



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

A GESTÃO E O CONTROLO DO GRUPO DE CRIANÇAS

**Relatório de Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**SÍLVIA ALEXANDRA NOBRE DE MATOS
DEZEMBRO DE 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

A GESTÃO E O CONTROLO DO GRUPO DE CRIANÇAS

**Relatório de Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob orientação da Professora Manuela Duarte Rosa

**SÍLVIA ALEXANDRA NOBRE DE MATOS
DEZEMBRO DE 2014**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à minha orientadora Manuela Duarte Rosa pela ajuda, conselhos, partilha de experiências, pela segurança, confiança e tranquilidade que me transmitiu durante estes meses. Agradeço, também, o facto de me sempre fazer ver que o meu futuro é como Educadora de Infância.

Agradeço também...

...à Rita Monteiro, colega de estágio e amiga, por me ter acompanhado durante este percurso; por ter estado sempre presente em todos os momentos, especialmente nos momentos menos bons; e por me dar forças para seguir em frente.

...aos meus Amigos Beatriz Reis e Jorge Henrique Grilo por me terem apoiado sempre e por me ouvirem e darem forças para concretizar este sonho. Todos os nossos momentos, todas as nossas sextas-feiras deram-me as energias mais do que suficientes para encarar os pequenos obstáculos sempre com um sorriso e de cabeça erguida. Vocês foram muito importantes nesta etapa da minha vida.

...à Xana pela amizade, disponibilidade e carinho sempre demonstrados; à Francisca pela amizade, pois mesmo sem estarmos juntas estive sempre a par de tudo e pronta para ajudar; à Vanda por ser a Amiga que é e por estar sempre pronta para me abraçar, ouvir e ajudar; à Ana que apesar de estar longe me ajuda com as suas palavras; e à Sara que apesar de também estar longe fisicamente, está sempre por perto em pensamento! Está sempre disposta a ouvir, ajudar e falar. Aos restantes amigos...Obrigada!

...à Graça, a minha Educadora de há 20 anos, que sempre me acompanhou e acompanha em todas as etapas da minha vida. Está sempre disposta para me apoiar, ouvir e dar conselhos. É a minha modelo de Educadora...é uma das pessoas que me faz perceber que ser Educadora de Infância é o melhor do mundo.

...à Cristina Sousa Mateus (Tinósvky), pelo carinho, amor, amizade, disponibilidade, apoio, conselhos...por tudo. De volta à minha vida...a acompanhar todos os meus passos. Obrigada...obrigada por me dares forças durante estes meses.

...à Lena, educadora da Creche, que me mostrou que ser Educadora é o melhor que há neste mundo. Dedicada, carinhosa, disponível...sempre pronta para partilhar experiências e vivências.

Obrigada pela paciência e pelos conselhos. E por me ter ensinado, que ensinar é um processo afetivo. À Isa e à Leonor, obrigada, pela disponibilidade, carinho e ajuda; à equipa que sempre se mostrou disponível para tudo; e às crianças que me proporcionaram momentos únicos de pura alegria e que todos os dias me faziam sorrir e ir para casa de alma cheia.

...à Célia...a Educadora da sala da frente, que com as suas palavras e brincadeiras me ajudou a ultrapassar os momentos menos bons. Obrigada pelos conselhos e apoio.

...à equipa educativa do Jardim-de-Infância pela disponibilidade e apoio durante as doze semanas. À educadora pela ajuda, conselhos e disponibilidade para me ajudar em todos os momentos.

Em ambos os estágios aprendi muito sobretudo com os meus erros, dificuldades e situações inesperadas.

...e, por fim, e não menos importante um Obrigada à minha família que sempre me apoiou e continua a apoiar em todos os momentos. A vocês um Obrigada especial!

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada. É um estudo fundamentado e refletido sobre: A Gestão e Controlo de um Grupo de Crianças.

A gestão e controlo de um grupo de crianças é um tema abordado há muito tempo, contudo bem atual. São muitos aqueles que se deparam com situações de indisciplina e conflitos e que apresentam dificuldades em arranjar soluções. Mas é importante não esquecer que em Educação não há verdades absolutas, mas sim estratégias que se podem adotar, sem nunca esquecer que o que pode resultar com um grupo pode não se adequar a outro.

Perante esta situação foi realizada uma pequena investigação sobre os comportamentos das crianças e a metodologia escolhida foi a investigação-ação.

Nesta metodologia, a recolha de dados é feita ao longo de todo o processo. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram conversas informais com algumas crianças e um pequeno questionário colocado às mesmas.

Conclui-se, com este trabalho, que os comportamentos dependem de diversos fatores e que devem existir ações conjuntas entre a instituição de infância e as famílias.

Palavras-chave: gestão, controlo, comportamentos

ABSTRACT

This report was written as part of the course of Supervised Professional Practice. It's a reasoned and reflected study: The Management and Control of a Group of Children.

The management and control of a group of children is a topic approached long ago, although very current. There are many who are faced with situations of indiscipline and conflicts and who have difficulties in finding solutions. But it's important to remember that in Education there are no absolute truths, but strategies you can adopt, never forgetting that which may result with a group may not suit another.

In this situation a small investigation was conducted on the behavior of children and the methodology chosen was the research-action.

In this methodology, the data collection is performed throughout the process. The instruments used in data collection were informal conversations with some kids and a short questionnaire put to them.

It can be concluded with this work, the behavior depends on several factors and that there should be joint actions between childhood institution and families.

Keywords: management, control, behavior

ÍNDICE GERAL

	PÁGINAS
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA	2
1. Caraterização para a ação	2
1.1. Caraterização dos contextos socioeducativos: meio, história e dimensões organizacional e jurídica	2
1.2. Caraterização das equipas educativas	3
1.3. Caraterização das famílias	4
1.4. Caraterização dos grupos de crianças	6
1.5. Caraterização dos espaços – salas	8
1.6. Caraterização dos tempos – rotinas	10
1.7. Intencionalidade educativa	11
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVANÇÃO	14
2.1. Identificação das intenções para a ação	14
2.2. Fundamentação das intenções para a ação	15
CAPÍTULO 3 – IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	21
3.1. A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças	21
3.1.1. Conflitos entre crianças	22
3.1.2. Disciplina	25
3.1.3. Estratégias	28
3.1.4. Fatores que influenciam os comportamentos das crianças	30
3.1.5. Metodologia de investigação	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema dos estilos parentais

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planta da Sala de Creche

Anexo 2 – Planta da Sala de Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada, que se insere no Mestrado em Educação Pré-Escolar, sob orientação da Professora Manuela Duarte Rosa. Tem como principal objetivo demonstrar, de forma fundamentada e refletida, a problemática que considerei mais pertinente ao longo da minha prática: a gestão e controlo de um grupo de crianças.

A gestão e controlo de um grupo de crianças implica pensar em questões que estão subjacentes, tais como: a faixa etária das crianças, os diferentes ritmos e desenvolvimentos, bem como a sua participação na planificação. Dito isto surgiram algumas questões, que irei apresentar: Como gerir e controlar um grupo de vinte e cinco crianças, heterogéneo de idade? Como gerir e controlar certos comportamentos? Como gerir os conflitos que existem entre as crianças? Que estratégias se devem utilizar? Que fatores influenciam os comportamentos das crianças?

É importante referir que não existem respostas únicas ou corretas, pois em educação não existem verdades absolutas. Existem sim, diferentes propostas de abordagem e diferentes estratégias, pois o que pode ser adequado para um determinado grupo de crianças ou a determinada situação, pode não resultar noutra tipo de ambiente.

Perante esta situação foi realizada uma pequena investigação sobre os comportamentos das crianças e a metodologia escolhida foi a investigação-ação. Nesta metodologia, a recolha de dados é feita ao longo de todo o processo. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram conversas informais com algumas crianças e um pequeno questionário colocado às mesmas.

Quanto à organização deste documento, encontra-se organizado em três capítulos fundamentais: Capítulo I: caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos de Creche e Jardim de Infância, onde será apresentada a caracterização das instituições, das equipas, das famílias, das crianças, dos espaços, tempos e as grandes intencionalidades/finalidades educativas; Capítulo II: análise reflexiva da intervenção, onde serão identificadas as minhas intenções para a ação e a sua fundamentação; Capítulo III: identificação da problemática, com uma reflexão sobre a gestão e controlo de conflitos, a disciplina, definição de estratégias e fatores que influenciam os comportamentos das crianças. Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais que irão recair sobre o impacto da minha intervenção nos dois contextos e uma reflexão da construção da minha identidade profissional.

CAPÍTULO 1 – CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

1. Caraterização para a ação

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem a teoria do desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner (1996), que realça a importância dos contextos sócio-culturais nos quais se processa esse desenvolvimento.

Segundo Katz (2005), o educador para a “construção das fundações” deve “elaborá-las com base nas amplas informações coletadas sobre o ‘solo’ em que se trabalha.” (p.28), ou seja, deve ter um conhecimento aprofundado do grupo e do contexto para poder agir de forma mais adequada. Neste capítulo será apresentada a caraterização dos contextos socioeducativos, bem como a caraterização das equipas educativas, das famílias das crianças, dos grupos das crianças, dos espaços – salas, dos tempos – rotinas e, por fim, as intencionalidades educativas.

1.1. Caraterização dos contextos socioeducativos: meio, história e dimensões organizacional e jurídica

Os contextos onde desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada apresentam características e dinâmicas próprias a nível organizacional, jurídico, financeiro, geográfico e populacional. Localizam-se, ambos, na Área Metropolitana de Lisboa (AML), um na periferia, a Creche, e o outro num bairro típico de Lisboa, o Jardim de Infância.

A nível jurídico e organizacional, a primeira instituição é tutelada pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, e a segunda instituição insere-se num agrupamento de escolas¹. É considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)², cujos objetivos se prendem com a melhoria da qualidade de aprendizagens de forma a combater o insucesso escolar; com o combate ao abandono escolar; com a criação de condições que facilitem a transição da escola para a vida ativa; e com a integração da comunidade, tal como está referido no Despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro.

A Creche tem apenas a resposta social de creche institucional, com crianças dos quatro aos trinta e seis meses. Os objetivos passam por promover um contexto educativo de qualidade (estimulante, securizante e de descoberta constante) respondendo às necessidades das crianças como seres individuais e com capacidades, privilegiando as rotinas e valorizando as relações afetivas de aprendizagem ativa, envolvendo as famílias em todas as dinâmicas. O agrupamento tem como

¹ Segundo a Lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o DL 75/2008 de 22 de abril

² Ao abrigo do Despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro. O objetivo primordial é combater a exclusão social e escolar, através de parcerias com a comunidade e com recursos humanos e financeiros.

objetivo primordial “criar condições potenciadoras do progresso escolar dos alunos, a par de um maior envolvimento da Família e da Comunidade ao longo de todo este processo.” (PEA, 2012/2013:5).

Em suma, o sujeito não é encarado como uma tábua rasa, mas sim como um sujeito dinâmico que interage com o ambiente. O meio ambiente não se limita a um contexto imediato, mas engloba inter-realções entre vários contextos.

O contexto aparece assim, como sendo o meio ambiente global em que o individuo está inserido e onde se desenrolam os processos de desenvolvimento (Rosa, 2007).

1.2. Caraterização das equipas educativas

Para que haja aprendizagens significativas é importante que haja um bom trabalho de equipa para “que a aceitação e confiança que sentem entre eles alastre às interações com as crianças.” (Weikart & Hohmann, 2011:130).

Na creche a equipa educativa era constituída por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. A nível das relações interpessoais, pude constatar que entre a educadora e as auxiliares de ação educativa existia uma boa dinâmica sendo notória a entreatajuda, o companheirismo, a cooperação e a partilha de tarefas. Neste caso, semanalmente, eram realizadas reuniões de equipa de sala, com o objetivo de planificar, reformular estratégias de modo a obter os objetivos definidos para cada criança nos seus PDI's e para que todos os adultos tivessem uma preocupação uniforme. Desta forma, as atividades eram planeadas e discutidas em conjunto bem como a avaliação do dia que era realizada durante o período de repouso das crianças. Eram utilizadas fotografias e vídeos que documentassem as ações, retrocessos ou progressos nas diferentes áreas de desenvolvimento que permitiam a reformulação da ação educativa. Transmitiam, deste modo, tranquilidade, segurança e confiança nas crianças e nas famílias que as deixavam aos seus cuidados. Com a restante equipa da creche, realizavam-se, periodicamente, avaliações/reflexões do Projeto Pedagógico, do desenvolvimento, aquisição de competências e, também, das dinâmicas de todos os membros da creche que influem as boas relações da mesma.

No Jardim-de-Infância, tal como se disse acima pertence à rede pública, o corpo docente é constituído por duas educadoras com vínculo ao estado e duas contratadas. Este facto provoca, anualmente a mobilidade do corpo docente, obrigando a um esforço suplementar para a constituição da equipa educativa, bem como para o trabalho que esta executará. Segundo a legislação em vigor tem de existir uma auxiliar por cada duas salas, o que acarreta algumas dificuldades, ao nível do funcionamento, pois exige uma constante adaptação desta a cada uma das educadoras. Este facto influi na elaboração da planificação, pois exige uma gestão mais minuciosa devido ao reduzido número de recursos humanos. Neste contexto a vantagem, mais evidente prende-se com o facto de

as auxiliares deterem um conhecimento global de todas as crianças da instituição.

A organização dos recursos humanos era a seguinte: uma educadora durante todo o horário e três assistentes operacionais que funcionavam em sistema roulement circulando pelas quatro salas de Jardim-de-Infância, permanecendo da parte da manhã numa das salas e da parte da tarde noutra. Este roulement era utilizado mensalmente. Assim sendo, a minha ação teve que sofrer alguns reajustes de modo a otimizar a coordenação de horários entre mim, a educadora cooperante e a assistente operacional para melhorar a organização, em termos funcionais, do trabalho a desenvolver com o grupo de crianças. Durante grande parte do tempo a educadora encontrava-se sozinha em contexto de sala com todo o grupo, recebendo apenas apoio esporádico da assistente operacional na realização de atividades que exigiam um maior apoio às crianças. Foi sempre visível a boa relação entre todos os elementos da equipa educativa, sendo notória a partilha de informações e experiências. A equipa educativa reunia-se mensalmente. Estas reuniões possuíam como nomenclaturas: reunião de jardim, de departamento e de coordenação. Foi-me possível assistir a uma reunião de departamento na qual houve inicialmente uma partilha da avaliação das educadoras, tendo de seguida sido feita, a avaliação intermédia do desenvolvimento dos projetos de sala e das atividades daí decorrentes em que foi partilhado o desenvolvimento e a aprendizagem das respetivas crianças. No final foi discutido o projeto de leitura com os pais e a sua operacionalização. O facto de ter sido possível assistir a estas reuniões enriqueceu a minha aprendizagem no que concerne ao trabalho em equipa, bem como no que diz respeito à partilha, reflexão e discussão de ideias entre pares³.

Durante as avaliações das crianças, a equipa reunia-se na escola durante três dias para proceder ao preenchimento das avaliações. Neste período, as várias Educadoras do agrupamento visitavam todos os Jardins de Infância, com o intuito não só de conhecer as instalações, mas também o modo de trabalho de cada estabelecimento de ensino.

Assim sendo, a equipa educativa tem um importante trabalho na promoção do desenvolvimento das crianças e a sua integração na instituição. A base para um bom trabalho de equipa é o diálogo, a compreensão, a troca de conhecimentos, informação e ideias. No fundo “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Weikart & Hohmann, 2011:130).

1.3. Caraterização das famílias

“Se aceitarmos que os pais são os primeiros professores dos seus filhos, então é provável

³ Excerto da Reflexão Diária, II, semana de 17 a 21 de fevereiro de 2014

que os resultados da aprendizagem sejam superiores nos casos em que exista consenso e consistência entre a casa e a abordagem à aprendizagem feita no contexto escolar.” (Jowett *et al.*, 1991; Long, 1992; Epstein, 1988;1991; Schaeffer, 1992. In Blatchford, 2004:14)

Desde que as crianças nascem, vivem numa família que é o seu modelo de interação com o mundo que as rodeia, sendo normal que imitam os membros da sua família nas suas crenças, atitudes e ações. As suas brincadeiras acabam também por ser réplicas de experiências e vivências; as suas atitudes estão também relacionadas com as influências familiares que se iram refletir em sentimentos, na forma como reagem a novas experiências. Sendo a educação pré-escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 1997:17), pensa-se que um dos principais fatores para o sucesso das crianças na escola é o grau de envolvimento das famílias em todo o processo de aprendizagem, pois “a perceção que os pais têm da educação reflete-se nas expetativas educacionais que têm para os seus filhos” (Magalhães, 2007:50).

Desta forma, considero que também as crianças se irão envolver muito mais na vida escolar, pois têm um maior apoio em casa para realizar as suas aprendizagens. Reconhece-se atualmente que as famílias são competentes na transmissão de “ valores, produtividade social e criatividade e para influenciar as crianças no sentido de serem cada vez mais autónomas e independentes” (Magalhães, 2007:52).

Para existir uma boa relação com as famílias é importante existir um clima de apoio no contexto educacional, sendo este “caraterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias, pela autenticidade dos adultos, e por um comprometimento com a brincadeira das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011:104).

Na Creche, as famílias apresentavam habilitações académicas muito variadas e grande parte encontrava-se empregada, no entanto, existiam alguns desempregados apresentando assim carências económicas e fragilidades sociais muito acentuadas. Apresentavam assim uma *condição social* (Ferreira, 2004) média baixa. A nível da estrutura familiar, metade das crianças tinham uma família nuclear (50%) e a outra metade tinha família monoparental (50%); cinco crianças eram filhos únicos (31,25%) e onze tinham irmãos (68,75%)⁴.

No que concerne ao envolvimento das famílias este era visível através das trocas de informação à chegada e à saída das crianças; de trabalhos pontuais; de atividades para as quais eram convidadas a participar. Existiam, também, avaliações de forma informal, diariamente com a educadora e as auxiliares de educação e formalmente através de contatos previamente marcados.

⁴ Dados retirados do Projeto Pedagógico de sala

Pretendia-se, também, envolvê-las através da exposição da rotina diária, – todas as atividades previstas para a semana - o plano semanal de atividades - onde estão registadas as várias atividades que as crianças realizam na creche e que áreas de contudo são trabalhadas nas várias atividades e que competências são adquiridas - e o registo diário de presenças e o modo como cada criança passou o dia – era registado o dia-a-dia da criança, ou seja, os seus comportamentos, a forma como passou o dia, eram também registadas informações de doenças e informações sobre o almoço. As famílias eram ainda convidadas a participar em atividades na sala⁵ e na Hora do Conto, realizada todas as sextas-feiras para todas as crianças e respetivas famílias⁶.

No JI, as habilitações académicas eram muito variadas e doze encontravam-se empregados (52,17%), cinco encontravam-se desempregados (21,74%) e seis não forneceram essa informação (26,09%). Eram famílias cuja *condição social* (Ferreira, 2004) é média-baixa. Relativamente à estrutura familiar havia sete casos de monoparentalidade (30,43%) e três de institucionalização (13,04%); catorze crianças tinham irmãos sendo que alguns frequentam o agrupamento (60,78%)⁷.

A nível do envolvimento das famílias foi possível constatar as diferentes dinâmicas existentes entre o trabalho desenvolvido na Creche e no Jardim-de-Infância. Constatei, por isso, que o facto de no Jardim-de-Infância estabelecerem um contato reduzido com a equipa educativa, pois as crianças entravam diretamente para o CAF, pode ser um dos fatores inibidores de uma maior articulação família – Jardim-de-Infância. Assim sendo, as famílias eram envolvidas através de contatos indiretos e atividades muito pontuais. Sendo a sua participação e envolvimento muito reduzido.

Contudo, o objetivo de ambos os contextos é envolver e promover a participação das famílias na educação das crianças.

1.4. Caraterização dos grupos de crianças

Sendo que o nosso trabalho como educadores é estar com um grupo de crianças, torna-se necessário conhecê-las de forma a adequar a nossa prática às suas especificidades, interesses e necessidades.

⁵ Durante a tarde, uma mãe de uma das crianças dirigiu-se à nossa sala para nos apresentar alguns aspetos sobre danças e costumes de Cabo Verde. Foi uma tarde recheada de muita animação, sorrisos, aprendizagens, partilha de conhecimentos, envolvimento de famílias e tantas outras coisas. Era notório, na mãe da criança, a alegria e gosto por estar a apresentar algo que faz parte das suas raízes e por estar a partilhar com as restantes crianças da sala e também de com as crianças da sala em frente. Outro aspeto pertinente foi o facto dos restantes pais, que iam buscar os seus filhos, não se terem ido embora, ficando na sala a observar o que se estava a passar. Estes pais acabaram por participar também e proporcionou-se um momento de partilha e alegria. (...) A tarde terminou, assim, com um pequeno lanche feito pelas crianças: os biscoitos preparados durante a manhã. (Excerto da Reflexão Semanal, Creche, Semana de 20 a 24 de janeiro de 14)

⁶ Da parte da tarde, eu e a minha colega de estágio preparamos a Hora do Conto destinada às crianças e às respetivas famílias. (...) A dinamização correu tão bem que realizamos quatro sessões para os vários pais e crianças da instituição. Todas as famílias agradeceram e gostaram muito, assim com as crianças e equipa educativa. (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 13 a 17 de janeiro de 2014)

⁷ Análise das fichas individuais das crianças.

Assim o grupo de crianças da Creche, era composto por dezasseis crianças, onze do género masculino e cinco do género feminino. Era um grupo heterogéneo em termos de idades (dos vinte e quatro aos trinta e seis meses) sendo visível, por isso, que este período de tempo determina diferenças nos processos de desenvolvimento e aprendizagem em idades tão pequenas. No que concerne ao *percurso institucional* (Ferreira, 2004) metade das crianças ingressaram pela primeira vez na Creche. No geral eram crianças ativas, bem-dispostas e sociáveis, interessadas em conhecer, aprender e descobrir, explorar o meio que as rodeia, em aperfeiçoar as suas competências e aprender cada vez mais. Nas relações entre pares não havia qualquer distinção entre géneros, sendo que todas brincavam com todas. Com os adultos tinham uma relação carinhosa, de segurança e de confiança.

No que concerne ao grupo de crianças do JI, este inicialmente era composto por vinte e três crianças, mas ao longo do tempo da prática profissional ingressaram no grupo duas novas crianças perfazendo um total de vinte e cinco, sendo que doze eram do género masculino e treze do género feminino. A adaptação destas duas crianças foi feita sem incidentes, tendo-se rapidamente integrados nas rotinas diárias e na vida do grupo. Era um grupo muito heterogéneo em termos de idade havendo crianças dos três aos seis anos de idade, mas esta heterogeneidade é importante, pois segundo as Orientações Curriculares “ a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (OCEPE, 1997:35). Niza refere ainda que se deve “Assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Oliveira-Formosinho, 2007:131). Relativamente ao *percurso institucional* (Ferreira, 2004) três crianças estavam em lares, nove crianças estiveram em creches, uma esteve numa ama, e quatro vêm do meio familiar. Ao contrário do observado na Creche, nas relações entre pares existia uma distinção entre géneros, ou seja, as meninas e os meninos agrupavam-se por géneros e amizades. Como tal, as meninas brincavam mais vezes na área do faz-de-conta e realizavam mais desenhos; enquanto que os meninos estavam mais vezes no tapete a fazer construções e puzzles⁸. Foi possível verificar que a área mais fraca da maior parte do grupo se prendia com os tempos de concentração, sobretudo nos momentos de reunião em grande grupo na área do tapete. Após reflexão sobre este facto, foi-me necessário reformular as estratégias a utilizar de forma a propiciar ao grupo condições que facilitassem um maior autocontrolo, de modo a aumentar os seus tempos de atenção/concentração. Os jogos de atenção desenvolvidos foram primordiais para o

⁸“São notórias as várias brincadeiras e grupos que se formam nessas mesmas brincadeiras. No tapete é mais predominante ver crianças do género masculino a brincar com a pista dos comboios/carros, com legos, mala de ferramentas, entre outros; enquanto que na casinha se observa mais crianças do género feminino, bem como nos

aperfeiçoamento desta capacidade, facilitando um maior domínio das crianças sobre as suas próprias atitudes.

Em ambos os contextos, as relações entre as crianças e os adultos responsáveis eram de qualidade garantindo, assim, a sua segurança, autonomia, autoestima e proporcionando uma grande diversidade de aprendizagens.

1.5. Caracterização dos espaços-salas

O espaço onde as crianças se encontram permite que estas façam descobertas e explorações que contribuem para o seu desenvolvimento “físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2001:101). Assim sendo, deve estar organizado de forma adequada para dar respostas ajustadas às crianças e para que estas se movimentem livremente e em segurança, ou seja, o ambiente deve “proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa.” (Post & Hohmann, 2001:100).

A sala de atividades da Creche dispunha de luz natural fornecida por três janelas; estava organizada por áreas devidamente equipadas com materiais que permitiam às crianças brincar e levar a cabo explorações diversificadas que possibilitam a experimentação, exploração, descoberta e apropriação de novas competências e aprendizagens. O espaço era agradável, acolhedor e facilitador de descobertas, explorações e interações. O mobiliário estava disposto de modo a haver espaço para brincar, deixando a área central da sala ampla para que as crianças pudessem deslocar-se à vontade e possibilitando, também, ao educador ter uma visão global de todas as crianças nas várias áreas (Anexo 1).

No Jardim-de-Infância, a sala também dispunha de luz natural fornecida por duas janelas; estava organizada por áreas com materiais adequados às várias explorações das crianças. O espaço era agradável e possibilitava que as crianças pudessem fazer as suas diversas aprendizagens. Ao contrário da Creche, não existia uma área ampla na sala, pois estava equipada com mesas para trabalhos destinados a grande e pequeno grupo e para trabalho individual. A sala dispunha ainda de um instrumento informático, sendo que as crianças o utilizavam mais para fazer desenhos, mas também para escrever (Anexo 2).

A organização do ambiente educativo, tanto na Creche como no Jardim-de-Infância, tem que facilitar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem da criança e, é preocupação do educador organizá-lo de uma forma estimuladora de modo a que as interações que se estabelecem possam permitir uma aprendizagem dinâmica e enriquecedora, pois é esta organização que vai funcionar

desenhos. (...)” (Excerto da Reflexão Diária, JI, Semana de 17 a 21 de fevereiro de 2014)

como “suporte do trabalho curricular do educador” (OCEPE, 1997:31).

Como referido anteriormente, em ambos os contextos de estágio a organização do ambiente educativo tinha algumas semelhanças, sendo comuns as áreas da biblioteca, dos jogos de mesa e de chão, do faz-de-conta e das expressões plásticas. Contudo na Creche houve necessidade de se organizar a área da garagem⁹, que poderia fazer parte da área do faz-de-conta, pois o interesse e envolvimento demonstrado pelas crianças nas brincadeiras com carros e com materiais diversificados, que iam recolhendo das várias áreas, levou-os a jogos exploratórios e inventivos, de tal modo que a educadora providenciou a criação de um ambiente que lhes propiciasse uma “encenação mais imaginativa e sócio dramática (descrita por Piaget como “jogo simbólico)”¹⁰. Enquanto que no Jardim-de-Infância era dada uma atenção especial á área do tapete, local de reunião em momentos de grande grupo.

A nível de Jardim-de-Infância foram estabelecidas três grandes áreas de conteúdo – pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo - que se articulam entre si e dentro destas existem diferentes domínios. Contudo, em Creche falamos em cinco grandes áreas de desenvolvimento, que deste modo pretendem apenas indicar a abrangência do campo da experiência geradora do conhecimento. No fundo, em ambas existe uma articulação estreita, adequando as situações de aprendizagem à realidade de cada criança, pois enquanto umas se encontram no *estádio sensorio-motor* outras encontram-se no *estádio pré-operatório*.

Na área da biblioteca encontravam-se vários livros que as crianças tinham possibilidade de escolher, folhear e até contar a história. Esta área promove o aumento do vocabulário, suscita o diálogo, incentiva diferentes formas de expressão, facilita a imaginação, desperta a descoberta de si e do outro, possibilita momentos de extrema atenção, permite que a criança estabeleça semelhanças entre a vida do “boneco” e sua vivência, e permite a familiarização com o código escrito; na área dos jogos de mesa e de chão havia jogos didáticos que tinham como objetivo estimular a criança a resolver alguns problemas. Esta área facilita a compreensão de regras, possibilita a interação entre pares, incentiva a comunicação, promove e desenvolve situações de resolução de problemas, e desenvolve noções matemáticas (classificação, conjuntos, noção de número, seriação, ordenação); na área da pintura as crianças tinham à sua disposição um conjunto variado de tintas que podiam ser utilizadas sempre que quisessem para poderem exprimir-se livremente. Permite, assim, uma exploração de diversos materiais, instrumentos e técnicas de expressão plástica, um desenvolvimento da motricidade fina, incentiva a criança a exteriorizar espontaneamente imagens

⁹ A justificação dada pela educadora prendia-se com o facto do grupo de crianças ser maioritariamente do género masculino e de demonstrar um interesse acentuado pela utilização de carros, daí que se tenha arranjado um tapete com estradas já pré-definidas.

¹⁰ Retirado de um artigo de opinião: “Do que se trata?” – como a introdução dos jogos heurísticos alterou a norma educacional e creches de crianças com idade inferior a três anos”

que já construiu interiormente, promove a capacidade de imaginação, a iniciativa e a liberdade de escolha e contribui para a construção de competências motoras; a área de faz-de-conta, na Creche, encontrava-se dividida pela área da garagem, que era composta por um tapete, uma pista de carros e vários carros onde as crianças podiam brincar livremente, utilizando o tapete como pista ou fazendo elas próprias a sua pista e pela casinha que tinha objetos que encontramos nas cozinhas das nossas casas e onde as crianças muitas vezes preparavam as refeições e recriavam, talvez, o que viam em casa e havia, também, o espaço do cabeleireiro todo ele equipado com objetos de higiene onde as crianças brincavam livremente fazendo-se passar por cabeleireiros. Esta área incita a autonomia, proporciona uma panóplia de ações ligadas à vida diária das crianças, promove e incentiva o conhecimento do mundo que a rodeia, facilita a comunicação e a interação, explora e suscita o cumprimento e o reconhecimento de regras sociais e fomenta a liberdade de escola; a área do tapete, no Jardim-de-Infância era utilizada para os jogos de chão e para os carros, as crianças tinham à sua disposição carros, pistas, legos, materiais de construção dos quais se apropriavam livremente e fazendo muitas vezes uma conjugação dos vários materiais para organizarem as suas brincadeiras. Desta forma, esta área, fomenta o diálogo, promove situações de resolução de problemas; proporciona momentos de partilha e situações de comunicação diferentes (histórias, discutir regras, planear o dia, contar situações do dia-a-dia) e desenvolve a autoestima e capacidade de falar para o grande grupo.

1.6. Caraterização dos tempos-rotinas

As rotinas são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, pois são estas que lhes dão a previsibilidade para sucessão dos acontecimentos do seu dia-a-dia. A organização destes tempos exige da parte do educador uma atenção acrescida quanto às suas intencionalidades educativas. Os tempos de rotina são todos aqueles que se prendem ao acolhimento/saídas, refeições, repousos, tempos de higiene e recreios. Estes tempos devem ser pensados e refletidos tendo sempre em conta o modo cada criança reage a cada uma destas rotinas.

Segundo, Post & Hohmann (2011), os horários devem ser previsíveis, bem definidos e os cuidados e as rotinas devem ser tranquilas havendo uma boa cooperação entre os profissionais fomentando assim a aprendizagem ativa segundo as necessidades das crianças, ou seja, irá criar sentimentos de segurança e confiança, evitando a ansiedade porque ao saberem o que irá acontecer a seguir ajuda-os a sintonizarem-se facilitando a separação dos pais e entrega ao educador e aos pares (Post & Hohmann, 2011:194-196). Devem também ser flexíveis (atendendo às necessidades das crianças) e seguir as linhas orientadoras da organização de uma programação diária e de rotinas de cuidados, como descreve Post & Hohmann (2011).

Na Creche estes momentos são promotores de vínculos fortes entre os adultos e as crianças,

através duma interação individualizada promotora de diálogo e de variadas brincadeiras. Desta forma, estes tempos não devem ser apressados nem excessivamente prolongados, devendo ser momentos prazerosos e tranquilos, tanto para a criança como para o adulto. No JI, as rotinas continuam a ter a mesma importância, mas são realizadas de modo diferente, porque a realidade a nível de desenvolvimento das crianças também é diferente, pois estas são mais autónomas e já verbalizam as suas emoções também de maneira diferente.

Estes momentos são verdadeiramente privilegiados, uma vez que o educador tenta criar um ambiente acolhedor para a execução destas rotinas, adaptando os ritmos e as necessidades das crianças. O adulto responsável deve demonstrar a sua compreensão e ser autêntico nas suas atitudes, de modo a transmitir às crianças que respeita as suas angústias relacionadas com as rotinas.

1.7. Intencionalidade Educativa

Ao adotar uma metodologia de trabalho é importante ter um conhecimento prévio do grupo e das suas características, necessidades e interesses. Na Creche a educadora trabalha com base na abordagem High Scope, na perspetiva socio-constructivista do desenvolvimento humano (1996) e nos princípios educativos da Gabriela Portugal (2012). Acredita na organização do tempo, na criação de um ambiente confortável e seguro para as crianças e adultos com condição essencial e imprescindível para o bem-estar e para uma aprendizagem ativa. Acredita, também, na flexibilidade pois promove as escolhas das crianças ajudando-as a ganhar controlo sobre o seu mundo organizando o espaço físico da sala em áreas distintas o que permite, para além de vários tipos de interações, oportunidades de aprendizagens e vivências com materiais diversificados que facilitam a experimentação. Defende que se deve promover o respeito pela individualidade de cada criança transmitindo-lhe uma atitude otimista em relação às conquistas que cada um vai adquirindo em cada área de desenvolvimento e defende, também, a participação das famílias, pois esta é imprescindível no trabalho em Creche, sendo o envolvimento facilitado através de várias formas de colaboração, tendo como objetivo a evolução das crianças nos vários contextos, mas também no seu dia-a-dia. No Jardim-de-Infância a educadora tem algumas Metas de Aprendizagem como referência de aprendizagens finais do Jardim-de-Infância.

Reverendo e refletindo sobre as planificações, pude constatar que na Creche privilegiei a área de conteúdo de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o Domínio da Expressão Plástica, pois uma das funções primordiais da Arte é a comunicação e, reconhecendo a sua importância na formação dos indivíduos, promovem-se diferentes abordagens pedagógicas. A Expressão Plástica permite à criança experimentar novas texturas, o conhecimento das cores e é libertadora de tensões ajudando-a assim a reconhecer alguns dos seus sentimentos. A criança, neste tipo de atividades, centra-se em si própria e fá-lo não para agradar os outros, mas a si própria, ou seja, o importante não é o

resultado final mas sim o processo em si. Dei especial enfoque à área do desenvolvimento da linguagem, e fi-lo através da exploração de várias histórias, o que me permitiu reforçar as competências linguísticas das crianças. Desta forma houve uma tentativa de promover a interação entre pares e com os adultos da sala de atividades. Na creche, por vezes, houve necessidade de modificar uma atividade ou transferi-la para outro dia¹¹ por vários motivos: o envolvimento das crianças nas suas brincadeiras, os interesses das crianças, o tempo disponibilizado para cada atividade – sendo que algumas das crianças estavam tão envolvidas nas atividades que permaneciam, nas mesmas, muito tempo e, por isso, as atividades eram continuadas no dia seguinte¹² - ou porque a educadora queria experimentar algumas atividades¹³. Por fim, e não menos importante, privilegiei as brincadeiras livres, pois brincar é o que as crianças fazem de mais sério, pois “A Infância é um período privilegiado durante a vida humana para o desenvolvimento de brincadeiras diversas” (Pinho e Spada, 2007:1). Enquanto brincam, as crianças desenvolvem-se, experimentam-se a si próprios e aos outros. Este é um processo facilitador do conhecimento de si próprio, dos outros e do seu desenvolvimento, porque quando a brincadeira é “bem conduzida e estimulada no ambiente escolar, contrariamente ao que muitos adultos pensam, podem auxiliar na aprendizagem infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de funções psíquicas” (Pinho e Spada, 2007:2), como por exemplo a atenção, memória, autoestima, criatividade, entre outras.

Ao brincarem, buscam reações, colocam-se ao alcance de algo que é exterior, descobrem qualidades nos outros e em si e formas de agir/reagir. Quando estão a brincar, estão a exteriorizar aquilo que veem à sua volta, aquilo que os adultos fazem, ou seja, interpretam papéis para compreender a vida, pois “é através das brincadeiras que explora o meio em que vive e aprende mais sobre os objetos da cultura humana.” e “que internaliza regras e papéis sociais e passa a ser apta a viver em sociedade.” (Pinho e Spada, 2007:2). Mas para que tudo isto seja concretizável é necessário que haja tempo para além daquele que é gasto para assegurar a sobrevivência.

Relativamente à análise das planificações do JI, e considerando os interesses e as necessidades das crianças do grupo foi possível constatar quais as áreas mais fortes, como tal privilegiei as

¹¹“O dia de hoje foi um pouco diferente do que tenho feito ao longo deste mês, pois não houve a realização concreta de uma atividade, ou seja, apesar de estar programada uma atividade não a realizei. Como é compreensível existe uma razão óbvia para tal acontecimento. Passo a explicar: a Educadora trouxe para a sala objetos do dia-a-dia, - tais como: caixas de café, embalagem de laca, embalagens de gel de banho, entre outras coisas - para se colocar na área do faz de conta e, as crianças ao verem estes novos elementos começaram logo a mexer nos mesmos e a fazer brincadeiras. Estavam tão envolvidas no que estavam a fazer que decidi não interferir, deixando-as explorar e brincar à vontade.” (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 20 a 24 de janeiro de 2014)

¹²“A atividade do dia de ontem não ficou concluída porque algumas das crianças não fizeram a pintura, como tal, e questionando sempre as crianças que faltavam realizar a atividade, fizemos pintura novamente.” (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 27 a 31 de janeiro de 2014)

¹³“ Em conversa com a Educadora, esta questionou-se se poderíamos fazer a exploração de vários objetos do quotidiano, tais como: garrafas, garrafões, copos de iogurte, rolos de papel higiénico e caixas de papel.” (Excerto da

brincadeiras livres, as sessões de psicomotricidade, a construção de jogos e suas regras¹⁴, a leitura de histórias, trabalhos no domínio da matemática¹⁵, a expressão plástica e a introdução da metodologia de trabalho projeto e as suas fases. Assim como na Creche, também no JI foram necessárias fazer algumas alterações nas atividades previstas para determinado dia, porque durante o dia podiam surgir pequenas situações desencadeadas pelas crianças que justificavam a alteração.

As minhas intenções enquanto estagiária foram respeitar os ritmos individuais, valores, cultura e conhecimento; os direitos de participação de todas as crianças; e promover o envolvimento das famílias e a comunidade em todo o processo. Pretendi, também, adequar-me aos tempos e espaços, criando um equilíbrio entre as minhas intenções e o que defendo enquanto futura profissional e as intenções das educadoras cooperantes e os interesses do grupo. Estas foram e são as intenções com as quais me identifico e que pretendo levar a cabo no futuro.

Perante esta análise reflexiva dos contextos socioeducativos, que influenciaram a minha ação, torna-se importante refletir criticamente sobre o trabalho de intervenção (em Creche e Jardim de Infância), demonstrando a intencionalidade do trabalho desenvolvido que será apresentado seguidamente.

Reflexão Diária, Creche, Semana de 27 a 31 de janeiro de 2014)

¹⁴ “Nesta terça-feira decidi aproveitar o jogo da memória e criar, juntamente com as crianças que costumam jogar, as regras do mesmo. Sentadas na mesa e com o jogo, fomos discutindo as possíveis regras. À medida que iam dando ideias, ia registando numa folha para que não se perdesse nenhuma ideia. As possibilidades de regras foram várias, tais como: o número de jogadores - 2 a 5 jogadores; o número de cartas - 60; só se pode jogar com um adulto; não virar as cartas todas; não apontar para as cartas quando outros jogadores estão a jogar; entre outras regras. Depois de termos chegado todos a um consenso passei as regras para uma folha e uma das crianças fez um desenho representativo do jogo já com as regras. (...)” (Excerto da Reflexão Diária, JI, Semana de 24 a 28 de fevereiro de 2014)

¹⁵“(…) Como tenho vindo a explorar a área da matemática durante estes dias, decidi que iria aproveitar as mesmas peças de atividades anteriores e criar uma nova forma das crianças colocarem à prova o seu pensamento matemático perante os desafios que lhes queria colocar. Deste modo, chamei apenas duas crianças de cada vez e tirei algumas peças e coloquei na mesa, por exemplo: tirei um quadrado azul e um círculo pequeno amarelo. O objetivo era que continuassem a sequência que eu tinha iniciado colocando as peças corretas na devida ordem. (...)” (Excerto da Reflexão Diária, JI, Semana de 17 a 21 de março de 2014)

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Após a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos de Creche e Jardim de Infância, apresentada no primeiro capítulo, foram fornecidos dados necessários e importantes para as minhas intenções, sendo a base pela qual adequiei a minha ação. No presente capítulo irei, primeiramente, identificar as intenções para a ação e, seguidamente irei fundamentá-las.

2.1. Identificação das intenções para a ação

Tendo por base a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos apresento as minhas intenções globais - para a ação comuns aos dois contextos - que se prendem com o que defendo na minha filosofia educativa e que vão dar origem às intenções que apresento de seguida:

- a. Conhecer de cada criança;
- b. Estabelecer relações baseadas no afeto, carinho e segurança;
- c. Promover aprendizagens significativas e diversificadas;
- d. Proporcionar um clima de segurança;
- e. Promover o desenvolvimento pessoal e social de cada criança com vista à integração na sociedade (educar para a cidadania);
- f. Facilitar a autonomia;
- g. Promover a curiosidade, o gosto pela descoberta.

Relativamente às intenções para a ação no trabalho com um grupo de crianças em Creche:

- a. Proporcionar experiências de exploração sensorial;
- b. Fomentar interações entre pares;
- c. Respeitar os ritmos de cada criança;
- d. Participar na rotina diária de modo a valorizar e a promover a autonomia das crianças;
- e. Proporcionar um atendimento individualizado, através de trabalho em pequeno grupo;
- f. Promover a capacidade de expressão (diálogo e criatividade).

No que concerne às intenções para o trabalho com um grupo de crianças em Jardim de Infância:

- a. Valorizar o trabalho cooperativo entre as crianças;
- b. Respeitar as várias opiniões (respeito pelo outro);
- c. Promover a participação na planificação, gestão e funcionamento da sala;
- d. Promover a autonomia;
- e. Desenvolver o espírito crítico;
- f. Desenvolver a criatividade;
- g. Promover a aquisição de vocabulário mais rico;
- h. Promover o gosto pela leitura e escrita;

- i. Desenvolver noções matemáticas (a partir de situações do dia-a-dia ou atividades específicas);
- j. Despertar a curiosidade para do mundo que as rodeia;

Da mesma forma que estabeleci intenções para a ação com grupos de crianças em Creche e Jardim de Infância, identifiquei outras, comuns para os dois contextos, para o trabalho com as famílias:

- a. Envolver as famílias nas rotinas diárias da sala, apelando à sua participação;
- b. Manter uma relação de cooperação e de continuidade educativa com as famílias;
- c. Comunicar de forma informal as evoluções/ desenvolvimentos, aprendizagens, alegrias ou possíveis dificuldades das crianças.

Por fim, e não menos importante, as minhas intenções para a ação relativamente ao trabalho com a equipa educativa:

- a. Criar uma boa relação com base na comunicação, respeito e confiança;
- b. Planificar em conjunto;
- c. Comunicar à equipa educativa as intenções a desenvolver e dificuldades.

Todas estas intenções norteiam a prática pedagógica e são o espelho de todo o trabalho que o(a) educador(a) concretiza com as crianças e das aprendizagens que lhes pretende proporcionar.

2.2. Fundamentação das intenções para a ação

Para definir as intenções acima mencionadas recorri aos objetivos gerais da creche, aos princípios de Gabriela Portugal (2012) e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), que para mim representam um recurso importante, na medida em que conjugam princípios, tais como: a criança como agente; pedagogia diferenciada; inclusão de todas as crianças; e a exigência de resposta a todas as crianças, princípios esses que orientaram a minha prática e que se cruzam com os princípios da Creche.

Primeiramente, e sabendo que todos os grupos de crianças têm as suas especificidades e características e que, dentro destes, cada criança tem as suas próprias características considero importante *conhecer a criança*, ou seja, “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (OCEPE, 1997:25) de forma a adequar o processo educativo às necessidades das mesmas. Este conhecimento prévio é necessário e permite uma diferenciação pedagógica, na medida em que possibilita compreender o que as crianças sabem e são capazes de fazer “para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (OCEPE, 1997:25). Pois segundo Resendes & Soares (2002), “todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e

ensinam de acordo com as suas diferenças” (pp.20).

“ (...) Foi dada liberdade à criança para escolher a cor com que queriam pintar e tempo para que esta explorasse à vontade as tintas e o pincel. (...) (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 27 a 31 de janeiro de 2014)

Esta passagem do quotidiano em Creche exemplifica o que tenho vindo a dizer e ilustra também a importância de *promover aprendizagens significativas e diversificadas* e, para isso, é preciso planear de forma a proporcionar um ambiente educativo estimulante para as crianças, de forma a desenvolver competências cognitivas e linguísticas. Ao planear refletimos sobre as intenções e a forma como as adequamos ao grupo de crianças, fazendo uma previsão de situações, experiências e dos recursos necessários. Este planeamento “permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo.” (OCEPE, 1997:26).

Os exemplos a seguir ilustram o que se acaba de dizer:

“ (...) Iniciámos o dia com uma atividade que todas as crianças da sala adoram: espuma. (...) Com esta atividade as crianças espremem as esponjas, colocam a espuma na mesa e fazem desenhos, espalham a espuma com as mãos, colocam espuma na cara, esfregam as mãos (...)” (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 6 a 10 de janeiro de 2014)

“ (...) Para a realização desta atividade o grupo foi dividido em três pequenos grupos, sendo que um ficou na água, outro na massa de cores e o outro foi para a areia, ou seja, estavam a ser realizadas várias atividades em simultâneo. (...)” (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 13 a 17 de janeiro de 2014)

Neste processo de planeamento é imprescindível a *participação das crianças*, pois ao “reconhecerem a importância e a necessidade de atender ao que as crianças pretendem, ouvem a sua voz” (Sarmiento e Marques, 2006:63) e tomam consciência do seu papel ativo e participativo. Neste sentido as crianças não devem ser consideradas “tábuas rasas”, porque também elas vivenciam e experienciam situações no seu quotidiano, ou seja, trazem consigo um *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004) importante para o dia-a-dia num Jardim de Infância. Encarar a criança como um ser participativo e ativo no processo educativo é dar-lhe espaço para que esta fale e perceber os seus interesses, ou seja, tem de existir um cruzamento entre os interesses das crianças e as intenções do educador. Quando assim é todas as crianças beneficiam e sentem-se integradas não só no grupo, mas em toda a vida do Jardim de Infância. É nestes momentos que há uma partilha de conhecimentos, experiências, aprendizagens e curiosidades. Isto transporta-nos para a *promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, com vista à integração na sociedade* – educar para a

cidadania. Segundo Cardona (2008), “a escola ocupa um lugar central em todo o processo de educação para a cidadania.” (pp.59), pois é aqui que as crianças vão adquirindo certos valores importantes para a vida em sociedade, uma sociedade democrática. Começam por ter consciência de si próprias e dos outros, a respeitar as diferentes opiniões, a superar frustrações e obstáculos que vão surgindo ao longo da sua vida. Neste sentido, e como afirma Vasconcelos (2007) é importante “uma educação da responsabilidade e do compromisso e, decorrentemente, a necessidade do compromisso social.” (pp.12). É fundamental que as crianças vão construindo a sua própria experiência escolar, sendo elas os atores sociais e ativos como fator importante da sua aprendizagem da cidadania. Assim e segundo Vasconcelos (2002):

“O Jardim-de-Infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática da cidadania. (...) interiorizando um sentido de responsabilidade social.” (pp.12)

A seguir apresento três exemplos que ilustram o que se acaba de dizer:

“ (...) As crianças brincaram, correram e dançaram livremente. Nestes momentos, de dança, todas as crianças gostam de dançar, mas há duas que têm um gosto especial e reparei que estão sempre juntas a dançar, (...) (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 6 a 10 de janeiro de 2014)

“ (...) criámos o jogo do Dominó. (...) Depois de decidido o tema, as crianças fizeram uma lista com vários tipos de animais. De seguida, e com a ajuda de uma régua as crianças todas decidiram, entre quantos centímetros teriam as várias peças do jogo. (Excerto da Reflexão Diária, JI, Semana de 10 a 14 de março de 2014)

“ (...) Depois de termos chegado todos a um consenso passei as regras para uma folha e uma das crianças fez um desenho representativo do jogo já com as regras. (...) “ (Excerto da Reflexão Diária, JI, Semana de 24 a 28 de fevereiro de 2014)

Neste sentido, as Orientações Curriculares (1997) dão importância à organização do ambiente educativo, sendo este caracterizado como um contexto de vida democrática onde as crianças contactam com culturas, crenças e valores diversificados. É nesta perspetiva que se integra a Área de Formação Pessoal e Social que segundo as Orientações:

“é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes

curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para resolução dos problemas da vida. (...) favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário.” (OCEPE, 1997:51)

Um outro aspeto fundamental prende-se com o envolvimento e bem-estar das crianças, ou seja, *estabelecer relações baseadas no afeto, carinho e segurança*, porque ao proporcionar um ambiente educativo seguro e de confiança, a criança irá sentir-se acolhida, escutada e valorizada acabando por aumentar a sua autoestima e vontade de aprender. Desta forma é, também, importante *participar na rotina diária de forma consciente de modo a valorizar e promover a autonomia das crianças* atendendo sempre às suas necessidades.

De seguida são apresentados dois exemplos práticos do que se acaba de dizer:

“ (...) Como temos crianças de diferentes idades, existem algumas que já comem sem o auxílio do adulto e outras que ainda necessitam desse auxílio. A estas últimas, os adultos mostram-se sempre disponíveis para ajudar, dando-lhes o almoço mas também deixam que a criança comece a habituar-se a comer sozinha. E o adulto não está apenas centrado numa única criança, ou seja, o adulto vai auxiliando as várias crianças que precisam de ajuda.” (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 20 a 24 de janeiro de 2014)

“Um outro aspeto significativo deste dia foi o facto de uma das crianças ter feito um desenho para ser colocado na parte de trás do aquário. Porquê? Porque, segundo a criança, os peixes ficam mais felizes. Ficou de tal forma contente que ficou a observar os peixes e vinha a correr ter comigo para dizer que os peixes estavam a sorrir.” (Excerto da Reflexão Diária, JI, Semana de 5 a 9 de maio de 2014)

Importa, também, *promover a capacidade de expressão através do diálogo e criatividade, promover a curiosidade e desenvolver o espírito crítico*. Estas intenções estão relacionadas com a área da Expressão e Comunicação e com o Conhecimento do Mundo. Esta articulação entre as diferentes áreas de conteúdo é vista como fundamental. No fundo, a área de expressão e comunicação articula-se com a área de formação pessoal e social e com a do conhecimento do mundo, “pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o ‘mundo social’ e físico” (OCEPE, 1997:21). Desta forma, é fulcral fazer com que as crianças tenham a sua opinião e que a expressem das mais variadas formas, aos adultos da sala, como às restantes crianças do grupo.

Para ilustrar o que se acaba de dizer é apresentado um exemplo da prática:

“ (...) fazer uma atividade de movimento ao som de várias músicas. O objetivo era que as crianças se movimentassem ao som das várias músicas executando os mais diversos movimentos com todas as partes do seu corpo. (...) Para ela, aquela música fazia-a lembrar uma mota e a partir daí todas as crianças e adultos da sala decidiram “andar” de mota pela sala ao ritmo da música até esta terminar. “ (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 6 a 10 de janeiro de 2014)

Tudo isto fica facilitado quando existe um trabalho colaborativo e cooperativo entre todos os membros da equipa educativa, pois “o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas (...) são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão.” (Roldão, 2007:27). Este modo de trabalhar apresenta vantagens, tais como: “ensinar mais e melhor” e “implica o contributo de cada individuo.” (Roldão, 2007:29) Desta forma, julgo ser importante existir uma *boa relação baseada na comunicação, respeito e confiança* e, ainda, haver um momento de *planificação e avaliação em conjunto* de modo a que todos os intervenientes estejam não só a par do que se pretende realizar e que objetivo se pretende atingir, mas também para haver uma partilha de opiniões e experiências importantes para o desenvolvimento das crianças.

O seguinte exemplo ilustra o que se acaba de dizer:

“ (...) Conversei, hoje, com a Educadora e expus a minha ideia para a realização da atividade (...). Conjugámos saberes na medida em que a Educadora me auxiliou com algumas ideias de como dar início à atividade e, também, porque uma das Auxiliares de Ação Educativa nos ajudou com uma das canções ensinadas hoje. (...) “ (Excerto da Reflexão Diária, Creche, Semana de 6 a 10 de janeiro de 2014)

Por fim, e não menos importante, é o trabalho realizado com as famílias – o seu envolvimento e participação no processo de aprendizagem. “A família é vista como um sistema que tem sido afetado por fatores externos e internos que vieram alterar o conceito que hoje temos dela” (Magalhães, 2007:50). Apesar de todas as conceções de família e o seu papel na educação, é notório o reconhecimento que esta tem na aprendizagem das crianças e quanto mais cedo a família se envolver no processo educacional mais benefícios trarão. Um dos principais fatores para o sucesso das crianças na escola é o grau de envolvimento das famílias em todo o processo de aprendizagem, pois “a perceção que os pais têm da educação reflete-se nas expetativas educacionais que têm para os seus filhos” (Magalhães, 2007:50). Desta forma, considero que também as crianças se irão envolver muito mais na vida escolar, pois têm um maior apoio em casa para realizar as suas aprendizagens. Há, portanto, um maior reconhecimento “das capacidades da família para transmitir valores, produtividade social e criatividade e para influenciar as crianças no sentido de serem cada vez mais autónomas e independentes” (Magalhães, 2007:52).

Em relação ao que se acaba de dizer é apresentado um exemplo ilustrativo:

“ (...) Outro aspeto significativo deste dia foi a vinda de uma das mães à sala para contar uma história. (...)” (Excerto da Reflexão Diária, II, Semana de 17 a 21 de março de 2014)

Em conclusão, o trabalho com as famílias é importante para a igualdade de oportunidades, para as questões de diferenciação, para a participação das famílias no currículo fazendo com que entendem como as crianças aprendem e para haver uma continuidade entre os dois espaços educativos.

CAPÍTULO 3 – IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Depois de apresentada a caracterização dos contextos socioeducativos de Creche e Jardim de Infância e das minhas intenções para a ação irei focar-me na problemática com que me deparei ao longo da minha prática. Assim sendo, neste capítulo será apresentada a fundamentação, situações evidentes da problemática, estratégias e a metodologia de investigação.

3.1. A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças

O presente relatório de seu nome *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças* tem como objetivo principal refletir sobre a problemática com que me deparei ao longo da minha prática na valência de Jardim de Infância.

Primeiramente julgo ser importante perceber o que é isto de gerir e controlar um grupo de crianças, ou seja, definir estes dois conceitos - *gestão* e *controlo* - tentando assim fazer uma análise destas duas palavras. Desta forma podemos definir gestão como a utilização racional de recursos em função de um determinado projeto ou de determinados objetivos; e controlo como a vigilância exercida sobre o comportamento de alguém¹⁶.

Gerir e controlar um grupo, por parte de um professor ou educador, exige uma definição prévia de regras que podem e devem ser definidas com as crianças, consoante a idade que tenham, exigindo também bom senso por parte do adulto. Gerir um grupo tornar-se-á, na minha opinião, mais fácil se as crianças se sentirem envolvidas e ouvidas na planificação para a organização do grupo e se estabelecerem interações positivas entre o educador e as crianças.

Perante as várias reflexões no decorrer da minha prática, algumas questões me foram inquietando: Como gerir e controlar um grupo, de vinte e cinco crianças, heterogéneo de idade? Como gerir e controlar certos comportamentos? Como gerir os conflitos que existem entre as crianças? Que estratégias se devem utilizar para gerir conflitos?

Todas estas questões já têm vindo a ser estudadas e tem-se refletido sobre elas com o objetivo de encontrar soluções adequadas às vivências num Jardim-de-Infância ou em qualquer outra valência ou nível de ensino. Sabendo que em educação não existem fórmulas específicas para se resolverem problemas de gestão de grupo, porque os grupos são todos diferentes e porque as pessoas que os gerem têm diferentes formas de o gerir, de ser e estar na vida, ou seja, diferentes filosofias de educação. Daí que a maioria da fundamentação existente, funcione como um suporte para o educador que vá sustentando as reflexões críticas que este faz sobre as estratégias a seguir perante as dificuldades que lhe vão surgindo no decorrer da sua prática.

Neste sentido, para a gestão e controlo do grupo é importante o estabelecimento de uma boa relação pedagógica entre todos os intervenientes. Estrela (2002), define, relação pedagógica como

¹⁶ Retirado do Dicionário da Língua Portuguesa, 2009

“o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos.” (pp.36).

Ao longo dos tempos, a visão do professor/educador foi sofrendo algumas alterações, sendo que este era visto, primeiramente, como uma pessoa que tinha a missão de transmitir ensinamentos às crianças, sendo estas consideradas “tábuas rasas”, ou seja, as aprendizagens anteriores à sua entrada para escola não eram valorizadas. Porém, constata-se que vários têm sido os estudos sobre a importância da aprendizagem na primeira infância e o do modo como esta influencia a aprendizagem futura, o que vem de algum modo modificar a visão que se tem do professor/educador. Passando este a ser considerado como um promotor, facilitador e mediador para as aprendizagens da criança. Ou seja, não é o professor que transmite o conhecimento, mas é o professor que facilita que a criança se aproprie, através da sua imaginação e criatividade, e vá construindo o seu próprio conhecimento. Assim, a escola surge “como a instituição criada para a transmissão intencional do saber considerado socialmente útil, a sua primeira e principal função é naturalmente uma função de transmissão cultura.” (Estrela, 2002:37).

A necessidade de uma boa relação pedagógica tem como objetivo responder às necessidades individuais de cada criança, ou seja, deve haver uma estreita ligação entre aquilo que o educador pretende e as necessidades das crianças.

Em suma, para o educador e para as crianças a gestão do grupo permite a aquisição de valores indispensáveis para o futuro que de certa forma orientam e interferem com os comportamentos. A partir destes, as crianças criam formas de agir perante as várias situações de interação com os pares e adultos.

3.1.1. Conflitos entre as crianças

Perante um grupo tão heterógeno em termos de idade e as particularidades de cada criança vi-me forçada a ser capaz de dar resposta, da melhor maneira possível, às várias situações que aconteciam durante o dia. Competia-me, de certa forma, orientar e arranjar soluções para estas situações. Tentava focar-me na tomada de consciência para poder analisar, da melhor forma possível, as situações bem como as consequências que cada decisão poderia trazer. Segundo Moita (2012), era necessário um “discernimento, ponderação, apelo a valores que podem ser referências fundamentais nessa ponderação e na procura de um modo de agir justo e adequado.” (pp.39).

Desta forma, ao longo da minha prática em Jardim de Infância, deparei-me com um problema que se prendeu com a gestão e resolução de conflitos entre as crianças.

Podemos definir conflitos, como “uma propriedade intrínseca da interação” (Costa, 2003:83) entre as crianças e até alguns comportamentos menos adequados e que nos levam a perder um pouco o controlo sob o grupo, bem como a gestão do mesmo. Quando nos referimos a conflitos

convém entendermos que são determinados episódios que acontecem por alguma razão, que têm várias intensidades, resoluções e consequências. Como tal, torna-se importante perceber a emergência do conflito, ou seja, o que está por trás do mesmo – a sua origem, contexto, atividade – o processo, o resultado e os tipos de conflitos com que nos podemos deparar.

Os conflitos e as estratégias para os gerir variam de valência para valência e as suas origens podem estar relacionadas com a posse ou acesso a bens materiais; preferências e interesses diferentes; disputas no recreio ou nas várias brincadeiras; número de crianças que podem participar em determinada atividade; etc.

No que concerne ao processo dos conflitos, este está relacionado com os comportamentos que se produzem, bem como os que se designam à sua resolução. Está também, associado à duração (mais curtos ou longos), à trajetória, à resposta emocional e às estratégias de solução (Costa, 2003:203). Por fim, o resultado do conflito, está ligado às consequências finais e é visto “como uma oportunidade para desenvolver competências relacionais mais sofisticadas se a díade em conflito procurar restaurar a relação através da negociação de uma reconciliação.” (Costa, 2002:202).

Sabemos que as crianças devem aprender a gerir autonomamente os seus próprios conflitos de forma civilizada tendo por base os valores inerentes à vida em sociedade e sabemos também que fazem parte do dia-a-dia de um Jardim de Infância e durante a minha prática fui sendo colocada à prova através destes. Mas nem sempre conseguem resolvê-los e nesse caso o educador deve agir. Mas como? Muitas vezes dei por mim a gerir estes conflitos colocando as crianças a pensar no que tinham feito e nas consequências que determinado ato podia trazer para os intervenientes. Mas há alturas em que não sabemos quem iniciou este conflito e, outras vezes, sabemos e isto coloca-nos numa situação mais complicada. Creio que a melhor solução é a referida em cima, ou seja, colocar sobre a mesa o que aconteceu, o que provocou tal conflito e como é que as crianças acham que podem resolvê-lo. Nos momentos em que a discussão destes não chega a um consenso o educador tem de arranjar uma estratégia ou ser ele mesmo a resolver a situação¹⁷. Como futura educadora, não considero que os castigos sejam a melhor forma de punição, contudo tenho consciência que em determinados momentos é a solução mais adequado deixando desta forma a criança a pensar no que fez e fazendo-a a ver que o seu comportamento não é o melhor e que não deve voltar a fazê-lo¹⁸,

¹⁷“O D.C. estava junto à J.C. quando este lhe começou a bater. Pedi-lhe que parasse e que continuasse o seu trabalho, mas não ligou. Quando olhei novamente, estava de punhos cerrados e com a mão quase junto da cara da J.C.. Retirei-o da mesa e sentei-o noutra cadeira junto a mim. Levantou-se e voltou a sentar junto à J.C. voltando a ter comportamentos agressivos. Foi então que o agarrei e voltei a colocá-lo numa cadeira junto a mim e tive de o estar a agarrar para que não saísse dali. O D.C. começou a cerrar os punhos e a gritar, a fazer força para sair, a dar pontapés e a chorar. (Nota de Campo, JI, 14 de maio de 2014)

¹⁸ Durante o recreio, o D.C. estava constantemente a subir as balizas que se encontram montadas neste espaço. Por várias vezes o adverti de tal comportamento, tendo este ainda gozado um pouco com a minha cara: rindo-se. Depois de o ter advertido inúmeras vezes, decidi colocá-lo de castigo sentado no chão junto à porta, contudo mal virei costas decidi sair do seu lugar e começar a correr. Perante esta situação fui atrás dele, sendo que se encontrava sempre com

porque como afirma Cordeiro (2008) “Castigar não quer dizer bater. Mas apenas censurar, de alguma forma, um comportamento que passou dos limites.” (pp.209). Uma criança só irá perceber que não pode fazer tudo o que ela quer e que tem de se controlar quando tem um reforço positivo para os comportamentos adequados, mas também precisa de sentir os comportamentos errados.

Mas até que ponto é que elas encaram isto desta forma?

Todas estas questões éticas da gestão e do controlo dos conflitos fizeram-me perceber que existem várias abordagens aplicadas de acordo com o tipo e a complexidade do mesmo. Experimentei várias estratégias para os conflitos e umas davam resultado e outras nem tanto, desta forma havia um apoio da parte da educadora cooperante de modo a ajudar-me a compreender quais seriam as melhores atitudes a tomar em determinadas situações¹⁹.

Esta dinâmica dos conflitos, como já foi referido, depende do contexto relacional singular em que surge o conflito e dos tipos de relação que existe. Por exemplo, com os pares os conflitos ajudam no desenvolvimento sociocognitivo e nas competências sociais, uma vez que criam condições para a negociação e capacidade de tomada de decisão.

“Para Selman (1986), estratégias de negociação interpessoal são métodos de resolução de situações, caracterizadas por conflito ou divergência de interesses, necessidades ou objetivos entre dois sujeitos.” (Costa, 2003:216). O desenvolvimento destas estratégias processa-se em conjunto com o aumento da capacidade do individuo em diferenciar e integrar várias perspetivas, ou seja, à medida que o individuo vai aumentando a sua capacidade de tomada de perspectiva, mais complexo se torna o seu raciocínio e as condições em que define as regras do comportamento.

Estas estratégias apresentam vários níveis e são possíveis formas de resolução de conflitos que as crianças podem adotar quando confrontadas com conflitos:

- **Nível 0 – IMPULSIVO:** corresponde a comportamentos impulsivos e físicos com o objetivo de alcançar algo no imediato, ou seja, pode ser o uso de força para obter o que pretende, fugir para se proteger ou obedecer irrefletidamente.
- **Nível 1 – UNILATERAL:** são estratégias que se baseiam em ações e têm apenas um sentido, ou seja, são tentativas de controlar outra pessoa através de ordens ou afirmações de poder.
- **Nível 2 – RECÍPROCO:** baseia-se nas trocas, promessas, manipulações, conselhos e acordos de forma a satisfazer as necessidades dos intervenientes no conflito.

um ar de gozo. Quando o consegui apanhar, levei-a até à sala para que lá permanecesse até o restante grupo voltar. Disse-me *Vou-me levantar, Vou sair da sala, Vou rasgar isto tudo*, ao que respondi que fizesse tudo isso mas a consequência podia não ser a melhor.” (Nota de Campo, JI, 13 de março de 2014)

¹⁹ “Tentei que de uma forma calma e serena tudo corresse pelo melhor para que me pudessem ouvir e desta forma acatar as ordens que dava. Contudo, e como o grupo é complicado e os seus comportamentos são sempre para nos desafiar, a abordagem não correu muito bem sendo que não me ouviram na totalidade e, como tal, a Educadora tinha de intervir para me ajudar.” (Excerto da Reflexão Diária, JI, semana de 31 de março a 4 de abril de 2014)

- Nível 3 – COLABORATIVO: está relacionado com a satisfação mútua dos objetivos e da integração das necessidades de ambos os intervenientes, de maneira a contribuir para a mudança dos desejos de ambos, de forma colaborativa. Aqui pode também utilizar a autorreflexão, como meio facilitador do diálogo para o alcance de soluções. (Costa, 2003:217)

Relacionados com estas estratégias, estão quatro competências funcionais de resolução de problemas interpessoais, que são etapas de processamento de informação de natureza social em cada nível acima descrito.

- Definição do problema: forma como o individuo situa o conflito no contexto relacional.
- Identificação de uma estratégia: selecionar a estratégias adequada à situação.
- Justificação das estratégias específica e avaliação das consequências: argumentos que utilizam para justificar a estratégia escolhida.
- Identificação dos sentimentos envolvidos: avaliar os efeitos e consequências a nível emocional. (Costa, 2003:217-218)

3.1.2. Disciplina

“Os aspectos relacionais inerentes à dinâmica do grupo turma constituem o pano de fundo em que se inscrevem os comportamentos de disciplina e indisciplina.” (Estrela, 2002:57)

Quando se fala da gestão e controlo do grupo pensa-se na disciplina, indispensável para o aumento das aprendizagens, experiências e vivências num grupo. Contudo, para se ter um bom ambiente educativo e para promover as aprendizagens é importante existir uma boa gestão e controlo do grupo de crianças.

A palavra disciplina remete-nos muitas das vezes para aspetos negativos, mas esquece-mos que a disciplina também tem coisas positivas para a vida das crianças, futuros adultos da nossa sociedade, pois “a disciplina tem a ver com o ensino e não com a punição” (Brazelton & Sparrow, 2009:13). O objetivo de disciplinar as crianças é promover-lhes um sentimento de autocontrolo, fazê-las perceber os seus sentimentos e os dos outros, um sentimento de justiça e motivação e, por fim, um sentimento de altruísmo (Brazelton & Sparrow, 2009). Desta forma a disciplina deve ser estabelecida desde os primeiros anos de vida, de modo a proporcionar às crianças limites firmes que contribuirão para adquirirem “os padrões internos de que irá necessitar ao longo da vida” (Brazelton & Sparrow, 2009:13). Assim, as regras devem ser estabelecidas desde muito cedo, no seio familiar,

e à chegada à Creche ou Jardim-de-Infância há uma continuação dessas mesmas regras e implementação de outras estabelecidas pelo educador. Mas é importante que a escola e as famílias estejam em concordância em relação a este aspeto.

A importância das regras já é algo que existe há muito tempo e são sublinhadas pelas correntes behavioristas e pelas investigações sociológicas. Ao nível da investigação macrossociológica, as regras são encaradas como “parte integrante do currículo exposto e oculto na escola contribuindo para a função de reprodução social” (Estrela, 2002:92) e a nível microssociológico “o tipo de regras e o seu reforço é associado ao *ethos* da escola” (Estrela, 2002:92).

A disciplina não deve ser igual para todas as crianças, ou seja, deve ser adaptada a cada uma e ser também equilibrada. Para isso são necessárias regras firmes, claras e consistentes e as consequências do desrespeito por elas devem ser entendidas pelas crianças de forma firme. As regras surgem como forma de criar um ambiente educativo calmo e seguro para todas as crianças e devem ser refletidas e conversadas com as mesmas, de maneira que estas não as sintam como uma imposição e que apenas tenham de as cumprir, ou seja, é importante falar e discutir com as crianças e fazê-las perceber que há determinadas regras que têm de ser cumpridas, como por exemplo: o número de crianças por cada cantinho da sala; não rasgar os livros da biblioteca; levantar a mão para falar; esperar pela sua vez, etc...

Assim, as regras devem ser pensadas e estruturadas com as crianças de modo a que estas as compreendam, que se sintam envolvidas em todo o processo e organização do ambiente educativo e que se sintam com mais motivação e vontade de as cumprir, pois “Quando as regras são impostas por vontade do líder sem consulta ou negociação com os membros do grupo, elas podem gerar conflito e contestação e originar o aparecimento de outras regras informais.” (Estrela, 2002:57). Desta forma e segundo Brazelton e Greenspan (2009), “quando a disciplina é estabelecida como uma aprendizagem e é reforçada com muita empatia e carinho, as crianças sentem-se bem por seguirem as regras” (pp.189). Por isso quando existem estes sentimentos constroem-se “as bases das sensações de ser respeitado e admirado, que, por sua vez, são as bases de uma sensação interior de respeito e admiração, os padrões internos que guiam o comportamento” (Brazelton & Greenspan, 2009:190). Assim o educador estará a contribuir para precaver o insucesso ao regular a ação e ao criar um bom ambiente onde a criança se sinta confortável e à vontade para agir e aprender.

Quando estamos perante situações de indisciplina, deve-se agir de imediato e de modo a interromper estes comportamentos e explicitar à ou às crianças envolvidas que o seu comportamento foi desadequado e interferiu com outros. Desta forma, as crianças devem compreender que os seus atos têm consequências nos outros, como tal, o educador deve ser capaz de ajudar as crianças a controlar os impulsos.

São várias as estratégias que podem e devem produzir resultados, estes traduzem-se em por

fim ao comportamento da criança; acalmá-la para que possa controlar as suas emoções; levá-la a pensar e a perceber o que fez e as suas consequências; resolver os problemas e/ou negociar de forma a reparar o “mal” que fez; e, por fim, pedir desculpas. Estas estratégias são mais visíveis em casos de indisciplina, mas como é óbvio não terão um efeito imediato, ou seja, é um processo a longo prazo e será necessário um trabalho conjunto entre a escola – educador – família de modo a procurar as soluções mais adequadas.

Sendo uma das grandes preocupações dos educadores o estabelecimento de boas relações com as crianças e o afeto, não podem deixar de estabelecer regras e limites, pois para a aquisição de aprendizagens significativas é importante existir boas relações entre os adultos e as crianças, mas só se torna possível com regras e o seu cumprimento.

Muitas vezes nestas situações de disciplinar as crianças, a nossa maneira de ser influencia o modo como agimos, ou seja, no fundo a forma como nos foram ensinadas as regras e a disciplina têm impacto aquando da nossa postura perante estas situações. É preciso que entendam o que é aceitável e o que não é na sala de atividades e nos restantes espaços da escola e que percebem o que está correto e o que está errado. Logo, o educador deve assumir uma postura assertiva e firme para impor as regras e os limites e fazer com que o grupo de crianças com quem se encontra compreenda as diferenças. Um ambiente assim irá conferir estabilidade e segurança nas crianças, uma vez que elas olham para nós como modelos e, por isso, precisam de ver em nós – educadores - pessoas confiantes, seguras e que lhes dão carinho; mas também, que somos firmes nas atitudes que tomamos.

Qualquer ser humano consegue perceber que comportamentos são ou não aceitáveis; consegue perceber quando as nossas atitudes são ou não adequadas; e consegue perceber quando os outros aprovam ou não os nossos comportamentos. E isto acontece quando estamos na Creche e no Jardim-de-Infância, sendo que na primeira valência será mais fácil a correção desses comportamentos e na segunda mais difícil, na medida em que são crianças mais velhas e que, por vezes, testam os adultos que estão com eles²⁰. Neste caso o que deve o educador fazer? Qual deve ser o seu papel? Neste caso o educador deve assumir um papel fulcral de modo a corrigir e a interromper este tipo de comportamentos, não assumindo uma atitude autoritária, mas de medidor.

Foram várias as situações que foram surgindo durante a minha prática, e sempre que sentia mais dificuldade em resolver alguma questão recorria à educadora cooperante para me poder ajudar a compreender qual a melhor forma de resolução. Como futura educadora, considero que as regras são importantes para podermos todos trabalhar como um grande grupo. Sendo o grupo de crianças,

²⁰“O T.C. encontrava-se descalço e a correr pela sala quando o agarrei. Pedi que se calçasse, sentando-o numa cadeira, e que seguidamente fosse arrumar a sala. Levantou-se da cadeira e começou a correr novamente. Voltei a agarrar nele e voltei a dizer *calça-te!*. Dito isto atirou os ténis pelo ar. Pedi que fosse buscá-los e assim fez, mas desatou a correr.

com o qual contatei, um pouco desconcentrado e com dificuldades em fazer silêncio tentei sempre recorrer às várias regras já estabelecidas.

“Quando falha a prevenção e ocorrem comportamentos de indisciplina, há lugar para a intervenção correctiva do professor.” (Estrela, 2002:98). Agir ou não agir e fazer a escolha das formas mais adequadas de intervir dependem da análise que o educador faz da situação, da experiência, das crianças em causa e daquilo que o educador acredita. Não existe, portanto, receitas ou modelos que podemos aplicar em qualquer situação ou em qualquer grupo de crianças, ou seja, as soluções encontradas vão sendo construídas tendo em conta as situações e as crianças envolvidas nas mais variadas situações.

3.1.3. Estratégias

Sendo que em educação não há receitas, nem apenas uma forma de resolver as várias situações que vão acontecendo no dia-a-dia de um Jardim de Infância, apresentarei possíveis estratégias que podem ser adotadas pelos educadores de forma a gerirem e a controlarem melhor o grupo de crianças com o qual contactam, mas que também oferecem às crianças aprendizagens para o resto das suas vidas.

Nenhuma delas é taxativa e, como é óbvio, podem ser alteradas consoante o grupo, ou seja, embora sejam estratégias que nos auxiliam na resolução de conflitos e outro tipo de problemas, temos de as seleccionar tendo em conta as características dos grupos, pois são todos diferentes, bem como as abordagens escolhidas. E é também importante compreender que o contexto também influencia os vários comportamentos que as crianças podem ter.

As possíveis estratégias que possam ser utilizadas por educadores na prática pedagógica para prevenir e gerir situações de conflitos ou de comportamentos conflituosos:

- Definição gradual de regras adequando-as às situações de conflito que vão surgindo durante o ano;
- O adulto necessita ter um cuidado acrescido aquando do registo escrito das regras para que estas possam ser expressas pela positiva;
- Dialogar com as crianças, individualmente, de modo perceber os motivos que estiveram na origem do seu comportamento;
- Existir uma comunicação aberta e sincera entre o adulto e as crianças;
- Ter materiais suficientes, dinâmicos e que correspondam aos interesses das crianças;
- Evitar utilizar uma abordagem depreciativa a crianças com comportamentos conflituosos;

- Incentivar a participação das crianças na planificação e gestão da sala de atividades;
- Incentivar as crianças a modificar o seu comportamento valorizando as suas capacidades mais fortes de modo a reforçar a sua autoestima para modificar os seus comportamentos conflituosos;
- Responsabilizar a criança, atribuindo-lhe tarefas que a possam descentrar-se dos conflitos;
- Dialogar com a criança sobre os conflitos causados reforçando-a através dos seus comportamentos positivos mais evidentes;
- O adulto deve ser cuidado para não empregar nunca o sarcasmo nos diálogos que estabelece;
- Valorizar calorosamente todas as conquistas da criança (quando a criança se consegue autocontrolar).

Podem-se definir, também, estratégias para utilizar com as famílias de modo a existir uma cooperação equilibrada e para que todos os intervenientes na educação das crianças estejam em sintonia na resolução dos comportamentos:

- Promover o envolvimento dos pais na sala;
- Conversar com os pais sobre estratégias educativas para em casa reforçarem as aprendizagens ocorridas no Jardim de Infância;
- Cooperar com os pais na implementação de programa de mudança de comportamento da criança em casa e na escola e partilhar com eles os objetivos pretendidos para a criança;
- Organizar reuniões extra com os pais para discutirem problemas específicos;
- Desenvolver parcerias com os pais.

As estratégias definidas em cima ajudam os educadores na gestão e controlo da disciplina das crianças na sala de atividades. Contudo, não existem *receitas prévias* que ajudem a determinar quais as estratégias a utilizar, cabe ao educador, que conhece o grupo e cada criança, usá-las da melhor forma possível (Picado, 2009), ou seja, o educador deve aprender a partir da sua experiência.

“Assim, uma das regras que o professor deve ter em conta é tentar analisar o eu próprio comportamento face as situações de indisciplina dos alunos e procurar aprender com essas experiências, o sentido de um maior autorreconhecimento e aperfeiçoamento progressivo.” (Jesus, 2008:27)

3.1.4. Elementos que podem influenciar os comportamentos das crianças

“A multiplicidade do factores que influenciam o aparecimento de fenómenos de indisciplina e violência na escola, factores que, pela sua interacção, mutuamente se reforçam, exige uma abordagem global que incida simultaneamente nos factores de várias ordens que se revelarem pertinentes numa análise objetiva da situação e que, portanto, consideram a escola na sua globalidade.” (Whole School Approach, Tattum, 1989; Galloway, Ball, Blomfield e Seyd, 1982/1984, *cit in* Estrela, 2002:41)

A sociedade tem evoluído e mudado ao longo dos anos e o mesmo se pode dizer das escolas, que têm sofrido várias transformações. Ao nível da indisciplina e dos comportamentos das crianças, muitas são as opiniões, pois o que para uns pode ser considerado mau comportamento, para outros não é, e encaram-no como sendo algo normal associado à fase etária das crianças.

Este tema tem sido objeto de estudo em diversos campos teóricos e tem preocupado tanto educadores como professores. Desta forma, a nível da psicologia, esta questão surge relacionada com a neurótica da personalidade e atitudes antissociais no que diz respeito a crianças com necessidade educativas especiais; os comportamentalistas analisam a situação referindo que estes comportamentos ocorrem porque o sujeito não aprendeu o comportamento correto, mas assim que o aprende, este tende a desaparecer; os cognitivistas afirmam que estes comportamentos resultam do nível de desenvolvimento cognitivo e moral das crianças, bem como a forma como interpretam as várias situações; numa perspetiva social, os comportamentos surgem das interações que as crianças estabelecem na sala de atividades; “a abordagem ecológica perspetiva os comportamentos como resultantes das interações que se estabelecem entre os indivíduos e o ambiente físico que actua sobre cada um.” (Silva, 2001:13); e a sociologia da educação, analisa a temática tendo em conta o funcionamento das escolas e suas características, os mecanismos de controlo sobre os educadores/professores e as crianças, as relações de poder na escola e na sala e os processos de socialização (Silva, 2001).

Todas estas perspetivas, apesar de abordarem o tema de forma diferente, estão de acordo numa coisa: na importância de regras para se estabelecer um bom ambiente na escola.

Na minha opinião, creio que a base para a resolução destes comportamentos é o estabelecimento de regras logo desde o início, definindo desde logo o que é e não é aceitável na sala de atividades e que comportamentos são alvo de uma maior rigidez por parte do educador e uma das minhas grandes dificuldades foi essa: a falta de regras. Mas não é só a falta de regras na escola e na sala, mas também a falta de regras estabelecidas no meio familiar.

“Segundo O. Magalhães (1992:12-13, *cit in* Silva, 2001:11), o comportamento não é

indisciplina em si”, ou seja, os comportamentos das crianças não podem ser vistos apenas como algo que é proveniente delas, deve ser visto como um todo percebendo assim o seu porquê, quais foram os intervenientes e o que pode ter desenrolado tal comportamento. Assim, e na minha opinião, julgo que não se deve rotular desde logo as crianças, pois existem diversos fatores que podem justificar os comportamentos que elas têm na sala de atividades. Contudo, não podemos esquecer que todos temos a nossa personalidade e que por vezes temos determinado comportamento com um objetivo específico e, que por vezes, é nessas alturas que ocorrem os problemas.

Mas, então, quais serão os fatores que influenciam os comportamentos das crianças? Serão apenas relacionados com a situação familiar? Estarão também relacionados com questões escolares, nomeadamente, o funcionamento na sala, as interações estabelecidas, entre outros? Estará relacionado com o género e a idade das crianças? Será que podemos dizer que as causas dos seus comportamentos são: situação familiar; ambiente externo; fatores emocionais; falta de regras e normas; fraca autoestima; necessidade de serem ouvidos; instabilidade emocional; carências afetivas; condições psicológicas; frustração; chamada de atenção; e falta de valorização da escola? E será que podemos dizer que são fatores internos e externos à escola?

Podemos, então, começar por focar um dos fatores externos à situação escolar, nomeadamente, a situação familiar e origem social das crianças. Nunca nos podemos esquecer que quando as crianças entram para a escola, trazem com elas vivências, experiências, valores e crenças do seu seio familiar, são por isso portadores de conhecimentos.

Quando nos referimos às famílias não nos referimos à conceção tradicional a que estamos habituados, – pai, mãe e irmãos – porque este tipo de estrutura tem vindo sofrer alterações ao longo dos tempos. Assim, o ambiente familiar que pretendo referir é aquele em que a criança vive com alguém que é responsável por ela – tanto pode ser os pais, como os avós, tios, irmãos, entre outros – pois são essas pessoas que são os seus exemplos e que irão influenciar a sua vida.

Muitas das vezes os pais ou os responsáveis pelas crianças passam o dia fora de casa a tentar arranjar emprego ou a trabalhar e, por isso, não tempo para se dedicarem aos filhos. Em muitos destes casos, os pais ou responsáveis passam as responsabilidades de educar para a escola, por exemplo ser a escola a estabelecer limites e regras e desenvolver hábitos de vida em sociedade. Contudo, temos também situações que são o oposto dando excesso de mimo e superproteção o que também carrega problemas de comportamento dessas crianças, tanto em casa com na escola. Nestes casos as crianças, julgam que podem fazer o que lhes apetece e que não têm de cumprir as regras.

É, então, importante perceber e conhecer as famílias das crianças de modo a compreender certos e determinados comportamentos que as crianças têm dentro da sala de atividades.

Segundo, Silva (2001), as crianças provenientes de estratos sociais menos favorecidos da população, apresentam mais dificuldades em se adaptar à escola, adotando, assim, comportamentos

mais agressivos. E a justificação pode estar no tipo de estratégias que as famílias adotam: por exemplo, nas camadas sociais de nível inferior tendem a adotar estratégias mais severas, como a punição física; e as camadas sociais de nível superior, tendem a utilizar estratégias mais suaves, como o diálogo. Outra explicação poderá prender-se com o facto nas camadas sociais mais desfavorecidas existir “uma menor perspectiva de sucesso e bem como a desvalorização da escola e da aprendizagem” (Silva, 2001:18), ou seja, “a atitude dos pais face à escolaridade dos filhos” (Estrela, 2002: 34).

As práticas educativas dos pais deram origem a várias tipologias e estilos parentais “focando o carácter autoritário, liberal ou demissionário das famílias” (Estrela, 2002:35). Assim, é possível apresentar um esquema sobre os estilos parentais tendo em conta a aceitação e controlo dos filhos (figura 1):

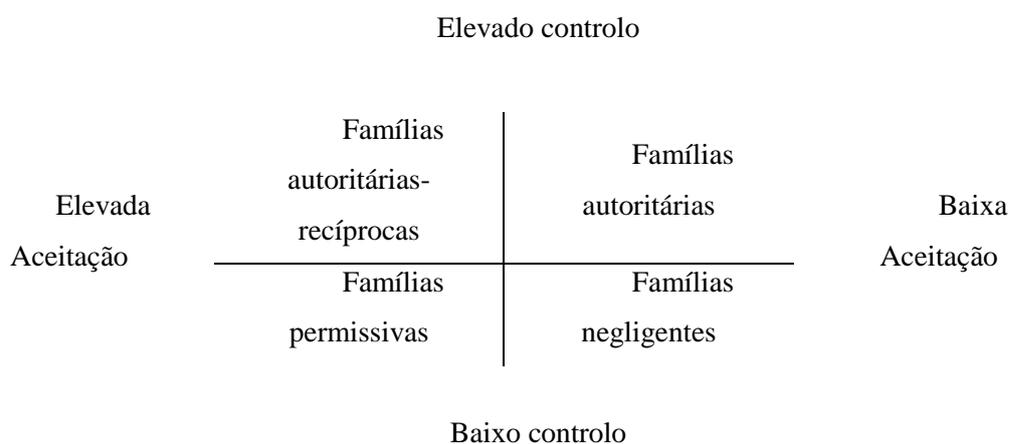


Fig.1 – Esquema dos estilos parentais (adaptado de Fontaine, 1998)²¹

Relativamente às famílias autoritárias, pode-se afirmar que se caracteriza “por atitudes de restrição e controle, com baixa aceitação dos filhos que são amados na medida em que se conformam às exigências parentais, centralizando a aprendizagem no respeito por essa autoridade.” (Dias, 2009:9). O clima familiar é frio, tenso e distante e baseia-se nas relações emocionais ameaçadoras e, como tal, os indivíduos tendem a ser conformistas. Desta forma, o adulto responsável exige “obediência imediata, absoluta e incondicional; qualquer desvio suscita imediata reacções coercivas, vigorosas e imediatas”. (Fontaine, 1998, *cit in* Dias, 2009:9).

As famílias negligentes caracterizam-se pelo facto de os afetos e a autoridade serem variáveis e dependentes do humor dos pais. No que concerne aos comportamentos, as regras não são muito claras e existe um risco maior de desenvolvimento de comportamentos agressivos. Os problemas

²¹Retirado de Dias, M. (2009). *Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

existentes neste tipo de famílias juntamente com os baixos níveis de envolvimento dos pais levam ao desenvolvimento de “ciclos de coação mútua” (Dias, 2009:9) que faz com os que os familiares se evitem. Desta forma, muitas vezes os processos de socialização, como a resolução de conflitos, não existem. Tudo isto faz com que muitas vezes os pais não tenham conhecimento de onde estão os filhos e o que estão a fazer, o que poderá levar a problemas no comportamento posteriormente. (Lopes, 1998, *cit in* Dias, 2009:9-10).

Nas famílias permissivas a disciplina é poucas vezes utilizada e quando assim é, é inconstante e imprevisível, sendo apenas utilizada como último recurso. Neste caso, todos os desejos são satisfeitos e, desta forma, os indivíduos são inseguros e egoístas. Nestas famílias a aceitação dos filhos é elevada, mas em relação aos comportamentos há pouca exigência. (Menezes, 1990, *cit in* Dias, 2009:9).

Por fim, as famílias autoritário-recíproco, caracterizam-se pelo facto de as expectativas e as fronteiras se encontrarem bem definidas, e que o uso de punições e recompensas têm em conta o lado afetivo. Utilizam o diálogo para resolver os problemas, o que faz com que os indivíduos sejam mais autoconfiantes, autocontrolados e responsáveis. Assim, estamos perante famílias que controlam os comportamentos dos filhos, reconhecendo neles alguma responsabilidade e que aceitam os seus filhos. (Menezes, 2005; Cecconello, 2003, *cit in* Dias, 2009:10).

Todas as relações estabelecidas no meio familiar influenciam não só os estilos parentais, mas também as práticas utilizadas. Toda a criança necessita de afeto durante a sua vida, e a falta deste gera consequências negativas nos seus comportamentos e no seu desenvolvimento, ou seja, sem afeto e equilíbrio a criança poderá não se desenvolver da mesma forma que crianças que tenham afeto e isso poderá prejudicar a sua vida e futuras relações entre pares (Dias, 2009).

Contudo, não nos podemos esquecer que cada vez mais as crianças passam mais tempo nas instituições; cada vez entram mais cedo e saem mais tarde; e que quando chegam a casa estão pouco tempo com os seus pais ou responsáveis. E porquê? Porque ou estão cansados ou tiveram um dia menos bom no trabalho. Com isto pretendo referir que para os pais ou responsáveis também não é fácil conseguir ter tempo para tudo. Mas aqui, também, diverge muito dos pais, pois há aqueles que mesmo cansados querem estar um pouco com os seus filhos ou aqueles que chegam do trabalho e tentam fazer tudo antes de irem buscar os seus filhos à Creche ou Jardim de Infância.

Assim sendo, e tendo em conta o que já referi sobre o tempo que as crianças passam nas instituições, é importante focar os aspetos internos à escola e que influenciam os comportamentos das crianças.

Quando a criança entra na escola inicia um processo de socialização e é através deste que começa a integrar-se no mundo social, ou seja, “compete à instituição escolar adaptar a criança ao meio, transmitindo-lhe o padrão de cultura que a sociedade define.” (Melo, 1993:35, *cit in* Silva,

2002:20), assim terá de aprender e cumprir as regras e normas estabelecidas. Contudo, nem todas as crianças se adaptam da mesma forma, variando em função dos “objetivos culturais de organização e dos meios institucionalizados para os alcançar” (Silva, 2002:20), pois um dos objetivos deste processo é fazer com que as crianças entendam o que é e não é correto fazer, ou seja, elas devem construir conhecimentos sobre valores, normas e regras que regem a sociedade. Isto consegue-se através da sua interiorização, que tende a favorecer o desenvolvimento e autocontrolo das crianças.

Um outro aspeto que não podemos descurar prende-se com a formação dos grupos de crianças e conseqüente heterogeneidade, quer ao nível do género, quer ao nível da idade o que nos leva para a diferenciação pedagógica.

“O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo”. (OCEPE, 1997:25).

Mas então o que é a *diferenciação pedagógica* e porque é que se deve diferenciar? A *diferenciação pedagógica* “constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual” (Santos, 2009:52). Dito isto, deve-se diferenciar porque quando o educador tem em conta as características das crianças e percebe que cada uma tem interesses e necessidades diferentes a aquisição das aprendizagens é facilitada, pois “todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Resendes & Soares, 2002:20).

Esta questão da heterogeneidade, uma situação comum na medida em que cada grupo tem as suas características e dinâmicas; cada criança tem os seus interesses, necessidades, curiosidades e conhecimentos; os contextos são diferentes; as famílias e a comunidade são diferentes e, por isso, é uma situação que se observa no dia-a-dia de várias instituições de ensino. Desta forma, cabe ao educador dar respostas adequadas a cada situação, ou seja, “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (OCEPE, 1997:15).

Estes grupos tornam-se um desafio para o próprio educador, porque apesar de estarem todos juntos, os seus ritmos e necessidades têm de ser respeitados e assegurados. Como tal, as atividades planeadas têm de ser pensadas para as crianças mais velhas e também para as mais novas, dando

oportunidade a todas de poderem participar cada um como o seu ritmo²².

Assim, o educador ao preparar atividades diferentes estará a contribuir para a motivação das crianças que têm no seu grupo e, conseqüentemente está a evitar que estas apresentem comportamentos que possam destabilizar o grupo, pois uma criança motivada, sente-se segura naquilo que está a fazer, sente-se realizada e autoconfiante, mostrando, assim, uma confiança no seu educador, percebendo que este se preocupa com os seus interesses.

Segundo as Orientações Curriculares “ a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (OCEPE, 1997:35), como tal as instituições detêm autonomia para organizar os grupos consoante o modelo pedagógico adotado. Niza refere ainda que “Assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Oliveira-Formosinho, 2007:131).

Esta formação de grupos pressupõe que exista uma aprendizagem cooperativa para que as crianças possam trabalhar em conjunto. Portanto, importa que as crianças entendem que precisam de trabalhar em conjunto agindo de forma independente. Através desta aprendizagem cooperativa, as crianças adquirem e partilham novos saberes e conhecimentos, aumentando assim o saber coletivo e individual.

Outro aspeto que considero ser importante referir e que julgo ter impacto nos comportamentos das crianças são as relações e interações estabelecidas entre os adultos e as crianças, pois não podemos esquecer que nós, adultos, temos influência nas crianças que estão aos nossos cuidados e que somos, também, exemplo para elas.

Desta forma os adultos devem manter um clima de apoio consistente para as suas crianças, pois quando os adultos e as crianças trabalham em conjunto, neste tipo de clima, “sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações” (Weikart & Hohmann, 2011:75); e quando existe uma partilha dentro da sala de atividades, os adultos encorajam as crianças a resolver conflitos e investem nas suas relações, porque quando o educador é carinhoso e apoiante as crianças aprendem essas qualidades quando vão lidar com os outros.

Assim, não é correto pensar que a sala de atividades é um espaço em que apenas o educador transmite conhecimentos, vivências e experiências, mas que também é um espaço das crianças onde elas podem comunicar, brincar e criar as suas próprias aprendizagens. Logo, tem de existir um

²² “A atividade preparada era sobre borboletas, sendo que tive de diferenciar o tipo de trabalho de acordo com a faixa etária das crianças, ou seja, para as crianças de três anos optei por uma borboleta mais simples; para as crianças de quatro anos escolhi uma borboleta com mais pormenores; e para as crianças com cinco e seis anos decidi que teriam de fazer a simetria da borboleta. No fundo, quis que todos trabalhassem a borboleta mas com dificuldades diferentes para cada idade.” (Excerto de Reflexão Diária, JI, semana de 31 de março a 4 d abril)

ambiente de reciprocidade – uma partilha equilibrada - de modo a viverem num atmosfera de autorrealização, confiança e respeito mútuo. É importante que o educador compreenda os sinais que as crianças lhes transmitem e que perceba que pode e deve aprender com as crianças.

Mais importante é entender que enquanto educadores, temos de nos adaptar às crianças com as quais contactamos e que não podemos deixar que a nossa personalidade choque com algumas delas, ou seja, não podemos colocar de parte ou tratar de forma diferente uma criança só porque choca com a nossa maneira de ser. Devemos sim, encontrar estratégias que nos levem a criar uma relação positiva que permita que nos conheçamos uma à outra, porque nós também temos de dar um pouco de nós às crianças que temos, sem nunca esquecer que temos de ser firmes e que a autoridade é nossa. Para isto temos de refletir sobre a nossa ação e sobre os motivos que levam determinada criança a “rejeitar” a nossa aproximação.

Assim, a relação que devemos ter com o grupo de crianças com o qual contactamos deve ser baseado na confiança e respeito mútuo, caso contrário as crianças estarão constantemente desmotivadas e a apresentar comportamentos que podem destabilizar o restante grupo. Devemos, também, manter uma relação afetiva com as crianças, demonstrando que nos preocupamos com elas, com os seus interesses e necessidades, porque ao mostrarmos isso estaremos a favorecer o relacionamento e o clima na sala de atividades, porque muitas vezes, as crianças apresentam carências afetivas por diversos fatores, tais como: falta de carinho, atenção ou tempo por parte dos pais e tudo isto poderá culminar em problemas de comportamento. Por isso, fará de tudo para tentar chamar a atenção das pessoas que estão à sua volta. Contudo, não se trata de fazer todas as vontades das crianças, mas sim aproximarmo-nos delas de modo a conhecer as suas dificuldades e realidades, ou seja, o educador nunca se deve esquecer da sua responsabilidade e autoridade.

Podemos então concluir que existe uma multiplicidade de fatores que influenciam os comportamentos das crianças. Assim, em relação às crianças, e tendo em conta o objetivo é o fim da indisciplina, a prevenção passa “por um estímulo à construção de um auto-conceito positivo e de um locus de controlo interno” (Estrela, 2002:42); pelas vivências na escola; por valores como a cooperação e tolerância; por mostrar às crianças várias formas de resolução de conflitos; e pela atribuição de responsabilidades no grupo.

No que concerne ao grupo, deve-se clarificar e construir as regras desde o primeiro dia do ano letivo com as crianças; promover dinâmicas de grupo de forma que as crianças se respeitem umas às outras; e integrar todas as crianças independentemente da sua religião, raça, situação socioeconómica e meio.

Relativamente ao educador, a prevenção deve passar “pela coerência e consistência” (Estrela, 2002:42) na sua prática pedagógica; pelo exercício da autoridade; pela variação de métodos, atividades e materiais que disponibiliza às crianças; e pela gestão e organização da sala de

atividades.

Por fim, ao nível da escola e segundo Estrela (2002), “prevenir a indisciplina exige, entre muitos outros aspectos: definição clara de regras básicas e pouco numerosas e a cooperação de professores, auxiliares educativos e pais na sua manutenção” (pp.43); uma maior supervisão nos recintos da instituição; ter equipamentos diversificados que mantenham as crianças ocupadas; deve existir uma forte ligação com a comunidade; e adaptar os currículos aos interesses das crianças.

3.1.5. Metodologia de investigação

Durante a minha prática em Jardim de Infância, assumi uma atitude investigativa perante algo que me estava a inquietar e a colocar algumas dúvidas durante a minha ação: os comportamentos das crianças. Perante este problema, tentei perceber quais seriam as crianças que demonstravam comportamentos mais complicados e mais desafiadores para mim enquanto estagiária. Das vinte e cinco crianças do grupo heterogéneo em termos de idades, concluí que seis delas mostravam então comportamentos que me fizeram questionar muitas vezes sobre a minha prática e o que devia fazer nestas situações.

Dito isto e, antes de referir os aspetos e instrumentos utilizados, é importante entender o que é isto de investigação-ação que se constitui como um desafio para os profissionais que querem ver melhoradas as suas práticas educativas (Coutinho, 2009). Não há uma definição concreta para este conceito, pois trata-se de “uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível, tal como consideram Gómez et al (1996) ou ainda McTaggart (1997), chegar a uma ‘conceptualização unívoca’”. (Coutinho, 2005:219, cit in Coutinho et al, 2009:359).

Muitos têm sido os contributos para tentar definir este conceito, mas o principal desta investigação é o modo como o educador ou professor reflete sobre a sua prática, contribuindo assim para a melhoria ou resolução de problemas, mas também para a planificação e introduções de modificações na prática. Mas quais serão os propósitos e contributos para a prática pedagógica (Coutinho, 2009)? Latorre (2003, cit in Coutinho, 2009:363) considera “que os principais benefícios da I-A são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática.” Ou seja, implica repensar na prática pedagógica (planear, atuar, observar e refletir) de modo a produzir mudanças significativas na forma como atuamos.

A metodologia utilizada foi a qualitativa, pois o seu objetivo é entender os fenómenos na sua totalidade e no contexto onde ocorrem e pode acontecer depois de se começar o trabalho de campo ou a pesquisa.

Segundo Latorre (2003, cit in Coutinho et al, 2009:373) existe um conjunto de técnicas de recolha de informação, que são divididas em três categorias: baseadas na observação – centrado no

investigador, em que este observa diretamente e presencialmente; baseadas na conversação – centrado nos participantes através de diálogos e interações; e análise de documentos – perspectiva do investigador, pesquisa e leitura de documentos que são considerados fontes de informação.

Decidi, inicialmente, colocar algumas questões aos encarregados de educação das respetivas crianças, com o objetivo de tentar perceber se os comportamentos apresentados na escola eram semelhantes aos que aconteciam em casa. Contudo, esses mesmos encarregados de educação não se dirigiam até à sala de atividades, pelo que me foi impossível colocar-lhe as questões que queria. Por isso decidi que através de conversas informais com as seis crianças iria colocar-lhe algumas questões de modo a compreender o que elas pensam sobre este tema. Desta forma, optei pela técnica baseada na conversação e o instrumento de recolha de dados foi um pequeno questionário.

As questões colocadas tinham como objetivo perceber o que as crianças entendiam sobre o que é portar mal e bem, perceber como acham que se portam em casa e o que os pais lhe dizem e no fim perceber o que é que a escola significa para elas.

Analisando as várias respostas pude constatar que para as crianças “portar bem” é sinónimo de ficar em silêncio na sala de atividades, é ser o chefe por um dia, sentar quando lhes pedem e “ficar quieto, não bater aos amigos, não dar pontapés aos amigos, não dar socos aos amigos”; já o portar mal é maioritariamente ficar de castigo. Perante a questão sobre como se portam em casa as respostas variaram muito, tendo algumas dito que se portavam mais ou menos, outras que se portavam bem, outras dizem que se portam bem e mal – “porto bem e o mano mal. E às vezes porto mal e o mano bem” – e, por fim, outras afirmam que se portam mal referindo “ele bate, por isso devo portar mal” ou “porque o pai dá ‘tatau’ quando me porto mal”. À última questão, sobre o que a escola significa para elas, todas disseram que era para brincar.

A partir dos dados e do que pude observar, julgo ser importante existir uma parceria entre as famílias e a instituição de infância de modo a encontrar estratégias que possam ser desenvolvidas na sala de atividades e que depois se transportem para o ambiente familiar, de modo a existir um trabalho colaborativo e eficaz entre família e Jardim-de-Infância.

Podemos, então concluir que uma atitude investigativa é importante pois contribui para melhorar as práticas educativas dos profissionais, fomenta o diálogo, há uma partilha e colaboração entre o investigador e os intervenientes e permite a realização de uma reflexão crítica importante na vida de qualquer profissional de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O sonho comanda a vida.” - António Gedeão

Um sonho...um sonho de muitos anos e, agora, uma realidade tão próxima.

Durante muitos anos sonhei em ser Educadora de Infância e poder transmitir tudo aquilo que as minhas educadoras me transmitiram a mim durante toda a minha infância. Sonhei em estar rodeada de crianças, poder ver os seus sorrisos, os seus desenvolvimentos, os seus sucessos, mas também estar junto delas quando nem tudo parece estar bem. Este sonho, agora, tornar-se-á realidade em breve.

Foram três anos de licenciatura e dois de mestrado recheados de muitas aprendizagens, desafios, descobertas, experiências, partilhas e ensinamentos. Por isso, no término desta etapa académica e depois dos meses de prática, é importante fazer uma reflexão sobre o impacto da minha intervenção junto dos grupos de crianças e das equipas com quem tive o privilégio de estagiar; sobre as aprendizagens adquiridas; e sobre a construção da minha identidade profissional, sabendo que as minhas intervenções me permitiram colocar em prática toda a teoria até agora adquirida, fazendo um confronto destes com a sua aplicação na ação.

Foram dois estágios em contextos distintos e, como tal não posso afirmar que um foi mais significativo que o outro porque ambos exigiram muito de mim, foram desafiantes e muito agradáveis. Em relação à minha intervenção na Creche, julgo que apesar de já ter tido contato com crianças desta idade, me senti um pouco ansiosa devido às propostas educativas, aos espaços e às rotinas. No que concerne ao Jardim-de-Infância, foi a primeira vez que estive num contexto de rede pública, onde a heterogeneidade estava muito presente, sendo esta uma das minhas grandes preocupações, levando-me a pensar como deveria ser a minha ação de modo a promover aprendizagens para todos.

Um dos pontos muito positivos da minha personalidade e que me ajudou na minha intervenção foi o facto de estabelecer vínculos afetivos com as crianças e com as equipas com facilidade e de me relacionar, com as mesmas, de forma responsável. Contudo, nem sempre foi fácil fazer a gestão e o controlo do grupo de crianças, mas a prática ajudou-me facultando-me pistas que fui usando numa perspetiva de melhoria da minha ação e atitude. Neste sentido o apoio das Educadoras Cooperantes foi imprescindível na medida em que me permitiu aprender e refletir de forma crítica sobre a minha ação, tornando-me melhor profissional e fazendo-me ver as melhores opções pedagógicas para as crianças.

Pude, ainda, colocar em prática os ideais em que acredito e defendo, passando-os para as

equipas e crianças com as quais contatei. Assim, foi muito importante fazer avaliações refletidas todos os dias para compreender melhor a realidade. Através de todas as planificações, tomadas de decisão e nas avaliações fui construindo a minha identidade profissional e o meu perfil de educadora.

Durante a minha intervenção em Jardim-de-Infância, um dos desafios que julgo ter sido importante para a minha formação profissional foi a realização do trabalho de projeto, que considerei ter sido uma boa experiência e enriquecedora. As crianças mostraram-se motivadas e empenhadas nas atividades e era visível o seu envolvimento em situações do quotidiano onde mobilizavam o que tinham aprendido com o projeto. Julgo que ao trabalharem deste modo, a aquisição dos conhecimentos foi facilitada, não havendo assim uma imposição para que decorassem o que estavam a aprender. Um outro desafio, constante, na minha intervenção em Jardim-de-Infância foi a gestão e controlo do grupo de crianças. Considero, que esta questão foi sendo colmatada, contudo julgo que teria sido necessário ter estado mais tempo com as crianças e adotar estratégias de modo a facilitar a minha intervenção.

Ambas as intervenções foram muito positivas e enriquecedoras e permitiram-me adquirir conhecimentos que serão muito úteis num futuro próximo. Na Creche pude compreender melhor a importância das rotinas, das atividades que têm de ser adequadas e significativas para as crianças; aprendi a interpretar os sinais que elas nos transmitem e as várias formas de comunicação que utilizam entre elas; percebi a importância do envolvimento da família e a importância da educação dos 0 aos 3 anos.

Relativamente às equipas educativas, posso afirmar que desde sempre me senti parte integrante e fui respeitada, assim como respeitei quem me recebeu. Aprendi bastante com as equipas e penso que elas também aprenderam comigo, na medida em que o trabalho se baseou na comunicação e partilha de conhecimentos. Todas as aprendizagens foram adquiridas e serão colocadas em prática quando tiver oportunidade de ser titular de um grupo de crianças.

De todo este crescimento e aprendizagens posso concluir que em educação não há respostas absolutas e que ainda há muito para desvendar sobre esta etapa das crianças antes de entrarem para a escola. Dito isto, pretendo continuar a aprender sobre este tema de forma a tornar-me melhor profissional.

Concluo, assim, esta etapa com a consciência de que contribuí para a formação social e pessoal daquelas crianças, mas que também aprendi muito com elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, M. (2006). *Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A Criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2009). *O método de Brazelton – A Criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humanos: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. Artmed Editora
- Cardona, M.; Vieira, C.; Uva, M.; Tavares, T. (2008). *Guião de Educação. Género e Cidadania, Educação Pré-Escolar*. Lisboa: CIG
- Cordeiro, M. (2008). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta
- Coutinho, C., et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, nº2, pp: 455-479
- Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, M. (2009). *Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2009). Porto: Porto Editora
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. T. (2002). *Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. VI, nº1, pp: 27-48
- Ferreira, M. (2004). “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”. *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. “À porta do JI da Várzea! Ou...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças*. (pp.65-102). Porto: Edições Afrontamento
- Ferreira, M. (s.d.). “Ela é nossa prisioneira!” – *Questões teóricas, epistemológicas e ético metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica*. (pp.151-181)
- Formosinho, J. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação

- Hohmann, M. & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. Porto Alegre, v.31, n.1, pp.21-29, jan./abr.
- Katz, L. (2005). Capítulo 2 – A construção de sólidos fundamentos para as crianças. (pp. 27-37).
São Paulo: Artmed Editora
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D.; Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Picado, L. (2009). *A Indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*.
- Pinho, L. & Spada, A. (2007). A Importância das Brincadeiras e Jogos na Educação Infantil. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Nº 10, pp. 1-5
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche*. CNIS. Porto
- Resendes, L., Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. *Diferenciação Pedagógica*. (pp.14-35).
Lisboa: Universidade Aberta
- Rosa, M. (2007). *Por Dentro de Uma Prática de Jardim-de-Infância: A Organização do Ambiente Educativo*. Tese de Mestrado. Documento policopiado.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso*. Noesis, 71, 25-29
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. Reflexão e ação, 79, 52-57
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Interações, 2, 59-86
- Silva, M. (2001). *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA
- Tomás, C. (2008). Pesquisa – intervenção na infância e juventude. In Castro, L. & Besset, V. *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias*. (pp. 387-408).
Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação na Construção de Educação e Cidadania*. Saber (e) Educar, 12, 109-117

FONTES

Enquadramento Legal

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República nº 79/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – 1º Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República nº 167 – 1ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa

Despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República nº 192 – 2ª Série. Ministério da Educação e Lisboa

Documentos estruturantes das instituições

Projeto Pedagógico da Creche

Projeto Educativo do Agrupamento

ANEXOS

Os anexos referidos no documento encontram-se em suporte digital, no CD que acompanha o presente relatório.