



Lídia Lúcia Vaz do Nascimento

Crianças, educação e formação de professores:
Conceções de infância em repertórios
profissionais

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Lídia Lúcia Vaz do Nascimento

**Criança, educação e formação de
professores: Conceção de infâncias em
repertórios profissionais**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Maio de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositorUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY NC ND

Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu sustento e minha força! Obrigada, Senhor, por ser o Dono do meu tempo e dos meus planos.

Minha gratidão especial à minha mãe, Eva Lúcia (in memoriam), que nunca deixou de acreditar no meu potencial e sempre me incentivou a voar. Gratidão, mãe, deu certo! Sua filha voou! Sempre senti você ao meu lado o tempo todo.

À minha irmã, Jéssica, minha fonte inesgotável de amor, que segurou minha mão nos momentos mais difíceis e não me deixou desistir, quando nosso mundo desabou. Obrigada, irmã, por ser meu porto seguro!

Agradeço profundamente à minha parceira de vida, Patrícia Guedes, que esteve ao meu lado em cada etapa dessa jornada acadêmica. No período mais desafiador, foste meu apoio, minha força e meu amor. Que bom que nos escolhemos! Te amo.

Sou imensamente grata à minha família, que, mesmo à distância, sempre me apoiou. Ao meu querido cunhado, Pedro, e à minha tia Elza, que não apenas acreditou em mim, mas também custeou meus estudos. A minha amiga Aurelice (in memoriam) que foi uma das maiores incentivadoras para que eu estudasse fora. À minha vizinha, que torceu pelo meu retorno, confiando que eu voltaria com sucesso, minha eterna gratidão.

Às minhas professoras da Universidade do Minho, meu profundo respeito e carinho. Professora Dra. Teresa Sarmiento, você é minha mestra do humano! Apreendi tanto com a senhora e fui acolhida pela tua generosidade e simplicidade. Professora Dra. Cristina Parente, minha mestra do amor, sempre disponível e de coração imenso, obrigada por tudo! Professora Dra. Natália Fernandes, nunca esquecerei o abraço com que me recebeu no primeiro dia de aula, quando eu estava em pedaços. Ali, naquele momento, você me ajudou a me recolher. A cada uma de vocês, agradeço pelas aulas, pelas partilhas e pelos saberes.

Por fim, agradeço aos meus amigos, que, mesmo de longe, vibraram por mim. Como disse Mário Quintana, “A amizade é um amor que nunca morre”, e o amor de vocês só fez crescer o meu. Agradeço por cada oração, vibração e demonstração de carinho. Aos amigos que fiz em Portugal, obrigada por tornarem essa jornada mais leve e significativa.

Essa caminhada foi intensa, mas transformadora. Agradeço a todos que fizeram parte dela!

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como
educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”
(Paulo Freire)

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Criança, educação e formação de professores: Conceção de infâncias em repertórios profissionais

RESUMO

A infância é uma construção social e histórica, cuja compreensão influencia diretamente as práticas pedagógicas e a formação de professores na educação de infância. Partindo dessa premissa, esta dissertação investiga as concepções dos professores sobre a infância como um campo de pesquisa, explorando como esses profissionais constroem suas práticas e teorias a partir de suas experiências formativas e da interação com as crianças. A pesquisa tem como questão central: De que forma a compreensão da infância (experiências pessoais e concepções) influenciam as práticas pedagógicas, e o que isso revela sobre a atuação dos educadores? Para responder a essa questão, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia (auto)biográfica para analisar as experiências e narrativas de três educadoras de infância. O estudo baseou-se na aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários, além de uma revisão teórica fundamentada em autores como Sarmento (1994, 2005), Ariès (1981), Sarmento, T. (2002, 2017) e Leal da Costa e Sarmento (2018). A dissertação está organizada em quatro capítulos. Os resultados indicam que as concepções de infância dos educadores são fundamentais para a construção de suas práticas pedagógicas, influenciando desde a organização do ambiente escolar até a forma como estabelecem vínculos com as crianças e suas famílias. No entanto, foram identificadas dificuldades, como a ausência de reflexão crítica sobre essas concepções durante a formação inicial e a resistência de alguns profissionais em reavaliar suas práticas. Diante desses desafios, sugere-se que futuras pesquisas ampliem a análise para diferentes contextos educacionais e investiguem o impacto das concepções de infância sobre a experiência escolar das próprias crianças. Conclui-se que é essencial promover uma formação docente mais reflexiva e crítica, que considere a criança como sujeito de direitos e protagonista do próprio aprendizado. Dessa forma, espera-se contribuir para a construção de uma educação de infância mais inclusiva, participativa e alinhada às necessidades e realidades das crianças na contemporaneidade.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Formação de Professores. Concepções de Infância. Cultura da Escuta.

Children, education and teacher training: Conception of childhoods in professional repertoires

ABSTRACT

Childhood is a social and historical construction, the understanding of which directly influences pedagogical practices and teacher training in early childhood education. Based on this premise, this dissertation investigates teachers' conceptions of childhood as a field of research, exploring how these professionals construct their practices and theories based on their formative experiences and interactions with children. The research has as its central question: how does the understanding of childhood, based on educators' personal experiences and conceptions, influence their pedagogical practices and what does this reveal about their performance? To answer this question, a qualitative approach was adopted, using the (auto)biographical methodology to analyze the experiences and narratives of three early childhood educators. The study was based on the application of semi-structured interviews and questionnaires, in addition to a theoretical review based on authors such as Sarmiento (1994, 2005), Ariès (1981), Sarmiento, T. (2002, 2017) and Leal da Costa and Sarmiento (2018). The dissertation is organized into four chapters. The results indicate that educators' conceptions of childhood are fundamental to the construction of their pedagogical practices, influencing everything from the organization of the school environment to the way they establish bonds with children and their families. However, difficulties were identified, such as the lack of critical reflection on these conceptions during initial training and the resistance of some professionals to reevaluate their practices. Given these challenges, it is suggested that future research expand the analysis to different educational contexts and investigate the impact of childhood conceptions on the school experience of children themselves. It is concluded that it is essential to promote more reflective and critical teacher training, which considers children as subjects with rights and protagonists of their own learning. In this way, we hope to contribute to the construction of a more inclusive and participatory early childhood education that is aligned with the needs and realities of children in contemporary times.

Keywords: Childhood. Early Childhood Education. Teacher Training. Conceptions of Childhood. Culture of Listening.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - EXPLORANDO O CONCEITO DE INFÂNCIA: DEFINIÇÕES, PAPÉIS SOCIAIS E EDUCAÇÃO.....	3
1.1. Definição de infância.....	3
1.2. Abordagens histórico-sociológicas.....	5
1.3. A Criança como Actor social.....	9
1.4. Infância e educação.....	11
CAPÍTULO 2 - A INFLUÊNCIA DAS CONCEÇÕES DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO	
INFANTIL DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	14
2.1. Conceções de infância na formação inicial de professores.....	14
2.2. A Formação de Professores de Infância no Currículo Universitário: desafios e oportunidades...17	
2.3. O desafio da formação continuada de professores de infância.....	21
2.4. A Docência e Pesquisa do Professor de Infância.....	24
CAPÍTULO 3 - UMA INVESTIGAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA.....	26
3.1. Paradigma Qualitativo.....	26
3.2. Problemas e Objetivos.....	28
3.2.1. Problema da pesquisa.....	28
3.2.2. Objetivo Geral e específicos.....	29
3.2.3. Dimensões de análise ouvindo x Educadoras de infância.....	30
3.3. Método de Pesquisa – Estudo (Auto)biográfico.....	31
3.4. Procedimentos de Coleta de Dados.....	33
3.4.1. Entrevistas Semiestruturada.....	36
3.5. Aspetos Éticos no Tratamento dos Dados.....	38

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA	40
4.1. Apresentação dos Dados Coletados.....	42
4.1.1. Perfis Profissionais das Participantes.....	42
4.1.2. Concepções de Infância das Educadoras.....	43
4.1.3. Características Atribuídas à Infância.....	44
4.1.4. O Papel do Professor na Infância.....	44
4.1.5. Práticas Pedagógicas e Influências.....	45
4.1.6. Desafios na Educação de Infância.....	47
4.2. Análise dos Repertórios Profissionais dos Professores.....	48
4.2.1. Trajetórias Profissionais e Formação do Repertório Docente.....	48
4.2.2. Relação com o Contexto Institucional e Impacto na Prática Docente.....	49
4.2.3. O Papel das Relações Interpessoais no Repertório Profissional.....	49
4.2.4. Conflito entre Concepções Pedagógicas e Expectativas Institucionais.....	50
4.2.5. Reflexões Finais sobre o Repertório Profissional das Educadoras.....	51
4.3. Identificação de Padrões e Tendências nas Concepções de Infância.....	52
4.3.1. Infância como um Período de Felicidade e Imaginação.....	52
4.3.2. A Infância como Alicerce para o Desenvolvimento Humano.....	53
4.3.3. A Influência das Concepções de Infância na Prática Pedagógica.....	53
4.4. Discussão dos Resultados à Luz da Fundamentação Teórica.....	54
4.4.1. O Impacto das Mudanças Institucionais na Prática Pedagógica.....	54
4.4.2. Desafios e Contradições nas Práticas Pedagógicas.....	54
4.4.3. Relação com as Famílias e a Comunidade.....	55
4.4.4. Práticas Pedagógicas e Resistência à Escolarização Precoce.....	56
4.4.5. Reflexões Finais e Impacto Pessoal.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
APÊNDICES.....	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Análise identificadas e os contributos das falas das educadoras.....	41
Tabela 2: Perfis Profissionais das Educadoras Participantes.....	42
Tabela 3: Comparação das concepções e práticas pedagógicas das educadoras.....	47
Tabela 4: Influência das Concepções de Infância na Prática Pedagógica.....	54

INTRODUÇÃO

A infância, historicamente marginalizada no discurso científico, emergiu como categoria social e objeto de investigação a partir do momento em que se reconheceu sua condição como construção histórica e cultural. A contribuição seminal de Ariès (1981) demonstrou que a infância, tal como a concebemos hoje, é um produto de transformações sociais e não uma fase natural e universal da vida humana. Essa mudança de perspectiva abriu caminho para abordagens que problematizam a infância como fenômeno múltiplo, situado e culturalmente condicionado.

Sarmento (2005) reforça essa concepção ao argumentar que a infância deve ser compreendida não como uma preparação para a vida adulta, mas como uma fase plena de significados próprios, na qual a criança atua como sujeito de direitos e de cultura. Já Sarmento, T. (2017), ao se debruçar sobre a formação de professores e as experiências que moldam sua prática, contribui para a compreensão de como se constrói o repertório profissional dos educadores de infância e como esse processo é atravessado por narrativas biográficas e contextos socioculturais diversos.

Nesse sentido, a concepção de infância adotada pelos educadores torna-se um elemento estruturante na construção das práticas pedagógicas. As imagens da criança sustentadas por esses profissionais não apenas influenciam suas decisões metodológicas, mas também moldam o tipo de relação que estabelecem com os saberes, com as famílias e com o cotidiano institucional.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções de infância expressas por educadoras de infância, explorando como essas concepções, articuladas às experiências formativas e profissionais, influenciam suas práticas pedagógicas. Parte-se da premissa de que a prática educativa não é neutra, mas permeada por visões de infância, de criança e de educação que se entrelaçam com a biografia dos educadores. Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica constitui-se como abordagem metodológica adequada, por permitir acessar os sentidos subjetivos atribuídos às experiências e à formação docente. Como assinala Delory-Momberger (2016), a biografia permite compreender os processos de constituição do sujeito em sua relação com o mundo social, revelando como os indivíduos constroem significados a partir de suas trajetórias de vida.

A questão central que orienta este trabalho é: De que forma a compreensão da infância (experiências pessoais e concepções) influenciam as práticas pedagógicas, e o que isso revela sobre a atuação dos educadores?

Para respondê-la, propõe-se uma investigação qualitativa com enfoque (auto)biográfico, centrada nos relatos de três educadoras de infância com trajetórias profissionais distintas, mas

convergentes em determinados pontos fundamentais. O estudo parte do reconhecimento de que a prática pedagógica se constitui como espaço de construção identitária, permeado por experiências vividas, valores formativos e representações sobre a infância e o papel do educador. A análise das narrativas dessas profissionais permite acessar sentidos atribuídos à docência e às crianças, revelando como suas concepções de infância se traduzem em escolhas pedagógicas concretas no cotidiano da educação de infância.

A dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro aborda o conceito de infância sob uma perspectiva histórica e sociológica, destacando os diferentes paradigmas que influenciaram a educação de crianças pequenas. O segundo capítulo discute o papel das concepções de infância na formação docente e suas implicações nas práticas pedagógicas. O terceiro capítulo apresenta os fundamentos e procedimentos da metodologia (auto)biográfica, justificando sua pertinência para a investigação proposta. Por fim, o quarto capítulo expõe e analisa os dados empíricos, articulando as narrativas das educadoras ao referencial teórico discutido, e apontando as contribuições da pesquisa para o campo da formação de professores da educação infantil¹.

Ao promover um diálogo entre experiência, formação e prática pedagógica, este trabalho visa contribuir para a valorização da escuta sensível no processo formativo e para o fortalecimento de práticas educativas que reconheçam a criança como sujeito singular e ativo em seu percurso de aprendizagem.

¹A expressão “professores da educação infantil” é utilizada no contexto brasileiro para se referir aos profissionais que atuam na educação de crianças de 0 a 5 anos. Em Portugal, a nomenclatura equivalente é “educadores de infância”, sendo esta a designação adotada oficialmente nos documentos legais e curriculares do país.

CAPÍTULO 1 - Explorando o conceito de Infância: Definições, Papéis Sociais e Educação.

A infância, longe de ser apenas uma fase de preparação para a vida adulta, é um período autônomo e significativo, marcado por experiências, interações e construções sociais. O conceito de infância não é fixo ou universal, mas moldado ao longo da história por fatores culturais, econômicos e políticos.

Este capítulo explora a infância a partir de diferentes perspectivas disciplinares, analisando como a sociedade a percebe e estrutura suas relações com as crianças. A abordagem considera a infância como uma construção social, influenciada por contextos históricos e pelas interações estabelecidas na família, na escola e na comunidade.

A partir de uma análise teórica fundamentada em autores como Sarmento (1997), e Ariès (1981), o capítulo destaca como a infância tem sido entendida e representada ao longo dos séculos. Discute-se a importância da socialização na formação infantil, enfatizando a participação da criança como sujeito ativo no meio em que está inserida. Além disso, aborda-se a infância na perspectiva da Nova Sociologia da Infância, que propõe uma visão da criança como agente social capaz de influenciar e ser influenciado pelo contexto em que vive.

Assim, este capítulo busca contribuir para uma compreensão ampla e multidisciplinar da infância, reconhecendo-a como um fenômeno complexo e dinâmico, essencial para a construção de identidades e da sociedade como um todo.

1.1 Definição de infância

A conceção de infância tem sido objeto de estudo em diversas disciplinas da ciência, tais como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a pedagogia. Isso ocorre porque a infância é uma fase única da vida humana e uma construção cultural e sócio-histórica. Essa estrutura evoluiu com o tempo, o espaço e a cultura. Assim, a infância é compreendida de maneira diferente em várias sociedades e épocas históricas.

Ao considerar a infância como um desenvolvimento sócio-histórico, podemos concluir que o termo não é universal ou estático. Por outro lado, é diversificado e sonoro, refletindo as diferenças e complexidades culturais de cada sociedade. Além disso, as situações políticas e econômicas afetam a infância, o que determina as condições de vida e as oportunidades que as crianças têm.

A compreensão acadêmica da infância vai além de uma mera fase do desenvolvimento humano; é vista como uma construção social complexa que reflete valores, normas e relações de

poder que existem em um determinado tempo e lugar. Como as percepções das pessoas sobre a infância mudaram muito desde o início da civilização, e isso foi afetado por coisas como religião, economia, política e avanços científicos. Ao longo dos séculos, diferentes crenças religiosas, filosóficas e científicas influenciaram a infância. Passou por momentos de cuidado e proteção, mas também de negligência e exploração. Assim, para entender como as crianças são percebidas, protegidas e inseridas na sociedade ao longo dos anos, é necessária uma abordagem multidisciplinar, que leve em consideração elementos históricos, culturais, sociais e psicológicos.

De acordo com Sarmiento (1997), a infância não é apenas um período de preparação para a vida adulta, mas sim uma fase distinta, caracterizada por experiências, relacionamentos e experiências pessoais únicas.

A socialização das crianças, sendo embora um conceito relativamente recente, remete para uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas. Consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboraram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade. (p.45)

A socialização infantil refere-se a uma realidade tão fundamental quanto a existência das próprias comunidades humanas. O fenômeno é caracterizado pelo processo pelo qual os indivíduos adquirem, desenvolvem e incorporam os hábitos culturais prevalecentes nos valores éticos da sociedade da qual fazem parte.

Não podemos falar sobre o desconhecido sem penetrar nos conceitos conhecidos sobre criança e infância. A criança, enquanto sujeito social, necessita fazer parte de grupos sociais diferentes da sua família, para se apropriar de instrumentos para o convívio em sociedade. A criança tem a oportunidade de aprender a brincar e a conviver com outras, exercitar a capacidade de imaginar; criar e dar vazão à fantasia, pois, enquanto ser com pensamento simbólico, vivencia o mundo mágico de faz de conta e, brincando, internaliza, busca compreender, e expressar práticas culturais que observou no mundo real que a cerca. Observamos esse conceito segundo o documento norteador brasileiro:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p.12).

O conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil. É nessa fase da infância do ser humano que tudo começa, tanto o que é de natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno: os espaços de convivência; os atores com que cada um interage; cada olhar; cada gesto; cada atitude de empatia, antipatia ou indiferença. Esses e outros fatores interferem significativamente nos primeiros anos de vida, de forma dinâmica, na forma de cada indivíduo.

Para Sarmiento (2005), a infância é concebida como uma construção social que surge dentro de um contexto de interações sociais, onde as crianças, como participantes desse processo, desempenham um papel na formação dessa realidade.

Nesse contexto, a infância é vista como uma categoria social que reflete tanto as oportunidades quanto as limitações da estrutura social. A infância é considerada uma realidade social emergente de um conjunto de processos sociais onde as crianças, como seus constituintes, participam na produção da mesma realidade.

1.2. Abordagens histórico-sociológicas

Ao discutirmos a infância, não estamos nos referindo a um conceito abstrato, mas sim a um conjunto de elementos que estabelecem certas condições. Isso inclui a família, a escola, o pai, a mãe, entre outros elementos que contribuem para a formação de determinadas maneiras de compreender e experimentar a infância.

A infância, vista sociologicamente, começou a ganhar um novo perfil nos anos 80-90. Argumenta-se que a infância não é uma realidade natural, mas uma construção social influenciada por fatores temporais e espaciais. Essa ideia é uma reinterpretação dos clássicos do Ph. Ariès que enfatizam o sentimento da infância, o reconhecimento e a representação da criança como um indivíduo específico e diferente da idade adulta. Estes conceitos estão associados à privatização e à sentimentalização da vida familiar, promovidas pela ascendente burguesia industrial.

Ariès é conhecido como o pioneiro no estudo da infância na história, pois suas pesquisas utilizaram diversas fontes, como imagens religiosas e seculares, diários e arquivos familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos. Através dessas pesquisas, surgiram os primeiros estudos sobre a história da criança e sua representação na sociedade entre os séculos XII e XVII. Com base sobre a história das mentalidades, Ariès (1981), afirma:

(...) é sempre, quer ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início. (p. 26)

O pesquisador francês Philippe Ariès argumenta que a noção de infância foi construída ao longo do tempo. Por um longo período, a criança não era vista como um indivíduo em desenvolvimento com suas próprias características e necessidades, mas sim como uma versão miniaturizada de um adulto. A história da infância, portanto, fornece um espaço para reflexões profundas sobre como interagimos e entendemos as crianças hoje.

Conforme mencionado por Ariès (1981), a sociedade em questão não possuía uma clara percepção de transição entre a infância e a idade adulta. O autor argumenta que as crianças eram vistas por essa sociedade como versões menores de adultos.

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais[...]. (p.275)

Ao abordar o conceito de infância, Ariès argumenta que a sociedade medieval não reconhecia a infância como uma fase distinta da vida. Ele vincula a ausência de representações de crianças na arte medieval, seu campo de investigação, à falta de reconhecimento do espaço da infância neste período histórico.

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (Ariès, 1981, p.156)

O mesmo autor observa até o fim da Idade Média, que a ideia de infância era bastante abrangente, englobando não apenas crianças e adolescentes, mas também implicando em um sentido de dependência. A transição da infância só ocorria quando a dependência era superada, ou ao menos quando os níveis mais básicos de dependência eram ultrapassados.

Em contraste, entre os nobres, a infância era vista como a primeira fase da vida, onde a dependência estava ligada à incapacidade física. Ariès (1981), argumenta que foi somente no século XVII que a palavra infância começou a tomar seu significado moderno, referindo-se mais comumente a crianças pequenas.

Em todos os períodos da história humana, as crianças estiveram presentes, mas é a maneira como a sociedade as tratou e se relacionou com elas que moldou a ideia de infância ao longo dos tempos. De acordo com Pinto e Sarmiento (1997), foi durante a Idade Moderna que a infância começou a ser reconhecida como uma categoria social distinta.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (p.13)

Influenciada pelos paradigmas teóricos propostos por Philippe Ariès, a investigação acadêmica concernente à fase infantil tem experimentado um processo de reconfiguração substancial, resultando na emergência de uma abordagem renovada denominada Nova Sociologia da Infância. Este novo prisma teórico-metodológico propõe repensar as percepções tradicionais sobre crianças, ressaltando sua autonomia, visões e participação ativa na moldagem de suas próprias realidades sociais.

Neste contexto, as contribuições de Manuel Sarmiento, William Corsaro e outros pesquisadores são notáveis, pois suas obras têm impactado significativamente o desenvolvimento deste campo de estudo. Apesar das abordagens distintas adotadas por cada autor, suas análises sobre a experiência infantil se complementam, enriquecendo assim o debate acadêmico. O presente ensaio tem como propósito analisar e comparar os escritos desses dois eminentes sociólogos, explorando suas perspectivas acerca da infância e sua relevância para a Nova Sociologia da Infância.

Na perspectiva de Sarmiento (1997), a agência das crianças - a sua capacidade de tomar decisões, exercer influência e participar ativamente na sociedade - é o que as posiciona como agentes ativos no processo de socialização, contribuindo para a dinâmica social de suas comunidades. Ele

destaca a importância de dar voz às crianças e de valorizar suas perspectivas, reconhecendo o seu potencial para moldar a sua própria realidade.

A socialização das crianças, sendo embora um conceito relativamente recente, remete para uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas. Consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade.

A referência ao contexto cultural e societal torna-se particularmente pertinente na abordagem da socialização, uma vez que quer os processos, quer os conteúdos, quer os agentes, registam variações assinaláveis de cultura para cultura e de sociedade para sociedade, como os estudos antropológicos e sociológicos evidenciam. (Sarmiento, 1997, p.45)

William Corsaro (2011), por sua vez, é reconhecido pela sua abordagem interacionista e microsociológica da infância, que é focada nas interações sociais e nas culturas infantis. Corsaro, através de seus estudos etnográficos, explora as atividades diárias das crianças em ambientes como creches, parques infantis e espaços de jogos, enfatizando a relevância das relações entre colegas na formação de identidades infantis e na negociação de significados.

Corsaro (2011), defende que as crianças criam suas próprias culturas, que são definidas por sistemas de significados compartilhados, normas e rituais particulares. Essas culturas infantis são mutáveis e fluidas, sendo moldadas pela interação contínua entre as crianças e seu entorno social. Ao analisar as interações entre colegas, o autor mostra a complexidade das relações sociais na infância, contestando concepções simplistas de poder e hierarquia.

As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre culturas, e a documentação e a compreensão dessas variantes devem ser um tema central na nova sociologia da infância. (p. 127)

A Sociologia da Infância tem consistentemente consolidado o conceito de "Culturas da Infância" como um marcador distintivo da categoria geracional. Esse conceito reconhece a habilidade das crianças em desenvolver de maneira estruturada formas de dar significado ao mundo e de agir intencionalmente, que se diferenciam das abordagens dos adultos em relação ao significado e à ação. Segundo Sarmiento (2003),

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de género e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e acção infantil. (p.54)

A cultura infantil abrange os hábitos, tradições e modos de expressão específicos das crianças. Essas culturas têm raízes tão profundas quanto a própria existência da infância. Sarmento (2003), argumenta que as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Podemos concluir que a infância não é apenas uma fase da vida, mas sim um constructo social complexo, influenciado por fatores históricos, culturais e sociais. A Nova Sociologia da Infância propõe uma abordagem renovada, que valoriza a autonomia das crianças e reconhece sua capacidade de participar ativamente na construção de suas próprias realidades sociais. É fundamental, portanto, continuar a explorar e compreender as múltiplas dimensões da infância, a fim de promover uma sociedade mais inclusiva e sensível às necessidades das crianças.

1.3. A Criança como Actor Social

Uma revitalização do interesse pela infância no âmbito da sociologia tem impulsionado um aumento nas pesquisas sobre a criança e a infância, que utilizam uma ampla variedade de metodologias, incluindo análises e revisões críticas. Uma tendência marcante nesse campo nos últimos anos é a transição das pesquisas sobre a infância para pesquisas com ou para a criança. Essa mudança redefine a criança como sujeito ativo, em vez de simplesmente um objeto de estudo. Portanto, o processo de pesquisa reflete um esforço deliberado em dar voz às crianças, considerando suas perspectivas, interesses e direitos como cidadãos.

Os avanços recentes na sociologia e em outras ciências sociais têm oferecido uma contribuição significativa para a descrição da "criança" como um actor social, capaz de moldar sua identidade, produzindo e comunicando visões confiáveis do mundo social, enquanto mantém o direito de participar ativamente dele. A crença de que as crianças podem ser produtoras autônomas de significado desafia as concepções tradicionais sobre o desenvolvimento infantil, que as retratam como passivas, fracas e dependentes, imaturas e, portanto, incapazes de tomar decisões responsáveis sobre suas próprias

vidas. Essas abordagens resultaram na exclusão das crianças dos processos de tomada de decisão e da esfera pública em geral.

Por outro lado, há uma representação das crianças como agentes sociais ativos, o que contribui para sua inclusão em contextos sociais dos quais anteriormente estavam excluídas e desprovidas de direitos, até recentemente. Conforme observa Pechtelidis (2021):

As crianças, por meio de suas intervenções e mobilizações públicas, como evidenciado nos recentes movimentos pela proteção do meio ambiente e do planeta, emergem como agentes ativos, críticos e complexos, dotados de competências e habilidades sociais. Elas discutem os problemas enfrentados em suas vidas familiar, comunitária e escolar, desafiando as narrativas ocidentais predominantes de que as crianças são seres sociais imaturos e irracionais, sem capacidade de pensar criticamente, entre outros estereótipos. (p.54)

As crianças emergem, assim, como seres ativos, críticos e complexos, dotados de competências e habilidades sociais notáveis. Elas não apenas discutem, mas também enfrentam e desafiam os problemas que surgem em suas vidas familiares, comunitárias e escolares. As crianças desempenham um papel significativo em suas vidas e é crucial concebê-las como protagonistas ativos na cena social, possuindo a capacidade de exercer influência e, por sua vez, serem influenciadas pelo ambiente em que estão inseridas. Como destaca Silva (2009):

A criança, tanto como causa quanto como efeito de alterações na rede de relações entre os outros atores da relação escola-família, constitui um agente social. Seu papel não deve - e não pode - ser ignorado, ao contrário do que é habitual. (p. 39)

O reconhecimento das crianças como agentes primordiais e ativos na esfera social é evidenciado por suas ações significativas. A relação dialógica entre escola e família é direcionada e transformada pela própria criança, que atua como vetor de renovações e construção de sentido. É inegável que seu papel não deve ser subestimado, mas sim apreciado, em contraste com a tendência usual. A criança é um componente essencial e participativo tanto na dinâmica escolar quanto no familiar. Sua interação com a história ocorre em um contexto em que as circunstâncias e oportunidades são moldadas pela própria história, em cada estrutura social e momento específico. Nesse processo, ocorre a transformação de valores, ideais e conhecimentos adquiridos. Em sua análise Sarmiento (2011), diz que:

A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu 'reino' em condições sociais concretas, que herdou e são independentes de sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como agente social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade. (p. 583)

As práticas sociais das crianças têm o poder de reestruturar os ambientes institucionais em que estão inseridas. Suas interações e comportamentos podem influenciar e modificar continuamente as práticas familiares, escolares e institucionais, assim como os territórios e espaços sociais em que habitam. Embora frequentemente negligenciado, é inegável que as ações das crianças transformam os lugares onde coexistem com os adultos. Essas micro transformações, devido ao efeito cumulativo e à interdependência dos contextos de existência, exercem influência sobre a sociedade como um todo.

1.4. Infância e educação

Kohan (2019) afirma: "A escola não tem infância" (p. 11). Corroborando com essa afirmação Abramowicz (2019), diz:

A Educação Infantil sofre um ataque generalizado, o que se rouba dela é a infância. Este é o paradoxo atual, uma educação infantil sem infância, cujo objetivo é fazê-la gravitar em torno da escola, sendo colonizada por ela. É isto que vive a Educação Infantil. As crianças sendo escolarizadas, alfabetizadas precocemente, introduzindo-se apostilas já prontas e pasteurizadas, e antecipando-se todas as consequências desse processo de uma escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria. (p. 15)

Os autores expressam uma preocupação profunda com o estado atual da Educação de Infância, marcada por um paradoxo de uma escola presente, mas uma infância ausente. Segundo eles, parece haver um ataque generalizado à Educação de Infância, onde a infância é retirada do contexto escolar. A escola, em vez de proporcionar um espaço para as crianças viverem plenamente a infância, impõe um modelo que as assimila e coloniza.

Essa situação é evidenciada pela antecipação da escolarização formal, incluindo alfabetização precoce e uso de materiais didáticos padronizados que restringem a expressão individual e coletiva das crianças. Isso conduz a consequências negativas, como o fracasso escolar, o surgimento precoce do racismo, a restrição do corpo e do brincar.

Nesse cenário, a Educação de Infância enfrenta um dilema complexo, exigindo uma revisão de suas práticas pedagógicas e o resgate da infância como um período de desenvolvimento único e valioso. Para uma pedagogia que celebra a singularidade e a pluralidade, que fomenta o envolvimento direto e a criação colaborativa de sabedoria, envolvendo distintos participantes e cenários, e um deles é considerar a voz das crianças. E para falar precisamos aprender a escutar.

Conceição Leal da Costa e Teresa Sarmento (2018), nos apresentam a “Cultura da Escuta”. Promover a troca interativa de escuta e seu eco nas práticas educacionais, que culmina no avanço e valorização dos participantes e contribuintes no ambiente escolar, significa impulsionar a expansão e melhoria de uma cultura de escuta. Isso, em consequência, favorece o incentivo ao diálogo e à cooperação na criação de saberes coletivos entre os protagonistas envolvidos nas trocas e tarefas relacionadas à criança, com um respeito consciente das distintas visões. Como afirmado por Leal da Costa e Teresa Sarmento (2018):

Utilizamos, então, uma noção de escuta enquanto processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o facto de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas nos olhares e pensamentos sobre a aprendizagem, sobre a criança e sobre a profissão e, ainda, múltiplas noções de qualidade em Educação. (p. 4)

A forma como estabelecemos laços com as crianças e criamos relações com o ambiente que as rodeia está intrinsecamente ligada aos nossos paradigmas de pensamento, conceitos, ideologias, estruturas sociais e padrões de comportamento, que por sua vez influenciam nossa compreensão da infância e da criança. As infâncias requerem tempo para exploração, pesquisa e construção de identidade social, tanto individual quanto coletiva. É importante que o ambiente social, como o espaço escolar, os professores e a gestão, acolha e respeite estas diferentes manifestações da infância. De acordo com Loris Malaguzzi (2016):

É inútil afirmar que é muito difícil observar a prontidão das crianças. Na verdade, ela pode ser vista! Precisamos estar preparados para ver, já que tendemos a perceber apenas o que esperamos ver. Entretanto, não devemos nos apressar. Estamos propensos, com demasiada frequência atualmente, a nos tornarmos escravos do relógio, um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos. (p. 90)

Sobre a prontidão das crianças e a importância de desenvolver uma perspectiva sensível e aberta para reconhecê-la, Malaguzzi (2016) argumenta que a prontidão das crianças não é uma entidade invisível e inatingível, mas algo tangível e observável, desde que estejamos dispostos a ajustar nossas percepções. Isso sugere a necessidade de uma mudança de paradigma na maneira como entendemos e avaliamos o desenvolvimento infantil. A ênfase na preparação para ver e na superação das expectativas preconcebidas ressalta a necessidade de os educadores estarem conscientes de seus próprios preconceitos e de como eles podem influenciar sua percepção das capacidades das crianças. Essa consciência é crucial para garantir que não subestimemos ou superestimemos as habilidades de uma criança com base em nossas próprias expectativas ou crenças.

A crítica ao papel do tempo, particularmente ao relógio, como um fator que distorce nossa compreensão do desenvolvimento infantil, é especialmente pertinente. O autor sugere que a pressão para cumprir prazos e horários pode obscurecer nossa capacidade de reconhecer e valorizar o tempo natural e subjetivo das crianças. Isso levanta questões sobre a natureza da educação formal e seu impacto na liberdade e autenticidade do desenvolvimento infantil.

Como Andrade (2020), nos apresenta: “dar visibilidade às crianças como atores sociais cujas agências precisam ser consideradas pela sociedade e suas instituições” (p. 13). Compreendemos que para integrar a voz das crianças na esfera social, é importante que a pesquisa educacional se concentre na capacidade reflexiva que surge na infância, uma característica essencial da condição humana, e examine suas implicações para repensar o papel das instituições de ensino na sociedade contemporânea. Isso requer não apenas escutar as crianças, mas principalmente dar destaque às perspectivas das novas gerações de membros da sociedade que estão entrando no ambiente escolar, permitindo-lhes expressar suas experiências em instituições educacionais específicas e nas culturas que as envolvem, sob a ótica de quem as vivencia. Tais considerações são frequentemente negligenciadas na elaboração de políticas públicas para a infância e na formação de professores, já que, em geral, a abordagem política para a infância tende a privilegiar apenas os adultos como interlocutores, marginalizando crianças e adolescentes nesse diálogo.

Para construir uma educação verdadeiramente inclusiva e centrada na criança, é essencial ouvir, respeitar e valorizar suas vozes, reconhecendo a infância como um período único e valioso de desenvolvimento humano. Somente através de uma abordagem que privilegie a escuta ativa, a flexibilidade e o respeito pela diversidade de experiências, podemos aspirar a uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades e potenciais de todas as crianças.

CAPÍTULO 2 - A Influência das Concepções de Infância na Educação de infância: Desafios e Perspectivas para a Formação de Professores

A infância, enquanto construção social, influencia diretamente as concepções e práticas pedagógicas adotadas na educação de infância. A maneira como a sociedade entende a infância ao longo da história reflete-se nas abordagens educativas, impactando tanto a formação inicial dos professores quanto suas práticas em sala de aula. Diante disso, a formação de professores precisa ser constantemente revisitada, de modo a integrar concepções atualizadas sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas mais reflexivas e alinhadas às necessidades das crianças.

Este capítulo investiga a influência das concepções de infância na formação de professores, analisando os desafios enfrentados no desenvolvimento profissional dos educadores e as oportunidades para aprimorar sua prática pedagógica. Serão abordadas as diferentes perspectivas teóricas sobre a infância e como elas se manifestam nos currículos universitários voltados à formação docente. Além disso, serão discutidas as lacunas existentes entre teoria e prática, considerando as dificuldades dos professores em articular o conhecimento acadêmico com as realidades do cotidiano escolar.

Por meio de uma análise comparativa entre os currículos de três universidades portuguesas, busca-se compreender como a formação de professores de infância é estruturada e de que maneira ela prepara os educadores para lidar com a complexidade do ensino infantil. Também será explorado o papel do professor enquanto pesquisador da infância, refletindo sobre a importância da docência como uma prática investigativa que considera as vozes das crianças e as especificidades de seus contextos socioculturais.

Ao longo deste capítulo, pretende-se demonstrar a necessidade de um olhar mais crítico e aprofundado sobre a formação docente, de modo que os professores possam atuar de forma mais consciente e inovadora na educação de infância.

2.1. Concepções de infância na formação inicial de professores

A análise das concepções relativas à infância e a sua subsequente influência na educação de infância é um domínio de estudo primordial para a formação de educadores. Ao longo da história, a percepção acerca da infância sofreu transformações significativas, espelhando alterações nos contextos social, cultural e científico. No campo da educação de infância, essas concepções orientam práticas pedagógicas, organização dos espaços de aprendizado e a interação entre educadores e crianças. Segundo Sarmento (2013),

O reconhecimento da incompletude e do caráter fragmentário das abordagens que tradicionalmente assumiam a criança como objeto de conhecimento, a crítica a visões teleológicas, lineares e socialmente vazias do desenvolvimento infantil e a recusa de uma epistemologia adultocêntrica estão na base da viragem operada com a emergência dos novos Estudos da Criança. Nas abordagens tradicionais, as crianças são perspectivadas a partir de um ângulo de visão que as tematiza em função de sua presença num campo institucional (p.14).

A infância tem sido interpretada através de diferentes lentes ao longo dos séculos: desde uma fase de preparação para a vida adulta até uma etapa única e valiosa em si, que requer uma abordagem educacional específica e adaptada. Tais alterações de perspectiva influenciam diretamente a maneira como os educadores são preparados para trabalhar com crianças, exigindo uma formação que transcenda o conhecimento técnico e abranja uma compreensão profunda das diversas concepções de infância.

A formação de educadores enfrenta desafios consideráveis nessa área. A necessidade de integrar teorias e práticas, de lidar com as demandas das políticas educacionais e de atender às expectativas sociais são alguns dos aspectos que permeiam o desenvolvimento profissional dos educadores. Ademais, a diversidade cultural e social das crianças atendidas requer dos professores uma habilidade de adaptação e sensibilidade às diferentes realidades e necessidades.

Assim, este capítulo investiga os desafios enfrentados na formação de professores e as perspectivas para um desenvolvimento profissional que considere essas complexidades. Com esse estudo, almeja-se contribuir para a construção de uma formação docente mais consciente e alinhada às necessidades das crianças e da sociedade contemporânea.

A pedagogia e os estudos educacionais concentram suas pesquisas e reflexões na criança como estudante. Em contraste, os estudos sociológicos e antropológicos clássicos situam a criança em contextos sociais e culturais, analisando-a como uma parte integrante da sociedade. No entanto, os Estudos da Criança buscam compreender a criança como um ser biopsicossocial e a infância como

uma categoria estrutural da sociedade, inserida nas categorias geracionais. Este campo de estudo promove uma visão mais abrangente e interdisciplinar, em oposição a uma abordagem fragmentada.

Essas pesquisas refutam a noção de que a infância é apenas uma fase de crescimento, um conceito que se aplica a todos os humanos, independentemente da idade. Ao contrário, eles se concentram nas características presentes da criança como um indivíduo completo, com suas próprias habilidades e tendências. Esta visão da criança como um ser completo, ao invés de apenas um estágio para a idade adulta, leva ao estudo dos mundos das crianças a partir de sua própria realidade. Isso envolve escutar a criança para entender seus ambientes e aceitá-la como um ser integral e capaz, que pode ser compreendido em sua totalidade. Como cita Sarmento, (2013):

Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas. (p.15)

Somos diferentes e aprendemos de formas diferentes. Aprendemos quando encontramos significação, valor, ligação com a nossa vida, quando saímos da zona de conforto. A aprendizagem mais profunda requer espaços de práticas frequentes, aprender refletindo, ambientes ricos de oportunidades. Na profissão de educador de infâncias essas aprendizagens nem sempre têm sido pesquisadas e discutidas, por vezes a aprendizagem se torna uma repetição e uma escolarização.

O presente trabalho busca uma construção ativa e associada em aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos, e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade pessoal e em grupo, enquanto docentes e mentores de infâncias.

Muitos professores que trabalham com crianças (des)conhecem esse movimento e essas pesquisas, e é isso que estamos explorando aqui. A pesquisa busca entender como os profissionais que lidam com crianças percebem a infância e como essas percepções influenciam suas abordagens, mesmo que possam não estar totalmente conscientes disso. Trata-se de um domínio que requer dos professores uma abordagem intencional, baseada no conhecimento do desenvolvimento, aprendizado e das características individuais de cada criança.

Faz-se necessário formar o professor para atuar nesse campo. É fundamental, em qualquer trabalho pedagógico, que seja explicitada qual a imagem/conceção de criança que se tem como norteadora da proposta desenvolvida, além da clareza do porquê e para que permeia o trabalho de

educação de infância. E para que isso aconteça, esse campo não pode ser desconhecido por esse sujeito que caminha nessa jornada com as infâncias na figura do professor.

De acordo com Sarmiento,T (2016), “A ação pedagógica com as crianças constitui um elemento identitário das educadoras de infância” (p.77). Se faz necessário uma sólida formação profissional.

2.2. A Formação de Professores de Infância no Currículo Universitário: desafios e oportunidades

As origens da profissão de desenvolvimento humano podem ser rastreadas até as primeiras abordagens filosóficas sobre a natureza humana e sua busca por crescimento e realização. Com o passar dos séculos, essas reflexões deram origem a teorias e práticas mais sistematizadas, influenciando a criação de disciplinas específicas voltadas para o estudo do desenvolvimento humano. A evolução da profissão acompanhou o progresso do conhecimento científico e a emergência de novas demandas sociais, o que a levou a se tornar uma área multidisciplinar e essencial para o entendimento e promoção do desenvolvimento das pessoas.

A interação prolongada entre educador e educando na faculdade universitária enfrentou diversos desafios e obstáculos que dificultaram sua valorização. A universidade muitas vezes apresenta desconforto em relação às dimensões específicas dessa interação, tais como o envolvimento da componente de cuidados e o apelo à vocação social para a sua realização. Além disso, a universidade também pode sentir desconforto em relação à ação profissional interativa e à contingência do sucesso da intervenção à ocorrência das pessoas, bem como em relação à apropriação pelo senso comum de áreas de discussão profissional.

Para João Formosinho, Júlia Oliveira-Formosinho e Joaquim Machado, “a dimensão da interação prolongada também não é valorizada pelo estado quando mantém um sistema de colocação periódica de professores que alimenta a mobilidade docente e traz a descontinuidade educativa para o coração da prática pedagógica” (2010 p. 11).

A construção de conhecimento prático relevante na docência é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar. Para Sarmiento, T. (2017) “A formação de professores hoje tem que ser também projetada em função das novas realidades escolares, dos novos públicos e dos novos agentes que intervêm no processo educativo” (p. 288). Isso significa que a formação docente deve priorizar a integração entre teoria e prática,

possibilitando que os professores desenvolvam habilidades e competências específicas para lidar com as demandas reais da sala de aula. Além disso, a construção desse conhecimento deve estar fundamentada em processos de investigação-ação, que permitem aos educadores refletir sobre sua prática, identificar problemas e buscar soluções contextualizadas. Dessa forma, a construção de conhecimento prático relevante não apenas contribui para a melhoria contínua da prática docente, mas também apoia os processos de mudança na educação, promovendo um ensino mais eficaz e significativo para os alunos.

A discrepância na valorização acadêmica entre as profissões voltadas ao desenvolvimento humano e as profissões liberais tradicionais (como medicina, direito, engenharia e economia) é um fenômeno multifacetado que merece uma análise aprofundada. Esta disparidade pode ser atribuída a uma série de fatores complexos e interrelacionados.

Primeiramente, é importante considerar o aspecto do cuidado intrínseco a muitas dessas profissões de desenvolvimento humano. Existe uma percepção generalizada de que a aptidão para estas funções deriva mais de características pessoais como empatia e discernimento do que de uma formação acadêmica rigorosa. Historicamente, essa dedicação foi frequentemente associada a uma vocação quase missionária ou a um chamado social.

Ademais, essas profissões foram tradicionalmente categorizadas como "femininas" - seja de forma inerente ou predominante - o que se reflete na nomenclatura utilizada: enfermeiras, educadoras de infância, professoras primárias, assistentes sociais, entre outras. Esta categorização de gênero, profundamente enraizada em estereótipos sociais, contribui significativamente para a menor consideração acadêmica dessas profissões, perpetuando assim disparidades de status social.

Outro fator determinante nesta equação é a natureza interativa e interpessoal do trabalho realizado nestas profissões. O desempenho profissional nestas áreas é fundamentalmente baseado na interação humana, onde esta não é apenas o meio, mas também uma parte substancial do conteúdo do trabalho. Diferentemente das profissões técnicas, onde o objeto de intervenção é inanimado, nestas profissões, a volição, o afeto, as emoções e a cognição dos indivíduos são variáveis críticas que influenciam diretamente o sucesso ou fracasso da intervenção profissional.

Considerando esta dinâmica interativa, podemos postular que o trabalho nestas profissões possui uma dualidade intrínseca: por um lado, temos a componente técnico-profissional da intervenção e, por outro, a componente pessoal do indivíduo que é alvo desta intervenção. O êxito profissional, portanto, não depende exclusivamente da competência do profissional, mas também do engajamento ativo do indivíduo no processo e, crucialmente, da sinergia entre estas duas componentes.

Esta complexidade inerente às profissões de desenvolvimento humano desafia os paradigmas tradicionais de avaliação acadêmica, contribuindo para sua subvalorização no contexto universitário convencional. Uma reavaliação crítica destes paradigmas é imperativa para uma valorização mais equitativa destas profissões fundamentais para o tecido social. Segundo Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado (2010),

Como a intervenção de desenvolvimento humano de quem trabalha com pessoas tem uma importante componente de participação das próprias pessoas, é natural que estas discutam no quotidiano essas questões das quais depende muito da sua vida. É conhecimento do senso comum ao conhecimento profissional que lhes é proposto - toda a gente discute a educação dos seus filhos e, logo, os professores, as escolas, os currículos e a própria educação escolar; (p.14).

Os autores ressaltam a importância da participação ativa das pessoas em intervenções de desenvolvimento humano, especialmente para aqueles que trabalham diretamente com indivíduos e comunidades. Eles afirmam que essa participação é essencial, já que as decisões e práticas nessas áreas afetam profundamente a vida cotidiana das pessoas. Isso resulta em uma transição natural do conhecimento de senso comum para um conhecimento mais profissional. Esse é o papel da educação, transformar em conhecimento profissional o que vem do seu conhecimento de vida, do seu conhecimento do saber humano. Segundo Sarmiento, T. (2017),

A formação de professores precisa ser questionada e questionadora de e no seu contexto de desenvolvimento. O conhecimento tem-se tornado complexo, obrigando, por isso, a formação de professores a um processo constante de revisão, aprofundamento, rigor e exigência, quer no nível científico como pedagógico, de forma a garantir a atualização qualificada dos seus saberes e fazeres. (p. 295)

Na sociedade contemporânea, o conhecimento tem se tornado complexo, com desafios que exigem uma formação de professores que esteja à altura das exigências do mundo atual. A necessidade de revisão e aprofundamento na formação de professores é uma resposta a essa complexidade do conhecimento. É indispensável que a formação de professores esteja alinhada com as demandas presentes na necessidade do real do chão da escola, garantindo assim a atualização qualificada dos saberes e fazeres dos educadores.

Um período particularmente delicado na formação de professores é a fase inicial da carreira profissional, que abrange os primeiros anos de ensino. Esta etapa, chamada de fase de indução profissional, segundo Nóvoa (2009), é importante para a trajetória dos professores, influenciando significativamente a maneira como se integram na escola e no corpo docente. Por isso, essa fase deve ser estruturada como um componente essencial do programa de formação, em conjunto com os cursos de graduação e mestrado.

Durante a transição de aluno para professor, é fundamental reforçar as bases de uma formação que priorize o acompanhamento pedagógico, a contextualização, a análise da prática e a integração à cultura profissional docente. Como descrito por Nóvoa (2009):

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (Parágrafo 40º)

Para Nóvoa (2009) e Sarmento, T. (2017) se faz urgente, repensar e pensar a formação de professores em um lugar de importância social, em contexto de responsabilidade com a profissão e com os profissionais que estão sendo formados. De acordo com Sarmento, T. (2017), "O professor é um profissional do humano, um interventor mais ou menos consciente e crítico do seu papel social, cuja ação se desenvolve na interação com outras pessoas" (p.295).

O professor apresenta-se como um "profissional do humano," acompanhando por uma responsabilidade não apenas na doação de conhecimento, mas na formação integral do ser humano. A expressão "interventor mais ou menos consciente e crítico do seu papel social" sugere uma reflexão para a atuação do professor como um agente de mediação social, participando ativamente do processo de transformação social através de sua prática educativa. Esse papel vai além da simples instrução técnica ou acadêmica, envolvendo também a conscientização e a crítica das dinâmicas sociais em que está inserido. A educação é um processo dialógico, dependente das relações interpessoais e do contexto social. Essa interação é essencial para que o educador possa exercer plenamente sua função de mediador e transformador social, ajudando na construção de uma sociedade mais crítica e consciente. O professor é profundamente vinculado à capacidade de interagir e influenciar positivamente o desenvolvimento social e humano por meio da educação. Em consonância com Nóvoa (2009)

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (Parágrafo 43º)

É recomendado um maior alinhamento entre as instituições de ensino superior e as demandas reais das escolas de educação de infâncias, buscando atualizar constantemente o currículo universitário. Além disso, é essencial promover parcerias mais sólidas com as escolas e comunidades, possibilitando aos futuros professores uma imersão real no ambiente educacional. A integração de tecnologias educacionais e práticas inovadoras também deve ser uma prioridade, preparando os professores para lidar com os desafios actuais. Ressalto a importância da criação de indicadores de qualidade mais precisos para a formação de professores de infância, possibilitando uma avaliação mais eficaz e a identificação de áreas que necessitam de melhoria, buscando cada vez mais os diálogos entre o que se estuda e as práticas.

2.3. O desafio da formação continuada de professores de infância

A elaboração e a implementação de propostas pedagógicas que sejam adequadas às diferentes faixas etárias, e que transcendam o assistencialismo tradicional historicamente presente na educação de infâncias em diversas regiões do mundo, constituem um imperativo. Isso evidencia a crescente necessidade de examinar as práticas educativas vivenciadas por crianças de distintas idades como processos efetivos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, torna-se essencial investigar se o professor, consciente de que seu papel vai além de suprir as necessidades físicas das crianças, tem demonstrado a capacidade de ressignificar as dimensões do cuidado e da educação em sua atuação profissional.

Diferentes autores, como Nóvoa, apontam a formação crítica como a mais adequada para os profissionais da educação. Segundo Mouro e Souza (2013), “Tal formação requer a oferta de possibilidades para (re)construção das concepções que os profissionais que trabalham com crianças pequenas detêm a oportunidade de ressignificação das suas concepções de infância, crianças e

educação infantil, bem como suas práticas” (p.203). A Educação de infância, reconhecida como etapa inaugural da educação básica, apresenta-se como um campo de estudo fascinante e complexo, caracterizado por uma dualidade funcional que merece uma pequena reflexão. Esta etapa educacional oscila entre duas funções primordiais, cada uma com implicações significativas para o desenvolvimento infantil e para as práticas pedagógicas.

A primeira função centra-se no fortalecimento das competências infantis, visando a assimilação de informações cruciais tanto para o futuro acadêmico quanto para a formação integral do indivíduo. Esta abordagem enfatiza as relações de ensino-aprendizagem, priorizando a aquisição de conhecimentos fundamentais e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a integração social e o sucesso futuro da criança.

Neste contexto, as instituições de educação de Infância assumem a responsabilidade de criar ambientes propícios à aprendizagem, estruturando o conhecimento em projetos pedagógicos cuidadosamente elaborados. Estes projetos, organizados em torno de áreas de conhecimento, são meticulosamente ajustados às especificidades de cada faixa etária, respeitando os estágios de desenvolvimento cognitivo infantil.

A segunda função, igualmente importante, concebe a Educação de infância como um espaço privilegiado de socialização. Nesta perspectiva, prioriza-se a criação de um ambiente onde as crianças possam experimentar plenamente sua infância, livres das práticas ritualizadas que frequentemente caracterizam as rotinas escolares, domésticas e institucionais.

Esta abordagem reconhece a importância das interações sociais e das experiências lúdicas no desenvolvimento infantil, valorizando a espontaneidade e a criatividade como elementos fundamentais do processo educativo. Aqui, o foco não está na preparação para etapas futuras, mas na vivência significativa do presente, respeitando as particularidades e os ritmos individuais de cada criança.

Neste contexto, o conhecimento não se apresenta como um fim em si mesmo, mas como um meio para a formação integral do indivíduo. Os conteúdos abordados na Educação de infância estão intrinsecamente vinculados aos processos globais de constituição da criança como ser humano, considerando sua inserção em múltiplos contextos socioculturais. Essa abordagem multidimensional abrange o desenvolvimento de capacidades intelectuais, físicas, criativas, estéticas, expressivas e emocionais, formando uma química indissociável no processo educativo.

A questão central que se coloca é: como formar um professor apto para trabalhar com crianças, considerando as demandas e perspectivas atuais? As características próprias dessa faixa etária, assim como suas formas de aprender, sugerem a necessidade de que, desde a formação inicial,

o futuro professor tenha contato com questões específicas relacionadas a essa etapa do desenvolvimento infantil, bem como com as particularidades do cotidiano. Como descrito por Nóvoa (1992)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Paragrafo 45°)

É fundamental que os futuros professores sejam expostos a situações de experiência direta o quanto antes, promovendo o "aprender fazendo", uma abordagem pela concepção de professor reflexivo. No contexto da formação inicial de professores para trabalhar com crianças, essa especialização torna-se ainda mais necessária. Durante a graduação em Pedagogia, no contexto brasileiro, os futuros professores poderiam ser acompanhados em seus avanços por um professor supervisor, prática que contribuiria para que eles ingressassem nas creches e jardins de infâncias mais preparados para enfrentar os desafios e as especificidades do trabalho com a primeira infância.

A formação do educador vai além do mero acúmulo de conhecimentos teóricos e técnicas pedagógicas. É essencial que esse processo inclua um profundo trabalho de reflexão sobre a prática educacional. Para isso acontecer, o profissional precisa ter uma atitude aberta e disposta a analisar criticamente suas próprias experiências em sala de aula.

Essa prática reflexiva vai além da mera participação em cursos de atualização ou aquisição de novos conhecimentos. Essa ferramenta oferece ao educador uma compreensão mais aprofundada sobre seu desempenho, permitindo que ele identifique pontos positivos e áreas que precisam ser aprimoradas em sua abordagem pedagógica. Ao se envolver neste processo contínuo de autoanálise e aprendizado, o educador não apenas aprimora suas habilidades, mas também contribui para a evolução contínua de sua prática profissional.

De acordo com a perspectiva de Araujo e Cardoso (2022), “Aprender a escutar, observar e refletir sobre a criança enquanto sujeito social e histórico, são ações necessárias quando se deseja pesquisá-las” (p. 26). Essa ação de observação e reflexão só pode ser possível a partir do campo da experiência e ação, do campo do sentir e discutir e da interação com o outro, como cita Sarmiento, T. (2017),

Como sinônimos de ‘formar’ encontram-se os verbos constituir, compor, fundar, criar, instruir, desenvolver, dar, entre outros, aos quais (no entendimento da participação de cada um

enquanto sujeito e agente de formação) sempre se liga o pronome reflexo se. Nessa linha, cada professor forma-se, constrói-se, ou seja, toma parte ativa no seu processo de formação, associado a um processo que é coletivo e se realiza entre pares e na interação com outros (alunos, professores, saberes etc.). Nessa concepção de formação, a pessoa-professor é colocada no centro do processo, partindo-se dos seus saberes e experiências para formalizá-los por meio da reflexão partilhada com o seu grupo profissional, seguindo o princípio de uma formação que se realiza ao mesmo tempo que se atua como professor. (p. 292)

A formação de um professor vai além do simples instruir ou ensinar; ela abrange uma série de ações como constituir, compor, e desenvolver, que são essenciais na construção contínua do próprio educador. O processo ocorre de forma reflexiva e participativa, onde o professor é sujeito e agente do seu próprio desenvolvimento, de forma autônoma e coletiva, num movimento contínuo de autorreflexão e autoconstrução.

2.4. A Docência e Pesquisa do Professor de Infância

A transformação da experiência de aprendizagem dos alunos ocorre por meio de mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem empregados pelos professores. A reflexão e fomento de ambientes de pensamentos contínuos são elementos essenciais para este processo nas salas de aula. Não devemos encarar isso como ações isoladas, mas sim como práticas diárias que estimulam e aprimoram o pensamento dos estudantes. Somente dessa maneira conseguiremos desenvolver a cultura de pensamento que aspiramos construir.

Refletir sobre as experiências da infância demanda uma abordagem intencional e questionamentos profundos. É essencial observar atentamente, aplicando nossa capacidade de pensamento, e documentar essas observações para que se tornem visíveis aos outros por meio de registros e compartilhamentos. Esse processo de formulação de hipóteses não apenas coloca o professor na posição de pesquisador, mas também cultiva uma compreensão mais profunda sobre o seu trabalho com as crianças.

Examinar sobre as experiências da infância demanda uma abordagem intencional e questionamentos profundos. As necessidades e interesses das crianças impactam diretamente tanto a pesquisa quanto o ensino. Entender as crianças, suas culturas e conhecimentos é o ponto de partida para conceber uma educação descolonizada e criar abordagens educativas que valorizem as culturas

infantis. Na docência com crianças pequenas, assim como na pesquisa, é importante reconhecer o potencial e a diversidade das crianças. Portanto, podemos concordar que, como afirma Freire (2013):

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (p.123 - 124).

O profissional que trabalha com crianças deve ir além do papel de pesquisador reflexivo e protagonista, compartilhando com as crianças e suas famílias o processo educativo. Ele deve perceber a docência e suas práticas como experiências inseridas em uma sociedade plural e complexa, na qual as crianças não apenas participam, mas também desempenham um papel fundamental. Para isso, é essencial que os estados e as instituições invistam na carreira dos professores, reconhecendo e respeitando-os como pesquisadores da infância. A valorização do professor como um investigador ativo, envolvido no desenvolvimento integral das crianças, é essencial para uma educação de qualidade e para o crescimento saudável das novas gerações. Esse investimento não apenas beneficia os professores, mas também fortalece a base educacional de toda a sociedade, contribuindo para um futuro mais justo e equitativo para as crianças.

Capítulo 3 - Uma Investigação (Auto)biográfica

A metodologia (auto)biográfica emerge como uma poderosa ferramenta de investigação nas ciências humanas e sociais, permitindo uma compreensão aprofundada das trajetórias individuais no contexto social e cultural em que estão inseridas. Ao abordar as histórias de vida, essa metodologia oferece uma oportunidade singular de explorar as experiências e percepções pessoais que moldam a identidade de um sujeito ao longo do tempo. No campo da educação, especialmente na formação de professores de infância, a investigação (auto)biográfica se destaca por sua capacidade de integrar as dimensões pessoais e profissionais, revelando como essas interações influenciam as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da carreira docente.

Neste capítulo, será apresentada uma análise da metodologia (auto)biográfica, destacando sua relevância e aplicabilidade no contexto deste estudo. O foco será a exploração das narrativas de vida de professores de infância, que são simultaneamente sujeitos e objetos da investigação. Através dessa abordagem, será possível acessar, de maneira detalhada e reflexiva, as vivências que contribuem para a construção das práticas educacionais e para a formação das identidades profissionais. De acordo com Torres (1997), “os atores escolares, em contexto organizacional, sofrem transformações nos seus sistemas de valores e representações originais e, simultaneamente, também produzem alterações na própria estrutura organizacional” (p. 99). Isso reforça a ideia de que a interação entre o sujeito e o ambiente organizacional é dinâmica e impacta diretamente a construção identitária e prática dos professores.

O capítulo está organizado em várias seções, iniciando com uma introdução aos métodos (auto)biográficos, seguida pela descrição dos instrumentos utilizados para coleta de dados e pela preparação do guião de entrevistas. Também será discutida a relação entre as dimensões pessoais e profissionais na vida dos educadores, além dos cuidados éticos necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Por fim, será abordado o processo de contato com os narradores e a importância das histórias de vida como um recurso valioso para a análise de trajetórias no campo educacional.

3.1. Paradigma Qualitativo

A pesquisa no campo das ciências humanas e sociais tem se beneficiado amplamente do paradigma qualitativo, um enfoque metodológico que prioriza a compreensão profunda dos fenômenos,

em vez de sua quantificação. O paradigma qualitativo busca explorar as percepções, significados e experiências subjetivas dos indivíduos, valorizando a complexidade dos contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos. Dentro desse quadro, o método (auto)biográfico emerge como uma abordagem particularmente rica para o estudo das trajetórias individuais, pois oferece uma via para acessar as narrativas pessoais que revelam os processos de construção de identidades, valores e práticas.

O método (auto)biográfico, ancorado no paradigma qualitativo, permite que o sujeito investigado não seja apenas um objeto de estudo, mas também um participante ativo na construção do conhecimento. Conforme Souza e Senna (2023), "a construção do conhecimento está implicada diretamente no envolvimento do sujeito com seu processo biocognitivo, permitindo-lhe integrar à consciência, descobertas, significados e aprendizados que são primordiais numa pesquisa"(p. 1). Assim, por meio de relatos de vida, sejam eles (auto)biográficos (quando o próprio sujeito narra sua história) ou biográficos (quando a história é contada por outro), a pesquisa (auto)biográfica aprofunda-se nas experiências subjetivas, proporcionando uma análise reflexiva sobre a interação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural.

Essa abordagem vai além da simples coleta de dados; ela privilegia a interpretação dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências, enfatizando o caráter dinâmico e processual da construção da identidade e das práticas profissionais. Souza e Senna (2023), destacam que "a utilização dessa abordagem em pesquisas abre espaço para reconstruir experiências em estruturas significativas ao rememorar o vivido, transformando vivências em aprendizagens e, a partir daí, construir um processo autoformativo" (p. 5). Dessa maneira, as narrativas (auto)biográficas tornam-se ferramentas essenciais para compreender a identidade e o percurso formativo dos sujeitos, articulando ação e reflexão em um movimento subjetivo e autorreflexivo (Souza & Senna, 2023, p. 2).

No campo da educação, e particularmente na formação de professores, o paradigma qualitativo aliado ao método (auto)biográfico revela-se uma ferramenta poderosa. Ele possibilita investigar de que maneira as experiências pessoais e profissionais dos educadores se entrelaçam e influenciam suas práticas pedagógicas. Ao resgatar as narrativas de vida dos professores, torna-se possível compreender as múltiplas dimensões que compõem sua identidade profissional, oferecendo insights valiosos sobre os desafios, motivações e transformações ao longo de suas trajetórias. Como aponta Sarmento, T. (2002)

Num paradigma qualitativo com uma investigação em histórias de vida, cada educadora de infância vale por si, e as vidas não são comparáveis. No entanto, se atendermos a que nos seus percursos passam por experiências similares ainda que sentidas de forma diferenciada

por cada uma, esta investigação poderá alertar para possíveis regularidades, bem como para naturais heterogeneidades cuja constatação poderá ter alguma utilidade nas funções da docência na formação de educadoras de infância. (p. 270)

Essa observação reforça a importância de reconhecer tanto as singularidades quanto as convergências nas trajetórias de vida dos educadores, possibilitando que os padrões emergentes possam oferecer subsídios para reflexões sobre o campo da docência e suas práticas formativas.

3.2. Problemas e Objetivos

Esse tópico explora o núcleo da investigação sobre como as concepções dos educadores sobre a infância impactam suas práticas pedagógicas. Dentro da pesquisa (auto)biográfica, essa análise se concentra em compreender como as experiências pessoais e profissionais dos educadores moldam suas abordagens e interações com as crianças. O problema central da pesquisa gira em torno de como essas concepções da infância influenciam o modo de atuar dos professores na prática educativa. A partir desse problema, o estudo estabelece objetivos claros, tanto gerais quanto específicos, para investigar as percepções e práticas dos educadores, levando em conta o contexto social e cultural em que estão inseridos. Assim, buscamos compreender de que forma a visão dos educadores sobre a infância e sua formação acadêmica contribuem para a criação de ambientes pedagógicos reflexivos, centrados na criança e ajustados às demandas socioculturais contemporâneas.

3.2.1. Problema da pesquisa

A pergunta que norteia esta investigação é: **De que forma a compreensão da infância (experiências pessoais e concepções) influenciam as práticas pedagógicas, e o que isso revela sobre a atuação dos educadores?**

Como ressalta Tuckman (2002), “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação. Podemos descobrir e definir não só uma área de problemas, mas também um problema específico dentro dessa área” (p. 22). Esse processo de definição é particularmente desafiador neste estudo, pois o problema de pesquisa levantado busca

explorar como a compreensão da infância, enquanto fase fundamental do desenvolvimento humano, influencia as práticas pedagógicas dos educadores e o que isso revela sobre sua atuação profissional.

A infância, por ser objeto de diferentes concepções ao longo do tempo, é interpretada de diversas maneiras pelos profissionais da educação, o que acaba refletindo diretamente em suas abordagens pedagógicas. Conforme observado por Quivy e Campenhoudt (2003), a definição precisa do problema é essencial para guiar a pesquisa com clareza, e "consiste em procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível, o que procura saber, elucidar, compreender melhor" (p. 32). Essa variação nas percepções pode estar ligada a fatores como a formação inicial, as experiências pessoais e profissionais, bem como as influências socioculturais que moldam o entendimento dos educadores sobre o papel da criança no processo educativo.

Compreender como os educadores veem a infância é importante, pois tal visão orienta não apenas as estratégias pedagógicas que utilizam, mas também a forma como interpretam e respondem às necessidades de desenvolvimento das crianças. Educadores que enxergam a infância como um período de grande potencial e agência tendem a criar ambientes pedagógicos mais democráticos e centrados na criança, promovendo práticas que favorecem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Em contraste, uma visão mais tradicional da infância pode levar a práticas mais diretivas, com foco na transmissão de conhecimento em vez de na construção ativa de saberes.

Esse problema de pesquisa, portanto, não se limita a investigar as práticas pedagógicas em si, mas procura revelar o que essas práticas indicam sobre a formação e os valores dos educadores. Analisar de que forma as concepções sobre a infância influenciam o cotidiano das salas de aula permitirá compreender melhor o papel que os educadores desempenham na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, reflexivos e alinhados com as necessidades do desenvolvimento infantil. Assim, ao investigar essas relações, o estudo poderá fornecer insights valiosos para o aprimoramento da formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a infância como um período singular e essencial no processo de construção do conhecimento.

3.2.2. Objetivo Geral e específicos

A infância tem sido objeto de diversas concepções ao longo dos séculos, e a educação de infância consolidou-se como uma área de pesquisa fundamental, que explora as complexas interações sociais, culturais e pedagógicas no desenvolvimento infantil. Diante dessa complexidade, este estudo

tem como objetivo geral **investigar as concepções dos professores de educação de infância sobre a infância como um campo de pesquisa, explorando como esses profissionais constroem suas práticas e teorias a partir de suas experiências formativas e da interação com as crianças.**

Os objetivos de uma pesquisa desempenham um papel crucial na orientação do estudo, pois "o objetivo da investigação é responder à pergunta de partida. Para este efeito, o investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem" (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 211). Assim, a formulação de objetivos claros é essencial para que as informações obtidas possam ser verificadas e analisadas à luz das hipóteses estabelecidas, proporcionando uma estrutura sólida para o desenvolvimento da investigação.

Dessa forma, com base nessa fundamentação teórica, os seguintes objetivos específicos foram definidos para orientar a investigação de maneira mais detalhada.

Objetivos Específicos:

1. Analisar as percepções dos professores sobre a infância e a influência dessas percepções em suas práticas pedagógicas.
2. Investigar como as experiências formativas dos professores (tanto acadêmicas quanto pessoais) moldam suas abordagens pedagógicas na educação de infância.
3. Explorar a relação entre a construção de práticas pedagógicas e as experiências diretas com as crianças, considerando o contexto sociocultural em que essas interações ocorrem.
4. Examinar como os professores percebem a criança como sujeito de direitos e agente ativo em seu processo de aprendizagem.

Esses objetivos específicos proporcionarão uma compreensão mais aprofundada das percepções e práticas dos professores de educação infantil, permitindo que se explorem as nuances e inter-relações entre formação, prática pedagógica e o papel ativo da criança no processo educativo.

3.2.3. Dimensões de análise ouvindo x Educadoras de infância

Estudos anteriores (Sarmiento, T., 2002; Passeggi, 2014; Leal da Costa & Sarmiento, T., 2018, e outros) defendem que as identidades profissionais dos educadores de infância têm sido

(re)construídas ao longo do tempo, por meio das interações que estabelecem em diferentes contextos. A perspectiva adotada valoriza especialmente o papel do ator social e a dimensão temporal nesse processo. A partir dos relatos de educadoras de infância, pretende-se investigar como a trajetória de experiências vividas em distintos contextos socio-relacionais tem influenciado a construção e transformação de suas identidades profissionais a visão que os educadores têm sobre a infância, como uma fase de desenvolvimento ativa e complexa, afeta diretamente a maneira como estruturam suas práticas pedagógicas, promovendo abordagens mais centradas na criança.

- Educadores que reconhecem a infância como uma categoria social em constante construção tendem a adotar práticas pedagógicas reflexivas, que consideram as influências culturais e sociais no desenvolvimento infantil.
- A formação dos educadores, com foco em reflexões sobre o desenvolvimento infantil e as teorias contemporâneas da educação, influencia positivamente a capacidade de os professores promoverem ambientes de aprendizagem investigativos e democráticos.

3.3. Método de Pesquisa – Estudo (Auto)biográfico

O método adotado neste estudo é o (auto)biográfico, dada sua relevância no processo de formação de professores de infância. Essa abordagem metodológica é especialmente significativa por privilegiar casos singulares, situados e culturalmente contextualizados, envolvendo os sujeitos que participam do processo educativo.

Ao integrar elementos autobiográficos e biográficos, a pesquisa (auto)biográfica oferece uma perspectiva única para compreender o indivíduo em sua interação com o ambiente social e cultural. Conforme argumenta Torres (1997), "o processo de construção destas representações tenderá a refletir (ou não) as tensões internas resultantes do processo de operacionalização de um modelo cultural e organizacional uniformemente difundido e o quadro axiológico dos atores sociais escolares" (p. 99). Essa concepção destaca como as representações individuais dos educadores estão em constante diálogo com as estruturas institucionais e os valores que permeiam o cotidiano escolar.

Reforçando essa visão, Borges (2020) afirma:

A pesquisa (auto)biográfica, preocupada com a formação humana e a vida vivida pelo sujeito, busca fundamentar uma epistemologia ancorada em fontes biográficas e (auto)biográficas para

compreender o mundo, não apenas como estrutura e representação, mas, primordialmente, como experiência narrativa e significação (pp. 19 - 20).

Esse método revela-se essencial para compreender a singularidade e a subjetividade da experiência humana. Por meio de entrevistas (auto)biográficas, diários, ou da análise de documentos pessoais, torna-se possível alcançar uma visão aprofundada sobre os contextos sociais, culturais e emocionais que moldam a identidade dos sujeitos. A abordagem (auto)biográfica investiga a formação e o desenvolvimento pessoal em suas dimensões temporais e relacionais, analisando como os indivíduos atribuem significado às suas experiências e como essas experiências são mediadas por códigos culturais e sociais compartilhados.

Nesse sentido, Quivy e Campenhoudt (2003) observam que "em certos casos, como no âmbito da análise de histórias de vida, os investigadores aplicam um método de entrevista extremamente aprofundado e pormenorizado" (p. 193), ressaltando a importância da escuta atenta e da coleta de dados densos e sensíveis. A flexibilidade das entrevistas (auto)biográficas, conforme destacam os autores, permite respeitar as categorias mentais e os quadros de referência dos participantes, assegurando a profundidade interpretativa necessária ao rigor qualitativo (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 194).

A relevância desta metodologia reside, ainda, em sua capacidade de revelar dimensões profundas da condição humana, contribuindo de modo significativo para a produção de conhecimento acadêmico, profissional e pessoal. Para Delory-Momberger (2016):

O saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões – antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica, social –, a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades. (p. 137)

Embora situada no campo das ciências humanas e sociais, a pesquisa (auto)biográfica não deve ser compreendida como uma abordagem isolada, mas como um caminho interpretativo que reconhece a complexidade da experiência vivida e a interdependência entre subjetividade e contexto social.

As técnicas mais comuns de coleta de dados incluem entrevistas, diários, registros pessoais e análise documental. Esses instrumentos permitem reunir informações densas e significativas sobre as

trajetórias de vida dos participantes. A escolha de cada técnica depende dos objetivos específicos da pesquisa e da natureza das informações que se pretende investigar.

Além disso, essa metodologia possibilita a construção coletiva e democrática do conhecimento, ao valorizar a participação ativa dos professores de infância e reconhecer a multiplicidade de realidades vividas. Ampliar as estratégias investigativas com o uso de atividades expressivas e narrativas favorece a complexificação das análises e a emergência de compreensões mais abrangentes sobre os processos educativos.

Por fim, a investigação proposta convoca os professores de infância a uma mobilização consciente de seus pensamentos, ações e sentimentos, com o objetivo de alcançar uma compreensão crítica e profundamente contextualizada da aprendizagem das crianças, a partir da escuta sensível de suas próprias histórias profissionais e pessoais.

3.4. Procedimentos de Coleta de Dados

A metodologia das narrativas (auto)biográficas tem emergido como uma abordagem transformadora na formação de professores de infância. Essa técnica, situada no campo da pesquisa qualitativa, utiliza histórias de vida ou narrativas (auto)biográficas para compreender a complexidade da prática docente, ultrapassando os limites tradicionais da formação e proporcionando um ambiente reflexivo e dialógico para os educadores. Ao focar nas histórias de vida dos professores e nos eventos significativos que moldam suas identidades profissionais, as narrativas (auto)biográficas oferecem uma via inovadora para entender as motivações e aspirações que guiam a prática pedagógica na educação de infância.

Além disso, Torres (1997) ressalta para "consideramos como variáveis organizacionais relevantes o grupo disciplinar, o tempo de serviço na escola, a categoria (quadro/fora do quadro) e os cargos ocupados" (p. 109), reforçando que essas variáveis desempenham um papel central na formação e nas práticas profissionais dos educadores.

Analisar essas narrativas permite refletir sobre as experiências pessoais dos professores que influenciam suas interações com as crianças e as estratégias pedagógicas que adotam. Além disso, ao explorar as narrativas (auto)biográficas, os educadores podem desenvolver uma consciência crítica das políticas educacionais, identificando tensões entre suas experiências pessoais e as expectativas institucionais.

A elaboração do guião de entrevista para o levantamento de narrativas (auto)biográficas dos professores de educação de infância em Portugal segue uma estrutura detalhada, abrangendo diversos aspectos deste tipo de pesquisa. Esse guião está organizado em cinco secções principais, cada uma focando em um aspecto específico da vida e carreira do educador:

- Identificação
- Vida das Educadoras
- Contextos Culturais Profissionais
- Relação Vida Pessoal/Vida Profissional
- Percepção de Si Enquanto Profissional

Essa estrutura permite uma abordagem holística, essencial para a pesquisa (auto)biográfica, capturando tanto aspectos pessoais quanto profissionais das educadoras. Isso é fundamental, pois possibilita compreender como as experiências de vida moldam as práticas pedagógicas.

A seção de "Identificação e Vida das Educadoras" aborda a trajetória pessoal e profissional das educadoras participantes. São detalhados marcos importantes da formação académica, desafios enfrentados na prática profissional, influências de experiências pessoais na docência e as motivações que as levaram a seguir a carreira educacional. Essa abordagem detalhada permite uma compreensão mais profunda da relação entre vida pessoal e prática profissional, enriquecendo a pesquisa e a discussão sobre a importância da identidade no ensino. Como Sarmiento (1994) argumenta: "Um profissional é aquele que desempenha uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado" (p. 38).

O guião também explora adequadamente as influências familiares e de gênero na escolha profissional, elementos importantes para compreender o contexto sociocultural da formação dos educadores. As teorias relacionadas a essas influências variam desde a perspectiva psicodinâmica, que foca na influência dos pais e do ambiente familiar sobre a personalidade e desejos profissionais, até abordagens sociológicas que analisam as estruturas familiares e relações de poder. A compreensão dessas abordagens é fundamental para uma análise profunda do impacto familiar na formação dos educadores, influenciando suas práticas e atitudes no ambiente escolar.

As desigualdades de gênero e estereótipos sociais também exercem uma influência significativa sobre a escolha profissional, especialmente na área da educação. Investigar como essas desigualdades afetam a formação de educadores é essencial para refletir sobre as limitações impostas por expectativas de gênero e sobre como os estereótipos sociais moldam as trajetórias profissionais.

De acordo com Azevedo e Novaes (2023): "O que se espera da escrita de uma narrativa (auto)biográfica é que ela leve em consideração o ir e vir dos processos em curso, a negação, a acessível e as incongruências" (p. 5).

A secção sobre "Contextos Culturais Profissionais" aborda as relações interpessoais no ambiente de trabalho, aspecto central para compreender a cultura profissional na educação de infância. Investir no desenvolvimento dessas relações traz benefícios como o fortalecimento da colaboração, a troca de experiências e o crescimento profissional e pessoal dos envolvidos. Além disso, contribui para reduzir o estresse e os conflitos, promovendo um ambiente de trabalho mais produtivo e harmonioso.

As características dos contextos culturais profissionais na educação de infância envolvem normas, valores, expectativas e tradições que influenciam a dinâmica de trabalho e as relações interpessoais entre os profissionais. Compreender essas características é fundamental para identificar pontos positivos e desafios do ambiente de trabalho, permitindo a implementação de estratégias para melhorar a interação profissional e promover o desenvolvimento de todos os envolvidos.

A investigação sobre a inter-relação entre vida pessoal e profissional se destaca como um dos pontos centrais do estudo, proporcionando uma compreensão mais profunda da identidade dos educadores. Essa integração é influenciada por diversos fatores, como a carga de trabalho, níveis de estresse, suporte familiar e condições laborais. A cultura organizacional da instituição educacional, o equilíbrio entre demandas familiares e profissionais e a autonomia nas funções desempenham papéis cruciais na promoção de uma integração saudável entre essas esferas da vida.

Nesse contexto, os educadores frequentemente enfrentam desafios, como a falta de tempo para atividades pessoais devido às exigências profissionais, o que compromete o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. A pressão por excelência em ambos os campos pode aumentar o estresse e a ansiedade. Torres (1997) observa que:

A visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo, o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de autonomia organizacional associada à inexistência de uma direcção localizada. (p. 55)

A trajetória de vida e carreira de um educador é complexa, formada por experiências pessoais e profissionais que se interconectam. Para uma análise abrangente dessa trajetória, é fundamental considerar os aspectos biográficos e formativos que influenciam, ao longo do tempo, a constituição do

profissional. Os elementos pessoais do educador, como suas experiências de vida, valores e contextos sociais, desempenham um papel fundamental na formação de sua identidade profissional. A formação do educador transcende a mera aquisição de competências pedagógicas, envolvendo uma reflexão crítica sobre sua prática.

Refletir sobre essa prática permite que o educador compreenda a inter-relação entre seu desenvolvimento pessoal e suas ações no contexto educacional. Simultaneamente, deve-se levar em conta o contexto sociocultural em que esse profissional está inserido, já que a educação está intimamente vinculada à sociedade. Sarmento, T. (2003) afirma:

Os professores aprendem com professores, em novas vias e de novas formas; a formação profissional é vista como um processo contínuo, com a integração de acontecimentos envolventes e complexos; a aprendizagem contínua deve constituir um equilíbrio entre a obrigação institucional e a responsabilidade individual (p. 1243).

As práticas educacionais são amplamente moldadas pelas exigências e mudanças socioculturais de cada época e local, impactando diretamente as abordagens pedagógicas e as interações em sala de aula. Portanto, entender a trajetória de um educador exige não apenas uma avaliação técnica de suas competências, mas também uma reflexão sobre como sua vida, moldada por fatores sociais e culturais, influencia suas práticas.

3.4.1 Entrevistas Narrativas

Este estudo teve como objetivo investigar as percepções e experiências de educadores de infância em Portugal, utilizando um processo criterioso de seleção de participantes que visava refletir a diversidade dos contextos educacionais.

Na seleção dos educadores de infância convidadas para participar desta investigação, foram estabelecidos critérios que buscavam abranger certa diversidade de contextos. Um dos critérios que pretendia incluir era entrevistar um professor de infância do sexo masculino, contudo, não foi possível estabelecer contato com nenhum. Tornou-se evidente que, em Portugal, a profissão de educador de infância ainda é amplamente exercida por mulheres, refletindo uma forte associação social e escolar entre o cuidar e o educar como papéis tradicionalmente femininos. De acordo com Sarmento, T. (2004),

A representação social das profissões segue um modelo piramidal, em que no topo estão as profissões que granjeiam um maior reconhecimento e na base as de mais baixo reconhecimento. Dentro de cada profissão, pode-se visualizar de novo outra pirâmide. Assim, no grupo profissional dos professores, no topo encontram-se os professores universitários e na base, os professores do ensino básico-1º ciclo e as educadoras de infância. Na sociologia das profissões este posicionamento de base articula-se com o facto de serem profissões desenvolvidas por mulheres com crianças, actores sociais cujo reconhecimento e direitos tem sofrido um processo de afirmação muito lento. (p.104).

Entre as educadoras de infância, selecionei três participantes de acordo com os seguintes critérios: uma educadora que estivesse próxima ao final de sua trajetória profissional e duas que ainda se encontrassem no meio dessa trajetória. O contato inicial com as educadoras foi facilitado por colegas portuguesas que atuam em escolas de Portugal e me auxiliaram nesse processo de intermediação. O primeiro contato ocorreu por meio de uma mensagem de texto, na qual expliquei o propósito do meu estudo e o tema da pesquisa. Caso a educadora demonstrasse interesse em participar, um segundo contato era estabelecido via e-mail, acompanhado de um formulário de anamnese para a primeira etapa da investigação. Esse formulário incluía 21 questões que cada educadora deveria responder. Após alguns dias, quando o questionário foi finalizado, realizei uma ligação telefônica para convidar as participantes a uma entrevista presencial, realizada individualmente, na qual as questões do guião de entrevistas foram aprofundadas.

De comum acordo, ficou estabelecido que os encontros seriam realizados nos horários e locais que as educadoras considerassem mais adequados às suas realidades. Como o interesse na pesquisa partia de mim, a minha responsabilidade era organizar-me e comparecer aos encontros. As educadoras sempre se mostraram muito disponíveis para participar da pesquisa e contribuíram significativamente com o projeto.

Todos os encontros foram muito significativos, tanto para as educadoras quanto para mim. Em diversos momentos, nossas histórias se cruzavam em alguma fala, frase ou palavra. Eu escutava atentamente e, em várias ocasiões, percebia a emoção tomando conta delas, o que corrobora com o que afirma Sarmiento, T. (2002) “Trabalhar com histórias de vida é mexer no humano, é muitas vezes tocar em feridas não cicatrizadas, ou cuja arrumação só se desfaz porque um elemento externo a leva à rememoração” (p. 279).

As narrativas de vida são essenciais para compreendermos a identidade das pessoas, pois através das histórias que contam sobre si mesmas é possível identificar como constroem seu senso de

identidade ao longo do tempo. Através da pesquisa (auto)biográfica é possível analisar as diferentes fases da vida de um sujeito e como suas experiências moldaram quem são. As narrativas de vida também são uma forma de expressão da identidade, ajudando a compreender como cada indivíduo se vê e como é visto pelos outros.

As educadoras compartilharam um pouco da história de suas vidas, tanto pessoal quanto profissional, contando os relatos que consideraram essenciais naquele momento. Elas trouxeram à tona os personagens de suas narrativas, dando vida a eles ao descrevê-los dentro de seus enredos. Como descrito por Bertaux (2010),

A simples menção do termo "narrativa de vida" evoca imediatamente a imagem de uma narrativa de vida -"completa", isto é, que trata da totalidade da história de um sujeito. Ela começaria pelo nascimento, até mesmo pela história dos pais, pelo seu meio, em suma, pelas origens sociais. Cobriria toda a história da vida do sujeito. Para cada período dessa história, a narrativa descreveria não só a vida interior do sujeito e suas ações, mas também os contextos interpessoais e sociais que ele/ela atravessou. (p.47)

No compartilhamento de histórias de vida por educadoras, que relataram tanto aspectos pessoais quanto profissionais de suas trajetórias, destacaram personagens e episódios significativos. Esse processo de narrativização confere vitalidade às suas histórias, ao incorporar tanto os contextos internos quanto os sociais em que essas experiências ocorreram. Com base na concepção de Bertaux (2010), a "narrativa de vida" evoca uma ideia de totalidade, abrangendo desde as origens familiares e sociais até o desenvolvimento do sujeito ao longo de sua existência. Tal narrativa busca não apenas descrever as ações e vivências pessoais, mas também os ambientes interpessoais e sociais que influenciam suas trajetórias de vidas.

Na pesquisa (auto)biográfica, é fundamental entender como as identidades são construídas e reconstruídas ao longo da vida. Através das narrativas de vida, é possível identificar os momentos-chave e as influências que levaram a uma mudança na identidade de um indivíduo. Isso pode incluir eventos traumáticos, conquistas pessoais, relacionamentos significativos, entre outros aspectos que moldam a forma como as pessoas se veem e se apresentam ao mundo.

3.5. Aspectos Éticos no Tratamento dos Dados

Em uma pesquisa qualitativa que investiga narrativas de vida, é fundamental adotar uma abordagem ética e sensível. O processo de coleta dessas histórias exige cuidado para criar um ambiente de confiança e segurança, permitindo que os narradores se sintam à vontade para compartilhar suas memórias e experiências de forma autêntica.

O consentimento informado é essencial para garantir que os participantes estejam cientes de como suas narrativas serão utilizadas. Além disso, o pesquisador deve adotar uma postura observadora e imparcial, evitando interferências nas histórias compartilhadas. A proteção da identidade dos participantes é igualmente crucial, assegurando o anonimato e preservando a confidencialidade das informações.

Sarmiento, T. (2002) destaca que: "Todos possuem espaços de segredo que desejam preservar. Embora a relação entre pesquisador e entrevistado possa facilitar a revelação de aspectos íntimos, compartilhá-los em contextos mais amplos pode ser problemático" (p. 279).

Para garantir a integridade da pesquisa, é necessário que os horários e locais das entrevistas sejam escolhidos de comum acordo, assegurando o conforto do entrevistado durante todo o processo.

Por fim, a garantia do anonimato deve ser vista como um direito fundamental do narrador e uma obrigação ética do pesquisador. Proteger as identidades dos participantes é essencial para preservar sua privacidade e confidencialidade, bem como para manter a integridade do estudo. Ao seguir essas diretrizes éticas, o pesquisador poderá conduzir uma pesquisa qualitativa de forma sensível e respeitosa, explorando as ricas narrativas de vida dos educadores.

No capítulo seguinte, subdividi as narrativas em três partes, uma para cada educadora, respeitando a singularidade das suas narrativas. Cada percurso foi analisado de maneira individualizada, buscando interpretar os caminhos trilhados por essas educadoras e compreendê-los em profundidade. O objetivo foi acolher e valorizar as identidades construídas ao longo de suas trajetórias, reconhecendo que cada uma delas carrega experiências únicas que moldaram suas práticas profissionais e pessoais. A análise não apenas buscou descrever suas histórias, mas também entender como os contextos sociais e culturais influenciaram a formação de suas identidades educacionais.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida neste estudo tem como objetivo compreender as concepções de infância no repertório profissional de educadoras de infância, analisando como essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas e sua formação profissional. Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados por meio de entrevistas realizadas com três educadoras de infância: Eva (Participante 1), Olga (Participante 2) e Aurelice (Participante 3). A partir desses depoimentos, será possível aprofundar a compreensão sobre suas experiências, desafios e reflexões, articulando tais elementos com o referencial teórico previamente discutido.

As entrevistas, estruturadas com base em um guião previamente elaborado, permitem identificar padrões e tendências nos discursos das participantes, evidenciando como suas experiências e trajetórias profissionais moldam sua visão sobre a infância e a prática educativa. A análise dos dados é apresentada atendendo a quatro níveis progressivos:

1. Apresentação dos dados coletados, evidenciando os principais temas emergentes das entrevistas.
2. Análise dos repertórios profissionais das educadoras, identificando como suas experiências influenciam sua prática pedagógica.
3. Identificação de padrões e tendências nas concepções de infância, analisando os elementos comuns e divergentes entre as participantes.
4. Discussão dos resultados à luz da literatura, destacando possíveis contribuições para o campo da formação de professores de infância.

Para responder aos objetivos desta investigação, a análise dos dados obtidos nas entrevistas com as três educadoras de infância (Eva, Olga e Aurelice) foi realizada a partir de um processo de leitura interpretativa e aprofundada dos relatos, orientada por uma lógica qualitativa e indutiva.

Assim, com base em cada objetivo específico do estudo, foram identificadas dimensões ou aspectos significativos emergentes das falas das participantes, que se configuraram como categorias de análise. Essas categorias, portanto, não foram definidas previamente, mas construídas a partir da aproximação contínua com os dados empíricos, respeitando a complexidade e a singularidade das experiências relatadas.

Esses temas emergentes permitiram organizar a análise de modo a estabelecer relações entre as concepções de infância das educadoras, suas práticas pedagógicas e os desafios que enfrentam, criando um percurso de interpretação alinhado aos objetivos da investigação.

Para melhor compreensão deste processo, apresenta-se a seguir um quadro exemplificativo da organização da análise, evidenciando a articulação entre os objetivos do estudo, as categorias de análise identificadas e os contributos das falas das

Este processo de análise permitiu, assim, organizar e compreender a complexidade dos discursos das educadoras, respeitando suas singularidades, mas também evidenciando padrões, convergências e divergências nas suas concepções e práticas. Essa estratégia analítica possibilitou dar resposta aos objetivos definidos para este estudo e fornecer um olhar mais aprofundado sobre as práticas educativas na educação de infância e as concepções que as orientam conforme tabela 1.

Tabela 1 - Análise identificadas e os contributos das falas das educadoras.

Objetivo Específico	Categorias/Temas Emergentes	Eva	Olga	Aurelice
1. Analisar as percepções dos professores sobre a infância e a influência dessas percepções em suas práticas pedagógicas.	a) Infância como espaço de imaginação e fantasia. b) Infância como etapa estruturante. c) Infância como espaço de construção da autonomia.	“A criança vive em um mundo de fantasia...”	“A infância é a base para tudo na vida adulta...”	“A infância é um momento para desenvolver autonomia...”
2. Investigar como as experiências formativas dos professores moldam suas abordagens pedagógicas na educação de infância.	d) Formação acadêmica e contínua. e) Experiências pessoais e profissionais.	“Durante minha formação, aprendi a valorizar o brincar...”	“Minhas vivências como mãe influenciam minha prática docente...”	“Os cursos que fiz me ajudaram a entender melhor as crianças...”
3. Explorar a relação entre a construção de práticas pedagógicas e as experiências diretas com as crianças, considerando o contexto sociocultural em que essas interações ocorrem.	f) Práticas centradas no brincar. g) Participação ativa da criança. h) Relação escola-família.	“Uso a Pedagogia de Projetos, com protagonismo das crianças...”	“Meu trabalho se constrói em parceria com as famílias...”	“A criança tem direito à voz e a decidir o que quer fazer...”
4. Examinar como os professores percebem a criança como sujeito de direitos e agente ativo em seu processo de aprendizagem.	i) Reconhecimento da criança como sujeito de direitos. j) Valorização da escuta e da participação infantil.	“As crianças têm direito a serem ouvidas e respeitadas...”	“Vejo a criança como protagonista do seu aprendizado...”	“É fundamental escutar o que a criança tem a dizer...”

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Esse capítulo visa, portanto, não apenas relatar as percepções das educadoras, mas também promover um diálogo entre suas experiências e os fundamentos teóricos que sustentam este estudo,

contribuindo para um entendimento mais amplo do impacto das concepções de infância na prática pedagógica e na formação docente.

4.1. Apresentação dos Dados Coletados

A pesquisa contou com a participação de três educadoras de infância com trajetórias distintas, mas que compartilham pontos de convergência em relação às suas concepções sobre a infância e à prática pedagógica.

A seguir, são apresentados os principais dados coletados sobre cada educadora, destacando informações referentes às suas experiências profissionais, concepções de infância, práticas pedagógicas e desafios enfrentados.

4.1.1. Perfis Profissionais das Participantes

Para compreender melhor os perfis das educadoras entrevistadas, apresenta-se a seguir uma síntese de suas informações profissionais e formativas. A tabela 2 destaca aspectos como idade, tempo de experiência, locais de atuação e formação acadêmica das participantes, permitindo uma visão clara de suas trajetórias na educação de infância.

Tabela 2 – Perfis Profissionais das Educadoras Participantes

Nome	Idade	Experiência Profissional	Local de Atuação	Formação Acadêmica
Eva	63 anos	42 anos	Agrupamento em Santa Maria da Feira, com crianças de 3 a 5 anos	Magistério Primário de Aveiro
Olga	47 anos	23 anos	Quatro escolas do Ministério da Educação em Barcelos, Famalicão e Felgueiras	Universidade do Minho
Aurelice	47 anos	23 anos	Agrupamento em Vieira do Minho, com crianças da educação pré-escolar	Universidade do Minho

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

A partir das informações apresentadas, observa-se que todas as participantes possuem ampla experiência na educação de infância e atuam em diferentes contextos institucionais. Enquanto Eva tem uma trajetória mais longa, acumulando mais de quatro décadas de trabalho na área, Olga e Aurelice compartilham um tempo semelhante de atuação, ambas com 23 anos de experiência. Além disso, destaca-se que as três educadoras possuem formação específica na área, o que reforça sua base

teórica e prática no trabalho com crianças pequenas. Essa diversidade de percursos contribui para uma análise aprofundada das concepções de infância e das práticas pedagógicas desenvolvidas em suas instituições.

4.1.2. Concepções de Infância das Educadoras

As participantes possuem diferentes perspectivas sobre a infância, mas todas enfatizam sua importância para o desenvolvimento humano, bem como a valorização do brincar e da criatividade.

Eva destaca a infância como um período de felicidade, imaginação e simplicidade. Para ela, a criança vive em um universo de fantasia e brincadeira, onde "fadas, princesas e rainhas vencem monstros, bruxas e todo o mal" (Apêndice D, p. 99). Essa visão reflete-se em sua prática pedagógica, onde busca proporcionar um ambiente lúdico e enriquecedor para o desenvolvimento infantil.

Olga vê a infância como uma etapa estruturante para a formação do ser humano, ressaltando que é um período crucial para o desenvolvimento de resiliência e assimilação de conhecimentos. Como destaca, "a infância é a fase mais importante e privilegiada para educar e preparar o ser humano para a vida, com resiliência, capacidades e interesse de assimilar conhecimentos" (Apêndice D, p. 99).

Aurelice enfatiza o equilíbrio entre brincar e aprender, defendendo que a infância deve favorecer a autonomia, a autoestima e a cooperação. Ela acredita que "a infância deve proporcionar que a criança desenvolva sua autonomia e autoestima, que aprenda a partilhar, a cooperar e a desenvolver empatia e resiliência" (Apêndice D, p. 99).

Apesar das ênfases distintas, todas convergem na valorização do brincar e da experiência infantil como elementos fundamentais do desenvolvimento humano.

A partir da síntese apresentada, percebe-se que, apesar das diferenças individuais, as concepções das educadoras sobre infância e aprendizagem compartilham a preocupação com a centralidade da criança no processo educativo. Contudo, os desafios enfrentados revelam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e políticas educacionais que assegurem uma abordagem mais equitativa e centrada na criança.

Essas concepções reforçam o pensamento de Sarmiento (2005), que defende que a infância não deve ser encarada apenas como uma preparação para a vida adulta, mas sim como uma fase distinta, rica em experiências próprias e dotada de significados sociais e culturais. Isso também se alinha com

as discussões de Corsaro (2011), que propõe a ideia da "agência infantil", destacando a importância de reconhecer as crianças como sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

No próximo tópico, discutiremos as principais implicações desses achados para a formação docente e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo.

4.1.3. Características Atribuídas à Infância

Ao serem questionadas sobre as características que associam à infância, as educadoras apontaram elementos que englobam aspectos emocionais, cognitivos e sociais:

Eva descreve a infância como um período de "inocência, curiosidade, imaginação, criatividade, alegria e espontaneidade" (Apêndice D, p. 99).

Olga enfatiza que essa fase representa a base para a vida adulta, caracterizando-a como um período de "adaptação, fragilidade, desenvolvimento, afeto e interação" (Apêndice D, p. 99).

Aurelice destaca a importância do lúdico e da criatividade no desenvolvimento da criança, ressaltando que a infância deve favorecer "a resolução de problemas, o raciocínio, o desenvolvimento da linguagem e a expressão emocional" (Apêndice D, p. 99).

Embora as descrições apresentem nuances distintas, há um consenso entre as participantes de que a infância deve ser respeitada em suas especificidades e valorizada como uma etapa essencial do desenvolvimento humano.

Segundo Fernandes (2005, p. 126), é fundamental considerar a participação das crianças como um princípio que reorganiza as relações entre adultos e crianças, de modo que sua presença ativa nos processos educativos seja legitimada.

Essa perspectiva reforça a importância de reconhecer que as crianças não são meros receptores passivos de processos de socialização, mas sim agentes ativos na construção de significados sobre suas experiências.

4.1.4. O Papel do Professor na Infância

As três educadoras reconhecem o professor como mediador no processo de desenvolvimento infantil, embora apresentem diferentes percepções sobre sua função:

Eva acredita que o professor deve proteger a inocência da criança, estimulando sua curiosidade e criatividade, permitindo-lhe explorar o mundo de maneira lúdica. Ao ser questionada sobre o papel do professor no processo de formação da criança a participante diz que é “Proteger essa inocência, incentivar a curiosidade, a imaginação e a criatividade. Promover o brincar, a descoberta do mundo que as rodeia, a participação ativa, a espontaneidade, a autonomia, a interatividade...” (Apêndice D, p. 99).

Olga defende que o professor deve atuar em parceria com as famílias, assegurando um desenvolvimento integral e promovendo a resiliência: “... Sendo a Escola a continuidade da família...o professor deverá ser "parceiro" num trabalho de equipa com a família” (Apêndice D, p. 99).

Aurelice ressalta que o professor tem um impacto direto na construção da identidade da criança, destacando que sua postura e ações influenciam a maneira como a criança se percebe e interage com o mundo. Segundo ela, "o professor serve de modelo para as crianças. Através das atitudes, ações e comportamentos, exerce impacto (positivo ou negativo) na maneira como as crianças se veem e se relacionam com o mundo, contribuindo para uma educação inclusiva" (Apêndice D, pp. 99-100). Essas percepções indicam que a prática pedagógica está diretamente relacionada às concepções individuais sobre infância e ao papel do professor como facilitador da aprendizagem.

Para Malaguzzi (1995), o professor deve ser um "observador atento e facilitador das descobertas infantis" (p. 152), garantindo que a criança se sinta encorajada a explorar e a construir conhecimentos de forma ativa.

Esse pensamento reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica baseada na escuta ativa e na valorização da agência infantil, permitindo que o educador atue como um mediador no processo de aprendizagem.

4.1.5. Práticas Pedagógicas e Influências

As concepções de infância influenciam diretamente as práticas pedagógicas das educadoras:

Eva adota uma abordagem construtivista, priorizando a Pedagogia de Projeto, em que as crianças participam ativamente do planejamento das atividades. A fala de Eva que reforça sua abordagem construtivista e sua prioridade na Pedagogia de Projeto pode ser encontrada no documento analisado:

Privilégio uma metodologia diferenciada baseada no construtivismo, na qual diferentes pedagogias e modelos se entrelaçam na estruturação do meu trabalho. No entanto, a predominante é a Pedagogia de Projeto, que parte das motivações das crianças e se baseia em um plano de ação flexível, construído por elas, com meu apoio e coordenação. (Apêndice D, p. 100)

Essa declaração confirma a importância que Eva atribui à participação ativa das crianças no planejamento das atividades e ao seu protagonismo no processo educativo.

Olga valoriza a colaboração com as famílias e a formação integral da criança, incentivando valores como respeito e responsabilidade. A seguinte citação da educadora reforça a afirmação de que ela valoriza a colaboração com as famílias e a formação integral da criança, incentivando valores como respeito e responsabilidade:

O meu objetivo enquanto educadora é colaborar com as famílias diretamente (sempre que possível), colaborar com as escolas e ajudar da melhor forma a desenvolver futuros adultos saudáveis e felizes. (Apêndice D, p. 100)

Essa afirmação evidencia a preocupação de Olga em estabelecer uma parceria ativa entre a escola e a família, reconhecendo a importância desse vínculo para o desenvolvimento integral da criança. A literatura sobre a educação de infância destaca que a colaboração entre professores e famílias fortalece o processo educativo, proporcionando um ambiente mais seguro e estimulante para as crianças (Sarmiento, 2005). Dessa forma, a visão de Olga alinha-se a uma abordagem que considera a criança como um ser em desenvolvimento dentro de um contexto social mais amplo, no qual a interação entre os diferentes agentes educativos é essencial para sua formação.

Aurelice enfatiza a escuta ativa e a participação das crianças na tomada de decisões no cotidiano escolar, assegurando que suas vozes sejam reconhecidas: "Passa pela forma como vemos a criança: um ser com direitos, com voz, com agência e como construtora do seu conhecimento" (Apêndice D, p. 100). Essa afirmação reforça sua visão da criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, que deve ser ouvida e ter seu protagonismo reconhecido na dinâmica escolar.

Sua perspectiva dialoga com abordagens contemporâneas da educação de infância, como a pedagogia da escuta de Malaguzzi (1995), que destaca a importância de considerar as crianças agentes construtores de seus próprios saberes. Além disso, essa concepção se alinha com as diretrizes da participação infantil defendidas por Fernandes (2005), que ressaltam a necessidade de legitimar a voz das crianças nas práticas pedagógicas e na formulação de políticas educacionais.

A Tabela 3 sintetiza as diferentes abordagens pedagógicas das educadoras:

Tabela 3 – Comparação das Concepções e Práticas Pedagógicas das Educadoras

Eixo de Análise	Eva (Participante 1)	Olga (Participante 2)	Aurelice (Participante 3)
Concepção de infância	Período de imaginação e ludicidade. O brincar e a fantasia são fundamentais.	Etapa estruturante do desenvolvimento humano. Importância da resiliência.	A infância deve favorecer a autonomia e a construção da identidade.
Papel do professor	Estimulador da criatividade e da exploração lúdica.	Modelo de referência que promove aprendizagens estruturadas.	Facilitador do protagonismo infantil e da escuta ativa.
Práticas pedagógicas	Abordagem construtivista e Pedagogia de Projeto.	Trabalho colaborativo entre escola e família.	Participação ativa das crianças no cotidiano escolar.
Desafios enfrentados	Falta de recursos e burocratização do ensino.	Pressão da escolarização precoce e restrições institucionais.	Desigualdade social e falta de valorização docente.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

A partir dessas percepções, observa-se que, embora as educadoras compartilhem a valorização do desenvolvimento infantil, enfrentam desafios institucionais que impactam a aplicação de suas práticas pedagógicas.

4.1.6. Desafios na Educação de Infância

As educadoras apontam desafios comuns em sua atuação:

Eva critica a escolarização precoce e a pressão para que as crianças realizem atividades formais antes do tempo adequado.

Olga menciona a falta de recursos e a dificuldade de adaptação das políticas educacionais às mudanças sociais. Essa preocupação também é destacada por Eva, que afirma: "A sociedade está a evoluir muito rápido, e as políticas da educação não estão a conseguir acompanhar" (Apêndice D, pp. 103-104).

Aurelice destaca a desigualdade social como um fator que pode comprometer o desenvolvimento infantil.

Esses desafios refletem a tensão entre concepções pedagógicas centradas na criança e as exigências institucionais que pressionam para uma escolarização antecipada.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996, p. 27), a educação de infância tende a ser estruturada como um processo de escolarização precoce, na qual a criança é vista como um recipiente de

conhecimento, priorizando a memorização e reprodução de conteúdos em detrimento da experimentação e da aprendizagem ativa.

Essa perspectiva reforça a necessidade de modelos pedagógicos participativos, que respeitem os direitos das crianças à ludicidade e ao aprendizado significativo.

4.2. Análise dos Repertórios Profissionais das Educadoras

O repertório profissional das educadoras é construído ao longo de suas trajetórias, sendo influenciado por fatores como formação, contexto institucional e relações interpessoais.

4.2.1. Trajetórias Profissionais e Formação

Eva iniciou sua carreira em uma instituição que valorizava o trabalho coletivo, mas percebeu mudanças na gestão ao longo dos anos, com maior burocratização.

Olga passou pelo setor privado antes de ingressar no ensino público, enfrentando desafios como sobrecarga de trabalho e falta de autonomia pedagógica.

Aurelice desejava ir para a área de Geografia, mas acabou indo para área de educação de infância, desenvolvendo uma forte identificação com a docência.

Segundo Nóvoa (1992), a identidade profissional dos educadores não se forma apenas na academia, mas ao longo da prática, em constante diálogo com os desafios e aprendizagens diárias.

A análise das entrevistas revela que, apesar das diferenças individuais, as educadoras compartilham preocupações semelhantes sobre a valorização da infância, a autonomia das crianças e os desafios da prática docente.

Seus relatos evidenciam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e políticas educacionais que respeitem o tempo da infância e valorizem o papel do professor como mediador do desenvolvimento infantil.

Dentre os aspectos centrais identificados, destaca-se a importância de um modelo pedagógico centrado na criança, garantindo sua participação ativa no processo educativo. Além disso, enfatiza-se a necessidade de melhores condições de trabalho e formação continuada para os educadores.

Dessa forma, reforça-se a ideia de que a educação infantil deve ser um espaço de experimentação e desenvolvimento integral, assegurando ambientes educativos acolhedores e estimulantes, alinhados a uma concepção de infância que respeite suas especificidades.

4.2.2. Relação com o Contexto Institucional e Impacto na Prática Docente

As educadoras relatam diferenças significativas entre o sistema privado e o público, o que impacta diretamente suas práticas pedagógicas.

Eva destaca que, no início de sua carreira, trabalhou em uma instituição que valorizava a autonomia docente e o trabalho coletivo. No entanto, com a transição para um modelo de gestão mais focado em resultados e metas institucionais, percebeu uma grande mudança em sua prática pedagógica. Como ela relata: "As reuniões pedagógicas eram momentos ricos de partilha e construção. Agora, muitas vezes, são apenas para repassar normas e burocracias." (Apêndice C, p. 75)

Olga também menciona que a passagem do setor privado para o ensino público trouxe mudanças significativas. No setor privado, além das demandas pedagógicas, havia uma grande exigência de participação em tarefas administrativas e no cuidado com as crianças. Ela critica a sobrecarga de funções e a falta de reconhecimento.

Aurelice complementa essa visão, observando que, no ensino público, há uma maior valorização do trabalho docente, mas também um distanciamento maior das famílias, o que impacta a parceria educacional.

Os relatos das educadoras demonstram que a adaptação ao contexto institucional é um fator determinante na formação do repertório profissional, exigindo flexibilidade e resiliência por parte dos professores (Tardif, 2014).

4.2.3. O Papel das Relações Interpessoais no Repertório Profissional

As educadoras enfatizam a importância das relações interpessoais para a qualidade do trabalho docente e para a construção de um ambiente educativo saudável.

Eva destaca que, ao longo dos anos, percebeu uma mudança na relação entre os profissionais da educação infantil, principalmente com a centralização da gestão escolar. Como descreve: "Antes, as decisões eram compartilhadas. Agora, muitas vezes, nos sentimos sozinhas, sem apoio para lidar com os desafios diários" (Apêndice C, p. 81).

Olga reforça essa percepção, apontando que, no ensino público, encontrou um ambiente mais colaborativo entre os colegas, enquanto no setor privado vivenciou experiências de competição e falta de suporte entre educadores.

Aurelice também menciona que, embora tenha tido boas experiências com colegas ao longo da carreira, enfrenta desafios constantes na construção de relações saudáveis dentro das instituições, especialmente quando há falta de reconhecimento profissional e excesso de cobranças.

Esses relatos evidenciam que o repertório profissional não se forma apenas a partir do conhecimento técnico, mas também das interações com colegas, gestores e famílias, sendo essas relações fundamentais para a prática docente (Nóvoa, 2009).

4.2.4. Conflito entre Concepções Pedagógicas e Expectativas Institucionais

As educadoras expressam preocupação com a crescente escolarização precoce da educação infantil e com a pressão para que as crianças atinjam metas rígidas de desempenho. Essa pressão, segundo as participantes, decorre tanto de expectativas institucionais quanto das demandas de alguns pais, que nem sempre compreendem a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Eva enfatiza que a educação infantil deveria ser um espaço de descoberta e experimentação, mas percebe uma tendência crescente de transformar esse período em uma preparação para o ensino fundamental. Como afirma: "

Na educação de infância, o mais importante é o desenvolvimento integral da criança. Hoje, a pressão para que saibam ler e escrever cedo demais tira delas a alegria de aprender. Precisamos voltar a dar espaço para o brincar. (Apêndice C, p. 80)

Eva compartilha também uma preocupação, destacando que, muitas vezes, precisa lutar para manter práticas pedagógicas que respeitem o tempo da infância:

Sinto que, cada vez mais, há uma tendência de escolarização precoce. Há momentos em que a própria instituição pressiona para que adotemos uma abordagem mais tradicional, com mais fichas e menos exploração. (Apêndice C, p. 80)

Aurelice acrescenta que essa pressão também vem de alguns pais, que, por desconhecimento, cobram um ensino mais estruturado, com atividades dirigidas e fichas pedagógicas:

Os pais querem que os filhos saibam escrever antes do tempo. Eles não entendem que brincar também é aprender. Muitas vezes, temos que explicar a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. (Apêndice C, p. 98)

Esses relatos revelam a necessidade de desconstruir a pedagogia transmissiva e burocrática, promovendo a adoção de modelos pedagógicos participativos na educação de infância. Essa problemática já vem sendo debatida e defendida por pesquisadores portugueses da infância. Conforme destaca Formosinho (1996, p. 21):

A convocação deste conhecimento implícito, tácito, baseada em tradições e rotinas, tendo por base uma pedagogia transmissiva, geralmente é suficiente para fazer funcionar uma escola no dia a dia. Mas a adoção de inovações, implicando a convocação de conhecimento explícito, pressupõe a desconstrução prévia deste conhecimento tácito que se foi paulatinamente interiorizando.

O argumento de Formosinho (1996) é visível no contexto das educadoras entrevistadas. O modelo educacional ao qual estão submetidas ainda se apoia em práticas tradicionais, como a priorização de atividades estruturadas e avaliações padronizadas, o que limita a implementação de metodologias mais flexíveis e centradas na criança.

Além disso, Kohan (2019) discute como o modelo tradicional de ensino infantil pode restringir a criatividade e a autonomia das crianças, impondo-lhes expectativas inadequadas ao seu estágio de desenvolvimento. Esse tensionamento entre concepções pedagógicas progressistas e a cultura escolar ainda resistente a mudanças reflete um desafio central na educação de infância: equilibrar a valorização do brincar e da aprendizagem ativa com as exigências institucionais e sociais por resultados mensuráveis.

4.2.5. Reflexões Finais sobre o Repertório Profissional das Educadoras

As entrevistas demonstram que o repertório profissional das educadoras é formado por um conjunto complexo de experiências, desafios e aprendizagens. O percurso profissional de Eva, Olga e Aurelice revela a importância da formação contínua e da adaptação a diferentes contextos institucionais.

Eva reflete sobre o impacto de sua trajetória e a necessidade de manter um olhar crítico sobre a prática pedagógica. Segundo ela: "Cada ano que passa, aprendo algo novo. Mas também percebo como a educação de infância precisa ser mais valorizada e respeitada." (Apêndice C, p. 77)

Olga destaca que a experiência acumulada ao longo dos anos trouxe mais segurança e clareza sobre seu papel como educadora, permitindo-lhe enfrentar desafios com maior confiança.

Aurelice enfatiza a importância do apoio entre colegas e da construção de um ambiente escolar mais colaborativo, onde as educadoras possam se sentir valorizadas e respeitadas.

Essas reflexões evidenciam que o repertório profissional não é estático, mas sim um processo contínuo de aprendizado e adaptação, sendo constantemente enriquecido pelas experiências, desafios e interações que cada educadora vivencia ao longo de sua carreira.

4.3. Identificação de Padrões e Tendências nas Concepções de Infância

A análise das entrevistas permitiu identificar padrões e tendências nas concepções das educadoras sobre a infância. Embora haja diferenças na forma como cada participante compreende essa etapa da vida, todas concordam que a infância é um período essencial para o desenvolvimento humano, devendo ser respeitada em suas especificidades.

A seguir, serão apresentadas as principais tendências identificadas nas falas das educadoras, destacando como suas percepções influenciam suas práticas pedagógicas.

4.3.1. A Infância como um Período de Felicidade e Imaginação

Para Eva, a infância é marcada pelo lúdico e pela imaginação, destacando que essa fase deve ser preservada como um espaço de criatividade e liberdade.

Aurelice também reconhece a importância do imaginário infantil, mas enfatiza que essa dimensão deve ser acompanhada pelo desenvolvimento da autonomia e da cooperação entre as crianças.

Já Olga adota uma abordagem mais estruturada, ressaltando que a infância é uma fase determinante para a formação do caráter e das competências necessárias à vida adulta.

Essas concepções demonstram que, apesar das diferenças, as educadoras concordam sobre a necessidade de valorizar a infância como uma etapa única e fundamental para o desenvolvimento humano.

4.3.2. A Infância como Alicerce para o Desenvolvimento Humano

Todas as participantes reconhecem que a infância não deve ser vista apenas como uma preparação para a vida adulta, mas como um período autônomo e repleto de experiências significativas.

Olga enfatiza a responsabilidade da escola e da sociedade em garantir que essa fase ocorra de forma estruturada, assegurando o pleno desenvolvimento das crianças.

Aurelice defende que a infância deve promover a autonomia e a construção da identidade infantil, permitindo que a criança desenvolva habilidades cognitivas e emocionais.

Eva destaca que essa etapa é marcada pela descoberta do mundo e pelo aprendizado por meio da experimentação e do brincar.

Essa visão dialoga com Sarmiento (2005), que argumenta que a infância deve ser compreendida como uma construção social inserida em um contexto de interações, no qual as crianças desempenham um papel ativo na formação de sua própria realidade. Nesse sentido, torna-se essencial que a escola e a família atuem juntas para garantir condições favoráveis ao crescimento das crianças.

4.3.3. A Influência das Concepções de Infância na Prática Pedagógica

As educadoras reconhecem que suas concepções sobre a infância impactam diretamente suas práticas pedagógicas. A Tabela 4 apresenta uma síntese dessas influências:

Tabela 4 – Influência das Concepções de Infância na Prática Pedagógica

Concepção de Infância	Práticas Pedagógicas Associadas
A infância como um período de imaginação e ludicidade (Eva)	Enfoque na Pedagogia de Projeto e no aprendizado por meio da exploração e da brincadeira.
A infância como um período estruturante para a vida adulta (Olga)	Ênfase na formação de valores, na parceria escola-família e no ensino estruturado.
A infância como um espaço para o desenvolvimento da autonomia (Aurelice)	Práticas que valorizam a escuta ativa, a participação das crianças nas decisões e a construção da identidade infantil.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Os dados evidenciam que, embora as educadoras compartilhem a valorização do brincar e da participação infantil, suas metodologias refletem diferentes concepções sobre o papel da infância na aprendizagem.

4.4. Discussão dos Resultados à Luz da Fundamentação Teórica

A análise dos relatos das educadoras demonstra que as concepções sobre infância estão intimamente relacionadas às suas trajetórias profissionais e às condições institucionais em que atuam. A seguir, discutimos os principais achados à luz da literatura.

4.4.1. O Impacto da Trajetória Profissional nas Concepções de Infância

As entrevistas indicam que a formação inicial e as experiências profissionais influenciam diretamente a forma como as educadoras concebem a infância e estruturam suas práticas pedagógicas.

Eva teve sua prática moldada por uma abordagem mais flexível, favorecendo a participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

Olga, ao transitar entre o setor privado e o ensino público, desenvolveu uma visão mais estruturada sobre o papel da infância, enfatizando a importância de valores e aprendizagens formais.

Aurelice, ao ingressar na educação infantil após um percurso inicial em outra área, construiu sua prática a partir de um olhar voltado para a autonomia e a escuta ativa das crianças.

Esses achados dialogam com Nóvoa (1992), que destaca que a identidade profissional docente é construída ao longo da carreira, sendo influenciada tanto pela formação quanto pela prática cotidiana.

4.4.2. Desafios e Contradições nas Práticas Pedagógicas

Embora as educadoras valorizem a infância como uma fase essencial para o desenvolvimento humano, elas enfrentam desafios que limitam a implementação de práticas pedagógicas alinhadas a essa visão.

Eva menciona a crescente burocratização do ensino e a falta de recursos como entraves à autonomia do professor.

Olga destaca a pressão para a escolarização precoce, que dificulta a adoção de abordagens mais lúdicas e participativas.

Aurelice aponta a desigualdade social como um fator que compromete o pleno desenvolvimento das crianças, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam equidade no acesso à educação.

4.4.3. Relação com as Famílias e a Comunidade

Outro ponto central da entrevista é a relação da educadora com os pais e a comunidade. Eva destaca a importância de estabelecer uma parceria ativa com as famílias, promovendo eventos, feiras e atividades colaborativas. Essa perspectiva reforça a concepção da educação de infância como um espaço que transcende os muros da escola, envolvendo diferentes agentes sociais na construção do conhecimento.

Como apontam Leal da Costa e Sarmiento, T. (2018), a criação de uma "cultura da escuta" na educação de infância é essencial para garantir que as vozes das crianças e das famílias sejam valorizadas no processo educativo.

No entanto, a educadora também relata dificuldades no diálogo com alguns colegas, que veem a participação dos pais como uma interferência indevida. Esse embate evidencia um conflito de paradigmas dentro da comunidade escolar: alguns educadores defendem uma abordagem mais aberta e participativa, enquanto outros preferem uma relação mais distante e hierárquica com as famílias.

Olga enfatiza a importância da relação entre a escola e as famílias, destacando que a parceria entre educadores e responsáveis é essencial para o desenvolvimento infantil. No entanto, também menciona dificuldades nesse processo, especialmente em contextos em que há distanciamento entre a escola e a comunidade.

Um episódio marcante relatado por Olga foi seu envolvimento com uma família guineense, cuja mãe possuía deficiência física e enfrentava dificuldades no cuidado da filha pequena. A educadora descreve sua atuação para apoiar essa família, demonstrando um compromisso que vai além do papel pedagógico tradicional (Apêndice C, p. 85).

Esse relato ilustra a ideia defendida por Kohan (2019), segundo a qual a educação infantil deve ser um espaço de acolhimento e construção de cidadania, onde os professores desempenham um papel ativo na promoção do bem-estar das crianças e de suas famílias.

Por outro lado, Olga também menciona os desafios no envolvimento parental, especialmente no setor público, onde percebe uma menor interação diária com os responsáveis. Essa dificuldade é apontada por Sarmiento, T. (2003) como um dos principais obstáculos para a construção de uma parceria efetiva entre escola e família.

Aurelice observa uma grande diferença entre sua experiência no setor privado e no público no que se refere ao envolvimento dos pais no processo educativo. No setor privado, os pais tinham participação ativa, organizando atividades e estabelecendo um contato mais próximo com os professores. No setor público, essa relação é bastante limitada, uma vez que a entrada e saída das crianças são mediadas por funcionários, dificultando o diálogo diário entre educadores e famílias.

Esse distanciamento pode ser prejudicial, já que a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é amplamente reconhecida como um fator essencial para o sucesso educacional das crianças (Sarmiento, T., 2003).

A educadora também menciona um episódio marcante em sua carreira, no qual teve que intervir em um caso de maus-tratos infantis. Esse relato ressalta a importância do olhar atento dos educadores para além dos aspectos pedagógicos, assumindo também um papel social e protetivo em relação às crianças.

Segundo Sarmiento (2005), a escola é um espaço privilegiado para a detecção de vulnerabilidades infantis, e o professor desempenha um papel crucial na sinalização e encaminhamento de casos de risco.

4.4.4. Práticas Pedagógicas e Resistência à Escolarização Precoce

Um dos aspectos mais relevantes da entrevista é a abordagem pedagógica adotada por Eva, que se distancia da tendência predominante de escolarização precoce na educação de infância. A educadora enfatiza o aprendizado por meio da exploração, do contato com a natureza e da valorização da curiosidade infantil, em oposição a práticas baseadas em fichas e exercícios estruturados.

Essa abordagem está em consonância com autores como Malaguzzi (2016), que defendem uma educação de infância centrada na experimentação e na valorização da infância como um período singular de desenvolvimento.

Além disso, Eva relata desafios enfrentados com a comunidade escolar e alguns pais, que questionavam a ausência de fichas e a metodologia adotada. No entanto, com o tempo, conseguiu

demonstrar a eficácia de sua abordagem, reforçando a importância do diálogo contínuo entre professores e famílias para a valorização de diferentes práticas pedagógicas.

Um dos pontos mais críticos levantados por Olga é a tensão entre suas concepções pedagógicas e as exigências institucionais. Ela expressa preocupação com a crescente padronização da educação infantil, que impõe regras rígidas às crianças e limita sua liberdade de expressão e criatividade.

Esse fenômeno é frequentemente discutido na literatura acadêmica como um processo de "escolarização precoce", que reduz a infância a um período de preparação para o ensino formal (Kohan, 2019).

Olga também destaca a diferença na forma como os educadores são tratados no setor privado e no ensino público: No setor privado, percebia uma relação mais horizontal entre professores e famílias, mas também uma maior carga de trabalho e menor valorização da profissão. No ensino público, embora haja uma hierarquia mais rígida, os educadores são tratados com maior respeito e possuem mais estabilidade profissional.

Além disso, a professora menciona sua frustração com a falta de investimentos em políticas públicas para a educação de infância, criticando a ausência de creches públicas e a precariedade das infraestruturas disponíveis para essa etapa da educação.

Essa crítica está alinhada com os estudos sobre políticas educacionais em Portugal, que apontam a necessidade de maior investimento na primeira infância para garantir igualdade de acesso e qualidade no atendimento (Leal da Costa & Sarmento, T., 2018).

Aurelice expressa preocupação com a crescente institucionalização da educação de infância, criticando a imposição de práticas que limitam a liberdade e a criatividade das crianças. Ela observa uma tendência crescente de preparar as crianças para o ensino primário de maneira precoce, enfatizando a necessidade de que fiquem sentadas, sigam regras rígidas e realizem atividades estruturadas.

Esse fenômeno, descrito por diversos pesquisadores como a "escolarização da infância", representa uma ameaça à essência da educação de infância, que deveria priorizar a exploração, a brincadeira e a construção ativa do conhecimento (Kohan, 2019).

A educadora reconhece também um desequilíbrio entre a permissividade excessiva em alguns contextos e a rigidez em outros, dificultando a construção de um ambiente educativo equilibrado. Essa reflexão se alinha às discussões de Corsaro (2011), que enfatiza a importância de encontrar um meio-termo entre a liberdade e a estrutura na educação de infância.

Outro ponto abordado é a falta de reconhecimento das educadoras de infância no sistema público de ensino. Aurelice menciona que, ao transitar do setor privado para o estatal, sentiu-se tratada como uma "educadora de segunda categoria", enfrentando resistências e preconceitos. (Apêndice C, p. 98)

Esse sentimento de desvalorização profissional está alinhado com os estudos de Tardif (2014), que destacam a necessidade de maior reconhecimento da profissão docente e melhores condições de trabalho para os educadores.

4.4.5. Reflexões Finais e Impacto Pessoal

Os relatos das educadoras evidenciam que suas concepções de infância influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, mas também são constantemente tensionadas pelas exigências institucionais. Dentre os aspectos centrais identificados, destacam-se:

- A importância de um modelo pedagógico centrado na criança, que reconheça sua autonomia, criatividade e capacidade de participação ativa no processo educativo.
- A necessidade de fortalecer a parceria entre escola e família, garantindo um ambiente educativo mais integrado e alinhado às necessidades das crianças.
- Os desafios impostos pela escolarização precoce e pela burocratização do ensino, que limitam a implementação de abordagens pedagógicas mais lúdicas e participativas.

Dessa forma, torna-se essencial repensar políticas educacionais que assegurem a qualidade da educação infantil, fortalecendo o reconhecimento profissional dos educadores e promovendo ambientes de aprendizagem que respeitem a singularidade da infância. Como enfatiza Sarmento (2005, p. 18), é fundamental garantir que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos no processo educativo, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas nas práticas escolares e nas políticas públicas voltadas para a infância.

A análise das entrevistas com Eva, Olga e Aurelice permite compreender, de maneira aprofundada, como as concepções de infância e os contextos institucionais influenciam as práticas pedagógicas na educação de infância. Seus relatos evidenciam desafios, tensões e potencialidades dessa etapa educacional, destacando a necessidade de abordagens que respeitem a singularidade da infância e valorizem o papel do professor como mediador do desenvolvimento infantil.

Ao longo de suas trajetórias, as três educadoras vivenciaram experiências que marcaram profundamente suas identidades docentes. Eva destaca o impacto positivo do reconhecimento dos alunos e famílias, ressaltando a importância do trabalho colaborativo na construção de uma prática pedagógica significativa. Olga, por sua vez, enfatiza os desafios enfrentados na docência e a necessidade de resistência frente às imposições institucionais, ao mesmo tempo em que reflete sobre a importância do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Aurelice demonstra um forte compromisso com uma pedagogia humanizada e significativa, reconhecendo que, apesar das dificuldades, a educação infantil permanece sendo sua verdadeira vocação.

Os depoimentos também revelam a interseção entre a vida profissional e pessoal das educadoras. Olga, por exemplo, compartilha experiências de sua infância, incluindo episódios de bullying e seu envolvimento no cuidado de familiares idosos, que influenciaram sua prática profissional. Aurelice menciona como as preocupações do trabalho frequentemente se estendem para sua vida pessoal, envolvendo sua família na produção de materiais pedagógicos e discussões sobre práticas educativas. Essa fusão entre os âmbitos pessoal e profissional reflete o compromisso dos educadores com sua prática, mas também evidencia a carga emocional e cognitiva que a profissão exige.

Os desafios enfrentados pelas educadoras apontam para a necessidade de melhores condições de trabalho, formação continuada e valorização profissional, especialmente diante da crescente burocratização do ensino e da tendência à escolarização precoce. Nesse sentido, torna-se fundamental repensar políticas públicas que assegurem a qualidade da educação de infância e fortaleçam o reconhecimento social e institucional dos educadores.

Dessa forma, reforça-se a ideia de que a educação infantil deve ser um espaço de experimentação, interação e desenvolvimento integral, onde crianças possam aprender de maneira significativa e professores tenham autonomia para construir práticas pedagógicas inovadoras. Para que isso se concretize, é essencial que políticas educacionais e práticas institucionais estejam alinhadas com uma concepção de infância que respeite suas especificidades, promovendo ambientes educativos acolhedores e estimulantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar como as concepções sobre a infância influenciam a formação de professores e suas práticas pedagógicas na educação de infância. A partir de uma análise teórica e empírica, verificou-se que a infância, longe de ser um conceito universal e estático, é uma construção social e histórica, moldada por fatores culturais, econômicos e políticos. Essa compreensão foi essencial para contextualizar os desafios enfrentados pelos educadores na construção de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades e direitos das crianças.

Os resultados desta pesquisa apontam que a visão do educador sobre a infância afeta diretamente sua atuação em sala de aula, influenciando a maneira como organiza o ambiente de aprendizagem, interage com as crianças e estabelece relações com a família e a comunidade. Educadores que percebem a infância como um período ativo de desenvolvimento, no qual a criança é um sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem, tendem a adotar práticas mais reflexivas e democráticas. Em contrapartida, concepções mais tradicionais podem resultar em abordagens pedagógicas mais diretivas e centradas no ensino em detrimento da construção do conhecimento.

Além disso, a análise das estruturas curriculares de formação de professores em diferentes universidades revelou divergências na abordagem da infância, indicando que a maneira como a infância é conceituada durante a formação acadêmica influencia a prática docente. A formação de professores, portanto, deve ser repensada para integrar uma visão mais ampla da infância, promovendo uma educação que valorize a escuta ativa, a participação infantil e a interação entre escola, família e comunidade.

A metodologia (auto)biográfica adotada neste estudo possibilitou compreender de forma aprofundada as trajetórias e experiências dos professores, evidenciando como suas vivências pessoais e profissionais impactam suas concepções sobre a infância. As narrativas dos educadores demonstraram que a prática pedagógica é construída ao longo do tempo, sendo influenciada por múltiplos fatores, incluindo formação acadêmica, experiências profissionais e valores pessoais.

Durante a realização desta pesquisa, algumas dificuldades foram identificadas. Em primeiro lugar, a limitação no acesso a um número mais amplo de educadores dificultou uma análise mais abrangente sobre as concepções de infância na prática pedagógica. Além disso, a diversidade de contextos educacionais e a variação nos currículos das universidades analisadas impuseram desafios na construção de comparações diretas entre as diferentes abordagens de formação docente.

Outro obstáculo encontrado foi a resistência de alguns profissionais em refletir sobre suas próprias concepções de infância e como elas influenciam sua prática pedagógica. Muitos educadores atuam de forma intuitiva, sem necessariamente questionar os fundamentos teóricos que embasam suas decisões didáticas. Essa constatação reforça a importância de incentivar uma formação continuada que estimule o pensamento crítico e a autorreflexão entre os docentes.

Diante das reflexões trazidas por esta investigação, algumas direções para estudos futuros podem ser sugeridas. Primeiramente, recomenda-se a ampliação do número de educadores entrevistados, incluindo profissionais de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, a fim de aprofundar a compreensão sobre a influência das concepções de infância nas práticas pedagógicas.

Outra possibilidade de pesquisa é a análise comparativa entre países com diferentes políticas educacionais para a infância, investigando de que forma a formação docente e as diretrizes curriculares impactam a percepção dos professores sobre a criança e o seu papel na sociedade.

Além disso, estudos que enfoquem o impacto das políticas públicas na formação inicial e continuada de professores de educação de infância poderiam contribuir para a compreensão de como a concepção de infância está sendo moldada pelas diretrizes institucionais e quais são os desafios na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Por fim, seria relevante explorar a relação entre as concepções de infância dos educadores e a percepção das próprias crianças sobre sua experiência escolar. Ouvir a voz das crianças poderia fornecer um contraponto valioso para entender como as práticas pedagógicas influenciam seu desenvolvimento, participação e bem-estar no ambiente escolar.

Perante essas constatações, destaca-se a necessidade de uma formação docente mais reflexiva e crítica, que considere a criança como agente social ativo e promova práticas educacionais mais inclusivas e participativas. Além disso, é fundamental fortalecer a relação entre escola e família, garantindo um ambiente educacional que reconheça e respeite as múltiplas infâncias existentes na sociedade contemporânea.

Este estudo contribui para o debate sobre a importância da formação de professores e das concepções de infância na educação de infância. No entanto, reconhece-se a necessidade de novas investigações que aprofundem a análise sobre o impacto dessas concepções na prática pedagógica em diferentes contextos socioculturais. A educação de infância deve ser um espaço de acolhimento, escuta e valorização da criança como sujeito pleno de direitos, e cabe aos educadores o compromisso de construir práticas que respeitem e promovam essa visão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, A. (2019). Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In A. Abramowicz & G. Tebet (Orgs.). *Infância e pós-estruturalismo*. 2ª ed. (pp. 15-24). Pedro & João Editores.
- Andrade, D. B. S. F. (2020). As crianças nos convidam a habitar outro mundo! In E. C. Furlanetto, M. C. Passeggi & K. A. Biasoli (Orgs.). *Infâncias, crianças e narrativas da escola*. (pp. 13-14). Editora CRV.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2ª ed. Zahar Editores.
- Araujo, L., & Cardoso, P. (2022). A pesquisa da e na prática pedagógica: O papel da criança no processo investigativo. In C. I. dos Anjos, S. E. dos Santos, E. de L. Souza, & M. J. B. da S. Tavares (Orgs.), *Infância(s) e educação infantil: Pesquisas, docências e pedagogias* (pp. 21-43). Pedro & João Editores.
- Azevedo, D., & Novaes, D. (2023). (Auto)biografias de uma professora polivalente: Narrativas de vida, trabalho e formação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 8(23), 1–13. <https://doi.org/10.9771/rbpab.v8i23.1140>
- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos*. Paulus.
- Borges, J. L. (2012). A pesquisa (auto)biográfica: Epistemologia e métodos da investigação científica e da formação. In Abrahão, M. H. M. B., & Passeggi, M. C. (Orgs.). (2012). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (Tomo I). EDUFRRN; EDIPUCRS; EDUNEB.
- Brasil. (2009, 18 de dezembro). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009 do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 18.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª ed. Artmed.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 133–147. https://www.academia.edu/53826197/Revista_Brasileira_de_Pesquisa_Auto_biogr%C3%A1fica_v_1_no_1 edi%C3%A7%C3%A3o_completa
- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes* (Tese de doutorado). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6978>
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

- Formosinho, J. (1996). [Prefácio]. In Oliveira-Formosinho, J. *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. 4ª Ed. (pp. 9 – 24). Editora Porto.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Edições Pedagogo.
- Kohan, W. (2019). A devolver o tempo da infância à escola. In A. Abramowicz & G. Tebet (Orgs.). *Infância e pós-estruturalismo*. 2ª ed. (pp. 11-14). Pedro & João Editores.
- Leal da Costa, C. & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças nos anos iniciais e afirmar a nossa identidade profissional. *Revista Educação em Análise*, 3 (2), <http://hdl.handle.net/10174/25299>
- Malaguzzi, L. (2016). Histórias, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57 - 98). Penso.
- Mouro, C., & Souza, G. (2013). O desafio da formação continuada em educação infantil: Discutindo o curso de atualização da UFPR. In R. Teodora & M. Garanhani (Orgs.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. PUCPRESS.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2009.). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia em participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. 4ª ed., (pp. 26–6). Porto Editora.
- Pechtelidis, Y. (2021). A Criança como Ator Social. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho & N. Fernandes. (Orgs.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância - Perspetivas Globais*. UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.5>
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Orgs.). (1997). *As crianças - contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2003, jul/dez). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, n. 21. pp. 51-69.

- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36759/1/Gera%C3%A7%C3%B5es%20e%20Alteridade.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2011, set/dez). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602.
<https://hdl.handle.net/1822/36733>
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In R. Teodora & M. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (p. 14). Curitiba.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. IIE: Ciências da Educação.
- Sarmiento, T. (2003). *De estudante a educadora de infância: Expectativas e ansiedades no processo de inserção profissional*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 10(8), pp. 113–1663.
- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão ‘naturalmente’ feminina. In *Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação* (p. 104).
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In M. da C. Passeggi, E. C. Furnalettto, & R. C. D. Palma (Orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais* (pp. 77-94). Curitiba: Editora CRV.
- Sarmiento, T. (2017). Formação de professores para uma sociedade humanizada. *Revista Educação, PUC-Campinas* (maio/ago).
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica ao âmbito da interacção entre escola e família. In. Sarmiento, T., Ferreira, F. L., Silva, P. & Madeira, R. (Orgs.). *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Souza, J. M. P. de, & Senna, L. A. G. S. (2023). A narrativa (auto)biográfica na pesquisa em educação: uma prática de linguagem reflexiva. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 8(23), e1103. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1103>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª ed.). Vozes.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: A escola portuguesa representações dos professores numa escola portuguesa*. (1ª ed.). Porto Editora.

APÊNDICE A

Roteiro do questionário e da entrevista semiestruturada

Questionário

Título da Pesquisa: Crianças, Educação e Formação de Professores: Concepções de Infância nos Repertórios Profissionais

Pesquisador Responsável: Lídia Lúcia Vaz do Nascimento

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Instruções: Caro(a) professor(a), agradecemos sua participação nesta pesquisa. Sua resposta é fundamental para entendermos as concepções de infância presentes em suas ações pedagógicas. Por favor, responda às seguintes questões com sinceridade e clareza.

OBS: asseguramos aos respondentes que respeitamos o anonimato de cada profissional.

Dados Gerais

1. Nome:
2. Email
3. Telemóvel
4. Idade:
5. Gênero:
6. Escola/Instituição
7. Município

Experiência Profissional

8. Quantos anos você trabalha como professor(a) na área de Educação de infância
9. Você trabalha com que faixa etária?
Concepções de Infância
10. Como você descreveria sua compreensão de infância?
11. Quais são as principais características que você associa à infância?
12. Na sua opinião, qual é o papel do professor no processo de formação da identidade das crianças na primeira infância (0-6 anos)?
13. Como suas concepções sobre a infância influenciam suas práticas pedagógicas?

Formação de Professores

14. Onde você realizou sua formação para se tornar professor?
15. Quais influências foram determinantes para a sua decisão de se tornar professor de educação de infância? Poderia compartilhar o que o motivou a escolher essa profissão?
16. Com que frequência você realiza reflexões sobre o seu trabalho e sua formação como professor? Além disso, que tipos de leitura você costuma fazer e quais outras reflexões práticas ou teóricas você realiza para aprimorar sua prática educativa?
17. Quais aspectos da sua formação foram mais impactantes para a sua compreensão de infância?
18. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com crianças na primeira infância?
19. Como a sua formação acadêmica influenciou a maneira como você lida com as crianças em sala de atividades?

20. Você acredita que a formação de professores deveria incluir um componente específico sobre concepções de infância? Por quê?

21. Você sente que sua dedicação como educador de infância é reconhecida pela comunidade local? Além disso, percebe a existência de um ambiente propício para o desenvolvimento pleno dessa profissão dentro da comunidade?

Educação e Crianças

22. Como você integra as vozes e experiências das crianças na sua prática pedagógica?

23. Com base em sua experiência como educador de infância, quais são os principais desafios que você enfrenta no seu cotidiano profissional, considerando a interação com a comunidade infantil na qual você trabalha? Além disso, seria possível destacar os desafios específicos que as crianças apresentam e que têm um impacto direto no processo educativo?

24. Para você, qual é o impacto das concepções de infância na sociedade?

25. Na sua opinião, como a educação pode contribuir para uma compreensão mais ampla e inclusiva da infância?

26. Você acredita que as políticas educacionais atuais refletem uma compreensão adequada das necessidades e direitos das crianças?

Considerações Finais:

Professor(a), gostaríamos de ouvir mais sobre suas experiências ou insights relacionados à educação de infância. Existe alguma informação adicional ou experiência que você gostaria de compartilhar conosco e que não tenha sido abordada nas perguntas anteriores? Se sim, faça seu registro abaixo.

Agradecemos imensamente sua participação nesta pesquisa. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins acadêmicos. Se tiver alguma dúvida ou preocupação, entre em contacto. 966 261049/ lidiaaprendercoordenacao@gmail.com

Entrevista

Este guião sumário fornece uma estrutura para o levantamento das histórias de vida de professores de infância em Portugal. O objetivo é capturar experiências, desafios e insights valiosos destes profissionais essenciais na educação das crianças.

IDENTIFICAÇÃO:

Quem é a pessoa; onde nasceu; se não nasceu no local onde vive atualmente, por quais motivos ocorreram as mudanças; suas raízes familiares (profissões e qualificações dos pais, número de irmãos, ordem de nascimento entre os irmãos, profissões e qualificações dos irmãos); sua situação atual (estado civil, se casada, qual a profissão e qualificações do cônjuge, número e idades dos filhos); onde estudou; quais são suas qualificações atuais; locais onde trabalhou; diferentes funções e cargos que assumiu ao longo da carreira.

VIDAS DAS EDUCADORAS

1. O que motivou sua escolha pela Educação de Infância como carreira?
2. Como sua família influenciou, direta ou indiretamente, sua decisão profissional?
3. O facto de ser mulher influenciou a sua escolha profissional?
4. Se estivesse no início, voltaria a escolher esta profissão?

CONTEXTOS, CULTURAIS PROFISSIONAIS

5. Como você descreveria o ambiente de interação e relacionamento entre os profissionais na sua instituição de trabalho e no seu grupo profissional?
6. De que maneira os pais, colegas e outros membros da comunidade participam ou influenciam no seu trabalho?

RELAÇÃO VIDA PESSOAL/ VIDA PROFISSIONAL

7. Que recordações ou impressões marcantes guarda dos seus tempos de estudante?
E da sua vida profissional, recorda algumas situações especialmente marcantes? Pode relatar algumas?
A sua vida pessoal está articulada com a sua vida profissional e vice-versa? De que forma?

PERCEÇÃO DE SI ENQUANTO PROFISSIONAL

8. Você percebe alguma tensão entre suas aspirações pessoais, as expectativas da instituição de ensino e as demandas da sociedade?
9. Já experimentou momentos de desilusão com o sistema educacional? Em caso afirmativo, quando ocorreram e o que os desencadeou? Como os superou?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Universidade do Minho
Instituto de Educação**

Termo de Consentimento para Participação em Investigação

Eu, _____, abaixo-assinado, concordo em participar na investigação académica de mestrado intitulada "**Crianças, Educação e Formação de Professores: Conceções de Infância nos Repertórios Profissionais**", conduzida pela estudante Lídia Lúcia Vaz da Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Sarmento.

Tendo sido informada acerca do propósito da investigação, bem como sobre os procedimentos que serão utilizados, confirmo que a minha participação é completamente voluntária e que posso retirar-me da investigação a qualquer momento, sem consequências. A minha identificação será mantida em sigilo em qualquer publicação ou apresentação resultante desta investigação.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE C

Transcrições das entrevistas

Entrevista Participante 1 (Eva)

Entrevistadora: [00:00] então professora o que é que eu quero saber? Quem que é quem que é a pessoa né a senhora? Onde a senhora nasceu e o local que a senhora vive atualmente?

Participante 1: [00:12] eu sou a Eva, sou de Aveiro, nasci em Aveiro e estudei em Aveiro, fiz meu curso de educação pré-escolar em Aveiro, e depois concorri, na altura concorri ao centro regional de segurança social abrir concurso para jardim de infância que era o mesmo da segurança social não é o IPSS as mesmas da segurança social e eu concorri fiquei colocado em Santa Maria da Feira. Nos primeiros anos eu a minha avó tinha em casa em Aliveira dos Inez que é, obviamente essa era São João da Madeira e eu envia lá, enviá-la todos os dias, todo algumas vacinas, vinha todos os dias aqui para feira, pra esse jardim infância que é nunca, atrás de castelo, é uma quinta enorme atrás de castelo, é sítio maravilhoso, entrava é só a natureza, e eu fiquei, quando entrei foi para o contrato só por seis meses, mas depois correu bem, pronto, eu fiquei enfatino, e fiquei lá trinta e dois anos.

[01:22] fiquei lá trinta e dois anos, foi os anos a nível profissional, foram os anos que eu mais gostei. Tínhamos uma equipa muito boa, trabalhávamos muito a equipa aquilo era creche jardim infância mas trabalhávamos todas juntas, não havia não havia aquela separação entre o diretor e educador e auxiliares era como se fôssemos uma família todos muito bem e trabalhávamos todos com o mesmo objetivo que era a criança, em primeiro lugar a criança, pronto, e fazíamos coisas giríssimas, lá está éramos amigas e formávamos grupo e estávamos uma a pensar uma coisa é que ele mata e outro escola, e uma tinha uma ideia e toda a gente apoiava e aquilo andava pra frente, temos coisas muito giras, com muito trabalho e que envolvíamos a câmara e ela já, a junta de freguesia, população e não sei o que, temos muitas coisas no castelo, tipo fomos nós, que damos início à feira medieval que agora é tão conhecida a feira medieval.

[02:27] bem visitada, né? E fomos nós com uma coisinha pequenina, com projeto muito pequenino, fizemos uma feirinha média do Aldento, do Castelo, só com os meninos e com os profissionais, não sei o que, e depois na altura, o era Carlos Martins, o doutor Carlos Martins, gostou muito de ideia e começou a pegar naquilo começou a fazer a feira medieval que foi crescendo, crescendo, crescendo e que este dia, e que agora é isto, não é? Nós fizemos coisas muito finas.

[02:56] E o imaginário também, quem já ouvi falar de imaginar teatro de rua? Não, não é isso? Existe também aqui na feira, acho que até é bem, ainda não ouvi falar, nossa, mas acho que acho que se chamava assim setembro ou tudo, são vários espetáculos do teatro, para os países, claro que nos primeiros anos, foi houve coisas muito espetaculares, não é? Agora o nível está bocadinho mais baixo também é falta mais de, não é? Praticamente. É claro, mas pronto continua a ser continua a chamar muita gente aqui a Santa Maria da Feira.

Entrevistadora: Que legal.

Participante 1: E fomos nós também que começamos com uma coisinha dessas começamos a fazer os ataques lá em cima no castelo

Entrevistadora: [03:43] E esse projeto começou com as crianças?

Participante 1: Sim. Vamos a fazer começamos a contratámos vários grupos, também na ideia era sempre castelo porque é o castelo que domina aqui isto, não é? E então contratámos vários grupos de teatro pra crianças é? E convidamos convidamos as escolas todas aqui à volta. De maneira que isso também foi ganhando, mas agora deu me imaginar, de maneira que fomos assim, digamos assim das coisas boas. Pronto, só que, entretanto, há nove anos, penso que foi há nove anos, o centro regional achou que, que não podiam termos infante, não podiam continuar a termos infante, então, eram concursos, não é? E entregaram, e então parece que estas empresas, não é uma empresa, são associações, não é? Mas no fundo são empresas.

[04:41] Associações de misericórdias, atualistas, não sei o que, ficaram, foram ficando com as figurinhas de infância. E os objetivos mudaram, embora fossem associações com sem-fins lucrativos, na teoria porque depois na prática não, não são sem fins lucrativos por isso o objetivo passou deixou de ser a criança em primeiro lugar passou a ser investimentos embora eles digam que, não é? Tudo era para pagar, não é? Tudo era pagar as bases temos que pagar as obras que nunca faziam que íamos a nós a pintar e arranjar coisas todas. Mudou os objetivos mudou tudo e eu não gostei. E saiu eu e várias colegas saímos logo. Concorremos ao Ministério da Educação e fiquei no Ministério da Educação.

Entrevistadora: [05:36] E as suas raízes familiares? Seus pais? Você tem irmãos? Quantos irmãos você têm? E os seus pais faziam o quê? Qual era a função deles? Assim, o que que eles trabalhavam com peito?

Participante 1: [05:49] eu ainda tenho os meus pais vivos, moram em Aveiro, continuam a minha família, minha irmã também tenho a minha irmã, continua em Aveiro, só eu que sei, a minha irmã é informática, o meu pai tinha uma empresa de talo mecânica, e a minha mãe, é de Lisboa, e só veio pra Aveiro quando se casou. Então ela viria em Lisboa, e depois se casou e veio pra Aveiro, e quando veio pra Aveiro, deixou de trabalhar. E ela é muito de boas com o que ela tem.

Entrevistadora: [06:41] E você tem uma irmã? E ela faz o quê?

Participante 1: Em informática, em computador.

Entrevistadora: E os seus pais trabalham com quê?

Participante 1: É agora já não, estão reformados, já há muito tempo, os meus pais tem noventa e um anos. Pronto, já estão formados já muito tempo, continuam a viver lá em Aveiro, venho muitas vezes aqui por minha causa, não é? Porque agora já estão naquela fase, precisam, pensa para eles. Claro, A minha irmã mora por cima deles, no andar em cima e por isso é que lhes dá mais apoio, não é? Pronto. Mas de qualquer maneira aos fins de semana sou eu que vou para lá e pronto e sempre que é possível quando esta bom tempo e tudo eles vêm passar aqui umas semanas.

Entrevistadora: [08:00] E a senhora é casada? Tem filhos?

Participante 1: Sou casada, tenho uma filha, a Inês e a Inês está em Bruxelas para fazer doutoramento.

Entrevistadora: [08:11] O que que a Inês faz?

Participante 1: A Inês está a fazer está a terminar também está na reta final doutoramento em bioquímica.

Entrevistadora: [08:21] então agora fica só a senhora e o seu esposo?

Participante 1: Está a casa vazia. Mas ela vem muitas vezes cair na casa deste fim de semana foi no domingo. Vem quinta-feira até ao domingo pronto já vai, mas uma vez por mês ela vem cá.

Entrevistadora: [08:38] E professora, durante a sua vida como professora durante a sua vida na educação, você exerceu outros

Participante 1: [09:13] opção, houve outra colega que também que ficou. Aqui, no Ministério da educação, fiquei como estava como representante da escola, só havia um lugar e eu comecei a fazer tudo, não é? E era a representante também era tipo coordenadora da escola. Agora, este ano como entrou outra colega, eu achei que era altura de passar a pasta.

Entrevistadora: [09:41] E você se sentia confortável nessa coordenação ou para você era uma coisa mais difícil?

Participante 1: No castelo sim, no castelo eu gostava embora fosse muito mais trabalho porque era, era eram nove salas não é? Pronto, com creche, mas lá está era tudo aí eu sentia que era, era coordenador havia uma equipa e eu só tinha a função de coordenar a equipa, da para entender? Pronto. Era coordenadora pedagógica havia uma diretora e havia uma secretária que fazia todo o trabalho democrático por isso eu só tinha só coordenava a parte pedagógica e como a equipa funcionava muito bem nós estávamos muito bem eu só tinha de coordenar mesmo pronto era relativamente fácil aqui, aqui assim é só mais difícil porque é muito burocrático, tem papéis para todo lado, e no outro lado era é o que estou a dizer, era só a parte pedagógica, aqui não é? As reuniões pedagógicas eram momentos ricos de partilha e construção. Agora, muitas vezes, são apenas para repassar normas e burocracias. Aqui não, aqui eu era mais a parte burocrática, não é? O material que falta para material de limpeza, o que falta ao leite, mapas de leite, mapas de fruta, todos os papéis possíveis e imaginários. Essa parte não gosto.

Entrevistadora: E o professor que é responsável por isso? O coordenador?

Participante 1: [11:05] não é coordenador, é a direção, e sou eu que tenho de fazer isso. Em cada jardim de infância há uma pessoa que tem de fazer isso, depois isso vai para a direção e depois eles fazem o fast, mas, mas cada jardim de infância tem que ter coordenador a ver isso. É mais a parte burocrática, não, não, não lidava, não é tal diferença que o Arsenal, havia uma equipa, e estou falando de castelo, depois quando eu tirar o castelo, identifica.

Entrevistadora: [11:39] você vai falar o que você quiser.

Participante 1: Não, mas o facto de eu não dou nome, de facto, a minha história

Entrevistadora: Sim, eu quero saber da sua história!

Participante 1: Chegam logo lá. Aquilo que eu que eu faço enquanto lá em cima havia essa equipa que eu trabalhava sem equipa, aqui não. Aqui, não me chamo, estou aqui nesta não se trabalha em equipa. Falta senti muita falta disso. Embora sejamos agora até acho que são vinte educadoras e dezessete auxiliares de infância, mas não temos uma reunião por mês e não sei e não sei quê mas não as reuniões são muito a nível burocrático não sei o que é que as colegas estão a fazer enquanto vimos castelo tínhamos todos queremos todos os duas semanas e eu sabia que se estava a passar nas salas de todas as colegas porque nós contávamos e ponhamos olhar que tu conhecíamos todos os meninos eu conhecia os meninos de todas as salas sabia todos os problemas deles todo tudo nós falamos muito nas nossas reuniões era para isso aqui não, aqui as reuniões são tudo burocráticos, é as leis, é os artigos, é as fichas e não sei quê, é tudo burocrático, pronto, não há trabalho de equipa, não se trabalha em consulta, e eu senti essa falta.

Entrevistadora: [13:21] agora eu vou fazer umas perguntas sobre a sua vida enquanto educadora, né que também entra nisso que a gente já está conversando. O que que motivou a sua escolha pela educação de infância enquanto carreira? Por que que você escolheu ser educadora de infância?

Participante 1: [13:38] E eu acho que, os meus pais tinham grupo de amigos grandes, sempre viveram muito com tinha grupo de amigos grandes, juntavam-se aos fins de semana, e todos eles tinham fixos, e havia alguns que tinham fixos mais montinhos, e então eu era das mais velhas e estava sempre eu vou tomar conta dos daqueles meninos todos, não é? Foram aumentando, não é? Cada vez eram mais, eram mais meninos e então eu passava tempos eles já diziam a professora vai não vai? Porque a professora vai, a professora cantava histórias, a professora fazia jogos e não sei quê e eu gostava pronto eu sentia que realmente gostava disso, mas a minha ideia era psicologia a minha ideia era psicologia sempre gostei muito de psicologia continuo a gostar muito de psicologia.

[14:25] mas no ano que é que eu vou que acabei o décimo primeiro ano foi o ano em que abriu o magistério em Aveiro. Foi uma coincidência assim que abriu. Então toda a gente começou a professora então não vais aproveitar e tinha à beira pertinho de casa, me tens de ir para o lado de mim ou é aquilo que gostas não sei aquilo. E eu sei okay, vos comentar. Pronto e entrei no magistério, tirei o curso, e pronto o curso na altura era só baixa dela, depois concorri ao tal, ao tal ministério da dos assuntos sociais e fiquei colocado aqui na, no centro infantil Castelo, e depois uns anos mais tarde uns anos mais tarde nem sei quantos anos resolvemos, resolvemos a grupo também de todas de lá resolvemos ir fazer licenciatura, então fomos para a universidade aberta Aveiro e fizemos a nossa licenciatura.

Entrevistadora: E como sua família influenciou diretamente ou indiretamente a sua decisão profissional?

Participante 1: [15:34] Só nesse aspeto de me dizer não é, abriu, abriu aparece, parece que foi mesmo para ti, não é? Que não sei o que que essa tal influência não só dos meus pais até não acho que foi mais até dos amigos dos meus pais do que propriamente dos meus pais, não é? Mas para os meus pais como eu sempre disse que queria psicologia eles ficavam com aquela ideia de que eu iria queria tirar psicologia, mas depois começavam aquela ideia de psicologia, pois é difícil arranjar emprego e não sei quê pronto e olha, foi coincidência se não tivesse aberto o magistério naquele ano eu tinha eu ia para tinha tirado psicologia, como abriu pronto fiquei perto de casa não tive de ir para o Porto nem nada, pronto, foi conjunto de fatores.

Entrevistadora: [16:21] você acha que o fato de ser mulher influenciou na sua escolha profissional?

Participante 1: Sei. Já parou com a pensar nisso?

Entrevistadora: [16:34] não.

Participante 1: Eu acho que não, não foi o facto de até porque lá está eu a minha ideia era psicologia embora também se calhar haja mais mulheres do que eu mesmo psicologia, não é? Mas não penso que não, era mesmo aquele era o que eu o que eu gostava, não é? E pronto estava a influência foi porque as pessoas achavam todas que eu tinha muito jeito para os meninos porque eles ficavam horas e horas à minha volta ouvindo histórias e eu tinha sempre histórias de coisas para fazer com eles, e por isso a influência foi essa.

[17:05] se calhar se fosse se fosse rapaz e mostrasse essas, essas competências se calharem tinham dito a mesma coisa. Embora seja difícil realmente no meu no meu nos meus anos não houve nenhum tipo de valores.

Entrevistadora: [17:22] no seu no seu grupo de colegas não tinha homens?

Participante 1: Não. Por isso durante esses três anos que eu estive a fazer o não tinha não houve nenhum rapaz e mesmo numa estéril eu vi no primeiro ciclo eu vi aluno.

Entrevistadora: [17:43] mas hoje no seu caminhar na educação, você já conheceu algum professor de infância?

Participante 1: dois ou três, um em Braga, que já foi formado, e os outros dois já nem sei onde é que andam, mas assim dois outros. O resto aqui por exemplo, aqui no agrupamento é tudo a..., lá em cima nunca estava também, foi sempre mulheres, nunca teve. Por que tem é pena porque eu acho que se calhar pensam que digam isso, não é? Que isso é emprego de menina, isso é profissão de mulheres. Sim ainda há!

Entrevistadora: [18:34] você acredita que eles pensam que é uma profissão totalmente feminina?

Participante 1: Sim. E não só educação, e não só educação de infância, primeiro ciclo também, poucos professores, lá sabe por que acham que realmente os homens é engenharia, é.

Entrevistadora: [18:55] se se hoje você estivesse lá no início, você escolheria de novo essa profissão?

Participante 1: Sim, entre uma ou outra, então é que eu estou dizendo tenho pena não ter tirado psicologia porque eu ia gostar, mas se calhar eu ia gostar da psicologia aplicada a esta faixa etária, a esta idade e por isso, acabo por ter mais na prática.

Entrevistadora: Vou passar para uma outra sessão agora, sobre a questão do contexto cultural e profissional. Como que você descreveria ambiente de e relacionamento entre os profissionais da sua instituição de trabalho e no seu grupo profissional? Você já até falou pouco já né, sobre a equipa que você trabalha. Mas você pode falar mais pouquinho. Pode falar o que você quiser.

Participante 1: [19:47] aquilo que eu já disse é assim não vim numa realidade completamente diferente, e continuo a única vantagem que eu tinha era que realmente tinha uma escola em que acabava por estar só eu, não é? E as minhas auxiliares e tu que roer bem lá, não é? A nível de, a nível de acampamento eu não gosto. Viva de agrupamento? Não gosto. Do que é que você não gosta? Não gosto, não gosto de direção, ou melhor, diretor, o diretor do agrupamento é professor de educação física, e que, não que tipo problemas com o senhor em bocado, não sei quê, mas eu acho que ele também não valoriza muito o pré-escolar e o primeiro ciclo, está mais virado para o segundo ciclo, não é? Pronto.

[20:43] cada ano que passa, aprendo algo novo. Mas também percebo como a educação de infância precisa ser mais valorizada e respeitada. Não há valorização, não se interessam muito por perceber as nossas realidades e tudo. Depois dentro da direção há outros diretores e há que está com a parte particular e de primeiro ciclo. Muito muito muito mal. É uma pessoa extremamente potente, mal formada, educação é que nem sequer cumprimenta as pessoas, muito falta de educação, falta de respeito, muito, tem a mania que o WhatsApp sabe as leis todas e artigos todos e responde tudo com os leis e artigos, não é capaz de resolver problema assim tanto a conversar é uma extremamente puta impotência, a direção é tudo é tudo bom beijo, que lá estão educação de infância acham que as que os educadores de infância estão lá para tratar com a invés limpar narizes a casa também muito para abrir e não há muito esta ideia sabe de os educadores estão lá bocadinho pra isso não damos notas não avaliamos não avaliamos não avaliamos com os números não E hum foi uma diferença muito grande.

[22:00] lá em cima estava habituar embora eu tenha tido durante vários anos uma diretora que era social, também era bem bastante potente, mas nós tínhamos uma equipa, nós educadoras formaram-se uma equipa e ela era uma, sabe? Quando íamos para as reuniões nós íamos em equipa tínhamos força, não é? Ela dizia muitas vezes ouvia-nos e depois dizia muitas vezes que depois fui para casa pensar e afinal não é isto que eu que eu acho e tentava contrariar aquilo que nós tínhamos dito, mas nós tínhamos muito sucesso porque éramos muitas éramos muito unidos, que não, não temos força, porque não somos unidas, sabes de maneira que acaba para baixar a tal diferença não tenho, da parte do agrupamento não tenho qualquer apoio.

[22:53] Depois há outra coisa que é o que eu que eu acho que existe bocadinho na parte da educação é assim, se há uma equipa, como que eu dizia há uma equipa que se dá bem, as pessoas já não para a frente, está todo tentar, toda a gente com vontade de que não existe isso, aqui acontece outra coisa é que o grupo já é todo sessenta cinquenta e muitos sessenta o objetivo agora passa a ser os anos para fora vir embora. Já não já não já as pessoas estão cansadas.

[23:33] cansadas desmotivados. Então o objetivo é muito não quero que faças porque se tu fizeres, chamas a atenção e depois os pais comparam e depois os pais dizem ali feche e você não fez. Então são muitas vezes criticados porque faço.

Porque abro a porta aos pais porque trabalho muito com os pais porque eu acho que, se não se trabalharem em equipa com os pais, não é? Não se consegue fazer nada em educação, se estou a trabalhar para lado e os pais tentam trabalhar para o outro, não é? A primeira coisa que eu tento é criar envolvimento entre mim e os pais e andamos, trabalharmos em formar essa equipa que não tenho com os colegas, mas conforme com os pais.

[24:23] eles não pensam isso, têm uma maneira de pensar diferente, acham que os pais não são amigos já estão, os pais têm que ficar ao pé, porque os pais mandam, os pais só querem mandar, os pais só querem, interferência, pronto, há bocadinho essa mentalidade muito considerável, mas também já desisti, tentei no princípio, no princípio ainda vinha com aquela vontade de achar que ele conseguia, não é? Ao fim de ano eu vi hipótese então agora é assim entre muda e aceita lá dá.

Entrevistadora: [24:58] A próxima pergunta que eu, quero fazer diz respeito a isso que a senhora já está colocando. De que maneira os pais públicos e outros membros da comunidade participam e influenciam no seu trabalho?

Participante 1: [25:11] Os pais influenciam muito e trabalham muito com os pais. Já trabalhava muito lá em cima, lá em cima trabalhava os únicos, e é bom porque, agora passados estes anos todos encontro os pais, não só os das minhas crianças, mas pais de crianças dos outros grupos, e a ideia deles é assim que soldados que eu tenho do ambiente e das coisas que faziam porque trabalhávamos em conjunto. Fazíamos muitas angariações, fazíamos muitas festinhas, muitas folhas no topo, muitas folhas, achamos aqui, para angariar o objetivo era angariar o avião para os finalistas porque fazemos uma viagem de avião, uma viagem de finalistas tinha sempre a Lisboa de avião e então havia aquela coisa dos pais poderiam em conjunto a criar aquela a fazer aquela viagem a bater no meio dos finalistas e não sei quê.

[26:00] E isso unia muito, unia muitos pais. Aqui, eu tento fazer ainda faço a mesma coisa, não é? Claro o objetivo já não é a viagem de avião nem me meto nisso como é que fomos da direção e tudo nem pensei, mas trabalho com os pais e todos os iam à escola e fazemos as feirinhas ao colo e as festas e então há muito envolvesse dos pais, com os pais, portanto bem, com a junta de franquia também, a junta de freguesia de Sotto tem presidente Tem presidente da junta que apoia muito as escolas e que está muito presente oferece kit a cada menino no início do ano como muito material, Hum, interessasse pelo escola você vai perguntar o que é que é possível conseguir sim.

[26:47] A câmara. Já foi mais. Mas quer atender? Não. Autarquia, quando era a doutora sim trabalhou imenso com a autarquia e participar para nós quase todos os projetos da câmara é assim. Agora as coisas mudaram. O vereador da educação não é só o vereador da educação, é vereador da cultura, do dos vereadores de várias coisas. Aquilo que ele gosta mesmo porque ele é professor de música

Entrevistadora: [27:40] Pessoas, têm acesso a essas pessoas?

Participante 1: Sim, sim ele já foi lá à escola eu já o conheço há muitos anos, eu já o conheci fora deste contexto, não é? Que ele era professor ele é professor de música e eu conhecido como professor de música, só que lá está aí é muito boa pessoa, só que não consegue, não é? É muito, e como o coelho gosta mesmo é cultura e é o valor que ele se dedica mais, e acontece que no da educação, vejam várias pessoas que acabam por fazer o trabalho dele, não é ele, entendem? Aí já as coisas são diferentes, é, é a mesma coisa que acontece no agrupamento, o que isto está acontecendo neste diretor estive doente, esteve ausente muito tempo, e quando está o diretor ausente os outros todos é quem manda mais entendem, se desiste e outro diz e querem dar mandar, e é o não funciona.

Entrevistadora: [2:54] vamos falar pouquinho agora sobre a relação de vida pessoal e profissional. Que recordação ou impressões marcantes guarda dos seus tempos de estudante?

Participante 1: [29:08] Hum foram os meus momentos da minha vida clara. Mas só acho que eu destoei dando sim.

Entrevistadora: O que que você lembra que te marcou enquanto estudante?

Participante 1: [29:20] Não precisa ser dada grupo não, aquilo que marcou mais, aquilo que eu me lembro mais, do meu curso sim, algumas amigas mas no curso que marcou foram bem as professoras, uma professora de psicologia que eu tive foi fantástico, já faleceu mas foi marcou muito e ainda continua a marcar, a professora de ação, elas formavam lá estátua, as coisas quando se formam em equipa funcionava, elas formavam uma equipa que era a professora de psicologia, a psicologia, a professora de antropologia, a de técnicas e a de como é que se chama aqui dama, movimento em drama, a disciplina chamava-se movimento em drama, e elas trabalhavam muito em equipa, e então as aulas eram muito muito práticas, muito práticas, e muito todas viradas no mesmo sentido.

[30:23] Marcou muito. E continua.

Entrevistadora: Enquanto na sua vida de estudante criança infância você tem alguma memória que te marcou?

Participante 1: [30:35] Hum pouco. Quer dizer, não, não tive nada negativo, fui uma criança me que se diz tipo tudo, que eu queria, tive muito apoio aos meus avós, os meus pais, não tenho nada negativo.

Entrevistadora: [30:53] Nem uma história que você lembre assim de ser, enquanto você estudava que positiva igual você trouxe que você lembre que foi legal, que aconteceu na escola ou com a professora

Participante 1: [31:06] Lembro-me que na escola, no primeiro ciclo, lembro-me das brincadeiras cá fora no exterior, as rodinhas cada vez que eu lembro numa escola, passo no exterior e lembro-me de andar lá fazer as rodas O brinquedo era o que eu lembro-me de trabalho ou dois, também de artes, de uma que eu fiz com fósforos, jardim infância uma aldeia onde foi lá uma não me lembro de nada, da escola lembro do exterior das brincadeiras no exterior e depois disso eu tenho muitas saudades, tenho grupo de amigas, ainda, que ainda nos juntamos uma vez, uma ou duas vezes por ano, todos a turma do quinto ano.

[32:04] Aquela turma do quinto ano, que continua a fazer no mês passado fizemos, Maior parte são do lado, ilha bem não sei quê, mas eu vou a todos. Então se não puder. De resto eu vou a todos. E essa turma, e marcamos muito positivo a formarmos grupo de amigos, olhe, ela está tais cinco dias essa turma formou-se o seu do seu do seu ano e depois houve irmãs que foram saindo outros que foram entrando, mas a maior parte continuou, não é? Só dispararmos depois no sétimo ano.

[32:38] De maneira que foram muitos que estivemos ali juntos, e ficamos num grupo grande temos grupo no WhatsApp temos grupo no e estamos sempre lá os cujo outros somos muitos somos sessenta e tal. Mas, mas vamos todos bem e às vezes encontramos só uns pequeninhos que vamos falando, não é? Pronto cada tem a sua vida e a seguir, mas quando juntamos é bom porque nos recordamos das fraquices todas que fazíamos, das brincadeiras, dos brincávamos muito, lá está, nos nossos intervalos, íamos cá para fora brincar, nos jogar ao jogo do makes, era aí não sei quê, mas havia telemóveis, não havia nada dessas coisas, agora, não

Entrevistadora: [33:38] você recorda de alguma situação especialmente marcante que você possa relatar para a gente? Porque em constante na sua vida profissional assim, durante esses anos enquanto professora, tem alguma situação que te marcou?

Participante 1: [33:52] Só positivamente, estas agora? Não consigo.

Entrevistadora: Que você possa me contar, tinham acontecido, alguma coisa que foi forte para você, se você lembra até hoje o que aconteceu?

Participante 1: [34:04] Tenho muito, eu tenho uma boa memória nessas coisas, tenho é o que eu estou a dizer, lembro-me de como fizemos, organizarmos aquelas coisas, lembro-me de quando juntava os seus colegas íamos à câmara, tinha-se de medo, pensar que não íamos ter apoio da câmara, e embora como é que vamos fazer? Como é que vamos fazer? Mas tudo corria, muito bem, conseguimos sempre com o apoio, depois quando começamos a implementar o projeto, e a convidar aquela escola toda, escolas todas, mas muitas vezes não é que nos metemos, não é? Ai tanta gente como é que vamos dar solução a isso, mas pronto.

[34:34] Lembro-me de que, e continua-me a acontecer muito isso, e eu consigo resolver os meus problemas de noite. Deito-me a pensar, deito-me a pensar naquilo, adormeci logo, mas depois acordo, e durante a noite no silêncio tudo consigo, é onde eu consigo encontrar estratégias para estacionar isto e aquilo, sim. O amargo é muito bem sim, e ainda continuo a marcar as crianças, não é? Há coisas muito boas que me fazem continuar a gostar de ser operadora de infância, eu vou contar uma coisa que aconteceu ainda hoje, quando agora estive no médico, e na sala quando cheguei à sala de espera, ouço uma boa autoestima, então era uma menina que já está aí, décimo primeiro ou décimo segundo, e oi todos os abraços aqueles abates muito muito muito muito tudo pronto interessante eu fui chamar daqui pra dentro, ela estava com a mãe, e depois quando eu saí a mãe disse professora vem cá, vem cá que eu tenho alguma coisa pra te contar, e eu então, sabe o que é que a minha filha disse quando a professora entrou? Ela ainda tem o mesmo cheirinho, eu tinha tantas saudades destes abraços com este cheirinho, e assim cheiro de beijo, não é? E eu acho que assim, ela disse, eu tenha tantas saudades destes abraços com estes beijinhos, e é isto que realmente me faz continuar apesar de chegar deixamos de revilas agora muito cada grupo são mais revilas mais difíceis são mais, mais difíceis porque querem muita coisa não, não têm dificuldade em se em estar concentradas muito com mais com mais capacidades muito mais desenvolvidos, mas a nível completamente tem muito, muito, muito durante o telefone.

Entrevistadora: [36:40] Na sua vida pessoal, a sua vida pessoal está articulada com a sua vida profissional, muito inversa né? De que forma que você organiza isso assim?

Participante 1: [36:53] Assim, agora é muito fácil, não é? Pronto, já foi difícil quando a minha filha, foi mais difícil quando a minha filha era pequenina, é? Pronto, meu marido trabalhava no Porto, ia todos de perto de manhã e só vinha à noite, e por isso aqui eu tinha de, dá sempre a correr, não é? Pronto, claro, uns anos que elas esteve já vem de infância foi fácil ela iria comigo pronto, depois quando ela foi para a escola começou a ser mais complicado porque ele ela começou não era pisca pra comer e por isso tinha de, tinha de ir buscar à hora do almoço, só tinha uma hora, e nessa hora eu tinha de ir buscar a correr da escola, levá-la a casa a comer, ia fazer as birras todas pra comer e pros seus imaginários, ir levá-la através da escola, e pronto e eu andava e depois quando saía tinha de agora aqui, é claro, era mais difícil que era eu sozinha.

[37:46] Depois o meu marido veio trabalhar aqui, eu a Bacar, por a trabalhar no banco e já, já foi mais fácil, não é? Pronto. Portanto ela foi história ela para o Porto, e agora pronto, olhe, é fácil, não tenho o mais tempo, ainda trabalho, eu trabalho agora trabalho a cinco minutos até posso ir a pé, não é? Pronto trabalho a cinco minutos, só trabalhei cinco horas na escola, estou lá a pessoa lá mais tempo, mas, é tudo relativamente fácil.

Entrevistadora: [38:20] Enquanto as suas percepções assim de si enquanto profissional, você percebe alguma tensão entre as suas aspirações pessoais e o que você pensa né enquanto professora, as expectativas da instituição de ensino e as demandas da sociedade, as cobranças da sociedade, o que a escola quer, entre o que você pensa e o que você acredita?

Participante 1: [38:56] O que que você percebe pretendem, aquilo que os pais por exemplo pretendem, não é? Pronto. Eu não eu não eu sou eu trabalho de uma maneira muito especial de influência dessas desse grupo de professoras com que que eu tive e que continuam a estar muito presentes e que quando eu estou tentada a fazer alguma coisa bocadinho do que se faz agora lembro-me muito delas e disse não. Elas é que estavam certas, é elas que eu vou continuar a seguir, que é por exemplo, sinto que, cada vez mais, há uma tendência de escolarização precoce. Há momentos em que a própria instituição pressiona para que adotemos uma abordagem mais tradicional, com mais fichas e menos exploração. Eu não adoro com fichas, eu não trabalho com fichas, trabalho muito com a natureza, muito com jogos com quando no centro infantil não havia dificuldade nenhuma porque ninguém trabalhava com fichas ninguém trabalhava com duas fichas aquilo era uma quinta enorme e por isso nós vivíamos muito no exterior, vivíamos muito do trabalho no exterior, muito de jogos, muito de esse todo esse tipo de trabalho.

[39:57] Quando vim para aqui, para o Ministério da Educação, também senti essa dificuldade, porque assim, a maior parte dos meus colegas adotam, amigos fichas trabalham uns dias todos com os meninos sentados com fichas, muito cuidado de preparação para primeiro ciclo. E eu tenho uma perspectiva diferente, eu acho que a preparação é sempre para alfabetização? Sim. Eu sou contra, e não falo, falo dos números, falo das letras, tenho jogos na sala com letras e com, mas não estou como objetivo de eles aprenderem o oceanário, não, há crianças que sim, e o Daniel da Elizabeth eu gostava, perguntava e eu respondia e ele sabia o alfabeto todo e sabia as lutas todas, há outras crianças que não estão, não estão, não têm essa coisa, também não têm, as pessoas têm, eu acho que as coisas têm de acontecer quando eles querem, quando eles têm vontade de, não é? Não estou ali a tentar, aí ora, aquilo que eu acho é que há muita coisa que no jardim infância, são mais são prioritários, que é, muito, os valores, trabalho muitos valores, trabalho muito conhecimento do mundo, e o porquê, tudo que nos os porquês de tudo que nos cerca, não é? Pronto.

[41:30] Mas colegas meninos muito, por exemplo, agora está o outono, e os meus colegas, não me lembro difícil, os meninos pintam as folhas laranjas amarelas e castanhas e levo já aos parques e eles apanham folhas e calculam as folhas metem as folhas na boca e da nariz e sentem as folhas e sentem o vento e sentem a chuva e muito aí e ficam muito mais coisa do que é o outono e o correio das fichinhas com as folhas amarelas que os anéis posso ver. Hum o que é que acontecia? Nos primeiros anos em todas as reuniões tinha pais a perguntar, tenho livro fichas, já que vai adotar? E eu tive muita dificuldade em conseguir mostrar que eu não trabalhava com isso, mas que os meninos no fim do curso tinham essas competências todas, não era precisas, mas era muito difícil porque eles estão muito, okay agora já não tem essa dificuldade passou.

Entrevistadora: [42:34] Mas aí por exemplo, isso é a forma que a senhora trabalha e aí como a escola reage a isso?

Participante 1: Qual escola? O agrupamento?

Entrevistadora: [42:44] Seu agrupamento, seus colegas?

Participante 1: Ah e assim, não sei como é que é no Brasil, aqui não há, só há orientação curriculares que é o único documento que nos orienta, e são orientações, não há nada que nos obrigue, não é? Não há é? Uma metodologia, há várias metodologias cada uma pode optar pela que quiser ou por várias metodologias ao mesmo tempo, e por isso que acontece, tem a ver respeito, porque trabalhamos todas de maneira diferente, e eu respeito os meus colegas que trabalham com fichas e que gostam que os ministram sentadinhos e que priorizam o facto de eles estarem sentadinhos e acham que pronto isso é importante para eles pararem para a escola estarem com aquela postura e não sei quê. Na educação de infância, o mais importante é o desenvolvimento integral da criança. Hoje, a pressão para que saibam ler e escrever cedo

demais tira delas a alegria de aprender. Precisamos voltar a dar espaço para o brincar. Eu não valorizo isso, valorizo outras coisas. É possível que elas não concordem, mas também não me dizem nada como eu também não digo a elas pronto.

Entrevistadora: Não existe diálogo entre vocês professoras sobre as aprendizagens. Não existe tempo para ter uma reflexão sobre as ações?

Participante 1: [43:49] Era tudo que eu estava...

Entrevistadora: E você gostaria que tivesse?

Participante 1: Sim, era porque eu estava habituada em si, sim, era importante, era muito importante, só que é o que eu digo, é há além dessas reuniões nós temos uma reunião mensal, com todos e com todas as educadoras e com o coordenador, mas lá está, estamos a falar do assunto de tudo mapas e grelhas e não, não sei como é que elas fazem, não sei sequer como é que elas trabalham. E já estou, e são quase sempre as mesmas. Nem a escola delas conheço acredito? Antes, as decisões eram compartilhadas. Agora, muitas vezes, nos sentimos sozinhas, sem apoio para lidar com os desafios diários.

Entrevistadora: [44:36] Você sente que o seu trabalho é muito solitário? Enquanto professor?

Participante 1: Quando vim com os primeiros anos sentir, agora não é já não é importante, porque assim, trabalho muito bem com os meus auxiliares, tenho, uma equipa, no momento tinha, agora este ano, também ainda não fui trabalhar, mas aqui acho que está comboio, não é? Mas tinha, tinha aquela minha equipazinha, que andavas para o fim. Tenho muito bom ambiente com os pais, e por isso deixou de ser importante para mim a direção de tudo bem assim vou lá a reunião, entra e sai.

Entrevistadora: [45:16] E em algum momento a senhora experimentou momentos de desilusão com sistema educacional?

Participante 1: Sim, muito, muitas vezes, sim.

Entrevistadora: [45:28] Exemplo que a senhora lembra assim, a senhora ficou chateada, desiludida?

Participante 1: Sim quando fiz a passagem, praticamente, primeiro ano que eu que eu passei para aqui, não é? Em que era uma realidade completamente diferente, em que eu começava perguntar para mim cadê as educadoras de infância? Uns falam outros pensam, uns falam outros fazem...

Entrevistadora: Eles fizeram a troca da senhora por quê?

Participante 1: não fizeram eu que saí, lá em cima foi aquilo que eu estava a explicar. O jardim de infância foi entregue a uma associação, e a associação tinha objetivo, okay, por isso eu achei que, e não saí só eu, saímos todas, não é? Porque saí quase a equipa toda e eu achei que não fazia sentido, estar lá, os meus objetivos e nunca pensei que, que que era uma mudança tão grande pensei que não estava a questão a conversa, neste grupo tem muitos colegas em Aveiro e noutros sítios e noutros agrupamentos em que têm que trabalham em equipa e que forma em equipa.

Entrevistadora: [46:48] É isso, muito obrigada pela ajuda, por participar da pesquisa.

Entrevista Participante 2 (Olga)

Entrevistadora: Então, a gente vai começar aqui conversar pouquinho né sobre a sua vida enquanto professora. O que é que eu quero saber de você agora? Eu quero saber onde você nasceu e o local que você vive atualmente.

Participante 2: Uhum. Eu nasci em Braga no hospital de Braga, São João na altura São João de e a minha naturalidade é mesmo Braga São João do Souto, em mil novecentos e setenta e sete, dia dez de abril.

Entrevistadora: E onde você vive atualmente?

Participante 2: E agora e atualmente eu vivo, eu tive tempo fora e eu vivo no na minha terra natal, que é Vila Nova Famalicão.

Entrevistadora: E por que é que você mudou para lá?

Participante 2: E aí tem tudo a ver com tem muito a ver com a minha carreira o meu mudanças a nível profissional, porque eu trabalhei, ou seja, eu morei fora da minha terra natal, ou estive fora não foi só cem por cento mudar, porque durante os meus primeiros cinco anos eu ia e vinha todos os dias e eu comecei a trabalhar em Esposende foi o meu primeiro local de trabalho, e logo mal acabei o curso, portanto de dois mil e um a dois mil e seis, eu fiz o percurso de ir e voltar todos os dias pra casa dos meus pais que era lá que eu morava, em Nino.

E depois eu acabei por comprar uma casa em Esposende e decidi que a minha vida ia ser em Esposende e continuei a trabalhar na misericórdia de Esposende. E fiz várias coisas, a principal sempre foi ser educadora, mas depois também passei cinco anos pela coordenação, sendo que três dos cinco eu fui só coordenadora, não tinha grupo, os outros dois eu fazia coordenação, mas também era educadora de um grupo. Entretanto, em dois mil e vinte e dois, não dois mil e vinte e três, fiz agora ano este abril, portanto, uns meses antes, eu casei entretanto, e eu e meu marido chegámos à conclusão o que é que estávamos os dois a fazer completamente deslocados sendo que eu já tinha saído da misericórdia, trabalhava no ensino público, saí por opção, por necessidade também, e meu marido também é de Braga, ou seja, ele é de Branga, eu sou de Famalicão, mas as nossas famílias moram a poucos quilómetros de distância, estamos a falar de cinco seis quilómetros de distância e tipo chegamos à conclusão que a nossa vida estava-se a tornar muito difícil por causa da distância da família, e não só porque não tínhamos lá ninguém perto, mas porque as nossas responsabilidades familiares nos obrigavam durante a semana nós termos que organizar a nossa vida e nós tínhamos que vir, nós não podíamos ficar uma semana de cem por cento desligados da família. O meu marido tem filho que ele tinha responsabilidades com o filho, tinha que trazer à escola etcetera e é em Braga, e eu tinha a minha mãe e ainda tenho e continuamos a ter isso tudo não é? E então depois decidimos que não, não eras Esposende o nosso sítio para morar pelo nesta fase da nossa vida e que então teríamos que pensar numa outra opção e como Nino que é mesmo a minha terra natal é uma zona onde há muito crescimento urbanístico, muita habitação nova, mas uma coisa mesmo em grande escala, acabamos por comprar uma casa os dois, mas na minha terra.

Entrevistadora: [03:50] E como é suas raízes familiares assim, quais a profissão dos seus pais? Você tem irmãos?

Participante 2: Sim. Eu vivi a minha vida toda, o meu pai era filho único, acho que começa por aí, a minha avó, os meus avós acabaram, ou seja, tinham uma casa com muito terreno e o meu pai como era filho único acabou por viver a vida dele na casa dos pais e constituir família em casa dos pais, porque também não tinha, ou seja, ele até teve oportunidade de sair inclusivamente desta zona do país, mas porque ele era ferroviário e era ferroviário, não sei se pode dizer, não é bem grau superior, mas ele fazia, ele era chefe de estação e ele podia ser chefe de estação ao longo do país todo podia trabalhar em qualquer zona do país na altura que ele começou, era uma profissão que não tenha, ou seja, não tem o valor que a ser chefe de estação tem agora, era uma coisa muito mais valorizada, era mesmo, ainda existe essa profissão, não é? Nós vamos à estação de Braga e ele e ele terminou a carreira na estação de Braga, portanto Braga é a minha cidade por todos os motivos, trabalhou muitos anos e era o chefe titular da estação de Braga, e pronto, e foi a maior fonte de rendimento da minha família, porque ele teve uma carreira na CP, nos caminhos de ferro. A minha mãe, ou seja, eles tiveram cinco filhos, eu tenho quatro irmãos, e a minha mãe acabou por se dedicar à família e a criar os filhos e era muito trabalho, ou seja, nunca teve uma profissão forte.

Entrevistadora: [05:41] qual que é a ordem dos seus irmãos?

Participante 2: Eu sou a mais nova e depois a minha irmã mais nova é mais velha que eu, nove anos, ou seja, eu vim muito depois deles e eles nasceram dois rapazes primeiro dois de dois em dois anos eles nasceram ou seja dois em dois anos meus pais tiveram quatro filhos, dois rapazes e duas raparigas. Sim, de dois em dois, é mais ou menos, é mais meses, menos meses, é dois em dois anos. Tipo imaginemos que nasceu em sessenta, o outro nasceu em sessenta e dois, o outro nasceu em sessenta e quatro, o outro nasceu em sessenta e seis, e o outro em sessenta e oito, e depois eu nasci e foi quase isto, o resultado não é muito diferente disto, não sei de cor, e depois passado nove anos eu o nasci. A gente diz nove, mas se formos por datas de ano civil são dez porque a minha irmã nasceu em sessenta e sete e em dezembro, eu nasci em fevereiro de setenta e sete, fizemos sempre nove porque é assim, a minha mãe super grávida e ela super grávida em dezembro, não é? E de sessenta e sete em, de setenta e sete desculpa, e de setenta e seis em fevereiro de setenta e sete nasci, tinha a minha irmã acabado de fazer nove, exato nove, e depois nesse ano que eu a nasci fez os dez por isso que se formos para o ano civil é dez.

Entrevistadora: [07:13] E quais as profissões dos seus irmãos?

Participante 2: É assim, o meu irmão mais velho era mecânico, não queria, não sabia, não era ele respirava mecânica automóvel, era ficcionado em mecânica, mas ele já faleceu, faleceu de ataque cardíaco em dois mil e nove, o outro meu irmão é empresário, também é visionário e ele é comercial nato e é empresário de sucesso, tenho uma empresa de tintas e vernizes, depois a outra minha irmã é contabilista, também respira contabilidade, nós todos respiramos a profissão, a outra minha irmã já tenho infelizmente minha irmã que é a tal que é mais velha que há nove anos, já é reformada porque ela tem esclerose múltipla e já é reformada e ela trabalhou, a carreira dela foi num nunca tirou curso superior, tenho décimo segundo, mas a carreira dela foi na, a agora se chama, ou seja, é uma empresa que é antiga Grunde, que é uma empresa muito conhecida e muito grande aqui em Braga, agora tem nome diferente, já foi Delfai e agora tem outro nome, é uma empresa de componentes automóveis, e ela trabalhou o final do, quando ela ficou doente, doente ela já estava há muitos anos mas é quando a doença se manifestou e que impossibilitou de trabalhar, ela estava na parte do armazém, isso também tem nome específico e era ela que abastecia toda a empresa para as máquinas conseguirem trabalhar, portanto ela era, não sei bem o termo que se diz mas ela trabalhava no armazém dessa empresa, que ainda existe e esse trabalho ainda existe, ela tem que ser substituída porque a empresa só trabalha com essas pessoas no nos seus postos, só que infelizmente foi formada, portanto eu tenho irmão, atualmente eu tenho irmão empresário minha irmã contabilista e minha irmã é formada.

Entrevistadora: [09:16] Professora você já colocou aqui que é casada. Você tem filhos?

Participante 2: Não. Tenho o meu marido ou seja no meu agregado tenho o Miguel que faz parte do meu agregado que é filho do meu marido, ele tem agora onze anos, vai fazer doze em dezembro, e eu conheço desde os quatro, vive comigo ou seja faz parte da minha vida desde os quatro, desde que eu casei com o meu marido que foi só há dois anos, ele faz parte mesmo do meu agregado oficialmente pronto mas eu tenho uma relação com ele muito boa e não tenho filhos por nada, a vida não porque não eu estou com o meu marido há oito, vai fazer agora oito anos em dezembro, e quando nós nos juntamos e que seria aí sim eu já com quarenta, se calhar seria aquela pessoa que eu escolheria pra pai dos meus filhos mas já tinha quarenta e ele tinha filho de quatro, ou seja, era muito, não era o timing pra nós pensarmos em haver uma ou outra criança na nossa vida, porque o Miguel foi muito difícil a separação dele, não foi nunca houve a separação, mas o a cerca do pai de casa foi muito complicada porque ele tinha uma ligação com o pai doentia, e eu chamo doentia no sentido de muita dependência, ele sofria mesmo quando saía da beira do pai e ia pra mãe, e portanto foi tipo o bebé do Miguel prolongou-se por mais anos do que o normal e havia muita instabilidade a nível emocional porque depois ficava o pai a chorar, o filho a chorar era muito difícil e não havia margem nem equilíbrio nem uma relação tão recente, não é? Porque a nossa relação era recente, de haver filhos e como os anteriores nunca me levaram a esse ponto, nem nunca tinha casado, ou seja, não tenho filhos porque não aconteceu, ainda chegámos a tentar, mas eu sempre disse que nunca teria filhos de uma forma forçada, eu teria que ter filho primeiro porque era desejado, fazia sentido e por ser o mais natural possível, fisicamente o mais natural possível, não surgiu, depois já tinha quarenta e portanto o meu corpo se calhar já tinha algumas dificuldades em conceber a criança e então não aconteceu.

Entrevistadora: [11:38] mas você pretende ter filhos ou essa ideia já passou?

Participante 2: Quase cinquenta anos, não, nem pensar, já tive que pôr de lado porque por todos os motivos, não é? Assim tento dar o meu melhor, não substituo em momento algum nem tenho postura, tenho postura de educar, isso já é uma coisa que eu inclusivamente discuto em casa, género, é impossível pôr de lado a parte de cuidadora, impossível, e do quê que está correto e o que é que não está correto na minha perspetiva de educação. Tudo o que é de saúde, tudo o que é de higiene, cuidados, as regras de etiqueta até isso eu tenho, ponho e proponho em prática e até exijo, e ele está numa fase de adolescência difícil, muito difícil, porque eu acho que é, é normal, não é? Mas é uma fase que é desafio muito grande, agora não, perdi-me na linha de pensamento. Portanto, ele faz muito parte da minha vida, ele não é bem guarda partilhada, guarda partilhada sabe o que é? Pronto, é uma semana com o pai e outra semana com a mãe, aqui é menos dia com o pai, pronto, é uma situação que nos ultrapassa bocadinho, depois Pois há uma mãe do outro lado, a, o que estava a querer dizer é que em momento algum, porque isso também faz parte do ser mãe, mas em momento algum aquela parte do nuclear mesmo do ser mãe, eu dou colo, eu dou abraços, eu dou o release se for preciso, tipo, não fizeste isto bem, não fizeste aquilo, mas eu não sou a mãe. Isso aí está muito bem definido, não sou, nem nunca vou ser. Está bom? Não faz parte do meu agregado e há exigências que se tem que ter, não é? E regras e isso tudo e tipo ele tem sempre espaço na nossa vida até que nós compramos esta última casa é um t três, e ele tem o seu quarto, tipo o canto dele, a roupa dele, as coisas dele, tem aquele espaço e está uma semana sem ninguém e, mas é o seu espaço do Miguel.

Entrevistadora: E qual que é o lugar que você fez o seu curso de educadora?

Participante 2: Na Universidade do Minho exclusivamente.

Entrevistadora: Qual foi o ano?

Participante2: Entre noventa e sete e dois mil e um. Quatro anos.

Entrevistadora: De lá para cá quais são os cargos que você já assumiu dentro da educação?

Participante 2: Assim, eu fui educadora durante, durante oito anos, fui educadora titular de turma, tanto de creche como de pré-escolar, depois ao fim de oito anos eu fui convidada para ser coordenadora dessa instituição numa IPSS e eu fui coordenadora e nos dois primeiros anos de coordenação também educadora titular, um ano de pré-escolar o outro ano a seguir de creche e depois os outros três anos sem grupo. E depois ao final de cinco anos de coordenação voltei ao meu posto enorme tipo de inicial de Educadora titular, portanto eu só fui educadora até hoje e Coordenadora. Entretanto, em dois mil e vinte e dois eu saí da misericórdia por opção, eram muitos anos na mesma instituição, era muito desgaste, havia, era mesmo desgaste, desgaste de estar vinte anos num mesmo sítio, a conhecer demasiado bem as pessoas, sempre com vícios, vícios que já me cansavam, que não poderiam até nem ser negativos, mas que já tudo me cansavam, e eu fui mesmo obrigada pela minha saúde mental e física, a parar, porque é mental e física quer dizer, primeiro mental, eu estava completando a negação dessa possibilidade e necessidade e o meu corpo obrigou-me a parar, fez-me, deu-me N sinais como eu não eram, e sou uma pessoa saudável, não é? Não tinha nenhuma doença assim, não tinha e não tenho nenhuma doença, não é? Então o meu corpo começou a dar-me sinais, eu tive desde poladas no cabelo, desarranjos intestinais, mas isso foram pontuais, momentâneos do nada...

Entrevistadora: Mas acontecia alguma situação pontual que você tinha sintomas?

Participante 2: Nada de especial, era situações em que o meu corpo já não suportava mais o esforço que estava a fazer e eu não tinha noção, eu estava em completa negação e então acabei por ser aconselhada a mudar e eu tinha essa ou seja na minha inconsciência, no meu percurso, eu achava que estava bem e que era ótimo trabalho que tanta gente gostaria de estar ali, portanto, eu não ia desperdiçar essa oportunidade. Se eu fosse ao fundo da minha ciência enquanto profissional, aquilo não era suficiente pra mim e daí esse conflito, e nunca foi suficiente, porque eu tenho mesmo necessidade de acrescentar, e naquela situação daquela instituição e eu consegui acrescentar imenso, isso lhe foi muito e eu agradeço todo o percurso e toda a confiança que me deram e etcétera, mas chegou um ponto que por mais diferente do que eu fizesse, as práticas e a e o ambiente era muito repetitivo, isto é normal, não é instituição que está errado, não é? Claro que, porque numa instituição vira do avesso, porque olha agora vamos ser diferentes e vamos fazer tudo ao contrário, tudo para a direita, não é assim que funciona, não é? E, portanto, eu cheguei ao meu limite e como eu não assumi isso, não li, não deixei, não me permiti ler sinais, muito temos, mas que eu podia ter interpretado, meu corpo obrigou-me a parar, e eu saí de lá, o último dia que eu entrei naquela instituição eu saí de lá com uma crise de ansiedade. De um dia normalíssimo que não era suposto eu acordar de manhã normal, fiz a minha rotina normal, estava a trabalhar normal, só fui ter com a coordenadora para que fazer uma questão, pronto, uma coisa assim que era uma coisa diferente e que tinha que ser falada, mas já tinha falado e abordado situações, se calhar mais dolorosas, mais difíceis de abordar aquilo não era uma dificuldade de abordar aquela situação de tuabo, e é foi uma conversa muito breve, só que durante a conversa comecei a ficar com falta de ar, e eu nunca mais voltei lá. Eu fiquei mesmo doente. Eu tive que curar a minha ansiedade com ansiolíticos, de verdade, e assumir que eu tinha ansiedade em mim e demorou mais de mês a conseguir controlar isso e depois tive que ficar de baixa muito tempo para...

Entrevistadora: E depois você voltou? Você retornou para a escola quando?

Participante 2: Depois eu não votei. Eu consegui a baixa e da baixa passei para desemprego, porque depois também foi acordo que eu fiz com a instituição que sabia que reconheceu que eu estava mesmo em desgaste profundo e que se a minha vontade e o meu caminho seriam e seria bom para mim, aí foi a parte onde eles, que eu considero que também acabaram por reconhecer, não é? Porque eu já não estava a fazer, ou seja, eu nunca fiz um mau trabalho, mas aquilo já era trabalho que, como é que eu hei de explicar? O desgaste estava lá e eu não ia ser boa nem para mim nem para a instituição se continuasse a insistir e foi no limite, eu tipo foi chegar ao limite e dizer não, não podes fazer mais nada porque senão vais fazer asneira. E acabei por sair e a instituição colaborou e eu fui à minha vida e eles ficaram muito bem, e pronto. E o objetivo seria vamos mudar de ares, vamos nunca mais, era é impensável na minha vida eu voltar para uma instituição privada, porque elas são todas iguais, uma coisa ou outra que difere, mas isto é a minha perspetiva, o ritmo, as crianças, as práticas, a organização, e são todas iguais, não tem a ver com ser educadora de salas, nunca foi isso que me desgastou.

[21:04] se eu tivesse só que ser educadora, titular num grupo, mas não tivesse que haver todo um outro conjunto, a forma como os pais interagem, como nos tratam, o horário, as nossas tarefas enquanto educadores numa inserção privada, não é? Num EPS que fazemos de educador e de auxiliar, há muita mistura de papéis, isso é mesmo típico nas instituições privadas,

e isso é que desgasta, não tenha, porque ser educador num grupo de crianças é ser educador num grupo de crianças, pode-se estar na China, quer dizer, não sei, fico eu, eu acho que se pode estar na China, ser educador e responsável por dinamizar grupo, por aplicar as nossas práticas e as nossas crenças e as nossas metodologias, isso pode ser em qualquer parte, em qualquer instituição, claro que se nos tivermos liberdade pra isso, não é? Agora, depois há toda uma queixa, e isso é uma queixa que eu faço desde que tomei consciência, isso eu tomei muito cedo, porque eu sofri muito quando saí da universidade e quando entrei num mundo de trabalho, muito porque eu antes de estar pra Universidade do Minho eu trabalhei numa outra instituição um mês, e onde eu muito rapidamente tive que perceber o que é que era o mundo, eu fiquei a perceber um pouco o que é que era verdadeiramente o mundo de trabalho, eu era muito interessante, era mentora, estudante essa saidinha da universidade, sempre uma vida muito fácil e muito feliz e quando eu entrei no mundo do trabalho foi mesmo cair na realidade e eu não conhecia.

[22:48] E a universidade em momento algum nos fala dessa realidade como ela é, e de todas as dificuldades, e no nosso caso em concreto, nós falamos o tempo todo de psicologia infantil, o tempo todo, e que se que é transversal quase nas disciplinas, não é? Não é bem, mas a psicologia ativa é uma base profunda do nosso trabalho, tudo certo, é obrigatório tem que ser, mas nós tínhamos que ter uma parte de psicologia organizacional, psicologia de trabalho, até se calhar sociologia de trabalho ou, falha muito no currículo do nosso curso e não sei se há agora atualizações, que eu já tive oportunidade de falar algumas vezes, mas que não em coisas assim muito pública, não foi uma notícia de jornal nem nada disso, mas sempre que eu pude preencher, eu acho que até no, não sei se cheguei a preencher, sempre, está muito claro na minha cabeça que isso é uma falha muito grande, certamente nem todos os estudantes sentem o que eu senti, só que eu era de tal maneira inocente e pura, que fazia parte das minhas características, do meu percurso até então, na universidade correu tudo bem e eu tinha uma relação muito boa com as pessoas, com os colegas, e fiz o curso com muito prazer, e foi sempre prazer na minha vida, e quando cheguei ao mundo do trabalho por exemplo, o primeiro emprego ao ter, foram buscar a universidade com referência, uma aluna de referência, e eu nem tive tempo de escolher bem de andar à, eu não procurei emprego, eu fui recomendada e fui parar numa instituição, e fiquei logo ali com uma série de traumas, o primeiro depois lá está eu generalizo como se generalizo outras coisas que já falamos não é? Eu fui parar numa instituição que era geridas por freiras, foi a pior experiência da minha vida.

[24:48] Pior pessoas mais falsas que existem, mais ardilosas que existem, nem quero lembrar. E eu quando fui ao fim de mês apresentar-me contrato, ou seja, foram buscar a universidade, eu não pedi nada a ninguém. Trabalhei um mês em junho para elas darem férias às educadoras que estavam lá a trabalhar, não é? Que tinham contrato com elas, para elas irem de férias descansar antes das férias, não é? Porque depois voltaram fizeram os projetos e não sei quê, irem aos pais e depois fomos todos de férias e aí depois eu ia ter o contrato a partir de setembro, e ia ter, e aí estava tudo certo.

[25:31] Só que o que me foi prometido, foi ali uma rebuscada, que também era uma instituição que estava a ser, acompanhada ou apoiada, tinha projeto ligado a Universidade do Minho, com pessoas que eu conhecia, com a que eu conhecia, mas depois há professores e há professores. E eu era uma aluna que fui acompanhada e meu estágio e isso tudo pela doutora Dalila Aline, que eu acho que ela ainda trabalha na Universidade do Minho, mas depois há a doutora Julia Villarino, a Julia Formosinho, que é outro patamar, e então a Julia Formosinho cismou, isto era, isto é, mesmo real, e eu digo isto como muito nem sei se estou a vagar se estiver a vagar eu corto. A doutora Julia Formosinho cismou que tinha que incluir lá uma aluna dela que era minha amiga de curso, porque foram havia necessidade de várias alunas e foram buscá-las a Universidade do Minho ao meu ano, e então nós estávamos neste, havia dois lugares definitivos ou seja que seria contrato sem termo, e eu sabia já muito bem isso, sabia, o que é que era contrato sem termo, e um contrato com termo, e eu não tinha necessidade de me estar a enfiar naquela altura se fosse hoje em dia as coisas se calhar talvez fossem bocadinho diferentes, e é mais comum agora as pessoas todas serem contratadas e é o mais lógico até, sim senhoras serem contratadas e o contrato que se oferece numa primeira abordagem é contrato a termo, a gente trabalha ano e depois logo se vê, até por causa do desempenho da pessoa.

[27:10] Mas a mim não, foram buscar e disseram por que havia eu e outra colega, que fomos as duas primeiras a ser integradas, uma era aluna da doutora Julia Formosinho e eu era da doutora Dalila. Mas depois a doutora Julia queria pôr mais uma colega lá, era uma aluna que ela queria mesmo que integrasse naquela equipe, só que só dois contratos é que eram a termo, sem termo, e um deles eram de umas educadoras que estavam grávidas e que havia ali uma baixa e a ideia da extinção e okay tudo bem com preocupação na qualidade do serviço, e a fazer contrato logo a partir de setembro, com alguém, mas quando as educadoras voltassem da sua baixa da licença de maternidade esse alguém ia embora, e depois calhar uma minha esse contrato porque ou seja, aqui o nome Júlia Formosinho pesou muito e não se podia defraudar e depois as palavras batem-se bocadinho não é? E depois eu quando vi a freira, a diretora que era uma freira, que eu achava que ali havia alguma coisa que não era cem por cento bom, e então ela disse pá não me sentei, cada uma foi na sua vez se deve fazer o seu contrato, ela apresentou-me contato para assinar e disse só tinha aqui uma pequena alteração ao que tínhamos falado lá em junho, eu qual é a alteração? E ela é que não é contrato sem termo, é contrato a termo, quando as educadoras x e y voltarem as educadoras aí, depois logo se vê não sei ainda pode haver uma possibilidade de ficar mais uma freira que vai para a reforma e eu disse eu não vou assinar esse contrato, e pronto e fui para casa de rastos, não é nada neste tom que eu estou a falar, e falei com os meus pais, meu pai disse-me que percebia exatamente o que eu estava a sentir, eu sentia-me deturpada, sentia-me enganada, porque eu não tinha necessidade de estar, de ter seguido esse

percurso eu no fundo roubaram entre aspas ou tiraram uma possibilidade de eu de eu escolher o meu sítio, e eu acabei por escolher porque era desafio enorme manter-me pra mim era uma coisa assim génio, eu estava em uma instituição que ainda continua ligada à universidade, que tem projetos inovadores, espetacular, o salário era muito bom na altura, até pela ti pronto, e espetacular, e depois chegar ali e ia perceber que afinal eu ia ter que ter sempre aquela ideia de que isto era temporário depois dependia da sorte, eu disse não é pra ir no caminho, então eu despedi-me, assim nem me despedi porque nem assinei o contrato e não voltei, tive pesadelo com as crianças.

Entrevistadora: [30:10] E você acha que isso aconteceu porque você ainda era uma professora iniciante?

Participante 2: Não, eu já expliquei, claro que isto, eu não tenho provas, as minhas colegas fizeram a mesma leitura que eu, não me puderam fazer nada, não é? Mas foi o motivo foi este, havia três contratos para assinar, só dois é que podiam ser sem termo, mas a verdade é que essas colegas seguiram lá carreiras, uma delas ainda trabalha lá e outra delas já saiu e está no ensino público também. Pronto, mas já saiu e não saiu de lá para o ensino público, saiu de lá pra uma instituição aqui em Braga, pra Quinta da Armada, e trabalhou poucos anos, muito poucos anos em nessa instituição em Guimarães, e porque a escolha das pessoas também teve a ver com uma zona geográfica onde moravam, e uma delas era de Guimarães que é essa que ainda lá continua a trabalhar, e isso era inquestionável por todos os motivos, pela aluna que era, pela pessoa que era e pela localização da sua residência. Isso era inquestionável e era aluna da professora Júlia Formosinho.

Entrevistadora: Sim, e tinha peso, não é?

Participante 2: Exato, e era a que tinha mais lógica estar lá a trabalhar. Eu era de Famalicão e quem é de Famalicão ia trabalhar pra Guimarães é muito, é uma coisa que acontece e não estava descabido, e então todos esses colegas de Braga e Guimarães também não, de todos os colegas era eu talvez a que tivesse mais proximidade de residência, e de colegas de referência, não é? E então fui eu, só que depois entrou essa terceira pessoa que não era suposto.

Entrevistadora: [31:55] Entendi. Professora, tem uma coisa que me chamou muita atenção na sua fala, quando você diz que “eu sofri muito depois que eu terminei a faculdade”.

Participante 2: [32:07] Essa foi este exemplo que eu esse é o primeiro.

Entrevistadora: É o primeiro. Mas eu queria que você colocasse mais alguma coisa.

Participante 2: sim, eu vou acrescentar.

Entrevistadora: Essa sua fala me chamou muita atenção. Enquanto aluna, pós aluna, né, depois de formada, O que que você traz enquanto sofrimento? Dos exemplos você já colocou. Mas o que que você sentiu na pele assim? E que você pode dizer, e você colocou várias questões da psicologia, questões sociais, mas enquanto assim, humana, que que você traz mais para as práticas?

Participante 2: [32:49] Eu faço questão. Porque é assim o que eu acho que não há necessidade e que fazia todo o sentido e acho que se calhar isto abrange outros cursos, porque, mas no nosso é muito específico porque é completamente indissociável, não é? Não se pode quase que separar a função de educador e o percurso ou a carreira, ou as exigências que nós temos de, ok qual é o nosso alvo de trabalho? Aparentemente é a criança, não é? É pra criança que nós trabalhamos, mas nós nada trabalhamos só com a criança, é impossível, e isto esta visão é que nunca nos foi dada, e é aí que está a grande falha, e isso e depois dependendo do tipo de pessoa, e se forem pessoas de bocado como eu que até são bocado chamadas de perfeccionistas que depois a nível de trabalho não têm muito limites, porque tipo tudo é possível e gosta muito de sonhar e gosta muito de fazer e do bem estar das crianças acima de tudo, mas também precisa do seu bem estar, depois há todo conjunto de coisas que se fosse, se o curso fosse bem estruturado, não ia ser uma surpresa tão grande, porque em momento algum, é tipo o meu, na minha cabeça quando eu saí da universidade, isso pode ser uma falha minha, eu admito, pode ser, porque eu podia ter pensado nisto de outra forma, mas eu saí completamente cega a pensar que maravilha e agora estou pronta para trabalhar com as minhas crianças, não é? Só que eu tinha que estar pronta para trabalhar com as equipas, com as Sofias e com os pais, e com os parceiros, não é? E é muito mais isto tudo do que as crianças, e é mais complexo, e eu sou uma pessoa de com muito consigo, e estou a falar isto e eu não tive problemas nunca com o pais, pelo contrário, mas é preciso saber trabalhar, e é trabalho tão importante trabalhar com os pais, que quase que eu não digo metade do curso, é exagero mas, sei lá, trinta por cento do peso da ou do ensinamento ou do conteúdo do curso tinha que abordar estas partes, e não há nenhuma, não há em nenhum momento é que é mesmo criança pura e dura o que a gente aprende, não é? Como é que a criança reage a isto, o que é que se, muita psicologia, as melhores formas pra ela crescer saudável e aprender e desenvolver e etc., e eu sou muito fã infelizmente que me transmitiu

este sentimento que eu estou a vê-la já faleceu, que é a professora Fátima, ela pra mim foi sempre a professora Fátima e eu tenho aqui uma falha de memória em relação ao sobrenome dela, sei que ela foi-se cedo, há poucos anos, e ela era fã do Miguel Zabalza, e a zona de desenvolvimento próximo e eu continuo parada nessa fase e eu acho que ainda está muito atualizada e ela influenciou-me profundamente nessa forma de estar perante as crianças e pronto e se formas a ver, se nós ou seja, se eu enquanto profissional estou na sala com as crianças e tenho bocado essa postura, e é obrigação também, não é bem obrigação, mas é suposto, ou faz sentido que essa forma essa postura também seja passada pouco aos pais e nós temos um trabalho profundíssimo e importantíssimo com os pais e é preciso saber estar com os pais.

[36:56] E eu isso nunca tive problema e é uma coisa que me dá algum gozo, também há desilusões, porque nós sabemos que os pais não são todos, não é uma questão de eles serem simpáticos ou bonzinhos para nós, ou nos é questão de eles serem bons pais para os filhos, só isso, não é? Eles não têm que ser até generosos conosco. Se eles forem excelentes pais com os filhos responsáveis, vão ser excelentes para nós profissionais educadores, não é? Neste caso, e isso é uma coisa que sim, que me afeta bastante e mas por exemplo, se eu vi que há alguma negligência dos pais eu se calhar consigo ter aquela postura fechada, olha se a criança não vale a pena, eu faço o contrário, porque há pessoas que dizem tal pai e tal filho ou a criança os pais não são responsáveis ou não querem saber e eu se calhar sou capaz de ainda levar mais a essa criança porque infelizmente os pais não conseguem chegar lá, e a criança não tem culpa.

[38:00] E, mas isso é uma coisa, e pais e crianças a coisa ainda vai. Agora, organização de instituições, é tudo muito falado muito teórico, fala-se claro, pouco da diontologia profissional, isso tudo, mas isso não, não, não tem nada a ver com o que a gente depois encontra quando a gente chega, e foi aí foi quando eu supri muito, a minha primeira experiência com quando eu cheguei a misericórdia eu tinha um grupo de trinta e cinco crianças pra começar, trinta e cinco crianças em dois mil e um de quatro anos numa sala com duas auxiliares isto era completamente impensável.

[38:47] Tudo que eu trazia da universidade era completamente impensável. Eu tinha duas auxiliares e uma delas, ainda trabalha na nessa instituição, e foi a pior pessoa que eu conheci até hoje. A pessoa, a pior pessoa que eu conheci até hoje ao fim de algum tempo de trabalhar com ela, eu percebi que essa pessoa, ou seja, não é eu percebi, eu percebi, mas qualquer pessoa que tivesse responsabilidade na instituição, não podia deixar de trabalhar lá nem mais, ela já trabalhava lá há anos, continua ainda a trabalhar e é a pior pessoa que eu conheci na minha vida.

Entrevistadora: Então agora a gente vai falar sobre a vida da educadora. O que que motivou sua escolha pela educação de infância como carreira?

Participante 2: É muito simples, eu sempre gostei muito da área da psicologia, e depois era faz parte da minha característica, muito sonhadora, muito tinha assim aquelas ideias, eu nunca fui uma aluna brilhante, ou seja, fui e não fui, mas havia ali situações tipo a matemática e as físicas, químicas e a inglês, era terrível então fazia com que eu não fosse tão brilhante porque depois, esses são os meus ... ou eram enquanto estudantes, pronto. E eu tinha muita intenção enquanto terminei décimo segundo ou ao longo do último ano secundário, a minha intenção era eu quero curso, tinha aquilo, eu não sabia bem por que eu não tinha um sonho, e faltava-me isso e infelizmente isso acontece com muita gente, não é? Eu não tinha aquela profissão certa que eu dizia eu quero ser isto, E, mas eu sabia que queria muito algo que tivesse a ver com a psicologia, e nunca associei a psicologia à educação da infância.

[01:18] E então eu concluí no primeiro ano com uma média razoável, mas as médias nessa altura eram muito altas, para recursos humanos, psicologia, de psicologia mesmo, curso assim e pra universidades próximas para o Porto, pra Braga, pronto. Então nesse ano eu não me entrei. E eu fiquei tranquila, foi ano espetacular que oferecia a mim mesma, os meus pais permitiram-me e eu fiz outras coisas, viajei, fiz coisas mesmo incríveis que eu não teria feito se fosse logo para a universidade descansei, e fui e cresci.

[01:54] E eu tinha, eu sou tia desde os meus doze anos, doze treze anos. Em mil novecentos e noventa esse precisamente treze anos. E a minha primeira sobrinha nasceu em mil novecentos e noventa, e agora já é mãe portanto já senti a avó e eu tenho sete sobrinhos. Quando eu fui para a universidade, eu entrei na universidade em noventa e sete, e em noventa e sete nesse ano, nasceram os dois, ou seja, tenho uma sobrinha agora mais nova que tem vinte anos, mas os meus sobrinhos todos mais velhos nasceram todos seguidos, e os últimos a nascer, nasceram em noventa e sete no ano que eu entrei para a universidade, eram bebês, uma nasceu em fevereiro e outra em maio.

[02:44] E com o percurso, eu era mesmo uma tia, presente, babá, eu tomava conta, eu tratava, alimentava tudo que pudesse fazer, nas férias da minha irmã, havia uns meus sobrinhos, uns, ou seja, filhos duma das minhas irmãs, que eles andavam numa escola em que o mês de agosto, assim à escola de agosto, fechava e a minha irmã não tinha o mês todo de férias, então havia ali período tipo quinze dias que ele ficava, eles ficavam por minha conta.

[03:20] E eu tive isso, mas isso é de mim, mas eu nunca dei, lá está, eu às vezes tenho dificuldades em ler os meus sinais, muita, ou aceitar ou sei lá, porque eu digo, eu tinha vizinhos e eu vi, por exemplo eu fui a vir vizinhas minhas a casar, a constituir família, a ter os filhos e havia muita interação, não é como agora, não é? Mas na sintonia eu morava havia interação com as vizinhas, eu acompanhava as grávidas, adorava grávidas, eu ficava, se pudesse ficar colado às barrigas eu adorava, era de mim, desde pequenininha isso.

[03:56] E depois eu também sou mesmo a mais nova da família, não é só da minha casa, da minha família nuclear, eu sou mesmo a das sobrinhas mais novas meus, toda a minha família é muito já idosa, e eu adoro a terceira idade, é a minha segunda paixão, essa é outra história, adoro, tenho o maior respeito e tive que aprender muito porque a minha vida me obrigou a aprender essa parte da terceira idade e percebo, e não obter por aí porque lá está, também não fiz leituras nem li sinais nem nada disso, e quando eu não entrei, ou seja, não entrei na universidade e depois quando eu voltei a concorrer, eu não desisti, só ficou em standby, eu quero ir este ano, fiz os exames novamente, estudei que tinha a estudar das disciplinas que me interessava pra eu ter umas notas boas nos exames nacionais e correu muito bem, e depois nesse segundo ano eu concorri cem por cento à educação de infância, sendo que educação de infância na universidade do Minho, até porque era a universidade mais próxima da minha área de residência, era a minha primeira opção.

[05:05] E eu entrei na Universidade do Minho, em educação de infância. E tipo, inquestionável, adorei o curso, o curso mesmo adorei, adorei as pessoas que conheci tanto a nível de colegas como a nível de professores, adorei o que aprendi, e pronto tenho só essa questão, não sei se fala agora.

Entrevistadora: [05:27] como sua família influenciou direta ou indiretamente a sua decisão profissional?

Participante 2: É sim, a minha família sempre respeitou as minhas decisões e sempre esteve lá para me apoiar isso também é muito importante, eu não sou se calhar a pessoa que sou, ou seja, eu não seria esta pessoa se eu não tivesse essa família que tenho. Liberdade total para eu fazer as minhas escolhas, nunca houve interferência agora houve interferência indireta pelo facto de eu ter sido tia e terem passado tantas crianças nas fases mais incríveis, não é? Ou todas as incríveis desde que nasceram até deixarem de ser crianças e ainda agora sou babada por eles e são adultos.

[06:06] E, portanto, eu fui mesmo uma tia intensiva e em qualidade e quantidade. E isso foi antes da universidade, da minha decisão, e depois também era a vizinha, eu antes de ser tia, eu já era a vizinha que não podia saber como a vizinha ter bebés porque eu estava lá e eu podia, por favor, mudar fraldas para mim era uma coisa incrível, porque há gente que foge, não é? Aquela parte do mudar, do dar banho, do vestir, tirar, eu preferia que fosse na criança real do que na boneca, isso era o ideal para mim, pronto.

Entrevistadora: [06:42] E você acha que o facto de ser mulher influenciou a sua escolha profissional?

Participante 2: Assim, se calhar sim, se calhar sim, porque se calhar se eu tivesse nascido homem, na minha família, com o meu percurso, não acredito de todo, não é que seja uma família machista, nada disso, nem acho que isto, que existe, mas acho que não faz sentido o machismo, eu tinha colegas de curso homens e são educadores no ativo. Mas eu acho que tem a ver mesmo com esta minha tendência maternal, que não sou mãe, mas é assim que se diz, não é? De cuidadora, mas isto é mesmo uma característica de mulher, e eu sou mesmo mulher, não é?

Entrevistadora: [07:27] se tivesse se você tivesse no início assim você voltaria a escolher essa profissão?

Participante 2: Voltava. Isso é muito importante. Voltava a escolher, não consigo, assim, sempre achei e já passei por fases em quando eu estava naquela fase mais difícil da minha carreira quanto a trabalhar no ensino privado, é difícil no sentido de desgaste, e eu cheguei a pôr em causa, eu cheguei a pôr em causa do género, eu senti-me tal maneira cansada que eu já achava que eu não, que o problema era a profissão, e não era a profissão e a prova está mais que tirada, mas eu acho é que isso é outra característica minha, eu adoro aprender e se eu tivesse que aprender uma profissão de novo, claro que isso depois inclui aqui disponibilidade, tempo, recursos financeiros, não é? Essas coisas todas, mas se eu tivesse que aprender uma outra profissão de novo eu aprenderia com o mesmo gosto, isso sim e eu há uma segunda, e eu cheguei a pôr isso em causa em momentos mais frágeis da minha carreira em que eu estava mais desgastada e a terceira idade, mas também lá está, isso e se me perguntassem mais tarde, mas porque a terceira idade tem a ver com o meu percurso pessoal? Com as minhas experiências familiares, eu sempre estive muito ligado a idosos, eu sempre na minha vida tive idosos, sempre tive idosos na minha vida, e continuo até agora, sempre, primeiro os meus avós maternos que eram mais velhos, depois os meus avós paternos, ou seja não aí era muito pequena não era tão cuidadora, mas devia cuidar e isto também se também nos influencia, depois o meu pai que já tinha setenta e cinco que não é que fosse era idoso não é? Mas depois foi a questão da do estado em que ele ficou depois de uma AVC muito grave, que ele ficou mesmo dependente, cheguei a aprender, foi pontual porque ele depois deixou de precisar mas, e este é o meu espírito, mas também é o da minha família, nós pusemos hospital todo tipo que vocês não existem, porque quando meu pai ficou de dia pra o outro num a cama em coma e depois de todo o coma e o estado dele era vegetativo, embora que ele sempre comunicou conosco sem me falar, mas havia uma comunicação de olhar, de toque, porque ele aprendeu a conseguir. E então ele, tipo, a nossa vida transformou-se muito completamente, ou seja, nós tivemos que transformar a casa, tivemos que transformar as nossas rotinas e tivemos que aprender a tratar dele, porque nós nunca tínhamos tratado uma pessoa acamada, e os enfermeiros mal porque ele teve três semanas internada e os enfermeiros disseram de género, nós fomos acompanhados por assistente social, como é que ele ia retomar a casa, visto que ele sobreviveu, e era outra pessoa, não é? Mas era o nosso pai, e nós

éramos cinco, nessa altura éramos cinco, e os cinco tivemos a mesma postura, nós temos que saber cuidar dele, vamos ser os cuidadores do imediato, tivemos que arranjar uma pessoa que assegurasse o nosso tempo de ausência, quanto que trabalhávamos, mas nós, por exemplo ao fim de semana era cem por cento por nossa conta, talvez, nós organizámos, e então nessa fase antes dele sair do hospital, os enfermeiros, há uma dinâmica no hospital que nos permite aprender, eles fazem formação, as famílias, mas quase nenhuma quer. É uma realidade, eu não tinha noção.

Entrevistadora: Esse cuidar, está sempre muito presente para você.

Participante 2: Está. Eu sou mesmo uma cuidadora, não consigo dizer, mesmo nos meninos, eu gosto, é assim, eu não sou só educadora, eu sou também cuidadora, e o passar para o ensino público foi muito importante para mim, para eu me focar mais na parte educativa e não tanto na parte de cuidadora. Numa instituição privada, tipo misericórdia, EPSS, essa parte de cuidadora é nos inculcida, porque nós fazemos trabalho de auxiliar, de tudo, depende das horas, a hora que estamos sozinhas e tem que se fazer tudo e não sei quê.

[12:01] no ensino público também não há creche, é muito importante esta parte, não é? As crianças já são muito mais autónomas e depois nós temos, em geral, as auxiliares que fazem o seu trabalho, e é a parte do cuidar, não é? Nós não alimentamos, nós não fazemos higiene, nós não acompanhamos criança à casa de banho, podemos fazê-lo, mas, não é? Porque se não tiver não vai deixar a criança de ser orientada, mas quase que não há essa margem.

[12:32] então para mim também foi muito importante, eu ter esta mudança na minha vida para eu me focar mais na parte, não quer dizer que eu não me focasse, mas para eu deixar bocado de lado essa parte de cuidadora que é muito difícil mesmo.

Entrevistadora: Que recordação ou impressão marcante guarda dos seus tempos de estudante?

Participante 2: De tempos de estudante, eu fui muito marcada pelo meu professor da escola primária. Foi um percurso, o meu primeiro ciclo foi talvez o percurso mais brilhante e mais feliz da minha vida. Enquanto estudante mesmo, eu fui muito vítima de bullying na escola, só pela minha fisionomia. E quanto isto muitas vezes, ou seja, como que eu lembro, mas não me traumatizou. Fez-me ser uma pessoa diferente, e se calhar há coisas que eu por exemplo eu sou completamente intolerante a situações do racismo, sou mesmo intolerante. E então no racismo, ou xenofobia, ou discriminação, alunos meus sabem, eles se estiverem uns anos comigo agora já não tem tanto essa possibilidade de continuação, ou de continuidade, mas alunos meus eles já sabem perfeitamente, e eu não sou má, nada disso, mas eles conhecem, chegam a ponto de nos conhecerem tão bem a perceber isto também, eu transmito tão bem e tão claro, que eles sabem perfeitamente que a discriminação numa sala onde eu esteja não é possível.

Entrevistadora: [01:28] mas você se sente à vontade para contar essa história?

Participante 2: Já contei a minha história, sim, já contei a minha história a alunos meus e eles ficaram tipo, meninos pequeninos, não é? Com menos de cinco anos, com até seis anos, e a história é assim, eu sou do Minho, não é? E, mas eu nunca me identifiquei com umas pessoas, cada terra tem umas características, não é? E é uma terra, é uma é uma localidade do concelho, mas eu nunca me identifiquei com aquelas pessoas e nunca fizeram muito parte da minha vida, eu tinha espaço muito grande em casa, ia a sítios públicos e era muito, fazer proporcional na aula e qualquer tipo a catequese, mas em mim só a escola primária é que eu frequentaria aos quatro anos e depois eu saí daquela zona e meu esposo foi sempre em Braga. Mas enquanto eu estive esses quatro anos na escola, era uma menina que era, eu não era filha única, mas era filha mais nova, uma família com avós, tinha muito mimo, era muito bem tratada, não é? Onde eu tinha realmente características físicas diferentes dos outros meninos. Dizem, dizem não, eu lembro-me do termo de ser chamado de batóque. Sabe o que é batóque?

Entrevistadora: Não.

Participante 2: Então a questão também, se calhar, da diferença cultural, não é? Mas sabes se quem é português tipo cresceu, quer dizer, o Batoque é, há tipo de vinho, aqueles picos de madeira que agora já se usa fogo, não é? E esse tipo tem uma rolha, as garrafas de vinho têm umas rolhas assim fininhas, não é? E o pepe tem uma bolha assim. Então era uma forma de se chamar gorda, mas uma forma pejorativa, não é? E era muitas vezes posta de lado nas brincadeiras por causa de eu ser gorda, mas eu não era gorda, que eu olho para as fotos e não vejo uma foto que seja gorda, como vejo agora uma miúda gorda, aquela miúda que era bem robustinha, não tinha ossinhos à mostra, não é? Mas não era campanhas nem nada disso.

Entrevistadora: [03:57] E você sofreu isso na escola?

Participante 2: E eu sofria na escola, era, mas isso aqui é toda a há uma mistura, porque eu era muito protegida pela minha família, mas eu não gostava de nada dessa proteção. E eu gostava de experimentar coisas, mas por exemplo, a minha mãe não deixava jogar aquele jogo da Mosca, saltar a Mosca tudo.

Entrevistadora: [04:23] como é o jogo de saltar a mosca?

Participante 2: Isso existe no Brasil deve se chamava outra coisa, que é uma criança agacha e a outra avança de cima. Sim. Pronto. Eu fisicamente não era muito desenvolvida no sentido de estar à vontade, muita agilidade, eu tinha medos, mas tinha medos também porque eram transmitidas por minha mãe, porque tinha medo de que eu me magoasse e era problema, não é? Então ela protegia, protegia, e sempre que eu podia eu tentava me libertar, mas eu tinha essa consciência então eu geria isso muito bem, e fui sempre gerindo, eu aprendi a andar de bicicleta quando tinha vinte e sete anos, e estava eu em Esposende com a minha bicicleta finalmente, e a minha mãe liga e sabe o que é que eu estou a fazer? Mas estou tudo tranquilo, estou a andar de bicicleta e ela não, o que é que estás a fazer? Estou a andar de bicicleta, a minha mãe ficou apavorada, mas estás sozinha? Ou tens uma amiga que esteja contigo porque vamos que a minha filha de vinte e sete anos eu podia cair me magoar. E cao, aí magoe-me com vinte e sete anos podia ter sido só com sete, não é? Mas foi com vinte e sete. Pronto, isso era dos motivos e há o outro que é o meu cabelo. Eu agora tenho cabelo assim curto, mas o meu cabelo era tipo afro. É, e o pessoal não está nesse modo. Eu consigo pôr o cabelo assim tipo afro, não é aquele apertadinho, aquele que está tremido, mas o meu cabelo é de família e todas as minhas irmãs têm como eu, o meu pai tinha o cabelo assim carapinha mesmo, e nós nascemos assim, é uma característica, não é assim, agora é mais lugar porque há mais misturas de raças, e eu sou muito de origem branca, eu não tenho nenhuma origem negra na minha família nem nada disso e mesmo de cor eu não tenho cor, eu sou morena mas não sou preta.

Entrevistadora: [06:09] E como isso refletia na escola para vocês?

Participante 2: diziam que não iam brincar comigo porque eu sou preta. Eu era tratada e fui tratada na minha escola como se fosse mesmo preta. Eu adoro, que se pudesse ter filho adotado preto, eu adorava. No entanto, tive que agora, vamos aqui por em destaque porque é preto e não tenho esse sentimento, mas isso fez com que eu pensasse tudo ao contrário. De género que triângulo, tenho o cabelo desigual a toda a gente, me percebe que o meu cabelo é diferente e é tão fixe.

Entrevistadora: E bonito!

Participante 2: Não é? Eu adora! E se alguém me chamasse de preto eu respondia, não sabe as cores? Eu via sempre uma pessoa ou outra por mim, mas aí era, não é? E eu era uma criança, e não foi preciso para os adultos me ensinarem estas coisas, e eu sentia mesmo profundamente que a normalidade, que gente tão má, que crueldade e tão ignorante. E eu sentia isto por oito anos, nove anos de idade, porque teve mais profundamente e não fiquei com sequelas de nada disso, acho que me tornou, foi uma pessoa se calhar muito melhor e muito mais muito sensível.

Entrevistadora: E trazendo isso para sua vida profissional, o que que você recorda de alguma situação especialmente marcante? Você pode relatar alguma coisa?

Participante 2: De percurso profissional?

Entrevistadora: É, da sua vida profissional dentro da escola, teve algum percurso que te marcou enquanto professora?

Participante 2: Teve muitos.

Entrevistadora: Algum que você possa relatar para nós?

Participante 2: Uma situação com uma criança ou com uma família...

Entrevistadora: o que você quiser sentir dentro da sua vida como professora que te marcou muito.

Participante 2: Vou contar uma, se eu não tivesse, se eu não fosse educador, se eu não estivesse passado pela coordenação não teria que tivesse a experiência da minha vida, foi das melhores experiências da minha vida, e aqui vai fazer aqui apanhado, é assim, eu estava na coordenação e recebi um casal de guinenses, com uma bebé de nove meses. Eles eram guinenses puros, estavam Esposende e ela tinha problema da poliomielite, então ela andava numa cadeira de

rodas, quando estava grávida fez a gravidez em cadeira de rodas, porque ela tinha as pernas completamente como se não existissem. E não, e pronto, eu apaixonei-me logo de paixão, logo. É uma cultura completamente diferente, eles precisavam também foram lá através da segurança social e havia muita, ela estava a ter apoio da segurança social, e todos esses mecanismos, loja social, tudo que era apoio, depois há aqui outras questões que a gente pode avaliar, mas eu estou a falar só parte de humana relacional e na prática, de que essas pessoas vêm para Portugal e eu aí critico algumas coisas, porque acho que nós, e isso já foi uns anos agora as pessoas em Portugal estão muito pior, acho que tem pessoas que vem e que tem direitos, e eu acho muito bem, mas eu acho que não pode faltar nada em não haver falhas com primeiro quem cá está desde sempre, não é? Isso eu acho, eu aí sou muito pronto. E, mas eu fiquei com uma amizade para a vida, com essa família, e se eu não tivesse estado nessa situação de coordenação eu não teria tido a oportunidade de estar tão próxima, mas também foi a Olga humana, ser humano, que conseguiu se alargar.

[10:11] então quando eu recebi essa família, ele tinha que migrar porque era o sustento da família, o pai era jovem, ele tinha que migrar e a mãe não podia tomar conta, ou seja, a mãe que iria tomar conta sozinha da filha, eu fiquei arrepiada. Eu fiquei tipo assim, inconcebida, como é que a mãe andar numa cadeira de rodas vai conseguir tomar conta de uma criança de nove meses e gerir uma casa, alimentação, higiene da bebé, isso tudo, e se ela tem umas pernas que a gente não existissem, ela não tinha equilíbrio nenhum, tinha uns braços fortes que trabalhavam e que estava muito adaptada porque era desde criança, mas eu fiquei arrepiada tipo foi muito difícil manter a distância, ou seja naquele dia sair e esquecer que tive aquela realidade e aquele conhecimento daquela situação, não é? Não devem ser situações muito frequentes. Então ela veio para Portugal para ir para Alcoitão, ou seja, ela tinha já esse percurso já em perspectiva para o Alcoitão para meter umas ortodoteses, que era para conseguir ter e poder segurar de pé, e não estar só dependendo da cadeira.

[11:26] E só tinha uma criança de nove meses e que, portanto, teve dez e teve onze, nove meses e o pai ia imitar-se, uma semana a seguir, ele só queria ter a certeza de que a criança ficava bem guardada numa creche, ela foi para creche, não é? E sim, nós tivemos vaga pra ela, eu a nível de misericórdia, mobilizei tudo o que era possível, mas ela já estava a ser também a misericórdia já estava a intervir nessa família a nível da alimentação por exemplo, ela recebia alimentação dada pela misericórdia mas tem a ver com uma rede de apoio e etcetera, só que eu ia para casa, eu tinha perdido o meu pai há pouco tempo, e eu ia pra casa e tipo meu pai me ocupou muito tempo, e aí eu não via mais ninguém só via o destino e o apoio que eu tinha que dar ao meu pai e eu tinha sucedido, a Adriana nasceu em dois mil e doze e o meu pai faleceu em dois mil e doze. Fabiana que é bebé. E eu tinha perdido o meu pai há pouco tempo então ele morava perto, para além da minha zona de trabalho, não é? Ou seja, era tudo perto do género, a escola ficava aqui, ela morava aqui e eu morava aqui, mas nós tudo a pé. E então eu ia pra casa e tipo não conseguia me parar de pensar nessa família, estão sozinhas das duas em casa, ela não anda, se a criança cai como é que é? Pá sei lá essas coisas e eu filo-me sempre para cima e depois houve momento enorme gigante com todos e apaixonei pela criança muito, mas muito, ela era apaixonante, era uma criança exemplar, ela tinha top e sorriso e olhar, uma coisa fora do normal.

[13:18] E eu depois fui me aproximando, fomos ganhando confiança, e eu acabei por intervir de uma forma pessoal dizendo, dinheiro nunca, eu segurava, porque eles não têm a mesma forma de gerir o dinheiro que nós, não têm, se eu desse dinheiro era capaz de guardar metade e mandar pra Guiné, e eu jogar outra história, não é? Porque já, eu também devia deixar de lado a minha essência e a minha cultura, e fazer-me valer da dela. Eu tenho esse travão, mas havia uma criança que podia ser de qualquer cultura, ela ia beber muito do Guineense embora não tenha nascido lá e nunca lá foi ainda.

[13:58] mas também ia nascer na nossa cultura, portanto, e depois havia a situação que foi o algo que posto passado pouco tempo que ela ia ter aqui para o Alcoitão e ter que estar lá no mínimo um mês, seria a mesma volta do mês, mas dia está de certeza em convalescença para se adaptar a andar com a prótese e a fazer ajustes.

[14:26] O Alcoitão é em Lisboa, é uma clínica de reabilitação, mais ou menos isso, hospital público, tudo parte do nosso estado e há os acordos com esses países que têm alguma ligação a Portugal e ela então vinha nesses programas de apoio à saúde e a Adriane tem que ficar com alguém e havia a possibilidade de ela ter aqui para uma instituição de um orfanato durante esse período e eu não deixei e passei a ficar com ela. Isso é a melhor experiência da minha vida. E tipo, eu sou muito aquela pessoa, eu sou muito ligada, mas eu também, não é me desligar, há coisas que me marcaram e ficam para a vida, mas eu dou muito espaço às pessoas e eu não sou aquela pessoa que está sempre e a minha vida depois também deu muitas voltas e eles também acabaram por emigrar algum tempo depois de tudo isso passar, a miúda já crescida, até que ela fez o primeiro ciclo num país fora, no Canadá, talvez uma coisa assim. E eu é só ligar que é só ligar e dizer estão em Braga agora atualmente a morar. E eles estiveram muitos anos em Esposende, sei que marquei profundamente aquela criança e aquilo foi uma experiência que eu guardo para a minha vida, que foi das melhores experiências da minha vida, e tem a ver com o meu percurso.

Entrevistadora: [00:03] vamos fazer agora os contextos culturais e profissionais. Como você descreveria o ambiente de interação e relacionamento entre os profissionais da sua instituição de trabalho e no seu grupo profissional?

Participante 2: [00:16] pois, eu aqui estou com a mesma dificuldade que tive quando respondeu questionário, porque a minha experiência neste momento eu tenho que fazer duas, dois momentos, e é totalmente diferente, momento em que eu estive no privado, e agora o momento em que eu estou no público. Eu preciso é de interação e relacionamento entre profissionais na sua instituição. É que aí é mesmo aquela questão crítica porque o relacionamento e interação entre profissionais no ensino público não tem nada a ver com o relacionamento no ensino privado.

[01:03] E se eu soube eu que sei hoje, eu não queria ter conhecido o ensino público, foi privado peço desculpas. De todo. Assim, há muito, e pode ser que eu ainda tenha outras experiências que me digam que me digam não é o contrário, porque isto é assim. Agora, pode ter a ver com a instituição onde eu trabalhei privada, não é? E eu considero que elas são todas muito idênticas e conheço outras pessoas que trabalharam nessas instituições e tenho me cruzado com colegas que me saíram dos meus de percurso idênticos aos meus doutras instituições e todas elas têm a mesma opinião, e vai ao encontro disto, o respeito pela nossa profissão, a valorização da nossa profissão, do nosso do que é educador de infância num jardim de infância ou numa creche que seja, e eu respeito mesmo a ver o respeito, o respeito de profissional, haver distância profissional, ou seja, tipo há muita mistura, claro que depois depende de cada de manter as distancias, de exigir o respeito, não é? Eu fui tratada, mas eu isso acho que o ser tratado pelo nome, por elite, não, não podia toda a gente retratar por é? Ou eu me tenho que ser tratada por professora nem por educadora embora que não ensino público, esse termo é sempre colocado, eu nunca sou tratada só por meu nome, é sempre por professora X, professora X, professora X, e que eu até nem me graduei, mas não adoro porque eu não sou professora, sou educadora, e há muito, eu é mesmo de mim mesmo, eu disse, eu diferencio muito esses títulos.

[03:11] Primeiro, doutora, não acho que tenha sentido nenhum, já fui tratada há muito tempo por isso, do quando estava na coordenação. E eu era exatamente a mesma, só que era coordenadora, diretora técnica, então era doutora X. Tirando isso era a X, como se fosse aquela que foi colega na escola. E agora, eu sou a professora lisa. Mas é assim, de todas, a que eu mais adoro é esta última. Porque apesar de eu ter professora estar bocadinho desviado, porque eu prefiro educadora, mas eu também considero que é muito mais fácil dizer professora X do que Educadora X, é uma palavra mais difícil de dizer, mas sem dúvida que a posição de cada está no seu lugar, mesmo, ou seja, até os meninos que eu estava eu tinha assim uma coisa que eu adorava ser tratado, eles tratavam por X, e era aquela coisa tipo X, a X que brinca, a X que se sente ao nível deles, e às vezes havia ali uma dificuldade em travar, e eu tenho esse problema com os meninos também, no privado, no público, no ensino público, como há, até dos pais, que é uma coisa incrível, porque para os pais no ensino privado, eles próprios não está tão por eles, por homem, e quase todos, e no ensino só mais isto, no ensino público, eles tratam as educadores, ou por educador, não é? Ou por professores sempre, não é, eu disse, e estamos a falar do mesmo país, da mesma zona do país, da mesma língua de tudo, mas é uma diferença incrível, só que faz a diferença para dar sentido de outro respeito.

Entrevistadora: E essa interação com seus colegas no dia a dia?

Participante 2: Estamos a falar de colegas peço desculpa, colegas de profissão, tipo educador para educador?

Entrevistadora: [05:17] de profissionais, isso, de educador para educador, no dia a dia. Como que você vê essa relação entre vocês assim? Existe uma parceria? Existe companheirismo? Ou você vê ambiente de disputa? Como que é a sua visão?

Participante 2: [05:34] eu tive várias visões, várias experiências no ensino que tive, tive várias experiências e tive as melhores e as piores, mas tive muito mais também. Mesmo muito mais, para não lembrar, com colegas e até mesmo com educadores, com a sociedade nem se fala, porque falta a respeito a enormes. No privado, no público, há muita diferença de auxiliares, há sempre respeito, acho que considero que tenho apanhado sempre essa parte do respeito está salvaguardada, mas já há sempre auxílio as melhores e piores porque essas são o nosso braço direito, estão bons mesmo na sala.

[06:22] depois como colegas eu tenho a melhor das experiências nesse público, eu acho que são mesmo colegas, a respiração é totalmente diferente. Não há disputa que gostam, são muito mais abertas, muito mais fumadas porque a formação é uma constante no ensino da rede pública, tem muito mais conhecimento porque a rede pública obriga, não é tanto assim, claro que há pessoas que pararam mais no tempo, mas não é possível parar muito no tempo na rede pública, há muita supervisão e depois as pessoas ajudam-se mesmo, não há ninguém que esteja sozinho, não há.

[07:09] é a experiência que eu tenho e depois é assim, apesar de eu estar há pouco tempo no público, porque eu só comecei em janeiro de dois mil e vinte e dois, não sei. Pronto, mas eu já passei por muitas escolas por causa da situação em que me propus a trabalhar, e tantas escolas quantas profissionais eu me cruzei, ora ou era auxiliar ou colegas de brasileiros e assim há algumas diferenças no público depois assim democracias e etcetera que eu fui completamente, elas nem precisei dizer olha eu estou com dificuldade, eu preciso da ajuda, foi estás a entrar, vens do privado vais ter dificuldades, nós estamos aqui para te ajudar. É este tipo de pessoa que a gente encontra, então de lá.

Entrevistadora: E assim, de que maneira assim? Dos pais, os colegas, os membros dessa comunidade que participam influenciam no seu trabalho?

Participante 2: [08:29] influencia muito. Influencia muito porque assim, quando nós nos sentimos, primeiro, eu preciso de uma coisa muito importante para me sentir para me para me sentir bem a trabalhar, eu preciso me sentir útil, e preciso sentir que fiz alguma coisa que acrescenta, fazer mais do mesmo não me interessa nada, mas em tudo na minha vida, mais do mesmo não me interessa nada. E então se os pais me derem a oportunidade de ser úteis na educação dos filhos deles, e se eu for reconhecida, não é reconhecida no sentido, aí, tipo, temos que agradecer, não, porque eu ganho o meu salário, mas se eu sentir que realmente eles avaliam agora o meu trabalho e que o meu trabalho faz, faz alguma diferença, ou acrescenta, acrescenta.

[09:17] se acrescentar está ótimo. E assim, se nós sentirmos, isto é muito bom e está, e se eu sentir isto, para mim está ótimo e eu segui em frente e estou com é como se fosse carimbo de que vai em frente e estás me com o caminho, não é? Como se fôssemos a seguir caminho. Só que também podemos sentir outras coisas e sentir já, porque se sentimos que os pais por exemplo tentam dizer que a criança não faz nada coisa, não sabe nada coisa, porque a Educadora não ensinou, ou tipo, não tem sucesso na escola, no time ciclo, porque a Educadora foi má, mas há outros que ultrapassam as nossas capacidades.

[10:25] agora, é bom que as pessoas percebam até onde vai a nossa a nossa capacidade de intervenção. E lá está, e nem sempre, isto é, ou seja, nem sempre isto, como é que é de explicar isto? Às vezes as pessoas precisam de encontrar culpado, não é? Até mesmo a organização de uma instituição. De género, uma coisa que eu vou lido muito mal é projetos, e eu estou sempre a gravar e dizer assim, ok esta ideia é espetacular, colegas, ideias brilhantes, isso é para pôr em prática ou é só para escrever no papel? Porque eu detesto escrever no papel aquilo que não vai ser feito. Odeio, nem consigo escrever, depois parece que estou ali a atrasar.

Entrevistadora: [00:01] para a gente fechar aqui, vamos falar um pouquinho sobre a percepção de si quanto profissional.

Participante 2: Uhum.

Entrevistadora: Você percebe que tem alguma tensão entre as suas aspirações pessoais, e as expectativas da instituição de ensino, enquanto as demandas da sociedade? Você percebe que existe uma tensão entre as suas questões pessoais e as expectativas da instituição de ensino? Você compreende isso? Você acha que existe alguma questão?

Participante 2: [00:38] eu estou a tentar entender bem a questão.

Entrevistadora: Por exemplo, você tem as suas ideias pessoais? A suas expectativas enquanto professor, enquanto profissional. E aí você quer colocar isso para a instituição de ensino, mas a instituição de ensino tem a sua forma de gerir isso por conta das questões sociais, e você tem as suas crenças.

Participante 2: [01:08] E aí existe ali assim, isso não é um embate. Não é, não é

Entrevistadora: você tem espaço para colocar suas ideias, você consegue colocar as suas ideias, ou seja, é uma outra.

Participante 2: [01:20] que também, também eu já tenho uma experiência que me faz saber bem o lugar que ocupo e os meus limites, não é? Há coisas que é a vida também já me ensinou que eu não vou mudar o mundo. Agora, isso o facto de haver essa teoria de não vai mudar o mundo não significa que eu descredito de uma coisa ou outra que eu queira que seja diferente. E, mas às vezes isso não é posto em causa porque eu também muitas vezes ultrapasso limites, ou seja, imagina que para fazer uma experiência com os miúdos eu preciso de determinado material que não existe na escola, não é? Pode acontecer tanto no privado como no público.

[02:03] isso às vezes para mim não é barreira. Por quê? Porque eu estou sempre disponível para ir inventar, para ir procurar, para ir ao fim do mundo buscar material seja a pagar eu, seja pedir emprestado, seja pedir pra dar. Eu perco a broinha toda e vou se for coisa que eu acredito ou que eu queira muito que a criança experiencie e eu pergunto a todo mundo faço tudo para ir, mas acho que isso também é bocado característica, é bocado característica dos educadores em geral. Poderá não ser todos, poderá não ser todos. Mas, mas assim, estou a falar também de exemplo mais prático, mas eu nunca me senti propriamente, eu nunca pude dizer assim olha, eu não fiz trabalho melhor porque não me deixaram, eu não posso dizer isso.

Entrevistadora: E dentro disso, você já experimentou alguma desilusão com o sistema educacional?

Participante 2: Assim para mim olha, a maior desilusão é o nosso estado, não é? Portugal, não ter creche públicos, essa é a maior desilusão, acho gravíssimo. E então falando atualmente como é que se pode criar as creches felizes, isto é uma política uma coisa que está agora em está a ser agora discutida como é que se pode apoiar e fazer uma política em que se defende as creches felizes e apoiar, mas como é, e depois permitisse ou fazer com que haja a possibilidade das creches

para as crianças, para determinadas crianças, ser gratuita, e o número de creche é o mesmo que era. Isso acho gravíssimo, e acho gravíssimo que há vinte anos o número do rácio, não é? E por exemplo, à parte física de uma sala e há parte do rácio de recursos humanos, não é? Os recursos físicos e os recursos humanos, como é que o rácio há uns anos atrás era uma que eu não sei especificar, não sei concretizar com nomes, mas por exemplo eu sei que berçário não podia ter mais de dez crianças. E como é que agora se calhar, eu nem quero ver como é que estão os berçários hoje em dia.

[04:23] não tem dez, nenhum, nenhum, isto é muito grave. É muito grave mesmo, porque eu estou a falar de berçário, eu percebo muito de creche embora que eu agora já não vou trabalhar mais em creche, dificilmente, mas isso para mim é uma coisa gravíssima. E gravíssima também a forma como se gere nos jardins de infância a questão da outra coisa gravíssima que eu também acho é a idade de carreira como professor. Acho gravíssima, acho que é inadmissível, e já foi diferente, já foi melhor, já foi adequado há muitos anos, como é que agora, não é? Como é que agora piora? Não é? Como é que eles me pagam a mim, por exemplo, um salário para eu estar um dia por semana em cada escola? É o estado que paga atualmente.

[05:19] eles fazem-me pensar, é bom para mim, eu estou bem, estou confortável, estou a ganhar menos com que estava no privado porque ainda cheguei, ainda não subi os patamares preciso para estar numa situação mais justa porque eu tive que, ou seja, eu com esta minha mudança é como se eu estivesse a iniciar a minha carreira, e eu tenho vinte e três anos de serviço, não é? E, mas acho, acho gravíssimo a ver. Eu por exemplo, eu no mês de agosto eu recebi, não quero mentir, três mil e setecentos euros, isso é um absurdo, recebi todos os meus direitos, não é? Eu percebi, eu trabalhava em três agrupamentos, eu percebi, eu percebi, mas não era subsídio, é valor onde é ou se a sessão de contrato, ou seja, se ser contrato com agrupamento outro e outro, isto é multiplicar.

[06:21] imagina que esse valor é cem euros, que é mais que eu não sei de cor, mas então tu que sabes trezentos verbas porque precisasses de contratos com essas três escolas. Porque no ano seguinte vão precisar das pessoas novamente, desses lugares existem, não é? E para dar essa facilidade, é direito e, mas isso é uma coisa que nem faz sentido. Em vez de estarem a reduzir a conformidade ao meu educador a partir dos sessenta, devia dizer não, trabalhou até aos sessenta e ok, porque seja até os sessenta, já é e que já foi menos.

[06:54] mas até aos sessenta e sete sessenta e sete e mais não sei quantos meses é inadmissível, é inadmissível. E depois o que é que isto faz? Faz com que haja baixas sucessivas e sempre as vagas a sair, então o Estado está a pagar as baixas e as educadoras que já não têm saúde que infelizmente chegam a ponto de vida que já nem para gozar a sua reforma vão estar disponíveis, não é? Não vão ter esse tempo de vida, estão desgastadas porque estão, porque é normal, não é? É uma profissão que desgasta, pode se gostar muito e elas acabam.

[07:27] E a experiência que eu tive com as colegas que têm mais de sessenta anos, eu fico boquiaberta, fico orgulhosa, de ainda às ver a trabalhar assim, das que eu conheci, porque ainda conseguem ter energia, a idade não é, algumas coisas, mas elas ainda, ainda são, acabam por se empenhar, mas estão cansadas. Sessenta e sete anos numa idade para ninguém se reformar, muito menos um professor, porque estão a lidar com crianças cheias de energia, que sugam a energia e não faz sentido elas terem que apanhar como educadoras com sessenta e cinco anos, não é? Porque vai uma que é menos do que essa idade, como eu, um dia, e os outros quatro, elas estão como educadora, já não têm o mesmo título. Pode ser a melhor pessoa e a melhor profissional do mundo, não é? Mas obviamente que depois também adapta o seu trabalho às capacidades que tem, nem a capacidade de conhecimento, capacidades intelectual ou profissionais, capacidades até físicas até onde pode ir, não é? Eu ano passado tive uma experiência assim, eu estava dois dias, já há algum tempo estive dois dias numa na mesma escola. Um dia estava numa sala a substituir a redução da amamentação, do horário da amamentação de uma colega, e no outro dia estava a substituir, foi uma proposta do agrupamento, passar temporário. Estava a substituir uma colega que tinha mais de sessenta e cinco, foi horário anual esse daqui do ano. Mas no dia que eu estava na no grupo da colega que amamentava, eu via a colega que as substituiu na sala lá de manhã. E eu apanhei o início do ano letivo porque ainda fui tocado em setembro.

[09:18] E nesse grupo havia uma criança que foi muito difícil a adaptação daquela criança, mas também foi difícil, por causa dessa educadora que já, ela é indelicada, depois a conheci bem, aliás ela foi das pessoas que melhor me tratou e que me recebeu, que me mostrou à escola, que foi, ela como colega, com uma equipa, ela fez uma equipa espetacular pra mim, só que ela não podia ouvir a criança a chorar, que ela já não conseguia mesmo. Então o que é que ela fazia? Não fazia mal nenhum, não morava com ninguém, era uma pessoa supertranquila, só que fez a pior coisa que poderia ser feita, até ter baixa, ele teve praticamente o ano todo de baixa. Não foi todo, ela teve o início do ano e o final do ano, o grosso do ano, sobre o período não estive, e metade do primeiro período não estive, veio para ir a meio do terceiro período. Aliás, não foi a meio, ela veio no terceiro período, foi isso. Porque depois em janeiro foi, foi isso, ela veio no terceiro período. Quer dizer, nem estávamos a contar aquela viesse, mas o que é que ela fez no início do ano enquanto estive no ativo? No primeiro naquele tempo crucial para a criança se adaptar. Como ela não conseguia mesmo ouvir a criança a usar porque era aquelas crianças que levavam superinteligente, muito interessante enquanto criança, mas usava a inteligência para manipular, não é? De todas as maneiras e mais algumas. Era uma criança de três anos, superprotegido pela família também normalíssima turma normal.

[10:57] E ele não conseguia se controlar, foi no outro, e nos meus dias também o tinha. E nos dias que ela estava, a época, essa época, mandava a criança passear com auxiliar, preferia ficar com o grupo todo do que ouvir a criança na sala, não

conseguia aturá-la, então a criança habituou-se a ir para a refeitório, a ir para fazer os recados todos para auxiliar, andar nos corredores, durante o mês e tal, até ela meter mais. Depois quiseram, isto resumindo muito rápido, conseguiu-se resolver a situação.

[11:35] Quando ela foi baixa, veio uma educadora substituí-la, e em equipa porque a equipa da escola tinha, a escola tinha três salas, jardim de infância, e a equipa funcionava muito bem e toda a gente ali, aquilo não era problema daquela sala, era problema daquela escola, foi assim que foi visto e foi ao agrupamento, foi feita a proposta ao agrupamento que a criança mudasse de sala, porque já não era possível recomendar aquele miúdo estava em experimento e ele não conseguia estar na sala, e chegou-se a experimentar antes de se fazer a proposta, tipo sem ser oficial, não é? Ele passar dia inteiro dentro da outra sala, da mesma idade, em que tinha amigos mais velhos, eu também tinha da idade dele, mas tinha amigos mais velhos que era a sala onde eu estava. Ou seja, eu apanhei nas duas salas e a e a criança estava sendo estrelas sem chorar, sem fazer manipulação, sem coisa nenhuma. Porque assim ele na outra sala ele não tem esta leitura à criança, mas tem uma reação, ele na outra sala se sujeitava e parecia que era espetacular andar a passear por todo o lado, não é? Mas no fundo ele foi posto fora da porta, não foi acolhido, com paciência, com, mas fez mal nenhum, mas fez o pior que podia ter feito. E depois a escola foi espetacular e o argumento foi cinco estrelas, muito, muito abertos já da passar a mudanças e permitiram porque isso é uma coisa oficial, não se pode pôr uma confiança numa sala para outra só porque sim foi justificado e resolvesse o problema da criança mudando para outra sala

Entrevistadora: [13:22] você acha que essa colega estava no num estado de estresse, cansada?

Participante 2: não conseguia já tolerar o choro. Assim não sei se ela foi sempre assim sei que ela voltou e o ano letivo continuou, só que assim não deixa de ser uma colega com sessenta e muito anos a trabalhar num grupo que não é isso que pretende.

Entrevistadora: [13:41] Sim, compreende.

Participante 2: Assim e depois eu também cheguei nunca tive choque, mas eu tive que dizer auxiliar nos dias que eu estou ele não vai andar a passear nem que ele me odeie, ele pode me odiar, mas ele não vai associar a isso porque isso é a pior diferença que podem fazer.

Entrevistadora: [13:55] essa colega tinha quantos anos?

Participante 2: Tinha não sei quantos, mas tinha em sessenta e sessenta e cinco. Não, tinha mais de sessenta e sessenta e dois.

Entrevistadora: [14:10] essa faixa do que você colocou da reforma.

Participante 2: Isto é um exemplo, não é? Depois há aquelas colegas, eu, chegam num ponto que não querem levar os meninos a passeios, isso não é o mais importante do ano letivo, elas podem ter práticas pedagógicas muito boas, por exemplo, também têm, também têm colegas com uma ansiedade que que não evoluíram e que despacham tudo com as fotocópias da criança, é, é o outono pintam a espinha de milho, é o carnaval pintam a máscara, não é? E estão ali sentadas e chegou ao fim do dia. E eu, isso, eu cheguei a ver, nós temos aquelas plataformas onde temos que pôr o sumário, não é? E elas fazem umas semanas espetaculares, até põem as áreas de conteúdo e tudo que está a trabalhar, mas na prática a atividade é difícil. Se acelera os relatórios, os sumários está muito bem, a colega trabalha as áreas todas de uma forma, não falha nada, música, tá tudo lá, mas depois tem a fotocópia.

Entrevista Participante 3 (Aurelice)

Entrevistadora: [00:03] Primeiro eu quero saber, quem é essa pessoa né? Onde você nasceu? Em qual local que você vive atualmente?

Participante 3: Olá, meu nome é Aurelice, eu nasci aqui em Braga em Gualtar portanto aqui muito pertinho, sempre vivi em Braga, e é uma pessoa olha sou uma pessoa normal como todos e continua em Braga.

Entrevistadora: [00:29] você nunca mudou daqui?

Participante 3: Não, sim, sempre vivi em Braga, só fiz foi ERASMUS, portanto no último ano da universidade fiz ERASMUS e fui para Holanda, portanto foram cerca de três meses, foi o último ano do curso, na altura nós passávamos,

não é? Porque era só três anos depois já podemos fazer um e ficávamos com a licenciatura e eu aproveitei e fiz a licenciatura, já sai com a licenciatura, mas nesse ano aproveitei e fui até lá fora realmente conhecer outra realidade.

Entrevistadora: Que experiência maravilhosa! Qual que é a profissão e a qualificação dos seus pais?

Participante 3: Ora bem. A minha mãe não sabia ler nem escrever, e o meu pai tinha a quarta classe.

Entrevistadora: [01:14] E hoje e eles trabalhavam de quê?

Participante 3: A minha mãe foi doméstica e o meu pai era marceneiro.

Entrevistadora: Hoje eles são vivos?

Participante 3: Não já faleceram os dois.

Entrevistadora: [01:26] você tem irmãos?

Participante 3: Tenho somos oito, eu sou a mais nova, portanto

Entrevistadora: Todos moram aqui em Braga?

Participante 3: Não, um emigrou, o mais velho emigrou, e os outros sim, os outros todos moram cá em Braga.

Entrevistadora: [01:43] você é casada? Tem filhos?

Participante 3: Sou casada, tenho um filho de treze anos, e é muito malandro, pois pronto!

Entrevistadora: E qual que é a profissão do seu marido?

Participante 3: O meu marido é professor também.

Entrevistadora: Você tem um filho de treze anos?

Participante 3: Sim.

Entrevistadora: Só um?

Participante 3: Só, é verdade é verdade.

Entrevistadora: [02:08] você se formou onde e qual que é as suas qualificações profissionais?

Participante 3: Portanto eu como sou daqui de Braga sempre estudei aqui nas escolas de Braga e tirei o curso aqui na Universidade do Minho. Portanto como eu disse, na altura eu entrei para fazer bacharelado, mas depois como era a transição por mais ano fazia a licenciatura e fiz. Portanto, a base tem a licenciatura em educação de infância. Depois inscrevi-me no mestrado, só que só fiz o primeiro ano, o primeiro ano do mestrado, que era envolvimento parental, não, supervisão e multiculturalidade.

Entrevistadora: [02:49] então a gente vai falar pouquinho agora sobre a sua vida de educadora. O que foi o motivo da sua escolha pela educação de infância como carreira?

Participante 3: [02:59] que mesmo?

Entrevistadora: O que te motivou a escolher ser educadora de infância? Que que você pensou para falar assim eu quero ser educadora de infância?

Participante 3: [03:10] não, olha bem o meu pai disse se queres ir para a universidade tens que tirar curso aqui que para fora não vais. E eu realmente no ano anterior tinha feito a inscrição para a universidade e fiquei fora. Não entrei para o curso que queria, queria geografia. No segundo ano mesmo assim bem, eu quero mesmo tirar um curso e na altura

olhando para a média, mesmo assim coloquei educação de infância primeiro e fiquei, e depois pronto comecei, gostei do curso e falei por fora, portanto, a minha entrada na educação de infância foi acidental.

Entrevistadora: [03:55] como é que a sua família influenciou direta ou indiretamente a sua decisão profissional?

Participante 3: Já disse. Já disse né? Ou era isto ou...

Entrevistadora: Você acha que o fato de ser mulher, influenciou, a sua escolha profissional?

Participante 3: [04:16] é assim, portanto na altura lá está, não é? Há uns anos olhava-se para os homens se fossem educadores que era uma coisa e por sermos mulheres acho que era caminho natural. Não agora acho que não.

Entrevistadora: [04:33] É. Se você estivesse no início, voltaria a escolher essa profissional?

Participante 3: Agora sim.

Entrevistadora: Por que agora sim?

Participante 3: Agora sim procurando no início realmente foi condicionado mas, aprendi a gostar porque realmente, acho é que é retorno à nossa infância eu gostava muito da minha infância brincarmos, estarmos em grupo, e eu cometi, permito estar com as crianças mas todos os dias a fazer a mesma coisa, sempre cada dia ser diferente, ter uma novidade, é muitas vezes nós termos os nossos planos feitos a nossa planificação e depois não ter não dá pra fazer e ter que agendar outra coisa, portanto não há monotomia.

Entrevistadora: [05:16] mas quando você diz agora sim, em algum momento você já pensou em não fazer?

Participante 3: Sim é porque é uma profissão muito exigente é uma profissão que, portanto, eu também trabalhei no privado, em que durante muitos anos em que me exigiam muito mais de nós, e assim era uma vez chegávamos à casa cansadas, era mais horas de trabalho mais tempo, não tínhamos pausas nenhum, mas, era complexo.

Entrevistadora: [05:51] A gente vai falar pouquinho agora sobre contexto cultural e profissional. Como que você descreveria o ambiente de interação e relacionamento entre os profissionais da sua instituição de trabalho, e do seu grupo profissional? Como que você entende esse ambiente de interação, essa relação profissional dentro da sua instituição e entre os seus colegas?

Participante 3: Neste momento estou como contratada, eu estou dia em cada escola, por isso essa, por isso acho que essa resposta não consigo.

Entrevistadora: [06:28] mas pode pensar em outros momentos

Participante 3: Em outros momentos pronto acho que realmente pronto vamos então para o quando estive no privado, acho que foi isso que ajudou nós criamos uma boa equipe entre profissionais e se nós tínhamos dúvidas se nós encontrávamos algum material divertido algumas histórias, partilhávamos umas com as outras, e íamos nos apoiando assim, ou mesmo para discutir alguns casos com crianças, portanto que às vezes nos lançavam a ter mais desafios, e era importante sentirmos esse apoio podermos falar, não é? Se falassem de direto para direto portanto entendíamos muito, muito bem.

[07:09] Mas acontece que me está a sentir agora neste contexto, não é? Porque realmente dia em cada escola, praticamente claro conhecemos as crianças, mas só dia não dá, e neste momento estou assim bocadinho outra vez triste com a profissão, mas pronto.

Entrevistadora: [07:29] de que maneira os pais ou os colegas e membros da comunidade participam ou influenciam o seu trabalho?

Participante 3: Vamos remeter ao privado. No privado nós tínhamos grande envolvimento com os pais. Portanto fazíamos sempre questão que eles participassem e fossem por exemplo, em agendarem uma atividade estar em diversos momentos na sala com as crianças aí era mesmo muito importante. O que eu noto agora, é, que pronto, na escola onde estou agora, os pais chegam deixam ficar as crianças nós não temos contacto com eles, eu não os vejo, eu já estou na sala as

funcionárias levam as crianças à sala e entregam as crianças, portanto aqui não tenho assim aquele contacto diário, físico que nós tínhamos no privado, em que todos os dias víamos, e claro que essa altura dava para conversarmos sempre melhor sobre a criança, não tinha passado o que fez o que não fez, tínhamos uma aproximação, e tanto é que, pronto fica sempre depois uma relação com os pais depois dos miúdos saírem, agora não, agora não dá.

Entrevistadora: [08:44] E pouquinho da sua vida pessoal junto com a sua vida profissional. Que recordação ou impressão marcante você guarda do seu tempo de estudante? Quando você era estudante, seja em qual fase da sua vida foi, a luta criança adolescente qualquer fase. Que que te marcou?

Participante 3: [09:08] ora bem marcava-me sempre aquela parte, também tem a ver, não é? Com a educação e tudo o mais, não é? O professor era sempre alguém que estava, algo em cima, olhávamos para eles se calhar com outra forma. Desta vez, não é? Já é assim aquele mesmo tratamento de tu, acho que é uma grande uma grande diferença, mas sim. Gostei do meu tempo.

Entrevistadora: [09:40] Não tem nenhuma história que você lembra assim, isso me marcou enquanto estudante? Na sua época de criança, na sua adolescência ou na sua vida universitária mesmo?

Participante 3: [09:52] não olha a única, nem sei se será isso, mas realmente marcou uma professora na universidade. E pronto eu sempre fui sempre fui uma das muito muito recatadas quietas, e lembro-me que nós fizemos a frequência e a professora ao entregar-me disse-me assim baixinho, contava mais de ti, esperava mais de ti, e aquilo marcou, porque realmente pronto eu não tinha também estudado o suficiente e achei que ela começava a dar ali toque a dizer que precisava de andar, e então pronto a partir daí já nas próximas já estudei, portanto às vezes é basta ver aquele tão pequenino ao entregar e dizer assim esperava mais, e pronto é verdade.

Entrevistadora: [10:39] na sua vida profissional você recorda de alguma situação especialmente marcante que você possa contar para a gente na sua vida quanto educadora? Sim uma coisa eu sei que teve deve ter sido várias, mas uma assim que te marcou enquanto educadora?

Participante 3: [11:00] lá está tem a ver também com a relação com os pais essa marcou, porque ao fim ao cabo eram crianças estavam a ser vítimas de maus tratos e nós tivemos que que agir. E claro o pai não aceitou isso muito isso muito bem e ele entrou na instituição pediu para falar comigo estávamos em reunião, em realmente se ter ali, ali naquele espaço fechado senti-me ali ameaçada porque realmente ameaçou, e não partiu para a violência só porque eu abandonei o espaço, essa parte aí marcou. A outra parte realmente é nós olhámos quando encontramos os miúdos quando sentem fúria e vamos ter conosco e ver que progrediram e que estão bem e lembram de nós.

Entrevistadora: [11:51] quando você fala sobre esse das crianças ou dessas crianças que estavam sofrendo violência. Você enquanto professora, educadora, como você conseguiu agir assim?

Participante 3: [12:06] ora nós viemos de acordo também com a direção tivemos que acionar levei a criança ao centro de saúde para ser observada, portanto, tinha mesmo marcas de violência física e a partir depois já seguiu os tramites e foi por isso que tivemos que que agir.

Entrevistadora: [12:25] como você observou que essa criança estava sofrendo violência?

Participante 3: Portanto nós estávamos na creche e a e tinha marcas de, no corpo. Enfim.

Entrevistadora: [12:40] A sua vida pessoal ela está articulada com a sua vida profissional e vice-versa? De que forma? Você consegue ver que a sua vida pessoal e a sua vida profissional ela está sempre junta?

Participante 3: [12:55] está porque nós nunca paramos de pensar e às vezes mesmo quando estamos a jantar ou qualquer coisa e contamos olha hoje a criança x fez isto e não conseguia, portanto nem aí às vezes na mesa nós paramos de falar da escola, também estive muito ligada porque realmente por opção, também levei o meu filho até aos seis anos andou sempre comigo portanto andava sempre, mas acho que é isso e mesmo depois de jantar e o que é que eu vou fazer amanhã? E mesmo pronto partilho até às vezes com o meu marido assim olha eu estava a pensar fazer isto, apesar dele não ser da área

[13:33] é, mesmo assim ele também às vezes dá-me assim outras, abre mais assim, tens que pensar na perspectiva de do funcionário tens que pensar na perspectiva daquilo que penses chora na tua, quer dizer, estamos sempre também mesmo vezes a jantar a conversar pronto a escola vem sempre está sempre presente.

Entrevistadora: [13:52] Sempre nas falas.

Participante 3: Sim, ou seja, até às vezes a fazer materiais que põe o pai e põe o filho também a fazer a ajudar a fazer.

Entrevistadora: [14:04] você percebe alguma tensão entre as suas aspirações pessoais o que você pensa, e as expectativas da instituição de ensino, e as demandas da sociedade, são três coisas por exemplo que você pensa, defende e acredita. As expectativas da escola, e as expectativas da sociedade. Você percebe em relação à educação? Isso assim o que que você entende quanto isso?

Participante 3: [14:34] enfim nós, não é? Como estamos na educação de infância eu acho que infelizmente de uns há uns anos para trás, e mesmo agora, tentam também institucionalizar muito, não é? E, e a criança ao ser criança o poder brincar livremente o poder escolher, o poder realmente se quiser fazer o desenho fora da linha, não poder fazer, e a escola não vê isso como bons modos, o estar sentado na cadeira corretamente, o estar calado, as crianças têm que estar em silêncio, não podem falar, não podem sair do comboio, têm que ir no comboio direitinho. Os pais querem que os filhos saibam escrever antes do tempo. Eles não entendem que brincar também é aprender. Muitas vezes, temos que explicar a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Isso acho que é, não é? O que é as escolas, não é? Depois vai para o primeiro ciclo e depois têm que estar sentado e depois não sabe estar e depois não sabe pegar no lápis e depois, quer dizer estas preocupações acabam também por, não começar agora cada vez mais cedo no pré-escolar e que realmente não é isso que, não é? O que nós tentamos levar, e digo mesmo às vezes na sala, falam alto, respondo bem, mas eu fui não é às vezes não é bem interpretado pensam que é uma valderia, que não está a trabalhar, que as crianças não estão a aprender, portanto, mesmo com os colegas que têm mais idade e tudo mais nós sentimos aqui uma quase que coitadas não sabem o que fazem são novas pronto é isto que me perguntam.

Entrevistadora: [16:07] isso é uma cobrança da escola né? Dos seus colegas. E de fora da sociedade como é que você vê isso?

Participante 3: A sociedade é assim apesar de que lá está, está é a minha opinião, nós passamos também de oito para oitenta, a sociedade agora também tudo permite à criança, e a criança que tem que perceber, não é? Tem que ter, sim porque pode, mas, não é? Tem também ali algumas regras alguns limites que faz parte e que também devem ser implementados. E depois é isto, não é? Não, ainda acho que ainda não conseguimos encontrar ali meio termo para que a criança realmente possa desenvolver ali todo o seu potencial sem ser. Quer dizer tem que estar sentado não posso mexer ou então está-se a mexer e mexe em tudo no que é seu e no que não é. Portanto haver assim aqui este equilíbrio eu não sei quando é que o vamos encontrar, mas acho também é preciso.

Entrevistadora: [17:04] E nessa sua caminhada, de quantos anos?

Participante 3: Vinte e três.

Entrevistadora: Vinte e três anos de educação. Você já experimentou momentos de desilusão com o sistema educacional?

Participante 3: [17:22] não pois estive, portanto, eu fiz toda a minha carreira nestes vinte anos estive no privado. Portanto era uma realidade, ali mais cingida, era uma ordem religiosa portanto nós já sabíamos o que era, portanto, agora no Público isso nota-se. Pergunta outra vez.

Entrevistadora: [17:46] E nessa caminhada da educação, você já experimentou algum momento de desilusão com o sistema educacional?

Participante 3: [17:57] é isso, nós termos realmente prontos penso que somos educadoras primeiro, educadoras de segunda, nós saímos do privado vamos para o estatal e as educadoras acham que nós que fomos beneficiadas que temos e olham-nos assim de outra maneira, foi senti isso agora, tirando isso acho que não.

APÊNDICE D
Dados Coletados a Partir do Questionário Aplicado

Resposta do questionário aplicado

PERGUNTAS	EVA	OLGA	AURELICE
Quantos anos você trabalha como professor(a) na área de Educação de infância?	42	23	23 anos
Você trabalha com que faixa etária?	3,4 e 5	Atualmente entre os 3 e os 6 anos	Pré-escolar
Como você descreveria sua compreensão de infância?	Eu acredito que a infância é a fase da nossa vida mais feliz porque vivemos na inocência, acreditando num universo de sonhos e fantasias onde fadas, princesas, rainhas vencem monstros, bruxas e todo o mal. A criança é feliz a brincar, a imaginar, a criar um mundo de sonhos onde tudo é possível e onde tudo sempre acaba bem. A criança é feliz com pouco, com coisas simples que ela vai transformando, moldando a seu gosto. Ser criança é o que nunca deveríamos deixar de ser!	A etapa mais importante para a formação e desenvolvimento do ser humano. Um período de grande responsabilidade para todos os intervenientes na formação e crescimento das crianças	A infância é uma etapa na vida de um ser humano, que é única, e importante para o desenvolvimento humano. É uma etapa onde o brincar e a aprendizagem estão associados e são fundamentais para o desenvolvimento da criança. É uma fase em que a voz e a individualidade das crianças são todas em conta, assim como os seus direitos.
Quais são as principais características que você associa à infância?	Inocência, curiosidade, imaginação, criatividade, alegria, espontaneidade, sinceridade, ingenuidade e alguma teimosia, egocentrismo, borras e inconformismo.	Alicerce para a vida, capacidade de adaptação, fragilidade, desenvolvimento, afeto, interação com o meio, descoberta de si próprio e do outro... a infância é a fase mais importante e privilegiada para educar e preparar o ser humano para a vida, com resiliência, capacidades e interesse de assimilar conhecimentos, aptos para aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a saber fazer...	A infância deve ser com muita brincadeira, uma vez que a criança aprende através do lúdico, aliada à sua curiosidade e vontade de explorar o mundo que a rodeia; a infância deve favorecer o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo, na resolução de problemas, no raciocínio, no desenvolvimento da linguagem e no expressar emoções e sentimentos quer com os seus pares quer com os adultos; desenvolver a imaginação e a criatividade da criança de modo a torná-la um cidadão livre e autónomo e de pensamento crítico: a infância deve proporcionar que a criança desenvolva a sua autonomia e autoestima, que aprendam a partilhar, a cooperar e a desenvolver empatia e resiliência..
Na sua opinião, qual é o papel do professor no processo de formação da identidade das	Proteger essa inocência, incentivar a curiosidade, a imaginação e a criatividade. Promover o brincar, a descoberta do mundo que as rodeia, a participação ativa, a	Muito importante e de grande responsabilidade no bom e pleno desenvolvimento físico e intelectual das crianças... Sendo a Escola a continuidade da família...o	É um papel importante uma vez que o professor serve de modelo para as crianças. Através das atitudes, acções e comportamentos o professor exerce impacto (positivo ou

PERGUNTAS	EVA	OLGA	AURELICE
crianças na primeira infância (0-6 anos)?	espontaneidade, a autonomia, a interatividade...	professor deverá ser "parceiro" num trabalho de equipa com a família.	negativo) na maneira como as crianças se vêem e se relacionam com o mundo, contribuindo para uma educação inclusiva.
Como suas concepções sobre a infância influenciam suas práticas pedagógicas?	Na metodologia predominante. Privilégio uma metodologia diferenciada baseada no construtivismo, onde algumas pedagogias e modelos surgem entrelaçados na estruturação do meu trabalho, mas a predominante é a Pedagogia de Projeto que parte das motivações das crianças e assenta num plano de ação flexível construído pelas crianças que eu apoio e coordeno.	Totalmente. O meu objetivo enquanto educadora é colaborar com as famílias diretamente (sempre que possível), colaborar com as escolas e ajudar da melhor forma a desenvolver futuros adultos saudáveis e felizes. Acima de tudo permitir às crianças crescerem livres, com voz, e fazer valer os seus tão nobres direitos. Mas também os seus deveres... precisamos de crianças mais educadas, mais curiosas e mais responsáveis. Enquanto educadora, o que mais me realiza é dar segurança às crianças e fazê-las acreditar nas suas capacidades, respeitando os outros. Fazer valer também quatro princípios da educação, que para mim são fundamentais num ser humano e que começam a alicerçar-se na infância: saber ser, saber estar, saber fazer e conhecer.	Passa pela forma como vemos a criança: um ser com direitos, com voz, com agência e como construtora do seu conhecimento.
Onde você realizou sua formação para se tornar professor?	No Magistério Primário de Aveiro.	Universidade do Minho	Na universidade do Minho
Quais influências foram determinantes para a sua decisão de se tornar professor de educação de infância? Poderia compartilhar o que o motivou a escolher essa profissão?	Os meus pais tinham um grande grupo de amigos com quem conviviam aos fins de semana. Todos tinham filhos e eu era a mais velha então eu gostava de lhes contar histórias, de conversar com eles, de fazer teatros e jogos. Os amigos dos meus pais confiavam em mim, diziam que eu tinha muito jeito para as crianças e que podia ser educadora ou professora. Pensei em tirar o curso de Psicologia, mas acabei por optar pelo de Educadora de Infância porque, entretanto, abriu no Magistério de Aveiro onde vivia.	Adorar crianças, adorar o desafio constante que é educar... As minhas vivências de juventude que, sendo tia de 4 sobrinhos nascidos no início da década de 90, me permitiram vivenciar/experienciar o quanto é maravilhoso participar no crescimento das crianças (mesmo não sendo família).	Foi uma escolha condicionada, por motivos parentais
Com que	Reflexão sobre o meu trabalho	A reflexão sobre as minhas	Costumo fazer ações de

PERGUNTAS	EVA	OLGA	AURELICE
frequência você realiza reflexões sobre o seu trabalho e sua formação como professor? Além disso, que tipos de leitura você costuma fazer e quais outras reflexões práticas ou teóricas você realiza para aprimorar sua prática educativa?	faço diariamente, todo o tempo! Sobre a minha formação de base acontece muitas vezes porque passados estes 42 anos continuo a ter como base as aprendizagens que realizei naqueles três anos de Magistério e que eu considero muito atuais porque privilegiam o ser criança. Tive a sorte de ter professoras excepcionais que gostavam e compreendiam as motivações concretas das crianças e nos ensinaram a partir delas, respeitando os seus interesses e necessidades. Recordo com muita saudade e profundo agradecimento a todas elas e procuro não me desviar muito daquilo que elas me foram ensinando. Costumo ler as revistas da APEI e frequentar várias formações em centros de formação para professores.	práticas é uma constante, sou muito exigente comigo e com as crianças que se cruzam comigo...Costumo ler alguns livros técnicos pontualmente, formação sempre que possível, e publicações que vão surgindo. Manter-me atualizada com a informação partilhada pelo agrupamento / Ministério da Educação (que é muito frequente).	formação, com especificidade na educação de infância: na partilha de opiniões com as colegas, na leitura autónoma de textos
Quais aspectos da sua formação foram mais impactantes para a sua compreensão de infância?	Penso que em parte já respondi a esta pergunta em cima, mas na minha formação de base aprendi a valorizar a imaginação a criatividade das crianças, a promover o conhecimento e compreensão do mundo que as rodeia, a incentivar a participação ativa de todas as crianças em todos os momentos desde o planeamento a avaliação das atividades. A priorizar uma pedagogia de situação como pedagogia não diretiva que parte do que a criança já sabe, valorizando esses saberes como fundamento para novas aprendizagens e tendo a preocupação de estimular a participação de todas as crianças.	Miguel Zabalza, foi a minha maior influência enquanto pedagogo. Alguns professores que tive a oportunidade de conhecer e aprender com eles ao longo da minha licenciatura também.	A criança como ser capaz e competente para a tomada de decisões e de realizar os trabalhos de forma autónoma.
Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com crianças na primeira infância?	Um dos desafios é manter-me fiel aquilo que aprendi e acredito quando a maior parte promove uma escolarização prematura, onde os interesses, motivações e necessidades concretas das crianças não passam do papel e as crianças passam todo o tempo sentadas a fazer fichas. Outro	A grande alteração da sociedade atual, o facilitismo, a permissividade, a falta de responsabilidade dos pais, a falta de hierarquia familiar, a falta de respeito, os problemas de saúde (alguns congénitos) de cada vez mais crianças e a falta de apoios e de apoios de qualidade para	Principalmente a desigualdade social, que gera dificuldades que podem condicionar o pleno desenvolvimento da criança; as mudanças familiares e por vezes de pais.

PERGUNTAS	EVA	OLGA	AURELICE
	desafio é o comportamento atual das crianças em grupo. Cada vez mais, as crianças demonstram dificuldade de concentração e atenção em atividades que requerem um pouco mais de atenção como ouvir uma história, conversar em grupo sobre uma situação ou tema, fazer uma pesquisa, jogar um jogo mais elaborado etc. Demonstram comportamentos egocêntricos, dificuldade em ouvir os outros tentando chamar sempre a atenção sobre eles, procurando sempre ser o centro das atenções. Outro tem a ver com a falta de tempo que os pais das crianças demonstram ter no dia a dia com os seus filhos oferecendo telemóveis, tablets, computadores e jogos para que eles estejam ocupados e os deixem nos seus afazeres. Talvez daí a necessidade deles na escola de ser o centro das atenções!	acompanhar e ajudar adequadamente cada uma das necessidades.	
Na sua formação inicial foram abordadas concepções de infância? Se sim, em que disciplinas? Qual a concepção mais defendida na formação inicial?	Sim, em Psicologia, Pedagogia, Movimento e Drama, Técnicas Pedagógicas. Quanto a concepção defendida já expus nas perguntas anteriores.	O construtivismo. Nas disciplinas de Prática Pedagógica, Metodologias da Educação, Psicologia...	Sim, foi nos dado uma perspectiva da infância ao longo o dos tempos.
Você sente que sua dedicação como educador de infância é reconhecida pela comunidade local? Além disso, percebe a existência de um ambiente propício para o desenvolvimento pleno dessa profissão dentro da comunidade? De que forma é isso manifesto?	Sim, muito reconhecida pelos pais e familiares das crianças de quem fui educadora ao longo destes 42 anos. Reconhecida pelas colegas e diretoras do Centro Infantil onde trabalhei trinta anos. Reconhecida na comunidade por diversos elementos da autarquia, juntas e algumas instituições. Pouco reconhecida no agrupamento onde trabalho neste momento, por ter ideias próprias e não aceitar imposições que vão contra a minha forma de pensar e ser educadora. Neste momento o ambiente não é	Sim, especialmente pelas crianças e famílias. Consigo confirmar com as expressões das crianças de afeto e à vontade para comigo e nos pais através das suas reacções e comentários que fazem a meu respeito e do meu trabalho.	Não, apesar de já se ter dado um grande passo na valorização da nossa profissão, ainda se houve se para ser educador de infância é preciso ter curso superior, uma vez que só " entre temos" criança.

PERGUNTAS	EVA	OLGA	AURELICE
	propício para o desenvolvimento pleno da minha função, mas procuro dar o meu melhor pelas minhas crianças.		
Como você integra as vozes e experiências das crianças na sua prática pedagógica? De que forma?	Ouvindo e valorizando todas elas em grande grupo, em pequeno grupo e em conversas individuais.	Como a base e o motor do meu trabalho. O meu objetivo a cada dia é tornar as crianças felizes e autônomas...as suas ideias são sempre escutadas, os seus desejos realizados sempre que possível e as suas necessidades atendidas individualmente.	Na escuta ativa da criança: no acolher das sugestões das crianças; na criação e gestão dos mapas da rotina.
Com base em sua experiência como educador de infância, quais são os principais desafios que você enfrenta no seu cotidiano profissional, considerando a interação com a comunidade infantil na qual você trabalha?	Penso já ter respondido a esta pergunta numa das questões acima.	A multiculturalidade, cada vez mais sentida nas escolas e nos grupos; as crianças com problemas, que são cada vez em maior número por sala e a consequente falta de recursos humanos para apoiar a educação inclusiva; as diferentes posturas de responsabilidade na educação primária das crianças dos pais; o uso excessivo e pouco ou nada seletivo de telemóvel, tablet, TV que provocam sedentarismo, falta de atenção e concentração e desinteresse nas crianças...	Trazer experiências significativas para as crianças, que as propostas de atividades tenham interesse e significado para cada uma das crianças.
Para você, qual a conceção de infância está mais presente na sociedade?	Existe a preocupação por respeitar os seus direitos, contribuir para o seu desenvolvimento integral e sensibilizar para os problemas sociais e ambientais promovendo uma atitude de participação nos desafios de cidadania com a esperança de que se tornem adultos responsáveis e possam resolver os problemas atuais e futuros.	A criança tem que ter tudo, fazer o que quer (sem limites definidos e a falta de respeito pelos pais e pelos mais velhos).	Uma infância protegida pelos direitos das crianças, tendo em conta a cultura em que se está inserida.
Na sua opinião, como a educação pode contribuir para uma compreensão mais ampla e inclusiva da infância?	Promovendo um amplo conhecimento dos seus direitos, das suas necessidades, dos seus interesses e motivações na comunidade em geral. As escolas têm cada vez mais a missão de promover uma cultura democrática, participativa, inclusiva, humanista e inovadora.	Com um trabalho mais próximo das famílias e com os limites e responsabilidades melhor definidos entre a escola e a família. Trabalhar de uma forma mais adequada às necessidades das crianças, com uma educação mais cuidada e personalizada.	Uma educação centrada nos direitos humanos e das crianças, uma educação centrada na educação multicultural e uma educação centrada no respeito, na valorização leva a que as crianças aprendam a partilhar e a criar um ambiente seguro e prazeroso para todos.

PERGUNTAS	EVA	OLGA	AURELICE
Você acredita que as políticas educacionais atuais refletem uma compreensão adequada das necessidades e direitos das crianças?	Sinceramente não. O que se escreve como missão, objetivos fica na maior parte das vezes apenas no papel. Não existe uma preocupação real em conhecer e compreender cada criança, cada aluno. A preocupação real é com as estatísticas, com os lugares nos rankings...	Neste momento não. A sociedade está a evoluir muito rápido e as políticas da educação não estão a conseguir acompanhar... é preciso parar e refletir rápido para agir...	Sim, embora faltem recursos humanos e materiais.
Professor(a), gostaríamos de ouvir mais sobre suas experiências ou insights relacionados à educação de infância. Existe alguma informação adicional ou experiência que você gostaria de compartilhar conosco e que não tenha sido abordada nas perguntas anteriores? Se sim, faça seu registro abaixo.	Penso que na entrevista e neste inquérito já tive a oportunidade de falar de tudo um pouco.	A educação precisa de mudanças urgentes nos conteúdos e nas estruturas... a "máquina" está a ficar obsoleta e os professores têm cada vez mais e maiores desafios.	