



É IMPORTANTE TER E DAR AMOR
A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA INACIANA NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIAIS EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-
ESCOLAR

Leonor Videira

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

2022



É IMPORTANTE TER E DAR AMOR
A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA INACIANA NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIAIS EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-
ESCOLAR

Leonor Videira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Especialista Manuela Rosa

2022

| | ' ' | | ' ' |

Aquilo pelo qual estás apaixonado agarra a tua imaginação e acaba por ir deixando a sua marca em tudo. Determinará o que te faz sair da cama todas as manhãs, o que fazes com as tuas tardes, como passas os teus fins de semana, o que lêes, o que conheces, o que te faz sentir o coração desfeito, e o que te faz transbordar de alegria e gratidão.

Apaixona-te. Permanece apaixonado.

E isso decidirá tudo.

P.P.A. (1907-1991)

AGRADECIMENTOS

Agradecer a alguém é demonstrar-me grata por tudo aquilo que recebi e que me fez crescer enquanto pessoa que hoje sou e profissional que serei. Neste capítulo ‘final’, daquele que é o primeiro dia da minha vida a assumir-me enquanto educadora de infância – o sonho de uma vida –, importa recordar todos os pequenos passos dados na direção certa que, neste finalmente, constituíram-se em enormes conquistas.

Aqui predisponho-me a reconhecer os mais importantes, aqueles que se dirigiam a mim nos bons e nos maus momentos, a quem me atrevi a pedir um abraço sem qualquer explicação da necessidade de o receber, quem me limpou as lágrimas, me entregou confiança, motivação e um sorriso no rosto diariamente. De qualquer das formas, quem me conhece sabe a necessidade que tenho de *agradecer* por tudo o que recebo, de bom e de mau. Por isso, tal como vos habituei ao longo das inúmeras oportunidades de convivência comigo, dirijo-me a vocês de forma direta, um tanto inocente e extremamente emocional. **Muito obrigada...**

... **a vocês Pais**, por acreditarem sempre em mim e por nunca me ‘cortarem as pernas’. Por valorizarem todos os mesmos esforços, por todos os “Só 18, podias ter 19!”, mas, da mesma forma, por todos os “Leonor, tu estudas demais. Precisas de aliviar a cabeça”. Por todas as vezes que não me deixaram desistir dos meus sonhos e por me fazerem acreditar que, com força e dedicação, tudo é possível. Se hoje estou aqui, é, também, por vocês.

... **à minha irmã e, especialmente, às minhas sobrinhas**, por serem a minha escapatória da vida académica, por me arrancarem sorrisos, por todos os “madrinha, só trabalhas mais cinco minutos porque quero brincar contigo!” e por me fazerem feliz, todos os dias.

... **a ti, Liliana**, especialmente a ti. Se há pessoa a quem devo um agradecimento especial, neste último capítulo da minha vida académica, é a ti. Nos últimos 5 anos das nossas vidas partilhamos e compartilhamos vivências, aprendizagens, saberes, sorrisos e, muitas das vezes, choros. Crescemos juntas, aprendemos uma com a outra e nunca deixamos que uma de nós desistisse. Obrigada por estares aqui, por viveres esta aventura comigo e por nunca me teres deixado desamparada nas infinitas noitadas que tivemos de fazer. Obrigada pelo teu companheirismo e amizade. Não há Leonor sem Liliana, não é verdade?

... à **Cristiana, à Joana e à Madalena**, por me acompanharem ao longo deste Mestrado e por fazerem parte das minhas conquistas, por me mostrarem que existem pessoas civilizadas, cooperativas e amigas.

... a **si, professora Manuela Rosa**, por nunca me deixar desistir do sonho de me tornar educadora de infância. Ensinou-me que, ser educador é muito mais do que aquilo que se pode ler, muito mais do que aquilo que se pode aprender a ser, muito mais do que aquilo que se pode imaginar. Foi graças a si, professora, que compreendi que, ser educadora é refletir em torno dos meus próprios atos e pensamentos, é sonhar e fazer, é falhar e voltar a tentar. Obrigada por me ensinar a ser feliz no ato de ser livre de viver os meus próprios sonhos.

... a **todos os profissionais educativos e a todas as crianças** que se cruzaram comigo neste percurso académico e que contribuíram, e muito, para a profissional e ser humano que hoje sou.

... a **mim própria**, por me recompor a cada lágrima derramada, por me permitir a crescer do ponto de vista pessoal e profissional, por *ter e dar amor*, por nunca ter desistido e encontrar força para motivar todos aqueles que partilham o mesmo sonho que eu, ser educadora de infância.

RESUMO

O relatório que é doravante apresentado foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, que decorreu num estabelecimento educativo particular, com fins lucrativos, em contexto de jardim de infância. A narrativa desenvolvida constituiu-se como um trabalho reflexivo que transparece a minha prática educativa enquanto educadora-estagiária no decorrer de quinze de semanas de intervenção pedagógica.

Ao longo do presente documento, é apresentada ao leitor uma caracterização do contexto que fundamenta as intencionalidades em que se moldou a minha ação educativa. Para além disso, o último capítulo é dedicado a uma reflexão pessoal acerca da construção contínua da profissionalidade de um/a educador/a de infância, face à prática educativa desenvolvida. Este relatório exhibe, ainda, uma secção dedicada à apresentação da investigação realizada no mesmo contexto, que se incide, maioritariamente, na matriz disciplinar da Sociologia da Infância, mais concretamente no desenvolvimento de competências sociais em contexto de jardim de infância face às opções pedagógicas com que o estabelecimento se rege. Tendo como objetivo primordial compreender *de que forma a Pedagogia Inaciana influencia o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar*, vivenciei o quotidiano de um grupo de vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, o que me permitiu observar de perto as relações e interações estabelecidas entre pares e, conseqüentemente, a aquisição de competências sociais.

Metodologicamente, a investigação centra-se num estudo-caso de natureza qualitativa, tendo-se utilizado diferentes técnicas e instrumento de recolha de dados. Os dados recolhidos e, posteriormente, analisados e interpretados, evidenciam a influência dos pressupostos inacianos no desenvolvimento de competências pessoais humanísticas que se projetam no ato de socialização que, cada um, estabelece com os seus pares. Os resultados deste estudo contribuirão não só para o esclarecimento de fundamentos em torno da problemática geral, como também para o meu crescimento profissional e pessoal.

Palavras-Chave: Pedagogia Inaciana; Competências Sociais; Criança; Jardim de Infância.

ABSTRACT

The report presented hereafter was written within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II, which was held in a for-profit organisation private educational establishment in the context of kindergarten. The narrative that is developed through consists of a reflective work that shows my educational practice as an intern kindergarten teacher during fifteen weeks of an educational intervention.

Throughout this report, the reader will be presented with a characterization of the context that justifies the intentions that shaped the educational action. In addition, the last chapter is dedicated to a personal reflection about the continuous construction of the professionalism of a kindergarten teacher, taking the educational practice developed into account. This report has also a section dedicated to the presentation of the research conducted in the same context, which focuses on the disciplinary matrix of Sociology of Childhood, more specifically in the development of social skills in a kindergarten context in view of the pedagogical options of which the establishment is administrated. With the main purpose of understanding *how Ignatian Pedagogy influences the development of social skills in preschool children*, I experienced the daily life of a group of twenty-two children, aged between 2 and 5 years old, which allowed me to closely observe the relationships and interactions established between peers and, consequently, their social skills learning.

Methodologically, this research focuses on a qualitative case study, using different techniques and instruments for data collection. The collected data posteriorly analysed and interpreted showed the ignatian assumptions impact on the development of humanistic personal competences that are projected in the act of socialisation that each one establishes with their peers. The results of this study have contributed not only to the clarification of fundamentals around the main problem, but also to my professional and personal growth.

Keywords: Ignatian Pedagogy; Social Skills; Child; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. <i>Vamos Entrar?</i> - Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada	3
2.1. <i>Onde estou?</i> - O Meio Envolvente	4
2.2. “ <i>Nós somos algo muito próprio, atual, libertador!</i> ” - O Contexto Socioeducativo	5
2.3. <i>Trabalho de equipa em prol do desenvolvimento e aprendizagem da criança</i> - A Equipa Educativa.....	8
2.3.1. <i>Os “crescidos” da sala</i>	9
2.3.2. <i>Olá, Famílias!</i>	10
2.4. <i>Uma criança, um mundo!</i> – O Grupo de Crianças	13
2.6. <i>O mundo deles, o tempo deles!</i> - O Ambiente Educativo.....	16
2.6.1. Os tempos-espacos e os materiais do quotidiano do grupo	17
2.6.1.1. Um <i>dia-tipo</i> com o grupo de crianças	20
3. <i>Estou aqui! E agora?</i> – Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância....	25
3.1. <i>Quais são as intenções gerais para a ação pedagógica?</i>	26
3.1.1. <i>Ouvir, Observar e Interagir com as crianças para definir intenções..</i>	28
3.1.2. <i>Caminhar no mesmo sentido. Colaborar com a Equipa Educativa!....</i>	31
3.1.3. <i>O alcançar da proximidade à distância com as Famílias.....</i>	33
4. <i>A Influência da Pedagogia Inaciana no Desenvolvimento de Competências Sociais</i> – A Investigação em Jardim de Infância	37
4.1. <i>O despertar para um novo enfoque pedagógico</i> – A Problemática Emergente	38
4.2. <i>Ao redor da temática</i> – Revisão da Literatura	40
4.2.1. A Pedagogia da Infância e a Pedagogia Inaciana	40
4.2.2. <i>Desconstrução do conceito de ‘competências sociais’.....</i>	43
4.2.2.1. O papel do/a educador/a de infância na promoção do desenvolvimento de competências sociais	46
4.3. <i>Desenho metodológico e ético d’A Investigação</i>	47
4.4. <i>Apresentação e Discussão dos dados</i>	50
4.4.1. <i>Apresentação dos Resultados.....</i>	51

4.4.1.1. “Somos todos iguais. Temos de nos respeitar a nós próprios e aos outros!” – Pressupostos Inacianos	51
4.4.1.2. “Ter e dar amor” (DF) – Competências Sociais	55
4.4.2. Discussão dos Resultados	64
5. A <i>Um Passo de Um Sonho</i> - Construção da Profissionalidade Docente Como Educadora de Infância	71
6. Considerações Finais	75
Referências	77
Anexos	85
Anexo A. Rotina de Grupo: Organização temporal e espacial de um dia-tipo do grupo de crianças	86
Anexo B. Planta da Sala de Atividades	89
Anexo C. Roteiro Ético	91
Anexo D. Carta de Apresentação às Famílias	101
Anexo E. Consentimento Informado para Registos Fotográficos	103
Anexo F. Carta de Apresentação da Investigação em Jardim de Infância	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Rotina Semanal do Grupo.....	18
Tabela 2 – Distribuição Semanal dos Recintos Exteriores.....	22
Tabela 3 – Árvore Categorical de análise de dados.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PPSII	Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)
JI	Jardim de Infância
PCEPE	Plano Curricular da Educação Pré-Escolar da Organização Socioeducativa
PE	Pré-Escolar
ACC	Atividades de Complemento Curricular
RO	Registo de Observação

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) intitulada de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Concebida visando o desenvolvimento e consolidação de atitudes, competências e saberes de intervenção educativa adequadas de todos os estudantes, a PPSII permitiu-me experienciar o contexto formal de Jardim de Infância (JI), vivenciando o quotidiano de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade.

Ao longo do documento demonstro o processo de diagnóstico, análise, estabelecimento de intenções, planeamento, intervenção e reflexão alicerçadas à componente investigativa. De modo a orientar a leitura do documento, evidencio, seguidamente, a sua estrutura e a organização dos diferentes capítulos que o compõem.

Na primeira secção – *Vamos entrar?* – são apresentados os traços do contexto educativo que integrei no decorrer de quinze semanas de prática. Desta forma, dou as boas-vindas ao leitor, permitindo que o mesmo conheça, por traços concretos, o contexto, abrangendo o meio envolvente, a equipa educativa, tanto da organização como a da sala de atividades, as famílias, o grupo de crianças e o ambiente educativo. Consciencializada de todas as informações relativas ao contexto socioeducativo, procedi à **análise reflexiva da intervenção em jardim de infância**. Neste segundo capítulo são evidenciadas as intenções para a ação que abrangem três eixos primordiais de intervenção em educação de infância: as crianças, a equipa educativa e as famílias.

A investigação intitulada de *“É importante ter e dar amor!” (D.F.) – A Influência da Pedagogia Inaciana no desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar* apresenta-se na secção seguinte. Para além de contextualizar a problemática emergente e apresentar os objetivos específicos da investigação, foi desenvolvida, ainda, a revisão da literatura em torno da mesma que, posteriormente, sustentou a análise e discussão dos dados de modo a apresentar resultados face ao estudo-caso conduzido. Neste mesmo capítulo são também apresentadas as opções metodológicas e éticas assumidas ao longo de todo o estudo.

Por último, de modo a estabelecer uma reflexão em torno da contribuição dos aspetos vivenciados, apresento a **construção da profissionalidade docente** e, ainda, as **considerações finais**.

2. *VAMOS ENTRAR?* -
CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO
EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | ' ' |

Toda e qualquer investigação e intervenção educativa só adquire significado quando localizada num determinado contexto físico, temporal, político e sociocultural. Por essa mesma razão, no presente capítulo, desenvolvo uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, visando relacionar o meio envolvente onde o JI se localiza, a própria organização socioeducativa, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças, com aquelas que são as minhas intenções pedagógicas e de investigação durante toda a prática.

A narrativa apresentada adiante desenvolve-se tendo por base os registos de observação realizados diariamente no decorrer da minha prática (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Capítulo 2. Registos de Observação e Reflexões), a informação recolhida através de consulta do Plano Curricular da Educação Pré-Escolar da Organização socioeducativa (PCEPE) e, ainda, as entrevistas realizadas à educadora cooperante e à diretora do pré-escolar, bem como a análise de conteúdo das mesmas (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Capítulo 9. Recolha de Dados & Capítulo 10. Análise de Conteúdo). Para além disso, recorri a um referencial teórico atual e pertinente de modo a aprofundar a minha reflexão em torno da caracterização apresentada.

Vamos entrar no contexto socioeducativo que me acolheu no decorrer da PPSII?

2.1. Onde estou? - O Meio Envolvente

“O meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo [sic] dos conhecimentos.”

(Roldão, 2004, p.23)

A observação e introspeção realizada sobre e acerca do meio que envolve uma instituição de cariz educativo, pode fornecer, ao observador, fortes indicadores para caracterizar aqueles que lá habitam. Enquanto futura profissional na área de educação de infância considero que procurar conhecer mais sobre o meio local, é saber mais sobre as crianças que terei ao meu encargo (Ferreira, Mendes & Pereira, 2018, p. 12).

O contexto que se predispôs a acolher-me no decorrer da PPSII situa-se no distrito de Lisboa, mais concretamente, na mais recém freguesia do nosso país, no Parque das Nações. Ao navegar pelo *website* da Junta de Freguesia (s.d.) compreende-se que, o conceito urbanístico, tão representativo da mesma, corresponde a uma revalorização da cidade com o rio, recuperando “o ambiente e a paisagem”, reconvertendo “o seu uso” e assegurando “a integração deste espaço no tecido da “cidade”, o que tornou possível “gerar uma nova centralidade na área metropolitana de Lisboa” e, conseqüentemente, deu-se um crescimento populacional nesta nova zona da cidade. Neste seguimento, ao fornecer resposta educativa a crianças e adolescentes dos três aos dezoito anos de idade, o contexto socioeducativo foi concebido para integrar crianças provenientes de famílias de *elite*, residentes no meio envolvente ao estabelecimento.

Olhando ao redor do local *onde estou* compreende-se que a existência de uma forte estrutura residencial, na sua grande maioria de classe média-alta, surge alicerçada a uma vasta rede de transportes públicos coletivos, espaços de lazer – jardins, ciclovias, campos desportivos, um *shatemark*, passadiços sobre o rio, entre outros - e de inúmeros estabelecimentos comerciais - restaurantes, supermercados de pequena e grande superfície, cafés, lojas de comércio local –, capazes de apoiar possíveis projetos e propostas pedagógicas sugeridas pelas crianças.

Apesar de se consistir numa zona predileta para meu próprio bem-estar e lazer, foi através da exploração diária do meio envolvente, no decorrer da PPSII, que desenvolvi uma profunda admiração pelos espaços verdes e amplos, tão característicos da zona. Para além disso, é de salientar a existência de uma intensa luminosidade natural em toda a área envolvente ao contexto socioeducativo, o que se verifica na quase inexistente utilização de luz artificial no seu interior.

2.2. “Nós somos algo muito próprio, atual, libertador!” - O Contexto Socioeducativo

Conhecendo o meio envolvente ao contexto socioeducativo, importa agora focalizar-me no interior do mesmo, compreendendo a sua organização, missão e valores transmitidos a todas as crianças e profissionais lá convivem e cooperam.

Do ponto de vista organizacional, tal como foi referido anteriormente, o estabelecimento de educação para a infância com fins lucrativos oferece respostas educativas a crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os três e os dezoito anos. Apesar da diferenciação entre ciclos - Educação Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário – e da existência de espaços educativos próprios a utilizar por cada um deles, existem espaços de acesso comum a todos aqueles que frequentam a organização socioeducativa, como por exemplo o refeitório, a capela e o anfiteatro, ainda que não o façam de forma simultânea. O contexto socioeducativo caracteriza-se por oferecer uma vida comunitária a todos os que lá convivem, possibilitando uma constante comunicação entre agentes educativos¹ - crianças, adolescentes, docentes e não docentes.

Fixado numa superfície ampla, o edifício referente ao pré-escolar (PE) apresenta uma dimensão superior ao esperado – 50m² –, com capacidade para acolher cerca de 250 crianças, distribuídas por dez grupos, em dez salas de atividades. Particularizando a caracterização do contexto socioeducativo e focalizando-me no interior do mesmo, ao ultrapassarmos a fila de torniquetes que possibilita a entrada às crianças ingressadas no PE e no 1.º ciclo do ensino básico, compreendemos que, apesar de haver uma clara distinção entre os espaços utilizados por cada um, existe uma proximidade física e visual entre ambos.

De volta ao edifício do PE, e entrando pela porta principal, deparamo-nos, desde então, com um longo e largo corredor que nos dá acesso a todos os espaços educativos e pedagógicos a utilizar por crianças e profissionais educativos que lá exercem a sua atividade profissional. Alguns deles consistem-se em espaços comuns a todas as crianças,

¹ “Saímos do edifício térreo do pré-escolar em direção à capela.

Ao longo do caminho, são inúmeras as crianças e adolescentes do 2.º e 3.º ciclos que se tentam aproximar das crianças do grupo.

B.M.: “Olha a minha irmã...” – Diz para M.P., largando, de seguida, a sua mão, e corre para junto da irmã.

A irmã de B.M. parece surpreendida, questionando-o “O que estás aqui a fazer?”

B.M.: “Vou à capela hoje!” – Diz-lhe.

(...)

A EdCoop. pára o grupo antes de entrar no corredor do Ensino Secundário, que nos levará à capela.

EdCoop.: “Agora já sabem... Não podemos fazer barulho!” – Continua a andar e o grupo segue-a.

Alunos, que *parecem ser do ensino secundário*, abordam-nos com um “olá” e algumas crianças do grupo acenam-lhes.”

dos diferentes grupos, nomeadamente: os recreios exteriores, ginásio, sala de música, sala do barco e as casas de banho.

A despeito de, apenas, acompanhar o grupo de crianças no decorrer das seis horas letivas, diárias, da educadora cooperante – das 09h às 16h –, através de conversas informais com a equipa educativa pude reter que algumas das crianças do grupo chegam ao estabelecimento educativo antes dessa mesma hora e saem depois da mesma. Para responder ao sucedido, a organização socioeducativa possibilita a adesão ao regime de prolongamento que decorre entre as 17h e as 19h, no qual, as crianças, são acompanhadas pelas auxiliares de ação educativa até ao momento da sua saída. Para além disso, o colégio dispõe de uma panóplia de Atividades de Complemento Curricular (ACC), a acontecer pós tempo letivo, com monitores próprios, redirecionadas para o desenvolvimento de habilidades motoras e competências cognitivas, emocionais, sociais e artísticas. As ACC “são um dos quatro pilares do projeto educativo dos colégios que se regem por uma Pedagogia Inaciana” (*website* da Organização Socioeducativa) uma vez que “surtem como contributo para desenvolver equilibradamente as várias vertentes” (*idem*) das crianças, ajudando-as a conhecer as suas próprias qualidades e limitações, superando-as.

Assumindo-se dono de uma metodologia “muito própria”, o contexto socioeducativo rege-se, atualmente, através das diretrizes da *Pedagogia Inaciana*² que, inspirada pela fé católica, “lança as bases do ensino e aprendizagem de modo consciente e comprometido de habitar o mundo” (*website* da Organização Socioeducativa). Isto é, alicerçadas ao Currículo Emergente e à Metodologia de Trabalho de Projeto, as práticas inacianas incentivam a cooperação e a liberdade de expressão, acolhendo todos aqueles que se demonstram predispostos a reter um olhar humanístico sobre a comunidade integrante. Ao privilegiar a atitude democrática na prática educativa de modo a reinstaurar valores e significações sociais e, ainda, ao utilizar os instrumentos de pilotagem defendidos por Niza (2013), é notória a influência que o modelo de origem da organização socioeducativa - Movimento da Escola Moderna –, ainda, tem nas práticas atuais.

² A *Pedagogia Inaciana* não reúne um conjunto de técnicas para a ação educativa, tal como o conceito de *pedagogia* indica, por essa razão não pode ser considerada enquanto “método, no sentido rigoroso do termo, mas [sim enquanto] (...) enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos *Exercícios Espirituais* e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola” (Klein, 2014b, p.1).

De acordo com o PCEPE, o estabelecimento de educação para a infância assume como intenção primordial promover o desenvolvimento integral e harmonioso de cada criança, nas suas dimensões pessoal, social, espiritual e cognitiva visando a entrega de estratégias para a aquisição de um promissor futuro e para as múltiplas exigências da vida.

Os pressupostos cristãos defendidos na organização socioeducativa, redirecionados para o sentido humanístico, espiritual e social de cada ser humano, preveem, ainda, a integração da Formação Pastoral e Formação Humana no Plano Curricular da mesma, alicerçando-as e desenvolvendo-as de forma integrada com os diferentes domínios da Educação Pré-Escolar, presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

2.3. Trabalho de equipa em prol do desenvolvimento e aprendizagem da criança - A Equipa Educativa

A cooperação entre profissionais educativos não só contribui para o bom funcionamento das dinâmicas pedagógicas planeadas de forma individual e/ou coletiva, como também potencia inúmeras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem em dimensões sociais. Assim, o trabalho em equipa deve ser visto como estratégia a privilegiar por todos os profissionais, visando alcançar um ambiente seguro, tranquilo e promotor de experiências desafiantes e diversificadas (Post & Hohmann, 2011).

A equipa pedagógica, que coopera em prol do bem-estar físico, psicológico e desenvolvimento integral de cada criança, é composta por **dez educadoras de infância** e **dez auxiliares de ação educativa**, agrupadas em pares de modo a ocuparem as dez salas de atividades existentes no contexto socioeducativo. Para além disso, existem ainda **três auxiliares rotativas** que apoiam na chegada/saída das crianças e no momento da rotina diária referente à regulação do sono das crianças de três e quatro anos de idade. A equipa contém ainda **dois professores especialistas**, encarregues das sessões de expressão motora e musical, uma **equipa técnica** com especialistas de psicomotricidade, psicologia e terapia da fala e, ainda, **a diretora** do pré-escolar.

Tendo por base a observação realizada no decorrer da minha prática, foi-me perceptível a existência de um ambiente de companheirismo, cooperação e comunicação constante entre todos os profissionais educativos do contexto socioeducativo. De acordo

com Roldão (2007) “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Visando a excelência organizacional de todos os fatores inerentes à prática dos profissionais educativos, são realizadas reuniões semanais entre as educadoras de infância e, mensalmente, entre auxiliares de ação educativa, dirigidas pela diretora do PE, onde refletem em torno de ocorrências recentes e se tomam decisões face a questões pedagógicas a levar a cabo futuramente.

De modo a garantir uma organização de conteúdos referente às dimensões pastoral e formação humana, a direção da organização socioeducativa opta por, anualmente, selecionar quatro das dez educadoras de infância que, em pares, procedem à idealização de propostas diversificadas a apresentar e desenvolver junto da comunidade educativa do PE ao longo do ano letivo.

2.3.1. Os “crescidos” da sala

Depois de conhecer, em linhas gerais, a equipa educativa que coopera em prol do bem-estar físico-psicológico, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, importa agora focalizar-me no quotidiano do grupo e, conseqüentemente, dar a conhecer os profissionais que contactam de perto com o mesmo.

Ao entrar na sala de atividade, compreendemos que a equipa educativa da mesma é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, com funções, responsabilidades e horários distintos. Não obstante, ambas demonstram uma atitude de companheirismo e cooperação no que refere ao desenrolar de propostas e atividades durante o tempo letivo, dentro e fora da sala de atividades.

Ao ter contactado de perto, ao longo dos seus dezoito anos de prática, com diferentes modelos pedagógicos, a educadora cooperante garante que não pauta a sua prática pedagógica por um modelo em particular. Não obstante, assume “retirar o que cada um tem de melhor”³ de modo a corresponder às necessidades individuais de cada criança. A exercer funções de educadora de infância no contexto socioeducativo desde a sua abertura – há 12 anos –, a mesma reconhece os benefícios, ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, nos diferentes domínios cognitivo,

³ (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 7.1.2. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, Questão. C2.)

social, afetivo e emocional, dos pressupostos práticos do Movimento da Escola Moderna, integrados na Pedagogia Inaciana. Para além disso, e tal como se reflete ao longo dos registos de observação e reflexões que fui efetuando, a prática educativa dos profissionais que acompanham o grupo assenta-se, também, no currículo emergente, privilegiando a iniciativa e os interesses atuais de cada criança para construir, de forma cooperada, o planeamento de momentos a desenvolver com o grupo.

Como referido na secção anterior, em coadjuvação com a equipa de sala, colaboram, ainda, professores-especialistas de expressão motora e musical, encarregues por planear e estruturar momentos pedagógicos dirigidos nas vertentes de Música e Educação Física. Sempre com a presença e olhar atento da educadora cooperante, os três profissionais acompanham o grupo, avaliando, juntos, os seus progressos desenvolvimentais em ambas as áreas e, inerentemente, ao nível da formação pessoal e social. É de referir que, apesar destas sessões se encontrarem fixas na rotina semanal do grupo, ambos os especialistas se demonstram presentes e ativos no quotidiano das crianças, auxiliando a equipa de sala no interior da sala de atividades, ou em momentos de refeição, nomeadamente o almoço.

Já no que refere à equipa técnica, a especialista de terapia da fala, apesar de não ter qualquer convivência com o grupo, acompanha, através de uma sessão semanal fora da rotina letiva, uma das crianças do grupo com dificuldades ao nível da comunicação oral e interação social.

2.3.2. Olá, Famílias!

A família e o JI são “dois espaços sociais que estruturam e se tomam parte constitutiva da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (Ferreira, 2004, p. 91). Por essa razão, ao ingressar na educação pré-escolar, a criança traz consigo uma bagagem repleta de crenças e valores provenientes do seu ambiente familiar (Hohmann & Weikart, 2004; Ferreira, 2004), contrariando a conceção de criança enquanto “tábua rasa (...), copo a encher” (Formosinho, 2013, p.17).

Retratar os traços característicos que definem os contextos familiares pode fornecer ao/à educador/a de infância dados fulcrais para compreender as próprias crianças

pelo que *fazem* e nunca para definir *quem são* (Ferreira, 2004). Por esta razão, torna-se imprescindível retratar não só a condição social das mesmas, como também a relação estabelecida com a equipa educativa.

É necessário ressaltar a minha intenção de incluir a presente caracterização no subcapítulo referente à *equipa educativa* uma vez que, apesar da família consistir num pilar distinto ao dos profissionais da organização socioeducativa, coopera com os mesmos em prol do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (Gervilla, 2001; Epstein, 2001) e “são também membros da comunidade educativa” (Klein, 2015, p. 82). Assim, procurar estabelecer uma relação de proximidade, confiança e cooperação, deve consistir numa das principais intenções do/a educador/a de infância.

Os dados recolhidos acerca das famílias relativamente ao número de elementos do seu agregado familiar, situação profissional dos progenitores, a sua escolaridade e idade foram obtidos através da consulta das fichas de inscrição de cada uma das crianças, disponibilizadas pela educadora cooperante (cuja informação foi, posteriormente, organizada em tabela cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 2.3.2. As Famílias, Tabela 16. Caracterização das Famílias: Agregado, Habilitações Literárias, Profissão e Nível socioeconómico).

É de realçar, primeiramente, que as idades dos pais do grupo variam entre os 32 e os 48 anos de idade. Compreende-se, ainda, que se regista uma acentuada homogeneidade no que diz respeito às habilitações literárias, sendo que ambos os progenitores de todas as famílias, na grande maioria, concluíram os seus estudos no Ensino Superior. Contudo, no que concerne às profissões exercidas, existe uma elevada diversidade de áreas – arte, engenharia, saúde, humanidades, educação, ciências naturais, empresariais e sociais, direito, informática, entre outras. Outro dado relevante acerca das famílias aponta para o facto de apenas 19% das mesmas terem um agregado familiar composto por três indivíduos (mãe, pai e criança), sendo que a grande maioria das crianças – 81% - tem pelo menos um irmão e, em alguns casos, no máximo três. Pude constatar, ainda, que, no caso de quem tem irmãos, todos frequentam o mesmo contexto socioeducativo, à exceção daqueles que ainda não atingiram a idade pré-escolar. No que toca ao nível socioeconómico das famílias, este é, na sua maioria, médio-alto.

As diretrizes pedagógicas com que se rege a organização socioeducativa pressupõem uma forte envolvência familiar no quotidiano das crianças em jardim de infância⁴. Devido à situação pandémica que atualmente atravessamos⁵, as famílias encontram-se impossibilitadas de entrar no interior das instalações. Todavia, salvo algumas exceções, referentes à adaptação de novatos⁶ no contexto socioeducativo, os familiares podem ser convidados a entrar na sala de atividades, possibilitando a aproximação do contexto familiar ao contexto educativo. A família, como um dos agentes educativos mais presentes no quotidiano da criança, “tem o direito e o dever de ser convocada para fazer parte do processo educativo da mesma” (Lopes da Silva et al., 2016; Serralha, 2014; Azevedo, 2011, citados por Varela, 2019, p. 11) uma vez que “a inclusão das famílias no processo de adaptação facilita e ajuda a criança na sua integração no jardim de infância” (*idem*).

De modo a garantir a continuidade do trabalho cooperativo e de parceria com todas as famílias, ainda que à distância, a educadora cooperante demonstra-se recetiva à marcação de reuniões individuais, isto é, com os familiares de apenas uma criança, através da plataforma *Zoom*, sempre que se considerar necessário para ambos os agentes educativos. Para além disso, trimestralmente e por imposição da organização socioeducativa, são ainda realizadas reuniões coletivas com o intuito de transmitir, a todos os familiares, as dinâmicas estabelecidas no interior da sala de atividades e, inerentemente, as intenções da equipa educativa em desenvolvê-las.

O contacto diário entre a educadora de infância e as famílias de cada criança estabelece-se através da plataforma virtual *Teams*, onde são trocadas impressões e/ou preocupações existentes face a qualquer eventualidade ocorrida no JI e, em consonância com a mesma, os familiares têm liberdade para a utilizar da mesma forma. De forma sucinta e de cariz expositivo, são enviados, semanalmente, cartazes construídos pela

⁴ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.1.2. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, Questão E4.

⁵ Por imposição do vírus SARS-CoV-2.

⁶ “No decorrer da manhã, os pais da L.C. visitaram a sala e organizaram uma comunicação para o grande grupo acerca da origem da fruta Açafá e o processo pelo qual passa para se transformar naquilo que vemos à venda no comércio. No final, os pais de L.C. serviram ao grupo Açafá que vendem nas suas lojas.

(...) L.C. é uma das crianças que entrou, pela primeira vez, para o contexto socioeducativo, e para o grupo de crianças, no ano letivo vigente.

L.C. parecia tranquila e animada por poder vivenciar um ambiente onde envolvia a família, os amigos e a equipa educativa.”

educadora, contendo registos fotográficos com legenda de momentos pedagógicos desenvolvidos ao longo dessa mesma semana.

2.4. *Uma criança, um mundo!* – O Grupo de Crianças

A execução de uma caracterização reflexiva do grupo de crianças que temos ao nosso encargo, deve ser considerada como ponto de partida de qualquer prática educativa uma vez que as especificidades de cada criança, na sua individualidade, constituem-se como base das intenções de um/a educador/a de infância. Por essa mesma razão, posteriormente a ter dado a conhecer aqueles que são os '*crescidos*' que cooperam em *prol do bem-estar das crianças*, importa retratar os traços de heterogeneidade tão característicos do grupo que acompanhei durante quinze semanas.

A heterogeneidade que sobressai no grupo é perceptível desde o primeiro encontro com o mesmo, não me referido apenas ao nível do sexo e da idade, mas também no que concerne à aquisição de competências sociais, cognitivas e afetivas. O grupo de crianças é composto por **vinte e duas crianças**, das quais treze são do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas **entre os 2 e os 5 anos de idade**. Ao referenciar a faixa etária do grupo, tenho consciência que a idade não deve ser considerada uma variável natural uma vez que, por vezes, o mais novo ou aquele que aparenta ser mais frágil, não é necessariamente aquele que contém menores competências (Ferreira, 2004).

À exceção de uma criança de nacionalidade brasileira, todas as outras têm nacionalidade portuguesa. Devido às parecenças linguísticas que ambas as variedades da língua portuguesa apresentam, não existe qualquer constrangimento ao nível da comunicação oral entre pares. Contudo, e de acordo com os dados disponibilizados pela educadora cooperante e através de uma consciencialização da informação recolhida, diariamente, acerca de cada individualidade, existem, pelo menos, quatro crianças que manifestam **dificuldades ao nível da comunicação oral**, sendo uma delas acompanhada semanalmente em sessões especializadas de terapia da fala.

Conhecer o percurso institucional de cada criança entregou-me fortes indicadores que me levaram à perceção do seu estado de apropriação dos pressupostos pedagógicos com que a organização socioeducativa se rege. Neste sentido, é de salientar que metade dos elementos do grupo já frequentavam, em anos letivos anteriores, o contexto

socioeducativo com a mesma educadora, demonstrando-se consciencializados das competências sociais transmitidas pela Pedagogia Inaciana. Isto é, procuram conhecer as suas capacidades, evoluí-las e estabelecer relações significativas consigo próprios “que se baseiam em atitudes de respeito, amor e serviço” (Klein, 2015, p.54), que se espelham na postura cooperativa e respeitosa que assumem para com os outros, tal como retrata o seguinte Registo de Observação (RO), vivenciado por D.F. (5A; ‘veterano’), S.R. (5A; ‘veterano’) e V.R. (3A, ‘novato’):

“...reparo em S.R. e D.F., na frente de V.R.

E.L.: “Então meus amores?”

V.R.: “Leonor, eu não consigo calçar as sapatilhas e os amigos estão a ajudar-me” – V.R. olha para D.F. e S.R.”

D.F.: “Sabes, Leonor, eu disse que queria ajudar os amigos a apertar sapatos. Estou a calçar as sapatilhas ao V.R., é parecido, não é?” – Refere-se ao exercício realizado no decorrer da manhã – na capela.

E.L.: “É, meu amor. Está a ajudar o amigo e isso é muito importante”

D.F.: “Sabes, ele ainda tem dificuldades, ele estava a tentar, mas eu sei que o consigo ajudar, por isso ajudo”

Registo de Observação nº 297, 16 de fevereiro de 2022

As restantes onze crianças, provenientes de contextos formais referentes à educação pré-escolar – creche ou JI –, apesar de terem ingressado no grupo no ano letivo vigente, demonstram já ter adquirido competências de vivência em grupo. Abaixo apresento um RO, protagonizado por M.S. (3A) e M.L.C. (2A), recém-chegadas ao contexto socioeducativo, exemplificativo do que é descrito anteriormente:

E.L.: “M.L.C., lava as mãos, meu amor!” – M.L.C. mira-se ao espelho a cantarolar.

M.S. aproxima-se.

M.S.: “M.L.C., tem de arregaçar a manga!” – M.L.C. mira-a.

Coloca as mangas para cima e tenta carregar no botão da torneira. *Parece ter dificuldades.*

M.S. permanece a olhar para a amiga.

M.S.: “Espera!” – M.S. desloca-se ao lavatório onde M.L.C. se encontrava e carrega no botão. – “Eu ajudo, agora podes.” – M.L.C. olha para a amiga e coloca as mãos na água corrente.

Registo de Observação nº 284, 11 de fevereiro de 2022

Consciencializada de que *uma criança é um mundo*, não me é possível atribuir uma generalidade de competências já adquiridas por todos os integrantes do grupo, uma vez que, no que concerne às crianças que tive ao meu encargo, ao nível da motricidade fina e grossa, comunicação oral, interação social, comunicação, raciocínio e pensamento matemático, registam-se diferenças significativas de desenvolvimento entre os elementos do grupo. Não obstante, podem, sim, ser referenciadas potencialidades percecionadas no decorrer da minha prática que levam ao constante combate das dificuldades, ainda, sentidas nas diferentes dimensões.

As crianças, na sua maioria, demonstram uma **grande curiosidade por tudo aquilo que as rodeia**, propondo aos restantes a execução de atividades pedagógicas redirecionadas para a temática sugerida⁷ e contribuindo com opiniões ou ideias para o enriquecimento das propostas. Neste seguimento, é-me perceptível a consciencialização, por parte de cada criança, de pertença a um grupo, **cooperando com os seus pares** de modo a alcançarem um determinado objetivo, ainda que, muitas das vezes, necessite de um incentivo por parte do adulto. Verifiquei que o mesmo acontece maioritariamente em momentos de destreza motora, onde os mais velhos, em termos de idade, auxiliam os mais novos a concluir a tarefa com sucesso⁸. Tal indicador vem a comprovar o que é sugerido por Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), uma vez que as autoras dizem que “as crianças mais velhas (...) assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (p.22).

No que concerne aos conceitos de *independência* e *autonomia*, tão comuns no discurso de um profissional de educação de infância, importa, primeiramente, compreender o seu significado e, posteriormente, consciencializada das suas diferenças, caracterizar o grupo de crianças em relação aos mesmos. De acordo com Marchão (2010) a *independência* consiste em saber-fazer e utilizar algo e a *autonomia* corresponde à apropriação do tempo, do espaço e dos materiais, à tomada de decisão e ao ato de escolher. Todavia, apesar de distintos, é necessário concebê-los enquanto dois conceitos complementares uma vez que, à medida que a criança vai progredindo na sua independência vai, intrinsecamente, tornar-se mais autónoma (Post e Hohmann, 2011). Deste modo, ao nível da *autonomia* existem dois grandes grupos que se distinguem. A generalidade dos elementos do grupo de crianças apresenta uma adequada apropriação do espaço e dos materiais, demonstrando-se conheceres da rotina estabelecida e, ao assumirem uma postura cooperativa para com os pares, auxiliam quem ainda se encontra

⁷ B.M.: “Trouxe um livro de pirilampos porque quero fazer um projeto.”

EdCoop.: “Ai é? E gostava de descobrir mais sobre os pirilampos? O que gostava de saber mais?”

B.M.: “Como é que dão luz?”

A EdCoop. regista a questão da criança e, seguidamente, questiona o grupo acerca de quem gostaria de participar no projeto com B.M., registando os nomes de seguida.

Registo de Observação nº 93, 15 de novembro de 2021

⁸ T.N. (3A) vem ter comigo com o casaco na mão.

S.R. (5A): “Espera T.N., eu ajudo-te. Leonor, eu vou ajudar a T.N.!” – S.R. pega no casaco da amiga e ajuda-a a vesti-lo.

Registo de Observação nº 130, 23 de novembro de 2021

na fase progressiva de aquisição de uma *autonomia* plena. Todavia, tal como mencionado anteriormente, o mesmo não significa que, as crianças que ainda se encontram numa fase emergente da sua autonomia, não possam ser caracterizadas como *independentes* uma vez que todos os elementos do grupo demonstram iniciativa em querer-fazer e saber-fazer algo. Para além disso, são, também, capazes de verbalizar necessidades aquando de desconforto físico, emocional e psicológico, contudo ainda solicitam a presença do adulto para as regular⁹. Exemplo do referido são as situações de **conflitos entre pares** e posterior resolução, uma ocorrência vulgar no quotidiano do grupo.

Aquando de momentos em grande grupo, nomeadamente reuniões diárias e de conselho, apesar de subsistir o interesse e participação coletiva no que se é vivenciado, é, também, recorrente a existência de **faltas de concentração** por parte de todos os elementos do grupo. O mesmo replica-se na sua participação em momentos pedagógicos que alicerçam o **cumprimento de regras e/ou instruções**, mais concretamente na realização de jogos propostos por um ou mais elementos do grupo, e o **raciocínio lógico** individual. Desta forma, ao longo da minha prática, verifiquei a necessidade de promover momentos de interação social e comunicação oral, de modo a desenvolver a mente e promover capacidades ao nível da tomada de decisão em prol do bem-estar coletivo.

2.6. O mundo deles, o tempo deles! - O Ambiente Educativo

Ao consultar as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), compreendemos que a organização do ambiente educativo vai além da gestão do tempo, do espaço e dos materiais, atribuindo às relações entre os diferentes intervenientes um papel essencial para o desenvolvimento íntegro de cada criança. Contudo, há que entender estes parâmetros como indissociáveis, uma vez que a utilização de um determinado espaço, a frequência ou ocorrência em que se o utiliza e as relações interpessoais nele desenvolvidas são fatores equacionados pelo/a educador/a de infância ou pela organização socioeducativa aquando da estruturação do tempo letivo.

⁹ “A P.E.F., eu e o grupo encontramos-nos a recolher as bolas de plástico coloridas que se encontram espalhadas pelo ginásio.

Reparo em B.M., com um recipiente cheio de bolas, *empenhado na realização da tarefa*. M.C. vai contra a criança, derrubando-o.

B.M.: “Opa M.C., pára! Tu queres as minhas bolas. Vou dizer”. – B.M. dirige-se até mim.

M.C.: “Não, não quero B.M.! Foi sem querer.” – Caminha atrás dele.”

Registo de Observação n° 212, 17 de janeiro de 2022

Anteriormente à realização de um paralelismo acerca dos espaços-tempos do grupo, desenvolvido no subcapítulo posterior, considero importante referir-me ao papel do/a educador/a de infância na estruturação e organização do ambiente educativo. O processo de reflexão é uma constante no quotidiano de um profissional educativo, equacionando frequentemente estratégias que possibilitem novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Pois,

“a forma como o/a educador/a organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem. Assim, quando o/a educador/a oferece às crianças um ambiente seguro, de partilha e de diálogo, que acolhe e integra a voz de cada criança e de todas as crianças (...) está efetivamente a colaborar na criação de um ambiente inclusivo, democrático e participativo.”

(Azevedo, Marques & Baptista, 2018)

Diante disso, é então necessário criar um ambiente educativo flexível que evidencie a intencionalidade educativa que o/a educador/a de infância tem para com o seu grupo, privilegiando não só o desenvolvimento e a aprendizagem em dimensões cognitivas, mas também sociais e afetivas. Para tal, e assim como foi referido anteriormente, é importante considerar o ambiente educativo como um todo, envolvendo o espaço, os materiais, o tempo e as relações interpessoais proporcionadas.

2.6.1. Os tempos-espaços e os materiais do quotidiano do grupo

Uma vez que a apropriação do *tempo* acontece simultaneamente e paralelamente à apropriação do *espaço*, é impossível pensarmos na organização do ambiente educativo, sem alicerçarmos estes dois conceitos. Compreende-se, então, que refletir acerca do *espaço*, é idealizar a concretização de um momento da *rotina diária* sem nunca descorar a organização dos materiais necessários e aspetos físicos do local onde o mesmo decorre.

De modo a fornecer ao leitor uma organização visual explícita dos tempos-espaços semanais que vivenciei com o grupo de crianças, apresento, abaixo, a Tabela 1 – *Rotina Semanal do grupo*.

Tabela 1

Rotina Semanal do grupo.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Execução de Tarefas individuais e coletivas				
	Reunião Diária				
09h00m - 10h15m	Educação Física	Reforço da Manhã			
10h15m - 10h25m	Reforço da manhã	Propostas Pedagógicas e/ou Brincar			
10h25m - 11h15m	Música				
	Arrumar Materiais e Espaço				
11h15m - 11h30m	Higiene				
11h30m - 12h00m	ALMOÇO				
12h00m - 12h15m	Higiene				
12h15m - 14h00m	Sesta (3 e 4 anos) Recreio				
14h00m - 14h45m	Propostas Pedagógicas		Música	Propostas Pedagógicas	
14h45m - 15h30m	Higiene Lanche		Educação Física	Reunião de Conselho	
15h30m - 16h00m			Lanche		Arrumar a sala
	Recreio		Higiene Lanche		Recreio

É de realçar que, enquanto educadora-estagiária, foi através da abordagem inicial e consequente apropriação da *rotina semanal* do grupo que compreendi a forte influência que o Movimento da Escola Moderna, ainda, tem nas práticas da organização socioeducativa. A despeito de se conceberem como flexíveis e alteráveis consoante as necessidades, interesses e preocupações das crianças (Post & Hohmann, 2011), as *rotina semanal* e *diária* propõem a vivência de momentos como a **Reunião Diária** e a **Reunião de Conselho**, tão característicos deste modelo. Para além disso, alicerçada aos pressupostos inicianos e de modo a possibilitar um constante desenvolvimento e aprendizagem de competências sociais e humanísticas, a utilização de instrumentos de pilotagem referenciados pelo Movimento da Escola Moderna surge enquanto “estratégia

reguladora da vida social do grupo, através do qual as crianças desenvolvem as suas capacidades ao nível pessoal e social” (Costa, 2018, p.11).

No que refere à organização temporal-espacial semanal do grupo de crianças, às segundas-feiras de manhã, e às quartas-feiras à tarde, o grupo é escalado para as **Sessões** com os especialistas de **Expressão Motora e Educação Musical**, a decorrer no Ginásio e na Sala de Música. Os dois espaços são organizados intencionalmente pelos professores encarregues das sessões aqui mencionadas e oferecem a todos os envolvidos uma panóplia de materiais diversificados¹⁰ que garantem o desenvolvimento de propostas pedagógicas referentes ao Domínio da Educação Física e Subdomínio da Música.

Todas as sextas-feiras, findado o momento de refeição, os dois responsáveis organizam a sala de atividades para a **Reunião de Conselho**, a acontecer naquela tarde. Colocam sobre as mesas centrais todos os instrumentos de pilotagem cuja avaliação é feita semanalmente (o *mapa de tarefas*, o *diário de turma*, *plano semanal* e *planos diários* e, ainda, *o mapa das comunicações*, onde as crianças se inscrevem para mostrar aos restantes alguma construção que tenham feito com materiais da sala). No decorrer **Reunião de Conselho**, que marca o término da semana, é realizada uma reflexão geral em torno das propostas desenvolvidas ao longo da semana e registam-se novas ideias para, posteriormente, integrarem o *Plano Semanal*, atualizado, também, nesta mesma reunião. É também neste momento que cada criança, na sua individualidade, tem oportunidade de expor algum acontecimento de que gostou ou não gostou ao longo da semana, justificando-se e/ou pedindo justificações quando necessário ou plausível. Por último, é atualizado o *mapa de tarefas* da semana, avaliando qualitativamente¹¹ o desempenho individual de cada um dos responsáveis nos diversos cargos em parilha – *responsáveis de sala*, *marcar o calendário*, *marcar o tempo*, *distribuir a fruta*, *dar comida ao peixe e à tartaruga* e *regar as plantas* - e são ditados os novos pares de crianças, compostos por um veterano e um novato, que os desempenharão na semana seguinte.

¹⁰ Instrumentos musicais, no caso de Música, e formas de espuma, cordas, bolas de plástico, paralelas, caixas de cartão e esferovite, colchões, espaldares, fotografias impressas, entre outros., no caso de Educação Física.

¹¹ Verde: Nada a melhorar. Amarelo: Algumas falhas, ainda tem de melhorar.

Consciencializada da *rotina semanal*, importa, adiante, dedicar-me a refletir acerca dos momentos que se repetem com alguma periodicidade no decorrer da mesma. A *rotina diária* é determinante para possibilitar um posicionamento autónomo de todas as crianças face ao tempo, ao espaço e aos materiais e, conseqüentemente, promover uma apropriação evolutiva dos mesmos. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2003) garantem que a “rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p.8), contribuindo, assim, para o constante desenvolvimento da autonomia de cada criança. No subcapítulo posterior, procedo, então, à construção de uma narrativa reflexiva acerca de um *dia-tipo* com grupo de crianças (cf. Anexo A. *Rotina do Grupo: Organização temporal e espacial de um dia-tipo do grupo de crianças*).

2.6.1.1. Um *dia-tipo* com o grupo de crianças

Aquando da minha entrada, pela primeira vez, na sala de atividades, detive a minha observação em tudo o que se encontrava ao meu redor. Três das suas quatro paredes encontram-se preenchidas com quadros de cortiça que expunham criações de cada criança do grupo. É de realçar que, Silva et al. (2006) defendem que “o que está exposto constitui uma comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p.26). Todavia, a parede que me chama mais à atenção é revestida por uma enorme janela de vidro, que entrega luminosidade natural à sala de atividade no decorrer do tempo letivo, e por uma porta, com acesso à lateral exterior.

As crianças começam a entrar na sala de atividades às 09h. Alguns juntam-se ao par responsável para a **execução tarefas** diárias e executam-nas, outros formam uma fila junto ao *mapa das presenças*, pendurado junto à porta da sala de atividades. Apenas os responsáveis de sala se dedicam à organização do espaço – contam vinte e uma cadeiras e colocam-nas em U à volta das mesas de trabalho centrais – e dos materiais – colocam em cima da mesa o *plano do dia* anterior, uma folha em branco, canetas de cor vermelha, azul-escuro, verde-escuro e preta e o mapa *quero contar, mostrar ou escrever* – para a realização da **reunião diária**, com início às 09h15m.

Com o grupo sentado nas cadeiras, anteriormente organizadas, as atividades letivas iniciam-se com a canção do *Bom dia*, seguida de um momento demonstrativo, onde as crianças assumem iniciativa de *contar, mostrar ou escrever* algo que tenha acontecido de significativo para elas, ou um objeto que queiram ver ser explorado pelo grupo. O questionamento ativo do adulto, em momentos como este, enriquece não só a criança que toma a iniciativa, mas também a todos aqueles que a estão a ouvir. Este momento é, muitas das vezes, promotor de propostas pedagógicas a desenvolver com o grupo, uma vez que parte da criança o interesse por algo. Posteriormente, segue-se então a avaliação cooperada do *plano do dia* anterior, utilizando um código de cores para a realização da mesma (verde – fizemos, azul – começamos, mas ainda não terminamos, vermelho – não fizemos).

No que respeita à estruturação do *plano do dia*, primeiramente é salientado o dia da semana em que nos encontramos, o número correspondente ao dia de “hoje”, o mês e o ano vigente. Posteriormente, é conferenciado, em grande grupo, *o que vamos fazer e quem faz* o quê, integrando propostas de atividades sugeridas pelo grande grupo a serem desenvolvidas no decorrer do dia. A reunião diária é findada com o término do *plano do dia* e segue-se o momento de **higiene** em que as crianças se dirigem à casa de banho para regularem as suas necessidades fisiológicas.

Por volta das 09h45m, o grupo reúne-se na zona dos cabides e é distribuído o **reforço alimentar da manhã**. Ao terminarem este momento de alimentação voltam a dar entrada na sala de atividades e, consciencializados daquilo a que se propuseram fazer, dirigem-se à área da sala onde poderão desenvolver as **propostas pedagógicas** planeadas. É de salientar que, por norma, as propostas de atividades a executar, no decorrer da manhã, apesar de surgirem de um interesse de uma ou mais crianças, são orientadas pela educadora e podem desenrolar-se em grande ou pequenos grupos. Simultaneamente, este é, também, o momento de **brincar** nas diferentes áreas da sala para as crianças que aguardam a sua participação na proposta estruturada, ou para aquelas que não demonstram iniciativa, naquele momento, de participar na mesma. Neste seguimento, importa referir que, visualmente é perceptível que a sala de atividades está dividida em

sete áreas diferentes¹² (cf. Anexo B. *Planta da Sala de Atividades*), respetivamente identificadas através de marcadores físicos que não só intitulam aquela determinada área, como também referem, de forma icónica, o número máximo de crianças que, simultaneamente, podem estar a utilizá-la.

É de salientar que, ao longo da minha prática, presenciei à (re)organização do espaço e das áreas em que o mesmo se divide, face à estruturação inicial, por sugestão das crianças. Para além disso, a educadora cooperante, de forma intencional, procedia a uma reflexão constante acerca dos materiais e/ou jogos didáticos presentes em todas as áreas, substituindo-os ou mantendo-os de acordo com a sua utilidade e pertinência face ao grupo. Todavia, todas as modificações idealizadas eram propostas em grande grupo de modo a promover uma reflexão conjunta e democrática face à retirada e inclusão de recursos disponíveis.

O momento aqui descrito termina com um pedido de arrumação do espaço e, quando o relógio marca as 11h15m, o grupo dirige-se à casa de banho para realizar a sua **higiene**. As 11h30m marcam o horário em que nos dirigimos até ao refeitório e o **almoço** termina cerca de 30 minutos depois. Com o grupo de volta à zona dos cabides, os integrantes que realizam a **sesta** dirigem-se com a educadora até à sala do barco, onde são deitados e aconchegados com os seus objetos de conforto (peluches e/ou chucha, mantas). Os restantes dirigem-se, com a auxiliar de ação educativa, para o **espaço exterior** correspondente ao dia da semana em que nos encontramos (cf. Tabela 2. *Distribuição Semanal dos Recintos Exteriores*).

Tabela 2

Distribuição Semanal dos Recintos Exteriores.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Horta	Toldo “Parque das Pedras”	Parede de Música	Pista	Campo

Os recursos a utilizar pelas crianças nos recintos exteriores divergem de espaço para espaço, uma vez que aquando da ocupação da *horta* encontram materiais de plástico,

¹² Área da Expressão Plástica; Área da Escrita; Área da Casinha; Área da Matemática; Área das Ciências; Biblioteca; Computador.

brinquedos diversos e peças de lego. Contudo, na *parede de música, pista, e campo*, para além de pequenos recursos de plástico (cozinha de brincar, ferramentas, entre outros) e de madeira (castelo construído com paletes), as crianças encontram bicicletas, trotinetes e triciclos¹³. Já no *toldo* ou “*parque das pedras*” o grupo encontra um escorrega, uma casa e um barco de madeira, recursos trepáveis e de obstáculos e baloiços. Algo comum aos cinco espaços é a oportunidade de exploração da natureza, uma vez que se encontram rodeados de árvores, arbustos, terra, areia, folhas e pedras.

Às 14h a educadora de infância regressa à sala de atividades, depois da sua hora de almoço, e recebe o grupo de crianças que se encontrava no exterior, seguindo-se o desenvolvimento de uma **proposta** sugerida por um dos integrantes do grupo de crianças. Contrariamente ao que acontece no decorrer da manhã, neste momento pedagógico privilegia-se a participação simultânea do grande grupo, ainda que as intenções inerentes à proposta possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem de competências individuais, maioritariamente direcionadas para a área da formação pessoal e social. As crianças que fazem a sesta regressam à sala por volta das 15h, juntando-se ao grupo na proposta que se encontram a desenvolver.

Por volta das 15h15m, com a sala arrumada, acontece o momento de **higiene** que antecede o **lanche**. À medida que as crianças regressam à sala de atividades dirigem-se à mesa central onde podem recolher o seu copo com leite ou o iogurte e o pão. Com o término do momento do lanche, o grupo procede à arrumação do espaço e posteriormente dirige-se ao recinto exterior onde aguardam, caso estejam inscritos nas ACC, pela chegada dos monitores ou dos seus familiares.

Ambicionando a promoção constante de uma autonomia íntegra, a sequência de acontecimentos que integram a rotina devem centrar-se nas crianças, alicerçando o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e afetivas. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) corroboram a ideia ao referirem que “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (p.27).

¹³ Fornecidos pelos familiares das crianças que integram o pré-escolar.

É, ainda, de salientar a forte presença da voz das crianças em todas as escolhas inerentes ao seu aproveitamento diário em JI. Para além de se estabelecer um ambiente de cooperação no que concerne à organização e estruturação do *plano do dia*, que dita aquilo que ‘vamos fazer’, cada criança tem a agência de decidir como e quando o faz.

3. *ESTOU AQUI! E AGORA?*
- ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A caracterização do contexto socioeducativo, apresentada no capítulo transato, fundamenta as intenções que idealizo para a ação educativa e justifica a elaboração de propostas pedagógicas intencionais. Se anteriormente *entrei* nas instalações do estabelecimento educativo, *agora*, que *aqui estou*, importa refletir, avaliar, conceber e, posteriormente, evidenciar as intencionalidades educativas que levei a cabo no processo de intervenção realizado.

Assim como Luís (2014) refere, para que haja uma ação é importante que se avalie e aprecie essa mesma ação. Nesse sentido, saliento que a análise reflexiva da intervenção educativa deve ser contínua e flexível possibilitando a reflexão e avaliação em torno da mesma, procedendo à adaptação e ajustes necessários das intenções estabelecidas face à realidade vivenciada no dia-a-dia em JI.

3.1. Quais são as intenções gerais para a ação pedagógica?

O/A educador/a de infância necessita de estar

“mais atento à criação de possibilidades do que à busca de metas predefinidas (...) afastar-se da falácia das certezas, [assumindo] a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir, mudar, concentrando-se na organização de oportunidades mais do que na ansiedade de atingir resultados, fazendo do seu trabalho uma fonte de prazer e encantamento”.

(Moss, 2010, p. 14)

A intencionalidade educativa que colocamos sobre a nossa própria prática, é capaz de caracterizar a toda a intervenção educativa, tornando explícito “*para que vou fazer isto?*” e “*o que pretendo alcançar?*”. Idealizar *intenções gerais*, fundamentadas, *para a ação pedagógica* é, assim, atribuir sentido à nossa prática (Silva et al., 2016).

Ao refletir em torno da questão que dá nome ao presente subcapítulo, perspetivo que *as intenções gerais para a minha ação pedagógica* recaiam sobre **três eixos principais**, sendo eles: **as crianças, a equipa educativa e as famílias**. Todavia, enquanto educadora-estagiária, anteriormente à execução do processo reflexivo que estabelece a

minha intencionalidade educativa, procurei conhecer as intenções dos profissionais que *cooperam em prol do desenvolvimento e aprendizagem da criança*.

Ao conhecerem, na sua plenitude, a grande maioria das crianças que integram o grupo, tanto a educadora, como a auxiliar de ação educativa e, ainda, os professores especialistas encarregues pelas sessões de música e de educação física, garantem privilegiar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança para que, futuramente, adquiram uma autonomia plena. Neste sentido, consideradas enquanto cidadãos do mundo que são, as crianças veem a sua voz ser respeitada e considerada por todos os profissionais educativos. Estes, ao garantir a sua liberdade de expressão e participação, assumem-se como moderadores do processo de aprendizagem, protagonizado e agenciado por cada uma das crianças que o vivencia (PCEPE, 2021-2022).

No que concerne à relação estabelecida entre todos os elementos da equipa educativa, compreendi que a cooperação, honestidade e partilha são os ‘conceitos chave’ a levar a cabo para garantir a execução dos pressupostos a transmitir a todas as crianças. Isto é, “nós [enquanto equipa] temos de ser aquilo que queremos que as nossas crianças sejam (...) temos de olhar umas para as outras, estender a mão e garantir a excelência educativa em todas as frentes. Nós somos o modelo” (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.1.2. Transcrição da Entrevista à Diretora do Pré-Escolar, Questão D1.). Tais laços cooperativos refletem-se na relação família/JI estabelecida, considerando cada contexto familiar como membro da equipa educativa. Esta ligação consiste num “princípio central da realização da vida em comunidade e da estruturação do ser humano, e um elo primordial para uma escola que visa a promoção dos valores cívicos, sociais e morais fora dos seus muros e ao longo da vida” (PCEPE, 2021-2022, p.2).

Ao reter um olhar reflexivo em torno das intenções, aqui, mencionadas, que levam a cabo a ação pedagógica dos profissionais que integram a equipa educativa, importa agora apresentar as minhas próprias intenções. Para isso, preocupei-me em não só ir ao encontro daquilo que é colocado em prática pelos profissionais que acompanham o grupo, como também das minhas crenças pessoais e profissionais, considerando, em todo o momento, a caracterização do contexto que integrei.

3.1.1. *Ouvir, Observar e Interagir com as crianças para definir intenções*

É necessário conceber a criança como

“um ser social, pertencente à categoria geracional da infância, com características próprias que se afirmam na positividade da sua condição ontológica e social; (...) um ator social competente à sua medida, capaz de pensamento próprio e sujeito de cultura, que partilha com os adultos e com os seus pares geracionais”

(Diogo, Trevisan & Sarmiento, 2021, p. 28)

Enquanto educadora-estagiária considero que, uma intencionalidade idealizada especificamente para um determinado grupo de crianças, deve centralizar-se nas características do mesmo. Neste sentido, foi através da ação sensorial de *ouvir* e *observar* as crianças que tomei conhecimento de especificidades referentes à sua personalidade individual e que, conseqüentemente, me levaram ao estabelecimento das intenções apresentadas adiante.

Ao longo do tempo, consoante uma avaliação e reflexão pormenorizada em torno de toda a documentação pedagógica construída, as intenções primordiais para com um grupo de crianças podem sofrer alterações. Isto é, nos momentos iniciais da minha prática, assumi como principal intenção **estabelecer uma relação de proximidade com o grupo, interagindo** com o mesmo em todos os momentos da sua rotina diária para que, progressivamente, fosse aceite enquanto adulto responsivo e membro da equipa educativa. Para tal optei por **respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança** não a abordando numa primeira instância, mas demonstrando-me recetiva a qualquer interação aquando considerado necessário e oportuno¹⁴ pela mesma. Neste processo de estabelecimento de laços afetivo-responsivos com o grupo de crianças, consciencializei-

¹⁴ “Sentados em roda, apercebo-me de L.C. a encostar-se a mim.

L.C.: “Como chamas?”

E.L.: “Eu sou a Leonor. Como te chamas?”

L.C.: “L.C.!” – A criança encosta a cabeça no meu braço.

Momentos depois, a M.S. levanta-se, aproxima-se de mim e senta-se no meu colo, dando-me festas nas pernas enquanto decorria a atividade.”

me das potencialidades e necessidades emergentes das mesmas o que, idealmente, me levaria à construção de um planeamento coerente e fundamentado para a minha prática.

Ao considerar a criança enquanto cidadã do mundo, com direitos, deveres e agência da sua própria aprendizagem (Fernandes & Tomás, 2011), seria imprescindível não considerar a sua voz aquando da estruturação de um planeamento de propostas pedagógicas a desenvolver pelas mesmas. Neste sentido, à medida em que me apropriava da rotina diária do grupo e me era dada oportunidade para a regular, acompanhando as crianças no desenvolvimento de propostas sugeridas pelas mesmas, não abdiquei de **ouvir a voz das crianças** de modo a **garantir a sua participação** no seu processo de aquisição e desenvolvimento de competências. Todavia, é necessário rever o conceito de *participação* uma vez que, atualmente, muito se tece em redor do mesmo, atribuindo-lhe uma ambiguidade de significados. Muitas das vezes, “a participação das crianças (...) é afetada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.190).

Mas, *o que é isto de ‘participação’?* Autores como Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), evocam a Convenção dos Direitos da Criança, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, salientando que “a *participação* infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios” (p.197). Dessa forma, torna-se essencial, contrariar a ideia de que a *participação* é um mero “factor de coesão e consenso” (Lima, 1996, citado por Sá, 2002) e começar a associá-lo “às ideias de voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas pessoais, serviços, política e tomadas de decisão” (Tomás et al., 2021, p.387). Assim, ao *ouvir* as crianças, *interagindo* com elas “através de práticas assentes no diálogo intergeracional, no poder compartilhado [e] na negociação” (Bae, 2009, citado por Tomás & Ferreira, 2021, p. 19), estou a garantir a sua participação em tomadas de decisão que as envolvem diretamente.

As propostas que desenvolvi com o grupo de crianças desencadearam-se a partir de negociações democráticas com o mesmo¹⁵, de gostos, interesses e/ou vontades

¹⁵ “Depois de apresentadas as duas propostas, todos se debatiam acerca da sua preferência, mas decidi recorrer à votação para se decidir qual iríamos fazer amanhã. Posteriormente a este momento, ficou combinado realizarmos a experiência - *Flutua ou Não Flutua*.”

demonstradas¹⁶ e, também, de necessidades emergentes percebidas¹⁷. Enquanto educadora-estagiária, ao desenvolver os planejamentos com o grupo de crianças, foquei-me em garantir a sua liberdade de expressão e *participação* que também se refletia no processo de desenvolvimento das atividades. A verdade é que, apesar de existir um plano estruturado, não implica que o mesmo se mantenha inalterável, sendo, assim, ajustado consoante sugestões/opiniões ocorrentes no exato momento em que se dinamiza uma proposta de atividade, tal como é explícito no seguinte excerto:

“Relativamente aos recursos ou materiais a utilizar, o grupo preferiu recorrer à utilização de micas, seladas a fita cola grossa. No momento, depois de perceber que era vontade das crianças ter um maior contacto com os objetos e de modo a facilitar a participação de todos os envolvidos, separei as tintas em pratos de plástico e, por sugestão das mesmas, coloquei uma colher de plástico em cada um deles”

Comentário Final/Avaliação – Proposta de Atividade *Experiência das Cores*
(cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 5.4. *Experiência das Cores*)

A capacidade de me desapegar do plano efetuado foi, progressivamente, adquirida através da vivência plena do dia a dia dos profissionais educativos e da consciencialização dos pressupostos pedagógicos defendidos pela organização socioeducativa, nomeadamente o Currículo Emergente e a Pedagogia Inaciana. Ao desenvolver uma profunda admiração pela *aprendizagem negociada* (Edwards, Gandini & Forman, 2016), onde o adulto surge como moderador do processo de aprendizagem, protagonizado e agenciado por cada uma das crianças que o vivência (PCEPE, 2021-22; Klein, 2015), consegui levar avante a intenção primordial da organização socioeducativa de **promover o desenvolvimento e aprendizagem integral de cada criança nas suas dimensões pessoal, social, cognitiva, afetiva e espiritual**. Pude, ainda, perceber uma evolução ao nível da comunicação oral de interesses, preocupações e necessidades por parte de

¹⁶ “B.M. tinha escrito, ao longo da semana, o seu nome no Diário de Turma, na coluna de ‘queremos fazer’. Aquando confrontado, a criança refere que “queria fazer um jogo. Um jogo em que escolhêssemos objetos e depois um amigo tinha de tirar um objeto e depois um amigo, outro, dizia qual objeto desapareceu [sic]”.

(cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 5.13. O Jogo da Memória)

¹⁷No dia 16 de novembro de 2021, a educadora cooperante levou para a sala de atividades uma proposta que consistia na procura de palavras que rimassem com o nome de cada criança. Posteriormente a uma dificuldade notória por parte do grupo da realização da tarefa, a educadora cooperante, “...afirma que existe uma grande diferença a nível desenvolvimental das crianças mais velhas [idade] que viram o ano letivo interrompido devido à pandemia. E que “temos de treinar as rimas”, ao qual o grupo assentiu e sugeriu “fazer mais jogos destes de rimas”.

(cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 5.6. O Jogo das Rimmas. Situação desencadeadora)

cada criança, o que sugere uma positividade nas interações estabelecidas, possibilitadoras de um desenvolvimento holístico:

“E.L.: “Ouviram os passarinhos?”

M.B.: “Eu adoro passarinhos” – O grupo olha em direção da criança e a educadora cooperante sorri, mirando-o.

EdCoop.: “Ai é, M.B.? E o que gostas mais?”

M.B.: “Eu gosto de passarinhos e de ajudar os passarinhos” – A conversa segue-se durante breves minutos. (...)

No momento do lanche, reparo que a educadora cooperante conversa com a auxiliar de ação educativa acerca da iniciativa, ocorrida há instantes, de M.B. em referir-se aos pássaros. A auxiliar de ação educativa aproxima-se da criança e diz-lhe: “M.B., ouvi dizer que gostas de passarinhos, é verdade?” – A criança acena afirmativamente. – “Sabes que a O. (AAO) tem alguns passarinhos. Podia trazer para vermos.” – A criança demonstra-se entusiasmada.”

Registo de Observação n.º 301, 17 de fevereiro de 2022

3.1.2. Caminhar no mesmo sentido. Colaborar com a Equipa Educativa!

Ao longo da minha experiência na área da educação pré-escolar foram inúmeros os profissionais com quem tive o privilégio de conviver e, evidentemente, aprender. A verdade é que *colaborar com a equipa educativa*, para mim, sempre foi o mote a levar a cabo para “servir o melhor interesse da criança” (Vasconcelos, 2014, p. 37). Para tal, é então necessário que, numa fase inicial de convivência, sejam estabelecidos laços relacionais onde a honestidade e a compreensão mútua surjam como base para que, todos juntos, consigamos *caminhar no mesmo sentido*.

Ao ingressar num novo estágio, completamente desconhecida por todos os profissionais e crianças que lá conviviam, e indo ao encontro da ideia apresentada, perspetivei, como intenção primordial, **conhecer e relacionar-me com todos os profissionais da equipa pedagógica da organização socioeducativa** para que, gradualmente, me conseguisse apropriar das dinâmicas e, inerentemente, integrar a equipa educativa de sala. Assim, sem nunca me desvincular dos meus valores pessoais e profissionais referentes ao meu bem-estar físico e psicológico, dei-me a conhecer a todos os profissionais educativos, assumindo uma atitude de compromisso para com a minha própria prática.

Posteriormente a entregar-me à equipa pedagógica, envolvendo-me nas propostas transversais a todos os profissionais do contexto socioeducativo, considerei essencial **estabelecer uma relação de colaboração, cooperação e de partilha com a equipa educativa**. *Mas o que é isto de ‘colaboração’ e ‘cooperação’?* A despeito de serem

considerados sinónimos, tenho a necessidade de explicitar o significado de ambos os conceitos, relacionando-os sem nunca os confundir. Para Homem (2002), *colaborar* implica “uma situação de igualdade” (p.48) onde a interação é estabelecida sobre um “objetivo comum” (Meirinhos & Osório, 2014, p. 85). Para a mesma autora, *cooperar* transmite um “carácter de ajuda” (Homem, 2002, p. 49) e, conseqüentemente, “existe um maior controlo por parte do formador e uma menor autonomia por parte do formado” (Meirinhos & Osório, 2014, p. 83). Ao acompanhar o quotidiano da educadora cooperante, tive a oportunidade de reter todas as aprendizagens transmitidas, adquirindo, de forma progressiva, uma maior autonomia na regulação das rotinas diária e semanal do grupo. Para além disso, predispus-me a envolver a equipa educativa no planeamento, dinamização e avaliação de propostas de atividades o que não só contribui para o alcançar de melhores resultados numa ação pedagógica de qualidade, como também para o crescimento pessoal e profissional de cada um dos envolvidos (Roldão, 2007). Assim, momentos após a monitorização e desenvolvimento das propostas pedagógicas sugeridas pelo grupo, dava-se um momento de *partilha* entre mim e a educadora cooperante onde nos predispúnhamos a refletir colaborativamente acerca do desenrolar da atividade.

Ao *caminhar no mesmo sentido* que a equipa educativa de sala considerei essencial partilhar com a educadora cooperante toda a documentação pedagógica construída ao longo das quinze semanas do meu estágio, uma vez que:

“os educadores desenvolvem uma série de estratégias para se lembrarem de todas as coisas interessantes que viram e ouviram. E trazem essas formas de evocar para a discussão do planeamento em equipa. (...) Ao reverem o dia, os membros da equipa partilham as suas observações e, utilizando as experiências-chave como referentes objetivos, procuram descobrir o que as observações poderão significar”

(Post & Hohmann, 2011, p. 316)

Os RO, aquando revistos em conjunto com a educadora cooperante, para além de promoverem uma reflexão conjunta em torno das temáticas pedagógicas neles representados, consistiram-se ferramentas essenciais para o estabelecimento de aprendizagens intencionais a promover nas propostas de atividade, indo ao encontro das competências a desenvolver por parte do grupo de crianças.

3.1.3. *O alcançar da proximidade à distância com as Famílias*

“As *famílias* (...) trabalhem juntos na educação. O colégio é um magnífico lugar de encontro e de convergência de interesses em bem do próprio filho. É importante que as famílias tenham contato com o colégio e participem de sua vida e colaborem em suas atividades culturais, sociais, paraescolares etc.”.

(Klein, 2015, p. 26)

A expressão, ambígua, que dá nome ao presente subcapítulo – *proximidade à distância* –, apresenta ao leitor dois extremos conceituais capazes de retratar não só o meu cotidiano em JI no decorrer da PPSII, como também os dois últimos anos de todos os profissionais educativos. A verdade é que, por imposição da pandemia que abraça o mundo, os estabelecimentos de educação para a infância viram-se obrigados a impossibilitar a entrada de qualquer encarregado de educação no interior das suas instalações. Todavia, perspetivando a qualidade na educação de cada criança, é imprescindível abdicar de um dos três pilares educativos que contribuí ativamente para o seu bem-estar, desenvolvimento holístico e aprendizagem (Mata & Pedro, 2021; Sousa & Sarmiento, 2010). Compreendendo os benefícios que a ligação família/JI acarreta para a aquisição de capacidades cognitivas, sociais e afetivas de cada criança, é fulcral garantir a continuidade de cooperação e comunicação com todas as famílias, ouvindo a sua voz e mantendo-a presente, ainda que à distância, no interior das instalações da organização socioeducativa.

Enquanto recém-chegada, desconhecida por todos os agentes educativos e consciencializada das dificuldades que poderia sentir em conseguir aproximar-me, principalmente, das famílias, preendi o meu pensamento na questão: *como é que vou conseguir alcançar a minha intenção primordial de estabelecer uma relação de proximidade, confiança e de respeito com as famílias?*

Partindo do pressuposto de que as relações estabelecidas com as famílias “não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria” (Reis, 2008, p. 252), foi minha intenção dar-me a

conhecer às mesmas para que, gradualmente, fosse considerada e reconhecida como membro da equipa educativa. Foi através de uma carta de apresentação¹⁸ e de um consentimento informado¹⁹, entregues a todas as famílias, que, para além de expor a minha identidade, me comprometi a **assegurar o respeito e compreensão por todos os contextos familiares**, predispondo-me a **ouvir cada um deles** para uma tomada de decisão consciente, em todos os momentos da minha prática.

Se, por um lado, a família surge como primeiro agente educativo na vida de cada criança, no que refere à formação em contexto formal educacional “sabemos que são as últimas responsáveis” (Klein, 2015, p. 26) e, “este é precisamente um motivo a mais para que nos preocupemos também com elas e trabalhemos juntos na educação” (*idem*). A realidade vivenciada em JI por profissionais e crianças é, muitas das vezes, desconhecidas pelos adultos que não integram o contexto formal educacional, uma vez que não têm a oportunidade de testemunhar as vivências diárias que lá ocorrem. Por essa razão, tornou-se essencial dirigir-me às famílias e **partilhar**, com cada uma delas, **as propostas de atividades, projetos e práticas diárias** em que cada um dos seus educandos se envolviam. Para tal, envolvi-me na construção dos cartazes semanais enviados às famílias, não só ao marcar presença em registos fotográficos expostos em cada um deles, como também ao colaborar com a educadora cooperante na construção de documentação pedagógica referente às vivências do grupo.

Neste seguimento, importa ainda retratar a necessidade que sinto, enquanto futura educadora de infância, de **colaborar e cooperar com as famílias e promover a sua envolvência e participação no quotidiano dos seus educandos**. Contudo, previamente à explicitação das estratégias que me levaram à concretização da intenção estabelecida, considerei fundamental desconstruir os conceitos de *envolvimento e participação*.

Apesar de recorrentes no dia-a-dia de todos os profissionais educativos, o significado ambíguo que, ainda, transmitem, conduz-nos a uma ideia, pouco infundada, de que se tratam de sinónimos. Se, em subcapítulos transatos distingui os conceitos de *cooperação* e *colaboração* e desmistifiquei o conceito de *participação*, importa, agora, compreender que o *envolvimento*, para Hohmann & Weikart (2011), é associado ao

¹⁸ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 8.3.2. Carta de Apresentação às famílias.

¹⁹ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 8.3.1. Carta de Consentimento Informado para Registos Fotográficos

reconhecimento da importância das vivências familiares e à sua transmissão para o espectro social do jardim de infância. A “*participação* das famílias no jardim de infância não é imediata, nem estática nem uniforme. Ela implica conhecimento, disponibilidade, confiança e perspectivas partilhadas” (Mata & Pedro, 2021, p. 69) e “pode assumir formas e funções muito diversas” (*idem*, p. 68). Isto é “quando as crianças escolhem aquilo com que vão brincar e decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que reflectem experiências tidas em casa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 101).

Dessa forma, compreendo que o *envolvimento* e a *participação* familiar podem, sim, estabelecer-se à *distância*, garantindo a sua *proximidade* com o contexto socioeducativo. Ao deter um olhar atento e reflexivo sobre inúmeras ocasiões, protagonizadas e desenvolvidas pelas crianças, em que eram *reproduzidos interpretativamente*²⁰ episódios de contextos familiares²¹, foi-me possível captar “as perspectivas e os entendimentos infantis acerca da organização social adulta nas suas formas, conteúdos e relações” (Ferreira, 2006, p. 30).

Por muito que **potenciar momentos de envolvimento familiar em sala de atividades** pudesse garantir tanto a *colaboração* como a *cooperação* com as famílias, a necessidade de manter a distância, em prol da saúde pública, continuava a ser uma realidade. Ao deparar-me com cada vez mais obstáculos, concretizei a referida intenção ao, em conjunto com as crianças, idealizar a troca de correspondência escrita com um dos progenitores de um elemento do grupo. Tal oportunidade surgiu, através da sugestão de uma das crianças, aquando do desenvolvimento do *Projeto das Ilhas*²², uma vez que o pai da mesma possuía habilitações especializadas na área da biologia:

²⁰ *Reprodução Interpretativa*, apresentado por Motta (2020), consiste na conceção da criança como “actores sociais implicados numa integração social dual, no mundo adulto e num mundo de crianças” (Ferreira, 2006, p. 30), suficientemente capazes de absorver ativamente as realidades vivenciadas, transformando todas as informações retidas consoante os seus interesses.

²¹ R.C.: “Leonor, olha...” – Puxa-me até ao local onde, juntos, fazem uma construção de legos em forma de retângulo, na horizontal (ao nível do chão) – “Isto é a nossa casa!” (...)
I.A.: “Chegamos agora do colégio e estamos a lanchar. Acho que depois vamos tomar banho.”
R.C.: “Sim, elas chegaram agora do colégio e vamos todos para a casa de banho, vamos lá.” – Começa a andar às voltas e a marchar. S.R.: “Mas nós não construímos a casa de banho.”
M.L.: “É a fingir que estamos em casa”
(...) R.C. finge dar banho às duas “filhas”. Posteriormente, todas participam na “hora de jantar” e, assim que acaba este momento, ouço R.C. a dizer “Vamos. Já está? Boa. Vamos dormir, amanhã temos de acordar cedo para ir para o colégio brincar com os amigos.”

Registo de Observação nº 196, 10 de janeiro de 2022

²² cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 6. O Projeto das Ilhas.

I.A.: “Acho que o meu pai sabe responder a tudo. Podíamos perguntar-lhe” – O grupo acena afirmativamente com a cabeça.

E.L.: “Como é que podemos perguntar-lhe?”

I.A.: “Escrevemos uma carta!”

E.L.: “Podíamos escrever-lhe, sim. Assim agradecíamos por todas as informações que já nos deu e colocar-lhe as questões que nós também temos. Que acham?”

M.C.: “Sim!”

S.R.: “Sim!”

I.A.: “Ele vai saber tudo, tenho a certeza.”

Registo de Observação nº 227, 21 de janeiro de 2022

Todavia, a importância que atribuo à concretização das intenções estabelecidas é, de igual forma, considerada aquando do insucesso das mesmas. Penso que, apesar de ter concretizado a perspetiva inicial de conseguir trazer a voz dos familiares para as dinâmicas desenvolvidas em contexto de sala de atividades, ficou por cumprir a frequência com que desejava que acontecesse. Tal evidencia torna-se relevante para refletir em torno da minha prática e equacionar diferentes estratégias para, se justificáveis, serem aplicadas num futuro próximo onde a *proximidade* pode ainda ter de ser alcançada à *distância*.

4. A INFLUÊNCIA DA
PEDAGOGIA INACIANA NO
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS SOCIAIS - A
INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

“A investigação não acontece fora do tempo e do espaço (...), partimos sempre de uma situação, de um ponto de vista, de um conjunto de saberes”

(Benavente, 2015, p.10)

Após *caracterizar* o contexto socioeducativo e estruturar aquelas que são as minhas *intenções para a ação* importa, agora, olhar para a *investigação* desenvolvida no decorrer das quinze semanas em que perdurou o estágio curricular efetuado.

A presente secção, destinada a apresentar ao leitor a *investigação* acerca da *Influência da Pedagogia Inaciana na aquisição de competências sociais de crianças em idade pré-escolar*, evidencia a *problemática* sentida, impulsionada não só pela observação retida como também por crenças pessoais, e a *revisão da literatura* em torno da temática. Adiante apresento, ainda, o *desenho metodológico e ético da investigação* e, para findar o capítulo, são expostos, interpretados e analisados os dados recolhidos.

4.1. O despertar para um novo enfoque pedagógico – A Problemática Emergente

“No decorrer da reunião diária, a educadora cooperante potenciou uma conversa com o grande grupo com a intenção de me explicitarem o que tinham feito no dia anterior – quinta-feira. Percebi, então, que tinham realizado uma sessão de *momentos com Jesus* – referente à formação pastoral – e que, no decorrer da mesma, visualizaram um vídeo acerca a história de vida de Santo Inácio de Loyola, personagem essa que dá nome à pedagogia defendida e aplicada no contexto – Pedagogia Inaciana.

Confesso que, antes de iniciar o estágio, ocupei os meus dias a pesquisar acerca da organização socioeducativa, o que me levou a reconhecer o conceito de ‘Pedagogia Inaciana’. Contudo, abordá-lo não deixa de ser um aspeto desconhecido e, por essa mesma razão, fiquei triste por não ter tido a oportunidade de presenciar este momento e, conseqüentemente, conhecer mais acerca da história de vida do santo e da pedagogia defendida e utilizada.”

Reflexão Diária do dia 05 de novembro de 2021

Ao (re)ler a reflexão diária apresentada acima, que nos remete para a terceira semana de estágio, posso constatar que as práticas inerentes aos pressupostos pedagógicos defendidos pela organização socioeducativa foram, precocemente, foco da minha atenção. Apesar de, ao longo da minha formação académica na área da Educação Pré-escolar, ter tido a oportunidade de investigar e conhecer diferentes abordagens

pedagógicas, confesso que a Pedagogia Inaciana se consistia num *enfoque pedagógico* completamente desconhecido por mim. Enquanto educadora-estagiária, ao iniciar um novo estágio curricular e objetivando uma apropriação progressiva do tempo, dos espaços e do grupo de crianças, considerei essencial reter um olhar interpretativo, cuidado e reflexivo em torno das práticas aplicadas. Deste modo, consciencializando-me dos pressupostos pedagógicos adotados pela organização socioeducativa, conseguia adequar a minha postura e a minha prática de acordo com aquilo que os mesmos me transmitiam.

O despertar contínuo para este novo enfoque pedagógico – a Pedagogia Inaciana – conduziu-me à constante retenção de valores pessoais e profissionais de foro social, afetivo e, especialmente, espiritual. Neste sentido, como forte apreciadora de práticas pedagógicas que entreguem à criança a responsabilidade e agência da sua própria aprendizagem, comecei a desenvolver uma profunda admiração pela Pedagogia Inaciana. Isto deve-se, então, ao facto de presenciar um ambiente cooperativo e democrático, onde a criança, através do papel de mediador do adulto, era questionada acerca das suas vontades, opiniões e ideais, refletindo acerca das mesmas e, posteriormente, sendo convidada a partilhar com as restantes crianças. Para além disso, ao ter presenciado momentos de interação social entre crianças e adultos, onde a compreensão para consigo e para com o outro era o mote de se estabelecerem laços sociais significativos, comecei a questionar-me acerca da *contribuição da Pedagogia Inaciana para o desenvolvimento de competências sociais*. Tal problemática instituiu-se foco de interesse ao longo de toda a prática e, por essa razão, a investigação, que aqui se inicia, intitulada de ‘*A Influência da Pedagogia Inaciana no desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar*’ pressupõe:

- (i) Conhecer o papel do adulto-educador e a conceção de criança nas práticas inacianas;
- (ii) Compreender de que forma a organização do ambiente educativo influencia o desenvolvimento de competências sociais;
- (iii) Evidenciar as competências sociais transmitidas pela Pedagogia Inaciana em interações interpares.

4.2. Ao redor da temática – Revisão da Literatura

Atendendo à problemática apresentada predisponho-me, seguidamente, a desenvolver uma narrativa coerente e fundamentada *ao redor da temática*. Para isso, considero plausível iniciá-la com uma breve apresentação dos pressupostos pedagógicos aprendidos e percebidos ao longo de toda a minha prática. Adiante, convido, ainda, o leitor a proceder a uma *desconstrução do conceito de ‘competências sociais’* e apresento linhas orientadoras de ação a todos os adultos que as desejam ver desenvolvidas.

4.2.1. A Pedagogia da Infância e a Pedagogia Inaciana

O termo *‘pedagogia’* encontra-se diretamente relacionado com a prática de todos os profissionais educativos, principalmente aquando da reflexão em torno da questão *“como fazer”* algo para colocar em prática as nossas intenções e promover a aprendizagem nos outros (Wall et al., 2015). É referente a um conjunto de técnicas, métodos e estratégias, que permitem que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram e proporcionam a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes num determinado contexto social e material (*idem*). A *pedagogia* engloba um espírito de diálogo investigativo e profissional acerca do que se faz e porque se faz. Ajuda a que tanto a comunidade escolar, como as famílias compreendam as práticas que estão a ser utilizadas e os seus benefícios (Child Australia, s.d.).

A forma como as crianças se desenvolvem na infância, não está exclusivamente relacionada com os conteúdos das suas aprendizagens, mas também com a forma como aprendem e como o conhecimento é transmitido e proporcionado. É nisto que se baseia a *Pedagogia da Infância*. Todavia, é importante esclarecer que *“a pedagogia, arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida a mera metodologia. Deve incluir uma perspectiva do mundo e uma visão da pessoa humana ideal que se pretende formar”* (Klein, 2015, p.175).

A *pedagogia* que seguidamente apresento, assume pressupostos católicos, humanistas e espirituais e surge diretamente relacionada com a Companhia de Jesus. Todavia, anteriormente a proceder à apresentação das linhas orientadoras com que se rege a *Pedagogia Inaciana*, considero fundamental compreender a sua terminologia.

A *Pedagogia Inaciana* inspira-se na vida e obras²³ de Santo Inácio de Loyola, padre jesuíta, fundador da Companhia de Jesus (Klein, 2014a; 2014b; 2015; 2019). Não pode ser considerada, propriamente, “um método, no sentido rigoroso do termo, mas um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos *Exercícios Espirituais* e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola” (Klein, 2014b, p.1). Redigido por Inácio de Loyola, o pequeno livro intitulado de *Exercícios Espirituais*, publicado em 1548 e aprovado pelo Papa Paulo III, constituiu-se enquanto “guia metodológico para que o orientador possa ajudar o exercitante a *vencer-se a si mesmo e a ordenar a sua vida*, a partir de uma experiência pessoal, direta e profunda do amor, da misericórdia e dos apelos de Deus. É um caminho para a libertação e o desenvolvimento integral que qualquer pessoa, mesmo não-cristã, pode realizar” (*idem*, p.3-4; Maurizio, 1987 citado por Klein, 2014b, p.4). De acordo com Klein (2014b), a *Pedagogia Inaciana*, “ao considerar os *Exercícios Espirituais* (...) reconhece a convergência de ambos na mesma finalidade” (p.4). O mesmo autor garante que as duas vertentes procuram formar seres humanos ativos na sociedade que integram, pessoas de convicções e decisões democráticas e conscientes, dando primazia à oração e reflexão em busca da verdade honesta de cada um.

A *Pedagogia Inaciana*, inspirada na fé, objetiva a formação integral do ser humano, entregando-lhe oportunidades de formação pessoal, social, afetiva, cognitiva e espiritual (Klein, 2014a; 2015). Para além disso, “empenha-se em estimular as pessoas a desenvolver ao máximo suas potencialidades e dimensões, a exercer sua liberdade, a atuar com autonomia e personalidade na transformação da sociedade, a solidarizar-se com os demais e com o meio ambiente” (Klein, 2014b, p.2).

Montero (2021) menciona a expressão ‘*ensinar e aprender a amar*’ enquanto objetivo supremo da *Pedagogia Inaciana* uma vez que, do ponto de vista da sociologia e considerando os árduos desafios que a sociedade moderna nos entrega, temos de garantir o crescimento pessoal para nos dedicarmos ao outro e “sermos um só” (*idem*, p.20). Neste seguimento, também Klein (2019) refere que os pressupostos inacianos formam seres

²³ *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Edições Loyola, 1986.
Pedagogia Inaciana, uma proposta prática. Edições Loyola, 1993.

humanos justos, apaixonados pela vida, equilibrados e livres, agentes de si próprios porque “sin esta libertad, sin este señorío, uno no se puede ‘ser para otros’” (p.9).

Assim, compreende-se que, a *Pedagogia Inaciana* garante práticas educativas para formar cidadãos competentes, conscientes, com capacidade de pensar e refletir para agir de acordo com opiniões interiorizadas por si próprios, sem serem impostas por modismos ou genéricos contemporâneos (*idem*). Os estabelecimentos educativos que as assumem, pretendem promover o humanismo enfatizado pela liberdade pessoal e pela solidariedade com os outros (*ibidem*). Nesta linha de pensamento, Kolvenbach (1993, citado por Klein, 2019) menciona que a educação humanista inaciana procura formar seres humanos críticos e ativos da sua própria sociedade, dispostos a usar a sua agência para corrigir as injustiças sociais.

Saliento, ainda, o papel do educador de infância - “como ‘el que da los *ejercicios*’” (*idem*, p.2). Este “é um orientador de vida, companheiro de aprendizagem dos educandos, para os quais é chamado a ser testemunha dos valores que se pretende alcançar” (Klein, 2014a, p.3), um facilitador discreto que ajuda a criança a vivenciar experiências pessoais em busca de discernir o sentido da sua própria vida e da sua forma de agir para ‘servir o outro’ (Codina, 2007; Klein, 2015). Para isso, o educador de infância criará as condições, lançará os fundamentos, proporcionará as oportunidades para que o aluno possa levar a cabo um inter-relacionamento contínuo de experiência, reflexão e ação (Klein, 2015, p.185).

Apresento ao leitor o modelo de “contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação” que, para além de sugerir “uma multidão de caminhos pelos quais os professores poderiam acompanhar os seus alunos e facilitar-lhes a aprendizagem e amadurecimento” (*idem*, p.187), consiste-se num paradigma educativo que pode conjecturar soluções face aos problemas educativos enfrentados. De acordo com Klein (2015), o Paradigma Pedagógico Inaciano “é a introdução da reflexão como dinâmica essencial” (p.187) e, apesar de assumir pressupostos semelhantes de outras pedagogias, diferencia-se pelo seu carácter de excelência e compromisso consigo próprio e com o mundo em que habita (Codina, 2007).

Em suma, a *Pedagogia Inaciana* entrega liberdade a cada ser humano para ser ele próprio, assumindo o carácter flexível para se acomodar à realidade vivenciada

atualmente (*idem*). Desta forma, posso assumir que a “la adaptación a la persona y el respeto a las diferencias será un principio básico de esta pedagogia” (*ibidem*, p.2) e que cada um se adapta a esta experiência em função da sua própria personalidade.

4.2.2. Desconstrução do conceito de ‘competências sociais’

A conceção de criança enquanto “ator social competente à sua medida, capaz de pensamento próprio e sujeito de cultura (...) um cidadão com direitos e condições específicas do seu exercício” (Diogo, Trevisan & Sarmiento, 2021, p.28) leva-me a refletir em torno da importância do desenvolvimento das suas *competências sociais* para que consigam conviver conscientemente e democraticamente consigo próprias e com aqueles que as rodeiam.

É nos primeiros anos de vida de um ser humano que se estabelecem as primeiras interações sociais entre indivíduos de diferentes categorias geracionais e, conseqüentemente, se vivenciam momentos promotores de obtenção de competências pessoais, sociais e de participação coletiva (Wieder & Greenspan, 2002; Nowak-Lojewska et al., 2019, citado por Tomás & Ferreira, 2021). As *competências sociais* que adquirimos ao longo da nossa vida desenvolvem-se interactivamente, consoante as situações vivenciadas e são influenciadas pelos seus intervenientes e pelo local onde ocorrem (Merrell & Gimpel, 2014).

Ora, se aprendemos e nos desenvolvemos através do contacto com o outro, parece-me plausível iniciar a desconstrução conceptual de *competência social* ao esclarecer o que se entende por *interação*.

Para Warneken e Tomasello (2007, citados por Azeres & Colaço, 2014), o conceito de *interação* pode ser definido como sendo uma troca de vocabulário e/ou gestos, num jogo, conflito ou conversa vivenciado por mais do que um indivíduo. Todavia, é de salientar que a *interação* não implica, obrigatoriamente, a existência de comunicação oral uma vez que, tal como sabemos, o bebé, mesmo antes de falar, exprime-se e comunica com os outros, através de sons, gestos e sorrisos (Vitto & Feres, 2005, citados por Mesquita, 2015; Schaffer, 1996, citado por Azeres & Colaço, 2014).

Facilmente se compreende que, para existir *interação* tem de haver sempre dois ou mais participantes e é exatamente através dessas relações dinâmicas que as *competências sociais* de cada indivíduo se vão, gradualmente, desenvolvendo

(Beauchamp & Anderson, 2010; Lino, 2003; Sarmiento, 2013). Tal evidencia resulta na aquisição de reforços sociais e culturais, especialmente aquando do estabelecimento de relações entre pares de diferentes categorias geracionais, no ajustamento social e no desempenho e aproveitamento académico (Merrel & Gimpel, 2014). Barbosa, Delgado e Tomás (2016) corroboram a ideia referindo que “todas (...) [as] *interações* possibilitam o desenvolvimento dos processos de construção social de sentidos acerca do que as rodeia” (p. 117). Post e Hohmann (2011), acrescentam que é através das *interações* diárias que “as crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (p.40) contribuindo, assim, para o seu crescimento individual enquanto seres sociais que são.

A despeito de nos focalizarmos na definição de *competências sociais* enquanto capacidades que são adquiridas ao longo do tempo através da *interação* com o outro, o conceito acarreta uma ambiguidade de significados devido à inexistência de uma definição única para um conjunto de capacidades sociais universalmente aceite (Lopes et al., 2006; Merrel & Gimpel, 2014). De acordo com Lopes et al. (2006), a dificuldade sentida na definição de um conjunto universal para capacidades sociais essenciais e adequadas deve-se às diferenças culturais da nossa sociedade. Todavia, é necessário clarificar que, as *competências sociais* que adquirimos estão relacionadas com a capacidade que o ser humano tem em lidar com as transformações sociais ocorrentes, procurando métodos eficazes para adequar a sua ação comportamental ao contexto vivenciado (*idem*).

Spencer (2003), citado por Baptista et al. (2011) considera que as *competências sociais* correspondem à capacidade que cada indivíduo tem para obter resultados a partir de relações interpessoais, podendo, de igual forma, ser compreendidas enquanto “uma capacidade da criança de integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais para se adaptar a uma diversidade de contextos sociais” (p.4). Compreende-se, então, que, para agirmos socialmente, temos de investir no desenvolvimento de competências pessoais e tornarmo-nos conscientes de nós próprios. Arnold et al. (2010) corroboram com a ideia apresentada, garantindo que o desenvolvimento de competências sociais se encontra intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento de competências pessoais, uma vez que ambas de tratam de padrões que indicam os comportamentos e as

capacidades que o indivíduo tem para lidar com acontecimentos diários da vida quotidiana.

Sassu (2007, citado por Baptista et al., 2011), atribui diferentes dimensões às *competências sociais*, diferenciando-as em três parâmetros: os atributos individuais, as capacidades sociais e os atributos de relacionamento com os pares. O primeiro parâmetro está relacionado com “o temperamento da criança, com a sua baixa dependência dos adultos, com a empatia, capacidade de humor, entre outro” (p.4). Já as capacidades sociais encontram-se relacionadas com a assertividade, capacidade de justificação as suas ações, participar em discussões de forma cordial e democrática. Por último, os atributos de relacionamento com os pares relacionam-se com o facto da criança se sentir usualmente aceite pelos outros, ser convidada para brincar e trabalhar e ser considerada pelos outros como uma amiga.

A proposta concetual que, de acordo com uma conceção própria face à problemática idealizada, melhor se adapta ao estudo, é apresentada por Portugal e Laevers (2018). Os autores definem *competência social* enquanto “capacidade de compreender e respeitar os sentimentos, intenções, perceções e pensamentos de outras pessoas, bem como [d]os próprios” referindo, ainda, que, tal aptidão, “está na base do desenvolvimento de um cidadão atento aos outros, socialmente responsável e solidário” (*idem*, p.49). Para além disso, promove o desenvolvimento da reflexão crítica e construtiva relativamente ao que se passa à sua volta.

Os autores mencionam ainda que, é através da apreciação de momentos cooperativos e interativos entre crianças e/ou adultos que somos capazes de compreender se as *competências sociais* se encontram adquiridas. Para além das competências comunicacionais, o ser humano deve mostrar-se capaz de lidar com situações que impliquem “o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, a valorização da diversidade e o reconhecimento de diferentes papéis sociais (...), respeito pelas regras e princípios da vida em comum, controlo de impulsos e expressão adequada de emoções” (*ibidem*, p.49). Tais atitudes encontram-se na base da educação para a cidadania (Trevisan, 2012) que, veiculada à área de formação pessoal e social no que refere à educação pré-escolar, “visa contribuir para formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem

e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção Geral da Educação, 2013, p.1).

Em suma, torna-se, então, evidente que o desenvolvimento das *competências sociais* se torna fundamental para que se estabeleça uma ação consciente de cada ser social para consigo próprio e para com a sociedade que integram e, inerentemente, consigam desenvolver interações positivas e democráticas com todos os seus coabitantes.

4.2.2.1. O papel do/a educador/a de infância na promoção do desenvolvimento de competências sociais

As crianças, desde o seu nascimento, procuram estabelecer elos relacionais com outros seres humanos de forma a sentirem-se integradas nos diferentes contextos que vivenciam (Post & Hohmann, 2011; Borsa, 2007). Enquanto adultos responsáveis que ambicionamos ser, é necessário consciencializarmo-nos acerca da importância de proporcionar a todas as crianças o contacto frequentemente com ambientes diversificados onde podem interagir com seres humanos de diferentes categoriais intergeracionais (Teixeira & Volpini, 2014). É, então, este contacto lúdico que estabelecem que lhes oferece aprendizagens significativas que, progressivamente, visam a aquisição de competências reflexivas e possibilitam o desenvolvimento da identidade, autoestima e autonomia (*idem*).

Para muitas crianças, o JI é o local onde se dão as primeiras interações sociais com indivíduos não pertencentes ao seu contexto familiar (Arezes & Colaço, 2014). Ao encontrarem pares que se inserem na mesma categoria social – a infância –, as crianças experienciam diferentes interações e, progressivamente, vão “aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais” (*idem*, p.112). Spodek (2010) refere que existem diferentes fatores que podem influenciar “o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares” (p.144). É, então, essencial que, os/as educadores/as tenham consciência da forma como o desenvolvimento social se processa, para serem capazes de proporcionar às crianças um ambiente promotor de desenvolvimento e aprendizagem de competências sociais (Lino, 2003; Alves, 2006). Assim, a organização física da sala de atividades e, ainda, as possíveis relações interpessoais estabelecidas em contexto pré-escolar devem consistir-se de elementos de

reflexão e posterior avaliação face à progressiva promoção de oportunidades de interação entre pares e entre criança/adulto (Rosa, 2014).

O adulto-educador, enquanto mediador e observador da interação criança-criança, ao objetivar a progressiva aquisição de competências sociais, deve encorajar as crianças a procurarem os seus pares, estimulando, assim, o desenvolvimento progressivo da sua autonomia na resolução de conflitos e na construção de relações positivas com os seus pares (*idem*). Assim, posso afirmar que, o apoio demonstrado pelo/a educador/a de infância fomenta a capacidade individual de cada criança de agir conscientemente face às suas preocupações, anseios, desejos e ambições, perspetivando a sua autonomia na resolução de problemas e estabelecimento de relações positivas com os seus pares.

4.3. Desenho metodológico e ético d’A Investigação

“As questões iniciais de investigação orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões”

(Meirinhos & Osório, 2010, p.56)

Consciencializada dos pormenores teóricos existentes em *redor da temática* a que me predispus investigar, importa agora refletir em torno das opções metodológicas e éticas a levar a cabo ao longo de toda a investigação.

Para compreender a *influência que a pedagogia inaciona tem na aquisição de competências sociais* das crianças, optei por seguir o **método de estudo caso** que, de acordo com Dooley (2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010), aplica-se “a situações humanas, a contextos contemporâneos da vida real” (p. 52). De acordo com a linha de pensamento apresentada, também Yin (2001) diz-nos que o método se atribui a uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo” (p. 32), tendo como principal objetivo adquirir e reunir informações detalhadas sobre esse mesmo fenómeno através de uma observação pormenorizada de um contexto ou de um indivíduo (Patton, 2002; Bodgan & Biklen, 1994). Considerando a natureza da problemática emergente, que constitui de ponto de partida para a investigação aqui apresentada, o estudo caso torna-se como um método fundamental para adquirir significados pertinentes e atuais e, consequentemente, conduzem ao desenvolvimento da profissionalidade docente (Ponte, 2004).

Assumindo uma **tipologia explanatória ou exploratória**, a presente investigação visa, então, procurar “informação que possibilite o estabelecimento de relações causa-efeito” e que possam dar resposta ao fenómeno estudado e a todas as suas relações sociais (Yin, 1993, citado por Meirinhos e Osório, 2010, p.57). Para tal, irei seguir uma **abordagem qualitativa** que, assim como Meirinhos e Osório (2010) relatam, sugere a envolvimento do investigador com o estudo, estando presente e ativo no trabalho de campo e que utilize a observação como método privilegiado para a obtenção de dados concretos acerca do contexto vivenciado, refletindo sobre aquilo que vê e o que faz e analise as próprias ações. Desta forma “a investigação [de natureza] qualitativa [procura] a lógica da construção de conhecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51) em redor da temática que nos dispomos a estudar.

Agora que me consciencializei das linhas metodológicas a seguir para o desenvolvimento da investigação, segue-se uma das etapas mais importantes da mesma – a recolha e tratamento de dados. De acordo com Aires (2015), a seleção das técnicas a utilizar durante um processo de pesquisa constitui uma das etapas mais importantes visto que é delas que depende a concretização dos objetivos da investigação.

Desta forma, optei por recorrer a diversas técnicas, nomeadamente a **observação participante**, direta e indireta, de modo a ter “um conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Assim, ao utilizar como instrumento os registos diários de observação escritos – notas de campo, reflexões diárias e semanais - e/ou visuais – como fotografias e vídeos acompanhados de uma descrição pormenorizada do episódio representado – conseguirei ter uma maior e mais detalhada perceção do que se vai suceder. Para além disso, idealizei a concretização de uma **entrevista semiestruturada à educadora cooperante e à diretora do PE**, para complementar os dados obtidos através da observação, e um **inquérito**, por questionário, aplicado **às famílias**. É de salientar que a utilização de inquéritos é uma técnica fortemente associada a estudos de natureza quantitativa, porém, também “pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). Por último, recorri à **consulta documental**, mais concretamente dos documentos disponibilizados no *website* da organização socioeducativa – PCEPE (2021-2022), Regulamento Interno (2021-2022). Relativamente à **análise do conteúdo** obtido

através de registos de observação, entrevistas e questionários recorri à proposta apresentada por Bardin (1977, citada por Silva & Fossá, 2013) que equaciona a organização categorial de dados para, posteriormente, ser interpretada.

Para uma ação educativa consciente e de qualidade é imprescindível considerar a dimensão ética da investigação. Por essa razão, a par do que foi apresentado até agora, construí um roteiro ético²⁴ tendo por base a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012) e os dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, apresentados por Tomás (2011).

Ao exercer um olhar pormenorizado sobre a investigação a que me propus dar início, considerei essencial, como ponto de partida, dar-me a conhecer a todos os agentes educativos²⁵, bem como explicitar, através de um consentimento informado²⁶ e de uma carta de apresentação da investigação²⁷, qual seria a intenção primordial na minha prática e os objetivos do estudo. Para além disso, garanti respeitar, em todos os momentos, a privacidade de todos os envolvidos, bem como a confidencialidade de todos os dados adquiridos ao longo da investigação. Neste seguimento, consciencializada de que “a investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam” (Tomás, 2011, p.163), assumi uma postura imparcial em todos os momentos, não influenciado a participação ou a não-participação dos cooperantes do estudo e valorizando a iniciativa de cada um na envolvência com a investigação em curso (*ibidem*).

Por último, importa ainda evidenciar que, para além de envolver a equipa educativa no processo de idealização de objetivos e aquisição de dados para a investigação, procedemos a uma reflexão conjunta acerca do possível impacto que o estudo poderia ter em crianças e adultos. Isto é, a despeito de ser uma temática do meu interesse enquanto educadora-estagiária, considerámos os grupos sociais mais alargados de todas as crianças, acreditando que pudesse trazer benefícios, sem custos, a todos os envolvidos (*ibidem*).

²⁴ cf. Anexo C. *Roteiro Ético*.

²⁵ cf. Anexo D. *Carta de Apresentação às famílias*.

²⁶ cf. Anexo E. *Consentimento Informado para Registos Fotográficos*.

²⁷ cf. Anexo F. *Carta de Apresentação da Investigação em Jardim de Infância*.

4.4. Apresentação e Discussão dos dados

Chegada a fase da investigação que aqui se apresenta, importa reconhecer a pluralidade de dados recolhidos que, após uma fase de análise, apresentam esclarecimentos face aos objetivos idealizados. Para Rodrigues (2002) e Bardin (1977, citado por Silva & Fossá, 2013), a análise de conteúdo trata-se de um trabalho de identificação, reconhecimento e seleção de conteúdo pertinente que, posteriormente, deve ser classificado em função de categoriais, cuja interpretação dará significado à investigação em curso.

O presente subcapítulo encontra-se estruturado de modo a entregar resposta aos objetivos delineados para a presente investigação através da apresentação, análise e, posterior, triangulação dos dados recolhidos com referencial teórico apropriado. Para tal, procedi à execução de árvores categoriais referentes ao conteúdo recolhido nos RO²⁸, nas entrevistas à educadora cooperante²⁹ e à diretora do PE³⁰ e, ainda, no inquérito por questionário aplicado aos familiares³¹. Face a uma pré-análise das mesmas, apresento abaixo as categorias e subcategorias que orientam a análise e discussão dos dados apresentados adiante.

Tabela 2

Árvore Categorical de análise de dados.

Tema	Categoria(s)	Subcategoria(s)
A influência da Pedagogia Inaciana no desenvolvimento de competências sociais	Pressupostos Inacianos	Papel e formação do profissional educativo
		Conceção de criança
		Organização do Ambiente Educativo
	Competências Sociais	Consciência pessoal
		Consciência social
		Competências interpessoais
		Tomada de decisão e resolução de conflitos

Nota. Fonte Própria.

²⁸ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*. Secção 10.1. Análise Categorical dos Registos de Observação

²⁹ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*. Secção 10.2. Análise Categorical – Entrevista à Educadora Cooperante

³⁰ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*. Secção 10.3. Análise Categorical – Entrevista à Diretora do Pré-Escolar

³¹ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*. Secção 10.4. Análise Categorical – Questionário às famílias: Dados Qualitativos.

4.4.1. Apresentação dos Resultados

4.4.1.1. “Somos todos iguais. Temos de nos respeitar a nós próprios e aos outros!” – Pressupostos Inacianos

Aquando do início da minha intervenção na organização socioeducativa, mobilizei os meus esforços iniciais na compreensão e interiorização dos fundamentos pedagógicos com que a mesma se regia. O presente estudo, ao prometer a realização de um paralelismo entre os valores sociais e pessoais transmitidos pela Pedagogia Inaciana e as competências sociais percebidas em interações entre pares, deve apresentar, ao leitor, os conceitos-chave capazes de retratar as práticas vivenciadas e aplicadas por mim, inspirada pelos pressupostos inacianos.

Para a educadora cooperante, a Pedagogia Inaciana pode ser caracterizada através da sua idealização de criança-cidadã, “(...) consciente e comprometida perante tudo o que a rodeia, tendo por base a constante experiência de grande crescimento pessoal, espiritual e de serviço aos outros”³². Acrescenta, ainda, que é uma “(...) pedagogia que promove o desenvolvimento integral de cada criança nas suas componentes intelectual, emocional, espiritual e relacional”³³.

Ao concordar com estas afirmações, a diretora do PE clarifica a sua caracterização dos pressupostos inacianos através de cinco conceitos chave: (i) Liberdade; (ii) Respeito; (iii) Sentido humanístico; (iv) Discernimento; (v) Experiência. Isto é, para ela, a Pedagogia Inaciana, inspirada na fé católica e tomando como referência a ação de Deus para com todos os habitantes terráqueos, deve transmitir a todos os seus fiéis que são livres de ser quem querem ser, respeitando-se a si próprios e aos outros. A relação humana, tão característica da Pedagogia Inaciana, promove “(...) uma caminhada de experiência, de sermos mais do que termos, sermos mais para o outro, sermos a servir”. Por isso, “a Pedagogia Inaciana está (...) no discernir, no abdicar, no bem comum, no sermos todos diferentes e sentirmo-nos mais ricos na diferença, no cooperativismo, sentirmo-nos mais ‘ricos’ com os outros”³⁴.

³² (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.1.2. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, Questão G1.)

³³ (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.1.2. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, Questão G4.)

³⁴ (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.2.2. Transcrição da Entrevista à Diretora do Pré-Escolar, Questão E2.)

Para além disso, a diretora do PE garante que a Pedagogia Inaciana nos apresenta ideais adaptáveis a qualquer realidade, transversais a qualquer faixa etária e possibilitam exercer um olhar reflexivo sobre a nossa própria vida pessoal e profissional. Deste modo, além das sessões de formação pastoral para todas as crianças que convivem neste contexto socioeducativo, a direção compromete-se a fornecer formações especializadas acerca da Pedagogia Inaciana para todos os profissionais que exercem atividade laboral no interior das instalações do estabelecimento educativo. Assim, uma vez por mês, são colocados perante exemplos de situações de responsabilidade social – ‘o que fazias se visses...acontecer?’, ‘tens a possibilidade de ajudar uma pessoa a fazer... ou de garantir a execução de um querer pessoal, o que escolhias e porquê?’, entre outros – para que, individualmente, procedam a uma reflexão em torno dos aspetos abordados³⁵.

De acordo com Klein (2015), “a reflexão inaciana começa precisamente com a realidade da experiência e termina necessariamente nessa mesma realidade, para atuar sobre ela. A reflexão só faz crescer e amadurecer quando resulta em decisão e compromisso” (p. 200). Por essa razão, todos os profissionais, se pretenderem, podem expor as suas conclusões face à situação abordada, partilhando com todos os presentes a sua opinião. A diretora do PE menciona, ainda, que é através deste exercício prático de autodescoberta e de partilha para com os outros que, os profissionais educativos, ao se colocarem no papel de aprendiz inaciano, refletem sobre a sua própria vida e prática profissional, ajudando-os a sentirem-se ‘mais pessoa’ para si próprio e para os outros:

“E depois acabamos por levar sempre um ‘mini tpe’ relativamente ao assunto abordado, é algo simples que nos ajuda a refletir sobre aquilo que foi falado e depois se quisermos partilhamos. A Pedagogia Inaciana envolve-nos nas suas práticas e podemos comparar os episódios com as nossas vidas pessoais, acaba por nos fazer refletir sobre a nossa própria vida, a nossa prática profissional e ajuda-nos a sermos melhor para nós próprios e para os outros” [Entrevista à Diretora do PE, Questão E3]

O/A educador/a, enquanto “(...) modelo para cada criança na forma como se relaciona com o outro”³⁶ deve entregar-lhe a responsabilidade dos seus atos promovendo a reflexão constante em torno dos mesmos. A educadora cooperante refere que cada

³⁵ (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.2.2. Transcrição da Entrevista à Diretora do Pré-Escolar, Questão E3.)

³⁶ (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.1.2. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, Questão G3.)

criança deve ser concebida enquanto “ser único, com necessidades únicas” e que o papel do educador é potencializar que cada uma “tenha um papel ativo na aquisição das suas aprendizagens, contando sempre com o apoio incondicional de toda a equipa educativa”³⁷.

No que concerne à organização do ambiente educativo relembro que, de acordo com Lino (2003) e Alves (2006), é essencial que o/a educador/a de infância, enquanto mediador do processo de aprendizagem de cada criança, se consciencialize das inúmeras oportunidades de interação entre pares que o próprio espaço e os materiais a utilizar podem desenvolver. Por essa razão, é essencial proceder a uma reflexão constante e posterior avaliação do mesmo para garantir um ambiente possibilitador de aquisição e desenvolvimento de competências nas diferentes componentes social, cognitiva, afetiva e espiritual. A educadora cooperante garante que “o ambiente educativo está organizado tendo em conta os cinco pilares do modelo pedagógico inaciano”³⁸: (i) Contexto, (ii) Experiência; (iii) Reflexão; (iv) Ação; (v) Avaliação. O Paradigma Pedagógico Inaciano (Klein, 2015), mencionado pela educadora cooperante, garante a ação consciente do/a educador/a de infância enquanto mediador e acompanhante do processo de aprendizagem das suas crianças, motivando-as na curiosidade de irem mais além e promovendo a reflexão e avaliação cooperada. Cabe, então, ao/a educador/a de infância, “(...) promover (...) um ambiente (...) [para] descobrirmos e sabermos mais de nós próprios e dos outros, [para] nos relacionarmos e interagirmos com os outros”³⁹.

Ao reler e interpretar os RO realizados, pude constatar uma forte indecência de ações cooperativas e estabelecimento de interações sociais entre pares em momentos específicos da rotina, nomeadamente, na execução das tarefas diárias e na agência das crianças em perspetivar a realização de dinâmicas sugeridas pelas mesmas⁴⁰. Os

³⁷ (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.1.2. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, Questão G2.)

³⁸ (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.1.2. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, Questão F1;F2.)

³⁹ (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção. 9.1.2. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante, Questão G2.)

⁴⁰ “M.C.: “Leonor, podemos jogar outro jogo?”

E.L.: “Claro que sim. Qual é o jogo que quer jogar?” – O pequeno grupo presta atenção à amiga.

B.M.: “M.C., diz o jogo dos peixes.”

M.C.: “Mas eu não sei qual é esse jogo.”

M.P.: “Eu também quero o jogo dos peixes.”

instrumentos de pilotagem, adotados pela organização socioeducativa devido à forte influência que o Movimento da Escola Moderna, ainda, tem nas suas práticas, prometem monitorizar a ação educativa e apresentam, ao grupo, métodos orientadores daquilo que acontece em sala de atividades (Folque, 2012; Niza 2012).

Ao longo das quinze semanas em que perdurou a minha intervenção, foram inúmeros os episódios percebidos em que as crianças, organizadas em pares de modo a regular as tarefas diárias escolhidas pelos mesmos, estabeleciam relações positivas com os seus pares aquando da execução dos seus afazeres. Evidência do referido é o RO que apresento de seguida, protagonizado por duas crianças de extremos etários – D.F. (5A) e M.S. (3^a):

“E.L.: “Já fizeram as vossas tarefas? Temos de fazer a reunião à tarde, daqui a pouco vamos para a ginástica e música!” – Todos se apressam em fazer as suas tarefas.

D.F.: “Vou buscar a M.S.!” – Vejo a criança a chamar M.S. e, de seguida, aparece junto ao móvel da biblioteca, onde estão as plantas que juntos terão de regar. – “M.S., hoje vais ser tu a regar, mas vou-te ajudar. Anda, vamos buscar uma cadeira!” – D.F. dirige-se à mesa central, retira uma cadeira e posiciona junto ao móvel. – “Agora sobes, vamos regar as plantas e eu vou dar-te o borrifador”.

Acompanho o momento de perto, percebendo a cooperação entre ambos para realizar a tarefa que têm em comum.”

Registo de Observação n.º 159, 06 de dezembro de 2021

Para além disso, destaco ainda a agência e iniciativa da criança em utilizar os instrumentos de pilotagem - neste caso específico, o '*diário de turma*' – para apresentar ao grande grupo a sua vontade em desenvolver um projeto, envolvendo todos aqueles que gostariam de cooperar com a mesma no processo de aquisição de aprendizagens em redor do tópico:

“No decorrer da hora do lanche da tarde, R.C. termina de comer e levanta-se.

R.C.: “Vou escrever o meu nome no “queremos fazer” por causa do projeto das ilhas para ver quem quer fazer o projeto comigo e descobrir mais coisas.”

Registo de Observação n.º 78, 09 de novembro de 2021

Este mesmo instrumento constitui-se enquanto elemento regulador da reunião de conselho, ocorrida semanalmente, às sextas-feiras, e permite que todos se sirvam dele para expor, ao grande grupo, algum episódio sucedido ao longo da presente semana. Exemplo disso, é o caso de iniciativa e autonomia para a resolução de um conflito, que apresento de seguida:

“EdCoop.: “M.C., diga lá o que é que não gostou no decorrer da semana.” – Diz, lendo o nome da criança na coluna do “Não gostamos” no *Diário de Turma*.

M.C.: “Foi com o D.F., o M.P., o S.R. e o B.T.”

D.F.: “Mas a ideia foi do B.T.”

EdCoop.: “Mas o que aconteceu?”

M.C.: “Eles estavam a meter paus na bicicleta quando eu estava a andar. (...)”

B.T.: “Porque nós queríamos andar”

M.C.: “Mas eu estava a andar”

Posteriormente a um debate de ideias ao redor desta temática, deram um abraço a M.C., resolvendo assim o conflito.”

Registo de Observação n.º 114, 19 de novembro de 2021

Para finalizar o presente subcapítulo, considero importante, ainda, realizar um paralelismo entre os fundamentos apresentados e o desenvolvimento de *competências sociais*. Inteiramente redirecionada para a área da formação pessoal e social, a prática pedagógica regida sobre as bases inicianas, compromete-se a desenvolver o pensamento crítico, humanístico e espiritual do cidadão. Por essa razão, cada criança é integrada num grupo heterogéneo e depara-se, diariamente, com possibilidades de socialização em que a parceria e a cooperação se constituem enquanto capacidades privilegiadas para o desenvolvimento de *competências sociais*. Assim, a Pedagogia Inaciana pode ser caracterizada enquanto “(...) uma prática de socialização (...) onde as crianças podem descobrir-se diariamente [e] aprendem a lidar com as suas emoções para garantir uma socialização democrática, (...) cuidada, onde todos importam”⁴¹.

4.4.1.2. “Ter e dar amor” (DF) – Competências Sociais

A despeito de o conceito de *competências sociais* não nos fornecer um conjunto de capacidades ou dimensões universalmente aceite, através da interpretação, reflexão e análise dos RO⁴², e inspirada pelos indicadores apresentados por Portugal e Laevers (2018), proponho o enfoque na expressão “*ter e dar amor*”⁴³ enquanto proposta para o estabelecimento de dimensões referentes à *competência social* do ser humano.

⁴¹ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 9.2.2. Transcrição Entrevista à Diretora do Pré-Escolar, Questão E4.

⁴² cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 2. Registos de Observação e Reflexões)

⁴³ “B.M.: “Tu sabes porque é que é importante termos amor? Porque dá mais vida a todos para se amarem”

E.L.: “Isso é tão bonito B.M.! É muito bom termos amor no nosso coração”

D.F.: “É importante ter e dar amor!”

B.M.: “Ter mais vida e deitar a luta embora. Luta é feio. Devíamos só amor, não é D.F.?”

Registo de Observação n.º 272, 08 de fevereiro de 2022

Retratando o termo *competência* como um conjunto de capacidades humanas, é imprescindível abdicar da compreensão daquilo que somos para compreender aquilo que podemos ser para com os outros, enquanto membros da sociedade. Assim, é importante clarificar que, o desenvolvimento de *competências pessoais* se encontra intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento de *competências sociais*, uma vez que as crianças se conhecem, se descobrem e aprendem a lidar com as suas emoções para garantir uma interação social positiva, consciente e democrática⁴⁴.

A proposta categorial que aqui se encontra explícita, apresenta a **consciência pessoal**, a **consciência social**, as **competências interpessoais** e a **tomada de decisão e resolução de conflitos** enquanto dimensões identificativas de *competências sociais* percebidas em interações interpares.

Tal como mencionado anteriormente, “a capacidade de compreender e respeitar os sentimentos, intenções, percepções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios, está na base do desenvolvimento de um cidadão atento aos outros” (Portugal & Laevers, 2018, p.49). Por essa razão, quando falamos em *competências sociais* em crianças em idade pré-escolar, é crucial abordarmos aspetos referentes à sua **consciência pessoal**, nomeadamente a capacidade de reconhecerem e regularem as suas próprias emoções e pensamentos que, conseqüentemente, influenciam o seu comportamento social.

Ao longo do período de tempo em que perdurou a minha intervenção, presenciei inúmeros episódios em que a criança se exprimia de modo a, não só contribuir para o desenvolvimento da comunicação estabelecida, mas também, retratar os sentimentos pessoais face à interação. O episódio que, seguidamente, destaco, retrata um exemplo de comunicação entre M.C. (5A; 2019⁴⁵) – veterana⁴⁶ – que, ao referenciar emoções sentidas no passado, coloca-se no lugar emocional de M.P. (4A, 2021) – novato⁴⁷ –, sugerindo ao observador a sua intenção de colaborar com o par na regulação das suas emoções:

⁴⁴ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 9.2.2. Transcrição Entrevista à Diretora do Pré-Escolar, Questão E4.

⁴⁵ Ano de ingresso da criança no contexto socioeducativo.

⁴⁶ Há mais de um ano letivo no contexto socioeducativo.

⁴⁷ Ingressou no contexto socioeducativo no presente ano letivo.

“Neste momento, reparo em M.P., *parece triste*.

E.L. (...) Olá, M.P.! Como está? Dormiu bem hoje?” – A criança não responde. – “Quer conversar um bocadinho com a Leonor?” – A criança assinte com a cabeça. – “Então o que se passa?”

M.C., que estava a passar pelo local, responde-me: “Ele está triste por causa do mano. Eu já lhe disse que **antes eu ficava triste** também porque o meu mano saiu e eu tinha saudades, mas todos temos escola e **ele não pode ficar assim**.”

E.L.: “Então, M.P.? É por causa do mano?”

M.P.: “Sim.”

Registo de Observação n.º 79, 10 de novembro de 2021

Chamo a atenção do leitor para a minha intenção ao referenciar não só as idades de cada criança nos RO que, ao longo do presente subcapítulo, destaco, mas também o ano de ingresso da mesma no contexto socioeducativo. A verdade é que, pessoalmente, sempre assumi uma postura contraditória no que toca a categorizar as crianças e as suas capacidades consoante a sua faixa etária e, no estudo que aqui se desenvolve, não é exceção. Contrariamente, opto por reter um olhar pormenorizado face às vivências de cada criança no contexto socioeducativo – percurso institucional – de modo a veicular-me com a transmissão de valores pedagógicos.

No que concerne à capacidade aqui desenvolvida, os registos efetuados sugerem a capacidade que todas as crianças, independentemente da sua idade, têm em compreender as suas características pessoais, categorizando os seus sentimentos:

“I.A. (6A; 2021): (...) Eu gostava de fazer um bolo para anos, mas não fizemos, fiquei um pouco **triste**”

Registo de Observação n.º 5, 18 de outubro de 2021

“V.R. (3A; 2022): Eu gosto de jogar com os meus amigos e fico **feliz**, mas o papá não está cá e fico **triste**”

Registo de Observação n.º 204, 12 de janeiro de 2021

“M.L.C. (2A; 2021): Tenho **medo**”

Registo de Observação n.º 180, 15 de dezembro de 2021

Para além disso, destaco, ainda, a necessidade de que os veteranos demonstram em prenunciar as suas capacidades pessoais de cooperação com os seus pares, demonstrando-se cientes não só do que conseguem ou querem fazer, mas também de como a sua ação pode ajudar os outros:

“B.M. (5A; 2019): Eu ajudo os amigos (...) Ajudo a vestir o casaco...

M.C.: (5A; 2019): Eu também...”

Registo de Observação n.º 280, 10 de fevereiro de 2022

“D.F. (5A; 2019): (...) mas eu sei que o consigo ajudar, por isso ajudo”

Registo de Observação n.º 297, 16 de fevereiro de 2022

Já os novatos, maioritariamente os que se encontram na faixa etária dos dois-três anos, a despeito de, ainda, procurem o adulto para a regulação das suas necessidades, protagonizam episódios onde demonstram a sua independência na aquisição progressiva da sua autonomia:

“L.C. (3A; 2021): Não, eu consigo sozinha!”

Registo de Observação n.º 63, 03 de novembro de 2021

“M.S. (3A; 2021): Não és tu, sou eu! Eu consigo sozinha!”

Registo de Observação n.º 149, 30 de novembro de 2021

“E.L.: Precisa de ajuda?”

M.L.C.: “Não!” – Começa a trepar o objeto, até alcançar o topo. Sorri para mim. – “Eu consigo sozinha”

Registo de Observação n.º 173, 13 de dezembro de 2021

O JI deve ser um espaço de socialização entre seres sociais de diferentes categorias geracionais. Para isso, é necessário consciencializar-nos daquilo que “podemos fazer para os que estão próximos a nós se sentirem bem”⁴⁸, isto é, sermos capazes de nos colocar “na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos” (Portugal & Laevers, 2018, p.50), agindo conscientemente pelo bem comum.

A segunda capacidade percecionada – **consciência social** – diz respeito à capacidade que cada ser humano tem de se colocar no lugar do outro, compreender que cada um é um ser social diferente dos demais, mas que todos merecem ser ouvidos e considerados. Para além disso, demonstrar-nos conscientes no foro social é, também, participarmos ativamente na estruturação democrática de normas sociais, compreendendo-as e levando-as a cabo em prol da vivência do grande grupo.

Ao deter um olhar interpretativo e reflexivo em torno dos RO realizados, pude constatar que subsiste uma maior consciência social por parte das crianças que ingressaram no contexto socioeducativo há, pelo menos, dois anos. A interação exposta de seguida desenvolveu-se na sequência da perceção, por parte de alguns integrantes do grupo, das minhas dificuldades de comunicação:

“S.R.: “Leonor, o que aconteceu para ficares sem voz? Gastaste a voz toda?”

D.F.: “Não, S.R., quando perdemos a voz não é porque a gastamos, ficamos roucos” – Tento comunicar com as crianças, de modo a fornecer-lhes uma resposta, mas sem sucesso devido ao meu estado de saúde.”

B.M.: “Temos de parar, a Leonor assim não consegue falar.” (...)

⁴⁸ cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 9.2.2. Transcrição Entrevista à Diretora do Pré-Escolar, Questão E4.

E.L. (falo a sussurrar, retiro a máscara): “A Leonor assim não consegue conversar com vocês, temos de esperar pela nossa vez para falar e estar muito atentos à Leonor”.

D.F.: “Hoje estás doente, amanhã podemos ser nós. Temos de te ajudar, não é?”

S.R.: “Pois é, temos de ajudar-te”

M.C.: “Mas por isso não fazemos disparates, ou a Leonor tem de falar com os amigos e gasta mais voz”

Registo de Observação n.º 292, 15 de fevereiro de 2022

Ao perceberem a minha intenção de me dirigir ao grande grupo, sem sucesso devido à agitação do mesmo, S.R. (4A; 2020), D.F. (5A; 2019), B.M. (5A; 2019) e M.C. (5A; 2019) procuram conhecer a causa por detrás da minha ‘falta de voz’, compreendendo que se consistia numa condicionante comunicativa com a qual teria de arcar. Ao protagonizarem este episódio, B.M. reconhece as minhas dificuldades e apela ao grande grupo - “temos de parar” –, seguido de D.F. que não só se permite a ele próprio colocar-se na minha posição, como também explicita a necessidade de me auxiliar e de que “amanhã podemos ser nós”.

Gostaria de destacar, o caso de L.C. (3A; 2021) - novata. A criança, ao ter adquirido, de forma progressiva, a consciência pessoal para regular as suas necessidades emocionais, ocorrentes na fase inicial de adaptação ao JI, tem a iniciativa de as regular a quem se encontra nessa mesma etapa. Os RO que, seguidamente, apresento, retratam interações de L.C. com T.N. (2A; 2021) que, após o período de interrupção letiva, demonstrava carências emocionais e psicológicas referentes à (re)adaptação ao JI:

“E.L.: “De quem é este boneco?” – Sorrio para L.C. e T.N. (...) L.C. dá festas nas pernas de T.N., que choraminga a chamar pela mãe. Olho para a mochila de T.N. e miro o boneco da criança. Pego nele e entrego-o. – “É este, não é?”

(...)

T.N.: “Ah...A...a...chucha!” – Choraminga.

L.C.: “Ela quer a chucha. (...) Calma, T.N.! Eu vou buscar a sua chucha.” – L.C. levanta-se e retira a caixa de T.N. debaixo dos assentos, retirando a chucha da mesma. – “Aqui está, está bom né?”

Registo de Observação n.º 224, 20 de janeiro de 2022

“T.N. choraminga, chamando constantemente pela mãe, e reparo em L.C. a aproximar-se dela.

L.C.: “Teresa, não chora não. A sua mamãe já vem” – T.N. mira L.C., mas continua a chorar. – “Olha, ainda vamos brincar, lanchar e logo logo a sua mamãe chega.”

Registo de Observação n.º 218, 18 de janeiro de 2022

No que concerne à compreensão e idealização de normas sociais, o grande grupo beneficia de uma panóplia de profissionais cooperantes que, para além de mediar o processo de desenvolvimento e aquisição de aprendizagens de cada criança, possibilita o confronto com a realidade social, promovendo uma vida democrática:

M.C.: “Eu acho que podíamos descongelar tocando na barriga do amigo.”
P.E.F.: “Tocar na barriga? Boa! E alguém tem outra sugestão?”
B.M.: “Podemos ter as pernas abertas e passar por baixo das pernas do amigo congelado!”
P.E.F.: “Também me parece muito bem. **Temos de ter uma votação então!**”

Registo de Observação n.º 29, 25 de outubro de 2021

A verdade é que, a par das capacidades inerentes à consciência social de cada ser humano, subsiste a intenção geral de comunicar e estabelecer uma relação saudável com o outro. Estas duas vertentes, mobilizadas categorialmente nas **competências interpessoais**, garantem a ação consciente de ouvir e respeitar a voz do próximo, cooperar e, ainda, procurar e/ou oferecer ajuda. O grupo que acompanhei, para além de nutrir de uma alargada vontade em incluir todos os intervenientes, do processo educativo, nas suas descobertas, promove e sugere momentos de exploração coletiva:

B.M.: “Trouxe um livro de pirilampos porque quero fazer um projeto.” (...)
A EdCoop. questiona o grupo acerca de quem gostaria de participar no projeto com B.M., registando os nomes de seguida.

Registo de Observação n.º 93, 15 de novembro de 2021

Ao reler os excertos analisados, referentes às evidências percecionadas de cooperação entre pares, compreende-se a forte incidência dos mesmos em momentos de regulação da vida do grupo, nomeadamente na utilização de instrumentos de pilotagem. O *mapa das presenças* protagoniza a grande maioria dos RO exemplificadores da ação cooperativa entre pares e sugere o espírito de tutoria que, principalmente, as crianças mais velhas – idade – têm para com as mais novas – idade, assim como é explícito nos seguintes excertos:

“Reparo em I.A. (5A; 2021) a aproximar-se de mim, trazendo pela mão a M.L.C. (2A; 2021). I.A.: “Vamos lá marcar a presença M.L.C.” (...) I.A. comunica com M.L.C., descrevendo o que faz – procura o nome da criança, o dia de hoje e percorre o dedo até ao quadrado corresponde. I.A. pega na caneta para marcar a presença de M.L.C.”

Registo de Observação n.º 65, 05 de novembro de 2021

“M.P. (4A; 2021): “T.G. (3A; 2021), queres ajuda?” – T.G. assinte. – “Está aqui o teu nome... olha!” – Aponta para o nome de T.G. e entrega-lhe a caneta. T.G. marca a sua presença sozinho.”

Registo de Observação n.º 143, 29 de novembro de 2021

A segunda evidência mais frequente diz respeito à sensibilidade que as crianças na faixa etária dos quatro-cinco anos demonstram face às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros, assumindo uma postura cooperativa de modo a regulá-las. Neste

seguimento, destaco os registos efetuados aquando de momentos de transição da rotina diária, nomeadamente as deslocações para o recinto exterior e/ou refeitório:

“T.N. vem ter comigo com o casaco na mão, estica o braço, *parece que necessita de ajuda*.
S.R.: “Espera T.N., eu ajudo-te. Leonor, eu vou ajudar a T.N.!” – S.R. pega no casaco da amiga e ajuda-a a vesti-lo.

Registo de Observação n.º 130, 23 de novembro de 2021

“Peço ao grupo que comece a organizar a sala de atividades para conseguirmos, ainda, ir um pouco ao recinto exterior antes de irmos almoçar.

E.L.: “Meus amores, comecem a arrumar a plasticina!” – D.F. rapidamente se levanta e começa a arrumar os utensílios que estava a utilizar. (...)

B.M.: “Já arrumamos a garagem, podemos ir vestir os casacos?” – M.P. junta-se ao seu lado.

M.P.: “O D.F. ainda não acabou de arrumar a plasticina...” – Não esperam pela minha resposta e dirigem-se à mesa onde D.F. e T.N. se encontram. Rapidamente se baixam e começam a apanhar plasticina do chão.”

Registo de Observação n.º 305, 18 de fevereiro de 2022

“Antes de irmos para o refeitório e depois das crianças voltarem da casa de banho, peço a todos que vistam os casacos e, quem já os tinha vestidos, para ajudar um amigo.

Vejo M.S. a levar os seus dois casacos para junto de I.A., *de forma a pedir auxílio*.

I.A. veste o casaco a M.S. (...)

Registo de Observação n.º 177, 14 de dezembro de 2021

No último RO apresentado, protagonizado por duas crianças de extremos etários – I.A. (5A; 2021) e M.S. (3A; 2021) – compreende-se a relação saudável, comunicativa e afetiva que ambas estabelecem e desenvolvem. Evidencia do referido, é a procura sistemática que, principalmente, a criança mais nova executa para com a mais velha em diferentes momentos do seu quotidiano:

“Quando I.A. termina de apertar o casaco de M.S., pega na criança ao colo e abraça-a, colocando-a no chão de seguida, dá-lhe a mão e seguem para o refeitório.”

Registo de Observação n.º 177, 14 de dezembro de 2021

M.S.: “Vou buscar casaco, ajudas I.A.?”

I.A.: “Sim.” – M.S. desloca-se até ao seu cabide e traz os dois casacos.”

Registo de Observação n.º 184, 15 de dezembro de 2021

A criança, enquanto ator social, deve assumir uma postura solidária e consciente de modo a agir democraticamente face a qualquer eventualidade (Portugal & Laevers, 2018). Neste seguimento, o JI, enquanto espaço de excelência para o estabelecimento de relações sociais entre pares, promove a aquisição de capacidades de **tomada de decisão** face às inúmeras vivências que cada criança experiencia. Para além disso, coloca-a perante **situações de conflito**, originada na sequência de interações com os seus pares, cuja resolução deve centrar-se no diálogo democrático entre os diferentes intervenientes da discórdia.

Interpretando os dados recolhidos, considero que a grande maioria das crianças não se demonstram autónomas na tomada de decisão, especialmente aquando de um conflito entre pares. Tal constatação é sustentada pelas evidências apresentadas de seguida, que retratam a necessidade, exprimida pelas crianças, da envolvência do adulto em situações de discórdia entre duas ou mais crianças:

“(…) T.G. (3A; 2021) choraminga. Aproximo-me do local.

T.G.: “Ele deu-me com isto…” – aponta para o tabuleiro.”

Registo de Observação n.º 24, 22 de outubro de 2021

“M.P. (4A; 2021): “V. [EdCoop.], o B.T. bateu-me!”

Registo de Observação n.º 117, 22 de novembro de 2021

Todavia, considero importante destacar a agência de G.N. (5A; 2019), M.C. (5A; 2019), B.M. (5A; 2019), D.F. (5A; 2019) e S.R. (4A; 2020), cujo comportamento demonstra uma progressiva aquisição da autonomia na resolução de conflitos e iniciativa no estabelecimento de relações saudáveis com os seus pares:

“Reparo em G.N., que presenciou o desenrolar da situação e tenta conversar com T.G., que o empurra”

G.N. abraça a criança, que o volta a empurrar. G.N. insiste e conversa com T.G.

O conflito enfim termina, T.G. sorri, (...) e aceita o abraço de G.N.”

Registo de Observação n.º 47, 27 de novembro de 2021

“G.N.: “S.R., porque é que me magoaste? Empurraste-me!”

S.R.: “Eu não reparei que estavas aí”

“G.N.: “Mas magoaste-me”

S.R.: “Desculpa”

Registo de Observação n.º 122, 22 de novembro de 2021

“Reparo em B.M., com um recipiente cheio de bolas, *empenhado na realização da tarefa*. M.C. vai contra a criança, derrubando-o.

B.M.: “Opa M.C., pára! Tu queres as minha bolas.”

M.C.: “Não, não quero B.M.! Foi sem querer. Desculpa!” – Caminha atrás dele.

B.M. deita um pequeno sorriso à amiga”

Registo de Observação n.º 212, 17 de janeiro de 2022

“B.M.: “Pára, M.P.!” – Tenta deslocar-se sob o par, sem sucesso. – “Estás a magoar M.P.!” – Continua o esforço, sem sucesso (...)

Vejo D.F. a levantar-se do solo onde se encontrava sentado e dirige-se à criança: “M.P., não vês que estás a magoar o B.M.?” – M.P. ri-se para D.F., *parecendo não compreender que a sua ação está a ser prejudicial para outra pessoa*.

D.F.: “M.P., tens de parar. Nós estávamos a brincar, estás a interromper.”

Registo de Observação n.º 293, 15 de fevereiro de 2022

A par dos pressupostos pedagógicos com que a organização socioeducativa se rege, existe a necessidade emergente do profissional educativo se envolver com os mesmos de modo a assumir uma postura de mediador no processo de aquisição e desenvolvimento de aprendizagens transversais a todas as áreas de conteúdo. Neste

seguimento, admite-se salientar que os profissionais educativos que acompanham, diariamente, o grupo de crianças, têm um papel fulcral na aquisição e desenvolvimento de competências sociais⁴⁹.

Foi através da perceção de evidências referentes à promoção de aquisição destas mesmas capacidades e da consciencialização dos pressupostos pedagógicos defendidos, que assumi o papel de membro da equipa educativa, promovendo, assim, a progressiva obtenção de competências sociais através da interação positiva entre pares:

E.L.: “Experimentou dizer-lhe? Conversar com ele?”

T.G.: “Não!”

E.L.: “Quando um amigo faz alguma coisa que nós não gostamos, como e que lhe podemos pedir para parar?”

T.G.: “Não sei”

E.L.: “Não? Então vamos fazer assim... Sempre que isto acontecer, o T.G. vai experimentar pedir ao amigo para parar, sem gritar sem o empurrar, vai-lhe dizer que não gosta do que ele está a fazer! É a conversar que nós podemos pedir aos amigos para pararem” – T.G. mira-me – “Pode ser?”

T.G.: “Sim!”

Registo de Observação n.º 270, 08 de fevereiro de 2022

Assim, através da mediação docente, o grupo inicia a aquisição progressiva de competências sociais, redirecionadas para as capacidades explícitas ao longo do presente subcapítulo, desenvolvendo-as diariamente e de forma, cada vez mais, autónoma.

Com vista em conhecer a conceção dos familiares em torno dos benefícios das práticas inacianas para o desenvolvimento de competências sociais dos seus educandos, o inquérito por questionário, aplicado às vinte e duas famílias, forneceu-me evidências acerca dos aspetos diferenciadores denotados em cada uma das crianças desde o seu ingresso no contexto socioeducativo. A verdade é que, as dezanove respostas recebidas retratam uma concordância para o facto de que a Pedagogia Inaciana contribui para o desenvolvimento holístico da criança, especialmente no que refere às competências sociais e pessoais e sentido humanismo de cada uma. Para além disso, quatro dos inquiridos referem, ainda, a contribuição da prática pedagógica para o posicionamento da criança enquanto cidadã, mencionando que as mesmas transmitem “valores que incutem

⁴⁹ “Aux.: “(...) Nós devemos ajudar todas as pessoas que precisem da nossa ajuda, mesmo que seja um menino de outra sala”

uma forma diferente de aprender e olhar o mundo” [F⁵⁰11], preparando-a para aquilo que terá de “(...) enfrentar mais à frente na sua vida” [F7].

A despeito de quatro das dezanove respostas recebidas se concentrarem no ‘não’ aquando da questão ‘denota diferenças do ponto de vista social (mais/menos interação com outras crianças e/ou adultos fora do contexto familiar) do/a seu/sua educando/a desde que ingressou no colégio?’, as restantes quinze garantem que perceberam aspetos diferenciadores. Para estes familiares, os seus educandos apresentam uma enorme evolução ao nível das competências pessoais, nomeadamente ao nível da própria predisposição para incluir o próximo aquando de uma tomada de decisão, garantindo o bem comum. Outrossim, a interpretação das contestações executadas pelos familiares retrata a perceção do progresso de cada criança ao nível das competências sociais, sendo que os conceitos de *interação*, *comunicação* e *partilha* são os mais referenciados. Isto é, os familiares reconhecem que os seus educandos se encontram, cada vez mais, conscientes do ponto de vista social, explicitando o seu ponto de vista ao próximo para garantir o estabelecimento de relações saudáveis e positivas.

4.4.2. Discussão dos Resultados

No ponto de partida do estudo que aqui se desenvolve, propus-me a encontrar explicações concretas para *a influência que a Pedagogia Inaciana poderia ter no desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar* através da investigação de três objetivos distintos. Os resultados, obtidos através de uma triangulação de informação a partir da interpretação e análise dos RO, das entrevistas à educadora cooperante e à diretora do PE e, ainda, do inquérito por questionário aplicado às famílias, são discutidos seguidamente, revisitando-se o referencial teórico.

(i) Conhecer o papel do adulto-educador e a conceção de criança nas práticas inacianas;

A Pedagogia Inaciana, inspirada na fé católica, oferece oportunidades de formação pessoal, social, afetiva, cognitiva e espiritual e “empenha-se em estimular as pessoas a desenvolver ao máximo suas potencialidades e dimensões, a exercer sua liberdade, a atuar

⁵⁰ Família.

com autonomia e personalidade na transformação da sociedade” (Klein, 2014b, p.2). Ao ter experienciado este determinado contexto socioeducativo e ter contactado de perto com tais pressupostos pedagógicos, ser-me-ia impossível deixar de referir o carácter libertador que as práticas inicianas entregam a profissionais e crianças que lá convivem.

Com ofertas de formação a todos os que exercem a sua atividade laboral nas instalações do estabelecimento socioeducativo, a direção do PE garante os instrumentos necessários para, não só formar cidadãos ativos e preocupados com os outros, como também profissionais de excelência que entreguem o devido valor ao ato de refletir em torno dos seus atos. Só através do desafio e estimulação da imaginação de todos os profissionais educativos é que são garantidas as bases para que haja uma prática impulsionadora de experiência e aprendizagem profunda, de carácter humanístico (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 9.2.1. Entrevista à Diretora do Pré-Escolar; Klein, 2015). Assim, por ter tido a oportunidade de presenciar e intervir em inúmeras ocasiões de promoção de aquisição de competências cognitivas, afetivas, pessoais e sociais, posso afirmar que o papel do adulto-educador iniciano passa por potencializar que cada criança tenha um papel ativo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para o seu processo de reflexão em torno de quem são para si próprios e para os outros (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 9.1.1. Entrevista à Educadora Cooperante; Klein, 2015). Isto, “significa ensinar-lhes que a sua maior riqueza é compreender outras pessoas (...), acompanhá-los [nos] seus próprios caminhos, rumo a um maior conhecimento, liberdade e amor” (Klein, 2015, p.180).

Logo, a conceção de criança-cidadã, consciente do seu papel em comunidade, tão representativa das práticas inicianas, vai ao encontro daquela que nos é apresentada por Diogo, Trevisan e Sarmiento (2021), uma vez que a referenciam enquanto “ser social (...), com características próprias (...) competente à sua medida, capaz de pensamento próprio e sujeito de cultura” (p.28). A Pedagogia Iniciano, caracterizando-se enquanto uma prática de socialização, coloca a criança perante inúmeras oportunidades de estabelecimento de relações sociais, com seres humanos de diferentes categorias geracionais, e prepara-a para a participação ativa, democrática e consciente em comunidade (Codina, 2007). A educadora cooperante corrobora tal conceção, assumindo-se enquanto mediadora do processo de aprendizagem e exercendo práticas que

desenvolvam a reflexão e compreensão social para garantir a consciencialização e comprometimento da criança-cidadã com tudo o que a rodeia.

Em suma, foi-me possível constatar que todas as crianças, independentemente da sua idade ou tempo de percurso institucional, eram livres de exporem os seus sentimentos e opiniões, bem como incentivadas, pelos profissionais educativos que as acompanhavam, a exercer um olhar reflexivo, respeitoso e cooperativo para com os seus pares. Esta prática encontra-se veiculada aos pressupostos pedagógicos com que se rege a organização socioeducativa, garantindo uma aprendizagem libertadora, respeitosa, humanística, de discernimento e de experiência.

(ii) Compreender de que forma a organização do ambiente educativo influencia o desenvolvimento de competências sociais;

Através da minha vivência interventiva no contexto socioeducativo, pude perceber que a organização dos tempos-espacos do grupo de crianças é, também ela, fruto reflexivo dos pressupostos com que o mesmo se rege. De acordo com Klein (2015), um colégio inaciono deve alicerçar a estruturação da rotina diária e a organização do espaco institucional com a criação de um ambiente propício ao estabelecimento de relações entre pares, possibilitador de um desenvolvimento humano e social integral.

Ao focalizar-me na minha intenção investigativa de perceber momentos de interação interpares, que me poderiam fornecer indicadores referentes ao desenvolvimento de competências sociais em cada uma das crianças, pude constatar que o ambiente educativo e a forma com que o mesmo se organiza pode proporcionar a todos os seus intervenientes possibilidades interativas tutoriais e/ou colaborativas. Tal constatação é fundamentada através da minha observação e acompanhamento diário do grupo de crianças que me levou a presenciar inúmeros momentos de cooperação entre pares, especialmente no que refere à utilização de instrumentos de pilotagem.

Como bem sabemos, o conceito de *instrumentos de pilotagem* encontra-se intrinsecamente relacionado com o Movimento da Escola Moderna e constitui-se enquanto recurso organizador da vida do grupo, permitindo que adulto e criança colaborem na organização e regulação daquilo que acontece no interior da sala de atividades (Folque, 2018). Considero importante destacar que, estes mesmos

instrumentos, contribuem para o estabelecimento de interações entre crianças, desenvolvendo a sua consciência pessoal e social no que refere à progressiva aquisição da autonomia e ao sentido cooperativo, assim respetivamente. Isto é, a utilização dos instrumentos de pilotagem, pelos elementos do grupo, dava-se, na grande maioria das vezes, em pares constituídos por um veterano e um novato. Apesar desta metodologia não se encontrar referenciada enquanto base para a intervenção educativa neste contexto educacional, a organização socioeducativa, aquando da sua abertura, regia-se pela mesma, daí a forte influência que tais recursos, ainda, têm na organização do ambiente educativo (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 9.2.1. Entrevista à Diretora do Pré-Escolar).

O grupo de criança, para além de se demonstrar disponível para a colaboração com a equipa educativa na (re)organização do espaço referente à sala de atividades, faz-se usar da comunicação oral para expor propostas e/ou opiniões referentes à disposição dos materiais disponíveis no local, bem como o método de serem utilizados. Estas sugestões, aquando lançadas, são conjeturadas em grande grupo e, posteriormente, consideradas, se forem reconhecidos, por todos os integrantes, os benefícios referentes à mudança dos mesmos. Esta agência das crianças face, também, aos instrumentos de pilotagem, permite o abandono da utilização regrada dos mesmos, tal como proposta pelo Movimento da Escola Moderna. Isto é,

“se o Movimento da Escola Moderna não deu resposta ao nosso grupo, tem de haver adaptação. Nós damos liberdade para que haja a adaptação que as nossas crianças querem que haja. E foi assim que cresceu este modelo tão próprio que temos e pelo qual nos regemos, alicerçado sempre ao currículo emergente.” [Entrevista à Diretora do PE, Questão E1].

Ao referir-se ao currículo emergente, a direção redireciona-nos para a participação das crianças em todas as propostas pedagógicas desenvolvidas. A realidade é que, o quotidiano das crianças, vivenciado por mim, na organização socioeducativa, encontra-se repleto de inúmeras oportunidades de socialização onde todos são convidados a partilhar, expor e/ou sugerir um pensamento, objetivo e/ou opinião. Para além disso, pude constatar que os veteranos recorrem mais facilmente aos instrumentos reguladores do tempo do grupo, solicitando um momento para exporem aos restantes a idealização de um projeto que gostariam de ver ser desenvolvido, um jogo, uma proposta referente a um

dia temático, entre outros. Tal indicador traduz-se numa consciencialização pessoal da criança, reconhecendo as suas vontades, e social, ao querer envolver os outros e preocupando-se com as suas opiniões.

Em suma, a organização socioeducativa, ao alicerçar os recursos referenciados pelo Movimento da Escola Moderna com os pressupostos da Pedagogia Inaciana, possibilita a organização de um ambiente educativo rico em oportunidades de descoberta pessoal e de estabelecimento de interações. Contudo, enquanto educadora-estagiária, ser-me-ia impossível não referenciar o papel que a equipa educativa tem na promoção de aquisição e desenvolvimento de *competências sociais* uma vez que, foi através do processo reflexivo de observação, avaliação e intervenção da minha parte, enquanto mediadora do processo de aprendizagem de cada criança, que potencializei momentos interativos entre pares para que, progressivamente, adquirissem uma maior apropriação individual do espaço, tempo e materiais. Deste momento, torna-se evidente que a forma como o ambiente educativo se encontra organizado pode garantir uma progressiva aquisição da autonomia na regulação das necessidades pessoais de cada criança – consciência pessoal - bem como no estabelecimento de relações democráticas e positivas entre pares – consciência social.

(iii) Evidenciar as competências sociais transmitidas pela Pedagogia Inaciana em interações interpares.

Após conhecermos a conceção de criança pelas linhas orientadoras dos pressupostos pedagógicos inacianos, importa procurar estabelecer uma ligação entre os valores pessoais e sociais que são transmitidos e aqueles que foram percebidos.

A Pedagogia Inaciana, enquanto prática de socialização, dedica-se a oferecer uma formação integral a todos os que contactam, de perto, com as suas práticas (Ricón, 2003) e estabelece, enquanto intenção primordial, “formar homens e mulheres para os outros” (Klein, 2015, p. 241). Isto implica que o adulto equacione a formalização de estratégias que capacitem as crianças de desenvolver hábitos de reflexão e, conseqüentemente, “poder aquilatar os valores e suas conseqüências para os seres humanos” (*idem*). Deste modo, torna-se evidente que, para além de se focalizar no desenvolvimento do ser humano cidadão, bom para os outros, a Pedagogia Inaciana estabelece enquanto princípio base a

formação do *ser-se pessoa*, individual e consciente de si (cf. *Portefólio Individual da Prática em Jardim de Infância*, Secção 9.1.1. Entrevista à Educadora Cooperante; Secção 9.2.1. Entrevista à Diretora do Pré-Escolar; Secção 9.3. Questionário às famílias).

Ao refletir em torno das *competências sociais* transmitidas pela Pedagogia Inaciana, predispus-me a revisitar o referencial teórico mobilizado anteriormente para fundamentar a expressão utilizada, por mim, ao caracterizar o conjunto de dimensões sociais percecionadas em interações interpares – *ter e dar amor*. Aquando da participação e posterior registo do episódio que me entregou essa mesma expressão, confesso que me debati em torno das questões: *Qual o sentido deste ‘amor’? E o que é isto de ‘ter e dar’?* A verdade é que, a Pedagogia Inaciana entrega-nos a expressão ‘*ensinar e aprender a amar*’ enquanto seu objetivo supremo, uma vez que qualquer obstáculo se torna superável quando o ser humano, que é desafiado, é consciente de si, justo, apaixonado pela vida e agente em todas as suas decisões (Montero, 2021; Klein, 2019). Deste modo, **amar** trata-se do termo a utilizar quando nos demonstramos conscientes de nós próprios, autónomos na regulação das nossas necessidades, capazes de nos amarmos e reconhecer que as nossas capacidades pessoais podem potenciar o bem do próximo, assumindo atitudes de respeito, integração, cooperação e colaboração.

As interações interpares que se consistiram em dados de análise e interpretação à presente investigação, sugerem a conjugação de quatro capacidades distintas indicadoras do desenvolvimento de *competências sociais* – a **consciência pessoal**, a **consciência social**, as **competências interpessoais** e a **tomada de decisão e resolução de conflitos**. Através da mobilização e interpretação de RO referentes a cada uma delas, torna-se possível relatar que todas as crianças do grupo, sem exceção, se demonstram disponíveis para colaborar com o adulto e com os pares no processo de aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Todavia, tal predisposição nem sempre é levada a avante e, por essa razão, os adultos de referência do grupo de crianças desempenham um papel fulcral na monitorização e mediação do processo de aquisição de competências sociais.

No que concerne à denotação de diferenças nas crianças, do ponto de vista social, desde o momento em que entraram no contexto socioeducativo, os familiares alcançados através do inquérito por questionário aplicado, garantem a evolução ao nível das

competências pessoais e sociais. Os adultos pertencentes a cada agregado familiar reconhecem, então, que os seus educandos se encontram, cada vez mais, conscientes de si próprios, demonstrando-o aquando do estabelecimento de uma interação com outro indivíduo.

Para concluir, importa salientar que a Pedagogia Inaciana “pode ajudar muito a cativar mentes e os corações das novas gerações. Pois (...) está centrada na formação da pessoa, coração, inteligência e vontade” (Klein, 2015, p.242). Assim, é possibilitadora de transmitir a todas as crianças o sentido de discernimento, mediante a reflexão em torno das suas ações para com o outro, e estimula-as a adaptarem-se à realidade vivenciada.

5. *A UM PASSO DE UM SONHO -*
CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e a sensibilidade para aprender”

Augusto Cury

Ao longo dos últimos dois anos da minha vida contactei com inúmeros seres humanos, de diferentes categorias geracionais, que, não só contribuíram para a evolução da minha formação profissional, como também para a construção da pessoa que hoje sou. Com o término do presente relatório dá-se, de igual forma, o culminar de uma das etapas mais importantes da minha vida – *a um passo de um sonho*.

Sirvo-me da expressão que dá nome ao presente capítulo para apresentar ao leitor uma das minhas crenças pessoais que, não só retenho como lição de vida, como também a tento transmitir a todos aqueles que têm receio em ouvir os seus próprios sonhos. A verdade é que, ter medo de sonhar é impossibilitar-nos de viver, de olhar além, de acreditar nas possibilidades, de ouvir a voz que ecoa no nosso interior e que nos torna seres únicos. Ter medo de sonhar, garante a estagnação do ser humano na pior versão de si próprio, fecha portas e janelas e entrega privilégio ao fracasso.

Sonhar, por sua vez, acarreta consigo um vazio de certezas carregadas de nada. *Quantas vezes já garantimos, para nós próprios, que o nosso maior sonho é ser feliz?* Sonho esse que se aloja no imprevisto do futuro e que se escreve nas entrelinhas dos objetivos concretos que assumimos ter no presente. Deste modo, *um sonho* trata-se de uma crença, um conjunto de objetivos que só se alcançam aquando da conjugação dos mesmos com a certeza de que nunca iremos arredar pé de os concretizar. O meu sonho, assim como o de muitos outros, é ser feliz, mas, para o alcançar, ser-me-ia necessário garantir a concretização do objetivo a que me propus desde o início – *ser educadora de infância*.

Enquanto aprendiz da área de Educação Pré-Escolar, ser-me-ia impossível dar como terminado o presente capítulo da minha vida sem me referir às competências profissionais e valores fundamentais que adquiri com a trajetória percorrida. A verdade é que, *ser educadora de infância* consiste-se, hoje, num objetivo quase alcançado, motivado pela força de vontade que tive ao experimentar ser, fazer, assumir o erro e voltar a tentar.

Neste processo evolutivo da minha profissionalidade, ao ter tido a oportunidade de vivenciar os contextos formais de creche e jardim-de-infância, desenvolvi uma profunda admiração pelas práticas reflexivas que adquiri dia após dia da minha intervenção curricular. A reflexão “surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (Oliveira e Serrazina, 2002, p.4). Deste modo, concebo o ato de refletir enquanto estratégia-chave para a idealização de uma intencionalidade educativa, que, ao longo da minha prática, foi convertida numa ação consciente e democrática, onde as crianças protagonizaram o papel principal da sua aprendizagem e, por consequente, garantiram a sua participação no planeamento da ação para consigo próprias.

Consciencializada do meu papel de educadora-estagiária em ambos os módulos dos estágios curriculares finalizados, assegurar a participação da criança consistiu-se em uma das minhas intenções primordiais ao longo de toda a intervenção. A despeito de, ao longo da minha formação académica, reconhecer o conceito de *participação* enquanto um processo relacional de tomada de decisão por parte das crianças, através do diálogo e negociação intergeracional (Tomás & Ferreira, 2021), não tinha tido a oportunidade de observar a teoria a ganhar fundamentos práticos. Assim, posso garantir que a educadora que hoje sou, acarreta consigo competências e valores fundamentais que garantem a possibilidade de participação da criança e a escuta da sua voz, uma vez que é necessário “dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade” (Tomás, 2007, p.51).

Após o término dos estágios curriculares da formação profissionalizante que me encontro a desenvolver, posso garantir que não me revejo na pessoa que, há dois anos atrás, ingressou no Mestrado em Educação Pré-escolar. Como qualquer ser humano, aquando da vivência de um contexto desconhecido, é natural ter receios e inseguranças que, consequentemente, condicionam a nossa ação. Todavia, hoje, consciencializada de que, a construção de uma identidade profissional não tem de ser um processo solitário, mas sim um processo social e humano, que se desenvolve através do estabelecimento de interações com o outro (Sarmiento, 2009), reconheço que a pessoa que sou alimentou-se

da socialização para aprender a ser *mais pessoa* e melhor profissional. Com isto, importa referir, ainda, que a identidade profissional que, ao longo deste período de tempo, construí não é inalterável ao longo de toda a minha vida. É fulcral compreender que o nosso quotidiano nos apresenta, a cada segundo, novos métodos e caminhos para aprendermos a sonhar e, por essa razão, a construção do *eu* é “um processo (...) que se (re)constrói ao longo da vida” (Dubar, 1991, citado por Sarmiento, 2009, p.49).

Ao predispor-me a investigar acerca da *influência* que a *Pedagogia Inaciana* poderia ter *no desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar*, não perspectivava que também contribuísse tanto para a minha evolução enquanto pessoa. A verdade é que, assim como se encontra explícito ao longo do relatório que aqui se apresenta, estabelecer interações com os outros e, intrinsecamente, desenvolvermo-nos do ponto de vista social, pode promover constantes oportunidades de introspeção em redor das nossas próprias atitudes e da forma como agimos, inconscientemente, para conosco próprios. Assim, em modo de conclusão, o processo de busca por respostas à problemática emergente consistiu-se benéfico não só para a minha profissionalidade como também para o desenvolvimento do meu *eu* pessoal.

Hoje, na melhor versão de mim mesma, reconheço que errar, refletir acerca do que foi feito e adequar as nossas conclusões à ação futura é o segredo para que, amanhã, sinta que sou melhor ser humano do que alguma vez foi. Por acreditar vivamente que todos os dias vou encontrar novas oportunidades para sonhar, refletir, socializar e aprender, reconheço que, enquanto ser humano que sou, a crença e motivação para obtenção dos meus *sonhos* nem sempre estará no auge. Por essa razão, permito-me finalizar a presente narrativa com uma mensagem para o meu *eu* do futuro, a educadora que não tem medo de sonhar, mas também não tem medo de errar e voltar a tentar:

Nunca deixes de te permitir ser feliz no ato de viver os teus próprios sonhos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

Ao alcançar o último ponto do presente relatório e, conseqüentemente, da minha formação profissionalizante enquanto educadora de infância, posso asseverar que, ao longo de ambos os estágios curriculares, presentes no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar, modelei a minha identidade profissional e adquiri um vasto leque de conhecimentos e aprendizagens.

Aquando do término da Licenciatura em Educação Básica, inúmeras questões se patentearam no meu psicológico, impossibilitando-me de idealizar a profissional que gostaria de ser. Todavia, hoje, carrego comigo um sorriso na cara, transparecendo a alegria inerente ao sentimento que nutro pelas experiências vivenciadas, que me levaram a construir a profissional que, no dia de amanhã, serei. É importante esclarecer que não levo comigo todas as respostas ou estratégias que necessitarei de aplicar futuramente, contudo, assim como defendo para com as crianças, é exatamente através da convivência com o outro, ao longo de toda a nossa vida, que nos construímos enquanto pessoas e profissionais.

A procura por respostas em redor da problemática central da investigação que desenvolvi – *A Influência da Pedagogia Inaciana no desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar* – conduziu-me à composição de um conjunto, de capacidades sociais evidenciadas, intitulado de *ter e dar amor*. Após a revisão, análise, interpretação e discussão dos dados apresentada, apraz-me finalizar o presente relatório relacionando as conclusões do estudo com a minha evolução enquanto profissional educativa. Isto é, para além de ter evidenciado conceitos-chave transmitidos pelos pressupostos pedagógicos enunciados, posso garantir que qualquer profissional educativo, ao vivenciá-los, também se desenvolve e adquire ferramentas para (re)pensar na sua ação enquanto membro de uma comunidade educativa e ser humano ativo na sociedade que integra.

A premissa que dá nome à capa do presente relatório garante que “*é importante ter e dar amor*” (D.F.) e, após a finalização deste processo de autodescoberta, pessoal e profissional, posso garantir, ao leitor, que a nossa ação só adquire e transmite significado quando é realizada de forma consciente, inspirada no amor que nutrimos para connosco próprios face ao que transmitimos no estabelecimento de interações com o outro.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares* [dissertação de mestrado]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- APEI. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. APEI. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, pp. 110-137.
- Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Roberston, I., Cooper, C. & Burnes, B. (2010). *Work Psychology*. Pearson Education Limited.
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. C. (2018). Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância? *Boletim Noesis*, 32. Direção Geral da Educação.
- Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F. & Sousa, I. (2011). *Programa de promoção de competência sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Barbosa, M. C., Delgado, A. C. & Tomás, C. A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. *Interação*, 41(1), pp. 103-122.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), pp. 39-64.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29(29). Universidade Lusófona.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1997). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*.
- Child Australia (s.d.). *What is pedagogy? How does it influence our practice?*
- Codina, G. (2007). Pedagogía Ignaciana. *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*. Sal Terrae.

- Costa, A. F. O. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. In *Implementação do Diário como Instrumento regulador da vida social do grupo* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação], pp. 11 – 21. Universidade do Minho.
- Diogo, F., Trevisan, G. & Sarmiento, M. J. (2021). Transformações e persistências da pobreza infantil em Portugal. In Tomás, C. & Trevisan, G. (org.) (2021), *Sociologia da Infância em Portugal: Memórias, Encontros e Percursos*. Associação Portuguesa de Sociologia. Pp 26-49.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança - A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso.
- Epstein, J. (2001). Introduction to the Special Section. New Direction for School, Family, and Community Partnerships in Middle and High Schools. *NASSP Bulletin*, 627(85), p.3-7.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2006). “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “-Eu não sei fazer esta, senhor professor!” Ou Brincar às Escolas na Escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, 2, p. 27-58.
- Ferreira, N. M., Mendes, L., Pereira, S. (2018). Uso didático do território e do património na formação de professores. *Ideário Patrimonial*, n.º 10, p. 6-24.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna* 3(6), pp. 13 – 33.

- Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Gervilla, A. (2001). *Família y Educacion 2*. Gráficas San Pancrácio.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2^aed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. 3.^a Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6^aed.) Fundação Calouste Gulbenkian;
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação* (1^a ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Junta de Freguesia do Parque das Nações (s.d.). Consultado a 27 de maio de 2021 em: <https://www.jf-parquedasnacoes.pt/pages/589>
- Klein, L. (2014a). A Pedagogia Inaciana e a sua força impulsionadora: os Exercícios Espirituais. *Itaici-Revista de Espiritualidade Inaciana*, 95, p. 69-82.
- Klein, L. (2014b). *Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada*. 2.º Encontro de Diretores de Acadêmicos de Colégios Jesuítas da América Latina.
- Klein, L. (2015). *Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana*. Edições Loyola.
- Klein, L. (2019). *La Pedagogía Ignaciana: de Pedro Arrupe a Arturo Sosa*.
- Lino, D. (2003). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Formosinho, L. Katz, D. Lino & D. McClellan. *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 11-50). Texto Editoria.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R. & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições.
- Luís, J. F. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num Contexto de Pedagogia-em-Participação* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]

- Marchão, A. J. G. (2010). Currículo(s): Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Pp. 31-86.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Meirinhos, M. & Osório, A. J. (2014). *A Colaboração em Ambientes Virtuais: aprender e formar no século XXI*. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Merrell, K. & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. Taylor and Francis.
- Mesquita, S. (2015). *O desenvolvimento da comunicação e as interações entre pares: Uma prática em contexto de creche* [dissertação de mestrado, documento policopiado]. Escola Superior de Educação do Porto.
- Montero, J. (2021). *Enseñar y aprender a Amar: Objetivo supremo de la Pedagogía Ignaciana*.
- Moss, P. (2010). Prefácio. In A. Paige-Smith & A. Craft (ed.). *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil*. pp. 13-19. Artmed.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-159). Porto Editora.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.). (2008). *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). *PNA - Revista de*

- Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180. Universidad da Coruña.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^aed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.
- Reis, M. P. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga].
- Ricón, J. L. (2003). *El perfil del estudiante que predendemos formar en una institución educativa ignaciana*. Seminario de Espiritualidad Ignaciana.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.^a ed.). Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, 71, p.24-29.
- Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância* [dissertação de mestrado, documento policopiado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Sá, V. (2002). *A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências*. Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: deságios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da Infância e a Formação de professores* (pp. 13-46). Champagnat.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007) Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, p. 183-206.

- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. In: *Locus SOCIA@L*, 2, pp. 46 – 64.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, p. 141-156. Universidade Católica Portuguesa.
- Spodek, B. (org.) (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.^aed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e pré-escolar. *Cadernos da Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 76-88.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*. 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2021). Olhar sociológico sobre educação de infância em Portugal. In Tomás, C. & Trevisan, G. (org.) (2021). *Sociologia da Infância em Portugal: Memórias, Encontros e Percursos*. Associação Portuguesa de Sociologia. pp. 11-25.
- Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L. & Fernandes, N. (eds.) (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora.
- Trevisan, G. (2012). Cidadania e participação – uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. In *Actas do V Encontro CIED*.
- Varela, N. (2019). *A adaptação de um grupo de crianças ao jardim de infância* [Dissertação de Mestrado da Escola Superior de Educação e Comunicação]. Universidade do Algarve.

- Vasconcelos, T. (2014) *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (última lição)*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Editora media XXI.
- Wall, S., Litjens, I. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care pedagogy review*. OECD.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.167-189). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A

Rotina de Grupo:
Organização temporal e
espacial de um dia-tipo do
grupo de crianças

| ' ' | ' ' |

Tabela A1.

Rotina de Grupo: Organização temporal e espacial de um dia-tipo do grupo de crianças.

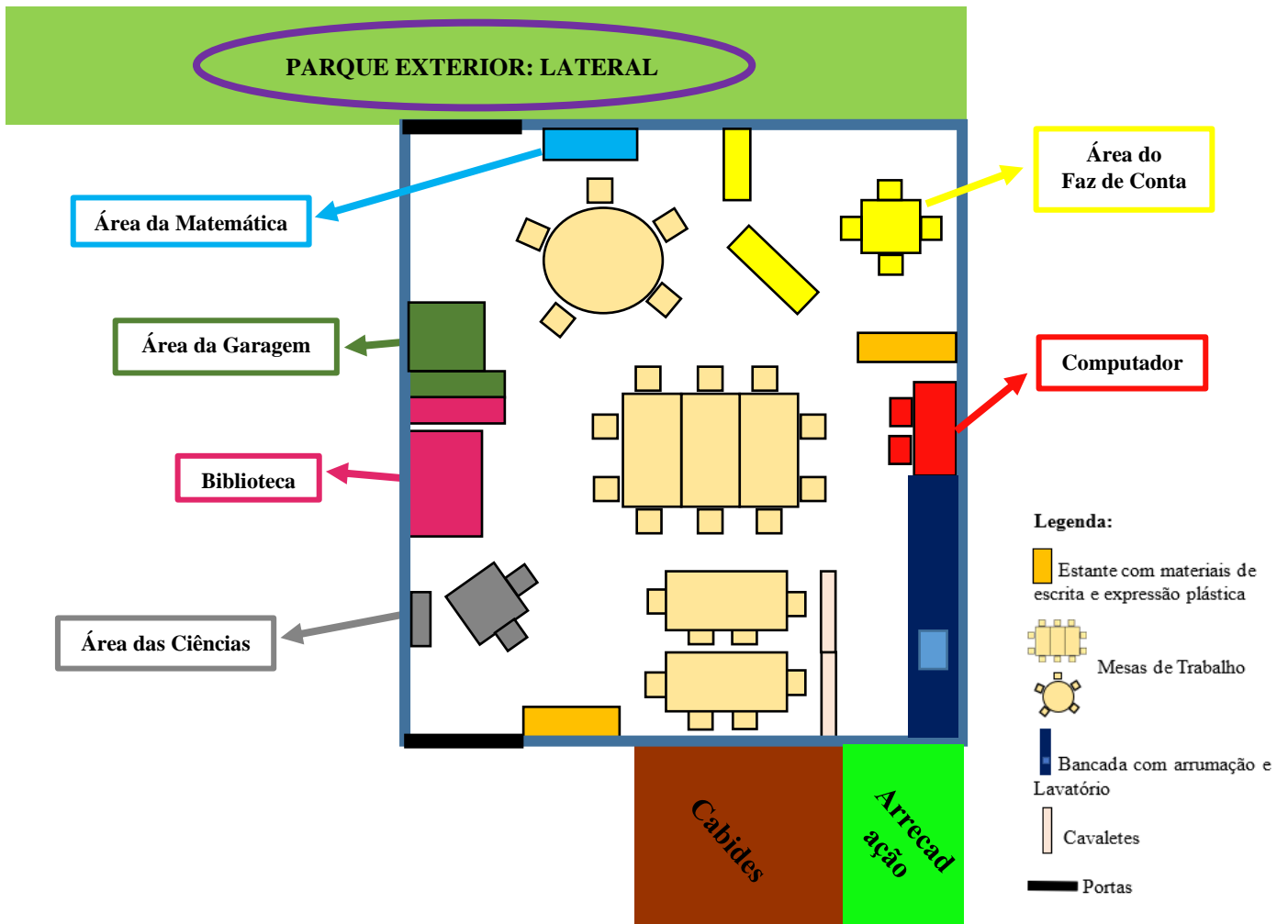
TEMPOS	ESPAÇOS	ROTINAS INSTITUCIONAIS
09h00m	-	Transição família/jardim de infância - Entrada das crianças na organização socioeducativa;
09h00m – 09h15m	Sala de Atividades	Execução de Tarefas - As crianças executam as suas <u>tarefas individuais</u> (marcação da presença) e <u>coletivas</u> ¹ . ¹ Todas as sextas-feiras, na reunião de conselho, são eleitos pares responsáveis para a execução das tarefas coletivas.
09h15m - 09h45m	Sala de Atividades Mesas centrais: área organizada para as reuniões de grande grupo	Reunião diária - Revisão do Plano Semanal ² e planeamento d’o <i>que vamos fazer</i> no decorrer do dia; - Todas as crianças têm oportunidade de sugerir novas propostas que, posteriormente a uma avaliação por parte do grupo, podem ou não integrar o Plano do Dia. ² Plano Semanal construído à Sexta-feira da semana anterior na Reunião de Conselho.
09h45m – 10h15m	Casa de Banho Cabides	Higiene Reforço da manhã - Reunido na zona dos cabides, o grupo come o reforço alimentar da manhã (fruta).
10h15m – 11h00m	Sala de Atividades Área da Biblioteca; Área da Expressão Plástica; Área da Escrita; Área da Casinha; Área das Ciências; Área da Garagem; Área da Matemática; Mesas de Atividades.	Desenvolvimento de Propostas Pedagógicas e/ou Brincar livre - Desenvolvimento das propostas pedagógicas integradas no Plano do Dia, orientadas pela Educadora ou pela criança que a propôs, em grande grupo ou pequenos grupos; - As crianças desenvolvem, autonomamente, brincadeiras e/ou atividades livres, individualmente ou em pequenos grupos, nas diferentes áreas da sala.
11h00m – 11h15m	Sala de Atividades	Arrumação do Espaço e Materiais
11h15m – 11h30m	Casa de Banho	Higiene
11h30m – 12h00m	Refeitório	Almoço

12h00m – 12h15m	Casa de Banho Cabides	Higiene + Preparação da ida para a sesta ³ (distribuição de objetos de conforto, fraldas) ou para o recinto exterior (vestir casacos). ³ Realizam a sesta todas as crianças de 3 e 4 anos do grupo. Não obstante, todas as crianças que demonstrarem vontade em descansar, podem fazê-lo.
12h15m – 14h00m	Sala do Barco ou Sala de Música ou Recinto Exterior Horta, Toldo, Parede de Música, Pista ou Campo ⁴ . ⁴ cf. Tabela - <i>Distribuição Semanal dos Recintos Exteriores referentes ao grupo de crianças.</i>	Sesta - As crianças de 3 anos dirigem-se à Sala do Barco; - As crianças de 4 anos dirigem-se à Sala de Música; - O espaço é organizado pelas Auxiliares de Ação Educativa responsáveis pela sesta. Exploração do Exterior - As crianças desenvolvem brincadeiras livres individuais ou coletivas no recinto exterior.
14h00m – 15h00m	Sala de Atividades ou Recinto Exterior	Desenvolvimento de Propostas Pedagógicas - Regresso das crianças que se encontravam no recinto exterior e das crianças de 4 anos que se encontravam na sesta; - Desenvolvimento das propostas pedagógicas integradas no Plano do Dia, orientadas pela Educadora, em grande grupo; Exploração do Exterior - À medida que acordam, as crianças de 3 anos dirigem-se ao recinto exterior, acompanhados pelas Auxiliares de Ação Educativa responsáveis pela sesta.
15h00m – 15h15m	Casa de Banho	Higiene
15h15m – 15h45m	Sala de Atividades	Lanche
15h45m – 16h00m	Recinto Exterior Horta, Toldo, Parede de Música, Pista ou Campo ⁴ .	Exploração do Exterior - As crianças desenvolvem brincadeiras livres individuais ou coletivas no recinto exterior.
16h00m	-	Transição jardim de infância/família - Saída das crianças da organização socioeducativa.

ANEXO B
Planta da Sala de
Atividades
| | | | |

Figura B1.

Planta da Sala de Atividades.



ANEXO C
Roteiro Ético

| | ' | | ' |

Tabela C1.

Roteiro Ético da Investigação.

Princípios éticos e deontológicos na investigação com as crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (dados)	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2012)
1. Objetivos do Trabalho	<p>De acordo com Tomás (2011), a apresentação dos objetivos do trabalho realizado, a todos aqueles que foram, são e irão ser envolvidos no mesmo, é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática”. Por essa mesma razão, foi desde logo minha preocupação, a partir do momento que entrei pelas portas da organização socioeducativa, dar-me a conhecer a todos aqueles que iriam conviver comigo no decorrer do período de estágio, bem como os propósitos da minha presença.</p> <p>Assim, tive o cuidado de me apresentar a todos os atores educativos – crianças, famílias e equipa educativa -, elaborando uma carta de apresentação para as famílias e demonstrando-me disponível para ouvir e receber qualquer um dos elementos do contexto familiar. Já no que diz respeito à equipa educativa, é de salientar que foi através de conversas informais e presenciais que tive o prazer de partilhar crenças, desejos e objetivos face à investigação que iria fazer, recebendo conselhos e opiniões que serão considerados no desenvolvimento da mesma.</p> <p>É, ainda de salientar, que a educadora cooperante se dirigiu ao grupo, momentos antes da minha chegada, referindo que “daqui a uns dias, uma amiga</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2) “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>

	<p>da V. vem para a nossa sala e vai ficar aqui uns meses” e, no meu primeiro dia, dinamizou um momento de apresentação e descoberta de características individuais para que me pudessem conhecer e para que, eu própria, os conhecesse a todos. Ao longo da minha prática sempre me demonstrei disponível para as receber no meu espaço pessoal, contribuindo para a regulação das necessidades básicas de cada criança e, dessa forma, desenvolver laços com as mesmas.</p>	
<p>2. Custos e Benefícios</p>	<p>Uma investigação deve ter sempre em consideração os possíveis “custos” e “benefícios” para os intervenientes da mesma (Tomás, 2011) e, assim, foi de minha vontade, no decorrer da investigação, respeitar o tempo e o espaço de cada criança, intervindo apenas quando solicitado. Dessa forma, posso aferir que a presente investigação não teve quaisquer custos ou danos.</p> <p>No que diz respeito aos benefícios, creio que não só as crianças saíram beneficiadas, como também todos aqueles que se envolvem no estudo em questão, visto que parti de uma crença pessoal e de algo concreto que acontecia no contexto vivenciado. Assim, todas as crianças saíram beneficiadas pela vivencia de momentos de exploração e de relação social entre pares e como adultos presentes.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p.2)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a</p>

		procura de práticas de qualidade” (p.2).
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Todos os dados recolhidos no decorrer da Prática Profissional Supervisionada são exclusivamente utilizados para fins académicos, cumprindo o sigilo profissional e respeitando a privacidade de todos os atores envolvidos na investigação.</p> <p>Além disso, optei por utilizar as iniciais dos nomes de cada criança, referindo-me a elas através desse código, e, relativamente à educadora cooperante e à auxiliar educativa, recorro a Ed. e Aux., assim respetivamente. Dessa forma, apesar de serem consideradas como fortes agentes no desenvolvimento da investigação, dados pessoais como o seu nome, idade, entre outros, nunca serão evidenciados, protegendo a sua identidade, na narrativa de registos diários ou no desenvolvimento do relatório.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p>

		<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), é fulcral para o investigador perceber quais as crianças que quer envolver ou excluir da sua investigação, justificando os seus processos de seleção e tendo sempre em conta a vontade que as crianças demonstram em participar na mesma.</p> <p>Tendo em consideração a temática do estudo que desenvolvi – <i>A Influência da Pedagogia Inaciana no desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar</i> – procedi à observação atenta e refletida de cada uma das crianças. Todavia, considerei fundamental abordá-las de forma a perceber a sua disposição face ao episódio vivenciado e, conseqüentemente, à participação na investigação em curso.</p> <p>Posso então concluir que, para a presente investigação, nenhuma criança foi excluída, visto que todas as crianças, sem exceção, demonstraram vontade e iniciativa em explorar o(s) momentos propostos em qualquer instância. No que refere às propostas de atividade conduzidas por mim, e idealizadas em conjunto com as crianças, é de salientar que, aquando da recusa, por parte de algumas crianças, de participação nas mesmas, essa vontade foi respeitada não comprometendo a participação dessa mesma criança em momentos posteriores referentes à investigação em curso.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p><u>Modo de pensar e agir pessoal:</u></p> <p>“Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p.2)</p>

<p>5. Fundamentos</p>	<p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam” (Tomás, 2011, p. 163) e, por essa mesma razão o investigador tem de assumir uma postura imparcial, não influenciando os participantes ou cooperantes do estudo, mas sim considerá-los e valorizar a sua iniciativa e participação no mesmo (Ibidem).</p> <p>Desta forma, posso garantir que no desenrolar da investigação, assumi uma postura completamente imparcial, propondo momentos de interação, exploração e potenciadores de desenvolvimento e aprendizagem para o grupo de crianças, mas nunca influenciando a sua participação ou forma de agir face qualquer proposta.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p><u>Modo de pensar e agir pessoal:</u></p> <p>“Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p.2)</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Foi desde logo minha intenção apresentar à educadora cooperante as minhas crenças e forma de agir perante o grupo de crianças. Para além disso, procurei estabelecer laços responsivos com a equipa educativa, integrando-a no processo de planeamento da minha ação e cooperando com a mesma, de igual forma, na idealização de objetivos e métodos de investigação. Desta forma, torna-se evidente que, dei a conhecer os meus objetivos e métodos que dizem respeito à presente investigação.</p> <p>No que diz respeito às famílias dirigi-me a elas, apesar de me encontrar impossibilitada de me dirigir a elas presencialmente, devido à pandemia que atravessamos, procurei dirigir-me a elas, por escrito, através de uma carta de apresentação da investigação para dar a conhecer os métodos e objetivos da investigação. Este processo de partilha deu-se através da plataforma <i>teams</i> e por escrito, sempre que se justificava.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p.2)</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p>

<p>7. Consentimento Informado</p>	<p>Sempre considerei as famílias como um dos principais agentes educativos na vida dos seus educandos e, ao entrar na organização socioeducativa pela primeira vez e conhecendo o grupo de crianças, dei desde logo primazia ao equacionar uma apresentação formal às famílias das mesmas. Para tal, depois de conversar com a educadora cooperante sobre o assunto, construí uma carta de apresentação (cf. 8.3.2. Carta de Apresentação) e ainda um consentimento por escrito (cf. 8.3.1. Consentimento Informado para Registos Fotográficos), relativo à utilização de técnicas de recolha de dados audiovisuais, como fotografias e/ou vídeos, que, posteriormente, foram entregues via e-mail a todas as famílias. Relativamente ao consentimento informado, apresentei por escrito os objetivos da minha prática e garanti que a vontade das crianças iria prevalecer em qualquer instância. Ou seja, para além de não permitir que a face da criança fosse exposta nesses mesmos registos, se a criança negasse ou demonstrasse que não queria ser fotografada, não o iria ser. Pois, tal como Tomás (2011) defende, as crianças podem e devem recusar a sua participação em qualquer fase da investigação quando assim considerarem que devem. Desta forma, mesmo que a criança me desse o assentimento ou consentimento em determinada altura para a fotografar, ou para participar numa determinada atividade, poderia levantar esse mesmo assentimento quando quisesse, abandonando a atividade sem causar qualquer interferência na sua participação no estudo.</p> <p>Para além disso procedi, ainda, à elaboração de um consentimento informado relativamente ao portefólio da criança e uma carta de apresentação da investigação em jardim de infância.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2)</p>
--	---	--

<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>No momento conclusivo da investigação, importa então apresentar e partilhar com todos os envolvidos as conclusões retiradas e interesses que adquiri no decorrer do período que acompanhei o quotidiano daquele respetivo grupo de crianças. Para tal, preocupei-me em partilhar com a equipa de ação educativa e com as família das crianças aquilo que desenvolvi. A despeito de não conseguir relacionar-me, como gostaria, com o contexto familiar de cada um dos elementos do grupo, procedi a uma reflexão conjunta com a equipa educativa de modo a idealizarmos propostas para que todos os agentes educativos se conseguissem envolver no constante desenvolvimento das competências sociais das crianças.</p> <p>No que concerne às crianças envolvidas, no momento final da minha prática profissional supervisionada, promovi uma conversa refletida em torno da minha presença no contexto socioeducativo. Neste momento relembramos episódios, visualizamos fotografias e ainda se desenrolou uma conversa em torno “do que gostamos mais...”, “do que gostamos menos...”, “o que aprendemos” e “aquilo que ainda queríamos fazer.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2) “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2) “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><u>Modo de pensar e agir pessoal:</u> “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2)</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças”. Neste sentido, e considerando desde sempre os objetivos da investigação em vigor, tentei, em todas as instâncias, cooperar com o grupo de crianças de modo que, todos juntos,</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu</p>

	<p>vivenciássemos momentos promotores de desenvolvimento e aprendizagem nas mais diferenciadas dimensões, respeitando sempre a sua privacidade, quereres e necessidades físicas e psicológicas. Assim, considero que o impacto será positivo, promovendo a aquisição e conseqüente desenvolvimento de competências pessoais e sociais.</p> <p>Já no que diz respeito às famílias e à equipa educativa, acredito que o desenvolvimento da investigação contribuiu positivamente para as mesmas, no sentido em que as considereei como agentes ativos e cooperantes comigo própria, enquanto investigadora, e partilhei, com todos, aquelas que são as minhas vontades e conclusões.</p> <p>Com o término da investigação, considero que a mesma foi impactante não só para as crianças, famílias ou equipa educativa, mas também em mim própria, visto que me envolvi com o estudo em questão, partindo de vontades, crenças e formas de agir próprias para o seu desenvolvimento, enriquecendo o meu eu como futura profissional na área da educação de infância.</p>	<p>desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p> <p><u>Modo de pensar e agir pessoal:</u></p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2)</p>
--	---	--

<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Desde o primeiro momento em que entrei na organização socioeducativa, sempre me regi com a principal intenção de respeitar aqueles que me estavam a abrir as suas portas e, conseqüentemente, permitirem que entrasse no seu mundo. Por essa mesma razão, e tendo por base o que Tomás (2011) defende, considero que o processo de investigação deve ser transparente para todos os participantes e cooperantes do mesmo. Assim, privilegiei a troca de informações e considerações com a equipa educativa, não só da sala de atividades que me acolheu, como também de toda a organização socioeducativa, e ainda com as famílias das crianças, integrantes do grupo, dentro do possível, explicitando os avanços, recuos e descobertas que vivenciei ao longo de toda a investigação.</p> <p>Esta troca de ideias aconteceu diariamente, através de conversas informais, maioritariamente, com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa e, por vezes, com a restante equipa educativa. É de salientar que no decorrer desta partilha de opiniões e informações foram sempre tidos por considerações os limites da confidencialidade e do respeito por todos os atores envolvidos no processo.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2) “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><u>Modo de pensar e agir pessoal:</u> “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2)</p>
---	---	---

ANEXO D
Carta de Apresentação às
Famílias
| ' ' | ' ' |



Olá, famílias!

O meu nome é Leonor Videira, sou aluna estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Para além de me considerar uma sonhadora, admito ser apaixonada pela vida e pelos desafios que a mesma me propõe diariamente.

Venho por este meio dirigir-me a todos vós de modo a dar conhecimento que me encontro, desde o passado dia 18 de outubro de 2021, a realizar um estágio profissional com término a dia 18 de fevereiro de 2022. No decorrer deste período irei vivenciar o quotidiano do grupo de crianças da Sala para que, juntos, consigamos expandir os nossos conhecimentos, aprender e crescer, concebendo, planeando e concretizando propostas de atividades e possíveis projetos.

Importa garantir que estarei sempre acompanhada pela educadora , cooperante na minha formação em contexto, demonstrando-me inteiramente disponível para as crianças, mas também para as respetivas famílias, que são extremamente importantes nesta caminhada de sorrisos e aprendizagens.

Cordialmente,

Leonor Videira

ANEXO E

Consentimento Informado
para Registros Fotográficos

|| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA REGISTOS FOTOGRÁFICOS

Eu, Leonor Cristina dos Santos Videira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me neste momento nas instalações da organização socioeducativa a realizar o meu estágio profissional, iniciado no passado dia 18 de outubro de 2021 e com data terminal no dia 18 de fevereiro de 2022.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que sejam tiradas fotografias do seu educando/a em propostas de atividades, projetos e momentos de rotina diária, para fins académicos, de modo que possam ser integradas no relatório final de estágio.

Desta forma, será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que seja expressamente autorizado, não será exibida a sua face. De igual forma, será também garantido que o presente consentimento poderá ser retirado, em qualquer momento, sem que isso cause qualquer constrangimento naqueles que são os cuidados a prestar à criança.

Sendo a fotografia uma técnica de recolha de dados privilegiada em investigações educativas, o meu desejo de a utilizar não se sobreporá à vontade da criança que é e sempre será o centro da minha ação educativa. Assim, sempre que a criança demonstrar que não quer ser fotografada e/ou filmada, a sua vontade será respeitada.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Nome do/a Educando/a:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO F

Carta de Apresentação da
Investigação em Jardim de
Infância

|| ' ' | | ' ' |

Estimado/as Encarregados/as de Educação,

Enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, inserida na organização socioeducativa do/a seu/sua educando/a, encontro-me a desenvolver, no âmbito da unidade curricular intitulada de Prática Profissional Supervisionada II, uma investigação em redor da temática: ***A Influência da Pedagogia Inaciana no desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar.***

Este estudo tem como objetivos:

- Conhecer o papel do adulto-educador e a conceção de criança nas práticas inacianas;
- Compreender de que forma a organização do ambiente educativo influencia o desenvolvimento de competências sociais;
- Evidenciar as competências sociais transmitidas pela Pedagogia Inaciana em interações interpares.

Uma vez que a concretização de uma investigação clara, transparente e rigorosa jamais será uma realidade se o/a investigador/a descurar a importância que a dimensão ética representa para a garantia de uma ação adequada e de qualidade, importa mencionar que os meus interesses pessoais não se sobreporão, em momento algum, aos interesses pessoais de todos os intervenientes no processo investigativo. O seu sigilo será assegurado em todas as fases da investigação.

Os dados recolhidos serão utilizados meramente para fins académicos.

Cordialmente,
Leonor Videira