



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Sara Cristina Morais Fernandes

Uma Visão sobre o papel do Educador de Infância na voz de crianças e famílias

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Orientador: Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, 2021



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Sara Cristina Morais Fernandes

Uma Visão sobre o papel do Educador de Infância na voz de crianças e famílias

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, 2021

Agradecimentos

A realização deste Relatório Final é caracterizada por uma longa viagem que inclui inumeráveis desafios, tristezas, inseguranças, muitos percalços pelo caminho, mas também muitas alegrias, apesar de todo o processo ser, ao mesmo tempo, solitário a que qualquer investigador está destinado. Esta viagem reúne contributos de diversas pessoas imprescindíveis para percorrer o melhor rumo em cada momento da caminhada. Seguir este caminho só foi possível com a força e apoio de várias pessoas a quem dedico especialmente este projeto de vida.

Em primeiro lugar agradeço a todas as crianças e a toda a equipa educativa com que tive a oportunidade de trabalhar, aprender, partilhar experiências e descobertas e crescer ao longo deste percurso e por todo o carinho e respeito com que me prestaram.

Agradecer a todos os docentes da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, aos orientadores da PES e aos orientadores cooperantes que assumiram um papel fundamental nesta viagem e nas aprendizagens e conhecimentos transmitidos.

Um grande agradecimento, especialmente à Professora Doutora Ana Cristina Gonçalves, minha orientadora, por toda a orientação, interesse, visão crítica e oportuna, pelo empenho, dedicação e disponibilidade ao trabalho realizado.

Às minhas colegas, pela partilha, apoio incondicional, pela enorme compreensão, generosidade e carinho que deram.

À minha família um grande agradecimento, pois sempre me apoiaram neste percurso e ao meu namorado pelo apoio incondicional, pela força que me deu, pela enorme compreensão e generosidade que contribuíram para chegar ao fim deste caminho.

Resumo

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a temática da investigação surge no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. O tema da investigação visa compreender o papel do educador de infância pela voz das crianças e famílias na esfera da Educação Pré-Escolar.

A metodologia qualitativa interpretativa foi a utilizada para o desenvolvimento da investigação. Relativamente à técnica de recolha de dados, baseou-se na realização de observação participante, entrevistas às crianças, e inquérito por questionário às famílias.

Com o avanço da sociedade, e conseqüentemente da educação, o papel do educador sofreu algumas mudanças. Também a “criança” ganhou uma nova imagem, agora conceptualizada como alguém competente, participativo e ativo. Desta forma, procurámos desenvolver um estudo que visa escutar as vozes das crianças, escutando-as e valorizando-as como seres competentes e capazes de perspectivarem o papel do educador de infância e, em simultâneo, questionar as famílias sobre a perceção que têm do mesmo.

Chegaremos à conclusão, com base na análise de dados que as crianças e as famílias perspectivam o educador de infância como alguém responsável por todas as necessidades e desenvolvimento integral das crianças e como um agente que apresenta um papel extensivo e amplo no processo educativo.

Palavras-chave: Educador de Infância, Criança, Famílias

Abstract

This final report is part of the Supervised Teaching Practice (SEP) curriculum unit of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, and the research theme focuses in the context of the Supervised Teaching Practice in Pre-school Education. The research topic aims to understand the role of the early childhood educator through the voice of pre-school children and families.

The interpretative qualitative methodology was used to develop the research. Regarding the data collection technique, it was based on participant observation, interviews with the children, and questionnaire survey to the families.

With the advance of society, and consequently of education, the role of the educator has undergone some changes. The "child" has also gained a new image, now conceptualized as someone competent, participatory and active. Thus, we sought to develop a study that aims to listen to the voices of children, listening to them and valuing them as competent and capable beings, and, at the same time, question families about their perception of the role of the early childhood educator.

We will conclude, based on the data analysis, that children and families perceive the kindergarten teacher as someone who is responsible for all the children's needs and full development, and as an agent who plays an extensive and broad role in the educational process.

Keywords: Kindergarten teacher, Children, Family

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice Geral	IV
Índice de Tabelas	VI
Índice de Gráficos	VI
Índice de Figuras	VII
Índice de Apêndices	VIII
Índice de Anexos	VIII
Índice de siglas	VIII
Introdução	1
PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR E 1.º	
CICLO DO ENSINO BÁSICO	3
1. Contextualização da prática profissional	3
1.1. Caraterização das entidades cooperantes	10
1.2. Caraterização do grupo de Educação Pré-Escolar.....	12
1.3. Caraterização do grupo de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
1.4. Desenvolvimento da prática profissional	16
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	18
2. Enquadramento teórico	18
2.1. O Educador de Infância.....	18
2.1.1. Breve enquadramento da formação inicial de educadores e professores em Portugal.....	18
2.1.2. O papel e funções do Educador de Infância	20
2.2. A criança.....	27
2.2.1. O papel da criança na sociedade	27
2.3. A família.....	30
3. Objeto de estudo	33
3.1. Métodos e procedimentos	34
3.1.1. Metodologia.....	34
3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	35
3.1.3. Análise documental	36
3.1.4. Observação participante.....	36
3.1.5. Entrevista	37

3.1.6. Inquérito por questionário.....	41
3.2. Apresentação e interpretação de Dados	42
3.2.1. Resultados obtidos através da representação gráfica das crianças	43
3.2.1.1. Análise das representações gráficas da sala dos 3 anos	43
3.2.1.2. Análise das representações gráficas da sala dos 4 anos	46
3.2.1.3. Análise das representações gráficas da sala dos 5 anos	48
3.2.2. Resultados obtidos das entrevistas semiestruturadas às crianças	50
3.2.2.1. Análise à questão “O que é um educador de infância?”	50
3.2.2.2. Análise à questão “O que faz um educador de infância?”	50
3.2.2.3. Análise à questão “Quem te diz o que deves fazer na sala?”	54
3.2.3. Resultados obtidos dos questionários às famílias	56
3.2.4. Discussão dos resultados.....	65
4. Considerações finais	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
APÊNDICES.....	83
ANEXOS	88

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Temas/Dimensões e objetivos da entrevista a criança da Educação Pré-Escolar	39
Tabela 2 – Estrutura/dimensões do questionário aplicado às famílias	41
Tabela 3 – “O que faz um educador de infância?” – sala dos 3 anos.....	51
Tabela 4 – “O que faz um educador de infância?” – sala dos 4 anos.....	52
Tabela 5 – “O que faz um educador de infância?” – sala dos 5 anos.....	53
Tabela 6 – “Quem te diz o que deves fazer na sala?” – sala dos 3 anos	54
Tabela 7 – “Quem te diz o que deves fazer na sala?” – sala dos 4 anos	55
Tabela 8 – “Quem te diz o que deves fazer na sala?” – sala dos 5 anos	55
Tabela 9 – Como caracteriza um(a) educador(a) de infância?.....	57
Tabela 10 – O que faz um(a) educador(a) de infância?	59
Tabela 11 – Considera um(a) educador(a) de infância como um agente do sistema educativo muito importante? Justifique.	61
Tabela 12 – Funções/papel do(a) educador(a) de infância	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos inquiridos	56
Gráfico 2 – Grau de parentesco.....	57
Gráfico 3 – Respostas dos inquiridos.....	60

Índice de Figuras

Figura 1 – Desenho de B.C. – 3 anos	43
Figura 2 – Desenho de F.M. – 4 anos	43
Figura 3 – Desenho de G.S. – 3 anos	44
Figura 4 – Desenho de G.V. – 3 anos	44
Figura 5 – Desenho de G.L. – 3 anos	44
Figura 6 – Desenho de L.M. – 3 anos	44
Figura 7 – Desenho de M.A. – 3 anos	44
Figura 8 – Desenho de M.C. – 3 anos	44
Figura 9 – Desenho de M.S. – 3 anos	45
Figura 10 – Desenho de T.C. – 3 anos	45
Figura 11 – Desenho de V.B. – 3 anos	45
Figura 12 – Desenho de Y.C. – 4 anos	45
Figura 13 – Desenho de A.R. – 4 anos	46
Figura 14 – Desenho de B.N. – 4 anos	46
Figura 15 – Desenho de I.A. – 4 anos	47
Figura 16 – Desenho de L.C. – 5 anos	47
Figura 17 – Desenho de M.D. – 5 anos	47
Figura 18 – Desenho de M.F. – 4 anos	47
Figura 19 – Desenho de M.L. – 5 anos	47
Figura 20 – Desenho de M.C. – 4 anos	47
Figura 21 – Desenho de S.B. – 4 anos	48
Figura 22 – Desenho de A.K. – 6 anos	49
Figura 23 – Desenho de C.V. – 6 anos	49
Figura 24 – Desenho de J.C. – 6 anos	49
Figura 25 – Desenho de M.C. – 5 anos	49
Figura 26 – Desenho de M.L. – 5 anos	49

Índice de Apêndices

Apêndice A – Guião de entrevista (semiestruturada) às crianças	84
Apêndice B – Questionário aplicado às famílias	85

Índice de Anexos

Anexo I – Declaração de Autorização de Depósito do Repositório Comum	89
Anexo II – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum	90

Índice de siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente Relatório Final surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de obter o grau de Mestre e realizado segundo a orientação da Professora Doutora Ana Cristina Gonçalves.

A PES necessária à realização deste Mestrado foi constituída por dois momentos, sendo eles a Unidade Curricular de PES em Educação Pré-Escolar e a PES em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Importa evidenciar que os estágios foram realizados em instituições diferentes e basearam-se no desenvolvimento dos saberes profissionais e na construção do perfil de desempenho profissional, os quais permitiram criar uma dimensão fundamental no nosso processo formativo enquanto futuros educadores e professores.

A temática da investigação desenvolvida no presente relatório final, surge no âmbito da PES em Educação Pré-Escolar, numa instituição situada no concelho do Seixal. O tema surgiu através de observações no contexto da prática pedagógica, pois na sala onde estagiámos, o educador de infância manifestava comportamentos afetivos com as crianças (e vice-versa), nomeadamente colo e muitos abraços, o que suscitou o nosso interesse. Em situações contrárias, observámos, também em contexto de estágio, que algumas educadoras de infância davam ordens, demonstravam alguma frieza e exerciam “poder” sobre as crianças. A questão do “poder” é, segundo Agostinho (2010 citado in Esparteiro, 2014), o principal fator de diferenciação entre as crianças e o adulto. Desta forma, para quebrar a ideia de que o adulto é portador do poder, será importante refletirmos sobre o papel do docente na sua prática. Foram estas observações que nos fizeram questionar e refletir acerca das perspetivas que as crianças têm relativamente ao papel do educador de infância.

Justificada a escolha do tema, consideramos esta problemática muito importante para a nossa identidade e formação profissional, uma vez que, *é com e para* as crianças que os profissionais de educação trabalham. Posto isto, o presente estudo surge como resposta ao questionamento mais significativo no contexto de estágio, que *visa compreender o papel do educador de infância na voz das crianças e famílias*, partindo da seguinte questão norteadora:

- Qual o papel do educador de infância através das vozes das crianças e famílias?

A presente investigação envolve-se numa metodologia qualitativa interpretativa, centrada no significado que os indivíduos dão aos fenómenos, revelando-se a mais indicada para o desenvolvimento deste estudo.

No que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreremos a métodos de recolha qualitativa e quantitativa, que incidem sobre a observação participante, entrevista e inquérito por questionário.

Seguidamente, é apresentada a estrutura do relatório final que se encontra dividido em duas partes. Na primeira parte, é realizada a contextualização da prática profissional, onde são incluídos os princípios orientadores e as metodologias utilizadas. Aqui, apresenta-se ainda a caracterização das entidades cooperantes onde foram realizadas a PES, assim como os grupos de crianças das salas e o desenvolvimento da prática profissional que reflete todo o percurso realizado.

A segunda parte é constituída pelo Estudo Empírico, que consiste num enquadramento teórico onde são apresentados os conceitos principais relativos ao tema da presente investigação. Nesta fase é apontado o objeto de estudo com a respetiva questão norteadora, os métodos e procedimentos que integram a metodologia utilizada e as técnicas instrumentais necessárias à recolha de dados. Os dados obtidos são apresentados, analisados e finalmente discutidos, de modo a responder à questão inicialmente proposta.

Por fim, será exposto no presente relatório as considerações finais que permitem refletir sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento profissional e perspetivas futuras desta profissão.

PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Contextualização da prática profissional

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidos estágios que foram basilares para a construção da identidade profissional do educador e professor.

A Prática de Ensino Supervisionada (frequentemente denominada por prática pedagógica ou estágio) é compreendida como uma atividade de carácter teórico-prático inerente à formação dos futuros professores e deve acontecer, prioritariamente, no contacto com a realidade da escola, da sala de aula e da interação com a comunidade escolar. Consequentemente, a escola torna-se um local com potencial formativo, necessário e indispensável ao processo de formação dos futuros educadores e professores.

O Decreto-Lei n.º 43/2007 valoriza a Prática Profissional como um momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas noutras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. (Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. nº38, I Série, 2007, p.1321)

A prática pedagógica destina-se a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional e constitui-se como uma componente fundamental que visa proporcionar aos estudantes uma formação pessoal e social integradora de informação, metodologias, técnicas, atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício do docente (Formosinho, 2001). O autor acrescenta que a prática pedagógica é uma fase acompanhada, orientada e refletiva que serve para proporcionar ao futuro profissional uma prática de desempenho global, em contexto real, que possibilita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

A prática pedagógica enquanto componente da formação inicial de educadores e professores, possibilita o contacto com a comunidade educativa dando a conhecer as diversas instituições; e em simultâneo, promove o contacto com o mundo do trabalho e a articulação da teoria com a prática. Desta forma, a prática pedagógica

proporciona a observação crítica e a recolha de informação, a aplicação de conhecimentos científicos e de competências relacionais, e ainda a aquisição de técnicas ao longo da formação (Gonçalves, 2014).

Face ao que foi supracitado, é nesta perspetiva que consideramos que a prática pedagógica é uma constituinte fundamental na formação de educadores e professores que nos permite analisar o seu valor educativo. Possibilita ainda como oportunidade a aprendizagem de transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a ação docente.

Na continuidade dos estágios, consideramos importante destacar os seguintes princípios orientadores em que acreditamos na nossa prática profissional futura, pertinentes no mundo da educação.

Primeiramente, salientamos o conceito de escola que, segundo o Decreto-lei n.º 241/2001, é caracterizada como

uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral. (p.5570)

A nosso ver, a escola é uma parte integrante da vida da criança e deve ser um espaço que permite a descoberta dos seus talentos, das suas competências, da identificação de fragilidades e aquisição de novos conhecimentos. A instituição escolar deve ser um espaço estimulante, que apresenta condições qualitativas a nível ético, relacional, estético, ecológico e de segurança. Deve ainda ser um espaço de construção de aprendizagens e conhecimentos, primando sempre por um ambiente acolhedor, adequado aos adultos e a todas as crianças, em conformidade com as suas singularidades e necessidades.

Um dos pilares figurativos que integra a escola é o educador de infância e o professor que, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 define o perfil de desempenho dos mesmos, embora, na nossa perspetiva, consideremos que o papel do educador e professor é muito mais do que ensinar. A sua função é de organizar o ambiente, escutar e observar, planificar, avaliar, investigar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo. Trata-se de uma pedagogia participativa que apoia o envolvimento da criança no *continuum* experiencial e desperta a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível,

autonomizante e estimulante por parte do docente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De acordo com Oliveira-Formosinho, Lino & Niza (2007), a pedagogia da participação reside na “integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores” (p.21) e centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem, progressivamente, através do processo educativo. Os atores são vistos como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação.

De acordo com Freire (2005 citado in Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), a pedagogia participativa “requer a desconstrução do modo tradicional, transmissivo, bancário de fazer pedagogia, com o intuito de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações” (p. 9). Linha pedagógica na qual não nos identificamos, pois, o educador ou professor deve ser aquele que garante o sucesso de todos e deve seguir uma pedagogia diferenciada que vise “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer na participação, quer na aprendizagem” (Lopes citado in Lopes, 2013, p.38).

Assim, o educador de infância ou professor deve ser aquele que visa o desenvolvimento de estratégias, programas e a utilização dos recursos disponíveis tendo em consideração as necessidades e os interesses das crianças e estudantes, uma vez que o nível de interesse demonstrado por determinadas tarefas está certamente associado com a motivação para o sucesso. É através do sucesso que se contribui “para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Tal como Perrenoud (1993), acreditamos que um educador ou professor deve ser aquele que está constantemente atualizado, quer dos conteúdos que deve lecionar quer das estratégias que irá colocar em prática, a fim de cumprir os seus objetivos e, acima de tudo, exercer uma prática autorreflexiva, de modo a promover, alterar e melhorar as suas práticas educativas ao longo do seu percurso profissional.

As situações complexas com que os educadores e professores são confrontados diariamente, mais do que a aplicação de receitas ou de respostas programadas, parecem exigir cada vez mais, uma contínua postura reflexiva e pró-ativa, através da qual se aceda à resolução de problemas e à tomada consciente de decisões. Assim, um bom profissional parece ser aquele que reflete e se preocupa em encontrar meios mais eficientes para responder às necessidades e aos interesses das

crianças, para atingir os seus objetivos e melhorar a sua metodologia de trabalho, retirando constantemente saberes da experiência profissional adquirida.

Defendemos que o educador e professor deverá ouvir e valorizar os discursos ou as vozes das crianças, para que se sintam parte integrante do grupo e da sociedade. Deste modo, estamos a valorizar a individualidade de cada criança e a desenvolver futuras competências de trabalho e convivência em grupo. Mais ainda, os agentes educativos deverão ser também mediadores ou facilitadores de aprendizagens, estabelecendo e esclarecendo as suas metas e objetivos.

No que concerne às crianças, estas têm também um papel fundamental na sociedade. Por vezes, na nossa perceção, esta posição social da criança é ainda um pouco desvalorizada em diversos contextos. É observável que a criança tem como atividade memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Em contradição a esta ideia, olhamos para a criança, independentemente da sua faixa etária, como alguém que deve ser escutada, valorizada, que aprende e se desenvolve através da interação com os pares, com a comunidade educativa, objetos, e o meio que a rodeia.

As crianças são seres sensíveis e atenciosas, que necessitam de afeto, segurança, confiança, respeito e que se sintam incluídas em todo o processo educativo. Temos em consideração que todo o percurso educativo da criança é muito importante, e quanto mais ativa e participante for, nós como educadores e professores, estamos a contribuir para a formação de indivíduos que sejam participativos, conscientes, responsáveis e civicamente críticos na sociedade que as rodeia.

Perante os anteriores princípios enumerados, identificamo-nos com uma corrente educativa que dá importância à educação centrada na criança. Trata-se da corrente construtivista que defende que a criança é um ser único, individual e dinâmico que interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas (Mesquita-Pires, 2007). Porém, o desenvolvimento de uma metodologia construtivista, interativa e colaborativa torna-se um caminho fundamental que possibilita à criança viver, aprender, significar e criar.

A teoria construtivista pode ser apresentada em duas configurações diferentes: a interacionista construtivista que corporiza nos modelos *High-Scope* e expressa as teorias de Piaget e Dewey e a corrente interacionista sócio cultural, ligada às perspetivas de Bruner e Vygotsky. Contudo, identificamo-nos com os teóricos Jean Piaget e Vygotsky.

Jean Piaget, pois acreditamos que os princípios orientadores da nossa prática profissional vão de encontro aos elementos caracterizadores pela corrente construtivista, uma vez que, o processo educativo parte do estágio de desenvolvimento onde a criança se encontra, fornecendo-lhe apoios necessários para o seu progresso para o estágio posterior.

Como referido anteriormente, o Modelo *High-Scope* é uma das configurações apresentada na teoria construtivista que surgiu na década de 80 e é caracterizado como um modelo curricular que tem “como suporte o diálogo entre a contextualização teórica e a prática” (Oliveira-Formosinho, 1996 citado in Mesquita-Pires, 2006, p.64) centrando-se no paradigma desenvolvimentista, ou seja, numa linha piagetiana.

O modelo *High-Scope* é considerado por um modelo de Pedagogia Diferenciada, uma vez que este “permite aos professores a adaptação das atividades e interações aos interesses e necessidades de cada criança” (Epstein, 2012 citado in Gomes, 2014, p.71). Podemos evidenciar que este modelo pretende conduzir uma mudança do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada na criança, apesar do docente não deixar de ter um papel determinante.

Acreditamos neste modelo pois ajuda as crianças a serem autónomas, livres, capazes de tomarem decisões, expressarem o que sentem e pensam, a serem criativas, pacíficas e saberem relacionarem-se com os outros. Também as ajuda a tornarem-se independentes, responsáveis e seguras. As crianças têm a oportunidade de aprenderem a planear as suas atividades, levá-las a cabo, trocarem ideias e experiências com outras crianças e o seu educador de infância ou professor sobre o que fizeram; a aprender através da interação ativa com outras pessoas, de acontecimentos e ideias e ainda a adquirirem conhecimentos e competências em áreas importantes do desenvolvimento humano (cognitivo, socioemocional e psicomotor), concebendo a criança como um todo (Epstein, 2012 citado in Gomes, 2014, p.74).

A preocupação central deste modelo curricular é a construção intelectual da autonomia da criança e os seus elementos estruturantes: aprendizagem pela ação, ambiente de aprendizagem, rotina diária, interações (adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto) e avaliação. Fundamenta-se em cinco princípios que servem de orientação aos profissionais envolvidos na abordagem *High-Scope* que assentam na convicção de que as experiências de aprendizagem para crianças devem ser ativas - ou seja, as experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento através da interação com pessoas, materiais e ideias, sendo que o papel do adulto não é dirigir ou controlar o processo de aprendizagem, mas apoiá-lo (Brickman & Taylor, 1996). Tratam-se de fatores de mera importância que colocam a

criança no centro da construção da sua autonomia, funcionando como elementos facilitadores e promotores da mesma.

A abordagem educativa *High/Scope* enfatiza a aprendizagem ativa participativa onde as crianças dão o primeiro passo no processo de aprendizagem, deliberam as suas escolhas e seguem os seus planos de atuação. Nesta abordagem, o papel do docente é prestar apoio ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual.

O ambiente é fundamental para uma boa aprendizagem, e como tal, deve dar-se importância à disposição e uso de mobiliário e equipamento organizados em áreas de interesse, claramente definidas, permitindo às crianças localizarem materiais, utilizá-los e recolocá-los no respetivo lugar para o uso dos pares. A organização do espaço e materiais facilita as atividades propostas pelo educador e, sobretudo, promove a escolha das crianças. O espaço em áreas diferenciadas é fundamental para permitir diferentes aprendizagens das áreas de conteúdo que, para além de serem uma necessidade para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas imprescindíveis à vivência quotidiana. Nesta circunstância, acreditamos que através da organização destes recursos, a criança tem a oportunidade de experienciar o mundo, desenvolvendo uma aprendizagem ativa.

A rotina diária, segundo Hohmann e Weikart (2003) “é uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (p.226). A rotina é essencial e permite criar uma maior oportunidade para todas e cada uma das crianças, pois sem rotinas o educador centra-se apenas em algumas crianças. Se existir rotina, tudo se torna mais fácil na organização do grupo, dos espaços, nas atividades, pois contribui para o pleno desenvolvimento das crianças, assim como transmite estabilidade e segurança, que, a nosso ver, facilita na organização e gestão do tempo que é fundamental. Segundo Tretjack (2010 citado in Gomes, 2014), uma rotina diária que seja consistente, mas flexível, “dá às crianças uma sensação de controlo; e um espaço de aprendizagem organizado” (pp.71-72) que promove a independência, o que é favorável à diferenciação.

As interações são também essenciais no processo de desenvolvimento da criança, e, no que diz respeito à interação adulto-criança, cabe ao docente criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e criar um clima protegido e saudável, de forma a criar interações positivas (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Perspetivamos as interações como uma compreensão do mundo e são através delas que nos desenvolvemos enquanto seres humanos e só aprendemos se nos relacionarmos com os outros, partilhando o mesmo espaço. Acreditamos que sem interações, não há aprendizagem.

Quanto ao conceito de avaliação contemplada pelo modelo, esta é valorizada como estratégia para conhecer o nível em que cada criança se encontra na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências, essencial para auxiliar a planificação das experiências-chave da aprendizagem. Assim, acreditamos que avaliar significa trabalhar em equipa e em função de construir/apoiar o trabalho desempenhado, sem esquecer os interesses e competências de cada criança.

Com base no que foi descrito, pressuponhamos que, independentemente do caminho que o educador de infância ou professor escolha percorrer, este docente deverá sempre adotar o compromisso de responsabilidade pela organização dos espaços e materiais, das atividades educativas - quer seja a nível individual ou coletivo – conseguindo assim promover o desenvolvimento integral da criança e ampliar as suas aprendizagens, conhecimentos e capacidades.

Identificamo-nos com a teoria de Vygotsky, que teoriza a aprendizagem como um processo que só é conseguido através da cooperação com os outros (colegas, professores, pais e outras pessoas importantes para a criança). Vygotsky (1981 citado in Smith, Cowie & Blades, 1998) afirma que “as relações sociais ou interpessoais constituem a base genética de todas as funções superiores e dos seus relacionamentos” (p.488). Isto implica que a interação social desempenha um papel formador e construtor no desenvolvimento do indivíduo.

Neste contexto, estamos perante o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é um termo explicativo fundamental na teoria de Vygotsky para entender como é que a criança aprende através da ajuda de outros. A ZDP, segundo Smith, Cowie e Blades (1998), é caracterizada como “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial sob a orientação de adultos mais experientes ou em colaboração com colegas mais competentes” (p.489). Na sua teoria, Vygotsky definiu dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem em colaboração e aprendizagem assistida por pares.

A aprendizagem em colaboração envolve crianças com níveis de competência semelhantes que trabalham a pares; e a aprendizagem assistida por pares denota que uma criança mais conhecedora oferece instrução e orientação a outra criança de modo a trazê-la para um nível de competência idêntica. Isto significa que, na sua teoria, o modelo tutor-aprendiz pode incorporar qualquer variante de pares, por exemplo, juntar um par mais apto/par menos apto, de forma a ajudar as crianças a progredir. Através deste tipo de aprendizagem, não se trata apenas de alguém com mais competência trabalhar com um menos competente, mas que também haja uma partilha de conhecimentos entre as crianças e que tenham a liberdade de se

integrarem, de se expressarem e comunicarem com os seus pares, de forma a aprenderem em conjunto.

O trabalho a pares permite que as ideias de algumas crianças influenciem as ideias de outras, contribuindo para a aprendizagem de todos. Tal formulação, constitui uma oportunidade de explicitar as suas propostas e de as realizar. É através do trabalho a pares que as crianças se confrontam com os seus pontos de vista e colaboram na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. Alargam assim as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperativa em que a criança se desenvolve e aprende entre os pares.

Resumidamente, acreditamos que é através da interação social, que as crianças desenvolvem determinadas competências e constroem o conhecimento, sendo que este processo deve ser transparente, inteiramente observável e comungado por todos aqueles que participam em diferentes contextos. É esta visibilidade que permite ampliar a capacidade cognitiva individual, pois abre espaço para a tomada de consciência e decorrente realização em conjunto de tarefas que a criança não consegue realizar sozinha.

Outro fator que consideramos relevante no processo educativo é a relação escola-família uma vez que são parceiros e partilham as mesmas responsabilidades, obtêm os seus benefícios do trabalho conjunto e têm em consideração o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Mata & Pedro, 2021). Por isso, essa envolvimento implica que ambos contribuam para a educação das mesmas, que se refletirá mais tarde na qualidade de vida do indivíduo e de toda a comunidade.

1.1. Caraterização das entidades cooperantes

A Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentada no 2º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dispuseram, cada um, um estágio de 300 horas a ser desenvolvido. Os dois estágios em questão, tanto a nível de Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tiveram lugar em instituições diferentes.

A instituição onde foi realizado o estágio de Educação Pré-Escolar é de cariz particular localizada no concelho do Seixal, freguesia de Corroios, a qual abrange desde o berçário até ao 1.º CEB, sendo que conta com vinte e quatro anos de serviço. Inicialmente, o colégio dispunha apenas de um espaço físico, na qual contava com crianças dos quatro meses aos dois anos de idade, sendo que, atualmente, contém as

mesmas valências. A abertura do segundo espaço físico inaugurou no ano letivo 2002/2003, onde estão inseridas as crianças da Educação Pré-Escolar e do Centro de Atividades de Tempo Livres (CATL).

A instituição localiza-se num centro urbano, densamente povoado devido às instalações de novos equipamentos, acessibilidades, infraestruturas, serviços e por ser bastante procurado para propósito habitacional. Desta forma, podemos referir que a população é, na sua maioria, de classe média, média-alta, sendo que a população a frequentar o colégio é, de classe média-alta.

O colégio tem ao todo 114 crianças dos 5 meses de idade ao 1º Ciclo do Ensino Básico. O Berçário e a Creche contam com 3 salas (5 meses aos 2 anos de idade), a Educação Pré-Escolar com 3 salas (uma de três anos, uma de quatro anos e uma de 5 anos) e o CATL com uma sala (1º CEB).

Na instituição existem seis educadores de infância, uma professora de 1º CEB, nove auxiliares de ação educativa (uma delas faz também serviço de limpeza), uma polivalente, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e um motorista de transporte coletivo de crianças. O colégio dispõe de uma Psicóloga e de uma Terapeuta da Fala em regime de contratação de entidades externas.

O estágio em 1º CEB foi desenvolvido numa escola pública, localizada também no concelho do Seixal, freguesia de Corroios, como a instituição de Educação Pré-Escolar. Na escola frequentam 45 crianças de Educação Pré-Escolar, a partir dos quatro anos de idade, e 271 alunos do 1º CEB, ou seja, 316 alunos no total. Existem dois grupos de Educação Pré-Escolar, três turmas de 1º ano, três de 2º ano, três de 3º ano e três turmas de 4º ano, distribuídos em diferentes horários.

A instituição é constituída por vinte docentes, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino. Relativamente ao pessoal não docente, a escola dispõe de sete assistentes operacionais, uma cozinheira e três ajudantes de cozinha. A instituição dispõe de um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala e uma psicóloga. A mesma tem parceria com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

A missão da escola é promover o sucesso, prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares; promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos; proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa; desenvolver e valorizar saberes, competências, comportamentos e atitudes, educar para uma postura mais criativa e empreendedora, procurando assumir uma melhor capacidade de adaptação e integração na vida em sociedade. O Projeto Educativo tem como lema “Viver a Escola

na mudança, inovando com qualidade” e evidencia a vontade do Agrupamento em ser parte ativa da mudança que se vive nos dias de hoje.

1.2. Caracterização do grupo de Educação Pré-Escolar

O estágio em Educação Pré-Escolar foi desenvolvido junto de um grupo composto por dezoito crianças com três anos de idade, sendo sete do sexo feminino e dez do sexo masculino.

A maioria das crianças frequentaram a instituição no ano letivo anterior na valência de creche e a restante parte entrou na instituição no presente ano letivo.

No que diz respeito às competências linguísticas, as crianças apresentam alguma dificuldade, comunicam muito pouco com as outras crianças e até com os adultos da sala, tendo um vocabulário pouco vasto, mas, em alguns casos trata-se de uma mera timidez, falta de confiança e insegurança. Segundo as OCEPE (2016), “o desenvolvimento da linguagem é fundamental na Educação Pré-Escolar, como instrumento de expressão e comunicação, na medida em que a criança vai ampliando e dominando progressivamente, nesta etapa do seu processo educativo” (p.6).

Nas competências cognitivas, as crianças detêm um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, expressam-se através das suas brincadeiras de faz-de-conta e já têm a capacidade de poderem representar objetos ou ações por símbolos. Por exemplo, ao falarem, ao brincarem ao faz-de-conta ou desenhar, as crianças exercem a função simbólica, ou seja, representam uma coisa por outra. As brincadeiras das crianças são baseadas no mundo faz-de-conta e da fantasia, em que brincam aos mecânicos, às cozinheiras, representam pessoas que vão às compras ou ao restaurante. Desta forma, estão a desempenhar papéis da vida adulta e brincam com a linguagem que lhes permite desenvolver o vocabulário através da interação com as outras crianças. Os meninos brincam com carros, camiões, objetos de oficina, brincam às lutas, fazem construções com peças de encaixe, mas brincam muito mais na área da cozinha.

O grupo encontra-se no estágio pré-operatório que reflete várias características, entre as quais o egocentrismo intelectual, ou seja, as crianças têm a incapacidade de compreender o ponto de vista de outra criança, já que estas se centram unicamente pelo seu ponto de vista.

Tendo em consideração a faixa etária, o grupo faz a sesta, sendo que o sono é um dos fatores mais determinantes que ajuda as crianças a voltar à sua boa disposição e proporciona uma retirada calma das exigências intensas do contexto

social do grupo. Todavia, a sesta proporciona às crianças a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a rotina diária. Algumas crianças dormem com chucha, com objetos de apego e, outras, com fralda.

Este é um grupo que está bem-adaptado ao espaço, tem as rotinas bem interiorizadas e as crianças são capazes de se deslocarem facilmente em todos os espaços. É um grupo que apresenta uma elevada autonomia, sendo capaz de não necessitar de muito apoio para qualquer atividade ou situação de rotina, mas sempre com a supervisão do educador ou auxiliar de ação educativa. Relativamente às refeições, é um grupo também bastante autónomo, embora alguns necessitem de ajuda para comer a sopa ou o prato.

No que às competências de expressão e comunicação diz respeito, a Expressão Dramática é apenas utilizada nas brincadeiras que as crianças têm, como referido anteriormente. A Expressão Musical é considerada uma atividade curricular organizada por um professor especializado, uma vez por semana. Dito isto, podemos referir que esta área é pouco ou nada utilizada pelo educador cooperante, uma vez que poderia desenvolver estratégias, que potenciassessem o gosto pela música. A Expressão Plástica é a área mais contemplada sendo que as crianças demonstram um grande gosto e exprimem-se através das suas garatujas com diferentes materiais.

A nível de competências psicomotoras, as crianças não têm muita consciência do seu corpo e de si mesmas, da lateralidade, da orientação entre o tempo e o espaço, nem da aquisição da coordenação de gestos e movimentos. Porém, têm a capacidade de realizar movimentos usados pelo próprio corpo como o saltar, andar, correr, rastejar, entre outros, que ajudam na aquisição do desenvolvimento cognitivo.

No que concerne às competências sociais, o grupo não tem a capacidade de resolver problemas interactivamente; não sabem partilhar os brinquedos e materiais, surgindo por vezes um conflito na qual necessitam da intervenção do adulto. Apesar dos conflitos, as crianças estabelecem relações de amizade e brincam uns com os outros.

As relações adulto-criança e criança-adulto demonstram uma grande afetividade; o grupo reconhece a “autoridade”, cumpre ordens, mas tem dificuldade em cumprir regras.

1.3. Caracterização do grupo de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne à Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º CEB, realizou-se numa turma de 1.º ano com um horário letivo das 13h30 às 18h30. O

grupo é composto por vinte e três alunos (dez do sexo feminino e treze do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade. Existem duas crianças com necessidades específicas que se encontram em fase de avaliação pela EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva).

Na turma existe um grupo com necessidades mais acentuadas e que precisa de um trabalho mais individualizado, sendo que também frequentam um apoio na qual as crianças ausentam-se da sala para terem assistência com outra professora.

A partir da observação realizada em contexto de estágio, verifica-se que grande parte da turma fala corretamente, é capaz de expressar as suas ideias, tem diálogos relacionados com a ação e verbalizam o que fazem. O grupo não tem capacidade de utilizar termos mais elaborados, à exceção de três alunos.

Uma vez que se encontram no 1º CEB, a nível de competências da leitura e da escrita, a turma ainda está em aquisição, sendo que existem duas crianças que se destacam nestes domínios. A nível da escrita, podemos referir que os dois alunos também têm alguma autonomia e competência para escreverem palavras e frases sozinhos, em comparação à restante turma que só copia o que está escrito no quadro ou nos manuais escolares.

Ao nível das competências cognitivas, as crianças demonstram incapacidade de compreender o ponto de vista de outra criança, centrando-se no seu ponto de vista. Trata-se de egocentrismo intelectual, que, segundo Monteiro e Santos (1996 citado in Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007), significa “o entendimento pessoal de que o mundo foi criado para si, acompanhado pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas” (p.53).

No termo simbólico, as brincadeiras do grupo são de carácter prático e em jogos com regras, reconhecendo que os comportamentos lúdicos constituem de facto estádios ligados entre si. Essas brincadeiras são centradas no brincar ao “faz-de-conta” (às mães e aos pais), aos super-heróis (lutas simuladas que apresentam elementos simbólicos), ao jogo da apanhada (jogos baseados em regras) e com brinquedos (brincadeira construtiva).

Com base nas áreas curriculares, afirma-se que, cognitivamente, as crianças apresentam uma maior capacidade na Matemática e no Estudo do Meio em comparação ao Português. Algumas crianças sabem os números até 50 assim como efetuar contagens (reversibilidade), somar e subtrair recorrendo a diferentes estratégias de contagem, realizar cálculos mentais e resolver problemas simples.

Relativamente às competências expressivas e de comunicação, as crianças utilizam grande parte da Expressão Plástica/Artes Visuais, uma vez que é a área mais contemplada pela docente, que sempre demonstrou um grande interesse. A

Expressão Musical é acompanhada por um professor especializado no horário da manhã, sendo que não tivemos oportunidade de assistir às aulas. Quanto à Expressão Dramática/Teatro, a professora titular não assume esta área uma vez que considera esta menos importante relativamente às outras disciplinas.

Em relação às competências psicomotoras, e com base na observação direta, grande parte das crianças tem tendência a estarem mal sentadas e com uma postura inadequada transmitindo a ideia de estarem aborrecidas no respetivo lugar. Têm alguma dificuldade em conseguir escrever em linha reta no espaço entre as linhas, e, como é normal, por vezes, perdem a informação enquanto olham do quadro para as fichas, manuais ou caderno diário. As crianças têm a noção do que é cima/baixo, atrás/frente, próximo/longe, direita/esquerda, entre outros. Cada criança tem noção do seu corpo e de si mesma, sendo capazes de realizar movimentos como andar, saltar, correr, rastejar, entre outros.

Relativamente à motricidade fina, as crianças ainda não têm muita capacidade em realizar determinados movimentos de precisão com destreza e controlo como utilizar a tesoura, segurar o lápis, o que influencia desde a escrita à matemática. Tal como os autores Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), consideramos que “A aquisição da motricidade grossa e fina é fundamental para a prática de actividades e de outras aprendizagens escolares” (p.59).

A fase em que as crianças se encontram, é de um crescimento mais lento, mas de aperfeiçoamento das suas capacidades físicas anteriormente adquiridas e de aprendizagens de novas habilidades, tais como ler e escrever. Em suma, as crianças são capazes de desempenhar qualquer tarefa motora que não exija níveis de esforço ou abstracção.

No que às competências sociais diz respeito, de uma forma geral, as crianças encontram-se em aquisição relativamente à resolução de problemas interactivos, uma vez que é frequente chamarem um adulto para os resolver. As crianças ainda não têm a aquisição de determinadas competências sociais, sendo que cabe ao professor ajudar a desenvolver as mesmas, oferecendo-lhes oportunidades de interacção. Apesar dos conflitos de curta duração que têm, as crianças estabelecem relações de amizade e brincam uns com os outros, agrupando-se por interesses, brincadeiras diferentes, tipos de relação, entre outros.

Existem crianças que sabem partilhar os materiais com os colegas e outras não. Contudo, toda a turma sabe partilhar tarefas com o adulto, sendo que diariamente fazem questões de quando é que podem ajudar e o que podem fazer. Por fim, quase toda a turma reconhece a “autoridade” e encontram-se, maioritariamente, em fase de aquisição no que diz respeito ao cumprimento de ordens e regras.

1.4. Desenvolvimento da prática profissional

Nesta dimensão pretendemos apresentar e refletir todo o caminho desenvolvido na PES, nomeadamente o desenvolvimento pessoal e profissional, por referência aos resultados esperados de aprendizagens e competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da prática profissional. Pretende-se ainda evidenciar os pontos fortes e as dificuldades sentidas, que contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao longo da PES, quer em contexto de Educação Pré-Escolar quer no contexto de 1.º CEB, todas as Unidades Curriculares do curso de Mestrado contribuíram para a aplicação das aprendizagens adquiridas na componente prática. Neste sentido, podemos afirmar que acreditamos que a formação profissional dos educadores e professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática, embora a prática seja capaz de concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real e permitir aos futuros docentes desenvolver as “ferramentas” necessárias à execução da profissão.

Ao refletirmos sobre toda a PES, podemos afirmar que esta se constituiu como uma experiência enriquecedora, tanto a nível académico, profissional como pessoal. Adquirimos diversas e novas aprendizagens, aprendemos a superar receios, medos e inseguranças que desde o início de cada estágio eram bastantes e, que, ao longo da nossa prática, fomos superando tornando-nos resilientes. A PES permitiu-nos alcançar objetivos, uma vez que conseguimos aplicar na prática o que até aqui aprendemos na teoria e ao mesmo tempo, vivenciar e experimentar diferentes metodologias e desenvolver as nossas capacidades, atitudes e valores em contexto de sala de aula.

Ao longo de toda a prática profissional, destaca-se o apoio prestado pelas orientadoras de estágio que colaboraram em todo o processo, inclusive na elaboração das planificações, que se revelaram uma das nossas maiores dificuldades. Assim, pensamos ter ultrapassado este desafio, procurando sempre melhorar e evoluir nesta matéria, uma vez que se constitui como instrumento fundamental à prática profissional como educadores e professores. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) devemos ter a capacidade de refletir

sobre as nossas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo

simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (p.15)

Destaca-se também o apoio do educador cooperante, da auxiliar de ação educativa, da professora cooperante e de todos os intervenientes educativos que fizeram com que nos sentíssemos parte integrante de toda a prática educativa das salas, permitindo participar de forma ativa em todas as atividades quer estruturadas ou planificadas pelos docentes, quer, atividades planeadas por nós nos Projetos de Intervenção.

Como aprendizagens significativas destacamos a relação de confiança, respeito e proximidade que estabelecemos nos dois contextos de estágio com toda a equipa educativa e crianças. Sentimos que proporcionámos múltiplas aprendizagens ao grupo de crianças, assim como também nos proporcionaram a nós. Sentimos que aprendemos imenso nesta partilha bilateral. Pensamos que, tudo aquilo que é aprendido através da prática/experiência, faz com que obtenhamos mais e melhores aprendizagens.

A PES demonstrou-nos, como profissionais da educação que devemos ser sujeitos ativos e estar em constante processo de aprendizagem e (auto)formação, conseguindo assim responder de forma consciente e refletida às necessidades, interesses e curiosidades das crianças, e às exigências da sociedade. Um sujeito com valores, atitudes, comportamentos e opiniões, (pois não podemos esquecer que somos um modelo, tal como os pais), é essencial como referência para o desenvolvimento da personalidade e ação da criança.

De forma geral, os estágios foram momentos imprescindíveis de aprendizagem a nível pessoal e profissional, que nos fizeram crescer e tornar-nos competentes e mais capazes em trabalhar *com* e *para* crianças, sermos mais críticos, reflexivos, autónomos, informados, e com conhecimentos próprios e responsáveis. A nível pessoal como futuros educadores e professores, foi tido como objetivo final desenvolver competências cognitivas e relacionais, através do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo decorrente da ação educativa, construída em ambos os contextos de educação e ensino, privilegiando sempre uma intervenção planeada, contínua e eficiente. Este mesmo objetivo pessoal perspetivou-nos uma participação ativa fundamentada e respeitadora dos princípios da profissão.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

2. Enquadramento teórico

2.1. O Educador de Infância

2.1.1. Breve enquadramento da formação inicial de educadores e professores em Portugal

No contexto atual, compreender a formação de professores de educação de infância implica que tenhamos um olhar crítico para a evolução que as concepções acerca da infância sofreram no nosso país e, que tenhamos a capacidade de apreender a complexidade de fatores que se entrecruzam e que formam um emaranhado de ideias contraditórias que subjazem à construção da identidade destes profissionais no quadro da docência (Mesquita-Pires, 2007).

Segundo Fabre (1994), formar, enquanto processo, significa “formar alguém em alguma coisa, através de alguma coisa e para alguma coisa” (p.25). Isto quer dizer que, no presente caso, falamos em formar educadores de infância, qualificando para o exercício da docência.

Nos últimos tempos, a formação inicial de educadores de infância intensificou-se após o processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007), sendo que, atualmente, é assegurada por instituições de ensino superior, em concordância com a tendência universitarização da formação. Isto significa que a passagem para o ensino superior permite uma formação de todos os níveis de ensino assim como de todas as componentes da formação imprescindíveis para a qualificação profissional (Gonçalves, 2014).

Em Portugal, em meados dos anos 70, os professores do 1.º CEB e os professores da área disciplinar da educação física tinham formação específica para a docência, na formação inicial, nas escolas do Magistério Primário. Os restantes professores, só após vários anos de exercício da profissão, é que conseguiam aceder ao concurso que lhes permitia profissionalização, embora possuíssem um curso de ensino superior na área disciplinar onde exerciam a docência. Perante esta lógica de formação, as instituições do ensino superior tinham a função de transmitir os saberes disciplinares relacionados com a área científica de formação e as escolas básicas e

secundárias tinham o papel de transmitir os saberes pedagógico-didáticos, sob a tutela do Ministério de Educação, através do estágio profissionalizante.

Nos finais dos anos 80, do século XX, em Portugal, a formação inicial passou a ser da responsabilidade das instituições de ensino superior, sendo que ocorreram alterações a partir de 1997 que foram incorporadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, pela Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Por sua vez, esta lei define que

os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino” (art.º n.º 31, n.º 1, p.5083).

Segundo a legislação supracitada, o ensino superior passou a ser responsável por qualificar para a docência em todos os níveis e áreas de ensino, sendo que o ensino superior universitário poderia qualificar a docência para qualquer área e nível de ensino, desde que com unidades de formação próprias para o efeito, e o ensino superior politécnico através das Escolas Superiores de Educação poderia qualificar para a docência na educação pré-escolar e para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os cursos de formação, que concedem o grau de licenciatura, passaram a ter uma duração de quatro anos letivos, ao invés de três anos que conferiam o bacharelato.

No âmbito das modificações relativas ao Processo de Bolonha, o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro definiu que a habilitação para a docência deveria passar pela execução de provas de Mestrado, de modo a formação de educadores e professores funcionarem em dois ciclos de estudo. Segundo Sanches (2012 citado in Pinho, Cró & Dias, 2013), o presente decreto determina a qualificação e exigência de um corpo docente de qualidade “com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (p.114).

À semelhança do que tem vindo a ser reconhecido como emergente, existe uma necessidade de desenhar uma formação integradora e complexa, assente em perspetivas socio-constructivistas e ecológicas e repleta de saberes complexos de natureza multidimensional (Mesquita-Pires, 2007). Desta forma, estamos a promover o desenvolvimento de um profissional autónomo, autocrítico, capaz de se adaptar a uma pluralidade de contextos e de promover adequadamente a ativação do desenvolvimento global das crianças.

Segundo Estrela (2002 citado in Gonçalves, 2014), a formação inicial é encarada como uma primeira etapa de preparação formal dos docentes, constituindo-se como o início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em função do desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.

De acordo com Cardona (2006), o processo de formação inicial de educadores é “um espaço em que se vivem situações de auto e hetero avaliação (...)” e assume-se “como primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional” (p.39). Nesta etapa formal, é da competência das instituições de formação que o futuro profissional adquira e desenvolva saberes profissionais específicos e qualidades humanas, necessários ao exercício da profissão.

As instituições devem oferecer uma formação de qualidade, na qual deve existir uma relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. O momento de estágio, sendo uma componente prática, constitui-se, no nosso ponto de vista, como um momento crítico, embora significativo na adesão à profissão e estruturante na preparação para o exercício profissional da mesma. A este respeito Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) afirmam que “a prática pedagógica final (practicum) é uma componente estruturante de qualquer modelo de formação profissional inicial e constitui-se numa instância importante da relação entre a comunidade académica e a comunidade profissional” (p.20).

Salienta-se que a formação inicial é um momento de um processo formativo integrado e holístico, numa lógica de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida (Oliveira-Formosinho, 2005) e espera-se dela a promoção nos alunos, futuros educadores uma cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanentes, constituindo as crianças o ponto de referência.

2.1.2. O papel e funções do Educador de Infância

Sobre os educadores de infância recaem todas as expectativas de uma sociedade em constante mudança, pois além de constituírem um recurso fundamental para o sucesso educativo e académico das crianças. São também agentes do sistema educativo dos mais importantes, uma vez que são as primeiras pessoas com quem as crianças contactam e pelo facto de serem aqueles que apresentam a sua primeira imagem de escola e que promovem, de modo sistemático, as aprendizagens basilares

nos diversos domínios cognitivo, sociomoral, afetivo e emocional (Formosinho, 2009 citado in Horta, 2015).

O educador de infância é um profissional de educação, responsável pela educação e organização de atividades educativas, a nível individual e coletivo, e, tem como função, promover o desenvolvimento integral da criança, ampliando as suas aprendizagens, conhecimentos e capacidades (Mendonça, 1997). Porém, o educador de infância pode abranger os diferentes contextos da Educação Pré-Escolar, correspondente a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, sendo que este pode também desempenhar funções educativas com idades inferiores a 3 anos.

Em Portugal, houve uma grande evolução do campo educativo-formativo de educadores de infância. Após diversos processos ocorridos ao longo dos anos, foram criados normativos teóricos e legais que sustentaram a profissão do Educador de Infância como a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 que foi considerada formativa e complementar à ação educativa da família (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997 que definiu objetivos gerais do que se considera ser a primeira etapa da educação básica, a Educação Pré-Escolar. Segundo Cardona (1997), a expressão Educação Pré-Escolar reforça o papel de um ensino como forma de preparar as crianças para a escola, cujo objetivo é a satisfação das necessidades futuras das crianças, nomeadamente as exigências da escolaridade básica.

A atividade do Educador de Infância é norteada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), elaborada em 1996, que é uma referência e um instrumento pedagógico de apoio ao seu trabalho, ou seja, o seu propósito é auxiliar a prática do educador de infância.

Este documento encontra-se presente no Decreto-Lei n.º 5520/97 e foi o primeiro a constituir um quadro de referência comum para todos os educadores de infância. Contudo, as OCEPE definem os conteúdos de aprendizagem na fase pré-escolar, reflete os saberes profissionais específicos já existentes (Ludovico, 2007) e têm o objetivo de apoiar os educadores de infância a executar as suas competências de uma forma mais adequada e criteriosa.

As OCEPE, segundo Silva et al. (2016), “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.13). Estas orientações baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim

de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.

Resumidamente, as OCEPE constituem um recurso muito importante para a compreensão do processo educativo e para a fundamentação de uma educação pré-escolar de qualidade. Ludovico (2007) afirma que estas ainda constituem um real suporte para a práxis educativa do educador, suportando-a cientificamente, dando outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa, que será desenhada de forma substantiva e apresentará novas perspectivas, permitindo, em suma, uma prática educativa mais adequada e coerente.” (p.36)

O documento das OCEPE organiza-se de acordo com os seguintes parâmetros:

- a) Princípios gerais e objetivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar;
- b) Fundamentos e organização das Orientações Curriculares;
- c) Orientações gerais para o educador.

Esta última rubrica é um aspeto importante do documento, pois fundamenta a prática pedagógica do educador de infância, proporcionando uma pedagogia de qualidade, aberta à inovação e à diversidade da concretização das OCEPE.

Importa salientar que o documento aponta para uma reflexão constante do educador sobre as suas intenções pedagógicas, bem como sobre a adequação das escolhas feitas às suas características enquanto educador e, ainda, uma avaliação sistemática do desenvolvimento das crianças.

Em 2001, foram criados o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) que especificam as competências profissionais atuais e regulam o processo de formação inicial, sem dispensar a aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional contínuo, consolidado e adequado (Costa & Caldeira, 2015).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 apresenta o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, enunciando-os como referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. Porém, este demonstra que um docente é “um profissional de educação, com a função específica de ensinar” (p.5573).

Embora os Decretos-Lei mencionados serem denominados como referenciais comuns, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) salientam que a função dos educadores de infância é “em muitos aspetos similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspetos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância” (p.80). Deste modo, podemos referir que o educador de infância apresenta algumas características semelhantes às de outros professores, mas o que os diferencia são as atividades que realizam e as tarefas e papéis que desempenham.

Considerando o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, este prevê a formação a ser adquirida pelo Educador de Infância, de forma a capacitá-lo para o desenvolvimento de funções educativas com crianças inseridas em contexto de creche como de pré-escolar, abrangendo três grandes dimensões:

- I. Perfil do educador de infância;
- II. Conceção e desenvolvimento do currículo;
- III. Integração do currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Como supracitado, o decreto foi elaborado e aprovado em 2001 e é um dos documentos principais que define o perfil geral de desempenho do educador de infância e as respetivas funções que este deve desempenhar. Com base neste documento, no âmbito da conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573).

No que se refere à organização do ambiente educativo, o educador de infância deve organizar o espaço e os materiais concebidos como recursos para o desenvolvimento curricular, de forma a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. O educador deve disponibilizar e utilizar diversos materiais estimulantes e diversificados atendendo ao contexto e às experiências de cada criança. O tempo deve ser organizado de forma flexível e diversificado, proporcionando a compreensão de referências temporais pelas crianças. O educador de infância deve mobilizar e gerir recursos educativos que possibilitem a cada criança o contacto e acesso às tecnologias de informação e comunicação. Criar as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças é também tarefa do educador de infância no âmbito anteriormente mencionado.

No que concerne à observação, planificação e avaliação, o educador de infância deverá observar cada criança, bem como os pequenos e grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. O agente do sistema educativo deve ter em consideração ao realizar a planificação do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências das crianças e, deve planificar a intervenção educativa de modo integrado e flexível, tendo como base os dados recolhidos na observação e avaliação. Aqui, devem pertencer as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo. Cabe ainda ao educador de infância planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais aos diversos domínios curriculares e avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo em análise.

No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância tem a função de relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia. É responsável também por promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos em que a própria tem iniciativa com o grupo, o educador ou de iniciativa conjunta. Tal função relacional permite o desenvolvimento individual nos pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito escolar e âmbito comunitário, fomentando assim, a cooperação entre as crianças, valorizando-as e integrando-as no grupo. Para tal, também é importante o educador envolver as famílias e a comunidade nos projetos.

Neste sentido, apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo e estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificar e resolver os problemas são papéis do educador de infância explícitos no Decreto-Lei n.º 240/2001. O educador deve também ser alguém que tem a função de fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender e promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Quanto à integração do currículo, o educador de infância deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

No que concerne à expressão e comunicação, cabe ao educador de infância organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças.

Deve também, dar importância e promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos sociais e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos. Além disso, deve favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração recorrendo aos materiais escritos.

Do ponto de vista do desenvolvimento da expressão criadora, cabe ao educador de infância promover, de modo integrado, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular. Tal abordagem, cria a oportunidade de desenvolver a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, fruição estética e de compreensão do mundo.

Desenvolver atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilitar o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical; organizar atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal; promover o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas também são atribuições de um educador de infância.

Ainda neste âmbito, o educador de infância deve organizar jogos, com regras progressivamente mais complexas, garantindo o controlo motor na atividade lúdica, bem como, a socialização pelo cumprimento das regras. Deve promover o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, da motricidade fina e ampla, permitindo à criança com este processo aprender a manipular objetos.

Em concordância com Janssen-Vos e Pompert (2012) e Janssen-Vos (2003 citado in Pinho, Cró e Dias, 2013), o educador de infância além de desenvolver a competência de organizar e apoiar as crianças na realização de atividades, deve também interagir com as crianças e participar nas suas atividades e brincadeiras. Nesta lógica, Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021) afirmam que o educador de infância tem um papel fundamental “como participante, envolvendo-se no brincar, sem se sobrepor à iniciativa das crianças, mas como parceiro/a mais experiente que, através de perguntas e sugestões, ajuda a alargar e enriquecer as iniciativas e as ideias das crianças” (p.56).

No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância tem o papel de promover atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos

materiais, das pessoas e dos acontecimentos; incentivar a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica e criar oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida.

O agente do sistema educativo deverá por fim, estimular a curiosidade e a capacidade de as crianças identificarem características das vertentes natural e social da realidade envolvente e promover a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos. O documento normativo supracitado refere que, despertar o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito e proporcionar ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais também são funções do educador de infância.

O perfil do educador de infância, presente no Decreto-Lei n.º 241/2001, atribui uma grande relevância à conceção e desenvolvimento do currículo, referindo que o educador de infância deve conceber e desenvolver “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572). Contudo, o documento apresenta as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado. As competências são caracterizadas como princípios organizadores dos programas de formação inicial dos futuros Educadores de Infância que devem ser desenvolvidas de acordo com as quatro dimensões assentes no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, nomeadamente:

- I. Perfil geral de desempenho;
- II. Dimensão profissional, social e ética;
- III. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- IV. Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade;
- V. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Apesar desta construção e desenvolvimento de competências de o educador de infância relacionar-se também com os contextos que vai frequentando, é importante

que este procure proporcionar um ambiente de bem-estar e de harmonia, onde possa ir ao encontro das necessidades das crianças, construindo quadros de referência que vão moverão a sua ação, tendo em vista a continuidade da ação pedagógica (Marta & Lopes, 2012).

Em suma, as OCEPE e os decretos-lei mencionados anteriormente, orientam a formação do educador de infância, assim como evidenciam competências necessárias à sua prática e destacam a importância da componente reflexiva do educador de infância *para, na e sobre a ação educativa*, como forma de questionar e autoavaliar as suas práticas. Este exercício reflexivo sistemático é o que concede significado às suas ações e, por isso, fundamenta a adequação ao contexto educativo.

2.2. A criança

2.2.1. O papel da criança na sociedade

Ao longo da história da humanidade a criança nem sempre foi objeto de atenção e interesse por parte da sociedade. Porém, a partir do século XX, a sociedade reconheceu, através de sinais muito claros e evidentes, que a imagem e o papel da criança na sociedade evoluíram e a criança começou a ser vista como um ator social e detentora ativa dos seus próprios direitos. Esta evolução permitiu-nos compreender que a história da educação sofreu alterações e que a criança deixou de ser retratada como um “adulto em miniatura” e passou a ser um indivíduo com o seu próprio desenvolvimento, com a sua própria maneira de ser e estar no mundo que está inserido.

No passado, o conceito de criança, foi perspectivado sob duas visões diferentes. Segundo Prout (2003 citado in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), a criança estava ligada aos conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência, e, por outro lado, era considerada como “perigosa”, ou seja, a criança era retratada como uma ameaça para si própria, para os outros e para a comunidade global.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que estamos perante uma perspetiva tradicional, em que a criança era caracterizada como uma “tábua rasa”, uma “folha branca”, na medida em que a figura central, o educador ou professor tinha a função de acelerar os conhecimentos, dar ordens e impor a sua posição perante as crianças. Oliveira-Formosinho (2008), afirma que a criança era alguém que não falava,

“postulando sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saber e raciocínio abstracto, papel em branco (...)” (p.7).

Ao longo dos tempos, a criança foi vista também como alguém ausente ou apenas um objeto de relevância, contudo, foram surgindo novas percepções, caracterizando-a como uma “figura central no contexto das declarações de direitos internacionais, aparentando quase uma expressão de remorso colectivo pelo esquecimento a que tinha sido anteriormente votada” (Sousa, 2004, p.17).

Em oposição às tradicionais percepções sobre a infância, Woodhead (1999 citado in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), defende que a criança é considerada um actor social, constituindo este um conceito que enfatiza a forma como as crianças poderão ser capacitadas para crescerem em competência através da participação” (p.16).

Dahlberg, Moss e Pence (1999 citado in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) também tiveram uma visão diferenciada da criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Ou seja, os autores evidenciaram que a criança é um ser participante ativo e co-construtor de significado, assim, como é detentora de uma voz própria e deverá ser levada em consideração. Nesta perspetiva, James e Prout (1990 citado in Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), salientam que as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas. (p.16)

Como referido anteriormente, a atribuição da imagem da criança como participante tem sido um desafio constante e, neste ponto de vista, existem teóricos que defendem o papel da mesma. Dewey via a criança como ativa e com iniciativa; Piaget (e no modelo *High-Scope*), como interativa e construtora de conhecimento; Freinet (e no Movimento da Escola Moderna), como cooperativa, e, em Malaguzzi, como criativa e investigadora.

Independentemente da imagem e do papel que é atribuída à criança, é fundamental destacar a crença dos direitos da mesma. Este princípio refere-se ao facto de todas as crianças terem direito a serem escutadas, a participarem e terem controlo sobre a sua vida (Oliveira-Formosinho, 2008). Segundo o documento *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1990 [1989]), evidencia-se a importância de salvaguardar estes direitos presentes no:

Artigo 12.º:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (p.13).

Artigo 13.º:

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (p.13).

Nesta perspetiva, podemos defender a participação ativa da criança, fornecendo-lhes o exercício dos seus direitos. De acordo com Tomás (2007), a participação apresenta-se como “condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos” (p.37).

Ao considerarmos a criança um sujeito ativo portador de direitos específicos e singularidades próprias e não meramente sujeito irrelevante à ordem social dos adultos, devemos também encará-la como um agente competente para a participação e compreensão acerca dos assuntos que lhes dizem respeito, de modo a que possa existir uma adequação das práticas pedagógicas e familiares tendo em conta as suas necessidades. Nesta lógica, pretendemos escutar as vozes das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância, conhecer e compreender as suas perspetivas, conceções e opiniões relativamente ao contexto escolar. As crianças devem ser vistas como seres com opinião própria, capazes de perceber o mundo que as rodeia, que conseguem levantar hipóteses explicativas, que estabelecem relações entre factos e que têm a capacidade de comunicar. Oliveira-Formosinho (2007 citado in Oliveira-Formosinho & Lino, 2008), menciona que “O desafio é o de as ouvir no que têm para nos dizer e o de as escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (p.70).

Por “voz” considera-se todas as formas de expressão e comunicação da criança. Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) defendem que “a criança, é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16). As autoras defendem que se “queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências

onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (p.70). Isto significa que, como educadores devemos saber construir um quotidiano na qual a prática de escutar o outro é sustentada e onde escutar as crianças deve ser um processo aberto que nos interessa ouvir.

Em suma, podemos afirmar que as crianças são agentes ativos portadores de direitos e que, nas palavras de Woodhead e Faulkner (2000 citado in Oliveira-Formosinho & Lino, 2008), não devem ser caracterizadas como sujeitos, nem objetos, mas como participantes. As crianças são seres competentes para descreverem e interpretar “o que se passa nos contextos educacionais e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 57) e que possuem uma voz que deve ser escutada.

2.3. A família

O conceito de família tem vindo, ao longo dos tempos, sofrer constantes mudanças, o mesmo acontecendo de cultura para cultura e assumiu diferentes definições, dado ser uma entidade compreendida de diferentes formas. Contudo, consideramos ser universal a compreensão de que

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerado o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência próxima” (Diogo, 1998, p.37).

Segundo o documento *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1990 [1989]), “a família é o elemento fundamental da sociedade e tem a responsabilidade primária pela protecção, crescimento e desenvolvimento das crianças” (p.5). Costa (2014) também define a família como um meio natural da criança, apoio e estímulo essencial ao seu desenvolvimento e é ela que propicia o clima afetivo e a base de estabilidade necessária a um processo de crescimento que se deseja harmonioso.

A família é o contexto relacional mais imediato do indivíduo, assim como a sua primeira experiência coletiva, na qual nascem as primeiras transmissões de valores, costumes, crenças, tradições e os modelos de conduta na qual se fundamentam as primeiras organizações de personalidade. Segundo Musgrave (1984), a família molda a personalidade da criança durante toda a fase anterior à escola e influencia-a

maioritariamente durante a idade escolar. Ainda assim, Relvas (1996) afirma que a família tem duas funções primordiais, a interna e a externa. A primeira assenta na prestação de cuidados, assegurando as necessidades da criança a nível físico e afetivo e a segunda, à função socializadora e ao seu acompanhamento para uma melhor adaptação ao meio e à cultura que a rodeia.

A família tem como papel fundamental, o de dar continuidade à vida humana, embora deva assumir a responsabilidade de preparar os seus filhos para viver em sociedade, fornecendo-lhes os valores adequados para que estes se possam tornar indivíduos capazes e crescer saudavelmente e que irão influenciá-los pela vida fora.

A família é aquela que educa e modela a criança consoante os seus padrões culturais e educacionais, sendo que na educação pré-escolar, o/a educador/a de infância dá continuidade da educação familiar, onde se educa a criança, socializa e adquire conhecimentos que irão ajudá-la a viver em sociedade. Através desta parceria entre a família e a escola, fortalece-se a socialização da criança e “(...) a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro (...)” (Diogo, 1998, p.59).

Como afirmam os autores Sarmiento e Marques (2007), esta relação já foi de complementaridade e substituição, embora, atualmente, se trata de uma relação de articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros. Uma maior participação e colaboração das famílias ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como compreender melhor os comportamentos das crianças.

Torna-se imprescindível que as famílias estejam mais ligadas às crianças de Educação Pré-Escolar, uma vez que as crianças são de tenra idade, com muitas necessidades afetivas, motoras e cognitivas. Porém, atualmente, a criança passa a maior parte do seu tempo na educação pré-escolar enquanto a família trabalha, o que leva, cada vez mais, à necessidade de manter uma boa relação com a mesma para que a colaboração entre ambos seja produtiva. Como cita Sampaio (1996), “(...) homens e mulheres, na etapa média da vida, quase sempre muito ocupados, profissionalmente, têm objetivamente pouco tempo para estar com os filhos, numa época que exigiria uma presença mais intensa” (p.33).

A família sendo a primeira e principal cuidadora e educadora dos seus filhos, tem um papel insubstituível no que diz respeito à educação dos mesmos. A educação constitui um dos seus direitos indeclináveis, enquanto primeira entidade interessada e responsável pela formação dos mesmos (Costa, 2014). Em oposição a esta ideia, Silva et al. (2016) referem que a família e a instituição de educação pré-escolar “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28).

Em concordância com as autoras, podemos afirmar que as famílias e os educadores de infância são parceiros e partilham as mesmas responsabilidades, obtêm os seus benefícios do trabalho conjunto e têm em consideração o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por isso, esta envolvimento implica que ambos contribuam para a educação das crianças, que se refletirá mais tarde na qualidade de vida de toda a comunidade.

Conforme o que foi supracitado, podemos referenciar que se trata de uma relação de parceria, individual e coletiva, “que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas, ao longo do tempo em que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 98). Esta relação deve ser centrada na criança, uma vez que as famílias/pais e os educadores de infância são coeducadores da mesma criança.

As famílias desempenham um papel imprescindível no apoio à aprendizagem e são parceiros dos profissionais de educação desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da sua escolaridade (Mata & Pedro, 2021). Mendonça (1997) refere que grande parte da ação educativa das famílias é complementada pelos educadores de infância junto das crianças, de forma a contribuir para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua perceção e integração no meio envolvente.

O artigo 4.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro reforça o papel ativo dos pais na vida escolar, evidenciando que estes devem estabelecer uma estreita cooperação com o educador de infância. Assim, a família, que é considerada a principal responsável pela educação dos filhos, tem também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico. Perante esta afirmação, observamos que no Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de outubro, está descrito no artigo 4.º, que no âmbito da educação pré-escolar, cabe aos pais e encarregados de educação:

- a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa.

Neste sentido, podemos afirmar que o educador de infância só desenvolve a sua profissionalidade, de uma forma muito próxima, na interação e cooperação com os pais/famílias e centrada na criança.

3. Objeto de estudo

Desde os finais do século XIX à atualidade, a evolução na investigação em educação tem sido imparável e célere. Ao longo dos anos, sofreu uma grande alteração a nível da organização e concretização do ato educativo, nos modos de o compreender e de o abordar numa perspetiva científica (Amado, 2014).

De acordo com Afonso (2014), a investigação em educação é caracterizada como uma área das Ciências Sociais centrada “no questionamento das dimensões da realidade social relevantes para a compreensão desse sector específico da condição humana – a educação” (p.24). Porém, o autor caracteriza a educação como um campo específico da atividade humana na qual convergem, interagem e se intercetam as diversas abordagens societais que constituem as ciências sociais.

No âmbito da investigação em educação, o investigador é parte integrante do fenómeno social que investiga e, por sua vez, deve ser autónomo, livre e com propósitos definidos, norteados pelo conhecimento, que articula os elos da sua prática, autorregulado por um método de investigação que é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem (Costa & Oliveira, 2015). O professor-investigador também é caracterizado como alguém que deve adotar uma atitude crítica e que se questiona perante um problema, com o intuito de compreender e posteriormente descobrir uma solução. Neste contexto, é necessário que os educadores e professores se encontrem em constante reflexão e investigação, sendo que “um professor-investigador é um questionador” (Costa & Oliveira, 2015, p.184).

Afonso (2014) refere que o investigador deve mobilizar as suas experiências de vida e o conhecimento de mundos profissionais para o trabalho de identificação de problemas, descentrado apenas dos seus problemas vividos ou sentidos e sem ignorar os “adquiridos” pela experiência pessoal e profissional pois, um investigador enquanto ator social, atualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes e representações - os quais são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real, moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica. O mesmo autor acrescenta que o investigador deve distanciar-se experiencialmente quanto ao tema ou contexto de estudo, pois torna-se benéfico no que toca à capacidade para questionar a realidade.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação denomina-se como “uma atitude-uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades” (p.292). Os mesmos autores afirmam que académicos e investigadores profissionais investigam temáticas nas quais têm interesse, elaborando o objetivo do seu estudo em forma de hipótese ou questões a investigar.

Posto isto, o presente estudo visa *compreender o papel do educador de infância na voz das crianças e famílias*, partindo da seguinte questão norteadora:

- Qual o papel do educador de infância através das vozes das crianças e famílias?

Tendo como objetivo central do estudo refletir sobre as funções/papel do educador de infância, pretendemos ainda:

- Conhecer a perceção das crianças sobre o papel do educador de infância;
- Conhecer a visão das famílias sobre as diferentes dimensões do papel do educador de infância.

3.1. Métodos e procedimentos

3.1.1. Metodologia

Uma das questões fundamentais na realização de uma investigação é a opção metodológica que assume. Entende-se por metodologia “um processo heurístico que conduz a um determinado produto de investigação” (Almeida, 1997 citado in Gonçalves, 2014, p.69). Tal, remete-nos para um conjunto de procedimentos que orientam a investigação científica. Tendo em conta a natureza do objeto de estudo, a presente investigação incide numa abordagem qualitativa interpretativa, recorrendo a técnica de dados quantitativos.

Denzin e Lincoln (1994 citado in Aires, 2015) denominam a investigação qualitativa como uma “perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (p.10). Nesta investigação são recolhidos dados que “consistem em textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados, relatórios de observação produzidos pelo investigador e discurso de atores sociais recolhido em entrevistas ou em respostas não estruturadas de questionários” (Afonso, 2014, p.120). Estes dados descritivos permitem observar o modo de pensar dos participantes numa determinada investigação.

A presente metodologia pretende que o entrevistador procure perceber fenómenos, segundo a perspetiva dos indivíduos na situação estudada, e a partir daí, situar a sua interpretação dos fenómenos observados. Para Neves (1996), deste método “faz parte a obtenção de dados descritivos mediante o contacto direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (p. 2).

No que concerne à abordagem interpretativa, Burrell e Morgan (1979 citado in Afonso, 2014), afirmam que a esta abordagem cabe a preocupação em compreender o mundo social através da experiência subjetiva, ao mesmo tempo que procura “analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais” (p.34). Este tipo de abordagem tem como objetivo a compreensão do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos “comportamentos” que manifestam, ou seja, “ações”. Nesta ótica, o objeto de análise é a ação social que abrange o comportamento e os significados que os entrevistados e inquiridos lhe atribuem. Desta forma, a opção pela investigação interpretativa, centra-se no significado dos indivíduos aos fenómenos e revela-se como indicada para o desenvolvimento desta investigação.

3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No que se refere às técnicas e instrumentos de recolha de dados, a presente investigação baseou-se em dados de natureza qualitativa e quantitativa, privilegiando-se a entrevista semiestruturada às crianças e o inquérito por questionário às famílias.

O termo “dados” é definido por Bogdan e Biklen (1994) como “materiais em bruto que os investigadores recolhem o mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p.149). São estes materiais que permitem aos investigadores registarem ativamente transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes.

Bogdan e Bikler (1994) referem que as técnicas de recolha de dados estão centradas na observação, na entrevista e na análise documental, num estudo de cariz qualitativo e interpretativo.

Sendo uma investigação qualitativa, os dados são sobretudo descritivos, uma vez que descrevem lugares, pessoas, conversas e análises estatísticas, que incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais (Bogdan & Biklen, 1994). Este tipo de investigação permite ao pesquisador “investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objectivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva” (Ludovico, 2007, p.83).

A investigação quantitativa é uma abordagem objetiva que utiliza critérios bem definidos referentes à amostragem e aos processos de análise de dados, sustentados

na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica (Afonso, 2014). Independentemente de qualquer investigação, seja ela quantitativa ou qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo.

A seleção das técnicas de recolha de informação a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, uma vez que, destas dependem a concretização dos objetivos do trabalho de campo e têm um carácter aberto e interativo (Aires, 2011).

3.1.3. Análise documental

Caixeiro (2014) afirma que a análise documental se constitui por procedimentos diversificados, dada a abundância de documentos suscetíveis que fornecem componentes válidos para a pesquisa. Tendo em conta o objeto de estudo da presente investigação, a análise documental assentou em dois níveis distintos: a realização da revisão literária sobre o tema e os documentos normativos que sustentam a profissão do Educador de Infância nas respetivas páginas eletrónicas.

3.1.4. Observação participante

A observação consiste na recolha de informação, de forma sistemática, através do contato direto com situações específicas (Aires, 2011). Segundo Afonso (2014), a observação é “particularmente útil e fidedigna” e apresenta-se em forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo mesmo ou por outra pessoa sob a sua orientação.

A observação em educação serve para pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar a compreender o processo pedagógico (Sousa, 2005).

Sendo que as observações podem ser denominadas como “observação sistemática” (observação estruturada) ou “observação de campo” (observação não estruturada), existem produtos de um dispositivo que consistem em diferentes tipos de textos que constituem um conjunto de registos de observação. Em primeiro, são produzidas as notas de campo e em segundo, o diário de campo ou diário de bordo.

O diário de campo ou diário de bordo “consiste num relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação” (Afonso, 2014, p.99). O diário de campo ou diário de bordo foi o produto utilizado para o registo dos dados necessários à investigação de forma a analisá-los e refletir sobre os mesmos.

Afonso (2014) explicita, resumidamente, que toda a observação é estruturada uma vez que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa orientado, ou seja, “estruturado”, através das questões de partida e dos eixos de análise da investigação.

Na observação participante, como salientam Bogdan e Biklen (1994), o investigador já conhece os sujeitos e a entrevista assemelha-se muitas vezes a uma conversa entre amigos. Esta é uma técnica de investigação que permite ao próprio investigador, na medida em que as circunstâncias o possibilitem, partilhar os momentos, as atividades, os interesses, e os afetos de um determinado grupo de pessoas. Sousa (2005) refere que esta técnica “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113).

A observação participante enquanto técnica de recolha de dados, não exige apenas que se observe uma determinada situação, garante também que se possa agir sobre ela. Conseguem retirar-se informações importantes e bastante detalhadas sobre as causas geradoras dos fenómenos, permitindo por fim ao observador chegar a conclusões profícuas e úteis à sua investigação e campo de estudos.

3.1.5. Entrevista

A entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequente na investigação naturalista e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente (Afonso, 2014). A entrevista é usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos compreendem aspetos do mundo.

Em concordância com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (p.134). Neste contexto, as entrevistas

semiestruturadas geralmente são conduzidas através de um guião e os temas poderão ser mais específicos.

A entrevista semiestruturada permite que o entrevistador realize uma série de perguntas abertas com o propósito de receber uma informação por parte do entrevistado e deve-se, tanto quanto possível, “deixar andar” as entrevistas “para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.194).

Bogdan e Biklen (1994) explicitam a utilização deste tipo de entrevistas e declaram que “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p.135).

Para este caso de estudo, foi pedido como estratégia alternativa em lugar das entrevistas semiestruturadas, a construção de um desenho que retratasse o educador de infância, a ser realizado pelas crianças. Este desenho foi posteriormente, analisado e questionado pelo entrevistador. Neste sentido, Borba et al. (2010 citado in Mata & Silva, 2013), referem que

Estudar o desenho como produção séria e própria das crianças significa, de um lado, compreendê-las como sujeitos competentes, participantes ativos do mundo em que vivem, produtoras de cultura e, de outro lado, ver o desenho, mais do que uma sucessão de fases, como uma forma de expressão e comunicação que contribui significativamente para a apreensão do mundo pela criança. (s.p.)

Este tipo de estratégia vai ao encontro do que defendem as autoras Mata e Silva (2013), afirmando que “a fala é também construtora do desenho, tanto durante o processo de confecção do mesmo, como antes, numa espécie de planeamento, e posteriormente como uma revisão, apreciação ou mesmo apresentação para outros” (s.p.). Foi através das produções das crianças, que se pretendeu recolher os dados necessários à investigação, sendo importante acompanhar o seu processo de produção, e não apenas analisar o resultado do desenho acabado. Desta forma, o uso desta metodologia de recolha de informação foi fundamental, de forma a perspetivar o desenho como uma intensa atividade de produção do conhecimento, uma forma própria da criança se expressar, comunicar e registar as suas ideias, ou seja, “uma produção cultural” (Mata & Silva, 2013, s.p.).

Desta forma, a conversa prévia ao desenho que realizámos com a criança, serviu para recolher os dados necessários à investigação, e para guiá-la no

planeamento do que viria a desenhar, garantindo que pensasse sobre o que era pretendido aferir (nesta situação, as funções do educador de infância).

No que diz respeito à entrevista realizada nesta investigação, utilizámos a entrevista semiestruturada, na qual foram entrevistadas vinte e seis crianças da educação pré-escolar onde foi realizada a PES. Pretendíamos a recolha de informações acerca das opiniões e perspetivas das crianças sobre o tema, e por isso, de acordo com o guião de entrevista que possui a estrutura (Apêndice A) elaborada, abordam-se os seguintes temas/dimensões e objetivos em estudo abaixo apresentadas pela tabela 1.

Tabela 1 – Temas/Dimensões e objetivos da entrevista a crianças da Educação Pré-Escolar

Temas/Dimensões	Objetivos
Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso; Autorização para realizar a entrevista; Anonimato e confidencialidade;	Informar sobre os objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso, referindo o caráter de uma recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas; Solicitar autorização para realizar a entrevista; Garantir o anonimato e confidencialidade;
Dados identificativos do entrevistado	Conhecer o entrevistado;
Funções/papel do educador de infância	Compreender pela voz das crianças qual a perceção que têm acerca do papel do educador de infância;
Agradecimento	Questionar se têm alguma coisa a acrescentar ou se gostariam de evidenciar algum aspeto que não foi contemplado nas questões. Agradecer a disponibilidade.

As questões da entrevista que podemos encontrar no Apêndice A foram baseadas numa investigação de Pascal e Bertram (1999), realizada no Reino Unido, no âmbito do Projeto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias¹” (DQP). O enquadramento conceptual e teórico apresentado pelos autores Pascal e Bertram (1999) baseou-se na investigação sobre o processo de crescimento e aprendizagem das crianças mais novas, assim como das opiniões de educadores de infância, pais e crianças.

¹ O DQP é um projeto desenhado para apoiar a autoavaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas.

Através da sua investigação, os autores supracitados decidiram captar a essência do conceito de qualidade no âmbito da prática e através da voz de todos os atores envolvidos em cada estabelecimento educativo (Pascal & Bertram, 1999).

A presente investigação integra questões tais como:

- a) O que é uma professora?
- b) O que faz uma professora?
- c) Quem te diz o que deves fazer na sala?

Contudo, as questões foram adaptadas, alterando o nome de professora para educador/a de infância.

Para a execução das entrevistas, a responsável da instituição de Educação Pré-Escolar foi, primeiramente contactada e informada pessoalmente, para ser feita a entrega do pedido de autorização aos Encarregados de Educação das crianças de Educação Pré-Escolar, de modo a ficarem informados acerca dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso, referenciando o caráter de uma recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas. Solicitou-se, então, a autorização para entrevistar as crianças através de uma representação gráfica, no sentido de proceder ao registo dos dados e garantiu-se o anonimato e confidencialidade.

Posteriormente, foram combinadas as entrevistas tendo em conta a disponibilidade da responsável da instituição e dos grupos.

A entrevista iniciou-se com uma conversa que procurou legitimar a entrevista, motivar o entrevistado e criar um clima propício e favorável para a concretização da mesma. As entrevistas decorreram num ambiente adequado, tendo os entrevistados liberdade para se exprimirem e darem as suas opiniões sobre os temas divulgados. Foram realizadas entrevistas a crianças dos 3 aos 6 anos de idade e cada entrevista demorou cerca de 30/45 minutos.

Numa primeira fase, solicitámos às crianças para representarem graficamente o seu(ua) educador(a) de infância, questionando, simultaneamente, “O que é um educador de infância?”. Ao longo da entrevista, foram colocadas questões adicionais, ou seja, questões que fossem mais esclarecedoras para as crianças, de forma a obtermos resposta às questões em estudo.

3.1.6. Inquérito por questionário

A metodologia de inquérito consiste na formulação de várias perguntas que são realizadas diretamente aos sujeitos (Sousa, 2005) que respondem por escrito. Esta metodologia é usada quando a investigação procura estudar atitudes, opiniões e pensamentos de uma determinada população e expressa-se nomeadamente em percentagens.

Querendo abranger, na presente investigação todas as crianças matriculadas no ano letivo 2020/2021 e as famílias, verificando-se assim a obtenção de informação acerca de um conjunto alargado de sujeitos, optámos pela realização de um questionário que é uma recolha de dados extensivos que permite “identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas” (Afonso, 2014, p.108).

O questionário foi concebido agrupando as questões em três dimensões capazes de fornecer os dados necessários para atingir os objetivos da investigação, em conformidade com as temáticas abordadas na fundamentação teórica e revistas na literatura de referência. Quanto ao formato das questões, são questões abertas e questões fechadas que nos permitem “obter informação qualitativa que complementasse a informação quantitativa” (Hill & Hill, 2005 citado in Gonçalves, 2014, pp. 70-71). A tabela 2 pretende apresentar a estrutura/dimensões do questionário:

Tabela 2 - Estrutura/dimensões do questionário aplicado às famílias

Tema/Dimensões	Objetivos
Objetivos do questionário em relação à investigação; Confidencialidade;	Informar sobre os objetivos relativamente à investigação a ser realizada; Garantir o anonimato e a confidencialidade;
Caracterização pessoal;	Idade; Grau de parentesco;
Perceções das famílias sobre o papel do educador de infância.	Conhecer a visão das famílias sobre as diferentes dimensões do papel do educador de infância.

Para o inquérito por questionário foi criado um formulário online, através do *Google Docs*, o *link* do questionário, assim como o texto explicativo do estudo em causa apelando ao seu preenchimento. O formulário foi enviado para a responsável da instituição na qual estagiámos e para quarenta e três (43) famílias por correio eletrónico, tendo sido obtidas apenas dez (10) respostas até ao dia 10 de setembro.

Uma vez que as famílias não aderiram ao pedido de preenchimento, optámos, por conveniência, por enviar o mesmo formulário a famílias cujos filhos exerciam a valência de Educação Pré-Escolar, de forma a alargar os dados do estudo. No total, foram obtidas 32 respostas entre os meses de julho e setembro de 2021, fechando-se, assim o ciclo de obtenção de dados através do questionário.

Como foi evidenciado, este questionário foi aplicado às famílias e apresentava questões acerca da perceção que têm do papel do educador de infância com base nas respostas das entrevistas realizadas às crianças (Apêndice B).

3.2. Apresentação e interpretação de Dados

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a análise de dados é denominado como o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

A análise da informação é imprescindível e ao mesmo tempo problemática no processo de investigação. Aires (2011) refere que o investigador dispõe de métodos distintos na recolha do material empírico. Contudo, a análise dos dados permite ao investigador um processo minucioso aplicado à informação recolhida.

As técnicas e instrumentos de análise dos dados recolhidos na presente investigação refletiram sobre a entrevista, a observação participante, o questionário e a análise documental. Todos estes elementos de “função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.79) permitem tratar as informações e os testemunhos que demonstram alguma profundidade e complexidade.

Os resultados obtidos serão apresentados no relatório final com base nos instrumentos aplicados, assim como a interpretação dos resultados. Num primeiro momento apresentaremos os resultados das entrevistas aplicados às vinte e três crianças autorizadas. Na segunda fase apresentaremos os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário respondidos por trinta e duas famílias.

A informação recolhida através dos inquéritos por questionário será apresentada com recurso a gráficos/tabelas utilizando o programa *Microsoft Excel*

2010 e para as questões abertas foram criadas categorias e subcategorias que reúnem as respostas o mais semelhante possíveis da realidade observada.

3.2.1. Resultados obtidos através da representação gráfica das crianças

Salienta-se que as crianças iniciaram as suas representações gráficas após a primeira questão da entrevista semiestruturada “O que é um educador de infância?” ou a questões adicionais como, por exemplo “Sabes quem é o teu educador de infância?”, de forma a que as crianças ficassem esclarecidas e de modo a obtermos os dados necessários à presente investigação.

3.2.1.1. Análise das representações gráficas da sala dos 3 anos

Segue-se as representações gráficas relativas às respostas das crianças da sala dos três anos:



Figura 1 – Desenho de B.C. – 3 anos – “Desenhei a E., o C. e os amigos.”

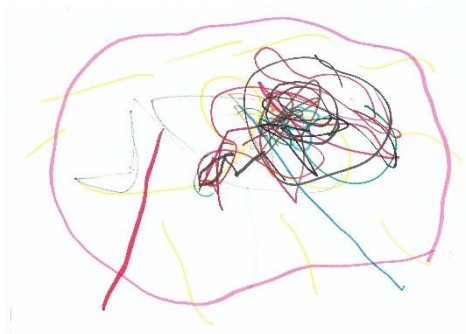


Figura 2 - Desenho de F.M. – 4 anos – “Desenhei a televisão, o papá e a mamã.”

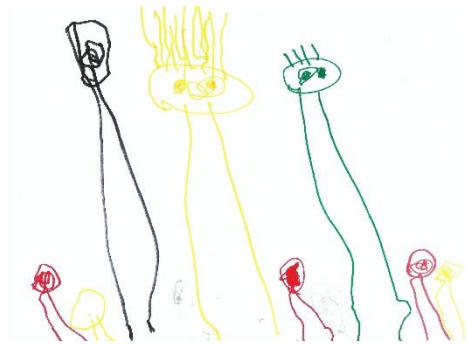


Figura 3 - Desenho de G.S. – 3 anos – “É a E. de amarelo e o C. que é verde porque é do Sporting. (...) A de preto és tu e são os meus amigos.”



Figura 4 - Desenho de G.V. – 3 anos – “Desenhei o C. de amarelo.”

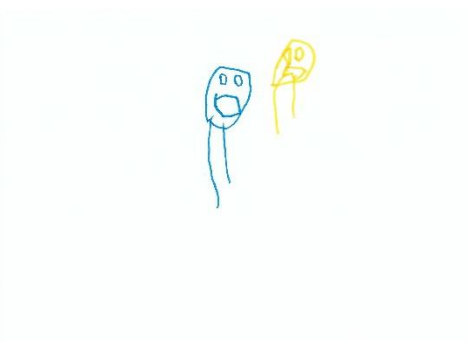


Figura 5 - Desenho de G.L. – 3 anos – “Desenhei o C. de azul porque ele é azul e a E. de amarelo porque ela é amarela.”

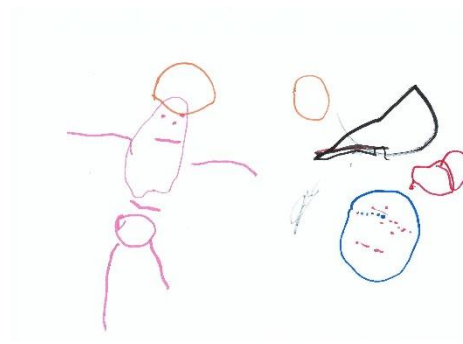


Figura 6 - Desenho de L.M. – 3 anos – “Desenhei o C. com um chapéu.”



Figura 7 - Desenho de M.A. – 3 anos – “Desenhei o cabelo do C. verde porque fica bonito. (...) O C. está a tirar a areia das coisas e de cima dele.”



Figura 8 - Desenho de M.C. – 3 anos – “Desenhei a rua com a mãe e com o pai.”



Figura 9 - Desenho de M.S. – 3 anos – “Desenhei o C.”

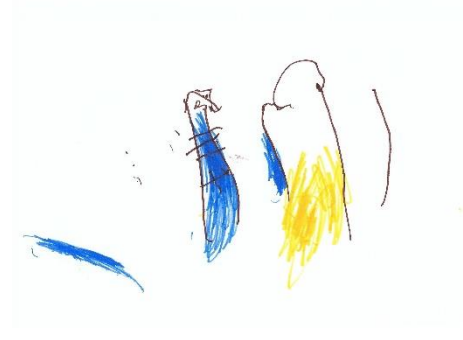


Figura 10 - Desenho de T.C. – 3 anos – “Desenhei o C. e E. na praia com os amigos.”

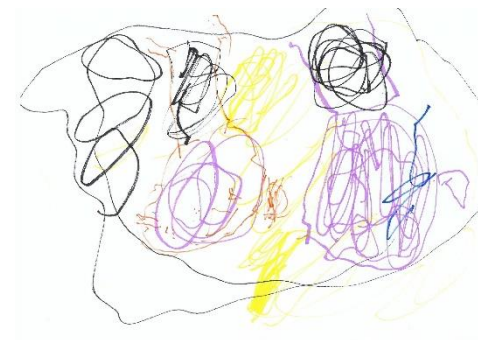


Figura 11 - Desenho de V.B. – 3 anos – “É o C. e a E. com a cabeça roxa e grande.”

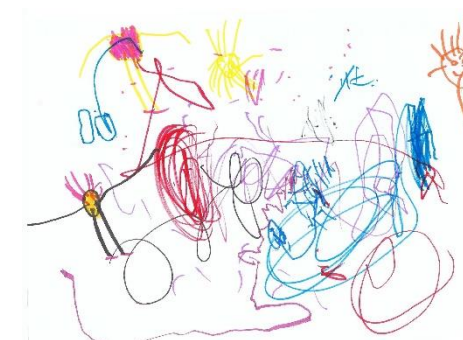


Figura 12 - Desenho de Y.C. – 4 anos – “Desenhei o C. e a E. a tomarem conta dos meninos. (...) Os meninos estão a fazer trabalhos grandes.”

Antes da análise, importa referir que o C. é o educador de infância e a E. é a auxiliar de ação educativa.

Após as representações gráficas, as crianças foram questionadas acerca daquilo que desenharam e, analisando as mesmas, observa-se que uma criança respondeu que o educador deve estar com as crianças ou inclusive tomar conta delas. Apenas uma criança referiu que o educador é aquele que faz trabalhos para as crianças.

Uma das crianças respondeu que desenhou a televisão, o pai e a mãe, sendo que, à questão “O que é um educador de infância” respondeu que era ele próprio e o seu desenho foi baseado na família. Uma outra criança desenhou os seus pais, referindo que um educador de infância é a mãe.

Nas suas representações gráficas e respostas à questão “O que desenhaste?”, as crianças deram enfoque às características físicas do seu educador de infância, da

auxiliar de ação educativa assim como dos seus colegas, dando relevância às cores preferidas.

De forma geral, as crianças da sala dos 3 anos têm uma perspectiva de que o educador de infância está sempre acompanhado pela auxiliar de ação educativa, estando esta muito presente nas suas representações gráficas. Neste contexto, uma criança menciona que o educador e a auxiliar tomam conta das crianças. Por sua vez, a auxiliar é desenhada por três crianças com a cor amarela, que, segundo o Dicionário de Símbolos de Herder Lexikon (1978), a cor amarela está associada ao significado simbólico do ouro (muitas vezes é símbolo da eternidade e da transfiguração), da luz e do Sol. Na nossa perspectiva, a cor amarela é alegria, calor, descontração e otimismo, o que caracteriza a auxiliar de ação educativa.

3.2.1.2. Análise das representações gráficas da sala dos 4 anos

De seguida, são apresentadas as representações gráficas das crianças da sala dos quatro anos:



Figura 13 - Desenho de A.R. – 4 anos –
“Desenhei a J., ela é grande e tem um vestido rosa porque ela gosta. (...) A J. tem as mãos grandes.”

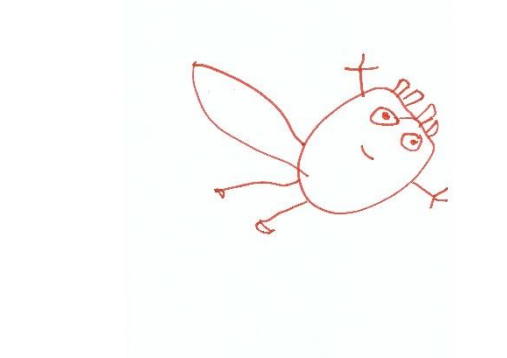


Figura 14 - Desenho de B.N. – 4 anos –
“Desenhei a J., com roupa vermelha.”



Figura 15 - Desenho de I.A. – 4 anos –
“Desenhei a J. na rua com uma capa a voar,
gosto de vê-la com uma capa. Ela é alta (...)
tem um vestido amarelo com um coração
para ficar giro e umas botas azuis.”



Figura 16 - Desenho de L.C. – 5 anos –
“Desenhei a J. com um vestido, com cabelo
curto e com caracóis e olhos verdes (...) ela
ficou colorida.”



Figura 17 - Desenho de M.D. – 5 anos –
“Desenhei a J. que estava com dores de
costas.”



Figura 18 - Desenho de M.F. – 4 anos –
“Desenhei a J. de rosa porque é a minha cor
preferida (...) Ela tem cabelo branco que é
uma cor muito clara e é pequeno aos
caracóis.”

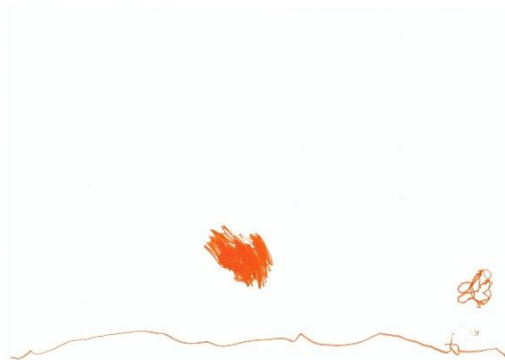


Figura 19 - Desenho de M.L. – 5 anos –
“Desenhei a J.”



Figura 20 - Desenho de M.C. – 4 anos –
“Desenhei a J. de vestido rosa, o cabelo
amarelo porque ela é loira e tem olhos
castanhos. A J. é alta porque ela comeu e
cresceu.”



Figura 21 - Desenho de S.B. – 4 anos –
“Desenhei a J. e a casa. Ela tem de ir para casa porque fica de noite e tem de ir descansar (...) ela fica cansada porque trabalha muito.”

Evidencia-se que a J. é a educadora de infância.

Através das afirmações, observamos que seis crianças desenharam e deram importância à aparência física (cabelo, cor dos olhos, altura) da sua educadora de infância. Uma criança interpreta a sua educadora de infância como alguém que costuma ter dores de costas.

Apenas uma criança perspetivou que trabalhar com as crianças é uma das funções de um educador de infância, sendo que esta considera que a educadora é uma pessoa que trabalha muito e deve descansar.

3.2.1.3. Análise das representações gráficas da sala dos 5 anos

Seguidamente, apresentamos as representações gráficas das crianças da sala dos 5 anos:



Figura 22 - Desenho de A.K. – 6 anos – “É a S. de bata azul. O cabelo dela é loiro (...) ela é alta, é maior do que eu.”



Figura 23 - Desenho de C.V. – 6 anos – “Desenhei a S. a ir para a escola porque ela vai trabalhar connosco.”



Figura 24 - Desenho de J.C. – 6 anos – “Desenhei a J. e a S. porque gosto delas, gosto de todas.”



Figura 25 - Desenho de M.C. – 5 anos – “Desenhei a S. com cabelos, sapatos e um vestido vermelho que é a cor do coração.”



Figura 26 - Desenho de M.L. – 5 anos – “Desenhei os olhos, a boca, as calças e a camisola da S.”

A S. é a educadora de infância das crianças da sala dos 5 anos e J. é a educadora de infância da sala dos 4 anos.

Através das respostas das crianças, observa-se que três crianças evidenciam a aparência física da sua educadora de infância (olhos, boca, cabelo, roupa).

Uma criança afirma que a educadora de infância é alguém que vai para a escola para trabalhar com as crianças.

Uma das crianças refere que a sua educadora e a educadora da sala dos 4 anos são pessoas que, de facto, lhe são muito importantes, apesar de gostar da restante equipa educativa.

3.2.2. Resultados obtidos das entrevistas semiestruturadas às crianças

3.2.2.1. Análise à questão “O que é um educador de infância?”

À primeira questão “O que é um educador de infância?” feita às crianças da sala dos três anos, revelou-se de difícil resposta para oito crianças, referindo que não sabiam. Apenas uma criança referenciou o nome do seu educador de infância; uma criança referiu que era a sua mãe e outra criança afirmou que o educador de infância era ela própria.

A mesma questão foi feita às crianças da sala dos quatro anos e seis crianças responderam que não sabiam o que era um educador de infância. Uma criança referiu que o educador de infância era um amigo que se encontrava no parque a brincar e outra referiu que um educador é uma senhora. Uma criança respondeu com o nome da sua educadora, acrescentando que uma educadora de infância é uma professora.

Na sala dos cinco anos, duas crianças responderam que não sabiam o que era um educador de infância. Sendo que uma criança respondeu que um educador de infância é um professor e duas crianças afirmaram que um educador de infância é alguém que toma conta das crianças.

3.2.2.2. Análise à questão “O que faz um educador de infância?”

As respostas das crianças à segunda questão “O que faz um educador de infância?” revelam uma vasta informação daquilo que são as funções do educador de

infância. As respostas são compostas por categorias e subcategorias, no sentido de facilitar a análise.

Tabela 3 - O que faz um educador de infância? - Sala dos 3 anos

Questão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência absoluta
O que faz um educador de infância?		Não sabe responder	“Não sei”	2
	Dimensão profissional	Toma conta das crianças	“Toma conta dos meninos”	1
	Organização do ambiente educativo	Arruma a sala	“Arruma as coisas”	1
	Relação e ação educativa	Brinca com as crianças	“Brinca connosco”; “Ele brinca comigo e com os meninos”; “Ele é brincalhão”; “(...) brinca aos cavalos comigo e com os meus amigos”	4
		Ajuda a auxiliar	“Ajuda a E.”	1
		Amigo/a	“Ele é amigo”	1
		Repreende as crianças	“Ele chateia quando estamos a comer porque estamos a portar mal”	1
	Integração do currículo	Faz trabalhos com as crianças	“Faz os trabalhos”; “Trabalha com os meninos”; “Faz trabalhos connosco”	3
		Ensina	“Ele diz para pegar bem nas canetas (...) diz para pintarmos e termos cuidado com as tesouras”; “Conta uma história”	2

Averiguando a tabela relativa às respostas das crianças da sala dos três anos, o educador de infância é perspetivado por uma criança como alguém que organiza o espaço e os materiais (“arruma as coisas”) assim como três dos inquiridos referem que o educador é aquele que planeia o trabalho para as crianças (“Faz os trabalhos”), duas crianças referem também que o educador é aquele que ensina as crianças a utilizarem corretamente os materiais disponibilizados e que conta histórias.

Uma criança refere que o educador de infância tem a função de cuidar das crianças, e uma outra diz que o mesmo tem o papel de ajudar a auxiliar de ação educativa.

Apesar de uma criança perspetivar que o educador de infância é amigo das crianças, existe outra criança que afirma que este também é aquele que as repreende quando estão a ter um comportamento inadequado (“Ele chateia quando estamos a comer porque estamos a portar mal”).

Contudo, quatro crianças referem que o educador de infância é uma pessoa que brinca (“Brinca connosco”; “Ele brinca comigo e com os meninos”; “Ele é brincalhão”; “brinca aos cavalos comigo e com os meus amigos”).

Duas crianças responderam que não sabiam responder à questão em estudo.

Tabela 4 - O que faz um educador de infância? - Sala dos 4 anos

Questão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência absoluta
O que faz um educador de infância?	Dimensão profissional	Responsável pelas crianças	“Toma conta de nós”	3
	Organização do ambiente educativo	Disponibiliza os materiais (livros e brinquedos)	“Põe os brinquedos para brincarmos com os amigos (...) ela deixa ver os livros”; “Dá brinquedos para nós brincarmos”; “(...) empresta os materiais”	3
	Integração do currículo	Faz trabalhos com as crianças	“Trabalha connosco”; “Chama-nos para fazermos os trabalhos quando estamos a brincar”; “Faz os trabalhos”; “Faz trabalhos para a gente fazer”	6
		Ensina	“(...) ela ensina”	2
	Relação e ação educativa	Sanciona as crianças	“Ela manda-nos meter a cabeça em cima dos braços quando nos portamos mal”	1
		Brinca com as crianças	“A J. brinca connosco”	1
		É afetuoso/a com as crianças	“Ela abraça os meninos quando chega”	1
		Dá ordens	“Ela manda fazer os trabalhos”; “Manda fazer o comboio”; “Manda em nós”	3

Analisando a tabela das respostas das crianças da sala dos quatro anos, três crianças afirmam que a educadora de infância é responsável por elas, ou seja, toma conta das crianças.

Seis crianças evidenciam que a educadora de infância organiza e planeia os trabalhos das crianças, com a função de os realizar com elas. Para a realização dos trabalhos e brincadeiras, três crianças referem que a educadora é aquela que disponibiliza os materiais.

Duas crianças assumem que a função da educadora de infância é ensinar, enquanto que três dos inquiridos têm uma visão desta como alguém que exerce autoridade, visto que afirmaram que a educadora “(...) manda fazer os trabalhos”;

“manda fazer o comboio”. Uma criança afirma que a educadora de infância é uma pessoa que sanciona as crianças, pois “Ela manda-nos meter a cabeça em cima dos braços quando nos portamos mal”.

Uma das entrevistadas afirma que a educadora de infância brinca com as crianças, sendo que outra criança referiu que esta é afetuosa com as crianças, uma vez que “Ela abraça os meninos quando chega”.

Referimos que uma criança mencionou que a educadora de infância é aquela que vai trabalhar para o escritório, uma vez que esta assume funções institucionais (responsável da instituição).

Uma das crianças evidenciou ainda que, assim como a educadora de infância, a auxiliar de ação educativa também é aquela que ensina as crianças.

Tabela 5 - O que faz um educador de infância? - Sala dos 5 anos

Questão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência absoluta
O que faz um educador de infância?	Dimensão profissional	Toma conta das crianças	“Toma conta de nós e fica connosco quando vamos à praia”	1
	Organização do ambiente educativo	Disponibiliza os materiais	“Dá-nos quase tudo o que é dela”	1
		Disponibiliza as áreas para as crianças brincarem	“Deixa-nos brincar na área da cozinha e no parque para jogarmos à bola”	1
		Utiliza o computador	“Fica no computador”; “trabalha no computador”	2
	Integração do currículo	Faz trabalhos com as crianças	“Faz os trabalhos”	3
		Ensina	“(…) faz contas connosco”	1
	Relação e ação educativa	Sanciona as crianças	“Mete de castigo”	1
		Auxilia nas refeições	“Às vezes dá-nos comida à boca”	1
		Brinca com as crianças	“(…) brinca connosco a dizer palavras”; “(…) às vezes brinca connosco”	2
		Dá ordens	“(…) manda pintar e manda escrever o nome”	1
	Outras	Almoça e lancha	“Lancha e almoço”	1

Através da análise da tabela, verificamos que uma das crianças afirma que a educadora de infância é a pessoa que toma conta das crianças, assim como três dos inquiridos referem que esta assume a função de fazer trabalhos com as crianças e uma criança salienta que esta também disponibiliza os materiais.

Dois entrevistados revelam que a educadora brinca com as crianças e um deles evidencia que a mesma disponibiliza as áreas para as crianças brincarem.

Duas crianças referem que a educadora de infância é alguém que utiliza o computador, uma vez que esta “Fica no computador” ou “trabalha no computador”.

Uma das crianças perspectiva a educadora de infância como alguém que sanciona as crianças, pois “Mete de castigo”.

3.2.2.3. Análise à questão “Quem te diz o que debes fazer na sala?”

Esta questão está relacionada com o facto de verificarmos se as crianças consideram o educador de infância a única pessoa vista como “a autoridade” e que as orienta no processo educativo, ou se existe uma experiência partilhada entre adultos.

Tabela 6 - Quem te diz o que debes fazer na sala? - Sala dos 3 anos

Questão	Categorias	Indicadores	Frequência absoluta
Quem te diz o que debes fazer na sala?	Educador/a de Infância	“O C.”	3
	Auxiliar de ação educativa	“A E. diz-me para eu ir fazer xixi, para eu ir para a cama”; “A E. manda ir ao parque”; “A E.”; “A E. porque ela manda, o C. não manda porque é a E. que manda”	6
	Educador/a de Infância e Auxiliar de ação educativa	“O C. e a E., eles mandam na escola”; “A E. e o C.”; “O C. e a E. porque mandam na sala”	3

Conforme os dados analisados na tabela 6, seis crianças afirmam que a auxiliar de ação educativa é a que exerce autoridade, como podemos verificar nos indicadores.

Três dos inquiridos reconhecem que o educador de infância é que diz o se deve fazer na sala e os restantes inquiridos (três) referem que tanto o educador de infância e a auxiliar são as pessoas que dizem o que as crianças devem fazer na sala, ou seja, existe uma experiência partilhada entre adultos.

Tabela 7 - Quem te diz o que debes fazer na sala? - Sala dos 4 anos

Questão	Categorias	Indicadores	Frequência absoluta
Quem te diz o que debes fazer na sala?	Educador/a de Infância	“A J.”	3
	Auxiliar de ação educativa	“A F.”	1
	Educador/a de Infância e Auxiliar de ação educativa	“A F., a J. e a C.”; “A F. e a J.”; “A F. ou a J., porque também mandam nos outros amigos”; “A J. e a C.”	4
	Outros	“Estrelas-do-mar”	1

Na presente tabela 7, observamos que três crianças mencionam que a educadora de infância é quem diz o que as crianças devem fazer na sala, uma criança afirma que é a auxiliar de ação educativa e quatro crianças referem que a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa são as responsáveis de dizerem o que as crianças devem fazer na sala. Curiosamente, duas crianças referem que a C. é quem diz às crianças o que deve fazer na sala, sendo que esta auxiliar de ação educativa não pertence à sala dos 4 anos, mas está muito presente em determinados momentos.

Salienta-se que das nove crianças entrevistadas referentes à sala dos quatro anos, uma delas tem necessidades específicas, e respondeu que quem diz o que ela deve fazer na sala são as “estrelas-do-mar”, que é o nome da sua sala.

Tabela 8 - Quem te diz o que debes fazer na sala? - Sala dos 5 anos

Questão	Categorias	Indicadores	Frequência absoluta
Quem te diz o que debes fazer na sala?	Educador/a de Infância	“A S.”	3
	Auxiliar de ação educativa	-	0
	Educador/a de Infância e Auxiliar de ação educativa	“A S., a J. e a C. às vezes”	1
	Outros	“A S. e a J.”	1

Analisando a tabela 8, três das crianças entrevistadas citam que a educadora de infância é quem exerce a autoridade, sendo que uma das crianças considera que a educadora de infância e a auxiliar são as duas responsáveis por dizer o que as crianças devem fazer. Uma criança refere que a sua educadora de infância e a educadora da sala dos 4 anos é quem lhe diz o que deve fazer na sala.

3.2.3. Resultados obtidos dos questionários às famílias

Como referenciado anteriormente, os questionários foram realizados a famílias da instituição na qual estagiámos e a famílias cujos filhos frequentassem a Educação Pré-Escolar.

Neste inquérito por questionário são apresentadas sete questões, sendo que quatro são de resposta de aberta. Duas das questões abertas requerem justificação de escolha. A última questão contém uma escala de concordância em relação a afirmações ditas pelas crianças nas entrevistas acerca do papel do educador de infância. A análise será baseada nas respostas de trinta e dois (32) participantes.

A primeira questão apresentada é referente à idade, na qual, a grande maioria, 71,9% inquiridos apresentam idades a partir dos 36 anos ou mais. Os inquiridos com idades compreendidas até aos 25 anos, representam 3% dos inquiridos e os participantes na faixa etária dos 31 aos 35 anos representam 25% dos inquiridos. (Gráfico 1).

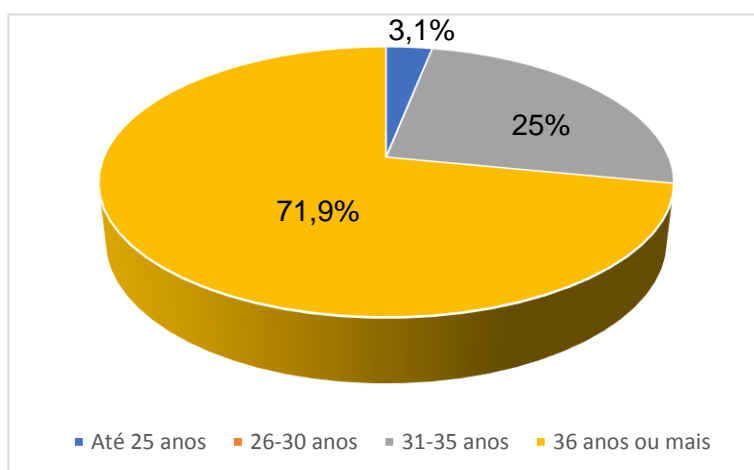


Gráfico 1 - Idade dos inquiridos

A segunda questão trata sobre o grau de parentesco, uma vez que, na instituição pela qual estagiámos, existiam avós como Encarregados de Educação. Porém, analisando os dados, concluímos através do gráfico 2 que 75% são mães e 25% são pais.

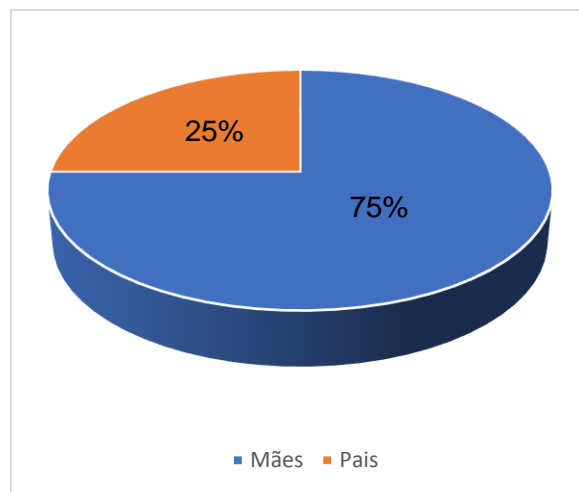


Gráfico 2 - Grau de parentesco

A terceira questão centra-se na caracterização do educador de infância segundo as perspetivas das famílias, utilizando apenas três conceitos-chave. Para cada questão aberta elaborámos uma grelha de análise que se compõe pelas categorias e subcategorias tendo em conta os critérios de exaustividade, exclusividade, objetividade, pertinência (Carmo & Ferreira, 1998).

Obtivemos respostas que nos permitiram organizar os dados em categorias e remetem para as características pessoais e profissionais de um educador de infância, sob a perspetiva das famílias. As características pessoais são categorias que apresentam os atributos e adjetivos com qualidades do Educador de Infância e as características profissionais são categorias que demonstram os saberes e competências profissionais inerentes à profissão docente.

Tabela 9 - Como caracteriza um(a) educador(a) de infância?

Questão	Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta
Como caracteriza um(a) educador(a) de infância?	Caraterísticas pessoais	Dedicado	2
		Criativo	2
		Paciente	5
		Motivador	1
		Resiliente	2
		Altruísta	1
		Empático	1
		Amigo	4
		Assertivo	3
		Carinhoso/Afetivo	8
		Divertido	3
		Confidente	1

Continuação da Tabela 9 - Como caracteriza um(a) educador(a) de infância?

Questão	Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta
Como caracteriza um(a) educador(a) de infância?	Caraterísticas profissionais	Responsável	8
		Observador	4
		Fundamental/pilar na educação	5
		Educador/pedagogo	4
		Protetor/cuidador	4
		Disciplinador	1
		“O braço direito da mãe”	1
		Auxílio no desenvolvimento da criança	2
		Conhecedor	1
		Mediador	1

Através da análise de dados à questão “Como caracteriza um(a) educador(a) de infância?”, verificámos que nos remetem para caraterísticas pessoais do educador de infância. Ser “dedicado”, “paciente”, “resiliente”, “assertivo”, “empático” e “altruísta” surgem como unidades de dados que reforçam a opinião dos inquiridos como caraterização de um educador de infância. “Motivador”, “criativo”, “amigo”, “confidente”, “divertido” e “afetivo”, aparecem-nos como unidades de dados nas respostas das famílias que participaram neste estudo.

Igualmente consideradas são as caraterísticas profissionais do educador de infância (neste caso com o maior número de unidades de dados), valorizando a atividade profissional, nomeadamente, por ser um “educador/pedagogo”, “fundamental/pilar na educação”, “responsável” pelas crianças e um mero “protetor/cuidador”.

“Mediador”, “conhecedor”, “disciplinador” são contributos que as famílias perspetivam num educador de infância. Neste estudo, aparecem-nos respostas como “observador”, “auxílio no desenvolvimento da criança” e “o braço direito da mãe”.

A quarta questão do questionário procurava obter a visão das famílias acerca do que um/a educador/a de infância faz com as crianças na sala. Foram-lhes solicitados para enumerar três aspetos que considerassem ser as funções/papéis do/a educador/a de infância, que apresentamos na tabela 10:

Tabela 10 - O que faz um(a) educador(a) de infância?

Questão	Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta
	Dimensão profissional	Educa/ensina	15
O que faz um(a) educador(a) de infância?	Organização do ambiente educativo	Organiza	1
		Cria rotinas	1
	Observação, planificação e avaliação	Observa as crianças	1
		Avalia as crianças	1
	Relação e ação educativa	Ajuda no desenvolvimento integral das crianças	16
		Dá autonomia às crianças	1
		Ajuda a desenvolver a imaginação	1
		Brinca com as crianças	4
		Cuida	4
		Estímula/incentiva	3
		Complementa e interpreta o trabalho dos pais	2
		Gere o relacionamento das crianças com os seus pares	1
		Dá afeto	4
		Sociabiliza	1
		Escuta as crianças	1
Integração do currículo	Orienta	6	
	Implementa regras	1	
	Prepara as crianças para uma vida escolar	2	

Segundo a perspetiva das famílias, o/a educadora/a de infância tem a função específica de ensinar/educar (47%), de orientar, sendo que dois dos participantes referem que o educador também tem a função de preparar as crianças para uma vida escolar.

Dezasseis participantes (50%) afirmam que o agente educativo é aquele que “ajuda no desenvolvimento integral das crianças”, sendo que dois parentes referiram que este também “complementa e interpreta o trabalho dos pais”.

Um dos entrevistados referiu que o/a educador/a de infância é uma pessoa que “organiza”, sendo que, podemos evidenciar que este organiza o espaço e os materiais, o ambiente de estimulação comunicativa, atividades e projetos como podemos encontrar descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001.

“Observar” e “avaliar” as crianças são duas das funções do/a educador/a de infância que os inquiridos referem.

O/A educador/a de infância, segundo os participantes, é alguém que “cuida”, “estimula” as crianças, que “brinca” e que as “ajuda a desenvolver a imaginação”. Perspetivam que os agentes educativos promovem a “autonomia” das crianças, fomentam as relações entre elas e relacionam-se com as crianças dando-lhes “afeto”.

Os participantes consideram que o/a educador/a de infância “sociabiliza” com as crianças e tem a capacidade de as “escutar”. Por fim, o/a educador/a de infância “cria rotinas” e “implementa regras”.

A quinta questão é de resposta fechada e permite aos participantes considerar através do seu ponto de vista, se um(a) educador(a) de infância é tido(a) como agente muito importante do sistema educativo. O gráfico 3 apresenta os resultados:



Gráfico 3 - Respostas dos inquiridos

Como podemos constatar, os trinta e dois inquiridos (100%) concordam que um educador de infância é muito importante.

Nesta mesma questão, foi solicitado aos participantes que justificassem a sua resposta. Dois dos inquiridos não justificaram ou desenvolveram a sua resposta, afirmando “Sim, considero” ou “Claro que sim”. As restantes respostas dos participantes são apresentadas na seguinte tabela:

Tabela 11 - Considera um(a) educador(a) de infância como um(a) agente do sistema educativo muito importante? Justifique.

Questão	Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta
Considera um(a) educador(a) de infância como um(a) agente do sistema educativo muito importante? Justifique a resposta anterior.	Importância do(a) educador(a) de infância	É a base no crescimento e educação	4
		Ajuda no desenvolvimento e aprendizagem das crianças	9
		Impõe regras	2
		Cria a personalidade da criança	1
		Trabalha as relações interpessoais	1
		Molda a criança dando capacidade de concentração	1
		É a primeira imagem que as crianças têm de um professor de 1º Ciclo	9
		Pessoa que passa grande parte do dia com as crianças	4
		Identifica as necessidades de aprendizagem	1
		Permite que a criança conheça a realidade	1

Analisando os dados obtidos, as famílias consideram que o/a educador/a de infância é um agente do sistema educativo muito importante, pois este é a “base no crescimento e educação” das crianças, sendo também uma “pessoa que passa grande parte do dia com as crianças”. Na grande maioria, nove inquiridos referem que o/a educador/a é importante uma vez que “ajuda no desenvolvimento e aprendizagem das crianças” e “identifica as suas necessidades”.

Um participante justifica que o agente do sistema educativo é importante na medida em que este “impõe regras”; outro participante afirma que este é relevante, pois “permite que as crianças conheçam a realidade”. “Molda a criança dando capacidade de concentração” é uma das unidades de dados presentes no estudo.

“Cria a personalidade da criança” e “trabalha as relações interpessoais” são dois motivos que justificam a resposta das famílias relativamente à questão em análise.

Nove dos inquiridos evidenciaram que o/a educador/a de infância é um agente do sistema educativo muito importante porque é a primeira imagem que as crianças têm de um professor de 1º Ciclo do Ensino Básico.

A última questão é referente ao grau de concordância das afirmações sobre o papel do/a educador/a de infância pela voz das crianças. Apresentaremos a respetiva tabela com os respetivos dados:

Tabela 12 - Funções/ papel do(a) educador(a) de infância

Funções/papel do(a) educador(a) de infância (respostas de “DT – Discordo totalmente”; “D – Discordo”; “C – Concordo” e “CT – Concordo totalmente”	%				
	DT	D	C	CT	Total
Disponibiliza os materiais para as crianças utilizarem	3,1	15,6	40,6	40,6	100
Manda na sala	6,3	15,6	46,9	31,3	100
Utiliza diferentes suportes tecnológicos nas atividades	-	9,4	46,9	43,8	100
Brinca com as crianças	-	6,3	34,4	59,4	100
Observa cada criança nas atividades	-	6,3	28,1	65,6	100
Chama à atenção quando as crianças se portam mal	-	9,4	34,4	56,3	100
Arruma a sala e os materiais	12,5	34,4	40,6	12,5	100
Ensina como se pega nos lápis ou canetas de feltro	3,1	12,5	40,6	43,8	100
Ensina a pintar e utilizar a tesoura	-	9,4	40,6	50	100
Prepara as atividades	-	6,3	37,5	56,3	100
É amigo(a) das crianças	-	6,3	37,5	56,3	100
Toma conta das crianças	-	18,8	46,9	34,4	100
Utiliza a expressão plástica, musical, dramática e motora	-	6,3	34,4	59,4	100
É um(a) professor(a)	9,4	21,9	28,1	40,6	100
Faz desenhos e pinturas	-	12,5	50	37,5	100
Manda as crianças organizarem-se em fila (“em comboio”)	-	15,6	40,6	43,8	100
Ensina	-	12,5	31,3	56,3	100
Avalia o desenvolvimento e aprendizagens da criança	-	9,4	31,3	59,4	100
Envolve as famílias no processo educativo	-	6,3	37,5	56,3	100
Ajuda as crianças a fazerem os trabalhos	-	9,4	43,8	46,9	100
Mete de castigo	3,1	37,5	37,5	21,9	100
Organiza atividades que envolvam a utilização de jogos	-	9,4	40,6	50	100
Disponibiliza livros para as crianças verem	-	9,4	40,6	50	100
Organiza os brinquedos para as crianças brincarem	-	21,9	43,8	34,4	100
Ajuda nas refeições	6,3	25	46,9	21,9	100
Faz contas com as crianças	6,3	15,6	43,8	34,4	100
Trabalha muito	-	12,5	46,9	40,6	100
Alguém que trata das crianças enquanto os pais trabalham	18,8	25	25	31,3	100
Ensina os contornos (grafismos) e as cores	-	6,3	50	43,8	100
Ensina os números até ao 10	3,1	12,5	37,5	46,9	100

Continuação da Tabela 12 - Funções/ papel do(a) educador(a) de infância

Funções/papel do(a) educador(a) de infância (respostas de “DT – Discordo totalmente”; “D – Discordo”; “C – Concordo” e “CT – Concordo totalmente”)	%				
	DT	D	C	CT	Total
Alguém que dá atenção quando as crianças precisam	-	12,5	46,9	40,6	100
Realiza atividades que envolvem a leitura e a escrita	-	12,5	46,9	40,6	100
Conta histórias	-	6,3	46,9	46,9	100
Alguém que substitui os pais	31,3	43,8	15,6	9,4	100
Educa	6,3	9,4	53,1	31,3	100
É afetuoso(a)/ carinhoso(a) com as crianças	-	6,3	37,5	56,3	100
Impõe regras na sala de aula e explica-as	-	9,4	37,5	53,1	100
Auxilia as crianças na hora da higiene	-	15,6	46,9	37,5	100
Responde às dúvidas/questões que as crianças colocam	-	6,3	37,5	56,3	100

No conjunto das possibilidades de resposta, constatamos que as percentagens de resposta “concordo” e “concordo totalmente” são superiores às percentagens de resposta “discordo” e “discordo totalmente”, centrando-nos nas duas primeiras para análise.

Ao analisarmos a tabela acima, observamos que a maioria dos inquiridos concorda totalmente que o educador de infância deve observar cada criança nas atividades (65,6%), deve brincar com as crianças (59,4%), utilizar diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) (59,4%) e avaliar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças (59,4%).

56,3% dos inquiridos concordam totalmente que o educador de infância deve chamar à atenção quando as crianças se portam mal; deve preparar atividades; deve ser amigo e afetuoso/carinhoso com as crianças; deve ensinar; responder às dúvidas/questões que as crianças lhes colocam e refere que o educador de infância deve envolver as famílias no processo educativo.

53,1% das famílias concorda completamente que o educador de infância deve impor regras na sala de aula e explica-las.

50% dos participantes concordam totalmente que o educador de infância deve ensinar a pintar e utilizar a tesoura; organizar atividades que envolvam a utilização de jogos e disponibilizar livros para as crianças verem.

Ajudar as crianças a fazerem os trabalhos, ensinar os números até ao 10 e contar histórias são afirmações nas quais 46,9% dos participantes concorda completamente.

46,9% dos inquiridos concorda que o educador deve utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades, embora 43,8% refira que concorda completamente. 43,8% também concorda completamente que o educador deve ensinar como se pega nos lápis ou canetas de feltro e ensinar os contornos (grafismos) e as cores. Nesta última afirmação, 50% dos inquiridos respondeu que concorda.

40,6% dos participantes concorda completamente e 40,6% concorda que o educador de infância deve disponibilizar os materiais para as crianças utilizarem. 46,9% menciona que concorda que o educador trabalha muito em comparação aos 40,6% dos participantes que concordam completamente com esta afirmação.

40,6% concorda completamente que o educador é alguém que dá atenção quando as crianças precisam e que tem a função de realizar atividades que envolvem a leitura e a escrita. Em ambas as afirmações, 46,9% dos inquiridos revelam que concordam.

53,1% dos interrogados concorda que o educador é alguém que educa e metade dos participantes (50%) concorda que este faz desenhos e pinturas, assim como ensina os contornos e as cores.

46,9% dos inquiridos concorda que o educador de infância manda na sala, toma conta das crianças, ajuda nas refeições, auxilia as crianças na hora da higiene e conta histórias.

43,8% responderam que concordam que o agente do sistema educativo ajuda as crianças a fazerem os trabalhos, organiza os brinquedos para as crianças brincarem e faz contas com as crianças. 40,6% dos participantes concordam que o educador arruma a sala e os materiais, ensina como se pega nos lápis ou canetas de feltro, ensina a pintar e utilizar a tesoura, assim como manda as crianças organizarem-se em fila, organiza atividades que envolvam a utilização de jogos e disponibiliza livros para as crianças verem.

Uma das afirmações que consideramos mais interessante nesta questão é a de um educador de infância ser um professor. Na sexta questão, 28,1% dos participantes responderam que não consideram que um educador de infância é um professor, sendo que, através da análise de dados, verificamos que 9% dos inquiridos discorda totalmente e 22% discorda.

Outra afirmação que mais nos intrigava era a de o educador meter as crianças de castigo, sendo que 22% dos participantes concorda totalmente, 38% concorda, 38% discorda e 3% discorda totalmente.

Nas afirmações seguintes, os resultados não são significativos, sendo que apresentam variações mínimas.

3.2.4. Discussão dos resultados

Na fase final deste processo, e a fim de darmos maior profundidade à análise dos dados, realizámos uma análise interativa, que nos permite proceder ao cruzamento dos dados obtidos na investigação, recorrendo, para o efeito, a procedimentos de triangulação, sendo esta uma alternativa utilizada na comparação dos dados de natureza quantitativa e qualitativa.

Segundo Gonçalves (2014), a triangulação de diversas fontes de informação permite uma vasta e profunda compreensão do fenómeno em questão, sendo esta “uma técnica para acrescentar rigor e cientificidade à investigação” e uma “garantia de validade, dado que recorre à combinação da utilização de diferentes métodos e de diferentes fontes de dados” (p.77).

De acordo com os objetivos deste estudo, interessava-nos recolher informações que possibilitassem compreender na voz das crianças e famílias as funções de um educador de infância.

Partindo, primeiramente, das entrevistas, podemos indicar que as crianças perspetivam os educadores de infância como alguém responsável por elas, afirmando que é alguém que “toma conta de nós”. Nesta perspetiva, o educador de infância apresenta um papel extensivo e amplo, que deve assumir a responsabilidade por todas as necessidades das crianças e também pelo desenvolvimento integral das mesmas. Neste âmbito está definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, que o educador de infância “Cria e mantém as necessárias condições de segurança, acompanhamento e de bem-estar das crianças” e “Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (p.5573).

Uma grande percentagem dos inquiridos (crianças e famílias) considera os educadores de infância como alguém que ensina/educa. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, este “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar” (p.5570), porém, o termo educar foi caracterizado por Caldwell (2005) para integrar dois aspetos básicos e fundamentais nos programas na área da educação de infância: educação e cuidados. Segundo a autora, não se consegue educar sem prestar cuidados e proteção; e não se pode prestar cuidados corretos e de proteção durante os primeiros anos de vida sem ao mesmo tempo educar. Por isso, é importante evidenciar as palavras dos inquiridos, uma vez que

caracterizam o educador de infância como alguém que “cuida”, presta cuidados quanto à higiene das crianças (“Auxilia as crianças na hora da higiene” e “Ajuda nas refeições”), tornando-se assim um agente importantíssimo para “a base no crescimento e educação das crianças”.

Contudo, no mesmo âmbito existe também a perspectiva das crianças e das famílias de que os educadores arrumam a sala, disponibilizam diferentes materiais e brinquedos, e são responsáveis por garantir as áreas para as crianças brincarem. Podemos verificar no Decreto-Lei n.º 241/2001, que o educador de infância “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” e “Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (p.5573).

Organizar o ambiente educativo, identificar as necessidades de aprendizagem das crianças e orientar como educador responsável, são afirmações que os participantes associam à atividade profissional do educador. Segundo Portugal (2009), “um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objectivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo” (pp. 13-14).

Uma das afirmações apontada pelas famílias delega ao educador a função e responsabilidade de criar rotinas. De facto, está explícito no Decreto-Lei supracitado que o educador “Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (p.5573). As OCEPE (2016) referem que a organização do tempo tem uma distribuição flexível, sendo que uma rotina que é pedagógica e intencionalmente planeada pelo/a educador/a e conhecida pelas crianças, permite que elas saibam o que podem fazer em determinados momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.

Perante as afirmações congratuladas nos dados obtidos, podemos concluir pelas palavras de Pinho, Cró e Dias (2013) que “conceber e organizar o ambiente educativo, trabalhar em equipa, refletir, investigar, articular o cuidar e o educar, brincar e jogar, ativar e promover a autonomia” (p.116) são competências a ser desenvolvidas pelo educador de infância. Pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 estão explícitas no perfil específico de desempenho do educador de infância como competências um currículo integrado; observar; avaliar e planificar.

No que concerne à observação, planificação e avaliação, as crianças revelam que o educador faz trabalhos com as crianças, fazem contas e contam histórias. Segundo a revisão da literatura, isto significa que o educador “Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” e “Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (p.5573). “Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender” (p.5573) é uma das afirmações relatadas no Decreto-Lei n.º 241/2001 que confirma a função do educador de infância no que cabe às revelações das crianças.

Como referido pelos participantes, o educador de infância é um agente educativo que deve observar e avaliar as crianças. Segundo Silva et. al (2016), cabe ao educador planear o seu trabalho, avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, sendo que a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar, notando que “constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (p.13). Quanto às competências de observação e avaliação sobre o Perfil específico de desempenho do educador de infância, o Decreto-Lei nº. 241/2001, de 30 de agosto, vem acentuar o enunciado das OCEPE (2016) referindo que o educador “Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” e ainda “Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.5573).

Relativamente ao domínio da relação e da ação educativa, as crianças afirmam que o educador é um amigo que dá afeto e que as repreende e sanciona. O Decreto-Lei n.º 241/2001 menciona que o educador “Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”, considerando também que “Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (p.5573).

As crianças entendem os educadores de infância como alguém que exerce autoridade, visto que dão ordens, repreendem e sancionam as crianças. Quando as crianças referem repreensão e sanção, estamos perante uma relação e interação com os outros e com o meio, partindo dos contextos sociais em que elas vivem, nos quais vão construindo referências que lhes permitem tomar consciência do que está certo e

errado; do que podem ou não fazer. É nessa inter-relação que a criança aprende a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes.

Quanto à análise da questão “Quem te diz o que deves fazer na sala?”, maioritariamente, as crianças têm uma visão de que tanto os seus próprios educadores de infância e auxiliares de ação educativa assim como outros educadores e auxiliares de outras salas são pessoas que exercem a autoridade, ou seja, no processo de tomada de decisão acerca do que fazer, tal consideração revela-se como experiência partilhada entre a equipa educativa. Neste contexto, é importante referir que as crianças têm uma visão de que o educador ajuda a auxiliar de ação educativa. Silva et al. (2016) referenciam que a participação de diferentes intervenientes (neste contexto educador e auxiliar de ação educativa), “inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (p.5).

As famílias concordam igualmente com as afirmações das crianças, sendo que também acreditam que o educador gere o relacionamento das crianças com os seus pares, sendo que este deve fomentar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573).

Os inquiridos concordam com muitas afirmações de perguntas fechadas, na qual a ação do educador de infância obedece às OCEPE e aos documentos normativos. Uma das afirmações deve-se ao facto de o educador de infância ter a capacidade de sociabilizar e ajudar as crianças a desenvolverem atividades sociais indispensáveis à sua formação pessoal e social ensinando-as a interagir, conviver e cooperar com outras crianças e gerir o relacionamento entre as mesmas através de brincadeiras e atividades em grupo. Compete ao educador de infância ajudá-las a adquirir competências para a vida diária e nelas criar hábitos de higiene fundamentais para uma vida saudável.

Neste âmbito, os participantes do questionário afirmam que o educador de infância complementa e interpreta o trabalho dos pais, caracterizando-o também como uma pessoa que passa grande parte do dia com as crianças. Mendonça (1997) refere que os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização de atividades educativas, quer a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional, cognitivo e social de crianças dos zero aos seis anos de idade. Por sua vez, Sarmiento e Marques (2007) afirmam que a relação entre famílias e educadores de infância já foi de “complementaridade e substituição” sendo que, atualmente, se trata de uma relação de parceria.

Quanto aos inquiridos caracterizarem o educador de infância como uma pessoa que passa grande parte do dia com as crianças, Sampaio (1996) salienta que os pais passam o dia maioritariamente ocupados a nível profissional, estando pouco tempo com os filhos, numa fase que exige e pede muito da sua presença. Porém, ao educador cabe também “Envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5573).

As famílias veem o educador de infância como alguém que ajuda a desenvolver a imaginação, a personalidade e autonomia das crianças. Conforme Silva et. al (2016), cabe ao educador alargar as experiências das crianças, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação, utilizando materiais e equipamentos que apelem para tal. Relativamente ao desenvolvimento da autonomia, as mesmas autoras referem que, a educação pré-escolar, envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, garantindo a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente ao longo do tempo responsabilidades pela sua segurança e bem-estar. A construção dessa autonomia, vai ao encontro do que as famílias afirmam: o educador como aquele que “impõe” e “implementa regras”, na qual cabe ao agente educativo elaborá-las e negociá-las em conjunto com as crianças, regras essas que devem ser compreendidas por elas, devendo cada criança comprometer-se a aceitá-las, sendo por fim conduzida a uma autorregulação do comportamento.

Para os participantes, é tarefa do educador estimular/incentivar as crianças, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é importante para elas e quais as suas motivações.

Segundo a revisão de literatura, o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001), no âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância “estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (p.5573). No âmbito do conhecimento do mundo, o educador “incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica” e “estimula nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente” (pp. 5573-5574).

Uma das afirmações feitas pelos inquiridos foi que ao educador cabe “moldar a criança dando capacidade de concentração”. Segundo Pinho, Cró e Dias (2013), o educador de infância deve ser autónomo, crítico, capaz de se adaptar/moldar a uma multiplicidade de contextos e de promover adequadamente a ativação do desenvolvimento global das crianças. Na nossa análise, os inquiridos referem caber ao

educador a função de envolver a criança nas atividades, funcionando no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo.

Perante a análise de dados das entrevistas às crianças e dos questionários às famílias, o conceito de brincar esteve muito presente nas suas respostas, obtendo valores significativos. As crianças e as famílias responderam, igualmente, que o educador de infância é aquele que brinca com as crianças. Segundo Janssen-Vos e Pompert (2012) e Janssen-Vos (2003, citado in Pinho, Cró e Dias, 2013), o educador além de desenvolver a competência de apoiar as crianças na realização de atividades através da organização de um ambiente educativo rico e estimulante, deve também interagir com as crianças e participar nas suas atividades e brincadeiras. Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021) afirmam que o educador tem um papel essencial “como participante, envolvendo-se no brincar, sem se sobrepor à iniciativa das crianças, mas como parceiro/a mais experiente que, através de perguntas e sugestões, ajuda a alargar e enriquecer as iniciativas e as ideias das crianças” (p.56).

No que diz respeito à integração do currículo, nomeadamente no âmbito da expressão e da comunicação ou do conhecimento do mundo, as famílias concordam e concordam completamente que o educador de infância “ensina os números até ao 10”; “faz contas com as crianças”; “realiza atividades que envolvem a leitura e a escrita” e “utiliza diferentes suportes tecnológicos nas atividades”. Assim, podemos afirmar que, atualmente, as áreas de conteúdo estão muito presentes nas atividades das crianças através da utilização de atividades lúdicas e estimulantes. Nas palavras de Bennet (2004 citado in Portugal, 2009), a literacia, a numeracia e a desenvoltura tecnológica são competências consideradas indispensáveis na nossa sociedade, sendo que “no jardim-de-infância é algo desafiante, que necessita de conjugação entre autonomia da criança e participação em actividades de numeracia e literacia, tal como necessita de conjugação a ideia de jogo e aprendizagem” (p.14).

Dentro desta lógica, observamos que estas afirmações que as famílias e as crianças atribuem ao perfil do educador de infância, incidem no contacto com a leitura e a escrita e o contacto e relação com materiais e instrumentos/equipamentos diversificados que facilitam a aprendizagem das crianças, tal como, a possibilidade da criança conversar e ser escutada (“escuta as crianças”) pelo educador de infância, de ouvir contar histórias (“conta histórias”), de manusear os livros (“ela deixa ver os livros”), poder rabiscar, desenhar, contar, jogar, brincar nas áreas de expressão (“Deixa-nos brincar na área da cozinha”), entre outros.

Uma das afirmações que consideramos interessante é que o educador de infância é considerado pelas famílias como a primeira imagem que as crianças têm de um professor de 1.º CEB e, conseqüentemente, prepara as crianças para a vida

escolar. Formosinho (2009 citado in Horta, 2015) refere que os educadores de infância apresentam a sua primeira imagem de escola que promovem aprendizagens nos diversos domínios. Neste contexto, Cardona (1997) cita que a expressão Educação Pré-Escolar reforça o papel de um ensino como forma de preparar as crianças para uma escola de escolaridade básica.

Em concordância, as crianças e as famílias afirmam que um educador de infância é um professor. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) afirmam que os educadores de infância têm um papel, em muitos aspetos, similar ao dos outros professores, porém também apresentam algumas diferenças em muitos outros. Esses “aspetos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p.80). Os autores referem que o que os diferencia são as atividades que realizam e as tarefas e papéis que desempenham. Concordamos com Cardona (2006) que menciona que “as educadoras de infância vivem atualmente uma nova fase da sua história recente, na qual sem perderem a especificidade, cada vez mais se têm que posicionar a par de outros profissionais de ensino” (p.26).

Como supracitado, as entrevistas e questionários apresentaram respostas em que um educador é um professor. A propósito desta afirmação, Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues e Pinto (1991) evidenciam que

não se usa, normalmente, o termo ensino, mas sim educação pré-escolar, ... não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam atividades, que não têm classe ou turma mas grupo, grupo que não é constituído por alunos mas por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de atividades. (p.50)

Como está explícito e definido no Decreto-Lei n.º 240/2001, o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, embora, na nossa perceção, o que os diferencia é o facto do professor do 1.º CEB promover a aprendizagem “no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p.5571).

Relativamente à questão “Como caracteriza um(a) educador(a) de infância?” referindo três adjetivos, no questionário, dividimos em duas dimensões: características pessoais e características profissionais. Em dimensões pessoais, Oliveira-Formosinho

(2001) refere que a empatia, intuição e autenticidade transparecem na relação com as crianças.

Quanto às dimensões profissionais, Oliveira-Formosinho (2001) afirma que o educador de infância detém desafios específicos derivados da complexidade dos papéis e funções que atualmente lhe são exigidos, destacando três características específicas da profissão: o facto de trabalhar com crianças “pequenas”; poder atuar em diferentes contextos escolares e as características do processo e das tarefas desempenhadas.

De forma geral, as entrevistas e questionários revelam que tanto as crianças como as famílias conhecem as características dos contextos educativos. As crianças, percebem, descrevem, analisam e interpretam esses contextos que são as suas experiências dos papéis de adulto. Demonstram, também, uma grande competência para comunicar sobre o quotidiano que vivem. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007 citado in Oliveira-Formosinho & Lino, 2008), “O desafio é o de as ouvir no que têm para nos dizer e o de as escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (p.70). As autoras afirmam que observar, escutar e negociar a ação educativa com as crianças torna-se um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que experienciam, pensam e sentem em espaços onde passam tanto tempo do seu dia. Todavia, as crianças tiveram capacidade de formar uma ideia acerca das ações dos/as seus/uas educadores/as de infância muito próxima da imagem dos próprios agentes do sistema educativo. Isto verifica-se quer para as crianças de três anos, quatro anos e cinco anos, sendo que a triangulação metodológica permitiu fazer essa verificação.

Assim, podemos referir que neste estudo as vozes das crianças foram escutadas no processo de construção e atribuição de sentido à realidade, onde as suas falas foram incorporadas na ação e na investigação pois, se “queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 70). As mesmas autoras referem que devemos saber construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação de infância - um quotidiano onde a prática de escutar o outro é sustentada, onde escutar as crianças deve ser um processo aberto que nos interessa ouvir, sentido como necessário, desafiante e ético. Dar voz às crianças em questões importantes, tais como as do papel do adulto no processo de ensino-aprendizagem é uma forma de contribuir também para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos. Nas palavras de Woodhead e Faulkner (2000 citado in Oliveira-

Formosinho & Lino, 2008), “As crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objectos, mas participantes” (p.71).

Em suma, é visível pela voz das crianças e das famílias, que o educador de infância desempenha funções para as quais é direccionado, conforme verificamos no documento Perfil e Desempenho dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 241/2001) e nas OCEPE.

4. Considerações finais

Ao refletirmos sobre esta última fase do presente relatório final podemos afirmar que, apesar deste ter sido um trabalho rigoroso, exaustivo e complexo, se constituiu como uma experiência enriquecedora, tanto a nível académico, profissional, como pessoal. Adquirimos diversas e novas aprendizagens, aprendemos a superar receios, medos e inseguranças que ao início eram bastantes e que, ao longo da nossa prática, fomos superando.

Em concordância com Ponte (2005), o relatório final de cariz investigativo foi uma mais-valia que veio colmatar uma lacuna existente até então na nossa formação inicial de educadores e professores. Isto permite verificar que a relevância desta dimensão não torna docentes em investigadores profissionais, mas sim a saber tirarem partido da investigação e usá-la para estudar problemas da nossa prática profissional, numa perspetiva reflexiva que propicie a mudança das práticas.

O que se pretendeu com os saberes produzidos pela investigação não é mais do que uma mudança de práticas, que vai permitir ao educador de infância “passar de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de profissional que se adapta às necessidades, ao contexto, ao novo público, às novas situações” (Altet, 2000, p.32).

A formação inicial de educadores e professores tem sido um desafio constante e constitui-se como um lugar privilegiado de reflexão sobre as práticas e, conseqüentemente, um lugar onde as mudanças acontecem. Neste sentido, importa-nos mencionar que, ao longo deste processo, enquanto estudantes do Curso de Mestrado, a formação inicial tornou-se fundamental na aprendizagem da profissão, na construção dos saberes profissionais e na construção do perfil de desempenho profissional.

Com este trabalho investigativo, de natureza qualitativa e quantitativa no âmbito de uma abordagem interpretativa qualitativa, entendemos que não devemos fazer uma generalização dos dados obtidos, pois são sempre alvo de alguma objetividade. Todavia, a reflexão crítica da análise de dados, articulada com a revisão da literatura permitiram-nos sustentar as conclusões obtidas. Os dados obtidos possibilitaram-nos responder às questões de investigação e produzir elementos válidos para as perspetivas educativas relativas ao tema de estudo.

A prática por nós desenvolvida com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do nosso processo de formação, tal como a investigação realizada com o objetivo de enaltecer os direitos de participação das crianças e a importância de

escutar as suas vozes e das famílias, permitiu-nos desenvolver, acima de tudo, uma perspectiva acerca das mesmas, que do nosso ponto de vista, irá permitir-nos desenvolver enquanto futuras educadoras de infância e professores, uma prática pedagógica de qualidade baseada nos documentos normativos. Cada educador deve, assim, recorrer ao Perfil de Desempenho Profissional, como uma referência para a dignificação da sua profissão e para a assunção da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica. Posto isto, consideramos fundamental refletir acerca da nossa identidade profissional, traçando o nosso perfil ideal de educadora de infância. Assim, como futura profissional, pretendemos:

- Responder às necessidades e interesses das crianças visando o seu desenvolvimento integral;
- Considerar a criança como o principal agente da sua aprendizagem (a criança como sujeito e agente do processo educativo), dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo;
- Proporcionar aprendizagens através da exploração e contacto com o mundo que a rodeia, na qual a criança é um ser único, individual e dinâmico que interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas (Mesquita-Pires, 2007) e potenciando novos conhecimentos;
- Transmitir segurança e confiança nas suas explorações, reflexões e ideias, de modo a sentirem-se competentes e promover também um desenvolvimento de autoestima;
- Estabelecer relações afetivas e atentas, uma vez que as crianças são seres sensíveis que necessitam de afeto, segurança, confiança, respeito e que se sintam incluídas em todo o processo educativo;
- Promover a autonomia das crianças de modo a que tenha liberdade de escolha e uma relação colaborativa com o educador;
- Organizar o ambiente educativo com as crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento e aprendizagem e baseando nas suas necessidades, interesses e motivações;
- Ter sempre em consideração a importância do papel lúdico do educador em que a sua participação não se sobreponha às intenções da criança, permitindo alargar e enriquecer o brincar e o jogo da iniciativa da criança.

Este estudo permitiu-nos verificar que, enquanto educadores e professores devemos ser sujeitos capazes de construir conhecimentos e o nosso próprio percurso

formativo, sendo profissionais críticos, reflexivos e com conhecimentos para investigar a própria prática, como está previsto no Decreto-Lei n.º 43/2007, sendo sempre profissionais comprometidos com a melhoria dos contextos educativos em que exercemos a profissão. Assim, podemos referir que vale a pena a luta permanente pela melhoria das condições de vida e por uma educação com qualidade para as nossas crianças, futuros homens e mulheres deste país. Nos dias de hoje a educação é centrada na criança, voltada para ela, tentando perceber as suas dificuldades e problemas para tentar colmatá-los.

Concluindo, pretendemos desenvolver práticas que correspondam às qualidades de uma educadora e professora que promove a organização participada, dinamizada da cooperação, animadora cívica e moral do treino democrático, auditora ativa que provoque a livre expressão e atitude crítica (Niza, 2013). Ainda, esperamos ser educadores de infância com conhecimentos sobre as finalidades da educação de infância, numa perspetiva abrangente que inclua crianças dos 0 aos 6 anos e que dominemos as teorias e práticas acerca da especificidade que um trabalho com e para crianças dos seis primeiros anos de vida exige.

Através desta investigação onde se utilizou o método da entrevista e questionário, somos agora mais confiantes e esclarecidos quanto à dimensão profissional e aos obstáculos futuros que possam surgir no exercício prático do docente. Desta forma, torna-se fundamental que se continue a aprofundar e investigar acerca desta temática que nos é tão importante.

Apesar de termos a perfeita noção de que existe ainda um longo caminho a percorrer para atingir aquilo que consideramos ser a educadora ideal, fazemos uma retrospectiva positiva relativamente a todo este processo, na medida em que adquirimos novos conhecimentos que nos irão beneficiar na nossa futura ação pedagógica, colocando em prática os nossos princípios pedagógicos e atingindo as intenções delineadas com sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação – 2ª edição*. Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Fundação C. Gulbenkian.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Universidade de Évora.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal - O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Cardona, M. (2006). *Educação de infância - Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar (online)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Costa, H. (2014). *Relação Família-Escola – Um Olhar de Ecológica Humana entre o Ensino Público e o Privado*. DeFacto Editores.
- Costa, A. & Oliveira, L. (2015). *Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador*. Revista Portuguesa de Educação, Volume 28 (nº2) (pp.183-188).

- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família – A caminho de uma educação participada*. Porto Editora.
- Esparteiro, M. (2014). *A visão das crianças acerca do/a educador/a de infância como fonte para a reconstrução da relação pedagógica*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A., & Pinto, P. (1991). *Formação de professores por competências – Projecto FOCO: Uma experiência de formação contínua* (pp. 47-77). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 46-64). Porto Editora.
- Horta, M. (2015). *A (atual) formação inicial de educadores de infância: questões e ambições*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 106 (p.4-7).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Fabert.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna – Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.
- Gonçalves, A. (2014). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Educadores e Professores no Contexto de Bolonha um Estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa.
- Lexikon, H. (1978). *Dicionário de símbolos*. Editora Cultrix Ltda.
- Lopes, M. (2013). *A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: algumas constatações*. Escola Superior de Educação de Fafe.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Mata, A. & Silva, C. (2013). *Desenhos de crianças: Leituras de mundo*. Revista Educação e Fronteiras On-Line, volume 3 (pp. 6-20). <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2768>
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). *As configurações identitárias dos educadores de infância no setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI*. Revista Lusófona de Educação (pp.159-175).
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância – Traço de união entre a Teoria e a Prática*. Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Profedições.
- Musgrave, P. (1984). *Sociologia da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neves, J. (1996). *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas em administração - Vol.1, nº 3, (pp.1-5).
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp.123-141). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (orgs.) (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. In Oliveira-Formosinho, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança (pp.80-103). Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). *Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo de homologia formativa*. In C. Guimarães (org.) - Perspectivas para Educação Infantil. Junqueira e Marin Editores, pp. 3-31.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações*

- metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 13-29). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças*. In Oliveira-Formosinho, J. (org). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2018). *A formação como pedagogia da relação*. Revista FAEEBA. Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, (pp. 19-28). https://www.researchgate.net/publication/326625699_a_formacao_como_pedagogia_da_relacao
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Revista científica em educação/formação (pp.9-22). Universidade de Aveiro. <http://exedra.esec.pt/docs/01/9-24.pdf>
- Pinho, A., Cró, M. & Dias, M. (2013). *A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche*. Revista portuguesa de pedagogia (pp.109-125). [https://digitalis.uc.pt/pt-pt-artigo/forma%C3%A7%C3%A3o_de_educadores_de_inf%C3%A2ncia_pr%C3%A1ticas_adequadas_ao_contexto_educativo_de_creche](https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/forma%C3%A7%C3%A3o_de_educadores_de_inf%C3%A2ncia_pr%C3%A1ticas_adequadas_ao_contexto_educativo_de_creche)
- Ponte, J. (2005). *O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal*. In Serralheiro, J. (org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Profedições.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica*. Edições Afrontamento.
- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se Novos Pais*. Editorial Caminho.

- Sarmento, T. & Marques, J. (2007). *A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas*. In Silva, P. (org.). *Escolas, famílias e Lares: Um caelidoscópico de olhares* (pp.59-86). Profedições.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2004). *Os direitos das crianças no contexto das instituições democráticas*. In Oliveira-Formosinho, J. (ed.). *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 19-62). Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade – Participação das Crianças e Cidadania na Infância*. Editora Unijuí (pp.45-68).
- UNICEF (1990 [1989]). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF – Edição revista 2019.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 D.R. n.º 201, Série I-A. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 241/2001 D.R. n.º 201, Série I - A. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. nº 38, Série I-A. *Regime Jurídico de Habilitação para a Docência*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – Série I. – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 5/97 D.R. n.º 34/1997, Série I-A. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.

APÊNDICES

Apêndice A – Guião de entrevista (semiestruturada) às crianças

	Temas	Objetivos	Tópicos	Questões
A	Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso; Autorização para realizar a entrevista; Anonimato e confidencialidade	Informar sobre os objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso, referindo o caráter de uma recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas; Solicitar autorização para realizar a entrevista; Garantir o anonimato e confidencialidade;		
B	Dados identificativos do entrevistado	Conhecer o entrevistado;	Idade;	- Qual é a tua idade?
C	Funções/papel do educador de infância	- Compreender pela voz das crianças qual a perceção que têm acerca do papel do educador de infância;	Educador de infância; Perspetivas sobre as funções/papel do educador de infância;	- O que é um educador de infância? - O que faz um educador de infância? - Quem te diz o que deves fazer na sala?
D	Agradecimento	Questionar se têm alguma coisa a acrescentar ou se gostariam de evidenciar algum aspeto que não foi contemplado nas questões. Agradecer a disponibilidade.		

Apêndice B – Questionário aplicado às famílias

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se numa investigação que procura compreender o papel do educador de infância pela voz da criança e respetivas famílias.

A sua resposta será um contributo relevante na investigação.

Neste questionário não existem respostas “certas” ou “erradas”, mas sim respostas relativas a diferentes opiniões e perceções pessoais face ao tema em estudo.

Saliento o carácter anónimo deste questionário e o tratamento confidencial dos dados recolhidos.

BLOCO I

1. Idade: até 25 26-30 31-35 36 anos ou mais

2. Grau de parentesco: _____

BLOCO II

3. Recorrendo a três conceitos-chave, na sua opinião, como caracteriza um(a) educador(a) de infância?
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____

4. Na sua perspetiva, o que faz um(a) educador(a) de infância? (enumere apenas três aspetos)
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____

5. Considera um(a) educador(a) de infância como um(a) agente do sistema educativo muito importante?

Sim.

Não.

Justifique: _____

6. Considera que um(a) educador(a) de infância é um(a) professor(a)?

Sim.

Não.

Justifique: _____

BLOCO III

7. De seguida, são apresentadas algumas afirmações que caracterizam as funções de um educador de infância. Por favor, indique (X), o grau de concordância que atribui a cada uma das finalidades:

- 1 – Discordo totalmente
 2 – Discordo
 3 – Concordo
 4 – Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
1. Disponibiliza os materiais para as crianças utilizarem;				
2. Manda na sala;				
3. Utiliza diferentes suportes tecnológicos nas atividades;				
4. Brinca com as crianças;				
5. Observa cada criança nas atividades;				
6. Chama à atenção quando as crianças se portam mal;				
7. Arruma a sala e os materiais;				
8. Ensina como se pega nos lápis ou canetas de feltro;				
9. Ensina a pintar e utilizar a tesoura;				
10. Prepara as atividades;				
11. É amigo(a) das crianças;				
12. Toma conta das crianças;				
13. Utiliza a expressão plástica, musical, dramática e motora				
14. É um(a) professor(a);				
15. Faz desenhos e pinturas;				
16. Manda as crianças organizarem-se em fila (“em comboio”);				
17. Ensina;				
18. Avalia o desenvolvimento e aprendizagens da criança;				
19. Envolve as famílias no processo educativo;				
20. Ajuda as crianças a fazerem os trabalhos;				
21. Mete de castigo;				
22. Organiza atividades que envolvam a utilização de jogos;				
23. Organiza os brinquedos para as crianças brincarem;				
24. Disponibiliza livros para as crianças verem;				
25. Ajuda nas refeições;				
26. Faz contas com as crianças;				
27. Trabalha muito;				
28. Alguém que trata das crianças enquanto os pais trabalham;				
29. Ensina os contornos (grafismos) e as cores;				
30. Ensina os números até ao 10;				
31. Alguém que dá atenção quando as crianças precisam;				
32. Realiza atividades que envolvem a leitura e a escrita;				
33. Conta histórias;				
34. Alguém que substitui os pais;				
35. Educa;				
36. Impõe regras na sala de aula e explica-as;				
37. Auxilia as crianças na hora da higiene;				
38. Responde às dúvidas/questões que as crianças colocam;				
39. É afetuoso(a) /carinhoso(a) com as crianças.				

ANEXOS

Anexo I - Declaração de Autorização de Depósito do Repositório Comum



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Sara Cristina Rozas Fernandes

Portador do Cartão de Cidadão n.º 1501446

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: Uma Visão sobre o papel do Educador de Infância
na voz de crianças e famílias

Concluído/a em 2/11/2021

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até / /

Email: sara_cristina@hotmail.com Contacto tlf: 918443957

Data: 2/11/2021

Assinatura: Sara Fernandes

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo II - Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Sara Cristina Rozais Fernandes

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 2 / 11 / 2021

Assinatura: Sara Fernandes

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T 218 316 500
F 218 595 825

www.piaget.org
info@piaget.pt