desenvolvimento discursivo, nomeadamente, aquando a resolução de conflitos.** Acredito no papel de mediação do/a adulto nas situações de conflito, sendo necessário dar tempo e espaço, voz e oportunidade às crianças para que expliquem os seus pontos de vista, promovendo o respeito mútuo através de um discurso assertivo, firme e calmo. Contudo, creio que as próprias crianças podem assumir um papel semelhante, de autonomia e responsabilidade, onde o diálogo se prefigura como essencial na negociação e resolução dos conflitos. Jares (2002) refere justamente que “um conflito tem mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorre num meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (p. 94). Enquanto futura educadora e assumindo uma perspetiva socioconstrutivista, considero fundamental o papel mediador do/a educador/a e os diálogos interativos, por outras palavras, o colocar andaimes – ao invés de uma perspetiva adultocêntrica em que o/a adulto/a substitui a criança na resolução da situação, como por exemplo nas situações relatadas nos seguintes excertos:

A I.R., que estava a observar-nos, *rapidamente* veio ao nosso encontro e explicou que também lhe faltava uma peça e que não lhe podia dar. Por momentos, as duas crianças ficaram a olhar para mim, como se estivessem à espera que eu tomasse um partido. Ao invés disso, perguntei se queriam

pensar numa solução em conjunto. *Não há mais peças em lado nenhum*, disse a G. enquanto olhava em volta. Já mais calma, a I.R. replicou, *mas há mais coisas aqui que podes utilizar para pôr no chão para não morreres. Eu não, só aquelas peças é que dão para montar na minha cadeira*. A G. pareceu concordar pois sugeriu que fossem procurar outra solução para que pudesse colocar no chão, *depois posso dar-te uma peça e já tens a tua cadeira*, concluiu. Após a negociação levada a cabo pelas crianças, foram as duas juntas procurar um brinquedo/peça/material que ajudasse a solucionar a questão. (Nota de campo, 13 de novembro de 2020, registo n.º 21)

Quando o D. perguntou *e agora quem fica com o cavalo* confirmei que aguardavam antes a minha decisão e não ajuda. *Bem, não vou decidir por vocês quem vai ficar com o brinquedo. Compreendo que queiram os dois brincar com o cavalo e já percebi que não o querem fazer em conjunto. Têm alguma ideia de como podemos resolver a questão?* Perguntei-lhes. Com um *ar pensativo*, uma expressão facial característica sua aquando a resolução de problemas, o Mg.S. referiu *temos de pensar numa forma de decidir quem vai brincar primeiro. O primeiro brinca e depois dá ao outro. Temos de pensar é como é que vamos decidir*. O D. concordou e sugeriu um jogo: eu escondia o brinquedo no recreio e o primeiro a encontrá-lo seria o primeiro a brincar, depois quando tivesse terminado dava ao outro. Não estava à espera desta sugestão, mas as duas crianças estavam de acordo e colocaram-se viradas para a parede com as mãos a tapar os olhos. (Nota de campo, 31 de março de 2021, registo n.º 226)

Como já referido anteriormente, a situação atual de pandemia e as consequências que isso acarreta a nível emocional, bem como a entrada/saída de adultas que influi na gestão do grupo causaram alguma *instabilidade* no grupo, que manifestou dificuldade na regulação do seu comportamento, tornando-se imprescindível a reflexão de forma (re)pensar sobre os aspetos que deverão ser alvo de mudança ou melhoria. Neste sentido, houve a necessidade, em conjunto com a equipa educativa da sala, de encontrar estratégias associadas à intenção de **promover comportamentos de autorregulação e responsabilização**.

Numa conversa reflexiva com a educadora S. ficaram definidas algumas

estratégias:

- A necessidade de as adultas da sala terem um discurso assertivo e continuado, no sentido de estabelecer uma interação com base em respostas *firmes* e que ajude as crianças a compreender as regras, limites e decisões, independentemente da adulta que abordaram (Nota de campo, 13 de janeiro de 2021, registo n.º 175)

É necessário, então, ter em conta que, quando ocorrem os comportamentos disruptivos, se deve assumir “uma postura assertiva e firme para impor as regras e os limites e fazer com que o grupo de crianças com quem se encontra compreenda as diferenças” (Matos, 2014, p.27), ou seja que compreendam que há comportamentos que são aceitáveis e outros que não o são, dependendo das situações em que se encontram. Antever situações torna-se fundamental, bem como o diálogo e reflexão conjunta com as crianças. A prossecução desta intencionalidade assumiu uma grande dimensão na minha prática uma vez que demorei a encontrar o tempo e espaço junto das crianças, mas também a confiança necessária para gestão do grande grupo, como o seguinte excerto dá conta:

Tinha começado a contar a história, quando a Mt. e a C. começaram a brincar aos encontrões, provocando *alvoroço* entre as crianças. Fechei o livro, e procurando um tom assertivo, mas calmo, informei *estar aos encontrões não é forma de se estar durante uma história. Só quando se acalmarem retomarei a história, caso contrário parece-me que não há história hoje*. A Mt. baixou o olhar, pedindo desculpa, ainda assim, o St. sugeriu que podíamos respirar todos juntos – prática à qual recorremos quando há a necessidade de relaxar e/ou acalmar. Depois de inspirarmos e expirarmos fundo três vezes, perguntei se poderíamos retomar a história, que foi contada num ambiente *sereno* até ao fim. O facto de tomar a decisão de parar e não continuar caso houvesse essa necessidade foi uma questão já refletida anteriormente com a educadora S., acreditando ser pertinente enquanto estratégia de assertividade e coerência necessária na gestão do grande grupo. Numa atitude reflexiva, creio que ao longo da PPS II a minha confiança foi aumentando progressivamente, contribuindo *positivamente* para a gestão do grande grupo. (Nota de campo, 20 de abril de 2021, registo n.º 269)

### 3.1.2 ... com as famílias

Perspetivando as famílias enquanto principal espaço e ator educativo na vida das crianças considero ser fulcral uma relação de complementaridade e articulação entre organização-família. Desta forma, a minha grande intencionalidade junto das famílias passou por **informá-las da minha prática, numa abordagem a uma ética democrática** (Tomás, 2011), mais concretamente, através do acesso à minha folha de apresentação (ver anexo E), permitindo que fosse possível conhecer-me, bem como ficar a par do meu papel no contexto socioeducativo. A situação de excecionalidade que atravessamos levou a que os tempos da PPS II coincidissem com o segundo confinamento geral em Portugal e conseqüente suspensão das atividades educativas e letivas de todos os estabelecimentos educativos a partir de 22 de janeiro. A educação a distância que surgiu na sequência da suspensão presencial –e que “não pode ser encarada como uma mera reprodução ou paralelo à educação presencial, mas exige novas abordagens pedagógicas e um trabalho colaborativo entre docentes, famílias e outros agentes educativos” (Ministério da Educação, 2021, p.10) – traduziu-se, a par de outras práticas pedagógicas, no estabelecimento de encontros on-line síncronos, o que acabou por possibilitar o “encontro” com as famílias, que ainda não tinha sido possível. É imprescindível referenciar que,

a falta de interação com as famílias era um assunto que me preocupava – considerando as famílias parte integrante da prática pedagógica, assumindo-se uma das matrizes pedagógicas da organização justamente o estabelecimento de uma comunidade com as famílias, já me tinha questionado sobre que tipo de relação seria possível estabelecer com as famílias neste período de tempo. Dadas as circunstâncias (onde as famílias acabam por não entrar diariamente até à sala para levar/ir buscar as crianças, sendo recebidas por elementos da equipa educativa à porta da organização), compreendi desde cedo que algumas questões de relacionamento com as famílias poderiam ficar comprometidas, ou não realizadas da forma como pudesse ter considerado anteriormente. Através das sessões de encontro on-line, foi possível conhecer, ainda que virtualmente, as famílias presentes, funcionando estes encontros como ponte na “familiarização” com a minha prática enquanto estagiária e de relacionamento e interação possíveis nesta fase. (Reflexão semanal, 22 a

26 de fevereiro de 2021).

### 3.1.3 ... com a equipa educativa

Considerando que o entrosamento entre todos os agentes educativos é perentório para o alcance de uma prática coerente e significativa, no que diz respeito a este tópico, **conhecer a equipa educativa, procurando ir ao encontro das suas dinâmicas e intenções**. Observar e conversar, tanto com a educadora cooperante como com a auxiliar, tornou-se uma constante, permitindo-me assim conhecer as suas dinâmicas e perspetivas, ajudando-me a integrar as rotinas da sala e a agir numa linha de conformidade e continuidade com o seu trabalho, para que progressivamente, fosse reconhecida como um elemento válido e capaz da equipa educativa. Como a seguinte nota de campo dá conta,

observar anteriormente o comportamento da educadora S. num momento de confusão relativamente à temporalidade (ontem, hoje e amanhã) permitiu-me, quando a Mt. referiu que tinha ido *hoje* à natação, iniciar um diálogo que a permitisse chegar à conclusão de que teria sido *ontem*. (Nota de campo, 16 de abril de 2021, registo n.º 123)

Por último, e não menos importante, tendo em conta que a identidade profissional se (re)contrói e desenvolve em interações e relações diversas (Sarmiento, 2009), a intenção de **trocar “olhares”, experiências, críticas construtivas e práticas reflexivas** com a equipa educativa, com vista a melhoria da prática pedagógica, tornou-se fulcral:

Enquanto estagiária num período excecional, desconhecido e desafiante tenho procurado compreender o ponto de vista pedagógico da educadora S., nomeadamente, “o que faz”, “como” e “porquê”, tornando-se imprescindível a sua postura de *disponibilidade* para refletir em conjunto sobre os desafios e decisões, para me desafiar, independentemente da hora, para me incluir. (Reflexão semanal, 15 a 19 de fevereiro de 2021)

### 3.2 Avaliando a prática...

Podendo centrar-se mais nos contextos, processos ou resultados, é a avaliação que possibilita aos/às profissionais a reflexão e tomada de decisões fundamentadas

sobre as suas práticas educativas (Parente, 2012). Será importante esclarecer que a avaliação não se assume (nem pode) apenas com o objetivo de avaliar as crianças nas suas descobertas e explorações, mas também a prática do/a educador/a, o ambiente educativo e os processos educativos

Ao longo de toda a prática, procurei que a avaliação fosse uma constante, adotando uma abordagem de avaliação cooperativa e reflexiva com as crianças e com a equipa educativa. Nesse sentido, a observação surgiu como uma “ferramenta e estratégia” de avaliação, tornando-se necessária a reflexão, interpretação e análise que se possa compreender verdadeiramente o que foi observado. Cardona et al. (2021) chegam mesmo a referir que “será impossível agir sem avaliar, sem examinar onde estamos (no presente) e como nos situamos face ao ponto (desejado e almejado) onde pretendemos chegar (no futuro), que remete para os resultados/objetivos que pretendemos alcançar, que consubstanciam as nossas intenções (p.19). Como tal, ao longo de toda a prática, documentei este processo de observação através de registos diários (ver anexo A). Para isso foram ainda imprescindíveis as reflexões diárias e semanais, onde através da convocação de fundamentação teórica foi possível trilhar um caminho reflexivo, de (des)construção e (re)posicionamento, procurando estabelecer um diálogo fundamentado na interlocução entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, onde, através deste diálogo disciplinar, surge o desafio de compreender a infância numa perspetiva mais ampla, evitando a sua redução a uma visão que tende a padronizar os comportamentos e modos de viver a infância.

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) tem vindo a configurar-se, e creio que como expectável, enquanto *locus* de construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância, sendo um tempo e espaço de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p.168). Com um estatuto em que prática e teoria são indissociáveis, a PPS II é uma experiência fundamental no percurso formativo, sendo possível desta forma uma relação dialógica com a reflexão sobre e na profissão e, ao fim, ao cabo, uma aprendizagem em contexto onde é possível (re)posicionar-me acerca dos pressupostos teóricos explorados até então em contexto académico. Neste *locus* de partilha de saberes e experiências, surgem inquietações, descobertas, (in)certezas, num movimento de reflexão-ação-reflexão que se torna fundamental aquando a construção do ser e agir enquanto futura educadora, configurando-se todos os registos

indispensáveis à minha prática. Os registos assumem assim papel importante no conhecimento mais aprofundado e refletido acerca dos saberes, atitudes e comportamentos do grupo, mas também permitiram debruçar-me e refletir sobre a minha prática – nomeadamente, as os aspetos positivos e negativos e, conseqüentemente, possíveis formas de ação de melhoria e de adequação da minha prática. Salienta-se que o educador aperfeiçoa a sua prática através da avaliação, em especial, devido à “sua finalidade como forma de auto-regulação [sic] e melhoria do trabalho de forma a favorecer o progresso das crianças” (Carmona & Mendes, 2012, p.277).

No que concerne ao ambiente educativo, e de forma a manter-se a estabilidade do grupo, estas foram ao encontro da ação da educadora e do modelo do MEM em variados momentos, em que a organização do grupo e o tipo de momento já se encontravam definidos – como na elaboração do plano do dia, na marcação de presenças e na realização das tarefas. Importará mencionar que existem nas rotinas tempos específicos para a avaliação conjunta com as crianças, como a reunião do balanço da semana, onde, através da reflexão individual ou em grupo sobre determinados acontecimentos, propostas ou situações, se proporcionam tempos-espacos de exercícos de reflexão e de cidadania.

A planificação sistemática e contínua de propostas a desenvolver com as crianças, acabou por ser uma dificuldade na minha prática. De facto, a par das interrupções, a gestão entre o tempo das crianças, da educadora cooperante e estagiária – nomeadamente, o desenvolvimento do projeto sobre os Direitos dos Animais, ancorada na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) no âmbito da Unidade Curricular Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI) e o horário em que foi desenvolvida a PPS II devido ao facto de ser trabalhadora-estudante – culminou numa, e creio que seja a grande, lacuna da minha prática: a planificação contínua e sistemática de propostas pedagógicas a desenvolver com as crianças. De facto, “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), sendo imprescindíveis na busca de um crescimento pessoal e profissional em direção a uma prática consciente, organizada e direcionada para a(s) criança(s) e as suas características e desejos individuais. Ainda assim, e tendo em conta as planificações realizadas, foi possível interagir com a(s) criança(s), vivenciando a imprevisibilidade dos comportamentos e

reações da(s) mesma(s), culminando estes momentos em oportunidades significativas no estabelecimento de estratégias de gestão de grande grupo.

Relativamente à avaliação aprofundada de uma criança, foi elaborado um portefólio individual com a M.E. (ver anexo F).

*4. OS/AS AUXILIARES DA AÇÃO  
EDUCATIVA: PERCURSO  
ÉTICO-METODOLÓGICO*

| ' ' | | ' ' |

## **4.1 Porquê investigar a temática?**

Ao longo do meu percurso profissional, onde tenho tido a oportunidade de nos últimos cinco anos trabalhar em contexto educativo, nomeadamente em pré-escolar e em 1.º CEB, houve um tema que me foi instigando a curiosidade em investigar: qual o papel das/os auxiliares da ação educativa em contexto de educação de infância? De que forma percebem o seu papel e função profissional? De que forma o seu papel é percebido por diferentes agentes educativos? Aquando a PPS I, observando a dinâmica e realidade da sala onde desenvolvi a PPS, mas também através de conversas informais com as adultas da sala, surgiu a inquietação de saber mais sobre os conteúdos funcionais destes/as profissionais, bem como qual a conceção que têm relativamente ao seu papel social e profissional. Assim, esta foi uma problemática já identificada aquando a PPS I em contexto de creche, desenvolvida na mesma organização socioeducativa, considerando-se pertinente dar continuidade à investigação, alargando-a às auxiliares da valência de JI.

Tendo como premissa a necessidade de uma ação concertada entre todos os agentes educativos na promoção de uma prática educativa de qualidade, considero que se torna fundamental compreender o papel destes/as profissionais, os/as auxiliares de ação educativa, nomeadamente, através do aprofundamento e conhecimento das conceções das/os AAE acerca do seu papel, do mapeamento académico sobre o que tem vindo a ser produzido acerca da temática em Portugal, bem como o enquadramento normativo e legislativo relativamente ao conteúdo funcional destes/as profissionais.

## **4.2 Uma prática alicerçada em princípios e compromissos - Roteiro metodológico e ético**

A investigação “os/as auxiliares de ação educativa em educação de infância; conceções, papéis e funções” tem por objetivos: (i) caracterizar as conceções das auxiliares da ação educativa relativamente à sua profissão, ao conceito de criança e modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa; (ii) mapear as produções académicas, em Portugal, sobre auxiliares de ação educativa em creche e jardim de infância; (iii) analisar os referenciais para a educação de infância em Portugal relativamente ao papel dos/as auxiliares da ação educativa e (iv) realizar um

enquadramento legal da categoria profissional auxiliar da ação educativa (AAE). Para o efeito, torna-se necessário discutir as opções metodológicas tomadas, bem como as questões éticas que lhes estão associadas.

A definição do método de investigação assume-se como uma das tarefas mais importantes, sendo perentória a necessidade de que a sua definição esteja diretamente relacionada com a natureza e objetivos da investigação, atribuindo-lhe coerência, mas também tendo em conta as condições estruturais que a estudante-estagiária-investigadora dispõe para concretizar o seu objetivo. Assim, a presente investigação assume uma natureza qualitativa e insere-se numa perspetiva de metodologia de estudo de caso como estratégia de investigação em educação (Meirinhos & Osório, 2010), que é clarificado por Yin (2005) como sendo uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p.32), contribuindo para uma melhor compreensão desses mesmos fenómenos. Dados os objetivos definidos para a investigação, o estudo de caso manifestará um carácter exploratório, procurando realizar um levantamento de dados e conceções acerca da temática.

A definição de diferentes objetivos para a investigação da temática leva à necessidade de um processo de triangulação de dados, no sentido de convergir diferentes técnicas e instrumentos de investigação enquanto estratégia de validação e de obtenção de um quadro mais fidedigno, mas também de compreensão mais aprofundada da problemática. Assim, é necessário “obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

No sentido de caracterizar as conceções das auxiliares da ação educativa<sup>1</sup>, e de recolher direta e intencionalmente informações acerca da temática em estudo, torna-se imprescindível ouvir as vozes de sete auxiliares da organização socioeducativa cuja prática contempla as valências de creche e JI acerca das suas crenças em torno de (i) a profissão de AAE, (ii) o conceito de criança e (iii) o modelo pedagógico implementado do contexto socioeducativo, sendo para o efeito aplicadas entrevistas semiestruturadas (ver anexos I e J). Motta (2020) esclarece ainda que este tipo de entrevista pode ser visto enquanto “encontros observacionais que visam conhecer a vida social para além dos sentidos aparentes, do que é manifesto ou da troca “espontânea” de pontos de

---

<sup>1</sup> Daqui em diante, serão mencionadas “as auxiliares da ação educativa” visto todas as entrevistadas serem mulheres.

vista, visando compreender o da pessoa entrevistada, a sua construção de significados e os sentidos investidos” (p.51). Para o efeito, foi utilizado um guião com ordem de “colocação das questões flexível, possibilitando o improvisado na pergunta, decorrente do inesperado da resposta” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96), o que permite ao/a entrevistado/a a oportunidade para expressar os seus pontos de vista. As entrevistas foram realizadas em tempos e espaços diferentes: se as entrevistas às auxiliares de creche (entrevistas aquando a PPS I, em outubro de 2020) foram realizadas presencialmente na organização socioeducativa, as entrevistas às auxiliares de JI decorreram no início do mês de março de 2021, em período de confinamento devido à COVID-19, tendo sido necessário recorrer à videoconferência para as fazer. Um aspeto a ressaltar e transversal a todas as entrevistas, que decorreram num tom *descontraído*, foi o discurso das auxiliares relativamente ao propósito da entrevista, referindo “espero ter ajudado” ou “espero ter respondido bem a tudo”.

O recurso de análise de conteúdo assumiu uma grande importância no processo de tratamento e análise de dados provenientes das entrevistas. No sentido de analisar a complexidade dos dados recolhidos, torna-se necessária a ordenação e classificação dos discursos, atribuindo sentidos ao *corpus* discursivo de diferentes pessoas (Guerra, 2006, Vala, 2007). As entrevistas semiestruturadas, em que o discurso dos sujeitos foi gravado e transcrito na íntegra, poderão produzir um volume de dados diversificados pelas peculiaridades da verbalização de cada um, pelo que Mayring (2010) refere que a análise de conteúdo diz respeito a uma análise do discurso e reconstrução racional de uma ideia central procurando, através da criação de categorias de análise, simplificar para potenciar o sentido aos dados (Vala, 2007).

As categorias de análise podem ser definidas a priori ou a posteriori da entrevista, sendo que, no caso de a priori, o/a investigador já possui categorias pré-definidas, geralmente abrangentes, que permitem analisar as unidades de registo e a partir daí classificá-las em subcategorias. A análise de conteúdo das entrevistas realizadas às auxiliares foi realizada a partir de quatro eixos de análise prévios, pré-definindo assim as categorias relacionadas com as suas conceções – a profissão de AAE, o conceito de criança, o conceito de infância e o modelo pedagógico implementado do contexto socioeducativo. O processo de inferência que se sucede, a partir da exploração das significações daquelas categorias, permitirá identificar as respetivas subcategorias e, conseqüentemente, outras camadas de significação.

Não obstante, considerou-se pertinente recorrer à observação participante,

tanto direta como indireta, nomeadamente através de instrumentos de recolha de dados como: (i) registos de observação e (ii) reflexões diárias e semanais. A menção aos registos de observação prende-se com o facto de as notas de campo/registo obtidos no contexto se traduzirem enquanto “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.150), o que permite o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Quer as observações, quer as interações com as crianças, equipa educativa e famílias, e os comentários da educadora cooperante e da supervisora, deverão igualmente contribuir para reflexões diárias e semanais em torno de diversas temáticas relacionadas com o contexto socioeducativo, bem como para a caracterização das conceções das auxiliares relativamente ao papel do/a auxiliar da ação educativa.

Relativamente ao mapeamento de produções académicas sobre auxiliares de ação educativa e à análise dos referenciais para a educação de infância em Portugal relativamente ao papel dos/as auxiliares da ação educativa, será privilegiada a análise documental – o que, segundo Silva et al (2009), “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (p.4557). Esta análise pressupõe etapas distintas, nomeadamente, a de escolha e de recolha de documentos e posterior análise, sendo que, para a compreensão da temática, houve necessidade de uma reconstituição do trajeto e legislativo de enquadramento destes/as profissionais. Mais uma vez, de forma a proceder à análise de dados, tornar-se indispensável o processo de categorização de dados, sendo que estes podem ser definidos previamente ou então “ao longo do processo de leitura, seguindo uma perspetiva compreensiva, hermenêutica (Silva et al, 2009. p.4561).

**Tabela 3**

*Árvore categorial de análise de dados – Síntese dos três eixos de análise*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
do/a auxiliar da ação educativa em contexto de educação	Mapeamento académico	Número de publicações, ano, tipo de documento (relatórios de estágio, dissertações ou teses), sistema (instituição

		de ensino superior pública ou privada) e subsistema (universidade ou politécnico)	
		Temas, objetivos, metodologia, sujeitos, campos do saber mobilizados, principais conclusões	
	Referenciais para a educação de infância em Portugal	Temas, ano, tipo de documento, sujeitos.	
	Conceções das auxiliares da ação educativa	Sobre a profissão	Perceção da formação inicial e contínua
			Dimensão sobre a profissionalidade
			Ação pedagógica-princípios orientadores
		Conceito de criança	
		Conceito de infância	
		Modelo pedagógico seguido pela organização (MEM)	Princípios orientadores do modelo
			Conhecimento e identificação com o modelo
Comparação entre modelos pedagógicos			

Centrando-me agora nos comportamentos éticos, que de resto é uma dimensão indissociável da profissionalidade em educação de infância, foram tidos em conta os dez Princípios Éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, proposta pela APEI (2012). Desta forma, procurei alicerçar a minha prática num conjunto de valores e princípios éticos (ver anexo G), nomeadamente, de *respeito pela confidencialidade e privacidade das crianças, equipa educativa e famílias*, onde não são divulgadas imagens ou informações que permitam o seu reconhecimento e de *responsabilidade e profundo respeito com as crianças, equipa educativa e famílias*, procurando ter uma conduta transparente e coerente, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças e colaborando com todos os intervenientes.

No que diz respeito ao alcance e limitações da investigação, muito mais haveria a compreender, sendo este estudo exploratório um “levantar do pano”, como dizem os/as antropólogos/as. No que concerne à compreensão das conceções em torno do papel dos/as AAE, ainda que a dimensão da amostra tenha sido diminuta e contextualmente situada, acredito que possa servir de base a novas investigações ou reflexões, considerando ainda que, no futuro, a triangulação de conceções de outros atores, nomeadamente, das famílias, crianças e educadores/as de infância possa contribuir para um maior conhecimento em torno destes/as profissionais.

### **4.3 Os/as auxiliares da ação educativa em EI: papéis e funções**

Busca-se, agora, a análise da temática de investigação tendo em conta as categorias de análise definidas anteriormente: o enquadramento legislativo e normativo da categoria profissional AAE, a análise de referenciais para a EI em Portugal relativamente ao papel dos/as AAE, o mapeamento de produções académicas, em Portugal, sobre auxiliares de ação educativa em EI e, por último, a caracterização das conceções dos/as AAE.

#### **4.3.1 Enquadramento legal da categoria profissional AAE**

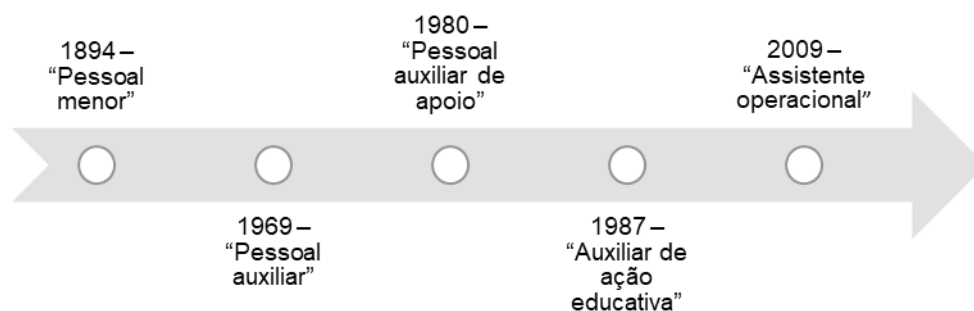
A diversidade de atores que atuam no espaço da educação de infância exige uma realidade participativa complexa, mobilizadora de diferentes racionalidades, de práticas e desfechos nem sempre previsíveis e em que atuem todos os atores deste espaço. Compreendendo o desempenho dos auxiliares de ação educativa em contexto de educação de infância enquanto essencial na promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e holística (Nowak-Lojewska et al., 2019), torna-se indispensável um olhar histórico da legislação, no sentido de compreender a evolução da categoria de auxiliar da ação educativa, tentando compreender, face aos respetivos normativos, qual o papel destes atores em contexto educativo.

A evolução do papel atribuído a estes/as profissionais fez-se sentir sobretudo a nível das designações utilizadas, sendo pouco significativas as alterações verificadas ao nível das competências/atribuições dos seus direitos e deveres. Assim sendo, importa realizar, em primeira instância, uma breve análise da evolução das designações atribuídas a estes/as profissionais, de forma a estabelecer uma cronologia

do processo (Rodrigues, 2009):

### Figura 1

*Evolução das designações atribuídas à profissão dos/as atuais assistentes operacionais*



Segundo Rodrigues (2009), quando analisado o documento 18 de 1844 relativamente à Reforma da Instituição Pública, é possível encontrar referências à existência de um “contínuo” nos “Lyceos de Lisboa e Porto”. À época, as suas funções passavam pela vigilância dos liceus e pela limpeza do estabelecimento. Assim, as suas funções cingiam-se às de limpeza e vigilância, “não havendo lugar a referências diretas à possibilidade de exercerem funções de cariz educativo – pedagógico” (Rodrigues, 2009, p.31). A designação de “pessoal menor” surge então na sequência do decreto-lei de 22 de dezembro de 1894, sendo utilizada para designar os porteiros, os guardas e os contínuos de estabelecimento. No mencionado decreto as suas funções são omissas, sendo que, ao não serem legisladas, a sua definição estava entregue aos liceus, que deveriam defini-las nos seus regulamentos internos e submetê-las a posterior ratificação por parte do governo.

Anos mais tarde, no Decreto-Lei nº36/508 de 1947, de 17 de setembro, é explicitado que o pessoal menor dos liceus é constituído por contínuos de 1.ª, contínuos de 2.ª e serventes, sendo necessário para a execução das funções ter como habilitação mínima o exame de instrução primária, a chamada “4ª classe”. No mesmo decreto é ainda referido que os liceus de frequência masculina teriam pessoal menor do sexo masculino e os de frequência feminina pessoal menor do sexo feminino. A definição e gestão das suas funções era então atribuída ao reitor. No entanto, esta situação iria ser alterada aquando a publicação do Decreto-Lei nº 37029/1948, de 25 de agosto. No supracitado decreto, eram estabelecidas as funções dos então designados

“pessoal menor” e passavam por cuidar do asseio e conservação de todo o património escolar, pela preparação dos materiais necessários aos alunos, sob ordem dos professores, registar as faltas dos professores e vigilância dos alunos.

Posteriormente, acrescem às suas funções, e estabelecido no Decreto-Lei n.º 48272/1968, de 14 de agosto, a participação na ação educativa da escola, velando pela manutenção das boas normas de convivência social nos pátios e recreios, procurando resolver as dificuldades dos alunos por meio de conselhos paternais, sendo-lhes absolutamente vedado o recurso à força - o que, da leitura realizada, parece ser uma evolução no sentido da valorização do papel educativo destes funcionários.

A designação “pessoal auxiliar” surge, pela primeira vez, no ponto 2 e 3, do art.º 22 do Decreto-Lei n.º 49410, de 24 de novembro de 1969, regulamentando um quadro único privativo de pessoal administrativo e auxiliar dos estabelecimentos de ensino, que englobava os motoristas, o porteiro, o correio, os contínuos, servente e paquete.

Após o 25 de abril de 1974, observou-se uma aposta na revalorização e diversificação das diversas carreiras anteriormente referidas, ficando definido pelo Decreto-Lei n.º 57/80, de 26 de março, que passariam a exercer funções na área de apoio geral a diversos serviços, como apoio pedagógico (instalações gimnodesportivas, jardim e horta, biblioteca, laboratório ou oficina individualizada, documentação e equipamento audiovisual), apoio social escolar (primeiros socorros, refeitórios, bufete, papelaria) e ainda apoio a outras atividades (telefone, serviço polivalente, qualificado ou semiquilificado, guarda e reprografia). Neste decreto é então introduzida a designação de “pessoal auxiliar de apoio”. A lei fixava ainda condições indispensáveis para a admissão à carreira: escolaridade obrigatória, idade compreendida entre os 21 e os 5 anos e comprovação de robustez física e mental. Importa referir que este decreto introduz a discriminação clara dos direitos e deveres do “pessoal auxiliar de apoio”, o que concretiza uma inovação face aos anteriores enquadramentos legislativos, onde não eram mencionados os seus direitos. Assim, os direitos consagrados passavam por: participar em ações que visassem a sua valorização cultural e profissional, participar nas tarefas inerentes a uma melhor ação educativa e apresentar aos seus superiores hierárquicos sugestões fundamentadas, tendo em vista a melhoria das condições de trabalho (Decreto-Lei n.º 57/80, de 26 de março). O supracito decreto refere ainda, o que se apresenta como um primeiro passo para a convergência entre as suas funções e a ação educativa, que “o pessoal de apoio deverá ainda colaborar na ação educativa dos respetivos estabelecimentos de ensino, de modo a que estes possam responder

devidamente às necessidades da comunidade em que se inserem” (Decreto-Lei n.º 57/80, de 26 de março, p. 588).

Foi em 1986 que estes profissionais foram pela primeira vez designados enquanto “auxiliares de educação”, surgindo enquanto referência aos funcionários cuja missão fundamental passa por coadjuvar as atividades desenvolvidas nas escolas no ensino básico e secundário – a educação de infância não foi considerada. Assim, o Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 515/99 de 24 de novembro, vem substituir a designação, que passa a “auxiliar de ação educativa”. Respeitante aos conteúdos funcionais, a atividade dos auxiliares da ação educativa concretiza-se no apoio à atividade pedagógica, social escolar e apoio geral (Anexo do Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio), passando a sua função a nível pedagógico por:

- a) Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos, entre e durante as atividades letivas, zelando para que nas instalações escolares sejam mantidas as normas de postura, limpeza e silêncio, em respeito permanente do trabalho educativo em curso;
- b) Preparar, fornecer, transportar e zelar pela conservação do material didático, comunicando estragos e extravios;
- c) Registrar faltas dos professores;
- d) Abrir e organizar os livros de ponto à sua responsabilidade e prestar apoio aos diretores de turma e reuniões;
- e) Limpar e arrumar as instalações da escola à sua responsabilidade, zelando pela sua conservação. (idem, p.2177)

A posterior revogação do supracito decreta, com a publicação do Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro, vem ressaltar uma questão anteriormente excluída, a da importância deste pessoal ter acesso a uma formação inicial, contínua e especializada, reconhecendo-se ainda o direito à sua autoformação. Este decreto demonstra ainda uma crescente preocupação com estes profissionais, enquadrando-os enquanto agente essencial na construção e funcionamento de uma escola de qualidade, sendo referido do preâmbulo do referido decreto que,

no processo de construção de uma escola de qualidade, todos os profissionais da educação desempenham um papel relevante. Além dos docentes, a escola integra um conjunto diversificado e relevante de outros profissionais, cuja ação é essencial na organização e funcionamento dos

estabelecimentos de ensino e no processo educativo (idem, p.8346).

No presente diploma, estava previsto o surgimento de uma nova categoria profissional, a de assistente de ação educativa. Previsto um maior grau de exigência na qualificação destes profissionais, também o seu conteúdo funcional se apresentava com maior exigência, atribuindo-lhe mais ação junto da comunidade educativa. Esta carreira, ainda que prevista no decreto mencionado, não se materializou, “dado que o ME prevê, na prática, unicamente um Assistente de Ação Educativa por Escola/Agrupamento, e nunca abriu concurso para ingresso nesta carreira, apesar de criada desde o ano de 1999” (Ramalho & Ramalho, 2015, p.225). Assim, o diploma não foi totalmente regulamentado, tendo sido revogado posteriormente, através do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho.

Ficou estabelecido no diploma o estatuto específico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designado por pessoal não docente. Relativamente aos conteúdos funcionais, “ao auxiliar de ação educativa incumbe o exercício de funções de apoio geral, incluindo as de telefonista e operador de reprografia, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efetuado” (Decreto n.º 515/1999, de 24 de novembro, p.4912).

A partir de 1 de janeiro de 2009, a designação volta a sofrer alterações, passando estes profissionais a ser entendidos enquanto “assistente operacional”. O Decreto-Lei n.º 121/2009, de 1 de janeiro, no âmbito do programa de reformas da Administração Pública, abarca no “assistente operacional” uma natureza vasta de profissionais e funções distintas daquelas que são exercidas pelo então auxiliar da ação educativa. Assim, assistente operacional compreende profissões como auxiliar da ação educativa, auxiliar de manutenção, costureiro, jardineiro, tratador de animais e motorista de ligeiros e pesados.

Atualmente, o Decreto-Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, que aprova a Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, onde está incluída a carreira de assistente operacional e onde se pode aferir no Capítulo II, Artigo 80.º, prevê que:

- 1- A cada carreira, ou a cada categoria em que se desdobre uma carreira, corresponde um conteúdo funcional legalmente descrito.

2- O conteúdo funcional de cada carreira ou categoria deve ser descrito de forma abrangente, dispensando pormenorizações relativas às tarefas nele abrangidas.

Como já mencionado a categoria de assistente operacional veio aglutinar um conjunto de profissões, surgindo a de auxiliar de ação educativa entre, por exemplo, costureiro, jardineiro, tratador de animais e/ou motorista de ligeiros e pesados. Assim, os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se segundo uma lógica aditiva, coexistindo de forma sincrónica ou diacrónica, medidas similares, “em que a retórica política assume um discurso baseado numa estratégia de reformas necessárias à organização escolar, tendo em vista melhorar e aumentar a qualidade das escolas, resultando num certo hibridismo de princípios e normas que regulam a ação dos AO no sistema educativo” (Neves, 2016, p.44).

Tendo em conta o relatório técnico sobre a condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas (CNE, 2020),

a Modernização e Reforma da Administração Pública veio introduzir um paradigma diferente na perspetiva da gestão (por competências) dos recursos, orientada para a mobilidade, flexibilidade e adaptabilidade, o que se reflete nos conteúdos funcionais descritos de forma abrangente e adaptável às necessidades de cada estabelecimento escolar (p.6).

ficando desta forma patente o grau de generalidade que o conteúdo funcional da categoria de assistente operacional poderá assumir, habitualmente colocados pelos municípios na educação pré-escolar. No mesmo documento é ainda mencionado a importância do papel dos/as atuais assistentes operacionais, reconhecimento esse por parte dos órgãos de direção das organizações socioeducativas, equipas docentes e famílias, nomeadamente no que diz respeito “às responsabilidades e à dimensão do seu trabalho” (CNE, 2020, p.9)

Assim, as reformas ministradas acabam por se tornar demasiado gerais, acrescentando de não terem em conta as especificidades de cada valência, nomeadamente a de creche, o que torna necessária uma leitura complementar no sentido de compreender qual o papel das auxiliares da ação educativa em creche. Atualmente, em Portugal, assistimos a uma negligência manifesta pelo Governo em legislar e uma desresponsabilização praticada pelo Ministério da Educação ao não assumir a tutela da valência de creche, excluindo assim as crianças dos 0 aos 3 anos

do sistema educativo português. Assim, as opções formais para a educação e cuidados de crianças com idades inferiores a 3 anos passam por creches, umas oficializadas ou creches familiares, encontrando-se sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Já as principais Disposições Legais e Técnicas Enquadradoras da creche são a Portaria n.º 262/2011, de 31/08/2011, o Guião Técnico n.º 4, aprovado a 29/11/1996 e a Orientação Técnica Circular n.º 11, de 24/06/2004.

Da análise da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, o único dos documentos cujo objetivo passa pelo estabelecimento das normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, ressalta à vista, mais uma vez, a falta de regulação no que diz respeito ao papel do auxiliar. De facto, a menção a estes profissionais surge apenas no sentido de explicitar a organização da equipa técnica, em função da capacidade da creche e dos grupos de crianças, devendo ser constituída por:

- a) Duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa, por cada grupo até à aquisição de marcha que garantam o acompanhamento e vigilância das crianças;
- b) Um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha;
- c) Um ajudante de ação educativa para assegurar o pleno funcionamento do período de abertura e de encerramento da creche. (idem, p.4339).

De seguida, sintetizo as competências funcionais que têm vindo a ser regulamentadas (ver tabela 4), permitindo verificar que estamos perante um discurso que tem vindo cronologicamente a conferir diferentes papéis e funções variadas a estes profissionais).

**Tabela 4**

*Síntese relativa à evolução dos conteúdos funcionais do/as atuais assistentes operacionais (1948-2014)*

<b>Decreto-Lei n.º 37029/1948, de 21 de novembro.</b>	<b>Decreto-Lei n.º 48272/1968, de 11 de novembro.</b>	<b>Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio, e 515/99, de 24 de novembro.</b>	<b>Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho.</b>	<b>Decreto-Lei n.º 35/2014, de 20 de junho.</b>
<p>Compete essencialmente ao pessoal menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidar do asseio, conservação e boa disposição de todos os recursos físicos;</li> <li>- Preparar todos os utensílios necessários para o bom funcionamento das aulas, executando as ordens que tal lhe forem dadas pelos professores respetivos;</li> <li>- Anotar, na respetiva folha de presença, as faltas dos professores e mestres</li> <li>- Vigiar os alunos que não estejam ocupados nos trabalhos escolares.</li> </ul>	<p>Acresce às funções consagradas no art.º 184.º do Decreto-Lei nº 37029/1946, as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impedir a presença, na escola, de pessoas que, pelo seu porte, possam perturbar o são convívio escolar;</li> <li>- Participar na ação educativa da escola, velar pela manutenção das boas normas de convivência social nos pátios e recreios, procurando resolver as dificuldades dos alunos por meio de conselhos paternais, sendo-lhes absolutamente vedado e</li> </ul>	<p>Ao auxiliar da ação educativa compete genericamente o apoio à atividade pedagógica, ao apoio social escolar e ao apoio geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos;</li> <li>- Preparar e fornecer material didático;</li> <li>- Registrar as faltas dos professores;</li> <li>- Limpar e arrumar as instalações da escola;</li> <li>- Prestar assistência em situações de primeiros socorros;</li> <li>- Preparar e vender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar com os docentes no acompanhamento das crianças, com vista a assegurar um bom ambiente educativo;</li> <li>- Atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola e controlar entradas e saídas da escola;</li> <li>- Cooperar nas atividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola;</li> <li>- Providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações e dos materiais didáticos;</li> </ul>	<p>- As funções do assistente operacional são de natureza executiva de caráter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais e com graus de complexidade variáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Executar tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico;</li> <li>- Manutenção, reparação e limpeza dos equipamentos sob a sua guarda.</li> </ul>

	recurso à força.	produtos do bufete e de papelaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestação de cuidados de primeiros socorros;</li> <li>-Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações;</li> <li>- Reproduzir documentos;</li> <li>- Controlar e gerir stocks necessários ao funcionamento da reprografia;</li> <li>-Efetuar tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços;</li> <li>- Exercer apoio a laboratórios e bibliotecas escolares.</li> </ul>	
--	------------------	------------------------------------	--	--

### **4.3.2 Referenciais para a Educação de Infância em Portugal relativamente ao papel dos/as AAE**

A análise dos referenciais para a EI em Portugal relativamente ao papel dos/as AAE contempla, numa primeira fase a análise dos referenciais para creche e, seguidamente, para JI.

No que diz respeito à creche, e no sentido de construir um referencial normativo que permita avaliar a qualidade dos serviços de resposta social, o Instituto de Segurança Social elaborou o Manual de Processos- Chave em Creche (2011). Ainda que não seja explicitado o papel dos/as auxiliares da educação educativa, designados no Manual enquanto ajudantes da ação educativa, estes/as profissionais surgem referenciados ao longo do documento enquanto membro da equipa educativa que intervém ativamente na dinâmica e rotina da creche, sendo-lhe igualmente atribuído um papel associado ao educar e ao cuidar. Ainda que não o seja de forma explícita, neste documento, são imputadas aos AAE responsabilidades no âmbito da implementação do Projeto Pedagógica da organização socioeducativa, bem como uma ação pedagógica capaz de “estruturar as aprendizagens das crianças para promover a sua independência, autonomia e autoestima” (Manual de Processos- Chave em Creche, 2011, p.31).

Proponho-me agora a analisar dois documentos: o Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (2009) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e que dizem respeito ao JI.

Relativamente ao Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP, 2009), que surge como proposta de avaliação da qualidade e da eficácia das aprendizagens das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, a menção a AAE é escassa. No entanto, enquanto referencial para a promoção da qualidade, o Manual DQP assume uma abordagem democrática, no sentido em que promove o

envolvimento ativo de todos os agentes educativos, tanto na definição como no desenvolvimento da qualidade. Neste processo de conhecimento, construção mútua e participada, procura-se dar voz a cada um dos participantes no sentido de se conseguir obter uma melhor compreensão da qualidade do serviço com o contributo de vários pontos de vista, nomeadamente dos auxiliares da ação educativa – ainda que possa ser difícil para estes agentes educativos fazerem ouvir e respeitar o seu ponto de vista perante a hierarquia organizacional (Folque & Artur, 2009). No supracito referencial consta um questionário, no sentido de recolher dados relativamente à equipa educativa, nomeadamente, dos/as auxiliares da ação educativa, intitulada “ficha da auxiliar de ação educativa”. Através desta ficha, procura-se definir o perfil do profissional, nomeadamente, o percurso formativo e profissional, no entanto, e se o propósito do Manual DQP passa pela avaliação e qualidade das práticas, poderia ser pertinente ir mais além destes dados, procurando compreender as conceções que estes profissionais têm acerca de diferentes questões relacionadas com a educação da infância, relacionando-as então com as suas práticas.

No diz respeito às OCEPE (2016), a alusão a estes profissionais surge duas vezes. A primeira menção tem que ver com as relações entre profissionais, defendendo ser fundamental o favorecimento de relações e o trabalho em equipa entre os profissionais que efetivamente têm um papel na educação da criança:

Reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças: educador/a, auxiliar de ação educativa/assistente operacional, animadores/as da componente de apoio à família ou outros profissionais que intervenham com as crianças em tempo letivo (professor/a de educação especial ou professor/a com especialidade numa determinada área). Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar. (Silva et al., 2016, p.29)

A segunda referência surge aquando explicitada a necessidade de planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa de sala, onde, mais uma vez, é referida a necessidade de intervenção de todos os/as adultos/as que intervêm no processo educativo – estando os AAE incluídos. Assim, as menções que surgem a estes profissionais, ainda que não de uma forma intencional e direta, ajudam à compreensão de que uma EI de qualidade requer uma articulação entre todos os atores educativos.

#### **4.3.2 Mapeamento das produções académicas em torno do/a auxiliar da ação educativa**

O objetivo do presente tópico prende-se com a realização do mapeamento das produções académicas realizadas em que o objeto de estudo é o papel do/a auxiliar da ação educativa. Importará referir que tal não se afigurou uma tarefa fácil precisamente devido à já identificada escassez de produções nesse âmbito.

Numa primeira fase, foi realizada uma pesquisa através do motor de busca Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) através da utilização das palavras “papel de auxiliar da ação educativa” ou “auxiliar da ação educativa” no âmbito da temática da “educação”. Parece um dado importante mencionar que dos 241 resultados encontrados, nenhuma das publicações ia ao encontro da pesquisa, surgindo nas palavras-chave/assunto e/ou no próprio texto do resumo, alguma das duas palavras. Apesar do refinamento da pesquisa a nível de datas ou tipo de documento, os resultados permaneceram inalterados, continuando as palavras pesquisadas a surgir dentro do próprio texto e não enquanto objetivo/objeto de investigação.

A escassez de resultados no referido motor de busca, além de reveladora da exclusão dos/as auxiliares da ação educativa das temáticas investigativas académicas,

levou a que, numa segunda fase, se alargasse a pesquisa, utilizando o motor de buscar Google Académico. Desta forma foram pesquisadas as seguintes frases “o papel do/a auxiliar da ação educativa” e “concepções dos/as auxiliares da ação educativa”. Considero que a reconsideração do motor de busca, ainda que não o ideal, foi benéfica no sentido em que foi a possível de forma a obter resultados – ainda que o motor utilizado inicialmente se afigurasse como mais fidedigno e com uma vertente académica. Assim, foram encontrados quatro resultados, sendo que a sua análise foi orientada segundo diferentes critérios: ano, tipo de documento, sistema e subsistema, temas, objetivos, metodologia e principais conclusões (ver anexo K).

Ainda que as quatro dissertações de mestrado encontradas, realizadas entre 2009 e 2016, remetam para diferentes temáticas, todas têm em comum a compreensão das concepções das/os auxiliares da ação educativa. Todas foram elaboradas no campo das ciências da educação. As conclusões apontam para questões que remetem para a necessidade de formação inicial e contínua (percecionada enquanto fundamental para o exercício da sua profissão, nomeadamente, com crianças com necessidades especiais), bem como para a necessidade de um enquadramento legislativo e normativo no que diz respeito às funções e competências, no sentido de conferir algum poder formal a estes/as profissionais dentro da organização socioeducativa. Por fim, referir que, dado o carácter holístico das organizações socioeducativas, em todas as produções académicas fica patente a necessidade de se abrir o leque das investigações em contexto educativo, nomeadamente, no que diz respeito a outros/as profissionais, que não o pessoal docente (educadores/as e professores/as). Vista como uma profissão desvalorizada, tendo sido designada enquanto “pessoal menor”, nas suas notas conclusivas, Guerreiro (2014) esclarece que as “breves questões de reflexão ficam a portas abertas para novos trabalhos de investigação neste âmbito e ligados à problemática da educação de infância” (p.66). Ainda que o carácter exploratório destas produções seja em contextos socioeducativos específicos, onde os

estudos de caso são situados, fornecem pistas para futuras investigações acadêmicas neste âmbito.

Mais uma vez, se corrobora a ideia inicial da omissão, ou pouca referência, destes/as profissionais nos referenciais para a Educação de Infância, mas também nas produções acadêmicas.

#### **4.4 As vozes das auxiliares. Concepções sobre a profissão de AAE, conceito de criança e modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa**

Teresa Sarmiento (2015) refere que

a identidade profissional é um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal em relação ao processo de socialização, e que este tem resultados também específicos na história de vida de cada um, realçando assim, a pessoa de cada sujeito dentro do próprio grupo. (p.72)

Assim, torna-se imprescindível ter em conta a significação social da profissão, a revisão das tradições e a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem expressivas para a construção da identidade. Também nesse sentido, Dubar (2006) apresenta a existência de uma corrente nominalista acerca da identidade, em oposição a uma identidade essencialista. A visão de uma identidade nominalista remete para uma identidade reconstruível, mutável ao longo da vida coletiva e pessoal e dependente dos contextos e processos históricos, coletivos e individuais. Botelho (2004) refere ainda que as identidades são construídas também nos contextos de trabalho, pelo que o clima e cultura organizacionais em que se desenvolve cria e define espaços de identificação de cada profissional. Assim, os contextos de socialização apresentam-se enquanto contextos identitários, na medida em que as identidades se

(re)constroem na interação de cada sujeito e de cada grupo consigo próprio, com os outros e com as circunstâncias em que se desenvolve (T. Sarmento, 2015).

Peeters et al (2015) referem a dificuldade do desenvolvimento de uma identidade profissional para a categoria de auxiliar da ação educativa e que tal se deve ao facto de

eles/elas [auxiliares de ação educativa] são frequentemente percecionados como funcionários “técnicos” que lidam com a parte de “cuidar”, de forma a garantir que os/as profissionais de educação se foquem no “ensino”, que é visto como a “verdadeira educação” (p.50).

Do tempo inicial em que este grupo profissional emergiu até à atualidade, muitas alterações se verificaram no seu interior, bem como nas condições políticas, sociais, educativas e organizacionais em que o mesmo se tem desenvolvido- o enquadramento normativo e legislativo relativamente ao conteúdo funcional destes/as profissionais realizado permite verificar que estamos perante um discurso que tem vindo cronologicamente a conferir diferentes papéis e funções variadas a estes profissionais. Peeters et al (2015) referem ainda que os/as auxiliares podem ser definidos como “trabalhadores invisíveis”, o que significa que “que “a sua presença não é, por norma, tida em conta em documentos de políticas e regulamentos, e que os mesmos/as têm muito menos hipóteses de evoluírem qualificativa e profissionalmente que as/os profissionais de educação” (p.47). Neste sentido, a categoria profissional é composta por indivíduos com perfis muito diversos, nomeadamente, quanto à formação, experiências de trabalhos, às histórias de vida individuais e aos contextos de trabalho e, como já abordado anteriormente aquando a caracterização da equipa educativa, o percurso formativo e profissional das auxiliares da ação educativa da organização socioeducativa traduz justamente a multiplicidade de perfis e percursos.

No início do presente ano letivo, a direção pedagógica do colégio procurou recolher as expectativas dos diferentes elementos da equipa educativa,

nomeadamente, das auxiliares da ação educativa, sendo questionadas sobre quais seriam as suas preocupações, angústias, desejos ou propostas. Após análise das suas respostas, foi possível reunir a seguinte informação:

**Tabela 5**

*Expectativas para o ano letivo 2020/21 - Síntese das entrevistas às AAE*

<b>Nível pessoal</b>		A atual pandemia, Sars-CoV-2– traduzida no receio que o colégio volte a fechar
<b>Nível profissional</b>	<b>Expectativas</b>	Melhoria das condições dos recursos físicos – nomeadamente, a nível da qualidade dos recreios e casas de banho
		Aumento dos recursos humanos
		Desenvolvimento de um trabalho em equipa assente numa boa comunicação
		Formações sobre o modelo pedagógico MEM.
	<b>Receios</b>	Relação estabelecida com as crianças
		Capacidade para propor propostas pedagógicas
		Ausência da educadora da sala
	<b>Sugestões</b>	Valorização do papel das auxiliares
		Existência de um espaço/sala privada destinada às horas de refeições e pausas

*Nota.* Dados fornecidos pela organização socioeducativa, sendo o tratamento de dados realizado posteriormente para constar no relatório.

Da leitura do quadro síntese das respostas das auxiliares da ação educativa, é importante referenciar algumas situações. De facto, foi uma constante, uma vez que todas as auxiliares mencionaram isso mesmo, o receio de que o colégio volte a fechar, o que poderá acarretar consequências a nível socioeconómico. A nível profissional, e

no que diz respeito às **expectativas**, e também referenciado por todas as auxiliares, é de mencionar a melhoria dos espaços, sendo que o reforço da equipa educativa resultará num aumento do rácio adulta/criança e, conseqüentemente, numa melhor gestão de situações decorrentes no dia-a-dia da organização. Uma das auxiliares deixou patente a sua intenção de se atualizar relativamente ao modelo pedagógico praticado na organização, o MEM, através de formações, o que permitirá melhorar a sua vivência, relação e propostas com as crianças e equipa educativa. No que diz respeito aos **receios**, uma das auxiliares mencionou o seu relativamente à relação estabelecida com as crianças, referindo “tenho medo de não conseguir dar uma resposta adequada crianças porque elas são mais pequenas, é a primeira vez que vou trabalhar em creche”, bem como ter receio de não ser capaz de incluir no seu dia-a-dia com as crianças pequenas propostas pedagógicas “por estar habituada aos mais crescidos do JI” (auxiliar V.). De referenciar ainda que, a ausência de uma das educadoras em contexto de sala (derivada da acumulação de funções dentro da organização socioeducativa), foi mencionada por uma das auxiliares, ressalvado, justamente, ter receio de não ser capaz de realizar todas as funções e de chegar a todas as crianças pela acumulação de tarefas.

Por fim, e no que diz respeito às **sugestões**, estas situam-se a dois níveis: por um lado, através da criação de um espaço privado destinado às horas de refeição ou pausas da equipa educativa e, por outro, através de práticas que demonstrem o respeito e valorização do papel das auxiliares da ação educativa -o que, a auxiliar que o referenciou explicou, gostar de se sentir valorizada tal como sente que as educadoras o são.

De seguida, proceder-se-á a uma análise das entrevistas realizadas junto das auxiliares da ação educativa da organização socioeducativa – que deverá ser acompanhada da leitura da análise de conteúdo das entrevistas (ver anexos L e M).

No decorrer das entrevistas, seis das sete auxiliares acabaram por identificar

um conjunto de características que remetem para a sua profissão – “gratificante” e “desafiante” foram os adjetivos mais empregues tendo em conta relação com as crianças, já “desgastante” relacionado com as questões das suas funções.

Relativamente à **conceção sobre a profissão**, emergiram três subcategorias de análise: a perceção da formação inicial e contínua, a dimensão sobre a profissionalidade: funções, competências profissionais e papéis, e ação pedagógica – princípios orientadores. No que diz respeito à perceção da formação inicial e contínua, e ainda que Peeters et al (2015) refiram a baixa-qualificação dos/as auxiliares da ação educativa em vários países europeus, todas as auxiliares entrevistadas referiram a necessidade de uma formação específica para a sua prática, ressaltando a necessidade de uma formação que se entrecruze com a prática. Nesse sentido, manifestaram a necessidade de uma formação inicial, mas também a necessidade de uma atualização constante através de formações contínuas, nomeadamente, através das formações dinamizadas pela própria organização socioeducativa. Ainda que refira ser necessária a formação, a auxiliar V. acredita que também estão em causa as características pessoais das/os auxiliares, apresentando uma visão de valorização das características pessoais face à formação – “uma pessoa pode não ter formação específica, mas ser esforçada e desempenhar um papel de qualidade” (Auxiliar V.)

A subcategoria **“dimensão sobre a profissionalidade”** diz respeito a três dimensões de análise: as funções, os papéis, as competências profissionais destas profissionais e que serão analisados de seguida. Uma das observações realizadas pelas auxiliares da ação educativa que desenvolvem a sua ação em contexto de JI prende-se justamente com as **funções** desempenhadas:

”eu acho que isto resume bem porque para além de todas as tarefas inerentes à limpeza, organização de espaços e isso que tu sabes, acho que há também aqui muito esta parte do que é que nós contribuímos, o que é que a nossa ação depois contribui realmente para este efetivo crescimento

das crianças. Eu acho que sim, que contribui e tem de contribuir. No meu dia-a-dia, eu tento o mais possível que eles não me vejam só como a pessoa que está ali para organizar a sala, e agora a D. vai buscar a vassoura e vai buscar o pano para limpar, e não vejam só essa parte mas que também me vejam como alguém que lhes consegue transmitir algo de importante para eles, que faça parte das aprendizagens deles, parte ativa, que é isso que eu também tento fazer.” (Auxiliar D.)

Creio ainda ser pertinente nesta discussão apresentar o discurso da auxiliar R.:

“Eu sempre quis mais, sempre quis projetos, eu sempre quis trabalhar com as crianças. Não ser só uma auxiliar que chega e que vai para a limpeza. Para mim... eu tenho de trabalhar com a criança. Se eu chegar aqui e fizer o trabalho só de auxiliar – apanhar brinquedos, limpar o não sei quê, ir para a casa de banho fazer a higiene- e não estiver a trabalhar com uma criança pequena não me satisfaz, percebes?” (Auxiliar R.)

Ainda que a sua prática na organização vá no mesmo sentido em termos de funções, as suas conceções acerca desta dimensão são distintas e ressaltam a referida falta de diretrizes formais: se a auxiliar D. as percebe como “para além da limpeza e da organização dos espaços”, a auxiliar R. remete o “trabalho” de auxiliar para “apanhar brinquedos, limpar o não sei quê, ir para a casa de banho fazer a higiene”, assumindo que isso não a satisfaz e, por isso, (e não por considerar uma dimensão da praxis de auxiliar), procura estabelecer uma ação sociopedagógica com as crianças. Nesse sentido, Peeters et al (2015) referem justamente a necessidade de competências sociopedagógicas destes/as profissionais no exercício das suas funções, bem como a necessidade de sistemas competentes, que dotam os profissionais de educação de formações adequadas ao desempenho da sua profissão, combinando saberes práticos com a possibilidade de reflexão das suas práticas.

Mais uma vez, a afirmação e construção da identidade deste grupo profissional

poderá ser um campo de tensões e ambiguidades, também derivado à falta de diretrizes formais acerca do seu conteúdo funcional, onde as suas competências e experiências raramente são valorizadas (Peeters et al, 2015). Assim, e no que diz respeito às **competências**, as respostas incidiram, sobretudo, em competências pessoais - constituídas pelas experiências dos sujeitos e formados de vários outros saberes (Tardif, 2002) - mas também competências relacionadas com o cuidar e competências gerais. As palavras e expressões relacionadas com a subcategoria competências pessoais foram: paciência, calma, proatividade e atenção como imprescindíveis à sua prática profissional. Competências relativamente à higiene, segurança e cuidados básicos foram as competências elencadas pela auxiliar P. no que diz respeito ao cuidar. Por fim, as competências gerais foram relacionadas com a expressividade na leitura de histórias e de comunicar e se relacionar com crianças pequenas. Ainda que não seja uma competência, mas uma característica, a auxiliar D. refere ser imprescindível gostar de trabalhar com crianças, ainda assim, a auxiliar Dr. apresenta uma visão contrária, explanado que “mais do que gostar de crianças”, é necessário ser disponível e pró-ativa. Souza (2005) menciona que o gostar de crianças se insere na característica da afetividade (a par de ter paciência e ser carinhosa/o), estando relacionada com as “abordagens teóricas que propõem que as demonstrações de sentimentos consolidam vínculos entre criança e adulto e oportuniza à criança as suas descobertas, a capacidade de se desenvolver e de estabelecer interações com outras crianças” (p.42). No decorrer das entrevistas foi notória, por diversas vezes, uma hesitação por parte das auxiliares aquando questionadas sobre quais as competências profissionais que consideravam imprescindíveis no desempenho da sua profissão – o que poderá indicar igualmente a complexidade da formação de uma identidade profissional das auxiliares.

Relativamente ao seu **papel**, seis das entrevistadas remeteram-no para o apoio, incentivo e acompanhamento das crianças relativamente às questões de higiene, mas

também no que diz respeito às suas descobertas e desenvolvimento de autonomia. A auxiliar D. refere ainda que o papel de auxiliar passa por “contribuir para o crescimento saudável” das crianças, o que vai ao encontro da opinião da auxiliar A. que menciona que a criança está a crescer “e nós ajudamos nesse sentido, a crescer”.

Tanto a auxiliar R., como a auxiliar D. referiram o seu *gosto pela profissão*, identificando igualmente a necessidade de se gostar do que se faz como condição imprescindível para a seu papel enquanto auxiliar. A auxiliar R. a referir “se me perguntasses se eu queria ser educadora eu respondia-te redondamente que não” devido ao facto de considerar saber “perfeitamente o meu lugar, eu estou contente com o que sou, que é como auxiliar”.

Ainda relativamente aos papéis, torna-se imprescindível mencionar a visão contrária apresentada por duas das auxiliares: se por um lado a auxiliar V. abordou, aquando a entrevista, a sua perceção de desvalorização do papel do/a auxiliar face a outros agentes educativos – referindo sentir que “muitas das vezes não nos veem, veem apenas como simples auxiliares e nada mais. Não nos dão o devido valor”, indo ao encontro da perspectiva de *invisibilidade* mencionada por Peeters et al (2015) – por outro, a auxiliar D. refere que sente que a sua profissão é cada vez mais valorizada, quer pelas famílias, quer pela própria estrutura hierárquica da organização socioeducativa, acreditando que se tem vindo a assistir a uma melhoria na visão e no valor que a profissão de auxiliar tem.

Acredito que as conceções das auxiliares relativamente à dimensão sobre a profissionalidade se encontram ligadas à conceção das auxiliares relativamente à **conceção de criança**, remetendo a visão das auxiliares acerca deste conceito para três dimensões de análise: criança-curiosa, criança em devir e ofício de filho.

Três das auxiliares percecionam o conceito de criança enquanto curiosa, uma vez que é um indivíduo à descoberta do que a rodeia e de si próprio, tornando-se importante, para estas auxiliares, que o/a adulto dê espaço, mas que se prefigure

enquanto modelo a seguir – a criança “está numa descoberta do que é, do que quer ser, de como quer fazer, de como é o mundo” (auxiliar D.)

No que diz respeito à visão de criança em *devir*, apresentada por três das auxiliares, a sua concepção remete para uma visão tradicional da criança como um ser em trânsito para a adultez, percecionando o *ser* criança como uma fragilidade, uma fase de crescimento em que necessitam do auxílio do adulto – *[uma criança] é um ser humano em processo de desenvolvimento que não sabe nada no início. Quer dizer, nasce e sabe algumas coisas, mas está a aprender constantemente nesse processo de aprendizagem a todos os níveis físico, emocional, psicológico...* (Auxiliar E.). Sarmiento (2013) refere justamente a necessidade de se recusar o estatuto de criança como ser em *devir*, para se centrar nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ser-que-é na completude de suas competências e disposições, aceitando a criança como ser completo e competente, “isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto” (p.15)

Por seu turno, no discurso da auxiliar D. sobressai o ofício de filho na sua concepção de criança, referindo a necessidade da “lembrança e respeito pela questão familiar da criança”, sendo que o *ser criança* surge contextualizado e inserido numa família, enquanto espaço central da vida da criança (Cunha, 2007). Ao fim ao cabo, permanece uma visão do ser criança como uma fase de aprendizagem e desenvolvimento, havendo uma desvalorização da competência de criança, uma vez que é percecionada enquanto ser dependente do adulto e sem conhecimentos. É possível denotar a predominância de uma visão da criança enquanto uma categoria vulnerável determinada por um tempo de espera e de dependência (Madeira, 2009), uma vez que precisa do adulto, da sua influência, dos seus ensinamentos, para crescer – uma visão assente essencialmente nas dimensões do cuidar e educar.

No que concerne ao entendimento das auxiliares respeitante à **infância**, a sua visão incide para um *tempo de desenvolvimento* – apenas uma das auxiliares

apresenta uma visão da infância diferente, remetendo-a para a *ludicidade*. De facto, as suas conceções apontam para uma visão da Psicologia do Desenvolvimento clássica, referindo ser uma fase ou etapa que será a base das aprendizagens, da construção do “eu”, ao fim ao cabo, onde o descobrir e o explorar se assumem como fundamentais para esta fase do desenvolvimento. Acresce-me referir que, de acordo com os Estudos da Criança, a infância não é uma fase do desenvolvimento ou da aprendizagem, mas uma categoria social de tipo geracional. Ferreira (2010) refere que o conceito de infância pode ser entendido “como uma categoria socio-histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto atores individuais e coletivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem ativamente como crianças” (pp. 154–155). Tendo em conta esta definição, é possível compreender que as crianças são atores sociais e, como tal, atuam nos seus *mundos de vida*, sendo simultaneamente seres individuais e coletivos com uma *ordem instituinte* (Ferreira, 2004). Não obstante, a infância, enquanto categoria social reconhece um lugar às crianças enquanto realidade humana diferente da dos adultos (Rocha et al, 2002) o que leva à rejeição da ideia de que as crianças são adultos em miniatura e à assunção de que a criança é um ator social competente, pertencente a uma categoria social independente da dos adultos. Impõe-se, desta forma, a necessidade de dar “voz e vez” às crianças, percecionado as suas com lógicas próprias – as culturas ou mundos infantis (Sarmiento, 2005).

Como mencionado anteriormente, a auxiliar V. associa a infância à ludicidade, ao tempo do brincar, esclarecendo ainda “a minha infância foi feliz porque me deixaram brincar muito e à vontade”. Lima e Lima (2013) defendem ainda que a ludicidade é um direito fundamental das crianças que precisa ser considerado e garantido nas relações que elas estabelecem com os pares, com os/as adultos/as e com o que as rodeia. A natureza interativa e imaginativa do brincar será um dos primeiros componentes das culturas da infância e, por sua vez, “o brinquedo e o brincar são também um fator

fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (Sarmiento, 2004, p. 26), pelo que a ludicidade deverá ser tida em conta na categoria social de infância, cujas especificidades distinguem-na de outras categorias estruturais.

Importará mencionar que, de acordo com a análise das entrevistas, as representações dominantes de criança e infância tendem a ser apresentadas quase que indiferenciadamente, complementando-se como sendo uma mesma realidade onde, “por via da biologia e da psicologia, as idades sobressaem como os elementos classificatórios, simultaneamente, estruturantes e distintivos das diferentes fases da vida, definindo os limites que produzem diferentes gerações e o seu estatuto social recíproco” (Rocha et al, 2002, p.502)

Por último, as entrevistas levadas a cabo visaram igualmente a compreensão das **conceções das auxiliares no que se refere ao modelo pedagógico** seguido pelo colégio, o Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo possível identificar como subcategorias os princípios orientadores do modelo, conhecimento e identificação com o modelo e a comparação entre modelos pedagógicos.

No que toca à visão do modelo, as auxiliares elencaram **princípios orientadores do MEM** que remetem, sobretudo, para o direito à voz, nomeadamente, a ter e partilhar a opinião, bem como o respeito pelos interesses e vontades das crianças, seguindo o pressuposto de que aprendizagens significativas advém de uma ação contextualizada para as crianças. A auxiliar D. destacou ainda a partilha do poder como um princípio orientador do modelo, referindo que “não é o adulto que impõe, é feita uma negociação” entre adulto/a e criança(s) em assuntos que também dizem respeito às crianças, apresentando a ideia de que é um modelo que procura uma inversão de lógica de ação e dos papéis tradicionais no que diz respeito às relações desiguais de poder entre adultos/as e crianças. De facto, este é um modelo sociocêntrico de educação que considera os interesses e ritmos das crianças, privilegiando as abordagens “naturais”, as estratégias de descobertas e valorizando

o “ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p.96). No entanto, este modelo pedagógico vai mais além do mencionado, uma vez que o modelo MEM encontra na democracia a matriz de organização e vivências, orientando-se segundo três finalidades: (i) iniciação às práticas democráticas, (ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) reconstrução cooperada da cultura.

Não deixa de ser curioso, do ponto de vista teórico, comparar as vozes das auxiliares no que diz respeito à conceção de criança e infância e a manifestada relativamente ao modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa, onde parece haver uma tensão entre perspetivas. Por um lado, verificou-se anteriormente que advogam, maioritariamente, uma perspetiva teórica enraizada pela Psicologia do Desenvolvimento clássica, pautando a infância pela imperfeição, incompletude, dependência e transitoriedade, ao ser um período fundamental no desenvolvimento humano, e relacionando o *ser criança* com uma promessa de futuro, um vir a ser (Sarmiento, 2005). No entanto, e aquando questionadas acerca do modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa, surgiu uma visão manifestamente diferente e que remete para uma visão de criança enquanto ator social. De facto, ao mencionarem princípios como o direito à voz, a partilha de poder e a contextualização dos interesses e vontade das crianças como significativos na ação pedagógica, parece ser advogada uma conceção de criança que participa, decide e interage com os pares e adultos/as em processos de ajustamento permanente, com capacidade para (re)criar novas formas de sociabilidade e expressões culturais, ou seja, para (re)criar culturas infantis (Sarmiento, 2005). Conforme Ferreira (2002), ao assumir a autonomia conceitual ou a criança como categoria social, é igualmente defendida a premissa de que as suas culturas e relações sociais são dignas de serem estudadas a partir das próprias vozes das crianças, atores sociais dotados de pensamento crítico e reflexivo- daí a necessidade do recurso às metodologias interpretativas e etnográficas

que "convocam os adultos a desafiarem as barreiras de seu próprio adultocentrismo" (p. 20). Assim, fica registada o que parece ser uma tentativa de conciliar mundos teóricos diferentes e que apresentam pontos de tensão e pouco consenso entre si.

Como formas de apropriação e conhecimento das características e princípios do modelo, as auxiliares mencionaram a formação interna (sendo que a organização socioeducativa procura disponibilizar anualmente formações a toda a equipa educativa), a observação das práticas da equipa educativa, bem como o contributo a nível de explicações e esclarecimentos de dúvidas por parte de educadoras e outras auxiliares. De referir que, estas respostas acompanham o que foi referenciado pela diretora pedagógica do colégio, onde existe a ausência de iniciativa individual na atualização e formação no âmbito educativo (não só no que diz respeito ao MEM). A auxiliar D. e auxiliar A. referiram a importância que a formação inicial tem, uma vez que acreditam ter sido fundamental no conhecimento e abordagem ao modelo. Ainda assim, a auxiliar V. manifestou mais uma vez (já o tinha feito aquando a recolha das expectativas dos diferentes elementos da equipa educativa face ao novo ano letivo) a sua vontade em "ter mais alguma formação, não só sobre o MEM, mas sobre outras questões para irmos aprendendo sempre mais. Acho que é importante para evoluirmos". Surgiu ainda na análise desta subcategoria a ideia de identificação com o modelo manifestada pela auxiliar V., auxiliar D. e auxiliar A., que mencionam justamente o reconhecimento e identificação da sua prática com os princípios defendidos através do modelo, chegando a auxiliar D. a referir que "é este o trabalho que me faz sentido" – ou seja, para além de referirem o conhecimento, reconhecem e identificam a sua prática enquanto auxiliar com os princípios defendidos pelo modelo.

Por último, surgiu no discurso de cinco das sete auxiliares entrevistadas uma comparação entre o MEM e outros modelos pedagógicos em educação de infância. Assim, e estabelecendo um paralelismo entre a realidade que conhecem na qualidade de familiares de crianças que frequentam organizações socioeducativas cujo modelo

pedagógico não é o MEM e a realidade da sua prática profissional, estas auxiliares atribuem a outros modelos pedagógicos características como *formatação*, *padrão* e *pouca autonomia*, referindo ainda que as crianças são meros recetores. Por oposição, referem que o MEM parte dos interesses e motivações das crianças, que constroem o conhecimento num espaço democrático, por meio da investigação, do espírito crítico e da descoberta e não através de uma transmissão, agenciada pela figura de adulto associado a um papel tradicional.

*5. " A CASA QUE PROCURO" -*  
Construção da profissionalidade

| | ' ' | | ' ' |

Nesta “casa [que] se procura”, no dizer de Sophia, uma casa que, como pudemos verificar, é possuidora de “uma longa história”, tenhamos mãos e mentes para tecer percursos inovadores, numa atitude de *atenção profunda* aos novos e complexos contextos de vida das crianças. É a partir desse processo que o educador se pode tornar um “intelectual do currículo”, “tecendo currículo” (Vasconcelos, 2000), num processo de criação, de exercício intelectual e de escuta das necessidades mais profundas das *crianças concretas e situadas* (incluindo as suas famílias), pelas quais é profissionalmente responsável. (Vasconcelos, 2020, p.40)

Que casa procuro eu (re)construir? Esta foi a tónica colocada ao longo do meu percurso de PPS I e que permaneceu ao longo da PPS II - e que de resto espero acompanhar-me sempre. Os caminhos da PPS I e da PPS II configuraram-se, e creio que como expectável, enquanto *locus* de construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância, sendo um tempo e espaço de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p.168). Com um estatuto em que prática e teoria são indissociáveis, a PPS é uma experiência fundamental no percurso formativo, sendo possível desta forma uma relação dialógica com a reflexão sobre e na profissão e, ao fim, ao cabo, uma aprendizagem em contexto onde é possível (re)posicionar-me acerca dos pressupostos teóricos explorados até então em contexto académico. Neste *locus* de partilha de saberes e experiências, surgem inquietações, descobertas, (in)certezas, num movimento de reflexão-ação-reflexão que se torna fundamental aquando a construção do ser e agir enquanto futura educadora.

Uma vez que a construção identitária dos/as educadores de infância está relacionada com o trajeto pessoal e profissional, importa mencionar o seu carácter mutável, assumindo assim uma provisoriedade na construção identitária (Sarmiento,

2009). Acredito no poder que cada educador/a possui em “reconstruir significados e ações ao longo da sua trajetória identitária” (*idem*, p.50) que será mais rica se, no seu trajeto, assumir essas transformações. Dada esta trajetória mutável, pretendo, no futuro, olhar para a minha trajetória identitária e perceber que nela se inscreveram novas práticas, mais amadurecidas, e novas dúvidas epistemológicas que me desafiem. Segundo Nóvoa (2007), “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão» (p. 16), sendo que considero que as lutas e conflitos, encarados enquanto potenciadores de múltiplas reflexões em torno da educadora que quero ser, são fundamentais para o prefixo – re-, ou seja, para me (re)posicionar e (re)construir a minha identidade profissional.

Ao longo deste trajeto pude adquirir conhecimentos, saberes e práticas que me conduziram a uma visão de respeito perante a infância e as crianças, havendo, inclusive, a necessidade de me reposicionar a cerca de concepções, prioridades e intenções.

Segundo Sarmiento (2016), o conhecimento que se elabora sobre o grupo de crianças é influenciado pela ideia de criança. Nesse sentido, creio ser imprescindível a menção a um dos reposicionamentos, provavelmente dos mais relevantes ao longo do percurso, e que se prende justamente com a visão de criança segundo um “discurso centrado na comunidade e que não aliene o indivíduo” (Vasconcelos, 2015, p.31), onde a criança é de facto visto como central, mas não o centro. O ênfase dado à comunidade nesta perspetiva prende-se com o facto de as crianças não serem seres isolados, estando antes inseridas em diversos contextos, onde interagem com pares e adultos/as, sendo constante a necessidade de dialogar e negociar. Partindo da premissa de que a criança se move no que Vasconcelos (2015) apelida de universo policêntrico, onde estabelece interações múltiplas, ricas e complexas, houve a necessidade de refletir em torno das questões: fará sentido ter como competência o ser centrado na criança? Fará sentido o discurso da criança como o centro da ação educativa? A Sociologia da

Infância tem vindo a abrir novas perspetivas da ação infantil, pondo em causa a conceção de criança enquanto “um ser essencialmente narcísico e egocêntrico, para considerar a dimensão relacional e interaccional constitutiva da ação infantil” (Sarmiento, 2005, p. 374).

A casa que pretendo (re)construir será habitada por «actores sociais plenos, competentes, activos e com “voz”» (Tomás, 2007, p. 45), tornando-se fulcral na minha prática a audição dessa voz mesmo quando a linguagem não é o único meio de comunicação. Na (con)vivência da organização socioeducativa reví-me nas palavras de

Formosinho e Lino (2009), quando afirmam que “podemos dizer que evoluímos como sociedade, na medida em que evoluímos na imagem de crianças, agora conceptualizada como mais competente” (p.11). Não quer isto dizer que não desse valor aos saberes das crianças, no entanto, através da experiência, quer em creche, quer em JI pude vivenciar a premissa de que “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes” (*idem*, p.25). É possível dar valor às experiências das crianças, ouvindo-as, criando tempos e espaços em que as crianças podem efetivamente relacionar-se, partilhar e participar, inclusive com e entre crianças pequenas... De facto, “a agência da criança requer liberdade para fazer escolhas e participar nos acontecimentos; requer possibilidades de envolvimento e de comunicação na interação com os adultos e entre crianças” (Craveiro, 2007, p.49). Desenvolver práticas participativas, relacionais e inclusivas em educação de infância configura-se enquanto desafio, o que requer necessariamente a ousadia dos/as educadores/as de infância e “imaginação pedagógica para mobilizar metodologias socio construtivistas participativas (holísticas) imbuídas de uma ética da escuta sensível aos pontos de vista das crianças” (Tomás & Ferreira, 2020, p.15-16) – pelo que compreendo que esta foi uma primeira experiência e que muito mais há a experienciar, a observar e aprender, nomeadamente, estratégias que efetivamente tragam as crianças para “uma mesa democrática”, onde as práticas, ao invés de

camuflar, efetivem a audição das vozes infantis e da sua agência. Coutinho (2013) é da opinião de que “o protagonismo das crianças se efetiva à medida que têm a possibilidade de participação por via da sua escuta, observação, da estruturação de tempos, espaço e propostas que considerem suas singularidades” (p.226). O grande desafio da participação em educação de infância, e que espero vir a desenvolver com maior fluidez, passa pela recusa de uma mera “participação decorativa” (*idem*, p.4), onde a criança se encontra limitada às opções partilhadas pelo adulto, não sendo tomado em consideração o efetivo interesse da criança. Ao fim ao cabo, num ambiente democrático, estas práticas exigem “múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças, entre si e com os adultos” (Tomás, 2011, p.122), onde os/as adultos/as e crianças da sala cooperam ativamente na gestão do currículo, dinâmicas e vivências na sala.

É substancial saber ouvir e olhar (para) as crianças, a fim de conhecê-las e compreendê-las, criando um espaço onde estas vivenciem as suas primeiras experiências de vida democrática (Vasconcelos, 2007), e, assim, privilegiando a formação pessoal e social da criança, “educando o seu sentido ético e estético... [preparando-a] para uma prática efectiva de cidadania” (*idem*, p. 113). Nesse mesmo sentido, o contexto educativo,

enquanto organização social participada pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. Nela as crianças deixam de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário. (*idem*, p.112)

Nessa perspetiva, e ressaltando a necessidade perentória de se encarar a criança enquanto ser de direitos, nomeadamente, de direito à palavra, à escuta e à

participação efetiva, considero que o direito à creche deverá ser percecionado igualmente enquanto um tempo e espaço de promoção de igualdade de oportunidades e prevenção da exclusão social, nomeadamente através de possibilidades de vivências da própria infância no que diz respeito à arte e cultura artística, bem como o exercício de uma expressão de cultura cívica e democrática – ao que Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) referem como sendo uma função de revitalização cultural e social da creche. De facto, a educação dos 0 aos 3 anos deverá também ser uma expressão de cultura cívica, democrática e comunitária de uma sociedade (Vasconcelos, 2018), funcionando como “uma janela de oportunidade para uma educação que pode fazer a diferença na vida das crianças, podendo até... ser um fator relevante na conquista da equidade” (Shonkoff & Meisels citado por Formosinho, 2018, p. 11). Foi na PPS I que encontrei a minha primeira experiência com crianças em contexto de creche, onde, em dois contextos socioeducativos tão distintos, pude reconsiderar e consolidar práticas, numa constante atitude reflexiva, e, ao fim ao cabo, evoluir na prática profissional – não obstante, e acreditando que esta foi uma primeira abordagem à prática com crianças pequenas, fica a vontade de conhecer e explorar mais em torno das questões éticas e democráticas do direito à participação em contexto de creche.

Outra das premissas que consolidei tem que ver com a importância do brincar, nomeadamente, segunda uma visão em que através das suas brincadeiras, a sós ou com os outros, as crianças vão construindo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). Não obstante, Coutinho (2013) defende que ao analisarmos “longitudinalmente a ordem social instituída e instituinte, percebemos que muitas das situações em que prevalece a ordem das crianças ou até uma ordem híbrida (crianças e adultos) são de brincadeira” (p.34), daí a necessidade de um espaço e tempo para o brincar – em sala, no recreio, no espaço natural envolvente. Esta foi uma tónica colocada nas minhas reflexões semanais, tanto em creche como em JI, a visão de que o espaço exterior é, por excelência, um local que

permite a exploração livre e por isso se constitui igualmente como um espaço de produção e transmissão da cultura lúdica das crianças (Azevedo, 2015; Würdig, 2010), devendo as organizações socioeducativas proporcionar momentos de brincadeira *sem teto* e de contacto com a natureza. Por imposições organizacionais, acredito que nem sempre seja fácil colocar esta intenção em prática, no entanto, acredito que uma das características pedagógicas da natureza é a de ser extremamente democrática e inclusiva: democrática porque se presta à descoberta e à exploração, independentemente das características ou capacidades individuais - a natureza não faz distinções- , inclusiva no sentido em que respeita o ritmo e comportamento de todos e, particularmente, das crianças (Malavasi, 2018). Não obstante, e alargando a necessidade perentória destas experiências no quotidiano das crianças, o contacto direto e regular com a natureza permite-lhes perspetivar e posicionar-se face ao seu comportamento futuro perante a natureza tendo em conta o seu papel de cidadania.

Nesta análise do meu trajeto, várias foram as vezes que me referi às vivências de cidadania em educação de infância. De facto, este foi um conceito que foi vindo a ser refletido e discutido, sobretudo através do desenvolvimento do projeto sobre os Direitos dos Animais”<sup>2</sup> com um pequeno grupo de crianças de JI. De facto,

o jardim de infância, enquanto espaço de vivências precoces de cidadania, assume-se igualmente enquanto espaço e tempo de descoberta, reflexão e exercício da cidadania: “formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva

---

<sup>2</sup> “Vamos falar sobre os Direitos dos Animais” foi um projeto desenvolvido e ancorado teoricamente na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) com um pequeno grupo de crianças da PPS II. Este foi um projeto com grande foco na reflexão crítica e sensível a valores de natureza estética, ética e científica relativamente aos Direitos dos Animais, o que acredito ser um aspeto significativo na construção de uma atitude de cidadania reflexiva e interventiva, onde as crianças são reconhecidas enquanto participantes ativas na sociedade e as suas vozes e ações valorizadas. O projeto reforçou a premissa de que é possível discutir conceitos complexos, como o de Direito, com crianças pequenas segundo uma perspetiva de reflexão e de exercício de cidadania.

prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (Vasconcelos, 2007, p. 113).

Dada a problemática de investigação, e tendo em conta os resultados analisados e discutidos, foi possível reforçar a crença da importância do desempenho dos/as auxiliares de ação educativa em contexto de educação de infância, nomeadamente, na promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e holística (Nowak-Lojewska et al., 2019). Não obstante, a investigação também assumiu consequências no desenvolvimento da PPS dado que a análise das concepções das auxiliares da organização socioeducativa permitiu um conhecimento mais aprofundado da à sua práxis e identidade profissional, concorrendo igualmente para um relacionamento mais *próximo* com estas profissionais – o que me leva a crer de que, no futuro, o conhecimento das concepções das/os auxiliares com quem desenvolver a minha prática será uma necessidade premente no sentido de desenvolver uma ação concertada e de qualidade.

Por fim, referir que este não foi um percurso solitário, antes pelo contrário, onde só através das interações, observações, discussões e reflexões partilhadas foi possível (re)definir os pressupostos teóricos defendidos e as práticas seguidas. Acredito que um/a educador/a tem uma profissão assente nas relações e interações entre pessoas, por isso “falar em educação de infância é falar numa atividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua ação pedagógica decorre” (Sarmiento, 2006, p. 7). Por isso, neste processo de construção inter e intrapessoal, é perentório mencionar as educadoras, auxiliares, crianças com quem contactei durante a PPS I e II, bem como a professora

supervisora, que surgem como fundamentais na provocação de uma práxis reflexiva e adequada aos contextos e grupos e que contribuíram veemente para o aprofundamento da minha identidade profissional.

Foi de acordo com estas premissas que a minha prática se foi construindo e desconstruindo, (re)considerando a minha práxis e posicionamento perante cada situação. Terminado este trajeto, e ainda que com tanta imprevisibilidade fruto da atual situação de pandemia, comecei a edificar a minha casa – que ainda que seja um T0, como já mencionado anteriormente, se quer com remodelações ao longo dos tempos. Uma casa que se quer também recheada de sorrisos edificados em valores democráticos e éticos e cujos verbos são pilares: onde todos/as podem entrar, estar e ser; onde todos/as podem falar e ser escutado/a, ao fim ao cabo, onde todos/as podem interagir, propor, negociar, (re)descobrir, sujar, cair e ter um colo para onde correr.

## *L. CONSIDERAÇÕES FINAIS*

| ' ' | | ' ' |

Quase a findar o percurso enquanto aluna e estagiária importará sublinhar as experiências e aprendizagens realizadas, tanto no âmbito da prática, como no âmbito do referencial teórico, sendo indispensável as leituras realizadas que assumem um papel no (re)posicionamento em torno de alguns temas centrais da educação de infância. Creio que será primordial que o/a educador/a tenha em conta a dimensão da reflexão sistemática na sua prática “apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). De facto, a PPS assume particular pertinência também na exemplificação da importância irrefutável da prática para a construção da profissionalidade, mostrando que é na intervenção em contexto que se pode fundamentar e autenticar qualquer conceção teórica, contribuindo assim para a construção de olhares teóricos, onde a elaboração de um portefólio individual da prática traduz justamente o caminho realizado – com as experiências, avanços, recuos fundamentais na construção da minha profissionalidade.

Torna-se impraticável concluir o presente relatório sem referir a atribulação e interrupções no decorrer da prática e vivenciadas ao longo deste percurso, fruto da situação de exceção que vivemos relacionada com a COVID-19. A atual instabilidade acabou por influenciar a estabilidade emocional do grupo, mas também a minha prática, havendo a necessidade de me adaptar e ganhar o meu espaço a cada suspensão. Não obstante, a par das interrupções, a gestão entre o tempo das crianças, da educadora cooperante e estagiária foi uma dificuldade, culminando numa, e creio que seja a grande, lacuna da minha prática: a planificação contínua e sistemática de propostas pedagógicas a desenvolver com as crianças.

Por fim, e no que diz respeito à investigação levada a cabo - os/as auxiliares de ação educativa em educação de infância; conceções, papéis e funções- muito mais haveria a compreender, sendo este estudo exploratório apenas um “levantar do pano”

que releva a necessidade de se aprofundar e conhecer mais sobre a identidade e dimensão da profissionalidade destes/as atores educativos.

No que concerne à compreensão das concepções em torno do papel dos/as AAE, ainda que o número das AAE entrevistadas sido diminuto, acredito que possa servir de base a novas investigações ou reflexões, considerando ainda que, no futuro, a triangulação de concepções de outros atores, nomeadamente, das famílias, crianças e educadores/as de infância possa contribuir para um maior conhecimento em torno destes/as profissionais. Através da análise das entrevistas realizadas às AAE é possível apresentar algumas conclusões, nomeadamente:

- A referida falta de diretrizes formais, e que foi alvo de análise no decorrer do capítulo de investigação, é observada na pluralidade de discursos das auxiliares relativamente à dimensão sobre a profissionalidade, nomeadamente sobre funções, papéis e competências profissionais destas profissionais – o que poderá ser campo de tensões e ambiguidades.

- A permanência de uma visão da criança enquanto criança-curiosa e criança em devir, caracterizadas pela vulnerabilidade de um tempo de espera e de dependência (Madeira, 2009), uma vez que precisa do/a adulto/a, da sua influência, dos seus ensinamentos, para crescer – uma visão assente essencialmente nas dimensões do cuidar e educar;

- As representações dominantes de criança e infância tendem a ser apresentadas quase que indiferenciadamente, complementando-se como sendo uma mesma realidade onde, “por via da biologia e da psicologia, as idades sobressaem como os elementos classificatórios, simultaneamente, estruturantes e distintivos das diferentes fases da vida, definindo os limites que produzem diferentes gerações e o seu estatuto social recíproco” (Rocha, Ferreira & Vilarinho, 2002, p.502);

- No que toca à visão do modelo, as auxiliares elencaram princípios orientadores do MEM que remetem, sobretudo, para o direito à voz, nomeadamente, a

ter e partilhar a opinião, bem como o respeito pelos interesses e vontades das crianças, seguindo o pressuposto de que aprendizagens significativas advém de uma ação contextualizada para as crianças. Não obstante, reconhecem e identificam a sua prática enquanto auxiliar com os princípios defendidos pelo modelo, passando a defender uma visão de criança enquanto ator social, uma visão da Sociologia da Infância - o que não deixa de ser curioso dado que, anteriormente, advogaram, maioritariamente, uma perspetiva teórica enraizada pela Psicologia do Desenvolvimento Clássica.

## *REFERÊNCIAS*

| ' ' | | ' ' |

- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Azevedo, O. (2015). *Chegou a Hora do Recreio! O Recreio: espaço de construção de culturas da infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35913>.
- Botterro, W. (2004). Class identities and identity of class. *Sociology*, 38 (5), 985-1003.
- Cardona, M.J. (Coord.), Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Carmona, M.J. & Mendes, A. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In M.J. Cardona, & C.M. Guimarães (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.268-283). Psico&Soma.
- Coutinho, A. (2002). *As culturas infantis na creche: a produção simbólica das crianças de 0 a 3 anos numa instituição pública de Educação Infantil [Dissertação de mestrado não publicada]*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 31 -43.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto - Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Cunha, V. (2007). *O lugar dos filhos. Ideias, práticas e significados*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho. *Diário da República*, 1º série – Nº177.
- Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio. *Diário da República*, 1º série – Nº124.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1ª série - N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 35/2014, de 20 de junho. *Diário da República*, 1º série – Nº117.
- Decreto-Lei n.º 49410/ 1969, de 24 de novembro. *Diário da República*, 1º série – Nº275.
- Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro. *Diário da República*, 1º série – Nº274.
- Decreto-Lei n.º 57/80, de 26 de março. *Diário da República*, 1º série – Nº72.

- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.
- Duque, I & Pinho, L (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 106, 12-13.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal* [Comunicação]. XX Conference of the European Sociological Association, Geneve, Suíça.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2005). Brincar às arrumações”, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como atores sociais no Jardim de Infância. *Reflexão e ação*, 13 (1), 115-132. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63178/2/82303.pdf>
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.
- Ferreira, M. (2011). Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. *UNISUL*, 4 (8), 234-251.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Revista UFSM Educação*, 45, 1-28. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/54739>.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos*

- Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-24.  
<http://hdl.handle.net/10174/18089>
- Folque, M., & Artur, A. (2009). Um projeto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. In J. Oliveira- Formosinho (Coord.). *Desenvolver a Qualidade em Parcerias: estudos de caso* (pp.41-53). Ministério da Educação
- Gomes, E. (2021). Pedagogia da presença na formação de educadoras/es de infância: perspetivas sobre as suas (im)potências no âmbito da pandemia. *Zero-a-seis*, 23, 269-290.
- Gonçalves, D., & Azevedo, C. (2006). O valor e a utilidade da filosofia para crianças. *Cadernos de Estudo. ESE de Paula frassinetti*, 4, 103-111.
- Gregório, C., Faria, E., Bertinetti, F, Félix, P, & Lourenço, V. (2020). Relatório Técnico A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas. Conselho Nacional de Educação (CNE).  
<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/1621-relatorio-tecnico-a-condicao-dos-assistentes-e-dos-tecnicos-especializados-que-integram-as-atividades-educativas-das-escolas>.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de Uso*. Principia Editora.
- Guerreiro, A. (2014). *A perceção do papel educativo dos auxiliares de ação educativa na Educação de Infância*. [Tese de mestrado não publicada]. Faculdade de

Ciências Humanas e Sociais Universidade do Algarve.

- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Edições ASA.
- Lima, L. (2011). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L., Lima, E., Silva, L., Torres, V., Sá, C. & Estêvão, (Ed.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Fundação Manuel Leão.
- Lima, M., & Lima, J. (2013). A ludicidade como eixo das culturas da infância. *Interações*, 27, 207-231.
- Madeira, R. (2009), As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e na comunidade. In T. Sarmiento (Ed.), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais. Coleção Infância* (pp. 99-117). Porto Editora.
- Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na europa hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade. Edição APEI*, 2, 7-10.
- Maletta, A.P., Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? *Linhas Críticas*, 16, 1-20.
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Mayring, P (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Springer.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-56.
- Ministério da Educação (2021). *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar*. DGE.

- Motta, R.S. (2020). "*Anda lá fora*": um olhar sobre as inter-relações, crianças, natureza e educação [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Neves, D. (2016). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto Editora.
- Nowak-Lojewska, A., O’Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). “To learn with” in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical Quarterly (Kwartalnik Pedagogiczny)*, 64(1), 151-162.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche - Para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaité, I. (2015). Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification. *European Journal of Education*, 53, 46-57.
- Pessanha, F., & Macedo, N. (2021). Educação da pequena infância: (re)pensando limites e possibilidades diante de algumas inflexões impostas pela pandemia da covid-19. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6, 339-359.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. *Diário da República*, 1º série – Nº167.
- Ramalho, A. P., & Ramalho, J. G. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 8, 219-230.
- Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril. *Diário da República*, 1º série – Nº79.
- Rocha, C., Ferreira, M., & Neves, T. (2002). “O que as estatísticas nos contam quando as crianças são contadas” ou ... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância

- como construção social (Portugal, 1875 – 1925). *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 33-65. <https://hdl.handle.net/10216/14421>.
- Rodrigues, M. (2009). *Auxiliares de Acção Educativa: Poderes ocultos na escola* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.<sup>a</sup> modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (orgs.). *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições Asa. [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf).
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 91 (26), 361-378.
- Sarmiento, M. (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In Ens, R.T, & Garanhani, M. C. (Ed.). *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp.13-46). Editora Universitária Champagnat.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projetos educativos. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira (Orgs.), *Infância, família e comunidade. As crianças como atores sociais* (pp.41-68). Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, T. (2015). *Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância*. In F., Ferreira, & C., Anjos (Eds.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Facto Editores.
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA*, 17(1), 67-102.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto

Editora.

- 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](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).
- Silva, L., Martins, D., Sobral, K., & Farias, I. (2009). *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. IX Congresso Nacional de Educação – Educare. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf)
- Sousa, J. & França, A. (2014). Que avaliação na educação de infância? *Interacções*, 32, 40-53
- Souza, A. (2009). A Integração do Cuidar e do Educar nas Práticas Pedagógicas Infantis e a formação do Profissional de Educação Infantil. *Universidade Estadual de Londrina*, 4, 18-36.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional na formação profissional*. Vozes.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” – Participação das crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de Ensino supervisionada em Portugal. *Cad. Pesqui.*, 49 (174), 168-181.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da educação e construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos*. CNE.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na Comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25-42.
- Vasconcelos, T. (2018). A Re-visitando a Recomendação n. 03/2011 sobre educação

das crianças dos 0 aos 3 anos. In Almeida, T., Lino, D., & Tomás, C. (Eds.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia* (pp.13-27). CIED.

Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.

Würdig, R. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 32, 90-105.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

*ANEXOS*

| ' ' | | ' |