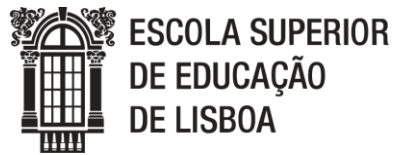


ENTRE O SER E O SABER: A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Rita Isabel de Sousa Pereira Cravo

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

2017



ENTRE O SER E O SABER: A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Rita Isabel de Sousa Pereira Cravo

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

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2017

À memória da *Abuelita*, por ter sido sempre mais do que uma Avó.
Por me encorajar a nunca desistir e a seguir os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por tudo o que são, por tudo o que me ensinam e por serem os primeiros a apoiar-me nas decisões mais difíceis da vida.

Ao *mano*, Luís Cruz, porque as minhas conquistas serão sempre as suas conquistas.

À Madrinha, *Begas*, porque sem ela nada disto era possível.

À Melhor Amiga, Sónia Furtado, por me incentivar a ser sempre *mais e melhor*, por sorrir e chorar comigo. Por esperar sempre por mim.

À minha família, por todo o apoio durante este percurso.

À Inês e à Mónica, as minhas *pequeninas*, pelos minutos, horas e dias intermináveis de *assuntos random* que tanto melhoraram este caminho:

À Inês por ter cruzado o meu caminho desde o início e torná-lo mais agradável, por tanto me apoiar e por ser tão igual a mim.

À Mónica pelo olhar sensato, pelas palavras e por todas as gargalhadas sem nexos que partilhámos juntas.

À Mia e à Kiki, por todas as horas, por todas as lágrimas, sorrisos e *corridas contra o tempo*.

À *Mia*, Sara Gomes, por colocar os meus problemas à frente dos seus problemas, por ter sempre uma palavra de carinho para me dar, por sorrir com as minhas conquistas e por estar simplesmente lá.

À Kiki, Ana Cruz, por tanto me fazer rir, por ser tão ela e por partilharmos tanto juntas.

À Professora Ana Simões, pela disponibilidade e por me incentivar, sempre, a ver o meu verdadeiro valor.

À Professora Rita Friães, pelo enorme profissionalismo, pela simpatia e por me incentivar a ultrapassar todos os obstáculos.

Às equipas educativas que me acompanharam durante estes curtos e tão significativos percursos e por me acolherem tão bem.

À Sofia Sousa, pela incansável disponibilidade, por me mostrar o lado verdadeiro da nossa profissão, por todas as partilhas, sorrisos e por me ajudar a crescer não só profissional como pessoalmente.

À Ana Maria, pelas horas de partilhas, por ouvir as minhas angústias, pelos abraços e por conseguir *olhar* para mim e ver quem eu sou e quem serei.

À Paula e à *Babuxa*, por todas as horas de conversa, partilhas, gargalhadas, sorrisos e por todas as opiniões sinceras.

À Susana, por todas as gargalhadas e conversas partilhadas.

Por fim, a todas as crianças com as quais me cruzei por me darem forças para enfrentar dias menos bons e fazerem-me sorrir. Porque sem elas nada disto seria possível.

Levo-vos no coração.

RESUMO

O presente relatório, de caráter crítico e reflexivo, traduz o culminar do processo vivenciado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de Jardim de Infância (JI) do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE).

Para retratar este percurso, este relatório contempla a caracterização do contexto onde desenvolvi a minha prática, a análise da ação, bem como a investigação que realizei em torno da problemática que considerei significativa face ao grupo.

Sabendo que o trajeto de vida de um indivíduo acontece em contacto com o *outro* e, que estas crianças estavam no início dessa caminhada, surgiram algumas inquietudes sobre os seus comportamentos em momentos de interação social e a dificuldade da equipa em geri-los. Propus-me, então, a refletir sobre a importância das competências sociais em JI e a olhar para o meu papel, enquanto (futura) educadora de infância de forma mais ponderada e a refletir sobre o que considero ser essencial proporcionar às crianças com as quais me cruzarei. Assim, o relatório reflete a problemática “Entre o ser e o saber: A importância das competências sociais no Jardim de Infância”, através da qual reflito sobre as competências sociais em JI, a sua importância e o papel do educador no desenvolvimento das mesmas.

Para dar resposta às minhas inquietações, realizei uma Investigação-Ação em que recorri a diferentes técnicas de recolha de dados: a observação direta da ação desenvolvida durante a PPS, em termos gerais, e das estratégias utilizadas para a gestão das dinâmicas de grupo, em particular, dois inquéritos por questionário realizados à Educadora Cooperante (EC) e a consulta documental.

Através da triangulação dos dados reunidos, foi possível compreender que as competências sociais detêm um papel fundamental em contexto de sala de atividades pois permitem apoiar a criança no estabelecimento das suas interações sociais. Para isso o educador deve apropriar-se de um conjunto de estratégias e adequá-las permanentemente dado que estas nem sempre têm os mesmos resultados ao longo do tempo e podem, também, não resultar com outros grupos de crianças. O trabalho desenvolvido permitiu ainda constatar que o papel do educador passa por dar as bases essenciais ao futuro da criança, ajudando-a a experienciar estas competências sociais na interação com o *outro*, para a ajudar a tornar-se um cidadão do futuro. Ao estar emersa num processo de reflexão contínuo sobre a minha ação, refletindo sobre o meu

futuro profissional, no presente relatório apresento ainda uma reflexão crítica sobre a (re)construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: Jardim de Infância; Competências sociais; Interação; Crianças; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This critical and reflective report reflects my Supervised Professional Practice in the kindergarten of my master degree in preschool education. This report contemplates the context characterization where I developed my practice, the analysis of the action, as well as the research I developed around the problematic I considered significant to the group.

Knowing that the life path of an individual happens in contact with *other*, and these children were at the beginning of that path, some concerns emerged about their behavior during social interaction and the team's difficulty on managing it. In this way, I proposed myself to reflect about the social skills in the kindergarten and also my role as an intern and kindergarten teacher. In that way, the report reflects the problematic "Between being and knowing: The importance of social skills in kindergarten", through which I reflect the social skills in kindergarten, its importance and the educator's role in its development.

In order to answer my concerns, I made an Action-Investigation in which I used different techniques to collect data: direct observation of the developed action during the SPP, in general terms, and the strategies used to manage group dynamics, in particular, two inquiries by questionnaires to the Cooperative Educator and documentary consultation.

Through the triangulation of the collected data, it was possible to understand that the social skills play a fundamental role in the activities room because it allows supporting the child on the establishment of their social interactions. In order to do that, the educator must gather strategies and adapt them permanently as they don't always have the same results over time and may not work with other groups of children.

The work developed also presented that the educator's role is to provide essential basis for the child's future, helping them experiencing these social skills in interaction with each other, in order to help them becoming future's citizen.

Lastly, due to my reflective process during my Supervised Professional Practice I will present the (re)construction of my professional identity.

Key-words: Kindergarten; Social skills; Interaction; Children; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO | 3 |
| 1.1. À porta da Casa Amarela - O meio envolvente..... | 3 |
| 1.2. A Casa Amarela | 4 |
| 1.3. “Está maior agora!” - A organização da sala de atividades..... | 5 |
| 1.4. “Quando é que vamos lanchar?” - A organização do tempo..... | 7 |
| 1.5. A Equipa da Casa Amarela | 8 |
| 1.6. “Eu já sei. A minha mãe disse-me!”- As famílias das crianças..... | 9 |
| 1.7. “Sabias que...?” - As crianças..... | 11 |
| 2. A AÇÃO | 14 |
| 2.1. ... com as crianças | 14 |
| 2.2. ... com as famílias | 19 |
| 2.3. ... com a equipa educativa..... | 20 |
| 3. ENTRE O SER E O SABER: A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA..... | 21 |
| 3.1. “Ele não me pediu desculpa!” - A importância do desenvolvimento das competências sociais em JI..... | 22 |
| 3.2. “Está bem. Desculpa...!” - O papel do adulto na formação de crianças socialmente competentes..... | 27 |
| 3.2.1. ... Ainda no caminho: as estratégias a utilizar na gestão de grupo | 32 |
| 3.3. Como agir? – O roteiro ético..... | 32 |
| 3.4. Do observar ao agir: O roteiro metodológico | 34 |
| 3.5. Apresentação e discussão dos resultados..... | 36 |
| 4. “AMANHÃ AINDA CÁ ESTÁS?” – UMA REFLEXÃO | 42 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 48 |

| | |
|-------------|----|
| ANEXOS..... | 55 |
|-------------|----|

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Disposição da sala de atividades no início da PPS..... | 5 |
| Figura 2. Disposição da sala de atividades no final da PPS..... | 7 |
| Figura 3. Ilustração da problemática. Construção própria | 21 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| AE | Auxiliar Educativa |
| APEI | Associação de Profissionais de Educadores de Infância |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DP | Diretor Pedagógico |
| EC | Educadora Cooperante |
| EPE | Educação Pré-Escolar |
| IQ | Inquérito(s) por questionário(s) |
| JI | Jardim de Infância |
| MEM | Movimento da Escola Moderna |
| MEPE | Mestrado em Educação Pré-Escolar |
| MTP | Metodologia de Trabalho de Projeto |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PCG | Projeto Curricular de Grupo |
| PE | Projeto Educativo |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Próximo |

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da PPS, desenvolvida no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar no ano letivo 2016-2017, e tem como objetivo dar a conhecer todo o percurso realizado numa sala de atividades de JI com crianças dos 2 aos 6 anos de idade¹.

Para além de abordar toda a intervenção realizada de forma reflexiva e crítica, este documento compreende, também, uma investigação em torno de uma problemática que se evidenciou pertinente no decurso da PPS: “Entre o ser e o saber: A importância das competências sociais no Jardim de Infância”.

Esta problemática surgiu da observação da dimensão social do processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2003), em que as interações entre as crianças do grupo e as suas conseqüentes dificuldades sociais se revelaram merecedoras da minha atenção. Dado que o papel do JI passa por formar indivíduos “capazes de enfrentar os desafios do futuro numa perspetiva integral” (Justino, 2010, p.99), defrontei-me com algumas questões nesse sentido, às quais pretendi dar resposta: *Que postura devo adotar para conseguir gerir o grupo de forma mais eficaz? Que estratégias posso utilizar para gerir momentos de interação das crianças? Qual a importância das competências sociais para um grupo de crianças de JI?*

Metodologicamente, a investigação assumiu uma abordagem qualitativa que se centrou na forma como interpretei e atribuí significado à realidade em que estava inserida (Oliveira, 2006), baseando-se numa lógica de *Investigação-Ação* dado que se verificou a necessidade de se “proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo” (Coutinho et al., 2009, p.356), contribuindo, então, para a mudança dessa realidade, colocando em diálogo os pressupostos teóricos da Pedagogia, Psicologia e Sociologia da Infância.

De forma a operacionalizar toda a investigação foi necessário adotar um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados enquanto *plano de investigação* (Ponte, 2002): a observação direta participante, a consulta documental e a aplicação de dois inquéritos por questionário.

Em simultâneo e não menos importante, sabendo que “qualquer investigação de natureza social, e mais particularmente a que incide sobre “o pequeno mundo” da vida

¹ Todo este percurso está explicitado de forma mais pormenorizada no Portefólio Individual de JI (Anexo A).

quotidiana, exige que o investigador se coloque a si mesmo questões de índole ética” (Máximo-Esteves, 2008, p.106), foi preponderante delinear um roteiro ético de forma a reger toda a minha ação, elevando, sempre, em primeiro lugar, os interesses das crianças.

Estruturalmente e de forma a retratar todo o processo vivenciado, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos: **A caracterização para a ação**, onde apresento uma caracterização reflexiva acerca de todos os fatores intervenientes na minha ação; **A ação**, onde explicito as intenções que nortearam a minha ação e reflito sobre toda a prática vivenciada; Seguidamente, o terceiro capítulo respeita à problemática delineada: **Entre o ser e o saber: a importância das competências sociais no Jardim de Infância**, em que invoco os pressupostos teóricos referentes à investigação realizada, tendo em conta uma abordagem metodológica Investigação-Ação, de forma a refletir sobre a mesma. Dou, também, a conhecer as opções éticas e metodológicas que guiaram todo o meu percurso durante a PPS e os procedimentos para a recolha de informação que sustentaram a construção deste documento, bem como os resultados obtidos com a investigação e a análise dos mesmos; O quarto capítulo: **“Amanhã ainda cá estás?”- Uma reflexão**, onde caracterizo o impacto da minha intervenção em ambos os contextos de PPS por que passei ao longo do Mestrado (creche e JI), e reflito sobre a minha identidade profissional e sobre a educadora de infância que pretendo ser; e, por último, as **Considerações finais**, onde apresento uma súmula dos resultados obtidos através da Investigação-Ação realizada e algumas considerações sobre o meu percurso.

Por fim, apresento as **Referências bibliográficas** que suportaram a fundamentação deste documento e os **Anexos** respeitantes ao mesmo.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Para delinear um plano de ação, é essencial conhecer e refletir sobre todos os fatores influenciadores da minha prática, dado que “o currículo não pode ser encarado [...] sem o contexto social e institucional no qual ele «acontece»” (Siraj-Blatchford, 2004, p.10). Nesse sentido, começo por apresentar uma caracterização reflexiva sobre o meio, o contexto, as crianças e todos os intervenientes da sua vida.

1.1. À porta da Casa Amarela² - O meio envolvente

A *Casa Amarela* situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa, onde reside um total de 33745 habitantes, à data dos Censos de 2011. De acordo com a EC, em resposta à entrevista realizada (Anexo B), a população residente é predominantemente idosa, ainda que esta área comece a ser procurada pelas camadas mais jovens. Trata-se de uma área movimentada no que respeita a transportes públicos, sendo, por isso, de fácil acesso. As imediações do contexto educativo encontram-se bem equipadas no que respeita a infraestruturas de comércio tradicional e lazer, havendo, assim, mercearias, farmácias, um supermercado, uma drogaria, cabeleireiros, uma sapataria, alguns cafés nas proximidades, bem como um mercado. Toda esta oferta traz benefícios à prática educativa, dado que as equipas podem usufruir do que o contexto lhes oferece para promover as aprendizagens e descobertas das crianças. A título de exemplo, é de referir uma ida à mercearia realizada durante a execução de um projeto em sala de atividades, durante a PPS.

Existem ainda espaços bastante atrativos para crianças: um parque infantil e alguns parques verdes. A comunidade envolvente é bastante acolhedora, podendo isso verificar-se aquando as saídas do grupo da instituição:

“ . . .a comunidade mostrava[-se] bastante convidativa ao abordar-nos: “Bom dia!” “Vão passear?”, surgiam alguns comentários, aliados a sorrisos.” (Nota de campo de 3 de outubro de 2016, exterior).

Segundo a EC, muitas crianças residem na área envolvente, existindo, assim “uma relação de proximidade com os comerciantes e moradores o que contribui para um ambiente de confiança, segurança e conforto”.

² Nome fictício atribuído à instituição pelo grupo de estagiárias.

Antes de abrir a porta da *Casa Amarela* para olhar para ela de forma crítica e atenta, é importante ter em conta que se trata de um contexto que exerce determinadas funções, dispondo de tempos, espaços e onde se estabelecem relações entre os intervenientes, como explicitam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Como referido no perfil de desempenho profissional do educador de infância que constitui o quadro de orientação para a prática profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto), é função do educador avaliar o ambiente educativo. Não existindo por parte da equipa da instituição o recurso a nenhum modelo específico de avaliação, optei por utilizar as grelhas de ECERS como instrumento de avaliação (Harms, Clifford, Cryer, 2008). Nesse sentido, de acordo com a avaliação realizada (Anexo C), o ambiente educativo mostra-se bastante adequado, priorizando, sempre, o bem-estar e segurança das crianças, dado que na avaliação realizada destaca-se o enfoque de cotações elevadas em cada item apresentado. Contudo, é fundamental repensar constantemente o ambiente educativo, com a intenção de o adequar e melhorar. Assim, proponho-me a refletir, nos seguintes tópicos, acerca de todas as características importantes na organização do mesmo.

1.2. A Casa Amarela

A *Casa Amarela* pertence à rede privada, sendo uma instituição de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos. No que se refere ao público-alvo, a instituição abrange as valências de pré-escolar até ao 1º ciclo, como se pode ler no Projeto Educativo (PE) da instituição (2013/2017), o que permite alargar os recursos humanos e materiais, bem como facilitar a continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

O equipamento, fundado em 1968, trata-se de uma antiga moradia que detém três salas de ensino pré-escolar, cinco salas para 1º ciclo, uma sala de expressão plástica, uma sala de professores e um espaço de centro de recursos. Existe um espaço que funciona simultaneamente como pavilhão polivalente e como refeitório, onde são realizadas as sessões de expressão corporal do grupo. Contudo, a utilização deste espaço torna-se condicionada, tendo em conta que é partilhado por todos os grupos e turmas da instituição, sendo que, por vezes, o *recreio* também é utilizado para esse fim. Existe ainda um espaço polivalente em que as crianças do grupo com o qual desenvolvi

a PPS, também realizam atividades: quando têm de treinar a apresentação de algum trabalho para o grupo com um adulto, por exemplo.

De forma a guiar a sua ação, a *Casa Amarela* “procura desenvolver a sua cultura no âmbito do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).” (PE, 2013/2017, p.5), constituindo assim um espaço de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Niza, 2013, p.144). Assim verifica-se “um currículo baseado em problemas e motivações da vida real” (Folque, 2014, p.54), em que a criança detém o controlo sobre a sua própria aprendizagem.

1.3. “*Está maior agora!*” - A organização da sala de atividades

Após atravessar o corredor principal, entra-se na sala de atividades onde realizei a PPS. Como se pode ler no Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2016/2017), o espaço de sala de atividades está organizado para promover a autonomia das crianças, facilitando o acesso a materiais. Ao longo de todo o período da PPS, em conjunto com a equipa de sala e as crianças, fomos refletindo sobre a adequação do espaço de sala e da sua influência na vida quotidiana nas crianças e, nos seus comportamentos.

Assim, esta sofreu consideráveis alterações, que irei apresentar de seguida, uma vez que o espaço deve ser organizado e modificado de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Lopes da Silva et al, 2016).

A sala de atividades encontra-se dividida por áreas, mais precisamente as nove que se mantiveram do início ao fim, mas que diferiram em organização (Anexo D), devido aos notórios constrangimentos de espaço: a sua diminuta dimensão. Trata-se de um espaço seguro, com uma ótima iluminação, quer natural - devido às quatro janelas existentes que percorrem duas paredes, que dão para a parte de trás do recreio exterior, quer artificial. No início da minha intervenção, a sala de atividades assumia a disposição ilustrada na figura 1.



Figura 1. Disposição da sala de atividades no início da PPS

Por baixo de cada uma das janelas, encontram-se prateleiras que servem para arrumar materiais das áreas a que correspondem, estando os mesmos acessíveis a todos. Junto à porta de entrada existe a *área do computador*, com uma secretária, onde estão os dossiers do grupo e o material de suporte de escrita: os cartões com nomes

para auxiliar a escrita, as esferográficas e os lápis de carvão. Imediatamente ao lado da porta de entrada encontra-se uma estante que serve para arrumar material de “reserva”. A *área da pintura*, ao lado, está equipada com um placard, onde as crianças podem pôr as folhas e pintar, com as tintas disponíveis. A mesa referente a essa área serve igualmente a *área da modelagem*, cujo material se encontra junto às prateleiras próximas. Todo o material pertencente a esta área é material reutilizável trazido pelas crianças/equipa, que permite fomentar a criatividade e realizar inúmeras aprendizagens, contribuindo para “a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais . . .” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Ao longo da PPS foi criada uma nova dinâmica nesta área - a *tapeçaria*, devido ao notório interesse do grupo por esta atividade, que foi sendo apoiada, também, pelas mesas respeitantes a este espaço.

Junto à segunda janela, arrumam-se os cadernos de desenho e todo o material que respeita a esta área, que é manipulada no centro da sala – a *área do desenho*. Ao chegar a meio do espaço, existe uma lareira inativada utilizada como *área dos jogos*, que no início da PPS se destinava à *área da leitura*. Na lareira arrumam-se todos os jogos, que são operacionalizados pela criança no espaço do chão. Já a *área das construções*, encontra-se no fim da sala, onde estava inicialmente a *área das ciências*, onde as crianças podem manipular as peças de lego. No final da PPS, após refletir conjuntamente com a EC, juntámos esta área com a área da *matemática*, inicialmente próximas, criando o “*Laboratório de Ciências e Matemática*”, como sugere o modelo MEM (Folque, 2014).

Já do mesmo lado da área do computador, após passar uma porta que dá acesso à secretaria, veem-se os instrumentos de pilotagem, que regulam todo o funcionamento da vida diária do grupo, constituindo-se como “informantes da regulação formativa” (Niza citado por Folque, 2014, p.55) e que sofreram igualmente alterações próximo do final da minha intervenção (Anexo E). Neste espaço encontra-se, também, a *área da Leitura*, que em conjunto com a *área dos jogos* circunscrevia o espaço de reuniões do grupo, no chão. Contudo, este espaço foi sendo alterado ao longo da PPS:

“*Surgem comentários por parte do grupo: “Temos mais espaço.”; “Está maior agora.”*” (Excerto de nota de campo de 6 de outubro de 2016, sala de atividades).

No final da PPS, as reuniões da manhã eram feitas com as crianças sentadas nos seus lugares “do lanche”, com exceção para os momentos de atividades em grande grupo, em que surgia a necessidade da equipa educativa alterar o espaço de sala. No fundo da sala, entre a *área das construções* e a *área da leitura*, existe a *área do faz de*

conta que se manteve no mesmo lugar, mas na qual foi necessário efetivar uma seleção de materiais, no sentido de confirmar se atendia a critérios de variedade e qualidade (Lopes da Silva et al., 2016) e tendo em conta os mais utilizados em prol dos menos requeridos: durante as brincadeiras, as crianças tiravam o vestuário do baú, sendo que a desnecessária ficava, muitas vezes, numa parte do chão, enquanto estas brincavam no restante espaço.

Surge, então, a disposição da sala de atividades no final da PPS, na figura 2:



Figura 2. Disposição da sala de atividades no final da PPS

Como é visível nas duas ilustrações, as paredes constituem “formas de comunicação” (Lopes da Silva et al., 2016), ao incluir todos os processos vividos na sala: trabalhos individuais de cada criança, resultados finais de projetos de grupos, etc.

1.4. “Quando é que vamos lanchar?” - A organização do tempo

A organização do tempo em diferentes momentos é essencial para o dia-a-dia de um grupo, uma vez que “as crianças precisam de rotina para se sentirem seguras. Saber o que vai acontecer, saber prever, é fundamental para essa segurança” (EC). Assim, a rotina diária segue o preconizado pelo modelo pedagógico adotado, como apresentado a seguir:

- i. Acolhimento
- ii. Reunião de conselho / Atividades nas áreas
- iii. Lanche da manhã
- iv. Recreio
- v. Atividades planeadas/ Tempo de comunicações
- vi. Higiene/Almoço
- vii. Repouso/Recreio
- viii. Reunião da tarde/Atividades nas áreas
- ix. Recreio
- x. Avaliação do dia/ Reunião de conselho/ Lanche
- xi. Prolongamento

Não obstante, as rotinas, ainda que tenham uma organização bem definida (Anexo F), também podem e devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016), como muitas vezes se verificou.

1.5. A Equipa da *Casa Amarela*

Tendo em conta que as interações que ocorrem no interior da instituição contribuem para um efetivo funcionamento do espaço organizacional (Cardona, 2007), proponho-me, a caracterizar a *dinâmica internacional* (Ferreira, 2004) da equipa educativa, ao nível da instituição e da sala de atividades, por essa ordem.

Relativamente à equipa educativa da instituição, esta é constituída por um diretor, três educadoras de infância e três auxiliares de educação. Existem, também, cinco professores do 1º ciclo, um professor de apoio, uma psicóloga educacional, um professor de educação musical, uma professora de educação física e uma de expressão plástica, uma professora de dança e físico motora e uma professora de inglês. Aquando a falta de algum elemento nas diversas equipas de sala, surge ainda o apoio de um elemento pertencente a um grupo de apoio geral, que permite colmatar esta falta.

Através do cruzamento de informações obtidas a partir da entrevista realizada ao diretor pedagógico (DP) (Anexo G), e as conversas informais estabelecidas com a equipa de sala, pude perceber que os intervenientes pedagógicos realizam constantes momentos reflexivos, existindo um dia por semana em que a equipa se reúne para dialogar sobre assuntos importantes: reuniões respetivas à programação do ano letivo, sobre a avaliação e/ou outros assuntos que mereçam debate.

Já no que respeita à equipa da sala de atividades onde realizei a PPS, esta era constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar educativa (AE), com o Bacharelato em Educação de Infância e o 12º ano de escolaridade, respetivamente.

Estas trabalham há três anos juntas, o que influencia positivamente a dinâmica da gestão do dia-a-dia, dado que é possível observar-se um trabalho de equipa coeso. Nesse seguimento, cruzando esta observação com entrevista realizada à AE (Anexo H), destaca-se a existência de bastante comunicação e apoio entre os elementos de sala. Por exemplo, para além de dialogarem regularmente acerca da prática educativa, sempre que a AE não se encontra presente³ a EC, em conjunto com as crianças, explicita o que sucedeu, posteriormente.

³ Os períodos de pausa da AE coincidem com o momento de atividades, no período da tarde.

Como referido na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011), o trabalho em equipa deve alicerçar-se nesta relação de confiança e de cooperação referida, bem como numa prática examinada. Em concordância, surge a resposta à entrevista por parte da EC que explica que existem reuniões entre a equipa de sala com o intuito de se refletir sobre “situações específicas de cada criança, avaliar a semana e planear a seguinte, pensar nas situações que [querem] alterar, pensar em conjunto o que correu menos bem e porquê, perceber onde [devem] fazer ajustes na . . . postura dentro da sala, etc.”

Por outro lado, a gestão do dia é partilhada, sendo que a EC confere um papel de destaque à AE, com a possibilidade de acompanhar as atividades realizadas em sala de atividades. Portanto, trata-se de uma equipa bastante disponível e que privilegia a comunicação, não só entre si, como para e com as crianças, o que permite a criação de “fortes relações de afeto e cumplicidade.” (EC, 2016).

1.6. “Eu já sei. A minha mãe disse-me!”- As famílias das crianças

Antes de caracterizar o grupo de crianças com o qual realizei a PPS, importa compreender os seus contextos familiares, pois caracterizada como “«primeira célula» social”⁴ e o “nexus de todas as instituições culturais”⁵, a família assume o lugar de maior destaque da vida da criança.

A família surge enquanto um espaço estrutural introdutor de conhecimentos acerca da sua cultura, o que permite que a criança atue, posteriormente, num mundo social mais alargado (Ferreira, 2004) e, não podemos compreender a criança sem conhecer a sua família. Como afirma Cordeiro (2015), o conhecimento da estrutura familiar e de outros dados acerca da família da criança trata-se de um pormenor essencial na prática de qualquer educador, pois e citando a EC: “casa e escola são ambientes com registos completamente diferentes, mas que se complementam pois são os ambientes privilegiados das crianças.” Proponho-me então, em compreender as crianças, olhando para o seu “primeiro retrato” (Ferreira, 2004, p. 66).

Considerando os agregados familiares do grupo, em vinte e quatro famílias, sete crianças possuem uma *estrutura nuclear moderna* (Ferreira, 2004, p.68), treze crianças

⁴ Cordeiro, 2015, p.23

⁵ Ferreira, 2004, p.65

vivem com os dois progenitores e duas vivem em regime de custódia partilhada, sendo que as restantes famílias apresentam uma diversidade de estruturas (Anexo I).

Concomitantemente, coexistem, neste meio social, *redes de sociabilidade familiar alargada* (Ferreira, 2004, p.73), que são visíveis aquando as entradas e saídas das crianças na instituição, ao serem acompanhadas por outros familiares:

“A RC vem ter comigo e diz-me: “Ei! Hoje a avó Lena vem buscar-me.” (Nota de campo de 27 de outubro de 2016, recreio).

Ressalta, ainda, como traço unitário, que todos os familiares pertencem ao setor terciário, exceto um elemento que se encontra desempregado e, no que refere à escolaridade, todos os pais das crianças detêm o grau de licenciatura ou níveis superiores (Anexo J). Esta condição socioeconómica pode ser explicativa do facto de muitas crianças do grupo ficarem no período de prolongamento.

Trata-se de famílias bastante interessadas pela vida escolar dos seus educandos, ainda que não possam manter uma participação mais envolvente devido a questões laborais, estabelecendo, então, um tipo de *participação episódica* (Sá, 2002), uma vez que se concentram em momentos e eventos muito específicos. Assim, optam por fazê-lo como podem, “nas atividades ou nos projetos que estão a desenvolver, um pai que entende do assunto, disponibiliza-se para ajudar”, como referido pela AE, informação corroborada pela educadora e pela seguinte nota como exemplo:

“A FF [...] trouxe informação sobre o projeto [...]. Muito entusiasmada, explica ao grupo: “Pesquisei na internet com a ajuda dos meus pais.” (Nota de campo de 24 de outubro de 2016, sala de atividades).

Como afirma a EC, o que se verifica é que “normalmente acabam sempre por enviar livros ou outras informações para o que será realizado, mesmo que não seja diretamente para o seu filho.”. Por outro lado, é de destacar a existência de um jornal de grupo que é partilhado entre as duas instituições – escola e família - de forma a transmitir informações aos pais acerca da vida escolar das crianças.

Em simultâneo, verificam-se conversas informais regulares por parte da equipa de sala com os familiares de cada criança nas entradas e saídas da instituição, que contribuem para transmitir informações importantes sobre o dia. No que respeita a assuntos mais específicos, a EC realiza atendimentos individuais.

1.7. “Sabias que...?” - As crianças

Neste subcapítulo apresento o “segundo retrato” (Ferreira, 2004, p.67) das crianças, dando conta da sua heterogeneidade interna e, das suas aprendizagens, baseando-me nas áreas de conteúdo delineadas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Conjuntamente, acompanhei o trajeto de uma das crianças do grupo, de forma mais pormenorizada, com o intuito de a ajudar a progredir nas suas aprendizagens, refletindo-se esse percurso no seu *Portefólio*⁶ (Anexo K).

O grupo era composto por 11 crianças do sexo masculino e 13 do sexo feminino perfazendo um total de 24 crianças, em que uma criança pertencente ao último subgrupo referido integrou o grupo durante o decorrer da PPS. Trata-se de um grupo heterogéneo ao nível das idades, com crianças dos 2 até aos 6 anos de idade no início da PPS e dos 3 aos 6 no final, o que possibilita o enriquecimento das aprendizagens sociais e cognitivas de cada criança (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016), pois as crianças mais velhas tendem a ajudar as crianças mais novas:

“[...] a ML . . . vendo a outra criança com algumas dificuldades, diz: “Eu ajudo-te.”
(Excerto de nota de campo de 30 de setembro de 2016, sala de atividades).

Contrastando, destaco o surgimento nos diálogos das crianças mais velhas, a existência de dois outros subconjuntos: os mais velhos e os mais novos:

“Peço ao AJ para trocar de mesa . . . e este pergunta: “Para a mesa dos pequeninos?”
(Excerto de nota de campo de 3 de outubro de 2016, sala de atividades).

Como nos elucida Ferreira (2004), os conhecimentos institucionais que as crianças mais velhas têm devido à sua antiguidade na instituição, convertem-se em ganhos a curto prazo para todo o grupo. Nesse seguimento, respetivamente aos seus percursos institucionais, onze crianças integraram o grupo pela primeira vez no ano letivo presente, o que fez com que se encontrassem em fase de adaptação às rotinas, espaços e a todos os intervenientes da sua vida escolar, e treze já pertenciam ao mesmo no ano transato, o que permite que a EC tenha um conhecimento mais alargado sobre cada um, adaptando as diferentes situações do dia-a-dia em prol dessa informação, o que evidenciou a existência desse tal subconjunto: os veteranos e os novatos.

⁶ O Portefólio da Criança encontra-se incorporado no Portefólio Individual de JI, onde apresento uma explicação mais detalhada de todo o processo.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e apenas três pertencem à área residencial onde se insere o equipamento, o que pode explicar os constantes atrasos das crianças de manhã que afetam a gestão do grupo e faz com que a equipa tenha que ajustar, constantemente, o primeiro momento da rotina diária.

Tendo em conta a observação direta que realizei e segundo a EC, trata-se de um grupo dinâmico, bastante curioso e com vontade de explorar:

“Converso com o DM sobre os [seus] óculos [e a criança] questiona-me: “Como é que os olhos veem?” (Excerto de nota de campo de 31 de outubro de 2016, cantina).

São igualmente muito participativos nos momentos de grande grupo e com um sentido crítico bastante desenvolvido, durante os momentos de *apresentação de produções*, por exemplo, ao falarem sobre os seus e outros trabalhos.

A nível linguístico, as crianças mais velhas – dos quatro aos seis anos de idade – apresentam um vocabulário adequado e extenso, comunicando de forma eficaz e perceptível, usando a linguagem com diferentes propósitos. No que refere às crianças mais novas, todas conseguem construir frases simples, contudo nem sempre são intervenções perceptíveis. No entanto este facto tende a diminuir ao longo da PPS, dado que quase todas as crianças conseguiam comunicar de forma adequada, complexificando as frases. O gosto pelas histórias e leituras é uma das grandes características deste grupo:

“A educadora questiona-o: “Depois, queres criar uma história comigo?”, sendo que este responde afirmativamente, e o FE declara: “Eu adorava ouvir esta história.”. (Nota de campo de 4 de outubro de 2016, sala de atividades).

As crianças mostram também interesse em “escrever as suas novidades”, com o apoio do adulto. Muitas crianças “imitam” a escrita, relacionando-a com a mensagem oral e, salvo raras exceções, todas conseguem escrever o seu nome.

Todas as crianças revelam bastante interesse em realizar atividades no domínio da educação física. Contudo, algumas crianças demonstram dificuldades em cumprir regras em jogos de cooperação, mas, contrariamente, cooperam uns com os outros. A diferença de idades é mais notória ao nível da relação das crianças com o objeto, em que as mais novas demonstram dificuldade em manipulá-los em comparação com os mais velhos. No que refere à forma como as crianças interagem entre si, remetendo para a área transversal a todo o currículo – Área da Formação Pessoal e Social - tratando-se de um grupo que está a *construir-se*, como diz a EC, a nível social, algumas

crianças têm dificuldade na capacidade de partilha, por exemplo, e não se demonstram tolerantes em determinadas situações.

Em momentos de grande grupo, as crianças mostram-se bastante agitadas e alguma dificuldade na aceitação de regras sociais, bem como respeitar o outro. Surgem ainda, por vezes, alguns comportamentos desviantes por parte de algumas crianças do grupo, que foram sendo trabalhados ao longo da PPS. Em contraste, revelam, atitudes de entreaajuda e companheirismo entre eles, como já referido. De maneira geral, nos momentos de brincadeira, as crianças separam-se em pequenos grupos de acordo com as suas preferências. Existe um leque vasto de escolha de áreas, sendo que, por exemplo, a área do faz-de-conta é escolhida por crianças de todos os sexos, ainda que as brincadeiras não se revelem prolongadas neste espaço, a área do faz de conta é requisitada por todos:

“Quero muito DM, é de quê?” - Pergunto. “É uma espetada de morango, lima, limão e menta.” - responde-me, entusiasmado.” (nota de campo de 10 de outubro de 2016, sala de atividades, área do faz de conta).

Porém, a *área das construções* é maioritariamente pretendida por rapazes. Já a área da *pintura* é maioritariamente escolhida pelas crianças mais novas do grupo e as mais velhas do sexo feminino.

O grupo mostra-se igualmente interessado na resolução de problemas matemáticos, sendo que a maioria das crianças já sabe citar a sequência numérica e está em fase de aquisição do sentido do número. Existem bastantes crianças que se interessam pelo *laboratório da matemática e ciências*, e revelam bastantes conhecimentos ao nível da área do Conhecimento do Mundo e do domínio da matemática.

2. A AÇÃO

Um educador de infância necessita de se manter em constante reflexão acerca da sua filosofia educativa, as suas intenções e das suas escolhas (Machado & Simões, 2015), sabendo que o impacto da ação é somente duradouro se possuir qualidade pedagógica (Precatado, Damião & Nascimento, 2009). Nesse sentido, é crucial pôr em curso uma pedagogia intencional e refletida, de forma a conseguir adequar e reestruturar as minhas práticas em prol do melhor atendimento e acompanhamento das crianças.

Neste capítulo apresento as intenções que delinee para a PPS, decorrentes da caracterização realizada anteriormente, aliadas às intenções da EC, bem como uma retrospectiva da intervenção realizada, sendo que esta foi avaliada de forma contínua, através dos registos de notas de campo e consequentes reflexões⁷.

2.1. ... com as crianças

Ao iniciar a PPS e conhecer as crianças, apercebi-me da sua vontade de participar nas decisões que lhes diziam respeito, observando a verdadeira dinâmica que o MEM proporciona ao nível da vida diária em grupo. Assim, em primeiro lugar considerei fulcral **olhar para a criança enquanto ator social competente** capaz de “contrapor, criticar e transgredir as “leis” do mundo em que está imersa” (Koerich & Martins, 2007,p.8), para construir os seus mundos sociais.

Considero que a criança deve ser encarada como participante de toda a minha ação, ou seja, não pretendi assumir uma postura de ação unidirecional, mas, sim colocá-la em ação, numa dinâmica de colaboração entre as partes.

Como nos dizem Marco, Lima, e Fonseca-Janes (2015), embora pequena, a criança é ativamente participativa na aprendizagem dos conhecimentos culturais e das relações. Ao integrar-me, progressivamente, nas dinâmicas da sala de atividades, dei sempre a voz às crianças para refletirem acerca da sua vida diária no contexto: acerca dos trabalhos realizados e os problemas que iam ocorrendo. Concomitantemente, a organização e planificação da vida quotidiana do grupo foi sempre realizada em conjunto, através das conversas de grupo e da utilização dos instrumentos de pilotagem: dei oportunidade às crianças de participarem nas diferentes escolhas acerca da sua vida diária e participarem na tomada de decisões do grupo

⁷ Incluídos no Portefólio de JI.

Uma das frases mais proferidas no grupo era “Não consigo” e, nesse sentido, optei por incentivar as crianças a realizar as atividades/tarefas, mostrando-lhes as suas capacidades, pois ainda que sejam competentes, precisam do apoio do adulto. Contudo, julgo que, por vezes, elevei as minhas expectativas em demasia e foi necessário repensar esta prática durante a intervenção.

Enquanto ator social capaz, a criança resulta das relações sociais que estabelece e ao observar a sua efetiva experimentação do mundo social, assumindo-a como “cidadã no presente” (Ferreira, 2004, p.415), é inequívoca a necessidade de **apoiar a criança no desenvolvimento de competências sociais**. Como nos diz Tomás (2010), tratando-se da sala de atividades um local propício ao estabelecimento de relações, contribui inevitavelmente para o processo de sociabilização da criança e cabe ao educador ajudá-la na compreensão dos diferentes papéis que pode desempenhar. Contudo, é preciso ter em conta que se trata de um processo demorado e ainda que os comportamentos tenham sido atenuados, ainda se observavam no final da PPS.

Através da análise de dados⁸ e tendo em conta que as crianças diferem na forma de perceberem o mundo (Brazelton & Greenspan, 2009), verifiquei uma grande necessidade de trabalhar questões relativas à convivência democrática e cidadania, ao nível da área de formação pessoal e social, para permitir um eficaz processo educativo. Como se pode ler no parecer nº5/2016 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “é imprescindível que a escola seja . . . o espaço de aprendizagem do viver em comum e em paz” (p.1), eficaz ao nível dos comportamentos sociais e da preparação dos indivíduos para encarar o mundo (Rosa, 2001). De forma a operacionalizar esta intenção, incentivei as crianças em momentos de entreajuda:

“Assim, pedi ajuda à criança mais velha: “MR, consegues ajudar a IF?” “Sim, é aqui!” - respondeu.” (nota de campo de 30 de setembro de 2016, sala de atividades).

Por outro lado, sempre que necessário, apoiei a resolução de problemas através do recurso ao diálogo:

“Já tentaste falar com ela? De certeza que se lhe pedires para ficar à frente dela, ela não se importará. Experimenta perguntar-lhe” - disse-lhe, certificando-me de que a outra criança estava a ouvir e que esta ação seria provável. “Mas DM,

⁸ Através da observação participante realizada, conversas informais, entrevistas realizadas à equipa de sala e da consulta do projeto curricular de grupo.

podes ficar aqui. Foi sem querer.” - diz a ML.” (Excerto de nota de campo de 9 de dezembro de 2016, corredor).

Apesar do exemplo referido, esta estratégia não foi sempre bem-sucedida. Dessa forma, optei por apropriar-me, também, dos instrumentos de pilotagem, de forma a mediar este tipo de comportamentos, quando não eram solucionados no momento:

“após explicar ao grupo a que se referia o não gostei e questionar a criança sobre a sua opinião e se teria algo a dizer, esta imediatamente respondeu: “Desculpa.”.” (Nota de campo de 10 de novembro de 2016, sala de atividades).

Nestes momentos de grande grupo incitei sempre o cumprimento de comportamentos sociais: esperar pela sua vez, ouvir o outro, estimular a discussão de diferentes pontos de vista e o respeito por todos. Já no que respeita às transições entre momentos, tendo em conta que estes se tratavam dos momentos de difícil gestão, adotei um conjunto de estratégias em conjunto com a equipa de sala, que serão explicitadas no próximo capítulo.

Para apoiar a criança no desenvolvimento de competências sociais foi essencial que também as praticasse e, nesse seguimento, foi determinante olhar para cada criança antes da sua entrada na sala de atividades, assumindo-a como um ser único e diferente de todos os outros e **respeitar o ritmo de cada criança**, pois “apressá-las só terá como resultado atrasar a sua progressão.” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.155). Assim, apoiei as crianças, através do processo de *scaffolding*, permitindo que as crianças atuassem na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Primeiramente, ao apoiar a criança no desenvolvimento das suas competências sociais, foi necessário respeitar o seu ritmo na aquisição dessas competências. Também em qualquer atividade que desenvolviam, optei sempre por, à medida que as ia ajudando ir dialogando com as crianças e acompanhar todo o desenvolvimento das atividades:

“O MR estava a desenhar o contorno [...] optei por questioná-lo. “Então MR, queres falar-me sobre o que desenhaste?” (Excerto de nota de campo de 26 de outubro, sala de atividades).

O mesmo ocorreu face às escolhas das crianças, em que quando estas afirmavam não querer participar em determinada atividade, eu e a equipa respeitávamo-la, dando-lhes o espaço que necessitavam:

*“Então, FE? Já sabes o que queres fazer?”, perguntei. “Não.” – respondeu-me. . . .
“Quero fazer tapeçaria!” - disse-me, enquanto marcava no plano de atividades.
(Excerto de nota de campo de 18 de janeiro de 2016, sala de atividades).*

Já nos momentos de *higiene* e de refeição, dei sempre o tempo necessário a cada criança para realizar estas rotinas básicas, contribuindo, inclusive, para tornar estes momentos mais prazerosos, conversando com a criança. Em contrapartida, durante momentos de *reunião*, nem sempre foi possível respeitar esta intenção, dado que devido ao tempo destinado a esse momento, ainda que fosse flexível, tinha que acabar.

Todo este ambiente em que a criança está envolvida influencia a forma como um indivíduo cresce e se desenvolve (Andreoli, 2003, p.37). Assim, assumi ser preponderante **estabelecer relações afetivas, de confiança e respeito mútuo** que possibilitassem um ambiente securizante para todas as crianças, pois padrões que desconsiderem afetos podem comprometer as capacidades cognitivas e emocionais da criança (Brazelton & Greenspan, 2009). Em simultâneo, como nos dizem Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1999), quando a criança se sente amada tem mais facilidade na prática de competências sociais. Assim, procurei adotar uma postura calma e de confiança para com o grupo, dando-lhes caminho para se aproximarem:

“À tarde, o SS ao entrar na sala após ter ido à casa de banho, vem abraçar-me e diz: “Gosto muito da Aninha⁹ e da Ritinha. -Quem é a Ritinha?”- pergunto. “-És tu !” – responde-me.” (Nota de campo de 26 de outubro de 2016, sala de atividades).

Aquando da chegada das crianças à sala de atividades, de manhã e/ou após os recreios, cumprimentava sempre cada criança, recebendo-as à porta e, ao estabelecer o contacto com as crianças mostrava-me interessada nas suas partilhas, *sorrindo*. Toda esta prática revelou-se eficaz dado que permitiu transmitir segurança às crianças e dar-lhes oportunidade para confiarem em mim como figura de referência.

Ao longo de todo o meu percurso primei as intenções referidas, tentando incorporá-las na maioria de todo o decorrer da rotina diária. Durante o processo vivido tentei, também, **propor atividades significativas e adaptadas**, que estão explicitadas no Portefólio Individual de JI, para todo o grupo de crianças, que previam diversas formas de organização do grande grupo: a pares, em pequeno e grande grupo e individualmente.

⁹ Nome dado à EC pelas crianças do grupo com o qual desenvolvi a PPS.

No sentido de concretizar esta intenção, adotei uma das formas de trabalho da EC, ao partilhar a gestão do tempo com a equipa de sala: cada adulto dava apoio a uma criança/a um grupo. Esta foi uma das características do trabalho que desenvolvi na PPS, o que permitia dar uma resposta mais eficaz ao grande grupo e a cada criança, em particular, tendo em conta que realizei a PPS no período de adaptação e, com o foco de trabalhar as competências sociais.

Não obstante, promovi diversas atividades ao longo da intervenção. No que respeita aos diferentes momentos da rotina, todas as semanas lia uma história ao grupo com o intuito de ir ao encontro de um dos seus grandes interesses, optando por utilizar sempre, os materiais já disponíveis na sala, para que as crianças os pudessem conhecer e, conseqüentemente, apropriar-se dos mesmos durante os momentos em que estavam nas áreas da sala de atividades. Ainda assim, surgiu a implementação de um *flanelógrafo* e um fantoche, ao repetir uma história já conhecida pelas crianças, com o intuito de dar a conhecer novos materiais e formas diversificadas de contar histórias. De forma sequencial, realizei uma atividade de modelagem, em que as crianças, à semelhança das personagens da história do flanelógrafo, puderam contactar com outro material e (re)criar personagens e/ou outras coisas, que permitiu dar novas ideias de materiais a utilizar, futuramente, na área da *modelagem*.

Em simultâneo, realizei atividades no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), para promover o desenvolvimento intelectual de cada criança, ao colocarem questões, resolver problemas de forma a encontrar um sentido para o mundo que as rodeia (Vasconcelos et al., 2012). Assim, apoiei dois projetos durante a minha prática “*Quais são os frutos do Outono?*” e “*Preto é cor?*”. No seguimento do primeiro projeto, realizou-se uma ida à mercearia de forma a otimizar os recursos do meio em prol da aprendizagem das crianças. Foram, também, propostas diversas atividades de pintura utilizando diferentes técnicas e materiais no âmbito dos dois projetos: *técnica da simetria e do berlínde, pintura com aguarelas, utilização da tinta preta para pintar o fundo e o contorno do desenho, etc*, com o intuito de alargar as experiências das crianças, de modo a desenvolverem a sua imaginação e possibilidades de criação (Lopes da Silva et al., 2016), para o continuar do ano.

Por outro lado, mantive um olhar atento face à heterogeneidade ao nível das idades, tentando que todas as minhas propostas fossem adequadas e ajustadas para dar uma resposta indicada a todas as crianças do grupo.

2.2. ... com as famílias

Para poder desenvolver a *ação com as crianças*, é inevitável a coexistência da *ação com as famílias*. Como cada criança chega ao JI com diferentes percursos (Precatado et al., 2009), cabe ao educador conhecê-las para poder adequar as respostas individuais. Para que isso aconteça é importante **estimular a comunicação entre a escola e família**. Tendo em conta o papel que assumo enquanto estagiária, esta comunicação não se verificou de forma similar ao realizado pela EC, mas baseou-se numa forma de comunicação mais passiva.

Primeiramente, pretendi estabelecer relações afetuosas com os familiares das crianças: durante o momento de acolhimento, estabelecia diálogos com as famílias e tentava tornar a despedida das crianças o mais tranquila possível. Em simultâneo, ao cumprimentá-los aquando a sua permanência na instituição e mostrar-me sempre disponível para as suas requisições, permiti que estes vissem em mim uma referência com a qual podiam contar. Assim, progressivamente, os pais foram confiando em mim, dando-me recados ou pedindo o meu auxílio para eventuais situações:

“De manhã [...] a mãe do DM ao ver-me na sala pede-me para ver a história de vida do filho [...]: “Bom dia Rita, pode-me ajudar?” (nota de campo de 3 de outubro de 2016, sala de atividades).

Em simultâneo, utilizei outras vias de comunicação para efetivar esta intenção. Adotei a estratégia da educadora e apoiei a realização dos jornais mensais, que fornecem informações aos pais, acerca da vida diária do grupo. Pois, como afirma Swap citado por Cavalcante (1998), “o estabelecimento de um sistema de comunicação claro com os pais é outra maneira de se promover parcerias.” (p.5), e, dessa forma, importa certificar-me de que a informação chega até eles. Simultaneamente, colaborei com a EC, realizando comunicados aos pais que eram colocados periodicamente à porta da sala de atividades, que traduziam as atividades realizadas em sala.

Dada a incidência do setor terciário, a realização de atividades que incluíam os pais na sala de atividades tornou-se pouco exequível, contudo uma das minhas intenções, no início da PPS, dizia respeito em **promover a cooperação entre família e escola** através de outras formas de participação. Esta intenção verificou-se essencialmente na realização de projetos na sala de atividades em que toda a equipa prioriza a participação dos familiares, como afirmou a AE em resposta à entrevista, tendo sido esta uma das modalidades que optei por dar continuidade na PPS.

2.3. ... com a equipa educativa

No que reporta à equipa de sala, pretendi **promover o trabalho em equipa**, através da *co-construção do conhecimento* (Wells citado por Damiani, 2008), dado que considero importante contribuir para o debate entre todos os intervenientes da vida da criança, numa perspetiva de reflexão conjunta na “procura de práticas de qualidade” (APEI, 2011). Assim, optei por pedir sugestões no que referia à minha intervenção e partilhar opiniões e incertezas no sentido de melhorar em prol da eficácia da ação com as crianças, “criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p.218). Simultaneamente, estabeleci parcerias com outros intervenientes da vida diária do grupo: o professor de Expressão Musical e a professora de Expressão Corporal. Dialoguei com a última acerca de um dos projetos que estava a ocorrer, tentando integrá-la na ação diária e possibilitar uma efetiva continuidade das atividades. Ainda assim, nem sempre foi possível essa continuidade dada a flexibilidade da rotina e alteração de sessões. Já no que respeita às sessões de Expressão Musical, não pude manter o mesmo contacto com este docente, contudo estabelecia uma atitude de cooperação durante as suas sessões, apoiando-o.

Outra parcela do trabalho em equipa diz respeito à adequação do espaço de sala de atividades, tendo em conta as diversas situações a ocorrer no contexto. Para possibilitar uma efetiva dinâmica de sala, em conjunto com a equipa de sala e as crianças, partilharam-se sugestões e que inconvenientes surgiam com a disposição do espaço. Em função disso, o espaço de sala de atividades foi alterado tendo em conta o melhoramento da ação pedagógica e da apropriação do grupo por parte do mesmo. Esta opção revelou-se adequada dado que a atualização do espaço permitiu uma melhor dinâmica das interações em sala de atividades.

Concomitantemente, e de forma a operacionalizar a intenção anterior optei por **estabelecer um clima respeitador** pois só dessa forma se torna possível todo o trabalho em equipa a realizar, como afirma Roldão (2007), ao dizer que o trabalho cooperativo exige um ambiente securizante.

Em simultâneo, esta intenção permitiu ser um exemplo para as crianças e mostrar-lhes os valores subjacentes às competências sociais e, em consequência, possibilitar-lhes as bases para os praticar pois, ao verem um adulto de referência a fazê-lo, vão querer imitá-lo e, simultaneamente, apercebem-se da importância de determinados comportamentos, como explicitarei a seguir.

3. ENTRE O SER E O SABER: A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA

O ser humano é um ser relacional por excelência (Flores & Silva, 2014) e, já a sala de JI é um espaço social favorável a momentos de interação social (Tomás, 2010).

Tratando-se de um espaço de crianças tão diferentes aos mais variados níveis, por vezes, como é expectável, torna-se difícil gerir essas dinâmicas de interações. Desde o início da minha intervenção que os comportamentos das crianças em interação com o *outro* e a dificuldade de gestão das dinâmicas de sala de atividades por parte da equipa, foram alvo da minha reflexão conjunta com a mesma.

Dessa forma, ao longo do tempo foram surgindo algumas inquietações no que refere à minha prática e à forma de a adequar a esta necessidade do grupo:

Que postura devo adotar para conseguir gerir o grupo de forma mais eficaz? Que estratégias posso utilizar para gerir momentos de interação das crianças? Qual a importância das competências sociais para um grupo de crianças de JI?

Surge, então, a problemática que dá nome a este relatório: **“Entre o ser e o saber: As competências sociais no Jardim de Infância.”**

Sendo o próprio mundo da criança heterogéneo, uma vez que esta está em contacto com diferentes realidades das quais aprende valores e estratégias para a formação da sua identidade pessoal e social (Sarmiento citado Vargas & Schmitt, 2006), enquanto futura educadora de infância, importa ter em conta que o JI corresponde a uma dessas realidades sendo crucial ajudar a criança a crescer e a desenvolver-se e para isso “não basta ter um bom repertório de atividades pedagógicas, visto que a educação não pode se reduzir ao adestramento ou apenas capacitação.” (Koerich & Martins, 2007, p.10).

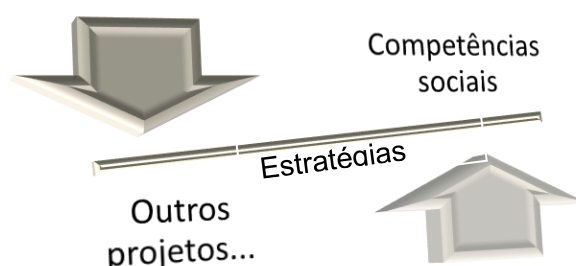


Figura 3. Ilustração da problemática. Construção própria

Como ilustra a figura 3, a minha problemática incide sobre as questões da cidadania na sala de atividades, em que o treino das competências sociais (*ser*) e os projetos realizados em sala de atividades (*saber*) equilibram toda a intervenção pedagógica. Então, este caminho visa, essencialmente, a utilização e permanente adequação de estratégias que contribuem para uma eficaz gestão das dinâmicas do grupo com o qual desenvolvi a PPS.

Trata-se de uma temática de extrema importância, não só pelo papel de destaque que assumiu na minha intervenção em contexto JI, como pelo facto de se referir a situações que necessitam um nível elevado de maturidade emocional, que muitas vezes não temos no início da nossa prática pedagógica (Hall & Hall citados por Fonseca & Rosa, 2015) e, por isso, igualmente pertinente para o meu futuro profissional.

3.1. “Ele não me pediu desculpa!” - A importância do desenvolvimento das competências sociais em JI

Atualmente, a sociedade caracteriza-se por uma vasta diversidade, “onde coabitam múltiplas pertenças e identidades” (Nogueira, 2015, p. 15), exigindo-se, cada vez mais, cidadãos responsáveis e cientes da necessidade do exercício da sua função social. É consensual o papel central que a educação detém na sociabilização do indivíduo e no incentivo a uma boa inserção na futura sociedade (Estrela, 2007; Justino, 2010; Nogueira, 2015). Como se pode ler nas OCEPE:

a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições . . . constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Lopes da Silva et al., 2016, p.33).

Olhando para o JI, enquanto espaço privilegiado para o surgimento dessas relações, torna-se mais evidente a importância que o desenvolvimento das competências sociais tem numa sala de atividades. Aproveito uma questão de Justino (2010), para introduzir esta discussão: “de que serve ter uma população cada vez mais escolarizada se esta não possuir as competências indispensáveis ao desenvolvimento das actividades estruturantes da vida colectiva?” (p.34).

Quando se fala nestas competências sociais na infância, geralmente, refere-se à capacidade de iniciar e estabelecer relações sociais (Formosinho et al., 1999). Para

isso a criança tem de lidar com a competência emocional (Saarni citado por Vale, 2009), e confrontar-se com novos desafios: deve aceitar as normas sociais e corresponder às regras e hábitos sociais durante a interação com adultos e seus pares, como nos dizem Brás e Reis (2012). São estes desafios a que Formosinho et al. (1999), chamam de *skills de interação*. E é através da compreensão social e das *skills sociais* que a criança consegue estabelecer eficazes relações e o JI surge como lugar dessa socialização entre as crianças, ou seja, enquanto *locus* fundamental da educação para a cidadania (Vasconcelos, 2007, p.111). Abordo aqui o termo *cidadania* numa perspetiva de *civilidade*, como sugerido por Justino (2010). E com *civilidade* assume-se o requisito da vida social, ou seja, o conjunto de normas e regras de convivência que o indivíduo possui.¹⁰

Retornando à questão, a realidade do JI desempenha um papel crucial na formação de cidadãos competentes uma vez que permite a interiorização desses valores individuais e sociais (Martins & Mogarro, 2010; Tomás, 2010), esse tal requisito social, surgindo como o *pilar da socialização pública das crianças* (Vasconcelos, 2007).

Explicitando, é neste contexto social – o jardim de infância – que a criança, ao relacionar-se com os outros, vai “aprendendo a atribuir valores aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). Contudo, esta aprendizagem exige tempo e, como seria de esperar, estas competências ainda estavam em fase de aquisição por parte de algumas crianças, como mostra o exemplo, entre tantos outros:

“Ao começar a falar sobre uma das suas ideias acerca do assunto, o FBB interrompeu a ML: “-Isso não é verdade. Estás a mentir.” (Excerto de nota de campo de 14 de novembro de 2016, sala de atividades).

Para facilitar este processo, o JI deve proporcionar às crianças uma das suas primeiras experiências de vida democrática (Vasconcelos, 2007), através da *cultura do outro* (Oliveira Martins citado por Vasconcelos, 2007). Quer isto dizer que enquanto contexto social em que estabelece relações, a criança vai vivendo e aprendendo os valores e atitudes mais corretas em relação com as outras crianças (Lopes da Silva et

¹⁰ Integram os valores e princípios que norteiam o comportamento dos indivíduos, bem como as suas normas de conduta (Justino, 2010).

al., 2016), o que as tornará mais capazes para o futuro, em concordância com a aquisição de conhecimentos (Justino, 2010).

Porém, assume-se a importância de se constituírem «territórios educativos» e não apenas «escolares» (Canário e Cabrito citados por Vasconcelos, 2007). Significa isto que, mais do que fomentar as aprendizagens das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, a missão do JI passa exatamente por ajudar as crianças na sua formação pessoal e social, constituindo-se um espaço de iniciação à vida democrática como sugere o modelo pedagógico MEM (Niza, 2013), pelo qual se orientava a ação na instituição onde desenvolvi a PPS.

Encontro neste modelo suporte para a minha defesa, dado que este visa proporcionar os instrumentos necessários para as crianças se tornarem autónomas e responsáveis e que se envolvam de forma ativa e solidária no mundo, realizando-se pessoal e socialmente (Folque, 2014). Ao longo da minha prática foi óbvia a importância que este modelo confere à aquisição de competências sociais:

“A certa altura, ao perceber que o grupo estava muito irrequieto, levantei o dedo em tom de alerta. “A Rita tem a palavra.” - diz a presidente da semana. Nessa altura o grupo acalma-se e presta atenção”. (Nota de campo de 30 de setembro de 2016, sala de atividades).

As crianças, ao estarem imersas num contexto organizacional que prima a vida em grupo, vão adquirindo, pouco a pouco, as tais competências sociais. Ora, no entanto, o exemplo por si só, não justifica a importância que as competências sociais têm numa sala de atividades. Para sustentar a minha ideia, apoiar-me-ei novamente na prática vivida: as próprias crianças, ao viverem a sua vida tendo por base as relações entre si, requeriam o uso aos *instrumentos de pilotagem* da sala para resolverem determinadas situações:

“Depois ajudas-me?”. “Claro!” - disse-lhe. Assim, já depois do lanche, a criança veio ter comigo e disse “Rita, ajudas-me a escrever no diário?” (Excerto de nota de campo de 19 de outubro de 2016, sala de atividades).

O excerto apresentado diz respeito a uma “crítica” que a criança queria escrever em relação a outra criança com a qual teve um conflito e que não o quis resolver. Ora, se a criança sente que o conflito deve ser resolvido, o exemplo constitui uma confirmação da minha teoria.

Clarificando, para além dos seus direitos, a criança deve estar, simultaneamente, consciente das suas responsabilidades enquanto cidadã e a prática educativa passa por

ajudar a criança a perceber e alcançar essas responsabilidades. E, para se ser cidadão é preciso aprender a ser pessoa e, conseqüentemente, a ser socialmente responsável, o que implica uma educação que promova o desenvolvimento pessoal tirando partido do potencial individual de cada criança sob orientação de um quadro de valores sólido (Carmo, 2014). Ao ajudar a criança neste âmbito contribuir-se-á para que situações como a retratada não ocorram com tanta frequência.

Seguindo essa linha de pensamento, para educar para a consciência dos valores diferentes, é essencial a participação das crianças na vida do grupo (Lopes da Silva et al., 2016), como ilustra a seguinte nota de campo:

“ . . . o AJ põe as mãos a tapar os ouvidos. . . alertei o grupo sugerindo-lhes que observassem o AJ, conseguindo que estes se acalmassem ao perceberem o sucedido.” (Excerto de nota de campo de 30 de setembro de 2016).

Estes momentos permitem que a criança construa referências, respeite o outro, compreenda o que está certo, errado e o que não se pode fazer, bem como os direitos e deveres para consigo e para com o outro (Lopes da Silva et al., 2016) o que, inevitavelmente está a educá-la para os valores. Numa sala de atividades em que o ambiente se mostre relacional e securizante e onde se escuta e valoriza a criança, esta sentir-se-á bem consigo mesma (Lopes da Silva et. al, 2016).

Contudo, existem certos períodos favoráveis ao surgimento de comportamentos menos adequados, sendo eles: o início, o fim e a transição entre atividades (Fonseca e Rosa, 2015), tratando-se exatamente estes os momentos que suscitaram o surgir desta problemática. Ainda que se trate de ocasiões fáceis para o “descumprimento” de regras, dada a euforia do momento de “arrumação”, quando se tornam em demasia e, dificultam a ação do adulto, como ocorria no contexto, assume-se a importância de apoiar a criança no seu desenvolvimento social.

Então, como contexto organizacional, a própria escola cria essas regras e normas de convivência que implícita ou explicitamente, transmitem princípios sociomoraes (Oliveira-Formosinho, 2003), que são vividos através dessa interação social que a vida em grupo proporciona (Niza, 2013). Contudo, nesta fase da vida do indivíduo, o respeito por essas normas não é tão fácil:

“ . . . após algum tempo à espera, optam por passar à frente das outras crianças e tentar entrar na casa de banho.” (Excerto de nota de campo de 13 de outubro de 2016, corredor).

Como nos dizem Brás e Reis (2012), na EPE, as aptidões sociais das crianças encontram-se ainda numa fase inicial de desenvolvimento, o que, como é expectável origina determinados comportamentos sobre os quais os educadores não devem manter expectativas elevadas, explica Vale (2009). Nesta faixa etária é normal que as crianças, durante esta interação social, experienciem **dificuldades sociais**: i) respetivamente aos conflitos, nem todas as crianças sabem controlar os seus impulsos para negociarem de forma eficaz e é comum observarem-se situações de **conflito**, desacordo, falta de cooperação, etc. (Brás & Reis, 2012), como foi o caso da minha prática; ii) enquanto há crianças que lidam pela primeira vez com o outro no JI, e, por isso carecem de experiência a lidar com os pares (Formosinho et al., 1999), outras, apesar de já terem adquirido capacidades sociais, não as conseguem usar com confiança (Formosinho et al., 1999; Vale, 2009); iii) outras, são demasiado dependentes do adulto (Formosinho et al., 1999); iv) outras não conseguem ou não aprenderam a expressar-se de forma clara perante o outro; v) algumas não são ainda capazes de se envolver em discussão de um tópico; vi) outras são tímidas e isolam-se; vii) outras agem como se não quisessem interagir com o outro.

Todas estas situações originam os mais diversos comportamentos e já Kilpatrick afirmava que a criança é naturalmente ativa, sobretudo no que refere aos comportamentos sociais (Marques, 2016, p.5). Todavia, não se deve olhar para todas as situações semelhantes de forma negativa, uma vez que como Flores e Silva (2014), defendem, o conflito surge como um comportamento benéfico à melhoria da qualidade das relações interpessoais. Quando abordo “problemas de comportamento” refiro-me apenas a crianças que não respeitam as diretivas dos adultos e que são abertamente desafiantes (Hall & Hall citados por Fonseca e Rosa, 2015).

Todas as dificuldades enumeradas dão enfoque à necessidade do olhar atento que o educador deve estabelecer sobre a importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais na EPE. Nesse sentido, Vale (2009), explicita algumas razões dessa necessidade, que passo a sumarizar: é na infância que as crianças se encontram mais permeáveis a este tipo de aprendizagens; porque passam a maioria do seu tempo em contexto de EPE e, por último, porque a intervenção do educador pode prevenir o despoletar de problemas comportamentais futuros. Assim, foi crucial que eu e a equipa de sala trabalhássemos estas competências ao longo da PPS, sendo algo a ser continuado ao longo do tempo na sala de atividades.

Kilpatrick citado por Marques (2016) defende ainda que a educação deve ser “considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida” (p.5). Contrastando, tendo em conta que a interação humana está sujeita a encontros e desencontros (Tomás, 2010), diferentes autores veem na escola uma missão mais direcionada para o futuro, assumindo que deve preparar as crianças a lidarem com desafios que venham a ter ao longo da sua existência (Brás & Reis, 2012; Vale, 2009).

Ambas as ideias podem coexistir, sendo que, a meu ver, a educação trata-se exatamente dessa junção: educar para agora e para o futuro.

3.2. “Está bem. Desculpa...!” - O papel do adulto na formação de crianças socialmente competentes

A família e a escola tratam-se das instâncias privilegiadas do incentivo à *civilidade* (Justino, 2010). Formosinho et al. (1999), explicam que a família se trata da maior influência no desenvolvimento social das crianças e, quando se abordam as relações interpessoais no JI, não se pode esquecer o contexto familiar que está diretamente relacionado (Flores & Silva, 2014), devendo existir uma parceria e constante diálogo sobre este assunto entre a família e o educador.

Não obstante, tendo em conta o tempo diário que as crianças passam na sala de atividades, o educador tem também um papel importante (e diria necessário) na modulação das experiências sociais (Flores & Silva, 2014; Leonhardt, Prestes, Beatriz, & Freitas, 2014).

O educador deve estar desperto para a importância das competências sociais no presente e no futuro (Brás & Reis, 2012; Vale, 2008, 2009), responsabilizando-se por proporcionar um ambiente favorável à implementação dessas experiências (Vale, 2008, 2009), permitindo que a criança leve *ferramentas-chave*¹¹ para toda a vida.

Mas em que se traduz esta efetiva responsabilidade do educador?

Como já referido, educar não é apenas dotar a criança de conhecimentos, mas proporcionar-lhe um desenvolvimento global e harmonioso (Pires, 2007). Essa práxis não deve reduzir-se à mera transmissão de valores, mas sim à criação de hábitos e atitudes através das experiências e práticas: a formação do caráter (Nogueira, 2015; Pires, 2007). Não quero com esta ideia dizer que as atividades devem ser abolidas do

¹¹ Competências que abrangem a autoconsciência, controlo de impulsos, empatia, capacidade de escolha, cooperação e resolução de conflitos (Vale, 2008; 2009)

contexto. Quero com isto explicar que estas não devem ser periodicamente realizadas sem que exista uma clara estrutura delineada no que respeita às competências sociais da criança, até porque “a área da Formação Pessoal e Social, tendo conteúdos próprios, está intimamente relacionada com todas as outras áreas de conteúdo, que contribuem ou são uma ocasião para o seu desenvolvimento” (Lopes da Silva., 2016, p.33) e, no futuro do indivíduo deverá “caber o *cidadão* como terá de caber o *profissional*” (Justino, 2010, p.99). Ao longo da minha prática percecionei que o educador deve ir realizando as atividades, mas flexibilizar toda a vida quotidiana do grupo, em prol das suas necessidades. Não obstante, as competências sociais podem e devem ser trabalhadas ao longo das atividades realizadas, e não de forma isolada. Contudo, o que por vezes se verificava na sala de atividades, era que as atividades eram cessadas ou não decorriam como desejável devido à inexperiência do grupo na prática dessas competências sociais.

É este o desafio do educador: a par da transmissão de conhecimentos, apoiar a criança a tornar-se um cidadão de hoje para o futuro.

Primeiramente, importa definir o significado de Gestão de Grupo, dado que é sobre este parâmetro que se incide o treino dessas competências. Machado e Simões (2015), relembram que gerir um grupo “não se trata somente de organizar as crianças de determinada forma e implementar determinada dinâmica na sala de atividades, sendo necessário ponderar um conjunto de situações que se interligam e se influenciam mutuamente” (Machado & Simões, 2015, p. 190) e, toda esta gestão permite a aquisição de valores por todos que orientam a ação e medeiam comportamentos.

A falta/indefinição desses valores leva a situações de comportamentos menos adequados. Nem sempre é possível encontrar-se uma explicação para estes comportamentos, ainda que se tenta equacionar as mais variadíssimas respostas para surgimento destas dificuldades sociais já referidas em ponto anterior. Contudo, devemos “procurar formas de minimizar o *stress* que as crianças sentem quando estão rodeadas por grupos de pares durante muito tempo” (Formosinho et al., 1999, p.14). Nesse seguimento, o educador tem uma responsabilidade importante na formação de crianças socialmente competentes, que se centra em dois pólos interligados– a sua preparação para a ação e a própria ação – que explicarei de seguida.

O próprio ambiente físico ou a postura do educador provocam respostas emocionais nas crianças (Brás & Reis, 2012; Vale, 2009) e “pode estimular emoções de prazer ou de raiva” (Brás & Reis, 2012, p.132). Eleva-se, portanto, a importância da

ordem institucional (Ferreira, 2004), definida pela educadora de infância, dado que é esta que delimita e coloca as regras da utilização do espaço, das dinâmicas de interação, etc, que, inevitavelmente está a dar às crianças determinados sinais que permitirão uma eficaz aquisição de competências sociais. E, como dizem Machado e Simões (2015), apesar da relação pedagógica assumir a presença de afetos e sentimentos positivos, é igualmente necessário que o adulto seja uma figura firme nas suas decisões e que imponha limites necessários.

Os comportamentos inadequados, referidos no subcapítulo anterior, podem advir do desconhecimento dessas *regras institucionais* estabelecidas pela educadora (Ferreira, 2004, p. 79) e, por isso mesmo, é fundamental criar um ambiente pró-social (Formosinho et al., 1999), em que se estabeleçam e dialogue com as crianças acerca das regras inerentes à vida de grupo e as expectativas que o educador tem, no sentido de criar um sistema que determine o comportamento e o conjunto de deveres a respeitar - a **disciplina** (Picado, 2009). Ainda que me pareça desadequado utilizar este termo em relação a crianças tão pequenas, devido ao seu carácter polissémico e sendo comum transpô-lo para algo depreciativo, é importante referi-lo.

Como nos diz Estrela (2007), “nem toda a indisciplina comporta agressividade e violência” (p.28). A autora define a indisciplina como a perturbação do bom funcionamento das atividades/aprendizagens, tratando-se, muito provavelmente, da definição mais próxima do que vivenciei em contexto que, não tem necessariamente um comportamento negativo implícito. O meu pensamento aproxima-se mais do que nos dizem Fonseca e Rosa (2015), que afirmam que a disciplina não é mais do que uma forma de ajudar as crianças a confiarem em si próprias, ou seja, “tem a ver com o ensino e não com a punição” (Brazelton & Sparrow, 2013, p.13). Brazelton e Sparrow (2013), explicam que é através da disciplina que a criança se sente segura. Contrastando, Picado (2009), considera que mais do que combater a indisciplina, é essencial preveni-la e para isso “é imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o “calor”, mas igualmente a capacidade de definir regras e limites claros” (Amante, 2015, p.112) pois, tal como referem Brazelton e Greenspan (2009), quando a disciplina é estabelecida como uma aprendizagem as crianças sentem-se bem por seguirem regras e, torna-se, então, crucial explicitar que comportamentos são esperados da parte deles (Vale, 2009).

Ao relacionar-se com as crianças, ao invés de colocar perguntas indiretas no sentido de ensinar normas, o educador deve expressar as suas expectativas de forma

simples e direta (Formosinho et al., 1999), por exemplo, dizer: “Não quero que ninguém atire material pelo ar”, ao invés de “Não se atira material pelo ar”, quando a criança acabou de o fazer e, em concordância, não pode esperar da criança comportamentos que ultrapassem as suas possibilidades (Vale, 2009).

Contudo, o educador não deve assumir uma atitude de autoritarismo, mas sim de intervir quando preveja o surgimento de um ciclo de desrespeito que comprometa o estabelecimento de relações saudáveis entre as crianças e a equipa (Machado & Simões, 2015). Deve mostrar que não é uma figura intransigente, mas de referência que está disposta a cooperar.

Embora se saiba que é importante definir regras e impor limites (Amante, 2015; Brazelton & Greenspan, 2009; Brazelton & Sparrow, 2013), considero que se tratou de uma tarefa bastante difícil ao longo da PPS, ideia alargada, também, aos “já educadores”, dado que existe uma preocupação com o facto de se estar a exagerar (Brazelton citado por Fonseca & Rosa, 2015). É essencial que o educador entenda que as regras não criam somente as condições necessárias ao bom funcionamento da sala de atividades, mas transmitem implicitamente valores (Estrela, 2007), pois criam condições de funcionamento que estimulam o sentido de solidariedade e de pertença nas crianças (Estrela, 2002). A título de exemplo, surgem as regras criadas pelo grupo de sala, que, aquando o surgimento de algum conflito, eram lembradas pelas crianças no sentido de alertar a criança que o originou.

Sabendo que “a nossa função, enquanto adultos de referência, passa, sem dúvida, por auxiliar a criança a construir a sua própria disciplina.” (Fonseca & Rosa, 2015, p.168) e, por isso, o educador deve “intervir tão pouco quanto possível, de forma a que as crianças possam tentar resolver os seus problemas, mas com a frequência necessária de forma a assegurar que nenhuma criança caia num ciclo recorrente negativo” (Formosinho et al., 1999), impõe-se uma educação que ajude a clarificar valores (Estrela, 2002), que facilite que a criança passe da heteronomia para a autonomia, ao aceitar as regras e compreender que são necessárias ao convívio social (Estrela, 2007; Leonhardt et al., 2014), promovendo-se o autocontrolo, em que a criança estabelece os seus próprios limites ao internalizar as normas (Brazelton & Sparrow, 2013; Leonhardt et al., 2014).

De acordo com Leonhardt et al (2014), a heteronomia trata-se de uma etapa fundamental para o desenvolvimento moral e era exatamente essa preocupação que a

equipa de sala tinha. Contudo, o educador deve estar consciente de que cada criança tem o seu ritmo e deve permitir que esta alcance essa autonomia a seu tempo.

Não obstante, a presença física do educador assume também um papel de destaque nesta função. Em primeiro lugar, este deve assumir um papel de observador, como nos elucidam Brás e Reis (2012), o que permitirá avaliar e monitorizar as aptidões sociais do grupo. Esta observação deve ser cuidada e atenta, como em qualquer momento da prática educativa pois o educador “muitas vezes olha, mas não vê” (Estrela, 2007).

Num segundo momento, é essencial que o educador se dê conta dos sinais que dá crianças, pois, “as crianças acreditam que o educador sente aquilo que demonstra e é no seu comportamento que elas se vão concentrar” (Vale, 2009, p.132), e estas faixas etárias dizem respeito a um período de permeabilidade – aprendizagem por *modelação* (Formosinho et al., 1999). Assim, o educador deve ter em atenção à atmosfera da sala: o tom de voz do educador, o barulho, o tamanho do grupo e as informações visuais que o educador transmite (Vale, 2009), ou seja, a sala de atividades deve estar imersa num clima de liberdade, tolerância e aceitação mútua (Estrela, 2002).

O educador deve agir tendo em conta uma conduta ética que delinea à priori, ou seja, tendo em conta valores que assume como seus (Estrela, 2002), bem como as necessidades do grupo, dado que “é modelo por excelência no contexto de JI, sendo muitas vezes a segunda figura de vinculação” (Vale, 2009, p.135). Assim, o educador deve dar o exemplo (Justino, 2010; Roberts, 2004), e ter em conta as especificidades de cada criança e que à chegada da instituição trazem consigo muitos conhecimentos e capacidades (Ferreira, 2004; Siraj-Blatchford, 2004; Cardona, Nogueira, Viera, Uva & Tavares, 2015), sendo crucial que adote uma postura de respeito por estas diferenças e ajude as crianças a aproximarem-se, ajudando-as a perceber e a aceitar e respeitar as diferenças (Formosinho et al., 1999), dado que os próprios valores de cada um podem distanciar-se daqueles que o contexto organizacional da escola e da sala de atividades, mais propriamente, estabeleceram (Oliveira-Formosinho, 2003).

Nesse sentido é crucial que o modo de agir do educador se pautem pela concretização de valores pois “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos . . . os educadores contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). Nessa linha de pensamento, Brás e Reis (2012), explicam que o educador deve criar um ambiente facilitador da

expressão e partilha de sentimentos e emoções, constituindo um contexto respeitador da criança (Formosinho et al., 1999). Pois, “não é possível esperar de alguém uma atuação congruente com os princípios da cidadania . . . se esse alguém for incapaz de tomar decisões informadas e/ou de interpretar criticamente a realidade, se não tiver capacidade de autocrítica” (Cardona et al., 2015, p.41). E, nesse aspeto, novamente o MEM trata-se de uma abordagem facilitadora desse processo, pois defende que o educador deve, não só, aceitar, ouvir e valorizar a criança, como também, ajudá-la a comunicar com o grupo, encorajando-a a ouvir e a dialogar com os outros (Niza citado por Folque, 2014).

Com toda esta práxis quer-se educar crianças emocionalmente competentes e moralmente desenvolvidas do que simplesmente educar uma criança obediente.

3.2.1. ... Ainda no caminho: as estratégias a utilizar na gestão de grupo

Após o referencial teórico apresentado, constata-se que é no decorrer da prática pedagógica que cada educador vai identificando as prioridades para cada grupo de crianças, para, *à posteori* delinear um plano de ação. Após “familiarizar-se” com o tema, o educador deve refletir e adotar um conjunto de estratégias para conseguir colmatar os seus problemas (Caldeira, 2007; Fonseca & Rosa, 2015).

São evidentes os efeitos negativos que os comportamentos, dos quais já falei, detêm no quotidiano de uma sala de atividades. Assim, urge encontrar soluções que evitem ou atenuem esses efeitos (Flores & Silva, 2014), e que permitam uma prática pedagógica de qualidade. Não existem receitas prévias que possibilitem determinar quais as estratégias *à priori* (Picado, 2009). Cabe ao educador conhecer o grupo para conseguir adequar o seu plano de ação ao mesmo em geral e em cada criança em particular, pois “cada caso é um caso” (Fonseca & Rosa, 2015).

Como referem Formosinho et al. (1999), é essencial proporcionar um contexto no qual as crianças possam aprender as competências sociais. Assim, sobressai a relevância da aplicação de estratégias nesta dinâmica, como foi o caso da PPS e as quais explicarei mais adiante.

3.3. Como agir? – O roteiro ético

Considerando que “a ética é o desejo e o imperativo de qualidade dos valores presentes na relação humana” (Moita, 2012, p,34), e que se trata de um requisito influenciador da observação e conseqüente documentação do trabalho a realizar com

as crianças e as famílias, como nos diz Parente (s.d.), importa dar sentido a esta vertente na nossa prática profissional.

No sentido de procurar e questionar-me reflexiva e criticamente acerca do meu *sentido ético no agir pessoal e profissional* (APEI,2011, p.1), optei por delinear um roteiro ético como orientador da PPS. Assim sendo, de forma a nortear a minha ação baseei-me na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011), em conjunto com os dez princípios éticos enunciados por Tomás (2011), e respeitando a Lei nº67/98 de 26 de outubro alusiva à Proteção de Dados Pessoais.

Em primeiro lugar, e assumindo como um pressuposto transversal à prática, considerei determinante respeitar cada criança independentemente das suas especificidades e ter expectativas positivas para todas, garantindo que os seus interesses estão “acima de interesses pessoais e institucionais (APEI, 2011, p.2).

No que alude ao começo da PPS, foi fundamental explicar a minha função enquanto estagiária ao grupo, bem como o meu período de permanência na instituição. Já ao longo do tempo, fui explicitando às crianças, que o trabalho desenvolvido na PPS era de coparticipação, em que eu ensinava, mas aprendia com elas.

O mesmo aconteceu no que respeita às famílias para apresentar os objetivos do trabalho: redigi um comunicado de apresentação para os pais (Anexo L), e na reunião de pais explicitiei o trabalho que pretendia realizar com as crianças. Nessa linha de pensamento, foi crucial obter um prévio consentimento informado, não só por parte da equipa de sala – ao apresentar as minhas propostas de intervenção- , como dos pais - ao redigir uma folha de autorização para fotografar as crianças em ação (Anexo M), comprometendo-me a utilizá-las apenas para fins académicos e, com as face omitidas (Lei nº67/98), como garantia da salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades das crianças (Máximo- Esteves, 2008).

Isto aconteceu no sentido de garantir o sigilo profissional e respeitar a privacidade e a confidencialidade dos dados. Operacionalizei este princípio também ao proteger informações que adquiri na base das relações sociais que estabeleci com a equipa e que não mobilizei a nível académico. O mesmo se processou no que refere à organização educativa, uma vez que optei por omitir a sua denominação, nos documentos relativos à prática. Assim, pretendi, tendo em conta o referido na Lei nº67/98 da Constituição Portuguesa, tratar toda a informação “de forma lícita e com respeito pelo princípio da boa fé”. Nesse seguimento, entendendo as crianças como

sujeitos de direitos à privacidade e confidencialidade, apenas invoco as iniciais de cada criança ao longo de todo o documento.

No que refere às decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, a investigação a realizar debruça-se sobre todas as crianças. Porém, em atividades, aquando a perceção do desconforto de alguma criança e o surgimento de recusas de envolvimento no trabalho, optei por dar a possibilidade de escolha – entre sair ou permanecer na atividade. Relativamente aos custos e benefícios, tentei que a minha intervenção não suportasse constrangimentos para a instituição e, em simultâneo, tive como objetivo trazer benefícios para o grupo, não só através da minha investigação como em qualquer proposta, o que se relaciona diretamente com o possível impacto nas crianças, tendo em conta que pretendi que a minha investigação influenciasse as dinâmicas de interação do grupo, de forma progressiva.

Este mesmo impacto pôde ser percecionado ao respeitar o pressuposto do uso e relato das conclusões em que optei por realizar uma devolução da informação acerca da minha prática à equipa educativa e, em paralelo, às crianças, no que refere à súmula da prática, em que realizei uma atividade que permitiu que as crianças visualizem em vídeo o percurso da intervenção realizada. O mesmo se verificou com toda a comunidade educativa, através da comunicação dos projetos e atividades realizadas, na instituição.

Por fim, em concordância com o referido, saliento que procurei integrar-me nos valores e intenções tanto da organização educativa, como da EC, respeitando o trabalho desenvolvido e tentando dar-lhe continuidade. Coloquei a equipa sempre a par da minha investigação, dos dados recolhidos e de todo o processo. Concomitantemente no sentido de efetuar uma “procura de práticas de qualidade” (APEI, 2011, p.2), procurei partilhar informações, angústias e dúvidas com a equipa de sala, no sentido de adequar a minha prática às exigências que esta profissão detém.

3.4. Do observar ao agir: O roteiro metodológico

No sentido de intervir na reconstrução da realidade com que me deparei na PPS, as opções metodológicas que nortearam a minha ação assumiram uma abordagem de *Investigação-Ação*, dado que envolveram uma preocupação de intervenção da minha parte (Ponte, 2002), através de um processo que alternou entre a minha ação e a reflexão crítica da mesma (Calheiros & Piscalho, 2013; Coutinho et al., 2009). O trabalho de campo debruçou-se sobre todo o grupo de crianças e teve como principal

preocupação todo o processo que levou à obtenção dos resultados finais. Assim sendo, adotei uma abordagem de caráter qualitativa, pois os dados que fui recolhendo apresentam um pormenor de descrição elevado (Bogdan & Biklen, 1994), possibilitando a atribuição de significado à realidade onde estava inserida (Oliveira, 2006). Contudo, no processo de tratamento de dados recorro, também, à análise de dados quantitativos dado o seu caráter mais minucioso, não me distanciando, porém, desse processo de interpretação e atribuição de sentido à realidade.

Como *plano de investigação* (Ponte, 2002), recorri a uma *estratégia de recolha de informações* (De ketele & Rogiers, 1999), adotando diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Estas técnicas centraram-se na observação direta participante, na consulta documental e na realização de dois inquéritos por questionário (IQ).

Recorri à observação direta participante enquanto técnica fundamental da minha investigação, que me permitiu perceber os fenómenos exatamente como ocorreram no contexto (Máximo-Esteves, 2008), enquanto participava sem, no entanto, perder a integridade do meu papel de observadora (Dias, 2009).

Clarificando, no início da PPS realizei notas de campo que ao incluíram registos detalhados e descritivos sobre as crianças, as suas ações e interações (Máximo-Esteves, 2008), permitiram encontrar o meu foco de estudo (Anexo N).

Após essa etapa, realizei períodos de observações naturalistas (Anexo O), que segundo Dias (2009), permitem descrever “as circunstâncias e comportamentos das situações e indivíduos” (p.179). A partir destas observações retirei informação útil que me permitiu compreender melhor o meu objeto de estudo e, juntamente com os contributos da literatura, construí grelhas para uma observação mais focalizada (Anexo P), de forma a colocar em relevo as estratégias utilizadas na gestão das dinâmicas do grupo de crianças e os seus resultados (Reuchlin citado por Dias, 2009). Este instrumento forneceu-me dados suscetíveis de tratamento estatístico e, dessa forma, constitui gráficos de linhas, que, compostos por dois eixos possibilitam uma clara visão das estratégias mais utilizadas em cada semana e ao longo do tempo.

Na impossibilidade de realizar uma entrevista semiestruturada enquanto “estratégia qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.18), elaborei um IQ à EC com o intuito de perceber as suas conceções face à temática (Anexo Q). O resultado deste documento surgiu como corpus de análise de conteúdo que utilizei como técnica de tratamento desses dados previamente recolhidos (Esteves, 2006; Vala, 1986). Realizei também um IQ à EC acerca das estratégias utilizadas em contexto de sala de atividades

(Anexo R), e de forma a analisá-lo, dividi todas as questões nas categorias apresentadas por Vale (2008): *estratégias positivas, inapropriadas, com os pais e de planificação e suporte*, construindo, então, gráficos de barras referentes a cada categoria, para permitir uma melhor leitura da frequência e eficácia de cada dado. Simultaneamente, recorri à consulta documental do PCG e de diversas fontes de carácter relevante para a minha investigação que me permitiram adquirir referências teóricas nas quais me baseei para concretização a minha ação.

No que refere à análise dos dados, todos os resultados serão demonstrados descritivamente através de uma triangulação de dados, de forma a assegurar a sua veracidade e a obter resultados mais próximos do real, evitando as *limitações próprias do recurso a um método* (Maxwell citado por Tomás, 2011).

3.5. Apresentação e discussão dos resultados

De forma a permitir uma eficaz compreensão dos resultados, enquanto sequência de apresentação, começarei por expor os principais resultados provenientes da aplicação de cada uma das técnicas utilizadas: apresentarei os dados obtidos através dos dois inquéritos por questionário realizados e da consulta do PCG e depois das grelhas de observação naturalista e sistemática, para posteriormente cruzá-los.

Primeiramente, no que reporta às conceções da EC obtidas através do **IQ sobre as suas conceções face à temática** (Anexo S), percebe-se que esta atribui extrema importância à gestão de um grupo e ao papel do educador nesta prática, afirmando que deve realizar todo um trabalho *à priori* para facilitar a vida de grupo das crianças: organizar/gerir espaços, criar segurança e liberdade, etc. O educador deve também adequar a sua postura para “gerir as mais variadas situações”, devendo estabelecer prioridades aquando imprevistos. Dado que são inúmeras as dificuldades com as quais se defronta, “é muito importante o educador saber utilizar e construir estratégias que ajudem a gestão de um grupo”, que permitam *antecipar e adequar* situações, ou seja, que possibilitem que a criança passe da heteronomia para a autonomia. Para efetivar essa transição, a EC atribui extrema importância à participação das crianças na sua vida diária em grupo e prioriza a utilização de *estratégias positivas* (Vale, 2008). Esta ideia é corroborada através da **consulta do PCG**, em que se pode ler que as crianças são incluídas na gestão das rotinas, instrumentos, tarefas e regras (2016/2017).

Seguidamente, através da análise do **IQ de estratégias do educador** (Anexo T) é possível verificar que a EC está *segura* da sua capacidade de gestão de

comportamentos, problemas futuros e em promover competências emocionais, sociais e de resolução de problemas, atribuindo-lhe o valor de 6 numa escala de 1 a 7 (Anexo U). A EC declara não utilizar estratégias de planificação e suporte (Anexo V). No que respeita às estratégias específicas, verifica-se uma maior incidência na utilização de estratégias positivas: *pró-ativas*, *de recompensa* e *de limite* (Vale, 2008), em prol das estratégias inapropriadas ou de trabalho com os pais.

Focalizando, a EC afirma utilizar mais estratégias *pró-ativas* (Anexo W), sendo que afirma treinar comportamentos sociais positivos *muito frequentemente*¹², afirmando que é eficaz¹³ *frequentemente*. Em relação às estratégias *de recompensa* (Anexo X), a EC afirma não recorrer a incentivos ou privilégios especiais, porém diz utilizar incentivos para o grupo e elogiar o bom comportamento, atribuindo a esta estratégia uma frequência e eficácia de níveis 4 – *frequentemente*. Já em relação às estratégias *de limite* (Anexo Y), a EC afirma dar ordens positivas claras e utilizar estratégias de resolução de problemas, de gestão de raiva com as crianças *frequentemente*. As estratégias inapropriadas não são utilizadas, segundo a EC. Todavia, a EC assinala com *às vezes*, censurar ou apontar a(s) criança(s) por mau comportamento (Anexo Z).

Já nas estratégias de trabalho com os pais (Anexo AA) surgem *raramente/nunca utilizadas*: mandar informação aos mesmos e/ou chamá-los para informar do comportamento, promover o seu envolvimento em sala de atividades ou organizar grupos de suporte. Por outro lado, a EC assinala ensinar estratégias aos pais e falar sobre a criança, estabelecer uma parceria com os pais, pedindo-lhes ideias sobre a forma de incorporar as suas tradições culturais na sala de atividades, cooperando com eles na mudança de comportamento da criança e realizar reuniões extra *sempre que necessário/possível*.

Por fim, remetendo para as estratégias utilizadas em contexto, através da análise das observações naturalistas, é possível verificar-se uma incidência na utilização das *estratégias positivas* (Vale, 2008), que oscilam entre a necessidade de se adequar/colocar o tom de voz (de limite) e falar com a criança calmamente (pró-ativas). O mesmo se verifica na análise das grelhas de observação sistemática (Anexo BB), em que *adequar/colocar o tom de voz* surge como a estratégia mais utilizada ao longo da observação. *Esperar que o grupo se acalme* e *falar com a criança de forma calma* foram

¹² Esta estratégia foi a única assinala com a maior frequência do IQ

¹³ A cotação de eficácia não foi atribuída à maioria dos itens.

também duas estratégias privilegiadas pela equipa de sala, bem como *mudar a criança de lugar* – em momentos de *reunião* - ou *sentar-se ao lado da criança*.

Apenas foi necessário *repetir as regras estabelecidas e utilizar os instrumentos de pilotagem como “alerta”* duas vezes em duas semanas, cada. *Apagar a luz* foi sendo menos utilizada até à última semana e o *time-out* assumiu-se uma estratégia raramente utilizada. Por fim, é de salientar que no início da aplicação deste instrumento, surgiram duas novas estratégias: a EC simulou sair da sala de atividades e a AE propôs o jogo do silêncio, que não voltaram a ser utilizadas. Já no final, a EC sugeriu outra estratégia isolada: parou a(s) atividade(s).

Integrando agora os resultados e discutindo-os tendo em conta as minhas interrogações iniciais, começo por abordar o papel do educador na gestão das interações de um grupo de crianças.

Tendo em conta o já referido anteriormente, saliento o papel as responsabilidades várias do educador nesta prática, sendo que são inúmeros os desafios com os quais se depara e as prioridades que deve estabelecer:

“- Rita, não consigo apertar o avental” – diz uma criança. “-Sujei-me com tinta. Não gosto!” – diz a MF, esticando as mãos para a ajudar. Enquanto isso, o SS aperta com demasiada força o frasco de tinta, enchendo todo o seu trabalho.”
(Excerto de nota de campo de 16 de janeiro de 2017, sala de atividades).

Para facilitar esta prática, deve existir um planeamento à priori e é essencial equacionar um conjunto de situações que se interligam e influenciam mutuamente, como nos dizem Machado e Simões (2015). Para além de gerir momentos de *relações e/ou conflitos* entre as crianças, “o educador tem um papel fundamental na organização de uma sala” que fomenta a autonomia das crianças, diz-nos a EC. É essencial ter-se em conta que através da organização do ambiente, também são transmitidos sinais às crianças (Vale, 2009), bem como regras. Por outro lado, como já referido anteriormente é crucial que o educador fomente a participação das crianças na vida diária do grupo. Estas surgem como estratégias de *antecipação*. Contudo, as estratégias de *adequação*, são, também necessárias, e já no que respeita à gestão dos momentos de interação entre crianças, o educador deve adequar a sua postura, mostrando-se disponível, atento e sereno pois, como referem inúmeros autores, o educador pode e deve inevitavelmente gerir a sua ação entre o exemplo que dá, dado que as crianças aprendem estratégias sociais ao observarem as interações dos outros (Formosinho et al., 1999), e o incentivo

da criança à ação. De forma a gerir estes momentos o tipo de intervenção vivenciado ao longo da PPS, corroborado pelas palavras da EC, diz respeito a incentivar o grupo a esperar e negociar com as crianças.

Para poder adequar a sua prática visando uma melhor gestão de grupo, é essencial que o educador se questione acerca da sua autoridade, segurança e capacidade de gerir e controlar os problemas de comportamento (Vale, 2009). O facto da EC não assumir níveis máximos na segurança da gestão de grupo ainda que tenha uma vasta experiência, pode ser um indicador da difícil gestão de um grupo, dado que a EC afirma ainda ter dificuldades em respeitar rotinas e dar resposta ao grupo.

No que respeita às estratégias a utilizar, através da análise de todos os dados que pude recolher, concluo que futuramente devo privilegiar a utilização de estratégias positivas em prol de estratégias inapropriadas, como seria expectável. Explicitando, deve existir um meio-termo entre a utilização de estratégias pró-ativas e as estratégias *de limites*, corroborando a opinião da EC, que afirma que as estratégias permitem *antecipar e adequar* situações.

É crucial existir mediação entre a imposição de limites e a liberdade que deve ser dada à criança, como pude verificar ao longo da PPS. Se, por um lado, a EC afirma pautar a sua relação com o grupo com base no respeito mútuo, o que culmina na prática de competências sociais por parte das crianças, por outro, é inevitável impor limites, dado que “as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado” (Vale, 2009, p.133).

Isto foi possível verificar-se ao analisar as observações naturalistas, que variam entre estratégias de limites:

“As crianças voltam a sair do seu lugar, aproximando-se dos carros estacionados. A equipa volta a chamar as crianças à atenção.” (Excerto de observação naturalista de 1 de dezembro de 2016, exterior).

E as estratégias pró-ativas:

“*Chamo o DM e aceno negativamente com a cabeça.*” (Excerto de observação naturalista de 7 de dezembro de 2016, sala de atividades)

Isto é também corroborado através da análise das grelhas de observação focalizada, dado que, ainda que a EC privilegie as estratégias pró-ativas na sua prática, a estratégia “*adequar/colocar o tom de voz*”, assumiu-se como a mais trabalhada. Por

outro lado, todas as outras estratégias, como pude observar, foram utilizadas de forma alternada (entre pró-ativas e de limites): *esperar que o grupo se acalme e falar com a criança de forma calma* - por um lado - e *mudar a criança de lugar ou sentar-se ao lado da criança* – por outro. Contrastando, considero que mudar a criança de lugar nem sempre se trata de uma opção eficaz, pois, nem sempre resulta (Picado, 2009).

Ao longo da minha prática, inúmeros foram os momentos em que a equipa motivava a(s) criança(s), mesmo após uma chamada de atenção: “E tu consegues!”. Simultaneamente, ao criar um contexto de sala baseado no respeito, como é prática da EC, permite favorecer o crescimento social das crianças (Formosinho et al. 1999), e incentiva as crianças à prática de valores sociais, pois permite que a criança se sinta mais competente e como afirma a EC que a define como *frequentemente eficaz*. Este *reforço social positivo* faz aumentar a frequência de um “bom comportamento” e, conseqüentemente, diminuir os comportamentos perturbadores (Picado, 2009).

O facto de as estratégias *repetir as regras estabelecidas e utilizar os instrumentos de pilotagem como “alerta”* não terem muitas ocorrências, leva-me a inferir que estas não se tornaram necessárias, uma vez que as crianças participaram na discussão e elaboração das regras de sala, bem como na criação dos instrumentos de pilotagem, ou seja, esta estratégia pró-ativa permitiu que as crianças tivessem uma noção das regras, o que fez com que estratégias de limite não fossem utilizadas, até porque permite que os comportamentos diminuam pois, lembrá-los só teria o efeito contrário (Vale, 2009). Assim como as estratégias inapropriadas, considero que as estratégias de recompensa com incentivos e de privilégios especiais não são significativas, pois como nos diz Picado (2009), estas só têm os efeitos contrários. E a meu ver, estas vão de encontro a uma educação para os valores.

Foi ainda possível perceber que os pais detêm um papel preponderante nesta prática e que as estratégias a utilizar com os pais são extremamente importantes. Ainda que a EC atribua bastante significado a esta vertente¹⁴, nem todo o trabalho é possível de realizar em contexto de sala, o que pode indicar as dificuldades de gestão do grupo, que para além do elevado número de crianças, passa pelos constantes atrasos das crianças de manhã, o que pode partir da dificuldade do uso dessas estratégias.

Contudo, a EC afirma não utilizar estratégias de planificação e suporte, o que pode indicar a elevada incidência das estratégias utilizadas “no momento”.

¹⁴ Na tabela de estratégias específicas com os pais, a EC sugeriu a colocação da opção de nível 7 – *sempre que possível/necessário*.

A ausência da cotação *eficácia* na maioria dos itens leva-me a inferir que esta opção pode ter implícita a consideração de que qualquer estratégia utilizada nem sempre resulta com diferentes grupos ou até mesmo com o mesmo grupo. A título de exemplo, surgiram estratégias pontualmente e a estratégia “apagar a luz” no início da PPS tinha resultados positivos e no término não funcionava.

Em suma, todo o percurso e trabalho realizados permitem que conclua que as competências sociais são de extrema importância para trabalhar numa sala de JI, pois permitem “a assimilação dos diferentes papéis sociais que [as crianças] desempenham ao longo do seu percurso de vida” (Tomás, 2010, p. 14). Para justificar o referido, saliento a grande incidência de estratégias utilizadas ao longo da intervenção para trabalhar os comportamentos sociais das crianças, o que por si só, dada a necessidade do grupo, remete para a importância desta temática. Por outro lado, o facto de a EC afirmar utilizar *frequentemente* comportamentos sociais (ajudar, partilhar, esperar pela sua vez), considerando esta estratégia como *frequentemente eficaz*, destaca, também, a importância que a mesma atribui às competências sociais em JI.

Como referido por vários autores já citados ao longo do documento, torna-se preponderante proporcionar a aquisição destas competências por parte das crianças e dar-lhe as bases para o seu presente e futuro em prol de desenvolver um role de atividades que, por vezes, acabam por não ser significativas. Explicitando, devido à falta dessas competências sociais, por vezes, as atividades têm de ser constantemente interrompidas, como pude verificar ao longo da minha prática, o que prejudica, inevitavelmente o seguimento da mesma. Ora, com estas situações, a própria prática educativa no seu todo acaba por ficar afetada, o que me leva a atribuir elevada importância à fomentação de competências que permitam à criança a sua participação nos vários domínios da vida, que, ainda que seja um processo que leva tempo, não deve ser menosprezado.

4. “AMANHÃ AINDA CÁ ESTÁS?” – UMA REFLEXÃO

Ao alcançar o término desta etapa académica, importa fazer uma retrospectiva acerca de todo o meu percurso, que se caracterizou pela minha constante reflexão e questionamento sobre o que é ser educadora de infância e do conseqüente impacto para a (re)construção da minha identidade profissional.

Ao iniciar o meu percurso, o meu foco pautava-se pela paixão por partilhar os meus dias com crianças e poder ajudá-las a crescer. Mais do que paixão e a possibilidade de um dom, educar crianças refere-se a uma práxis muito mais complexa: com o passar do tempo pude perceber que trabalhar com crianças requer mais do que sentimento e implica a apropriação de todos os conhecimentos teóricos e práticos que fui adquirindo ao longo do meu trajeto académico (Marco et al., 2015).

Tal como defende Sarmiento (2009), a identidade profissional diz respeito a uma construção inter e intrapessoal que se desenvolve em contextos, interações, trocas e aprendizagens realizadas no seio das relações estabelecidas. É, então, importante lembrar os dois contextos organizacionais onde tive o privilégio de atuar pois ambos influenciaram “de forma directa ou indirecta o [meu] desenvolvimento pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 8), devido à sua variabilidade de atividade (Amante, 2015), ou seja, aos diferentes modos de exercer.

É inequívoca a ideia de que, nos dias que correm, existe esta tal diversidade de contextos (Andreoli, 2003; Cole & Cole, 2004; Vasconcelos & Matias, 2010) e, é preponderante que o educador seja capaz de responder de forma adequada às múltiplas experiências de infância dos mesmos (Portugal citada por Sarmiento, 2009), bem como saber tirar o melhor partido delas. Assim, o facto de ter interagido em dois polos distintos, ao nível das comunidades de influência e das condições sociais dos públicos-alvo de cada instituição, possibilitou-me realizar ações pedagógicas díspares, tendo em conta estas duas “infâncias dentro da infância global” (Sarmiento, 2003), o que contribuiu significativamente para a formação da minha identidade profissional, comprovando a minha crença de querer ser educadora de infância.

Atendendo às especificidades e inúmeras diferenças dos contextos, em primeiro plano, por si só, as duas PPS apresentam algumas particularidades dado as valências distintas em que se realizaram, bem como por se tratarem de contextos socioculturais diferentes. Independentemente da preparação prévia que possamos ter, considero que ser-se educador de infância é também saber improvisar (Alarcão citado por Costa e

Caldeira, 2015), e só ao estabelecermos um verdadeiro contacto com cada contexto é que poderemos decidir que ação consideramos mais apropriada, tal como aconteceu durante as minhas intervenções, tornando-as mais desafiantes.

É indiscutível de que "a infância de uma criança rica é diferente de uma criança pobre" (Vargas e Schmitt, 2006, p.4), e tendo sido estas duas realidades com as quais contactei, ao realizar as PPS com crianças e comunidades com hábitos diferentes, uma das questões merecedoras de maior atenção e destaque, diz respeito em, numa perspetiva ética, olhar para cada criança como o ser único que é e com inúmeras capacidades, mantendo sempre expectativas positivas em relação a cada uma (APEI, 2011), dando sempre a possibilidade de cada criança ir até onde conseguir.

Ao longo deste caminho compreendi que esta ideia deve ser igualmente alargada à instituição familiar, dado que independentemente do contexto, é inadequado a realização de qualquer juízo de valor sobre qualquer grupo social com o qual estabeleça a minha prática. Dizem-nos Martins, Filho, e Ferreira (2015) que "o indivíduo nunca se constrói sozinho" (p.90) e, nesse sentido, o contacto com as famílias fez-me perceber que é decisivo assumir, *à priori*, que a minha realidade de vida pode ser muito diferente das realidades com as quais me cruzarei e que devo adequar o meu trabalho a cada uma, tirando o maior partido de todas as particularidades que cada grupo social comporta, para (re)pensar e trazê-las para a minha prática.

Debruçando-me sobre a instituição familiar de cada contexto, de forma a equacionar as dificuldades sentidas em prol do melhoramento das minhas futuras práticas, considero que o trabalho realizado com as famílias ficou muito aquém do que eu desejava. Tanto no contexto de creche como em JI, apesar do meu esforço e várias estratégias/intervenções para estabelecer um efetivo contacto com as famílias - no primeiro - e devido a constrangimentos ao nível da instituição - no segundo -, nem sempre este trabalho se tornou concretizável. Contudo, todos estes constrangimentos permitiram-me estar mais preparada para eventuais situações semelhantes e perspetivar outras e novas formas de trabalho com as famílias que possibilitem uma efetiva participação e envolvimento das mesmas em sala de atividades.

Para efetivar as minhas práticas, pude contar com o trabalho em equipa, que considerei fundamental em ambos os contextos onde realizei as PPS. Foi através de todo o trabalho cooperativo, e do *feedback* que me era dado, que pude refletir e ir adequando toda a minha ação pedagógica, pois é através destas experiências socioprofissionais que a identidade de cada um também se vai reconstruindo (Costa &

Caldeira, 2015). Simultaneamente, Formosinho (2013) refere que um modelo pedagógico é, também, um importante andaime para procurar refletir a ação profissional. Assim sendo, o facto de cada uma das minhas práticas se terem sustentado de acordo com as linhas orientadoras de dois modelos pedagógicos distintos, o Modelo *High-Scope* e o *MEM*, em creche e JI, respetivamente, permitiu-me alargar os meus conhecimentos face a cada um e verificar a sua concretização na prática, desenvolvendo-as tendo em conta os princípios de cada um:

“*trata[-se] de um modelo com o qual nunca trabalhei e que me despoleta, ainda, algumas dúvidas e curiosidades*” (Excerto de reflexão semanal de 26 a 30 de setembro de 2016).

Perspetivando, então, hipóteses futuras, considero que deverei ajustar-me a todas as realidades com as quais me irei confrontar, o que me conduzirá à busca e (re)criação permanente do sentido da ação educativa (Costa & Caldeira, 2015; Galvão, Nieto, & Mocholí, 2016) através de uma constante *interrogação crítica da prática* (APEI, 2011). Assim, devo problematizar a minha “própria cultura, questionando valores, aspirações, expectativas, práticas e crenças educativas” (Portugal, 2009, p.11), tendo sempre em vista a qualidade do atendimento e o bem da criança (Rosa, 2001).

Para isso, é necessário ter em consideração de que as crianças para além de todas as suas particularidades já são portadoras de uma *experiência social única* (Ferreira, 2004, p. 65) e, todo o currículo deve ser pensando tendo o contexto social como consideração (Siraj-Blachford, 2004).

Todo esse caminho, em espaços de salas de atividades, fez-me concluir que o meu futuro será, fundamentalmente, *amar* o que faço e, em prol das crianças, trabalhar para a excelência. Inúmeras serão as vidas que me irão passar pelas mãos futuramente e, não me posso esquecer de que o meu modo de agir irá ter sempre consequências naqueles com os quais me irei cruzar (APEI, 2011). Já todo o percurso realizado me deixou alerta para essas infindáveis possibilidades, ao cruzar a minha história de vida com as crianças, comunidades e diferentes contextos (Sarmiento, 2009).

Não obstante, é crucial que futuramente tenha em consideração que lidarei com um dos aspetos mais delicados do ser humano – o carácter (Torres, Mouta, & Meneses, 2002). Julgo que, independentemente do contexto com o qual nos deparemos, tratando-se da sala de atividades o locus fundamental da educação para a cidadania (Vasconcelos, 2007), é crucial dar às crianças as bases para o futuro.

Como futura educadora de infância, devo possibilitar a experimentação e aprendizagem de comportamentos sociais, com a consciência de que as crianças irão integrar um novo tecido social (Cordero citado por Torres et al., 2002), como ocorreu nas duas PPS, ao mediar diversas situações:

“[após] perceberem a minha atitude [...] A FF disse: “Está bem. Desculpa!”.”
(Excerto de nota de campo de 8 de novembro, sala de atividades)

Educar é capacitar, afirma Justino (2010, p.30). Recorro-me desta afirmação para abordar toda a práxis que norteou o meu percurso em JI, sobre a qual incide a problemática que dá nome ao presente relatório, bem como o percurso de creche, dado que se trata de uma ideia que assumo ser transversal a qualquer prática e/ou contexto educativo. Em simultâneo e não menos importante, futuramente pretendo guiar a minha ação tendo por base das relações estabelecidas a afetividade pois, como afirma Sarmiento (2009), a acção junto das [crianças], configura, na profissão de educadora de infância, uma forte conexão entre o cuidar e o educar.” (p.51). Considero que esta conduta viabiliza práticas pedagógicas de maior qualidade, ao possibilitar interações baseadas na confiança e, conseqüentemente, no respeito. Acredito que a dimensão emocional de que falei no início deve estar aliada aos conhecimentos teóricos e práticos também referidos. Sem esta nada funcionará. Acredito que a *dedicação*, aliada a *sorrisos* se trata de um pequeno, mas significativo ideal a seguir no meu dia-a-dia futuro, que culminará em práticas eficazes, como ilustra a seguinte nota de campo:

“o DM grita: “A Rita vai embora. Não a deixem ir!” Neste momento, as crianças correm na minha direção, abraçando-me e não me deixando sair do lugar.”
(Excerto de nota de campo de 20 de janeiro de 2016, recreio).

Concomitantemente, como afirma Sarmiento (2009), “há que atender às interações estabelecidas quer com os pares profissionais, como com os pais das crianças e outros elementos da comunidade” (p.59), e contruí-las baseadas, também, nestas ideias para conseguimos trazer estes elementos cruciais para a nossa prática educativa.

Por fim, ainda que as dúvidas ainda estejam longe de terminar e que o caminho ainda se veja longo, creio que possuo um *olhar* mais atento e amadurecido face à prática educativa, ao apropriar-me de todos os saberes adquiridos até aqui.

Se ser-se educadora é saber que se está preparado para abraçar tal profissão (Costa & Caldeira, 2015), é certo que parte de mim já o é.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática espelhada no presente relatório caracterizou-se pela heterogeneidade intrínseca do grupo de crianças com o qual privei, como seria de esperar. Todas essas diferenças e semelhanças possibilitaram-me a realização de uma prática com inúmeros desafios, sendo que a Investigação-Ação realizada se debruçou, exatamente, sobre as dificuldades que se elevaram na gestão do grupo de crianças e dos seus comportamentos. Entre os dois pólos que colocam em debate, por um lado, a indisciplina e o mau comportamento, e por outro, as regras em JI, encontrei maior interesse em perceber, refletir e aprofundar o papel e o valor da minha futura profissão no que respeita às competências sociais no JI, o que permitiu reconstruir a minha identidade profissional (Ponte, 2002), e tornar o meu trabalho único e irrepetível.

Nesse sentido, assegurando que as interrogações com as quais me defrontei no início do meu percurso investigativo foram respondidas, proponho-me a abordar os principais resultados do estudo realizado, entrecruzando-os com os processos vividos e o seu impacto para o meu futuro profissional.

Olhando para a *multiplicidade de funções* (Cardona, 2008) com as quais o educador de infância se defronta, transportando, inclusive, esta ideia para o futuro, foi possível aferir que a gestão do grupo é uma das práticas mais difíceis que um educador de infância vivencia no seu início de carreira como afirmam Fonseca e Rosa (2015), e imensas foram essas dificuldades: a imposição de regras e limites firmemente, bem como mostrar uma atitude segura ao gerir estes momentos, o que facultou um caráter mais desafiante a toda a investigação-ação.

Ao atuar através de um “processo articulado e pensado em conjunto” (Roldão, 2007, p.28) com a equipa de sala, pude progredir nessa prática, apropriando-me dos conselhos de cada elemento e, em simultâneo, a minha presença no contexto revelou-se uma mais-valia: pude equacionar novas formas de agir, ajudar a equipa nesta intervenção e, simultaneamente, apoiar as crianças nos momentos de interação e na aquisição de competências sociais, facilitando, então, toda a dinâmica de sala de atividades.

A intervenção realizada, possibilitou-me reavivar uma ideia que, por vezes, acaba por ficar esquecida: é crucial saber estabelecer prioridades na gestão de qualquer grupo. Ser educador é ser disponível e responsivo face às necessidades das crianças e, por isso, é fundamental que consiga perceber se é pertinente dar-lhes um role de

atividades em prol de ajudá-las a adquirir as bases essenciais da formação pessoal e social e prepará-las para o futuro, pois educar não passa por somente instruir a criança.

Porém, isto não quer dizer que todas as crianças tenham que ser *borboletas sociais* (Formosinho et al., 1999). É, sim, crucial, equilibrar essas duas vertentes e proporcionar competências sociais às crianças em qualquer momento do cotidiano de sala de atividades, através de uma *educação integral* (Nóvoa, 2006), sendo que as competências sociais necessárias não podem ser adquiridas sem os instrumentos básicos do conhecimento e cultura e vice-versa.

Desse modo, no que concerne às estratégias utilizadas, futuramente levo em consideração a importância de (re)pensá-las na ação e antes da ação, ou seja, perspectivar estratégias pró-ativas bem como as estratégias a utilizar no momento sendo determinante saber que as estratégias apresentadas não surgem como uma proposta única.

Todas estas aprendizagens adquiridas de caráter mais prático permitirão que transporte um leque vasto de opções para situações futuras, todavia como as estratégias podem e devem ser adaptadas ao longo do tempo, com um mesmo grupo, mais expectável será esta opção com diferentes grupos.

Já uma ideia que não difere independentemente do público-alvo, diz respeito a termos o futuro nas nossas mãos quando trabalhamos com crianças. Os valores não se transmitem, mas vivenciam-se. Cabe-nos a nós, (futuros) educadores, ajudar as crianças nessa interação, uma vez que os primeiros anos de vida são propícios para a aquisição de competências sociais (Formosinho et al., 1999). Contudo, é essencial não esquecer que isto se trata de um ciclo: para trabalhar as competências sociais é necessária interação e, conseqüentemente, as dificuldades sociais experienciadas pelas crianças só se manifestam no seio dessas mesmas interações.

Então, a minha futura práxis centrar-se-á em olhar para a criança como um indivíduo e cidadão ativo e competente, e perceber como esta aprende, assumindo-a como autónoma nessas inte(r)elações e que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho” (Brazelton & Greenspan, 2009), para concretizar uma prática de maior qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Eds.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111–122). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Andreoli, V. (2003). *Do lado das crianças - os perigos que rodeiam as crianças dos nossos dias*. Porto: AMBAR.
- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In *Investigação qualitativa em educação* (pp. 15–80). Porto: Porto Editora.
- Brás, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135–147.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. I. (2009). *A criança e o seu mundo - requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T., & Sparrow, J. D. (2013). *O método Brazelton - A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caldeira, S. N. (coord.). (2007). *(Des)ordem na escola: mitos e realidades*. Lisboa: Quarteto.
- Calheiros, M., & Piscalho, I. (2013). “Quefazeres... Um Percurso De Reflexão E Ação Na Formação Inicial.” *Interações*, 282 (27), 257–282.
- Cardona, M. J. (2007, agosto). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 8, 10-15.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos, VIII. Consultado em [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3117/1/Para uma pedagogia da educacao pre-escolar.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3117/1/Para%20uma%20pedagogia%20da%20educacao%20pre-escolar.pdf)
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.C. (2015). *Guião de educação, género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carmo, H. (2014). *A Educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção*. Escolar Editora.

- Cavalcante, R. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar E Educacional*, 2. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09.pdf>
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente. *Journal of Chemical Information and Modeling*. São Paulo: artmed.
- Cordeiro, M. (2015). *Crianças e famílias num Portugal em mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Costa, M. de L., & Caldeira, A. I. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação E Ensino* (pp. 113-120). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*, 2, 355-379.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, 31, 213–230.
- De ketele, J. M., & Rogiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, C. M. (2009). “Olhar com olhos de ver.” *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 175–188.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4ª). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2007). A indisciplina, os professores e a sua formação. In S. N. Caldeira (Ed.), *(Des)ordem na escola: mitos e realidades* (pp. 23–42). Lisboa: Quarteto.
- Ferreira, M. (2004). «A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!»– *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P., & Silva, F. (2014). O Conflito em contexto escolar: Transformar Barreiras Em Oportunidades. In M. Carvalho, A. Loureiro, & C. Ferreira (Eds.), *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (Vol.1, pp.

- 253–268). Vila Real: De Facto Editores.
- Folque, M. A. (2014). *A aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. C., & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação : pré-escolar e escolar . Desafios e estratégias. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação* (pp. 164-171). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1999). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Galvão, M. D. M., Nieto, J. E. S., & Mocholí, C. S. (2016). Saberes docentes y educación infantil: Notas pedagógicas para la formación inicial. *Revista Ibero Americana de Educación*, 72, 65–84.
- Harms, T., Clifford, R., Cryer, D. (2008). Escala de avaliação do ambiente em educação de infância. Porto: Legis Editora.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Censos 2011. Consultado em <http://www.ine.pt>
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Koerich, P., & Martins, T. (2007, janeiro/junho). Desenvolver valores na primeira infância: uma proposta de ação pedagógica. *Revista ZERO-A-SEIS*, 7, 1–14.
- Leonhardt, D., Prestes, A. C., Beatriz, L., & Freitas, D. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional*, 18 (2), 247–254.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência-Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação* (pp.186- 193). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Marco, M. T., Lima, E. A., & Fonseca-Janes, C. R. X. (2015). Formação de professores e prática pedagógica na educação infantil. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Eds.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 19–28). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Marques, L. (2016, janeiro/abril). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4–5.
- Martins, A. C. F., Filho, A. J. M., & Ferreira, F. I. (2015). “Professoras de bebés”: Algumas dimensões da construção identitária. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Eds.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 87–110). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010, maio-agosto). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Ibero Americana de Educación*, 53, pp. 185–202. Consultado em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4201>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). Aprender a Ser Educador de Infância: Entre a Teoria e a Prática. In XV Colóquio AFIRSE - *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* (pp. 1–11). Lisboa: AFIRSE.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância - Textos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 141–159). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, F. (2015). O espaço e o tempo da cidadania na educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 7–32.
- Nóvoa, A. (2006). A escola e a cidadania - apontamentos incómodos. In R. D’Espiney (Ed.), *Espaços e sujeitos de cidadania* (pp. 1–13). Setúbal: Instituto das comunidades educativas. Consultado em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M - Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Oliveira, P. (2006). Metodologias de investigação em educação. *TIL: Fragmentos de Educação*, 1(2), 32–34.

- Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva. *O Portal Dos Psicólogos*, 1–14. Consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Pires, M. A. (2007). Educação e cidadania: Consciência nacional no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41(1), 23–39.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). *Reflectir E Investigar Sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, 1, 9–24. Consultado em <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398286.pdf>
- Precatado, M. A., Damião, M. H., & Nascimento, M. A. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 125–142.
- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: Desenvolvimento pessoal e social. In Iram Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 141–160). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007, outubro/dezembro). Colaborar é preciso. *Noesis*, 1(71), 22–29. Consultado em <http://www.oei.es/pdfs/Noesis71.pdf>
- Rosa, M. (2001). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24–27
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Crianças E Míudos : Perspectivas Sociopedagógicas Da Infância E Educação*, 1–22. Consultado em http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2(2), 46–64.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. Em L. A. Guedes (org.), *A escola e os actores - políticas e práticas* (pp. 133-152). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Siraj-Blatchford, I. (coord.). (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

- Tomás, C. (2010). *Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Tomás, C. (2011). « *Há muitos mundos no mundo* » - *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, M. G., Mouta, C., & Meneses, A. L. (2002, janeiro/março). Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 61, 1–14.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101–128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia*, 1, 27–46.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar : os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, 2, 129–146.
- Vargas, Â., & Schmitt, L. (2006). Brincar é preciso. *Revista ZERO-A-SEIS*, 4, 1–17.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da educação na construção da cidadania. *Saber (E) Educar*, 12, 109–117. Consultado em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=2.
- Vasconcelos, T., & Matias, G. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 10, 17-41.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Loures: Ministério da Educação e Ciência- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* nº 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº67/98 de 26 de outubro. *Diário da República* nº 247/98 – I Série A. Ministério Público, Lisboa.

Parecer nº5/2016 de 18 de novembro. *Diário da República* nº 222/2016 – II Série. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.

Documentos oficiais da instituição:

Sem nome¹⁵ (2016/2017). Projeto Curricular de Grupo. Lisboa

Sem nome (2013/2017). Projeto Educativo. Lisboa

¹⁵ Por questões de privacidade não enuncio o nome da instituição.

ANEXOS¹⁶

¹⁶ Os anexos encontram-se em suporte digital.