



Instituto Superior Politécnico
Gaya

2013

Escola Superior de Educação de Santa Maria



**Rafaela Salomé
Oliveira Reis**

**Estratégias do educador para a gestão do comportamento
das crianças**

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, sob a orientação da
Professora Helena Mateus

Agradecimentos

À Professora Helena Mateus, orientadora, que teve um papel essencial na realização deste relatório, dando-me apoio e orientação. Agradeço pela sua colaboração e disponibilidade ao longo da concretização deste trabalho. Nunca me permitiu deixar de acreditar.

À Professora Doutora Ana Paula Cabral, responsável pela disciplina, que desde as primeiras linhas se manteve ocorrente, orientando-me e mostrando-se sempre disponível para intervir.

À educadora A. C., sobre quem incidiu este estudo, que sempre se mostrou disponível, colaborativa, e até mesmo, também ela, orientadora. Um sincero e profundo obrigada por tudo o que me ensinou e fez por mim... ficará sem dúvida sempre presente na minha memória.

A todos os outros professores da instituição que se mostraram sempre disponíveis e se preocuparam com a evolução deste relatório.

À minha família, principalmente aos meus pais, que sempre estiveram a meu lado. Ao namorado e amigos pelos incentivos e apoio que recebi.

*Aqueles que passam por nós,
Não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
Levam um pouco de nós.*

(Antoine de Saint Exupéry, citado por Varela, H., 2010. p. 7)

Índice

Introdução.....	6
I. Caracterização do contexto	8
1. Problema / Objeto de Estudo	9
2. Objetivos e Finalidades	9
3. Participantes	9
4. Resultados Esperados	10
II. Enquadramento teórico.....	11
Capítulo I – Psicologia do desenvolvimento humano	12
1. Teorias do desenvolvimento da criança	12
2. Teorias do desenvolvimento moral da criança.....	15
2.1. Segundo Jean Piaget.....	15
2.2. Segundo Kohlberg.....	16
Capítulo II – A educação Pré-escolar / Formação Inicial de Educadores em Portugal	18
1. A educação pré-escolar: conceitos e percurso.....	18
2. Importância da Pedagogia na Formação Inicial de educadores/professores	20
3. Modelos Pedagógicos na Educação de Infância	22
3.1. O Jardim-de-infância de Froebel.....	22
3.2. O Jardim-de-infância de Montessori	23
3.3. Movimento da Escola Moderna	24
3.4. High Scope “Aprendizagem Ativa”	27
3.5. Metodologia do trabalho de Projeto	29
4. Princípios Orientadores da Educação Pré-escolar.....	32
Capítulo III – O papel do educador(a) na relação e interação com as crianças	34
1. Fatores e comportamentos antissociais	34
1.1. Fatores individuais	34
1.2. Fatores Psicossociais	34
1.3. Fatores sociais e culturais.....	35
1.4. A indisciplina e os comportamentos disruptivos na sala (de aula).....	35
2. A educação socio-emocional da criança	36
Capítulo IV - Perspetiva geral sobre algumas estratégias de gestão de comportamento	38
1. Promoção de uma disciplina positiva.....	38
2. Modelagem na sala de aula	39
3. Reforço positivo / Reforço negativo	39
4. Punição.....	42
5. Avisos	43
6. Silêncio	43
7. Reparar.....	43
8. Ignorar um comportamento inadequado	44
III. Enquadramento metodológico	45
1. Design da Investigação.....	46

1.1.	Método de Investigação	46
1.2.	Técnicas / Instrumentos de recolha de dados.....	47
2.	Análise e discussão dos dados / Conclusões.....	50
2.1.	Entrevista.....	50
2.2.	Questionário	50
2.3.	Observações.....	53
IV.	Prática pedagógica: Reflexão crítica	61
1.	Reflexão sobre a prática pedagógica / reflexão crítica	62
2.	Atividades desenvolvidas e materiais produzidos (Quadro / Índice).....	66
V.	Bibliografia.....	68
VI.	Anexos.....	73

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma	75
Quadro 2 - Níveis e Estágios de desenvolvimento moral, segundo Kohlber.....	77
Quadro 3 – Plano de Estudos da licenciatura pré-bolonha em Educação pré-escolar – Escola Superior de Educação Santa Maria	84
Quadro 4 – Plano de estudos da licenciatura pós-bolonha em Educação pré-escolar – Escola Superior de Educação Santa Maria	86

Índice de Figuras

Figura 1 – “Roda da aprendizagem - High Scope”; Mary Hohmann em “Educar a Criança”	90
Figura 2 - “Roda da aprendizagem High/Scope de bebés e crianças”; Jacalyn Post em “Educação de bebés em infantários”	91
Figura 3 – Página (Link) Metas de aprendizagem para a educação pré-escola	95

Índice de Legendas

Legenda 1 – Resumo realizado com base no livro “Modelos Curriculares para a Educação de Infância” de Formosinho.....	79
Legenda 2 - Organização do dia segundo o Movimento Escola Moderna	88
Legenda 3 - Passos para a realização do trabalho de projeto, segundo as autoras Liseta Castro e Maria Ricardo	93
Legenda 4 – Guião e entrevista semiestruturada realizada à educadora.....	100
Legenda 5 – Questionário sobre as estratégias para a gestão do comportamento das crianças	105
Legenda 6 – Grelhas de observação - (preenchidas)	123

Introdução

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Seminário em Educação de Infância e tem como propósito a realização de um projeto de investigação a aplicar em contexto de prática pedagógica.

A temática apresentada surge após a observação e o contato, enquadrados no estágio a realizar no âmbito da unidade curricular Práticas Supervisionadas I, com o educador e o grupo dos 3 anos da escola x. Este grupo é bastante heterogéneo e egocêntrico, algo comum nesta idade, tendo sido presenciados alguns momentos em que o educador teve que adotar estratégias para gerir o comportamento de uma criança ou algumas crianças, perante situações espontâneas. As estratégias utilizadas foram além das que no momento se considerou que este poderia utilizar para gerir o comportamento da criança ou crianças e resolver a situação, o que gerou surpresa. O certo é que este educador mostra sempre um à-vontade com situações do género, assim considera-se interessante estudar este profissional de ensino e reunir um conjunto de estratégias, segundo diferentes situações, que poderão ser espontâneas ou provocadas. Caso durante a aplicação do estudo não se verifique nenhuma situação espontânea para observação, então provocar-se-á uma situação para o efeito.

A pertinência deste estudo passa pela existência de um instrumento de consulta de várias estratégias aplicadas para a gestão do comportamento de crianças na faixa etária dos 3 anos e em contexto de sala de jardim-de-infância. É de extrema importância referir que estas estratégias, ao funcionarem com este grupo em particular, não significa que quando aplicadas com outras crianças da mesma faixa etária e por outros profissionais tenham o mesmo resultado. Uma vez que as crianças são bastantes diferentes, a forma como estas estratégias são aplicadas poderá condicionar o seu resultado.

Assim, pretende-se apenas que este conjunto de estratégias, à semelhança de outros recursos já existentes, aconselhem na educação das crianças. Neste caso concreto tratar-se-á de um auxiliar na gestão do comportamento, que outros profissionais poderão consultar e retirar ideias para a aplicação de novas estratégias ou a aplicação das mesmas, mas com uma adequação à situação e também à criança ou grupo de crianças.

Deste modo os pontos principais que compõem a estrutura deste relatório são:

- Caracterização do contexto:
 - Problema / Objeto de estudo
 - Objetivos e finalidades
 - Participantes
 - Resultados esperados
- Enquadramento teórico: apresentação da revisão da literatura baseada no trabalho de pesquisa de autores e conteúdos que se relacionam com a temática a estudar
- Enquadramento metodológico:
 - Design da investigação:
 - Métodos de investigação
 - Técnicas / Instrumentos de recolha de dados
 - Análise dos dados / Conclusões
- Reflexão sobre a prática pedagógica e reflexão crítica: No primeiro ponto será realizada a abordagem à prática pedagógica onde se reflete sobre aspetos como objetivos definidos e alcançados, integração, receção, acompanhamento, atividades desenvolvidas e materiais produzidos, entre outros; No segundo ponto a perspetiva geral e final sobre o projeto. Aqui reflete-se sobre planeamento da investigação, instrumentos e técnicas utilizadas, análise dos dados recolhidos, bem como sobre algumas vantagens e desvantagens da realização deste projeto.

Deste modo vai ser possível realizar um trabalho estruturado com o objetivo de encontrar respostas para a problemática levantada, a gestão de comportamento das crianças por parte da educadora.

Este aspeto é sem dúvida um ponto importante na prática de um qualquer professor ou educador que gere uma sala e um grupo de crianças. A forma e estratégias com que o faz depende de vários fatores que podem passar, desde da postura individual que o professor / educador assume, até às características de cada criança do grupo.

I. Caraterização do contexto

1. Problema / Objeto de Estudo

As estratégias que este educador aplica na gestão do comportamento das crianças durante situações espontâneas ou provocadas em momentos de atividade orientada e/ou semiorientada e atividades livres, ambos momentos da rotina diária do grupo, constitui a problemática deste estudo.

O projeto incidirá sobre o jardim-de-infância, em particular no grupo dos 3 anos cujo objeto de estudo será a atuação do educador responsável pelo grupo.

2. Objetivos e Finalidades

Ter-se-ão em conta alguns aspetos que são importantes tanto para a contextualização do estudo, bem como para a caracterização do grupo e do educador. Assim alguns desses aspetos passam por:

- Caracterizar a formação inicial do educador e o tempo de serviço exercendo a profissão de educador de infância;
- Identificar as ideias pedagógicas que defende e o modelo curricular da instituição onde se insere;

Como grande objetivo deste estudo pretende-se:

- Identificar as várias estratégias utilizadas pelo educador na gestão do comportamento das crianças, segundo diferentes situações.

De uma maneira geral todos estes fatores são contextualizadores, para além que terão a finalidade de levarem a identificar o percurso do educador bem como a caracterizá-lo apontando alguns fatores que o poderão influenciar ou não, na sua prática, no que respeita à aplicação de estratégias que gerem o comportamento das crianças.

3. Participantes

Os participantes deste estudo pertencem à escola x, instituição de caráter privado constituída por uma Creche, Jardim-de-infância e 1º Ciclo do Ensino Básico e situada na cidade do Porto. O estudo ocorrerá no jardim-de-infância, em particular no grupo designado por 3 anos, constituído por 21 crianças entre os dois e os três anos de idade.

Sendo que 8 crianças são raparigas e 13 são rapazes. O objeto de estudo incidirá sobre a educadora responsável pelo grupo.

4. Resultados Esperados

Os resultados esperados com a realização deste estudo passam pela junção de um conjunto de estratégias que aconselhem na educação das crianças relativamente á gestão do seu comportamento na sala. Espera-se assim que este estudo se revele benéfico para outros profissionais ou futuros profissionais de educação no sentido de se tornar um instrumento de pesquisa útil para atenuar algum tipo de dificuldade relativamente à gestão do comportamento das crianças na sala.

II. Enquadramento teórico

Capítulo I – Psicologia do desenvolvimento humano

Neste capítulo pretende-se de uma forma genérica abordar alguns autores cujas teorias de desenvolvimento humano se enquadrem na temática abordada neste estudo. Para além de um desenvolvimento moral a criança desenvolve-se passando por diferentes fases que potenciam o seu desenvolvimento cognitivo.

1. Teorias do desenvolvimento da criança

1.1. Segundo Jean Piaget

Jean Piaget (1896 – 1980) considerou através da sua teoria cognitivista que a aprendizagem tinha como base o pensamento e este era o suporte para a manifestação da inteligência. Assim este afirma que o desenvolvimento cognitivo acontece em quatro estádios de desenvolvimento, estruturando-se da seguinte forma:

- Sensório-motor (do nascimento até aos 2 anos);

Aqui são os sentidos os que possibilitam a interação com o meio. As crianças veem e sentem o que está a acontecer. Exemplificando, uma criança com fome chora desesperadamente pelo biberão, mesmo que o adulto lhe diga que está quase, esta não vai conseguir compreender essa informação e vai continuar a chorar até ter presencialmente o biberão. (Sprinthall, N., et al. 1993, p. 104)

- Pré-operatório (dos 2 anos aos 6, 7 anos);

Neste estádio as crianças não estão limitadas aos sentidos, e já conseguem ter uma maior capacidade de armazenar imagens. Conseguem compreender palavras e desenvolver o seu vocabulário. Neste período quanto mais rico for o vocabulário a que a criança tem acesso mais esta desenvolve a sua linguagem. Aqui a intuição permite-lhes partir para um mundo de imaginação, faz-de-conta, ter experiências para além da realidade. (Sprinthall, N., et al. 1993, p. 106)

- Operações concretas (dos 6, 7 anos aos 11, 12 anos);

De um mundo de fantasia do estádio anterior partem para algo concreto. Conseguem agora compreender o mundo de forma lógica. Para a criança contar, classificar,

construir e manipular estimula-a cognitivamente. (Sprinthall, N., et al. 1993, pp. 108-109)

- Operações formais (11, 12 anos aos 16 anos).

Neste estágio a criança já tem a capacidade de pensar de forma abstrata. A metacognição permite-lhes pensar sobre o seu pensamento e sobre o pensamento dos outros. Os jovens adolescentes adquirem a percepção de pessoas diferentes terem pensamentos também eles diferentes. Neste estágio é mais fácil para os adolescentes criar, experimentar, do que observar, ler ou ouvir. (Sprinthall, N., et al. 1993, pp. 112-113).

A criança faz a aprendizagem de novos conceitos e formas de comportamento recorrendo muitas vezes à observação de adultos ou outras crianças mais velhas. Caso esta seja capaz de imitar o seu modelo é então capaz de passar ao estágio que se segue.

1.2.Segundo Gardner

Gardner foi o responsável por criar novas teorias acerca da inteligência, em confronto com teorias anteriores que levaram à criação do teste de inteligência, tendo a função de medição do Q.I.. Para Gardner deveriam ser postos de parte estes testes e dar valor a aspetos de ordem humanista:

“Gardner procura os blocos construtores das inteligências utilizadas por marinheiros, cirurgiões, feiticeiros, prodígios, sábios, crianças e artistas, enfim todos aqueles que apresentam perfis cognitivos regulares ou circuitos irregulares em diferentes culturas e espécies” (Gardner, H., 2005, pp.5-7).

Este defendia que estes testes seriam bons avaliadores do sucesso escolar mas que traziam consequências sociais que considerava destrutivas.

Assim Gardner definia a inteligência como sendo “uma complexa teia de capacidades”, e desse modo nomeou nove tipos de inteligência:

- Inteligência linguística;
- Inteligência lógico-matemática;

- Inteligência espacial;
- Inteligência musical;
- Inteligência corporal-cinestésica;
- Inteligência interpessoal;
- Inteligência intrapessoal;
- Inteligência naturalista;
- Inteligência existencial;

Sintetizando cada uma delas, a inteligência linguística Gardner identifica-a nos poetas, escritores, jornalistas entre outros; a inteligência lógico-matemática, isto é capacidade lógica e matemática geralmente encontrada em matemáticos, científicos. A inteligência espacial trata-se da capacidade de “formar um mundo espacial” e de o “manobrar”, atribui-a a engenheiros, navegadores, compositores, etc. A inteligência musical é entendida como a capacidade que uma pessoa tem de criar música, bem como de a executar e apreciar. Como tal atribuí-a a alguém com talento, que “possui o dom da música como Mozart”; A inteligência corporal-cinestésica é identificada em atletas, atores, cirurgiões, dançarinos e outros que têm a capacidade de resolver uma situação problemática e que são capazes de criar algo recorrendo ao seu corpo ou partes dele. A inteligência interpessoal é a capacidade de lidar com os outros e entendê-los. Assim este aspeto encontra-se em professores, médicos, etc. A inteligência intrapessoal é a capacidade de se conhecer a si próprio. No que respeita à inteligência naturalista é a capacidade de diferenciação de um elemento de outros. Isto é, a capacidade que temos de distinguir na natureza uma planta de outra, um animal de outro e na nossa sociedade a capacidade naturalista de diferenciar por exemplo uma marca de um produto de outra. E por fim a inteligência existencial a que Gardner considera uma meia inteligência pois tem dificuldade em perceber se o nosso cérebro tem determinadas áreas dedicadas à “contemplação de questões que são demasiado grandes ou demasiado infinitesimais para serem facilmente compreendidas”. (Gardner H., 2005, p.7).

Assim este refere que todas estas inteligências são independentes umas das outras e são elas “que fazem de nós seres humanos, cognitivamente falando”. (Gardner H., 2005, p.7).

1.3.Segundo Skinner

Skinner (1904 - 1990), behaviorista radical defende a compreensão do comportamento humano através do que este chamou de comportamento operante. Assim um determinado comportamento (interação entre organismo e ambiente) é provável de acontecer com mais ou menos frequência segundo a consequência que resulta da sua execução, isto é a consequência influencia a probabilidade de um comportamento se repetir. Trata-se de um reforço positivo aquele comportamento que tem como consequência uma consequência agradável e como reforço negativo o que tem uma consequência negativa¹.

2. Teorias do desenvolvimento moral da criança

2.1. Segundo Jean Piaget

Ao longo da nossa vida vamos desenvolvendo o nosso lado sociável já que vivemos em comunidade. Vão-se desenvolvendo valores que norteiam o nosso comportamento, assim sendo esses mesmos valores merecem uma maior preocupação por parte tanto das famílias como dos educadores/professores quando se trata de crianças. A escola tem um importante papel relativamente à transmissão e formação de valores nas mesmas.

Jean Piaget foi um dos primeiros psicólogos a estudar o desenvolvimento moral da criança, este deu enfoque principalmente ao “julgamento moral” mas associando-o ao desenvolvimento cognitivo, para tal estabeleceu diferentes fases. Deste modo o autor refere que à medida que o individuo se desenvolve cognitivamente, isto é desenvolve as suas estruturas mentais, vai também desenvolvendo a sua moralidade.

Para Piaget (1994) e segundo o autor Nelson Brites (2006), a moralidade é:

¹ A teoria deste autor não é tão desenvolvida nesta fase, pois será aprofundada posteriormente no ponto 4 “Revisão da literatura” no capítulo IV “Perspetiva geral sobre algumas estratégias de gestão de comportamento”.

“ (...) Uma forma de regular as ações entre os indivíduos, e deve ser fundamentada em princípios de igualdade de direitos básicos, respeito pelo outro. Como ele nos diz, toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras “ (Brites, N., L., (2006), p. 12)

Assim sendo Piaget concluiu que a criança passa por diferentes fases de evolução moral, começando pela fase heterónoma chegando à fase autónoma.

Esta primeira fase da moral Piaget explica-a como a fase onde a criança nutre um respeito e obediência evidentes pelo adulto, temendo o castigo ou punição subjacentes de um mau comportamento. Deste modo a criança nesta fase apenas classifica uma ação como boa ou má, segundo a consequência resultante dessa mesma ação, isto é, se há uma punição resultante de uma determinada ação então a criança considera essa ação errada ou um mau comportamento.

A autora Lucila Fini apresenta no seu artigo do Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação de Florianópolis o seguinte exemplo:

“Para uma criança de seis anos, se um menino deixar seu doce cair em um lago ele é culpado por ser bobo e não deve ganhar outro doce (...) dirá provavelmente que um menino que quebrou cinco copos enquanto ajudava a mãe é mais culpado do que aquele que quebrou um copo enquanto roubava geleia.“ (Fini, L., D., T., 1991, p.60).

Após esta fase a criança evolui para a fase da moral autónoma que acontece entre os oito e os doze anos e caracteriza-se pela igualdade e reciprocidade, as regras são entendidas pelas crianças e estabelecidas por mútuo acordo havendo cooperação e respeito.

Note-se que, e tal como refere o autor Nelson Brites, a criança ao atingir esta fase não significa ter uma “verdadeira autonomia moral” pois esta só se atinge na adolescência. “É de salientar que só na adolescência se manifesta uma verdadeira autonomia moral, caracterizada pela reciprocidade, cooperação e respeito mútuo” (Brites, N., L., 2006, p. 14”).

2.2.Segundo Kohlberg

Kohlberg tal como Piaget também apresentou estádios de desenvolvimento moral. Para tal efetuou a um grupo de 75 rapazes da classe média, nas faixas etárias dos 10, 13 e 16 anos, entrevistas que lhe permitiu apresentar dilemas morais, apenas situações hipotéticas, para que estes os analisassem individualmente.

Com este estudo o autor conseguiu concluir que as respostas aos dilemas dadas pelas crianças mostraram uma certa tendência para um tipo de raciocínio moral. Assim, segundo a sua resposta cada criança era inserida num estádio de desenvolvimento moral.

São três os níveis de desenvolvimento moral, sendo que cada um deles compreende dois estádios de raciocínio moral, tal como no quadro em anexo², apresentado pela autora Lucila Fini. (Anexo 2)

Nesse mesmo quadro é possível verificar os três níveis de desenvolvimento moral:

- **Nível pré-convencional** (crianças com menos de nove anos)
- **Nível convencional** (maioria dos adolescentes e adultos)
- **Nível pós-convencional** (minorias com mais de vinte e cinco anos)

O primeiro nível de moralidade pré-convencional é caracterizado por as crianças quererem evitar o castigo, daí ser comum as noções de castigo, individualismo entre outros. O primeiro estádio deste nível é o da moral do castigo em que as crianças tentam evitar o castigo obedecendo aos mais velhos. O segundo estádio é o da moral do interesse, aqui continua-se a destacar a obediência como a forma de evitar problemas.

No nível de moralidade convencional os indivíduos agem segundo o que é socialmente aceitável. O terceiro estádio da moral é neste nível o da moral do coração em que o indivíduo se põe na pele de outro imaginando como gostaria de ser tratado se fosse essa pessoa. O quarto estádio é o da moral da lei, que condena qualquer desvio à lei como forma de manter a integridade e a justiça universal.

² Quadro 1 – Níveis de desenvolvimento moral, segundo Kohlber

No terceiro nível, o pós-convencional, este nível privilegia “o direito à vida, a liberdade e a justiça”. O quinto estágio da moral é o da moral do relativismo da lei que é caracterizado como “ a procura do bem para o maior número de indivíduos”. Como sexto estágio apresenta o da moral da razão universal em que neste destacam-se a consciência, o respeito e a confiança mútua.

Deste modo e tal como o autor Nelson Brites refere citando Kohlberg “quem conhece o bem, escolhe e pratica o bem” (Kohlberg, citado por Brites, N., L., 2006, p.20”).

Capítulo II – A educação Pré-escolar / Formação Inicial de Educadores em Portugal

1. A educação pré-escolar: conceitos e percurso

A educação ao longo dos tempos tem sofrido alterações, estas vão-se adequando conforme as mudanças que ocorrem nas sociedades e conforme as mentalidades de cada tempo. Outro fator importante para esta mudança passa pela pedagogia, sendo esta a ciência da educação, o método de ensinar foi ganhando importância com o passar dos anos e foram muitos os pedagogos que neste âmbito surgiram apresentando as suas teorias pedagógicas.

A Filosofia da educação é assim um ramo essencial para o estudo e a reflexão sobre os processos educativos, os métodos didáticos, em suma todo o sistema de ensino. Quando se fala em filosofia pode-se destacar várias perspetivas a filosofia numa perspetiva política, a filosofia numa perspetiva científica, ética, educativa e até religiosa.

Tal como refere Landshere, a Filosofia da Educação desde o passado que tem sido alvo de estudo e tem-se tornado deste então num modo de reflexão que é importante para procurar entender, criar e criticar fenómenos pedagógicos, “...trata-se de esclarecer, para uma determinada sociedade, ‘o que quer dizer educar’”. (Landshere V., 1994, p.17).

Deste modo é fundamental para uma determinada cultura a filosofia da educação, sendo que esta determina as crenças básicas consoante a cultura de que se trata já que é possível coexistirem no tempo e no espaço várias culturas com crença distintas.

Ao longo dos tempos assistiram-se a grandes mudanças na educação, a escola passou a ser uma escola de massas, em que é possível coexistirem várias culturas e em que os intervenientes retiraram aprendizagens das experiências vividas. Mas não foi a única a sofrer alterações, a estrutura do ensino também as sentiu.

Mas a alteração que mais se pode salientar por se ter tornado cada vez mais importante e necessária para a formação das crianças, é aquela a que chamamos de educação de infância ou pré-escolar.

Será então pertinente procurar definir este conceito, procurar entender de que se trata a educação de infância. Existe uma ambiguidade no que se refere a estes conceitos segundo vários autores e especialistas, sendo que quando se fala em educação de infância esta engloba as crianças desde o nascimento até aos 3 anos de idade e a educação pré-escolar as crianças dos 3 anos de idade até aos seis, onde se inicia o ensino primário ou 1º CEB. Fora de ambiguidades, independentemente do conceito a educação de infância ou educação pré-escolar trata-se de uma etapa pela qual as crianças passam antes da educação obrigatória. Segundo a Lei de bases da educação e citado por Ana B. L. Ferreira,

“A educação pré-escolar deve articular-se, progressivamente, com os serviços de creche, num modelo coerente e sequencial de educação infantil” (Proposta de Lei 74/IX – Lei de Bases da Educação, art.8º-3), e “O princípio da articulação necessária entre a educação pré-escolar e a rede de cuidados com a primeira infância, dando especial atenção à dimensão educativa destes cuidados” (Projeto de Lei 306/IX - Lei de Bases da Educação, Exposição de motivos, V). A perspetiva assumida na legislação portuguesa, nomeadamente no Decreto-lei 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância), Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) e na Lei 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar), é de que a educação pré-escolar “se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico”. (Consultado em www.ria-ua-pt).

São os educadores de infância os que têm um papel preponderante na formação destas crianças que antes de frequentarem a educação obrigatória frequentam a educação pré-escolar que as preparam para a etapa seguinte de acordo com as exigências da sociedade atual. O educador é um modelo e o responsável por elaborar de acordo com a instituição

em que trabalha a programação, isto é os conteúdos que vai desenvolver com as crianças. As diferentes instituições podem ter perspectivas, caracteres, propósitos segundo uma linha que pretendem seguir mas todas têm algo em comum, as Orientações Curriculares.

As orientações apoiam os educadores de infância no trabalho a desempenhar por cada um.

“Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto vários currículos”. (M.E., 1997, p.13).

Aqui o importante é que as crianças tenham a hipótese de através de diversas atividades dentro das diferentes áreas de conteúdo retirar de uma forma mais lúdica e dinâmica, porque é importante não esquecer que se tratam de crianças, aprendizagens que serão importantes para a sua formação futura.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (M. E., 1997, p. 15).

2. Importância da Pedagogia na Formação Inicial de educadores/professores

A formação de educadores/professores tem vindo ela também a sofrer alterações e reformulações, foi no início dos anos 70 que as faculdades de ciências criaram estes cursos. Nos anos 80 foram criadas nas capitais de distrito e pertencentes às redes politécnicas escolas superiores de educação que visavam a formação de educadores de infância e professores. Também foram desenvolvidas várias formações para pessoal auxiliar.

Nos anos 80 mais precisamente em 1986 é publicado a Lei de Bases do Sistema educativo onde se determinou que a formação de educadores e professores inclui o ensino de métodos e técnicas científicas e pedagógicas, tal como a formação pessoal e social. Em diário da república é publicado um decreto que estabelece que as escolas superiores de educação estão habilitadas a formar educadores de infância, sendo que estes após “aprovação nas disciplinas, seminários e actividades que integram o plano de

estudos do curso de educadores de infância confere o direito ao grau de bacharel em Educação Pré-Escolar.” (Consultado em <http://www.dre.pt>)

Posteriormente o grau de bacharel é substituído pelo de licenciado em que os três anos de formação são substituídos por 4 anos.

É em 1999 que é assinada a declaração de Bolonha que visa “a mobilidade dos estudantes, a leitura das suas capacidades e a hierarquização e articulação entre os vários «ciclos» de estudos...” (Consultado em <http://paco.ua.pt>).

Assim pode-se interpretar a declaração de Bolonha como uma reorganização de todos os cursos de formação incluindo os da formação inicial de educadores/professores. Deste modo o curso encontra-se estruturado da seguinte forma, um primeiro ciclo de estudos com o total de três anos de formação que após completados conferem o grau de licenciado, não habilitando o estudante para exercer a profissão de educador de infância ou professor do 1º CEB. Os estudantes que completarem o primeiro ciclo de estudos podem optar por um segundo ciclo de estudos onde após completado lhes é conferido o grau de mestre e em que poderão exercer a profissão de educadores de infância e ou professores do 1º CEB.

Nos planos de estudos de diversas instituições de formação inicial de educadores/professores, de acordo com o modelo de Bolonha na área de formação educacional geral existem unidades curriculares como História e Filosofia da Educação que propõe o estudo de situações e fatos pertencentes à educação. Apesar da reestruturação dos planos de estudo da formação inicial de educadores de infância/professores segundo o modelo de Bolonha a criança continua a ser o principal público destas formações e a pedagogia um apoio para muitos dos educadores a exercer a sua prática. Daí serem várias as escolas com influências de pedagogos, como escolas Montessori, João de Deus, High Scope, Froebel, Escola Moderna. A escolha dos modelos pedagógicos que seguem estas instituições fazem-se segundo a relevância atribuída às aprendizagens, em que umas são colocadas em detrimento de outras, conforme a conceção que estes têm da infância e das próprias aprendizagens. O importante e segundo o Ministério da Educação é que os projetos educativos de cada escola devem certificar a qualidade pedagógica do ensino ministrado.

Esta perspetiva histórica sobre as teorias pedagógicas que foram surgindo e sendo aplicadas ao longo do tempo mostra que a pedagogia tem um papel importante na

formação inicial de futuros educadores e professores bem como no desenvolvimento, educação e formação de muitas crianças. Deste modo será pertinente verificar e compreender na prática pedagógica dos educadores se existe ou não algum tipo de influência pedagógica.

3. Modelos Pedagógicos na Educação de Infância

“... representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto”

(Behar, Patricia A. et all, 2007, citado por Leal M., J.,s.d.)

O modelo pedagógico ou curricular representa os aspetos pedagógicos de um programa que tem como objetivo obter resultados educativos.

Assim cada modelo tem como base uma teoria que procura explicar a forma de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo do tempo³ foi havendo uma preocupação com a criação e a defesa de teorias específicas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse âmbito foram criados vários modelos pedagógicos tais como o de Froebel, Montessori, Movimento da Escola Moderna e outros que embora não referidos tiveram a sua importância e contribuíram, e muitos ainda contribuem, para a formação e desenvolvimento das crianças.

3.1.O Jardim-de-infância de Froebel

Na Alemanha em 1873 foi criado o “jardim-de-infância” que ficou reconhecido como “Kindergarten”.

O responsável chamou-se Fredrich Fröebel (1782-1852), defensor de que a escola deveria estimular e potenciar o desenvolvimento natural da criança. Este considerava,

“... as crianças como flores num jardim, que floresciam se devidamente tratadas.” (Formosinho, et al., 1998, p.17)

Ganhou grande notoriedade através das suas ideias em vários países da Europa e nos Estados Unidos. No século XIX os “jardins-de-infância” eram já uma realidade e tinham o patrocínio de várias entidades, tais como igrejas, fábricas, sindicatos e até

³ Ver em anexo: Resumo realizado com base no livro “Modelos Curriculares para a Educação de Infância” de Formosinho

instituições de beneficência. Estes eram importantes principalmente para os filhos de pessoas com estatuto de emigrantes com uma situação social deficitária.

O currículo de Froebel assentava em princípios como a fé na unidade do Homem, de Deus e da Natureza, desenvolvendo o uso de materiais e atividades que representavam na íntegra e simbolicamente as suas concepções e ideias.

Materiais, estes a que chamou de “gifts” (presentes) e atividades a que chamou de “occupations”. Os primeiros eram constituídos por bolas de lã, bolas de madeira, cubos e cilindros, bem como blocos de madeira com formas diferentes. O objetivo seria realizar construções segundo orientações do professor. Já as atividades consistiam entre muitas coisas em dobrar papel, desenhar, bordar, trabalhar com o barro, mais uma vez as indicações eram necessárias e deveriam ser seguidas pelas crianças na sua elaboração.

Mas outras áreas eram abrangidas por este programa de Froebel, a língua materna, a aritmética, jogos e até canções. O estudo da Natureza também era indispensável e fazia parte do seu programa.

O professor era assim visto como um seguidor da criança em que a instrução de forma direta era evitada.

Ao ser dos primeiros a criar um currículo com este nível foi considerado o “libertador da infância”.

3.2. O Jardim-de-infância de Montessori

No final do século XIX momentos antes de entrar o século XX, foi criado um movimento que se preocupava com a forma como as crianças se desenvolviam e aprendiam. Numa época em que as tendências e perspectivas da psicanálise e da educação progressista têm impacto nestes novos currículos da primeira infância, aspeto contrário à época em que surgiu o jardim-de-infância de Froebel, em que ainda não existia qualquer estudo acerca do desenvolvimento da criança.

Refere-se então o modelo de Maria Montessori, médica de profissão, os seus primeiros trabalhos centraram-se em crianças portadoras de deficiência mental, mas rapidamente esta abriu um espaço para crianças sem qualquer problema de saúde.

Chamou a esse espaço “Casa dei Bambini” situado em Roma mais particularmente num bairro operário. Pioneira nesta abordagem foi seguidora de filósofos como Rousseau, Froebel, Pestalozzi, entre outros.

À semelhança de Froebel, Montessori defendia que a criança se desenvolvia naturalmente. Acreditava que o conhecimento se fundamentava nas perceções que as crianças tinham relativamente ao Mundo, assim o treino dos sentidos era fundamental. Criou vários materiais e atividades para esse fim, eram materiais auto corretivos e a sua manipulação não necessitava, ao contrário dos de Froebel, de indicações por parte do adulto. Assim a escola Montessori assumia um ensino indireto onde a criança poderia escolher o material que fosse propício à aprendizagem pretendida e poderia manipulá-lo durante o tempo que quisesse desde que essa manipulação fosse realizada de forma correta.

Assim conclui-se que ambos os autores se preocuparam em desenvolver materiais para as crianças manipularem, manipulação esta, que faria parte da aprendizagem das crianças, apesar das diferenças evidenciadas.

O programa de Maria Montessori incluía também a autonomia das crianças em ações do dia-a-dia, como lavar-se, vestir-se, levantar a mesa após as refeições. Mas também a aprendizagem da leitura e da escrita, estudos sobre a natureza, jardinagem, aritmética, e geografia.

Respeitadora da criança, Montessori considerava que esta tinha a capacidade de se desenvolver sozinha, assim o seu currículo tinha em atenção o aspeto ambiente, meio envolvente em que a criança se desenvolve. Cada criança tem um ritmo diferente de aprendizagem e os adultos devem compreendê-lo e respeitá-lo para dessa forma evitar erros que conseqüentemente prejudiquem a compreensão por parte da criança.

3.3.Movimento da Escola Moderna

Mais tarde em Portugal surge um movimento que se diferencia do de Froebel e do de Montessori, na medida em que não desenvolveu apenas um material e um conjunto de áreas a trabalhar com as crianças mas também uma participação na formação da crianças enquanto membros de uma sociedade na qual futuramente terão um papel a desempenhar, a que se chamou Movimento da Escola Moderna.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi criado na década de 60, decorre da fusão de três práticas convergentes, em 1963/64 a criação de um município escolar que se transformou numa escola primária de Évora, segundo a proposta de Educação Cívica de António Sérgio; a integração de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen

Keller recorrendo a técnicas Freinet para a ação educativa; e entre 1963 e 1966 a organização, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores por Rui Grácio.

É no ano de 1966, finalmente, que se dá a fundação do Movimento da Escola Moderna derivado à transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato, dando-se assim origem à Associação Pedagógica de professores e de outros profissionais da educação.

Em Portugal o trabalho teórico e prático que se foi desenvolvendo passou de uma “Pedagogia Freinet” para uma reflexão por parte dos professores portugueses que participaram no seu desenvolvimento.

Assim este modelo consiste numa formação de carácter democrático e num desenvolvimento sociomoral dos educandos. Estes colaboram com os professores nas aprendizagens que vão adquirindo através de atividades curriculares.

“É por esta vivência – pondo à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade – que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar os estudantes e os professores em cidadãos implicados numa organização em democracia direta.” (Consultado em www.movimentoescolamoderna.pt).

O MEM distinguiu-se de outros movimentos europeus da escola moderna pela sua originalidade, constituindo-se como Associação de Profissionais da Educação centrada na autoformação cooperada dos docentes, na estimulação da formação contínua e no enriquecimento pedagógico dentro dos vários graus de ensino.

A escola é assim vista como um espaço onde se iniciam práticas de cooperação e solidariedade respeitando os valores de uma vida democrática. Responsável por criar um ambiente institucional entre os educadores e educandos assentes em condições materiais, afetivas e sociais.

Para que a qualidade pedagógica seja assegurada é necessário que os materiais se adequem às crianças de forma a lhe proporcionar as aprendizagens.

Deste modo as turmas são formadas com uma base heterogenia onde todos os seus elementos trabalham em cooperação em detrimento de qualquer género de discriminação promovendo a aprendizagem e o ensino dos alunos e professores respetivamente.

O educador de infância é responsável por suscitar nas crianças o diálogo, motivar criações artísticas e apoiar a troca de aprendizagens entre crianças.

O MEM define a seis áreas básicas de atividades dispostas em redor da sala, em que uma das áreas é central onde se realizam atividades em grande grupo.

“As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”. (Niza, 1996: 146, citado por Varela, H., 2010, p.270).

Outros espaços como a cozinha permite realizar atividades no âmbito da educação alimentar, aprender regras de higiene alimentar em que as crianças poderão realizar registos ilustrados.

A área polivalente é um espaço onde todos os elementos e crianças podem encontrar mesas e cadeiras para se sentarem e desenvolverem atividades de acolhimento, reuniões entre outros.

A sala deve apresentar sempre um ambiente acolhedor e agradável, nas paredes expositores para expor trabalhos das crianças bem como as planificações das atividades. Assim há toda uma organização⁴ do tempo separando-o em duas etapas, a da manhã e a da tarde. Na parte da manhã as crianças realizam trabalhos e atividades com o educador e na etapa da tarde acontecem as sessões plenárias de informação e de atividade cultural, em que participam alunos, educadores e convidados.

A existência de uma estrutura organizativa, isto é a criação de uma rotina educativa permite à criança um desenvolvimento cognitivo.

O educador apropria-se quer dos instrumentos, quer da agenda de trabalho como fundamentais no jardim-de-infância e assim fomenta a autonomia, responsabilidade em todas as atividades ou tarefas realizadas pelas crianças as quais orienta ao longo da sua prática pedagógica.

⁴ Ver em anexo “Organização do dia, segundo o Movimento da Escola Moderna”

A avaliação é realizada de forma colaborativa em que as crianças se podem envolver com as educadoras. Os pais são também estes participantes ativos na vida escolar dos seus filhos, sendo convidados a vir á escola. Reuniões, balanços dos trabalhos desenvolvidos pelas suas crianças, as famílias compartilham também o currículo.

“Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve”. (Niza, 1996: 156, citado por Varela, H., 2010, p. 281).

Assim este modelo pedagógico mostra-se um modelo de sucesso que ainda hoje em dia se vê aplicado na íntegra em muitas escolas em Portugal.

3.4.High Scoope “Aprendizagem Ativa”

“... O conhecimento... na sua origem não nasce nem dos objectos, nem do sujeito, mas de interacções – a principio inextricáveis – entre o sujeito e esses objectos” (Piaget, J., citado por Hohmann. M., 1992, p. 174).

A “aprendizagem ativa” traduz-se numa aprendizagem iniciada pelo próprio sujeito, sendo este o responsável pela sua execução, em vez de ser transmitida por outros.

Por exemplo uma criança que mostre interesse por algo que está a desempenhar acaba por se envolver na antecipação e resolução de problemas. (Hohmann. M., 1992, pp. 174-175).

Desde que as crianças nascem passam por um processo de aprendizagem ativa, através das relações que estabelecem, das explorações que realizam, da comunicação que fazem com os outros.

A aprendizagem ativa é apoiada pelos adultos e constitui a base do modelo curricular “High Scope”.

“A aprendizagem activa constitui o eixo central sobre o qual a “Roda da Aprendizagem High/Scope” gira.” (Post. J., et. Al. 2000. p. 12).

Segundo a autora Mary Hohmann (1948) a aprendizagem ativa centra-se na vivência por parte das crianças de experiências que lhes permitem construir conhecimentos, que lhes proporcionam e ajudam a dar sentido ao mundo.

São as próprias crianças que exploram, questionam, procuram respostas, resolvem problemas e criam novas estratégias. (Homman, M., 1992. P. 5).

Assim o High Scope apresenta um perfil, o PIP (Projeto de Implementação do Projeto High Scope) que segue a seguinte estrutura dividida em quatro secções:

- Ambiente físico;
- Rotina diária;
- Interação adulto-criança;
- Interação adulto-adulto;

A primeira secção o Ambiente físico geralmente pretende-se criar um espaço organizado em que a criança saiba deslocar-se sem a necessidade de ajuda de um adulto. Isto é organizar o espaço de acordo com os interesses das crianças criando áreas específicas, sendo assim possível usá-las independentemente. Deste ambiente devem fazer parte também, diversos materiais que as crianças podem explorar. A arrumação desses materiais deve ser acessível às mesmas e a etiquetagem perceptível o que facilita a sua independência.

A segunda secção “Rotina diária” é importante para a aprendizagem ativa pois faz com que as crianças adquiram sentido de responsabilidade e controlo sobre o que estão a fazer. A criança ao interiorizar uma rotina acaba por conseguir organizar o seu próprio tempo de forma mais independente e autónoma.

Os horários e rotinas permitem também à criança antecipar os momentos seguintes, já que são sequencialmente repetidos. Os educadores planificam o trabalho realizado em grupo, ajudam as crianças nas suas escolhas, respetivamente de materiais, atividades e iniciativas das mesmas. Portanto o High Scope,

“inclui o processo planear-fazer-rever” (Homman, M., 1992. P. 8).

Fazem parte desta rotina diária o trabalho realizado em grande grupo e em pequeno grupo. No primeiro podem-se realizar atividades de música, movimento, histórias, jogos, entre outros. No segundo, situações em que as crianças exploram novos materiais selecionados pelos adultos e com base nas observações realizadas.

A terceira secção a interação adulto-criança centra-se em criar situações de interação positiva entre adultos e crianças, isto é situações em que encorajem a criança nos seus pensamentos, que as acompanham nas conversas e brincadeiras que vão tendo ao longo do dia.

“Por exemplo, quando uma criança fala de um tema no qual tem interesse especial, um adulto ouve atentamente e faz comentários e observações que se relacionam com o assunto. Este estilo de interacção permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo.” (Homman, M., 1992. pp.6-7).

Estas estratégias utilizadas pelos adultos em que apoiam e encorajam as crianças acontecem em substituição de estratégias de elogio, punição ou reforço.

A observação da criança ou avaliação também fazem parte deste modelo curricular do High Scope.

Na estrutura PIP trata-se da última secção, a interação entre adultos. Em que o trabalho de equipa assenta sobretudo na observação das crianças onde registam aquilo que veem e ouvem, em registos diários. Este trabalho em equipa estende-se também à decisão de horários, rotinas, materiais, espaços e responsabilidades diárias.

Planificam o dia-a-dia também em equipa com base nos registos que cada um observou. Registos estes que são utilizados periodicamente para complementar o instrumento de avaliação da criança.

São estes princípios que regulam e orientam mantendo em funcionamento “a roda da aprendizagem High Scope”.

3.5. Metodologia do trabalho de Projeto

“O projecto é ao mesmo tempo
uma projecção e uma resposta aos ideais em que uma
pessoa acredita profundamente.

A vida é um projecto global, indissociável dos mais
pequenos projectos que a preenchem...” (Mendonça, M., 2002, p. 13)

Podemos definir projeto de várias formas, consoante a evolução que este tem vindo a adquirir ao longo dos tempos. Projeto definindo-o como palavra,

“... está ligada à previsão de algo (...) Requer uma intensão, o que implica ter um plano.” (Mendonça, M., 2002, p. 15).

De uma forma genérica a ideia que temos de um projeto é que é algo que planeamos para realizar posteriormente; Todos são capazes de elaborar um projeto que lhes traga aprendizagem e desenvolvimento.

Assim a autora Marília Mendonça caracteriza o projeto como sendo:

“ ... um processo consistente; Concretiza-se pela identificação de uma tensão diferencial; Entre o que se deseja e o que se faz; Possui por isso uma finalidade; Prevê um certo número de meios; Para atingir essa finalidade; Precisa-se sob a forma de um plano; De actividades sucessivas e significativas; Integra um produto que é avaliado” (Mendonça, M., 2002, p. 17).

Com base na perspectiva de outros autores transparecem outras características de um projeto, tais como:

Implica uma intencionalidade, responsabilidade e autonomia. Implica também autenticidade, complexidade e criatividade. Para não falar que este é um processo e um produto, globalizante, mobilizador e dinamizador, que dá sentido à educação, isto é promove desenvolvimento e aprendizagem. Para terminar integra uma trajetória em que as palavras-chave são a colaboração e a reflexão. (Mendonça, M., 2002, pp. 24-27)

São variadas as formas como podemos elaborar um plano e projetá-lo, podendo partilhar tanto o poder como as decisões com as crianças, adultos e outros elementos próximos das crianças como as suas famílias. Podemos realizar esquemas, desenhos, escrever, realizar uma teia para registar aquilo que já sabemos e aquilo que pretendemos aprender. Podemos também decidir como vamos explorar, quem vão ser os intervenientes e os recursos necessários.

São as atividades que vão possibilitar às crianças a aprendizagem que se pretende. A realização do projeto pode acontecer na sala, ou num espaço marcado dentro da sala, no exterior em recreios ou outros espaços da escola, ou até em meios próximos como a localidade onde se inserem.

Tal como a autora Marília Mendonça refere,

“Num projeto vive-se um tempo prolongado e faseado, o que quer dizer que se desenrola no presente (o aqui e o agora é vivido intensamente) com referência ao passado e projectado para o futuro”. (Mendonça, M., 2002, p. 19).

Assim o projeto tem um início, meio e fim e é avaliado de forma a conseguir compreender se este processo teve ou não os resultados esperados.

Autores como John Dewey (1963) defendiam que devíamos primeiro olhar para o que somos enquanto pessoa e adequar esses princípios á pratica. No fundo acreditava que a escola era parte integrante na nossa vida e que era através da experiencia que aprendíamos, *Learning by doing* (aprender fazendo).

Assim o projeto implica organizar e estruturar ⁵as ideias, logo é necessário que o educador /professor tenha estabelecido e presente o que sabe/faz e o como se faz.

“O educador torna-se co-construtor de conhecimentos num processo de interacção com outros... Um educador incapaz do sentido de risco, de aventura, incapaz de calcorrear a “zona de viagem e de exploração, o desconhecido mais ou menos conhecido, o reservatório do novo” não poderá praticar adequadamente uma pedagogia de projeto.” (Vasconcelos, 1998, p. 132, citado por Mendonça. M., 2002, p. 21).

Em suma,

“ ... a metodologia do trabalho de projeto afirma que a educação é considerada ela própria como vida e não como uma preparação para a vida.”; (Castro, L., et. Al. 1994. p. 15).

⁵ Ver em anexo: Passos para a realização do trabalho de projeto, segundo as autoras Lisete Castro e Maria Ricardo

4. Princípios Orientadores da Educação Pré-escolar

Em educação de infância não será totalmente correto falar em currículo no seu sentido geral, isto é quando se fala em currículo nesta etapa da educação está-se a referir não a um programa estruturado e definido com as aprendizagens dos alunos de forma uniforme e que todos os professores devem seguir, mas antes a um conjunto de orientações que apoiam os educadores de infância no trabalho a desempenhar por cada um.

“Diferenciam-se também de algumas conceções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto vários currículos”.
(M.E., 1997, p.13).

Estas orientações são estruturadas e definidas de igual forma para todos, mas compete a cada instituição elaborar a programação de cada sala de acordo com a faixa etária de cada grupo, mas sempre tendo como apoio e base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Estas tratam-se de um documento a que todas as instituições de educação pré-escolar têm acesso, documento este criado em 1997 com o propósito de apoiar as práticas pedagógicas dos educadores tendo em atenção o projeto educativo da instituição. Assim e segundo Teresa Vasconcelos, diretora do departamento da educação básica e coordenadora do GEDEPE (Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar),

“O educador é o construtor, o gestor de currículo (...) deve construir esse currículo (...) escutando os saberes das crianças e as suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.” (M.E., 1997, p.7)

E,

“... Pretende-se que estas orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar (...) estrutura de uma educação que se desenvolve ao longo da vida”. (M.E., 1997, p.7).

São várias as áreas abrangidas pela educação pré-escolar e referidas nas orientações, a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação, que abrange vários domínios, expressão motora, expressão musical e expressão plástica; domínio da

linguagem e abordagem à escrita; domínio da matemática; e a área de conhecimento do mundo.

Na educação pré-escolar a perspectiva de currículo que melhor se adapta a ela será o currículo com base nas experiências vividas pelas crianças, bem como todas as que o educador lhes proporciona.

Assim e realçando mais uma vez a diferença que existe entre o currículo num sentido geral e o currículo em educação de infância, aqui o importante é que as crianças tenham a hipótese de através de diversas atividades dentro das diferentes áreas de conteúdo retirar de uma forma mais lúdica e dinâmica, porque é importante não esquecer que se tratam de crianças, aprendizagens que serão importantes para a sua formação futura.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (M. E., 1997, p. 15).

Perante isto foram criadas metas de aprendizagem⁶ que visam enunciar o que se pretende alcançar no fim da educação pré-escolar. Estão assim elaboradas de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar e são um apoio para os educadores de infância no planeamento de processos e estratégias, não limitando as aprendizagens que possam surgir ao longo desta etapa.

O currículo revê-se assim numa prática pedagógica em que são utilizados diferentes modelos pedagógicos e através dele, é possível planificar, avaliar, e ter em conta as diferenças pedagógicas existentes entre crianças.

⁶ Ver em anexo: Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar

Capítulo III – O papel do educador(a) na relação e interação com as crianças

No capítulo que se segue serão apresentados vários fatores e comportamentos antissociais, estes são pertinentes pois são por vezes a causa que explica possíveis comportamentos ou atitudes incorretas na sala por parte das crianças. Também é referido neste capítulo a educação sócio emocional da criança em que o educador tem um papel preponderante na sua gestão.

1. Fatores e comportamentos antissociais

Um mau comportamento dentro da sala de aula pode significar apenas indisciplina mas também poderá ter outras causas. São vários os fatores que poderão originar problemas de comportamento. Sendo alguns deles fatores de origem individual, psicossociais, sociais, e até culturais.

1.1.Fatores individuais

Os fatores individuais podem ser temperamento, hiperatividade e idade precoce.

Fazendo uma referência sucinta a cada um deles, pode-se explicar que relativamente ao temperamento alguns dos aspetos que poderão estar relacionados com comportamentos problemáticos, no futuro, é a emocionalidade e a impulsividade.

Respetivamente à hiperatividade, esta é mesmo encarada como “um fator de risco” incitando o comportamento problemático e antissocial. A idade precoce das crianças, segundo os autores White, Moffitt, Earls, Robins, e Silva (1990) e citados por Vera Vale:

“ (...) verificaram que os problemas avaliados pelos pais, entre os 3 e os 5 anos, discriminavam bem os indivíduos delinquentes aos 11 anos.” (Vale, V., 2009, p.140).

1.2.Fatores Psicossociais

Para além dos fatores de ordem individual, pode-se referir também outros, como os fatores psicossociais, que se relacionam de entre a família e a escola, com as relações sociais (colegas) das crianças, que quando acompanhadas de pares que gerem alguma influência sobre estas podem conduzi-las a um comportamento antissocial e que se repercute negativamente na sala de aula e nas suas vidas

futuras. Mas este exemplo não se aplica só aos colegas mas também à própria família da criança, que quando apresenta uma má conduta e aplica uma disciplina baseada em castigos e falta de diálogo leva a criança a seguir um comportamento de ordem problemática.

1.3.Fatores sociais e culturais

Aqui pode-se referir a pobreza, a violência, a precariedade, o desemprego, o divórcio, a falta de segurança e organização social da comunidade.

Relativamente a estes aspetos a influência e a modelação do comportamento são os elementos mais significativos para um comportamento antissocial. Isto é as crianças que vivem num ambiente de pobreza e onde há mais anti controlo social pode conduzi-la a uma má conduta provocando comportamentos desajustados.

1.4. A indisciplina e os comportamentos disruptivos na sala (de aula)

Para qualquer educador ou professor é de extrema relevância logo de início conseguir o domínio da sala.

A indisciplina é sem dúvida um dos problemas que preocupam estes profissionais de ensino, sendo vários os fatores que levam a este tipo de comportamento. Um dos fatores que se pode mencionar como sendo preponderante para evitar indisciplina é a relação pedagógica entre educador e criança, ou noutra realidade entre professor e aluno.

Quando na sala existem problemas de comportamento é importante que o educador antes de pensar em aplicar sanções ou castigos, pense em compreender a criança de forma a perceber quais as causas que a levam a ter tal comportamento.

Note-se que não se pode resolver a indisciplina ou mal comportamento através de uma fórmula pré-concebida que nos diz o que fazer e como fazer, mas as várias técnicas que a psicologia comportamental ressalta ajudam o educador a mudar o comportamento da criança, nunca esquecendo as especificidades de cada criança. Segundo o autor Luís Picado (2009),

“Nesta linha, caminha-se para a busca do ponto de equilíbrio entre a disciplina e o prazer, sem camuflar situações de poder, sem disfarçar incompetências técnicas ou falta

de recursos. Assim, o educador deverá optar por considerar a sala de aula um espaço de diálogo, de vivência e de convivência.

2. A educação socio-emocional da criança

Sendo o educador a responsável na sala pelas crianças e sendo o seu principal objetivo desenvolver competências nestas, abrangendo várias áreas de conteúdo e adaptando o ritmo e a forma como o faz à faixa etária do seu grupo. É também certo que outros fatores e preocupações são tidas em conta. Uma dessas preocupações passa pela relação que desenvolve, a forma como interage, bem como a educação emocional das crianças.

Tal como refere a autora Vera Vale (2009) existem vários fatores que podem condicionar as emoções tanto do educador como de cada criança. Assim a educação emocional faz-se de uma forma transversal, contínua e permanente.

“No seio de um grupo de crianças, as emoções são transmitidas tanto do adulto para a criança, como da criança para o adulto, como de criança para criança. Muitos educadores não se dão conta, por vezes, dos sinais aos quais as crianças são mais suscetíveis, muito menos das circunstâncias que provocam respostas emocionais nas crianças. (...) O mesmo se passa em termos da atmosfera da sala, do tom de voz do educador, do barulho, do tamanho do grupo, das informações ou das pistas visuais que o educador transmite.” (Vale, V., 2009, p.132).

É importante salientar que ao desenvolver competências de ordem sócio emocional na criança estão a contribuir de entre várias aspetos para o desenvolvimento de um comportamento social correto evitando futuros problemas que prejudiquem esse mesmo desenvolvimento.

“Porque os educadores podem evitar problemas de comportamento antes de eles aparecerem e estimular, assim, o crescimento social saudável das crianças, mesmo daquelas com menor habilidade ao nível do desenvolvimento social.” (Vale, V., 2009, p.133).

Pois é importante para a criança compreender os seus sentimentos e emoções para que assim possa respeitar e compreender os de outras crianças ou pessoas.

A criança começa por aprender o que está certo e o que está errado e deve-se motivar essa aprendizagem.

Como o educador é nesta faixa etária o modelo a seguir pelas crianças, é importante que este contribua para o crescimento social das mesmas recorrendo ele próprio a comportamentos adequados para que a criança ao imitá-los tenha como ponto de partida um bom exemplo. Note-se a importância do educador ter em conta o facto de se tratarem de crianças e tal como refere a autora Vera Vale:

“Os educadores devem desenvolver expectativas razoáveis quanto ao comportamento das crianças, e também não esperar que elas se portem adequadamente o tempo todo.” (Vale, V., 2009, p.133).

Comportamentos inadequados são por vezes resultado da capacidade que a criança tem de expressar as suas emoções. Para que esta seja capaz de o fazer sem se tornar numa criança indisciplinada é necessário uma disciplina e orientação que o educador deverá propor.

Capítulo IV - Perspetiva geral sobre algumas estratégias de gestão de comportamento

“ A disciplina é, como já dissemos, sinónimo de aprendizagem. Felizmente, durante os primeiros seis anos de vida, existem imensas oportunidades para essa aprendizagem se fazer. A disciplina desempenha um papel importante nas conquistas da criança...”. (Brazelton, T., B., et.al., 2004, p.17)

As crianças são dotadas de uma grande heterogeneidade, logo apresentam diferentes personalidades que são traçadas desde os primeiros anos de vida. Assim o tipo de disciplina que se adota deverá ter em conta o tipo de personalidade que cada criança apresenta, “a personalidade da criança pode afetar aquilo que ela é capaz de fazer com facilidade...” (Brazelton, T., B., et.al., 2004, p.).

Deste modo, as estratégias utilizadas para a gestão de um comportamento deverão ser funcionais e alcançar resultados.

Segundo o autor Brazelton esses resultados passam por um processo que se inicia com a cessação dos comportamentos inadequados; depois segue-se o controlo, por parte da criança, das suas emoções; Numa etapa seguinte a capacidade de reflexão sobre os seus atos e consequências subjacentes a estes. E por fim, o compromisso e a reparação do mal feito, bem como o perdão. (Brazelton, T., B., et.al., 2004, p.65).

Algumas das estratégias propostas por diversos autores, para a gestão do comportamento das crianças são apresentadas e explicitadas seguidamente.

1. Promoção de uma disciplina positiva

Para a implementação de uma disciplina que se diz positiva é necessário considerar aspetos como a forma de atuar do educador tendo em conta as estratégias que este utiliza na gestão do comportamento das crianças.

Assim o educador deverá ter a capacidade reflexiva sobre a sua prática pedagógica, sobre a capacidade que tem em gerir problemas ou conflitos, bem como a sua postura relativamente à autoridade.

O próprio ambiente da sala é relevante e contribui para a implementação dessa disciplina positiva. Pois este é decisivo para desenvolver na criança um sentido de desenvolvimento sócio afetivo com as outras crianças, construindo relações de afetividade.

Assim o educador pratica uma disciplina positiva quando tem a capacidade de compreender as razões da criança que teve um comportamento incorreto, não partindo desde logo para a sanção da mesma.

Ao orientar e explicar à criança que o seu comportamento não foi correto, o educador está a fomentar nesta uma atitude positiva relativamente à forma como se comporta e se relaciona com os outros. Mostrar o caminho certo à criança deve ser uma prioridade.

Deste modo e tal como refere Vera Vale (2009) no seu artigo citando o autor Posada e Pires (2011):

“O educador positivo é aquele que compreende e aceita as razões que a criança manifesta através do seu comportamento sem as sancionar, mas fazendo com que a criança entenda, se for caso disso, que a sua forma de agir não foi a mais correta. Deve ter uma atitude de orientador, indicando o caminho a seguir, mas respeitando a liberdade de cada um, tendo a consciência que é também um modelo para as crianças, mas não no sentido de imposição de condutas.” (Vale, V., 2009, p.135).

2. Modelagem na sala de aula

O educador será um dos modelos mais importantes para a criança, muitas chegam a perceberem tão intensamente o comportamento e a forma de agir do educador que imitam esse comportamento. Assim o educador é a responsável pela aprendizagem da criança na sala tanto a nível de conhecimentos como do comportamento de cada uma. Isto significará que o educador ensina pelo que é e pelo que faz, tal como Sprinthall & Sprinthall referem:

“(…) os professores proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem.” (Sprinthall, N., Sprinthall, R., 1993, p. 256)

3. Reforço positivo / Reforço negativo

Poder-se-á definir reforço positivo como um estímulo ou recompensa que surge após um comportamento e que leva ao aumento da ocorrência do mesmo.

“Um reforço positivo é um estímulo que se segue a uma dada resposta e aumenta a taxa de ocorrência dessa resposta.” (Sprinthall, N., Sprinthall, R., 1993, p. 259).

Por exemplo, uma das estratégias que o educador poderá aplicar seguindo o caminho do reforço positivo são reforços primários como recompensa para um bom comportamento.

“Na sala de aula, o reforço positivo pode ser proporcionado através de um reforço primário (...) comida para uma criança que não tomou o pequeno-almoço ou uma guloseima para uma criança que adora doces, têm obviamente uma natureza positiva.” (Sprinthall, N., Sprinthall, R., 1993, p. 259)

Este pode ser encarado como um estímulo ou recompensa no sentido de, não só recompensar a criança como um reforço primário, mas também ao realizar elogios à sua postura em sala de aula. Daí ser comum por exemplo:

“ (...) palavras, expressões, proximidade física, materiais, prémios e brinquedos. (...) após uma criança realizar uma tarefa com sucesso o professor pode reconhecer com palavras elogiosas o comportamento desta criança. Esta postura do professor irá aumentar a ocorrência deste comportamento na criança, pela gratificação que representa para a mesma.” (Consultado em <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/>)

O educador porém deverá ter em atenção determinados aspetos, tais como avaliar concretamente o que considera como sendo algo positivo, pois uma má avaliação poderá causar efeitos contrários aos pretendidos, a heterogeneidade das crianças é um aspeto manifesto em cada uma.

Já o reforço negativo trata-se de diminuir a ocorrência de um comportamento resultante de um estímulo aversivo (algo que criou uma emoção desagradável ou que proporcionou desprazer na criança).

Tal como é referido nesta citação,

“No caso do reforço negativo, este consiste em associar um comportamento a uma emoção desagradável na criança e irá reduzir a ocorrência deste comportamento. Para além de reduzir a ocorrência de um comportamento menos desejável, a ausência do reforço negativo aumenta a ocorrência de um comportamento positivo.” (Consultado em <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/>)

Neste caso poder-se-á dizer que se pretende retirar algo positivo de algo negativo. Para tal uma das técnicas ou estratégias neste âmbito é o “time-out” ou

“pausa” que se trata de uma “exclusão temporária”, podendo esta tratar-se de um afastamento por exemplo do grupo ou da própria sala para outro espaço para que a criança compreenda que apenas voltará à sala quando ela estiver menos agitada.

Este tipo de técnica depois de aplicada e associada a uma utilização de reforços positivos, conduz aos efeitos pretendidos. De salientar que estes reforços só poderão ser aplicados quando a criança regressa à sala e manifesta comportamentos adequados.

Note-se que o educador ao seguir este tipo de estratégia, isto é ao utilizar o reforço negativo deverá ter em atenção todas as consequências que podem resultar deste, para que a criança não o encare como uma punição. Pois tratam-se de estratégias bem diferentes e com formas de atuação também distintas.

Para os reforços cujo objetivo é a mudança de comportamento é relevante referir a necessidade de consistência e temporização.

A consistência não dá lugar a exceções, e deverá seguir sempre a regra de forma a não causar na criança uma incerteza acerca do seu comportamento.

Por exemplo:

“Se se disser à criança que cada vez que agir de determinada maneira irá ao gabinete do diretor, terá de se enviar a criança todas as vezes que ela agir dessa maneira.”
(Sprinthall, N., Sprinthall, R., 1993, p. 260)

Pois, “ (...) a inconsistência ensina exatamente isso – inconsistência.” (Sprinthall, N., Sprinthall, R., 1993, p. 260)

A temporização refere-se ao aspeto tempo de um reforço, que deverá ocorrer após um comportamento e nunca o contrário.

Exemplificando:

“Um rapaz de sete anos chega a casa e profere um palavrão inócuo. A mãe escandalizada, ralha-lhe e implora-lhe que nunca mais volte a dizer tal palavra. Em troca pela sua promessa de obediência, a mãe dá-lhe uma moeda de cinquenta escudos. Uma hora mais tarde o rapaz vem e exige uma moeda de duzentos escudos, dizendo: «Se achas que aquela palavra é malcriada, espera até ouvires esta.» (Sprinthall, N., Sprinthall, R., 1993, p. 261).

4. Punição

A Punição é uma das outras estratégias ou técnicas que se poderá aplicar no sentido de controlar o comportamento da criança. Apesar de grave podendo até causar efeitos menos desejáveis por vezes é necessário utilizá-la.

Esta entende-se como reprovação a um mau comportamento da criança. Uma forma de a aplicar poderá ser através da retirada de um reforço positivo.

Um dos efeitos indesejáveis desta estratégia é que quando o educador ou o professor aplicam uma forte reprovação poderão estar a contribuir para a desmotivação da criança prejudicando a sua aprendizagem.

“Na punição, o comportamento é resultado da aplicação de consequências aversivas através da perda de reforços positivos.” (Sprinthall, N., Sprinthall, R., 1993, p. 262).

Utilizar em demasia a punição demonstra a prioridade em resolver os problemas de comportamento inadequado e a indisciplina em detrimento daqueles que se devem preservar e desenvolver, os da disciplina. Pode mesmo levar a que a criança encare o castigo de forma natural, levando-a a aumentar o seu grau de indisciplina.

É importante que a criança consiga refletir sobre o seu comportamento, o que está certo e o que está errado, tal como refere o autor Saul Jesus, “...é importante que o aluno saiba não só “o que não deve fazer”, mas também “o que deve fazer”. (Jesus, N., S., 1996, p.23).

Como desvantagem a punição pode representar para a criança uma visão negativa do educador ou professor. Bem como este pode, ao estar a utilizá-la, tornar-se num “modelo negativo” para a criança.

“...há outras estratégias punitivas que poderão não ter estas desvantagens, (...) aquelas que se centram no diálogo, pois permitem ao aluno refletir sobre as consequências do seu comportamento e ao professor não funcionar como modelo agressivo.” (Jesus, N., S., 1996, p.24).

Assim, esta estratégia deverá ser sempre aplicada moderadamente e associada à utilização de um reforço positivo, para que se elimine o comportamento

incorreto e reforce o comportamento correto, isto é que está estabelecido como aceitável pela sociedade.

5. Avisos

Esta é uma estratégia que permite à criança ter a noção de que haverá uma mudança e que esta tem que se preparar para ela. Assim o educador deverá ser firme e claro na forma como o faz para que a criança compreenda o que lhe é transmitido evitando confusões. Por exemplo, se lhe é pedido que arrume um brinquedo porque não é altura de brincar, deverá fazê-lo com firmeza para que a criança compreenda e aceite a frustração que provém do facto de ter de suspender a sua brincadeira.

A desvantagem desta estratégia poderá passar pelo grau de envolvimento que a criança tem na atividade ou comportamento desempenhado. Por exemplo se quando lhe é pedido que arrume o brinquedo esta se mostre profundamente envolvida na brincadeira realizada poderá não dar ouvidos ao que lhe é pedido. E um prolongamento e repetição exagerados do aviso é sinal de que esta estratégia não está decerto a ser funcional.

6. Silêncio

Esta é uma alternativa contrária á repreensão, pois o facto de o educador entrar em modo de silêncio faz com que a criança compreenda que o que está a fazer não está certo e a leve mesmo a parar. Desta forma o educador consegue captar a atenção da ou das crianças ao mesmo tempo que cessa o comportamento inadequado ou indesejável da criança. Mas é importante que a criança compreenda que o silêncio por parte do adulto acontece como forma de captar a sua atenção para que não proceda de tal forma e não para que esta se sinta de tal modo culpada que pense não ser possível resolver a situação.

7. Reparar

A reparação do mal feito por parte da criança pode acontecer segundo diferentes formas. O autor Brazelton sugere “os pedidos de desculpas, o pagamento, a repetição da ação – de forma correta”. (Brazelton, T., B., et.al., 2004, p.70).

A criança ao ser capaz de reparar o mal que fez esta a ser capaz também de compreender o comportamento errado que teve e as consequências que advêm desse mesmo comportamento. Por exemplo se a criança tira um brinquedo a outra ou mesmo um alimento ou outro objeto que não lhe pertença o educador deverá levar a criança a compreender que não está correto o que fez sendo a devolução, quando possível, o passo seguinte. Mas note-se que o educador deverá dar espaço à criança para que seja esta a agir e não o contrário. Só assim a criança será capaz de compreender as consequências do seu comportamento, bem como o impacto que este teve na outra criança ou pessoa, sendo o pedido de desculpas extramente importante para complementar esta estratégia e para que a criança enfrente os sentimentos de culpa que podem surgir após a reflexão sobre o seu comportamento.

8. Ignorar um comportamento inadequado

Por vezes as crianças sentem a necessidade de chamar a atenção, destacar-se no meio das outras crianças ou pessoas e nestes casos por vezes tem comportamentos inadequados mas que não adquirem tanta importância. Será aqui importante que o educador evite a repreensão constante da criança, pois isso apenas conduzirá a uma habituação por parte da mesma levando-a a ignorar o educador. Neste caso é importante avaliar o comportamento da criança e refletir sobre se vale a pena repreendê-la por ele ou se apenas deverá ignorar.

Mas esta estratégia é apenas válida quando aplicada em situações menos gravosas, o contrário representaria um incentivo para a criança.

III. Enquadramento metodológico

1. Design da Investigação

1.1. Método de Investigação

São muitos os métodos que se podem usar numa investigação de carácter educacional, é necessário realizar toda uma pesquisa onde se verifique e avalie o método que melhor se adapta á investigação que se está a desenvolver. Assim, são vários os aspetos a ter em conta nesta escolha, o contexto onde a investigação ocorre, os intervenientes no estudo a quando da aplicação do método, bem como o próprio investigador e duração da investigação. Deste modo, o melhor método a escolher para aplicar nesta investigação, será aquele que está de acordo com o tema que se pretende estudar.

A investigação é claramente de carácter qualitativo, pois esta é uma investigação que não pretende dar relevância a números, mas sim ao contexto da prática pedagógica. Desta forma o “estudo de caso” será o método mais adequado a esta investigação comparativamente a outros métodos existentes. Tenciona-se observar e compreender uma situação específica, concentrando-se apenas nas estratégias e gestão de comportamento sendo o educador o objeto principal e fulcral para este estudo. Enquanto outros métodos, também eles de carater qualitativo como a investigação ação não se adequaria a este estudo pois esta centra-se na atuação *in loco* do investigador, em que este com aplicação do estudo tenciona identificar, compreender e superar problemas. Os estudos etnográficos e biográficos também não se aplicam por também apresentarem objetivos diferentes daquele que é o deste estudo. Os estudos etnográficos preocupam-se em estudar culturas e os estudos biográficos com a história de vida, isto é, estuda as vivências e experiências individuais.

Segundo os autores Cidália Araújo, Emília Pinto, entre outros:

“O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos”. (Araújo C., et al., 2008, p.4).

Ao estar em contacto com o ambiente e os intervenientes do estudo, isto é, ao haver uma presença do investigador no contexto de investigação a observação é indispensável, assim “...os estudos de caso visam geralmente a observação de fenómenos raros mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise.” (Almeida & Freire, 2000, citado por Varela H., 2010, p.25).

Mas como qualquer outro método, o “estudo de caso” apresenta vantagens e desvantagens.

Como vantagem pode-se referir o aspeto de os estudos de caso promoverem o envolvimento do investigador com a situação que observa, tendo como objetivo de descrever e explorar essa situação observada de forma a estabelecer causas e ações.

Assim, “em todas as áreas, os estudos de casos são desenvolvidos para proporcionar um maior conhecimento e envolvimento do profissional, aluno ou pesquisador, com uma situação (real) observada. O objetivo é descrever, entender, avaliar e explorar essa situação, e, a partir daí, determinar os fatores causais e estabelecer ações.” (Lima, G., et.al., 2006).

Já como desvantagem pode-se referir o aspeto de o investigador ter que ter em conta alguns cuidados éticos, tais como ter de preservar a confidencialidade dos dados que recolhe não mencionando a identidade dos sujeitos envolvidos no estudo. Bem como o próprio investigador não deverá deixar-se envolver no estudo, deverá antes ser imparcial de forma a não afetar os resultados finais.

Segundo o referido no documento da Universidade de Lisboa:

“o acesso aos dados levanta problemas, assim como a sua publicação, o investigador tem de ter em conta os problemas de confidencialidade dos dados, (...) preservando o anonimato dos sujeitos. Levanta também problemas quanto aos efeitos da implicação do investigador na realidade que estuda e os seus reflexos nos resultados obtidos.” (Carriço, J., et al. (2012) p.12).

Em suma, ao escolher o estudo de caso, está-se a criar condições para desenvolver todo um trabalho que se pretende que seja explicativo para o problema levantado nesta investigação.

1.2. Técnicas / Instrumentos de recolha de dados

Para proceder à aplicação deste método é necessário a recolha de dados e para tal a utilização de técnicas. Neste caso em particular, a observação será a técnica mais adequada. Para tal recorrer-se-á à observação naturalista, de forma a realizar um registo o mais objetivo e descritivo da situação observada. Sendo este processo de observação

“o estudo sistemático de determinados comportamentos observados no seu meio natural” (Estrela, 1990 citado por Pestana, T., 2008, p.41).

Assim não fará sentido outro tipo de observação, que a naturalista, até porque não se tenciona aqui controlar nenhuma variável como é comum na observação realizada em laboratório.

Assim o investigador realizará uma observação naturalista mas não-participante, apenas se centrará em observar, em descrever a situação observada sem cometer inferências e sem interferir na situação que está a observar.

Este tipo de observação apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagem pode-se referir que, ao se tratar de uma situação observada espontânea não existirá uma manipulação das variáveis, “Uma vez que se trata de observação de comportamentos espontâneos, o ambiente e a situação não são determinados pelo psicólogo, isto é, não há manipulação de variáveis (embora se pretenda controlar as variáveis não relevantes para o que se pretende estudar)”. (Guedes, M., Barros, S., 2010).

Como desvantagem pode-se referir o aspetos de esta aquando da realização não ser detetada pelos observados de forma a não condicionar o seu comportamento, “Se os participantes têm consciência de que estão a ser observados, o seu comportamento será menos natural;”. (Guedes, M., Barros, S., 2010).

Como complemento ao estudo, será utilizado um questionário que ajudará a compreender que tipo de gestão é que o educador faz no seu grupo, relativamente ao aspeto comportamento.

O questionário a aplicar será uma adaptação para português do original “Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire” integrado no projeto “The Incredible Years” da Parenting Clinic da Universidade de Washington. Este será adaptado também á faixa etária do grupo onde se aplicará o estudo.

O questionário é um instrumento que apresenta também ele vantagens e desvantagens na sua aplicação. Sendo este um questionário do tipo fechado, podemos referir como vantagem o tratamento e recolha de dados de uma forma mais acessível e rápida. Já como desvantagem pode-se referir o facto de exigirem pouco esforço por parte dos inquiridos na sua realização.

“O questionário do tipo fechado tem na sua construção questões de resposta fechada (...) Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Por outro lado a aplicação deste tipo de questionários pode não ser vantajoso, pois (...) são bastante objetivos e

requerem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.”
(Amaro, A., et. al. 2004/2005, p. 6).

Uma entrevista com o educador também surgirá mas com a função de caracterizar e contextualizar o seu objeto de estudo. Assim sendo, proceder-se-á à estruturação de uma entrevista do tipo semiestruturada. Esta estrutura permite assim ao investigador conduzir uma conversa que se baseie apenas nos aspetos relevantes para a investigação, encontrando respostas a questões como os anos de serviço do educador ou a sua formação inicial, entre outras informações pertinentes.

Este tipo de estrutura apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagens temos o facto de se poder seleccionar a temática a tratar num tempo rentável tirando o melhor partido possível deste. Também permite introduzir novas questões que surjam durante a realização da entrevista e que se mostrem importantes para a temática tratada.

As desvantagens ou aspetos menos positivos que se podem referir prendem-se com preparação do investigador que tem que ser boa.

Deste modo serão três as técnicas a utilizar na realização deste estudo: a observação naturalista, o questionário e a entrevista semiestruturada.

No que diz respeito à observação naturalista será concretizada durante os dias da realização do estudo em que se utilizará uma grelha de registo (ver em anexo) organizada de modo a identificar o período de observação, a data e o dia. No período de observação colocar-se-á a hora de início da observação e a hora do fim da mesma. Na data indicar-se-á o dia, o mês e o ano em que ocorrerá. No dia especificar-se-á se se trata do primeiro dia de observação, do segundo e assim sucessivamente. No registo descrever-se-á a situação observada.

O questionário (ver em anexo) encontra-se dividido em dois pontos de resposta, o ponto A que se relaciona com a gestão do comportamento do grupo em que o educador responderá a três questões tendo 7 opções de resposta: muito insegura, insegura, um pouco insegura, neutra, um pouco confiante, confiante e muito confiante. No ponto B que se relaciona com técnicas específicas de ensino, esta responderá a 38 tópicos em que terá 5 opções de resposta: raramente/nunca, às vezes, metade do tempo, frequentemente e muito frequentemente, quanto à frequência e utilidade das técnicas enunciadas.

A entrevista semiestruturada terá um guião (ver em anexo) constituído pelas questões mais relevantes para o estudo e a realizar ao educador. A estas ou com estas poderão surgir novas questões relevantes para este mesmo estudo.

2. Análise e discussão dos dados / Conclusões

2.1. Entrevista

Na realização da entrevista a educadora mostrou-se muito prestável para responder às questões que lhe foram colocadas. Assim desta entrevista é possível retirar que, no que diz respeito à formação inicial da educadora, esta tem como formação académica a licenciatura em supervisão pedagógica e formação de formadores como complemento ao bacharelato, tendo estudado na Escola Superior de Educação de Santa Maria.

No que diz respeito ao tempo de serviço, esta exerce acerca de 19 anos, tendo trabalhado de entre outros locais, a maior parte deste tempo, na escola x, onde permanece atualmente.

Relativamente às ideias pedagógicas que defende, esta refere vários pedagogos como modelo, sendo alguns deles Maria Montessori e John Dewey, e o modelo curricular “High Scope”.

Mas é com o que trabalha atualmente, a metodologia de projeto, com o qual se mostra mais á vontade. É da sua opinião que é um modelo curricular que permite alcançar as metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação para a educação pré-escolar. Defende também que este modelo permite um grande envolvimento e participação das crianças.

2.2. Questionário

Relativamente ao questionário aplicado esta procedeu ao seu preenchimento de igual modo, de forma prestável.

Deste podemos retirar as seguintes conclusões:

No que se refere à gestão de comportamento do grupo esta sente-se confiante em gerir comportamentos problemáticos do seu grupo; e sente-se muito confiante quer na sua

capacidade para gerir futuros problemas de comportamento, quer para promover competências e resolver problemas emocionais no seu grupo.

Já relativamente às técnicas específicas de ensino, esta aponta como sendo as que considera utilizar com mais frequência (Muito frequentemente - nível 5):

- Treinar comportamentos sociais positivos (Ajuda, partilha e espera);
- Recompensar comportamentos positivos com incentivos (Autocolantes);
- Elogiar comportamentos positivos;
- Utilizar orientação verbal para uma criança que está desinteressada;
- Preparar a criança para transições através de rotinas previsíveis;
- Utilizar incentivos de grupo;
- Dar instruções positivas e diretas;
- Conversa individual com a criança no final de um mau dia;
- Ensinar competências sociais específicas repetidamente;
- Usar dramatizações, histórias e fantoches para ensinar a resolver um problema;
- Promover o respeito por diferenças sociais no grupo;
- Ensinar as crianças a ignorar comportamentos desviantes;

Refere como sendo menos frequentes (raramente ou nunca – nível 1):

- Destacar uma criança ou um grupo de crianças por mau comportamento;
- Utilizar repressão física;
- Suspensão / Castigo (Ex.: Falar com o diretor);
- Mandar a criança para casa por comportamento agressivo ou destrutivo;
- Mandar avisos para casa (ícones expressivos) para reportar o problema de comportamento aos pais;
- Mandar notas / ícones expressivos para reportar satisfação;
- Telefonar aos pais para reportar um bom comportamento;

Num nível mais intermédio (Metade do tempo – nível 3) esta aponta como sendo as técnicas que utiliza as seguintes:

- Descrever ou comentar comportamentos inadequados;
- Fazer uma pausa (tempo para acalmar) para comportamentos positivos;

Para as mesmas técnicas esta também aponta as que considera como sendo mais úteis (Muito frequentemente – nível 5):

- Treinar comportamentos sociais positivos (Ajuda, partilha e espera);
- Descrever ou comentar comportamentos inadequados.
- Recompensar comportamentos positivos com incentivos (Autocolantes);
- Elogiar comportamentos positivos;
- Utilizar orientação verbal para uma criança que está desinteressada;
- Preparar a criança para transições através de rotinas previsíveis;
- Utilizar incentivos de grupo;
- Dar instruções positivas e diretas;
- Conversa individual com a criança no final de um mau dia;
- Ensinar competências sociais específicas repetidamente;
- Usar dramatizações, histórias e fantoches para ensinar a resolver um problema;
- Promover o respeito por diferenças sociais no grupo;
- Ensinar as crianças a ignorar comportamentos desviantes;

As técnicas aqui enunciadas são as mesmas que referiu como sendo utilizadas por esta muito frequentemente, á exceção da técnica “Descrever ou comentar comportamentos inadequados” que aponta, relativamente ao aspeto frequência, como utilizando metade do tempo (nível 3).

Já no que se refere às que considera menos úteis (raramente / nunca – nível 1) optou pelas mesmas que enunciou como utilizar raramente ou nunca.

No nível mais intermédio (metade do tempo – nível 3), esta, relativamente à utilidade, não assinalou nenhuma técnica. Assim o nível imediatamente abaixo é classificado como “às vezes” (nível 2) e assim enunciou a seguintes técnicas:

- Reprimir em voz alta;

- Advertir ou ameaçar expulsar a criança da sala (caso ele ou ela não se comporte bem);
- Chamar os pais para informar um comportamento inadequado;
- Ignorar um mau comportamento que perturbe o grupo;
- Utilizar uma estrutura hierárquica e plano de disciplina evidentes;
- Preparar cenários de resolução de problemas para praticar soluções pró-sociais;
- Ensinar estratégias para gerir comportamentos de raiva;

2.3.Observações

As observações realizadas aconteceram no período de 10 de abril de 2013 a 27 de maio de 2013, sendo que foram sete o total de observações, entre momentos de atividades orientadas e livres.

Houve algum espaçamento entre as observações devido a alguns fatores externos e alheios ao estudo que criaram um ligeiro atraso na recolha de dados. Situações como ausência da educadora por motivos de saúde ou horário previsto para o dia mais compacto.

Pode-se retirar destas observações algumas estratégias de gestão de comportamento que a educadora utilizou, em situações espontâneas, que foram surgindo durante estes momentos.

De seguida é apresentado uma tabela onde se pode consultar as estratégias observadas:

Data	Momento	Registo da (s) Estratégia (s)
10/04/2013	Atividade Orientada 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cd com música; ▪ Cantar com as crianças; ▪ Utilizar diferentes expressões (Ex.: alegria, tristeza, etc.) ao longo de uma canção; ▪ Advertência (Ex.: “Desculpe?”); ▪ Advertência com tom de voz elevado; ▪ Ouvir música e associar gestos, tais como bater palmas, tocar em diferentes partes do corpo (Ex.: cabeça, ombros, pernas,), sacudir os pés;

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantar as crianças uma a uma e organizar um comboio (fê-lo com alegria e dançando com as crianças);
15/04/2013	Atividade Orientada 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar o tom de voz continuando com o seu discurso até voltar a ser ouvida e as crianças se acalmarem; ▪ Pedir silêncio à criança utilizando frases carinhosas (Ex.: “Está calado meu anjo”); ▪ Ignorar um comportamento (mas mantendo-se atenta); ▪ Demonstrar desagrado por um comportamento desviante (Ex.: “S. não gosto disso!”); ▪ Advertência para algo que a criança tema (ex.: ida para outra sala; não realizar um trabalho); ▪ Dialogar com a criança ou com o grupo (aludindo para terem um melhor comportamento e serem crescidos); ▪ Pedir compreensão à criança (Ex.: Não empurrar); ▪ Motivar a criança envolvendo-a na atividade que está a realizar, chamando assim a sua atenção. ▪ Advertência através de expressões e gestos (Ex.: olhar e bater com a caneta na mesa); ▪ Aviso (Ex.: lembrar dos perigos de andar sozinho pela sala ou escola); ▪ Cantar; ▪ Apagar as luzes e advertir (Ex.: “Desculpem!”);
29/04/2013	Atividades Livres 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Advertência (Ex.: “É para brincar não é para bater!”)
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar (Ex.: “Porque estão

		<p>a gritar?”);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar responsabilidades às crianças (Ex.: tocar o sino para arrumar); ▪ Cantar (Ex: improvisar uma canção perante o momento: “Vamos arrumar para depois sentar”); ▪ Apagar a luz; ▪ Lengalengas (Ex.: para sentar: “Palminhas, palminhas, palminhas truz, truz. As mãos na cabeça, os braços em cruz, boquinha fechada, perninhas à chinês; Palminhas, palminhas, palminhas 1, 2, 3”.); ▪ Ouvir música; ▪ Sentar as crianças; ▪ Solucionar situações através do diálogo e de ações concretas (Ex: Uma criança está a chorar porque quer estar ao lado de outra. Questiona a criança porque chora, “Estás a chorar porque não deixas-te a amiga sentar ao lado da B.?”; Após resposta, age, levanta a criança e senta a B. no meio de ambas.); Acalma a criança que estava a chorar, através de exercícios de respiração. ▪ Sentar-se ao lado da criança (Ex.: O S. levanta-se como não acede ao pedido da educadora esta senta-se a seu lado colocando-o sentado no meio das suas pernas); Diálogo (Ex.: Sobre algo que chame a sua atenção para o acalmar: dialogou por exemplo sobre o
--	--	---

		<p>creme que pôs hoje e deu-lhe muitos beijinhos e carinhos);</p>
09/05/2013	Atividade Orientada 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouvir música clássica; ▪ Dançar balett no centro da roda para cativar a atenção das crianças; ▪ Acalmar as crianças (Ex.: Cruzar as pernas e os braços das crianças que não estão atentas; ▪ Chamar o silêncio (Ex.: Chamar o silêncio dos crescidos, dos 4 anos!); ▪ Ordem (Ex.: colocar o dedo no ar para participar);
20/05/2013	Atividade Orientada 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registrar numa folha os nomes das crianças que se estão a comportar mal ou a fazer muito barulho (registo pode ser simulado); ▪ Ordem (Ex.: colocar o dedo no ar para participar); ▪ Pedir compreensão à criança (Ex.: “Por favor pousa o pau”); ▪ Retirar a criança da sala (acompanhada por um adulto); ▪ Pedir compreensão às crianças (Ex.: “Desculpem! Estão a gritar, não podemos gritar!”); ▪ Aproveitar situações espontâneas (Ex: Ouve-se um passarinho a cantar e a educadora assobia como o passarinho e diz: “É um passarinho, estou a falar com ele.”);
27/05/2013	Atividades Livres 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir compreensão à criança (Ex.: “Eu sou tua amiga e não quero que tu grites!”); ▪ Retirar a criança da sala (“Não estás capaz saís da sala!”);

		acompanhada pela própria educadora);
27/05/2013	Atividade Orientada 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solucionar situações através do diálogo e de ações concretas (Ex: Pediu á criança para não pôr na boca os ganchos do cabelo; Explicou que se engolir os ganchos tem que ir ao senhor doutor retirá-los com uma pinça. A criança não acede ao seu pedido e a educadora levanta-se e retira-lhe da mão os ganchos); ▪ Solucionar situações através do diálogo e de ações concretas (Ex: O M. não para de gesticular não prestando atenção à aula de música; a educadora pede-lhe que se sente noutra lugar, a criança não acede ao seu pedido e levanta-o sentando-o noutra sitio; a criança começa a chorar a educadora pergunta-lhe se quer sair da sala e o M. responde que não. A educadora diz-lhe calmamente: “Então para de chorar, ninguém te fez mal, só te disseram para não perturbares os amigos”); ▪ Excluir a criança da atividade, sentando-o noutra ponto da sala numa cadeira; ▪ Apagar a luz e advertência com tom de voz mais elevado (Ex.: “Desculpem!”); ▪ Diálogo com a criança (Ex.: Olhando-se um ao outro nos olhos diz: “Tens que ser crescido”.);

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Advertência (Ex.: Todos têm quase quatro anos e por isso têm que saber ouvir); ▪ Aproveitar situações espontâneas (Ex: O sol encobre e a educadora diz: “Desculpe menina tempo, desculpe por ter gritado”); ▪ Motivar as crianças a recomeçar, após um mau comportamento (Ex.: “Vamos recomeçar! Bom dia professora M.!” ▪ Ausentar a criança da sala (acompanhada pela própria educadora);
--	--	--

Após análise dos dados recolhidos com os três instrumentos utilizados pode-se concluir que as estratégias utilizadas pela educadora vão de encontro com outras descritas no enquadramento teórico. Se não note-se, a educadora em alguns momentos observados utilizou a estratégia de dialogar com a criança antes de aplicar alguma sanção, tal como acontece na estratégia “promoção de uma disciplina positiva”. Outra das estratégias sugeridas era a “modelagem na sala de aula”, esta é sem dúvida para as crianças um modelo a seguir, pois em algumas das estratégias observadas verificou-se que as crianças se sentavam assim que a educadora se sentava, ou repetiam movimentos que ela executava.

Quanto à estratégia “reforço positivo / reforço negativo”, foi possível verificar que a educadora em alguns momentos tentou motivar a criança ou crianças com frases carinhosas, ou envolve-las na atividade que estava a realizar. Também se observou que esta por vezes utilizou a estratégia de “time out” ou “pausa” excluindo a criança ou crianças da atividade afastando-a do restante grupo, ou até mesmo da sala por alguns momentos até haver uma acalmia por parte da criança. A estratégia de “punição” poderá aqui ser vista na perspetiva de um castigo, como por exemplo sentar a criança numa cadeira ou excluí-la da atividade, nunca foi observado nada de muito excessivo. Uma das estratégias referidas no enquadramento teórico, e que foi com alguma frequência observada, foi os “avisos” onde a educadora avisava a criança por exemplo dos perigos

de andar sozinha, onde referia que se não fosse capaz de se comportar ia para outra sala, entre outras situações de advertência.

O “silêncio” também foi algumas vezes evocado, observou-se que a educadora chegou por vezes a “chamar o silêncio dos grandes, o dos quatro anos” para que as crianças se acalmassem e não fizessem barulho. Uma estratégia que ela realizou e que se assemelha a esta, é a de apagar a luz para que as crianças percebam que têm que se acalmar.

Mais uma das estratégias referidas foi “reparar” também utilizada pela educadora, esta motivava as crianças a recomeçar, após um mau comportamento, por exemplo “*Vamos recomeçar! Bom dia professora M.!*”, acompanhando este recomeço com um pedido de desculpas pelo mau comportamento.

“Ignorar um comportamento inadequado” também foi observada, em que a educadora ignorou o comportamento da criança, mas mantendo-se atenta.

Deste modo a educadora utilizou, de uma forma geral, todas as estratégias sugeridas por outros autores e que foram descritas no enquadramento teórico. Algumas vão também de encontro a outras que poderemos encontrar no questionário.

Assim sendo verificou-se que esta teve em conta a personalidade da criança adequando as estratégias de acordo com o comportamento que esta estava a ter naquele momento.

De tal forma as suas estratégias, e por na sua maioria terem tido um resultado positivo e aquele que se pretendia a atenção da criança acalmado-a, foram por tudo isso funcionais.

Outras estratégias foram observadas tendo a sua aplicação, por parte de educadora, obtido resultados positivos e que mostram alguma da sua essência enquanto profissional que é. Alguns exemplos são a capacidade que esta tem em aproveitar situações que surgem no momento e transformá-las em estratégias funcionais, como “*O sol encobre e a educadora diz: “Desculpe menina tempo, desculpe por ter gritado”, ou “Ouve-se um passarinho a cantar e a educadora assobia como o passarinho e diz: “É um passarinho, estou a falar com ele.”* Com pequenas ações como estas as crianças motivam-se e prestam atenção. Outros exemplos como, aproveitar uma música e dançar livremente, acalmá-los com gestos, cantar algo improvisado, entre outros são estratégias que esta realizou e que foram visivelmente espontâneas, isto é, nada foi previamente pensado, planificado, mas a sua experiência adquirida ao longo do seu percurso profissional, o seu conhecimento profundo de cada criança do grupo, bem como a relação que tem com cada uma, faz com que consiga

atuar de forma natural e alcançar assim resultados. Nem sempre após uma estratégia conseguiu de um modo geral que não se repetisse um comportamento ou se realiza-se outro também ele inadequado, pela mesma criança ou por outra, mas também nunca deixou de agir perante tal situação.

IV. Prática pedagógica: Reflexão crítica

1. Reflexão sobre a prática pedagógica / reflexão crítica

Ao longo deste ano letivo, mais concretamente no período em que estive a estagiar, tinha como propósito ser capaz de alcançar os objetivos propostos para este estágio, tais como:

- Conceção e desenvolvimento do currículo:
 - Organização do ambiente educativo;
 - Organização do tempo de forma flexível e diversificada;
 - Criação e manutenção de condições de beleza estética, de segurança, de acompanhamento e de bem estar das crianças;
- Dossier de iniciação à prática profissional:
 - Projeto curricular de turma;
 - Planificações e materiais de acordo à intervenção;
 - Reflexões críticas;
- Relação e ação educativa:
 - Relação com as crianças de modo a favorecer segurança afetiva e a promover autonomia;
 - Promoção do envolvimento de cada criança nas atividades, nos projetos, e em outros momentos da rotina;
 - Relação com a equipa do centro e da sala;
 - Relação com as famílias;
 - Promoção do desenvolvimento afetivo, emocional, moral, cognitivo e social da criança e do grupo;
- Integração do currículo:
 - Promoção e desenvolvimento de um currículo integrado;
- Questões de ordem geral:
 - Pontualidade:
 - Pessoal;
 - Trabalho;

Penso de uma forma geral ter sido capaz de alcançar estes objetivos, com as minhas dificuldades, ritmo e desafios.

Assim penso ter sido linear quanto à assiduidade quer pessoal, quer no trabalho, isto é, cumpri sempre com os meus horários e entreguei sempre todas as semanas os registos semanais, realizei os trabalhos propostos e preparei as atividades mesmo quando não realizadas na prática.

Quanto ao relacionamento e comportamento com a instituição, penso ter mantido uma boa relação com todos, sempre fui auxiliada no que foi preciso e houve sempre um grande respeito mútuo.

Sem dúvida que todos contribuíram para o trabalho que realizei mas sem dúvida que aquilo que melhorei e cresci ao longo deste ano deveu-se à atenção e cooperação da educadora A. que esteve sempre presente acompanhando-me e estimulando-me para fazer sempre melhor. Só lhe tenho a agradecer com sinceridade, o apoio, a paciência, o respeito, as chamadas de atenção (para melhorar aspetos menos conseguidos), a disponibilidade, e até sem querer ultrapassar limites ou cometer alguma indiscrição, a amizade. O mesmo refiro em relação a auxiliar J. com quem também partilhei momentos e aprendi.

O grupo foi sem dúvida um desafio, é tão heterogéneo, cada criança com a sua particularidade, mas todas elas carinhosas, afetuosas e muito capazes de aprender e realizar trabalhos surpreendentes. Foram sem dúvida “atores” importantes que me ajudaram a “representar” o meu “papel”. Com eles aprendi, com eles ultrapassei desafios, com eles senti dificuldades que enfrentei e ultrapassei, com eles aprendi a ser mais autónoma e a gerir a sua rotina, com eles sorri, com eles fui em alguns momentos “rezingona”, com eles surpreendi-me, com eles fui muito feliz. Trabalhei com gosto e sinceridade com e para eles.

Tentei sempre ser o mais responsável possível, incutindo nestes a mesma responsabilidade quer pelos espaços quer pelos materiais. No jardim-de-infância são vários os diferentes espaços com que as crianças contactam. A sala de atividades é um dos mais importantes, pois é nela que tanto crianças como professores passam a maior parte do tempo. Assim o ambiente físico da mesma (espaço, materiais e imagem estética) é essencial, para as suas aprendizagens.

É importante haver uma coordenação entre o currículo e o ambiente da sala,

“Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de actividades que se realizam, (...), dos interesses dos alunos (as) ...” (Zabalza, M., 1998. p. 232),

Para assim não se dar apenas relevância a aspetos como a planificação de atividades mas antes criar-se uma ligação entre ambos.

Portanto este ano proporcionamos às crianças a vivência de diversos projetos que lhes permitiu, de uma forma lúdica, aprender.

Tendo em atenção que todos os materiais construídos neste âmbito, bem como para outras atividades ou situações, foram sempre materiais, adequados à idade das crianças, funcionais, variados, devidamente identificados e acessíveis às mesmas.

Perante estes critérios e características foi possível usar diferentes e diversos materiais de forma a desenvolver diferentes competências e aprendizagens nas crianças. Assim, na sala existiram desde materiais didáticos a materiais construídos em cooperação entre educador, estagiária (s) e crianças do grupo.

“Numa sala de jardim-de-infância deverá haver materiais que estimulem a curiosidade, a investigação, a criatividade e a imaginação, facilitando a aquisição de aprendizagens.” (Oliveira, L., 2002. p.11).

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Ministério Educação, 1997, 37).

Este foi sem dúvida um ano onde tive a oportunidade de experimentar diversos sentimentos. Tive momentos mais difíceis que tentei ultrapassar e que fazem parte do percurso de quem está a aprender. Tive momentos positivos em que senti que atingi os objetivos propostos e melhor que contribuí para que as crianças aprendessem novas competências e conhecimentos. Tive momentos de alegria e divertimento em brincadeiras com as crianças. Tentei ser mais autónoma, gerir melhor o tempo e a rotina, ser mais dinâmica em algumas atividades como na expressão plástica. Sei que tenho ainda mais para melhorar, alcançar e aprender.

Tenho perfeita noção que a experiência, os desafios, a autonomia no trabalho me ajudarão a tornar-me numa profissional capaz e segura. Mas também sei e acredito que todos os dias da minha vida profissional aprenderei alguma coisa nova, diferente, através das minhas experiências, através de necessidades, através de outros, e mesmo das e com as crianças.

Foi sem dúvida uma experiência muito proveitosa e senti sinceramente que cresci enquanto pessoa e enquanto futura profissional de ensino. Se tivesse que traduzir este ano (estágio) numa frase acho que diria que “quem corre por gosto não cansa!”.

O projeto de investigação foi mais um desafio que tive que realizar e que penso que na prática correu calmamente, a educadora foi sempre muito prestável desde início e tive sempre em todos os momentos o seu apoio e colaboração. O mesmo possibilitou-me estudar uma temática que penso ser de grande relevância na nossa vida futura enquanto educadores de infância, as estratégias que utilizamos para gerir o comportamento das crianças. O mesmo se passou com a orientação recebida para a realização da parte teórica do projeto.

Na minha opinião, a maior dificuldade sentida ao longo deste projeto relativamente à aplicação do estudo prendeu-se com, ter sentido que o planeei de certa forma e depois concretamente, verifiquei que nem sempre o que planificamos acontece. Mas mesmo assim consegui, dentro do prazo proposto, reunir conteúdo necessário para a sua análise. Relativamente à recolha de dados tentei ser o mais objetiva possível, assumir a postura de observador e registar apenas o que estava a ver naquele momento concreto.

Quanto à sua análise tentei sintetizar a informação mais relevante para o projeto e de uma forma explícita reunir as estratégias que a educadora aplicou nos momentos observados.

De uma forma geral penso que este estudo tem como vantagens poder reunir várias estratégias que nos poderão ajudar a compreender como podemos gerir o comportamento das crianças, fazendo o confronto entre as estratégias sugeridas por autores e as estratégias reunidas com base na observação de uma educadora.

Como desvantagem penso que se pode referir o facto de as estratégias reunidas e resultantes da observação da educadora resultaram com as crianças daquele grupo específico e quando aplicadas pela aquela profissional. O que pode significar que outra pessoa, outro grupo com outra faixa etária, pode não obter os mesmos resultados. Apesar que este projeto desde início teve como propósito, não ser um manual de estratégias estereotipadas, mas antes um instrumento de pesquisa e auxílio a outros profissionais de ensino que poderão passar por situações idênticas e no qual se poderão basear e aplicar estas estratégias de acordo com o seu ponto de vista, forma de agir, grupo, etc.

Atividades da Prática Pedagógica		Atividades do projeto	
Data	Atividade	Data	Atividade
08 de abril de 2013	Atividade Orientada: Mini Puzzle – “O bombeiro”	08 de abril de 2013	Entrevista semiestruturada realizada à educadora
		08 de abril de 2013	Questionário realizado à educadora

2. Atividades desenvolvidas e materiais produzidos⁷ (Quadro / Índice)

⁷ Ver em anexo: Materiais produzidos no âmbito da prática pedagógica

10 de abril de 2013	Atividade semiorientada: Expressão plástica – “Prenda da mãe” / Atividade orientada: Mini Puzzle – “O maquinista”	10 de abril de 2013	Observação Naturalista (Atividade Orientada)
15 de abril de 2013	Atividade semiorientada: Expressão plástica – “Postal dia da mãe”	15 de abril de 2013	Observação Naturalista (Atividade Orientada)
29 de abril de 2013	Atividade orientada: Exploração de diferentes estilos musicais	29 de abril de 2013	Observação Naturalista (Atividades Livres)
09 de maio de 2013	Atividade semiorientada: Expressão plástica – Colagem de diferentes papéis em flores para o placard de apoio ao projeto “O jardim” / Atividade orientada: Jogo de sequência lógica – “O Crescimento da flor”	09 de maio de 2013	Observação Naturalista (Atividade Orientada)
20 de maio de 2013	Atividade semiorientada: Expressão plástica – Decoração com sal (tingido) “Flores coloridas” / Atividade orientada: Lengalenga – “O caracol”	20 de maio de 2013	Observação Naturalista (Atividade Orientada)
27 de maio de 2013	Atividade semiorientada: Expressão plástica – Colagem de café em grão em chávenas (desenho) / Atividade orientada: Exploração de imagens – “Como fazer pão” (Degustação de broa de milho caseira)	27 de maio de 2013	Observação Naturalista (Atividades Livres)
		27 de maio de 2013	Observação Naturalista (Atividade Orientada)

No quadro acima são mencionadas as atividades realizadas no âmbito da prática pedagógica e as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. É um quadro síntese onde é possível verificar nos dias em que ocorreram atividades no âmbito do projeto o que realizei na prática pedagógica. Não apresenta todas as atividades realizadas durante o período de observação pois este estendeu-se a um período de tempo considerável (dois meses) e penso que se tornaria excessivo e até um pouco confuso apresentar todas as atividades, já que se realizaram várias.

V. Bibliografia

Bibliografia:

Amaro, A., Póvoa, A., Macedo, L. (2004/2005). *A arte de fazer questionários*. Faculdade de Ciências do Porto.

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Universidade do Minho. Consultado em 2, Novembro, 2012, de <http://grupo4te.com.sapo.pt/mie2.html>

Brazelton., B., T. (2004). *A criança e a disciplina* Lisboa: Editorial Presença.

Brites, N., L. (2006). *Perceções de Justiça, Cidadania e competência Moral na Escola*. (Dissertação de Mestrado). Consultado em 20, Dezembro, 2012, de <http://pt.scribd.com/doc/73459904/3/%E2%80%93O-Desenvolvimento-moral-segundo-Kohlberg>

Bastos, F. (2008). *Teoria Cognitiva – Jean Piaget*. Consultado em 22, Janeiro, 2013 de <http://pt.shvoong.com/humanities/philosophy/1832759-teoria-cognitiva-jean-piaget/>

Bento. (2011). *Metodologia*. (Documento em Power Point). Consultado em 22, Janeiro, 2013, de www3.uma.pt/bento/ppt/Aula_4SP.ppt

Castro, L., B., Ricardo, M., M., C. (1994). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: texto Editora.

Cruz., I., Branco, A., Leite, C., Ferreira, I., Ponte, J., & Trindade V. (2003). *A declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas*. Consultado em, 22, Janeiro, 2013, de http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Forma%C3%A7%C3%A3o_Professores_Documento%20Grupo%20Ad-hoc%20do%20CRU..pdf.

Carneiro, A., Freitas, I., Cardoso L. (2008). *Entrevista*. Consultado em 05, Dezembro, 2012 de <http://www.slideshare.net/lurdescardoso/entrevista-mie#btnNext>

Conde, A., (2009). *Entrevista Semiestruturada*. Universidade Aberta. Consultado em 22, Novembro, 2012 de <http://metodologiasua.blogspot.com/2009/12/entrevista-semiestruturada.html>

Carriço, J., Costa, J., Martins, M., Garcia, P. (2012). *O estudo de caso*. FPCE – Universidade de Lisboa. Consultado em 22, Novembro, 2012 de <http://www.slideshare.net/calaisgarcia/o-estudo-de-caso>

Fini, L., D., T. (1991). *Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg*. Consultado em 20, Dezembro, 2012, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9127/10679>

Formosinho, J., Spodek, B., Browen, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, B., L., A. (2005). *Funções da Educação de Infância: evolução de conceitos e práticas*. (Dissertação de Mestrado). Consultado em 22, Janeiro, 2013, de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/988/1/2005001737.pdf>

Gardner, H., (2005). *Múltiplas lentes na mente*. Colombia, Conferência ExpoGestion.

Guedes, M., Barros, S. (2010). *Observação Naturalista*. Consultado em 29, Novembro, 2012 de <http://segredosdapsicologia.webnode.com.pt/metodos-e-tecnicas-em-psicologia/observa%C3%A7%C3%A3o%20naturalista/>

Homann, M., Banet, B., Weikart, D., P. (1992). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homann, M., Weikart, D., P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jesus N., S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa: Edições Asa.
- Leal, M., J., (s.d.). *Modelo Pedagógico*. Consultado em 22, Janeiro, 2012, de <http://sites.google.com/site/modelosead/i---definicoes-e-conceitos/modelos-pedagogicos>
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Filosofia*. Lisboa: Edições Asa.
- Lima, G., Albino, A., B., Mensato, A., Z., Sábio, A., R., D. (2006). *Estudo de caso*. Consultado em 22, Novembro, 2012 de <http://estudosdecaso4.pbworks.com/w/page/19324091/FrontPage>
- Movimento da Escola Moderna. (s.d.). Consultado em 22, Janeiro 2013, de http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm
- Ministério da Educação e Cultura. (1986). *Diário da Republica*. Consultado em 06, Maio, 2013, de <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19861786%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Portaria&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, Laura Maria (2002). *O espaço e os materiais como dimensões curriculares*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho.
- Post J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pestana, T. (2008). *Brincando e aprendendo: espaço para aprendizagens inclusivas*. (Projeto de Intervenção). Consultado em 29, Novembro, 2012, de <http://www.citma.pt/Uploads/T%C3%A2nia%20Cristina%20Pestana.pdf>

Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva*. Consultado em 22, Janeiro, 2013, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>

Psicologia Experimental. (2011). *Skinner e o condicionamento operante*. Consultado em 22, Janeiro, 2013 de <http://psicologiaexperimental.blogs.sapo.pt/877.html>

Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-hill (Portugal).

Travassos, L., C., P., (2001). *Inteligências Múltiplas*. Revista de Biologia e Ciências da Terra, 1 (2).

Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Exedra jornal, N°2. Consultado em 24, Outubro, 2012 de http://www.exedrajournal.com/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf

Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância* (Dissertação de Mestrado). Consultado em 22, Novembro, 2012 de <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/550>

VirNeto (2010). *Reforço positivo e negativo na sala de aula*. Consultado em 20, Dezembro, 2012, de <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/2050970-refor%C3%A7o-positivo-refor%C3%A7o-negativo-na/>

Zabalza, M., A., (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

VI. Anexos

Anexo 1 – Cronograma

TÓPICOS	MESES										
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho
Pesquisa / reflexão sobre a definição do tema											
Definição do tema / Plano de Investigação											
Pesquisa / Quadro teórico											
Aplicação do estudo											
Recolha e tratamento de dados											
Resultados/Conclusões											

Quadro 1 – Cronograma

Anexo 2 - Níveis e Estágios de desenvolvimento moral, segundo Kohlber

QUADRO I - NÍVEIS E ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL,
SEGUNDO KOHLBERG, 1969.

NÍVEL I - Pré-convencional

O valor moral localiza-se nos acontecimentos externos, "quase" físicos, em atos maus ou em necessidades "quase" físicas, mais do que em pessoas ou padrões.

Estágio 1 - orientação para a obediência e castigo. Deferência egocêntrica, sem questionamento, para o poder ou prestígio superior ou tendência para evitar aborrecimentos.

Estágio 2 - orientação ingenuamente egoísta. A ação correta é a que satisfaz instrumentalmente às próprias necessidades e, eventualmente, às de outrem. Consciência do relativismo do valor relativo das necessidades e perspectivas de cada um. Igualitarismo ingênuo e orientação para troca e reciprocidade.

NÍVEL II - Convencional

O valor moral localiza-se no desempenho correto de papéis, na manutenção da ordem convencional e em atender às expectativas dos outros.

Estágio 3 - orientação do bom menino e boa menina. Orientação para obtenção de aprovação e para agradar aos outros. Conformidade com imagens estereotipadas ou papéis naturais e julgamento em função de intenções.

Estágio 4 - orientação de manutenção da autoridade e ordem social. Orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito para com a autoridade e para a manutenção da ordem social como um fim em si mesmo. Consideração pelas expectativas merecidas dos outros.

NÍVEL III - Pós-convencional, autônomo ou nível de princípios

O valor moral localiza-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados.

Estágio 5 - orientação contratual legalista. Reconhecimento de um elemento ou ponto de partida arbitrário nas regras, no interesse do acordo. O dever é definido em termos de contrato ou de evitar, de forma geral, a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria.

Estágio 6 - orientação de consciência ou princípios. Orientação não apenas para regras sociais realmente prescritas, mas para princípios de escolha que envolvem apelo à universalidade lógica e consistência. Orientação para consciência, como agente dirigente, e segundo respeito e confiança mútua.

Quadro 2 - Níveis e Estágios de desenvolvimento moral, segundo Kohlber

Anexo 3 – Perspetiva dos modelos pedagógicos ao longo do tempo

Desde a antiguidade que os pedagogos têm a preocupação com a educação das crianças, exemplo foi Platão (427-347 a.C.) que desenvolveu a educação através do jogo. Mas outros autores e nomes consagrados da filosofia e da pedagogia ao longo dos tempos foram dando os seus préstimos no que na educação das crianças diz respeito.

Aristóteles (384-322 a.C.) defendia que dos 4 anos aos 6 seria a idade mais adequada para a formação da personalidade das crianças. Mas outros autores continuaram com esta preocupação já na era depois de cristo, tais como Marco Fábio Quintiliano (40 – 120 d. C.) que defendia que a educação começava no seio familiar, daí o ambiente em que a criança se inseria ser um fator a ter em atenção. Defendia também tal como Platão a educação pelo jogo. Numa época mais recente, destacam-se nomes como Comenius (1592-1670) que foi um defensor de reformas sociais e pedagógicas. Referia que a criança se desenvolvia em quatro fases: infância, meninice, adolescência, juventude. Outro nome importante a referir será o de Jean-Jacques Rosseau (1712-1778) defensor árduo da criança e das suas necessidades, bem como das condições necessárias para o seu desenvolvimento, que explicava acontecer em etapas.

Legenda 1 – Resumo realizado com base no livro “Modelos Curriculares para a Educação de Infância” de Formosinho

**Anexo 4 - Plano de Estudos da licenciatura pré-bolonha em Educação
pré-escolar – Escola Superior de Educação Santa Maria**

1º ANO (2005/2006)

ÁREA / COMPONENTE	DISCIPLINA	TIPO	T	TP	P	ECTS
Formação Educacional Geral	Psicologia do Desenvolvimento	A	90	30		9
	Introdução às Ciências da Educação	S	60			5
	Metodologias da Investigação em Educação	A	60	30		7
Docência e Didáticas Específicas	Literatura para a Infância	A	60	30		7
	Expressão e Educação Musical	A		30	30	5
	Expressão e Comunicação	A	30	30		5
	Educação e Criatividade	S		30	15	4
	Educação e Património	S		60		5
	Educação Ambiental	S		60		5
Formação Social Cultural e Ética	Formação Pessoal e Social	S	45			4
	Mundividência Cristã	S	45			4
Iniciação à Prática Profissional						

2º ANO (2006/2007)

ÁREA/COMPONENTE	DISCIPLINA	TIPO	T	TP	P	ECTS
Formação Educacional Geral	Organização e Desenvolvimento Curricular	A	30	30		5
Docência e Didáticas Específicas	Matemática para a Infância	A		60	30	8
	Intervenção Familiar e Comunitária	S	30	15		4
	Expressão e Educação Plástica	A		30	90	11
	Expressão e Educação Físico-Motora	A		90	30	11
	Linguagem Oral e Escrita	A	30	60		8
	Educação para a Saúde	S		60		5
Formação Social Cultural e Ética						
Iniciação à Prática Profissional	Prática Pedagógica I	A		60	30	8

3º ANO (2007/2008)

ÁREA / COMPONENTE	DISCIPLINA	TIPO	T	TP	P	ECTS
Formação Educacional Geral	Epistemologia das Ciências da Educação	S	60			5
	Psicologia da Educação	S	30	30		5
Docência e Didáticas Específicas	Educação Religiosa da Criança	S		45	15	5
	Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais	A	30	30	30	8
	Educação Multicultural	S	30	30		5
	Tecnologias da Informação e Multimédia em Educação	A		30	60	8
	Expressão e Educação Estético-Artística	A			90	30
Formação Social Cultural e Ética						
Iniciação à Prática Profissional	Prática Pedagógica II	A		60	60	13

4º ANO (2008/2009)

ÁREA / COMPONENTE	DISCIPLINA	TIPO	TP	P	ECTS
Iniciação à Prática Profissional	Prática Pedagógica III	A		600	54
	Seminário de Acompanhamento	A	60		6

Quadro 3 – Plano de Estudos da licenciatura pré-bolonha em Educação pré-escolar – Escola Superior de Educação Santa Maria

**Anexo 5 - Plano de estudos da licenciatura pós-bolonha em Educação
pré-escolar – Escola Superior de Educação Santa Maria**

Plano de Estudos		
	HLS	ECTS
1º Semestre (1º Ano - 1º semestre)		
Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa I	6	8
Números, Operações e Conjuntos	5	6
Geografia de Portugal	5	6
História e Filosofia da Educação	3	3
Metodologias de Investigação em Educação	3	3
Psicologia do Desenvolvimento e da Educação	3	4
Total	25	30
2º Semestre (1º Ano - 2º semestre)		
Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa II	6	8
Geometria	5	6
História de Portugal	5	6
Expressão, Comunicação e Linguagem Oral e Escrita	6	8
Inglês	2	2
Total	24	30
3º Semestre (2º Ano - 1º semestre)		
Literatura para a Infância e Juventude	4	5
Expressão e Educação Físico-Motora	5	6
Ciências da Natureza	5	6
Expressão e Educação Musical	5	6
Mundividência e Ética Profissional	3	3
Modelos de Aprendizagem da Língua Portuguesa	3	4
Total	25	30
4º Semestre (2º Ano - 2º semestre)		
Aplicações Didáticas da Aprendizagem das Línguas	4	5
Cultura e Património	4	4
Estatística e Educação	5	6
Expressão e Educação Plástica	5	6
Organização e Desenvolvimento Curricular	4	5
Práticas em Contexto Profissional I	3	4
Total	25	30
5º Semestre (3º Ano - 1º semestre)		
Matemática na Educação Básica	5	6
Estudos Locais e Regionais	3	4
Meio Físico	5	6
Expressão e Educação Dramática	5	6
Didática das Expressões	3	3
Práticas em Contexto Profissional II	4	5
Total	25	30
6º Semestre (3º Ano - 2º semestre)		
Aplicações Didáticas para a Matemática	2	3
Didática da História e da Geografia	2	3
Didática do Ensino das Ciências	2	3
História da Matemática	5	6
Expressão e Educação Artística	5	6
Práticas em Contexto Profissional III	7	9
Total	23	30
Legenda: HLS - Horas Letivas Semanais ECTS - European Credit Transfer System		

Quadro 4 – Plano de estudos da licenciatura pós-bolonha em Educação pré-escolar – Escola Superior de Educação Santa Maria

Anexo 6 - Organização do dia segundo o Movimento Escola Moderna

“A organização do dia desenrola-se, portanto, em nove momentos distintos:

1. Acolhimento
2. Planificação em conselho
3. Atividades e projetos
4. Pausa
5. *Comunicações (de aprendizagens feitas)*
6. Almoço
7. Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado)
8. Atividade cultural coletiva
9. Balanço em conselho”. (Formosinho, et al., 1998, p.151).

Legenda 2 - Organização do dia segundo o Movimento Escola Moderna

Anexo 7 – Roda da aprendizagem High Scope

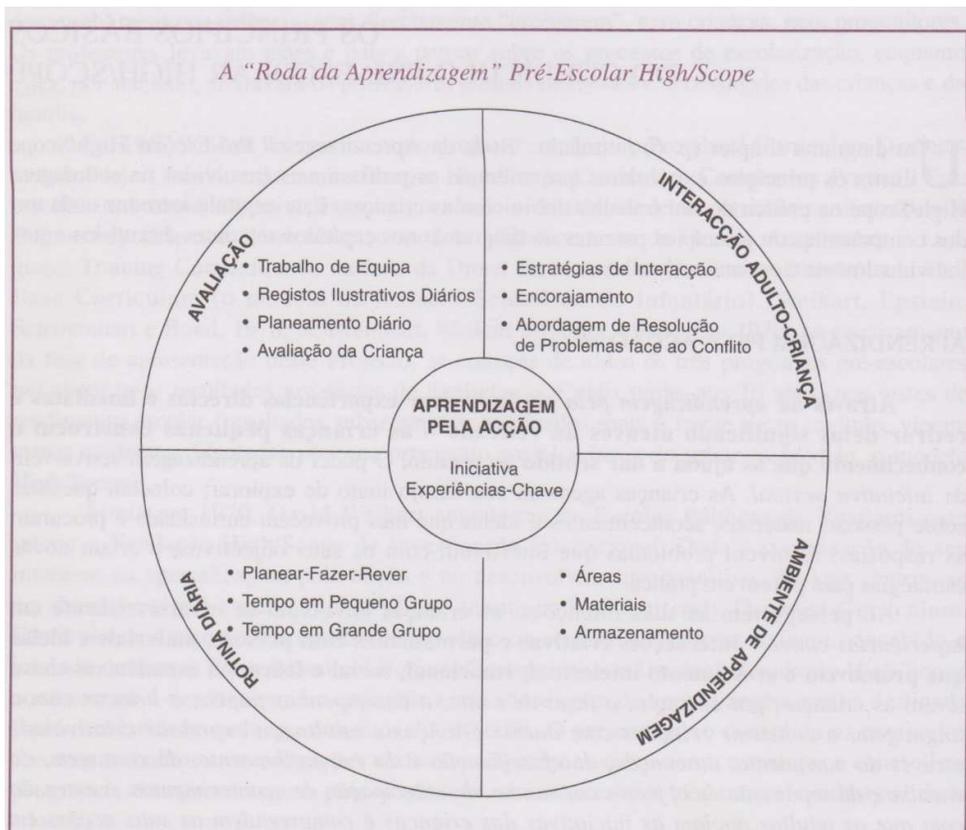


Figura 1 – “Roda da aprendizagem - High Scope”; Mary Hohmann em “Educar a Criança”

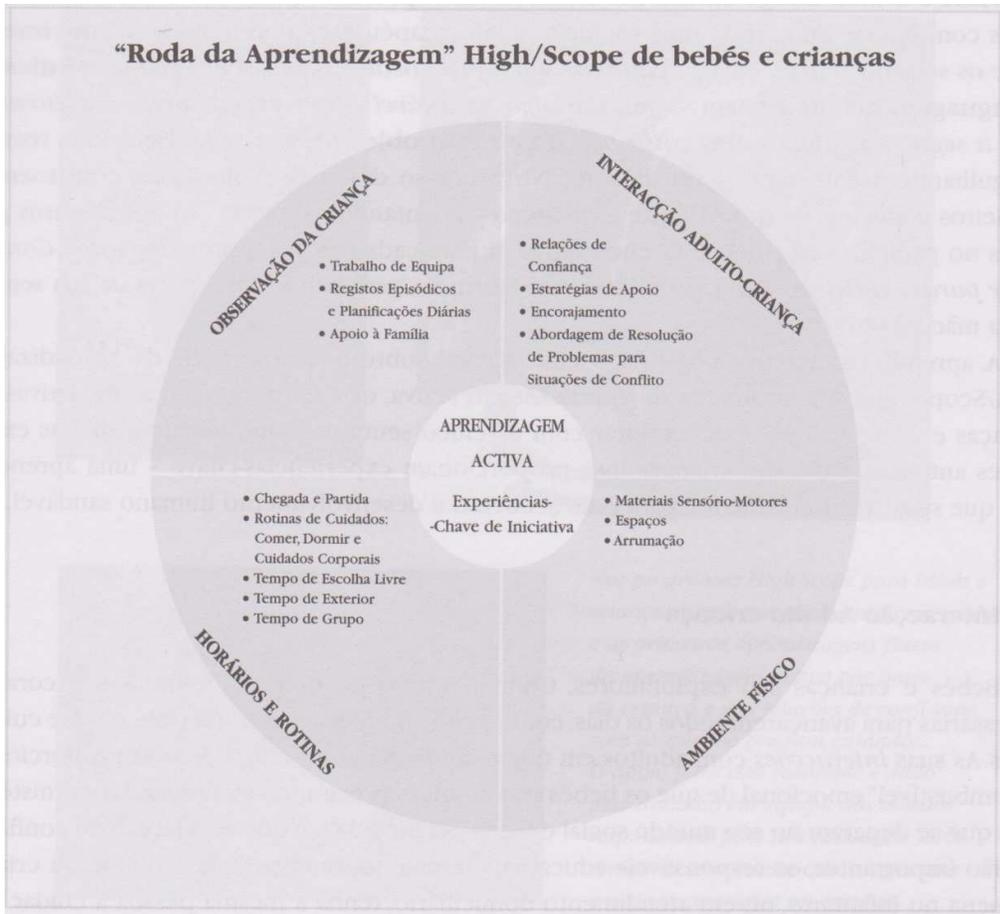


Figura 2 - “Roda da aprendizagem High/Scope de bebés e crianças”; Jacalyn Post em “Educação de bebés em infantários”

Anexo 8 - Passos para a realização do trabalho de projeto, segundo as autoras Lisete Castro e Maria Ricardo

Para realizar um trabalho de projeto pode-se seguir ou ter em conta os seguintes passos:

- Escolha do tema ou problema;
- Escolha e formulação de problemas parcelares;
- Preparação e planeamento do trabalho;
- Trabalho de campo;
- Avaliação;
- Apresentação e divulgação; (Castro, L., et. Al. 1994. pp. 31-39)

Legenda 3 - Passos para a realização do trabalho de projeto, segundo as autoras Liseta Castro e Maria Ricardo

Anexo 9 - Metas de aprendizagem para a educação pré-escola



Educação Pré-escolar **Ensino Básico** **Ensino Secundário** **Sobre o Projecto**

Metas de Aprendizagem

A definição de metas finais para a educação pré-escolar, considerada “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Estas metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo.

Sendo essas aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.

Áreas

Conhecimento do Mundo	Expressões	Formação Pessoal e Social
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Tecnologias de Informação e Comunicação

Acesso rápido

Código da Meta:

----- Pré-escolar ----- ▾

----- 1.º Ciclo ----- ▾

----- 2.º Ciclo ----- ▾

----- 3.º Ciclo ----- ▾

[ir para o topo ^](#)

Link de acesso às Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar:

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

Figura 3 – Página (Link) Metas de aprendizagem para a educação pré-escola

Anexo 10 – Entrevista semiestruturada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Educadora: _____

Data: _____

1. Qual a sua formação inicial? Em que área? E em que instituição a completou?
2. Há quantos anos exerce a sua profissão, enquanto educadora de infância?
Trace o seu percurso profissional.
3. No que se refere às influências pedagógicas, o que tem a dizer-nos sobre isso?
Que ideias defende?
4. Trabalha na instituição x, que modelo curricular segue esta instituição? O que pensa sobre ele?

Respostas

- 1) Qual a sua formação inicial?

Tirei o bacharelato, teve a duração de 3 anos. Depois trabalhei 5 anos com as crianças, como profissional. Só depois pude fazer a licenciatura.

Em que área? E em que instituição a completou?

A licenciatura foi em supervisão pedagógica e formação de formadores, na Escola Superior de Educação de Santa Maria. Como sempre estive em contato com várias estagiárias e como é uma área de que gosto, optei pela supervisão.

- 2) Há quantos anos exerce a sua profissão, enquanto educadora de infância?

Acabei em 1993, há 19 anos.

Trace o seu percurso profissional.

Quando terminei o curso trabalhei um ano na Escola de Santa Maria, a fazer uma substituição na sala dos bebés um ano e dois meses. Primeiro em part-time e depois a tempo inteiro. Posteriormente fui para uma IPSS (Centro Social Paroquial do Carvalhido) no qual trabalhei quatro anos. Depois a diretora pedagógica da escola x telefonou-me e convidou-me para integrar a equipa de trabalho desta escola, desde aí cá estou. De 2004 a 2007 fui requisitada na Escola Superior de Educação de Santa Maria para dar aulas, a lecionar literatura e a colaborar na prática pedagógica.

- 3) No que se refere às influências pedagógicas, o que tem a dizer-nos sobre isso?

Que ideias defende?

Penso que tive várias influências de Maria Montessori, a metodologia de projeto de John Dewey, e o modelo “high scope”. Li muitos livros sobre esta temática o “High scope” e tirei referências para aplicar no meu trabalho. Por outro lado como acho que sou uma pessoa muito intuitiva, a pedagogia de situação acaba muitas vezes por completar o meu trabalho, estando sempre atenta aos interesses e achegas de cada criança, pois cada uma tem uma vivência muito particular.

Fiquei marcada pela minha monitora de estágio, assim como pela educadora com quem estagiei. Esta última fez-me refletir sobre a prática pedagógica.

Ensinou-me a trabalhar e avaliar o caminho certo e como posso encontra-lo, a perceber a dinâmica do jardim-de-infância.

Dos livros que ela me sugeriu ler, um deles foi “O fio da meada” de Manuela Ferreira, que traça o percurso de uma educadora colocada numa instituição sem recursos que nos faz acreditar que do pouquinho podemos fazer muito. Por outro lado ao trabalhar nesta escola tive a possibilidade de fazer mobilidade de professores, ter alunos Erasmus e entrar em projetos europeus. Fazer parcerias que me levaram a visitar escolas noutros países, a ver outras culturas e formas de trabalhar, o que me enriqueceu enquanto pessoa e profissional.

Não sou daquelas pessoas que pensa que no estrangeiro estão desenvolvidos em educação, nesse aspeto sou uma pessoa muito tranquila. Deixei-me influenciar por o que me pareceu pertinente e adaptei-o à nossa cultura. Por outro lado, as ações de formação em diferentes áreas, com pessoas diferentes é algo que me faz refletir e pode influenciar. Cada escola é um mundo e um espaço particular. Este ano faço este trabalho de acordo com estas crianças, a sua faixa etária e porque estou nesta escola, tudo isto condiciona o trabalho que aqui é feito. O facto de trabalhar há tanto tempo obriga-me a investir em desafios, a arriscar, a experimentar. A educação parental muda consoante o modo de vida, atualmente são muito estimuladas com os computadores, a televisão e por isso acabam por ter outro tipo de desenvolvimento, que muitas vezes não vai de encontro ao que estudamos nos autores.

Estes aspetos que mencionei sem dúvida que são condicionantes no meu trabalho enquanto profissional de educação.

- 4) Trabalha na instituição x, que modelo curricular segue esta instituição? O que pensa sobre ele?

Metodologia de projeto.

O que pensa sobre ele?

Este modelo é muito interessante mas não o aplicamos na sua essência mais pura, já o fiz mas é muito mais exaustivo do que o que fazemos habitualmente. Aquilo que é possível ser aplicado acho muito pertinente, vai de encontro a todos os parâmetros que o ministério da educação propõe para atingir em cada faixa etária. Este modelo suporta, ou seja, é uma estratégia que nos permite alcançar as metas de aprendizagem. Porque obriga a criança a pensar, a

produzir, é o “learning by doing”, isto é, podemos aprender fazendo. Vai muita na linha “como vamos fazer? e agora “vamos fazer assim”, levá-los a participar. Claro está que depende do profissional e da forma como o aplica. Mesmo assim permite que haja um desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Legenda 4 – Guião e entrevista semiestruturada realizada à educadora

Anexo 11 – Questionário

**QUESTIONÁRIO SOBRE AS ESTRATÉGIAS PARA A GESTÃO
DO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS**

Educadora: A. C. ...

Ao responder ao questionário pense sobre as estratégias que utiliza para gerir todo o seu grupo e não uma criança específica.

A. GESTÃO DO COMPORTAMENTO DO GRUPO		
1. Até que ponto se sente confiante para gerir os comportamentos problemáticos do seu grupo?	Muito Insegura	1
	Insegura	2
	Um pouco insegura	3
	Neutra	4
	Um pouco confiante	5
	Confiante	6
	Muito confiante	7
2. Até que ponto se sente confiante na sua capacidade para gerir futuros problemas de comportamento no seu grupo?	Muito Insegura	1
	Insegura	2
	Um pouco insegura	3
	Neutra	4
	Um pouco confiante	5
	Confiante	6
	Muito confiante	7
3. Até que ponto se sente confiante na sua capacidade para promover competências e para resolver problemas emocionais?	Muito Insegura	1
	Insegura	2
	Um pouco insegura	3
	Neutra	4
	Um pouco confiante	5
	Confiante	6
	Muito confiante	7

B. TÉCNICAS ESPECÍFICAS DE ENSINO

Nesta secção gostaríamos que nos desse a ideia de quantas vezes utiliza as seguintes técnicas e da utilidade de cada uma delas para a gestão do seu grupo.

	FREQUÊNCIA					UTILIDADE				
	Raramente/Nunca	As vezes	Metade do tempo	Frequentemente	Muito frequentemente	Raramente/Nunca	As vezes	Metade do tempo	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Treinar comportamentos sociais positivos (Ajuda, partilha e espera).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Descrever ou comentar comportamentos inadequados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Recompensar comportamentos positivos com incentivos (Autocolantes).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Elogiar comportamentos positivos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Fazer uma pausa (tempo para acalmar) para comportamentos positivos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Destacar uma criança ou um grupo de crianças por mau comportamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Utilizar repressão física	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Reprimir em voz alta.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Suspensão / Castigo (Ex.: Falar com o diretor) ¹	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Advertir ou ameaçar expulsar a criança da sala (caso ele ou ela não se comporte bem)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Mandar a criança para casa por comportamento agressivo ou destrutivo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Chamar os pais para informar um comportamento inadequado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Ignorar um mau comportamento que perturbe o grupo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

¹ Esta medida depende do regulamento da Instituição. Caso não se verifique por favor optar pela opção nunca.

14. Utilizar orientação verbal para uma criança que está desinteressada.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Utilizar uma estratégia de resolução de problemas (ex.: definir o problema, soluções tipo brainstorm).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Utilizar estratégias de gestão de "raiva" (ex.: respirar fundo).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Preparar a criança para transições através de rotinas previsíveis.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Utilizar incentivos de grupo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Utilizar privilégios especiais (ex.: ajuda especial, tempo extra no computador).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Estabelecer um programa de incentivo individual (ex.: autocolantes, prêmios).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Dar instruções positivas e diretas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Avisar das consequências por mau comportamento (perda de privilégios).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Utilizar uma estrutura hierárquica e plano de disciplina evidentes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Utilizar apoio emocional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Utilizar linguagem não-verbal para redirecionar crianças desinteressadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Apoiar no sentido de persistência (focalizando, sendo paciente, trabalhando arduamente).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Mandar avisos para casa (ícones expressivos) para reportar o problema de comportamento aos pais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Mandar notas / ícones expressivos para reportar satisfação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Conversa individual com a criança no final de um mau dia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Fazer uma avaliação do interesse do aluno.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. Telefonar aos pais para reportar um bom	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

comportamento.											
32. Exemplificar estratégias de regulação própria para os alunos	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
33. Ensinar competências sociais específicas repetidamente.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
34. Usar dramatizações, histórias e fantoches para ensinar a resolver um problema.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
35. Preparar cenários de resolução de problemas para praticar soluções pró-sociais.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
36. Promover o respeito por diferenças sociais no grupo.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
37. Ensinar as crianças a ignorar comportamentos desviantes.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
38. Ensinar estratégias para gerir comportamentos de raiva.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

Legenda 5 – Questionário sobre as estratégias para a gestão do comportamento das crianças

**Anexo 12 – Observações das estratégias utilizadas pela educadora na
gestão do comportamento do grupo**

Observação Naturalista

Período de Observação: 10:10 a 11:35

Momento: AO

Data de Observação: 10/04/13

Registro da Observação: A educadora para acolher os crianças após momento de atividades livres colocou uma Discos de música e começou a cantar com as crianças. Utilizou vários exemplos de alegria, de clima bastante a conexão. Deu início à atividade de Decodificação no canto dos profi sons (transporte). Explicou que é uma Teatno muito difícil. Pediu a quem das crianças dizem "desculpe" para que ficassem em silêncio. organizou as crianças e formou a que três pessoas vem. começou a explicar a atividade, começou com um tom mais autoritário e uma criança que encontrou no chão a peça de um jogo que não pode montar pelo chão aquilo que encontra e pediu que colocasse no chão a peça. Promoveu a explicação da atividade, colocou algumas questões sobre os profi s's crianças. chamou a atenção, as respostas vieram de sentados e vestiu o menino escaleira de maquinista. chamou um menino para ser o policial e vestiu-o com o colete refletor, chamou outro menino para ser o Sr. Taxista e vestiu-o. As outras crianças permaneceram sentados. chamou outro menino para ser Bombardier e vestiu-o. chamou outro menino para ser o mecânico e deu-lhe uma caixa de Ferramentas. começou a explicar a list que iam fazer. Tinha a bote p'ra ser a mãe e pegou na cantina. organizou as crianças (pensamentos) no espaço da canto.

Legenda: AL - Atividades Livres; AO - Atividades Orientadas;

Observação Naturalista

Período de Observação: _____ a _____	continuação
Momento: _____	Data de Observação: ____/____/____
<p>Registro da Observação: comecei a contar a hist vezes documentando-a, os alunos mentiveram-se atentos. Comecei a interação com os alunos (pessoagens) 1: com o bombeiro que chegou p/ apagar o fogo; chamou o Sr. polícia p/ a ajuda p/ o carro não p/over; Explicou os alunos que os policiais tb ajudam as pessoas, n' são só prender os ladrões. Então o menino ^{chama} "chamou" o carro e pediu ajuda ao Sr. polícia onde polícia encontrou um taxista p/ a linha queapanha o comboio. Depois de 10 Sr. polícia e foi tax (o Sr. taxista). O polícia entrevistou e pediu-lhe p/ ir c/ ele os que ele ouviu atentamente e disse que ele fomo c/ ele no taxi. Foi orientado o polícia pens que ele p/ta pergunta ^{ao menino} se o comboio já partiu. Estava quase, então o polícia disse q estava a chegar. O taxista ficou sem gasolina e ficou q pensou p/ o polícia p/ta gasolina. Foi-se mentendo dentro de pouco foi ver a linha de comboio e perguntou q/ta devia (ao taxista). Deu ao polícia no p/ta ocupar. E Depois de 10. chegou o e estava o polícia entrevistou novamente e este agradeceu ao Sr. polícia. Dps orientou a menina ^{reparadora} no que tinha q fazer. E no comboio assumiu a escale. <u>Pediu a um menino q estava a ver q tinha-se o deo da boca.</u></p>	

Legenda: AL - Atividades Livres; AO - Atividades Orientadas;

Observação Naturalista

Período de Observação: _____ a _____ cont.

Momento: _____ Data de Observação: ____/____/____

Registro da Observação: Começou a guardar o material. Elói os crianças 5 participaram no teatro. As restantes crianças ficaram à pé e este vestiu a beta e pediu que se sentassem todos dizendo que ia haver
 ⊕ Teatro. Colocou música para calmar as crianças pediu para sentarem e começou a cantar e a bater palmas e a tocar (os pés em 1/5 partes do corpo (cabeça, ombros, pernas) as crianças sentavam-se de uma lado e imitavam os movimentos enquanto cantavam. chamou pelo nome de uma das crianças que não esteve a participar. Se sentaram os pés e no fim cantaram-se pernas e chinês. levantou-se a criança e começou a ouvir música e lentamente foi levantando ^{as} crianças uma a uma e foi formando um círculo. Spm a dança de buscar uma ou duas crianças à noze e colocá-las no círculo. As crianças mantiveram-se a silêncio e em silêncio. No fim bateram palmas, foram para o almoço.

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas; DESC. – Descanso;

Observação Naturalista

Período de Observação: 15:30 a _____

Momento: AO

Data de Observação: 15 / 04 / 13

Registro da Observação: As crianças estavam sentadas em roda e a educadora sentou-se numa cadeira e leu os amigos um conto sobre o melhor amigo. Depois perguntou a um menino qual o seu melhor amigo e como ele é e o que gosta de fazer. A criança foi respondendo e a educadora apontou. As crianças começaram a falar e ele subiu a voz para ouvir e as crianças calaram-se. Perguntou a outra criança quem é o seu melhor amigo. Pediu a um menino que não deixou ouvir o colega por se calar dizendo "Está calado meu anjo" Perguntou a uma menina quem é a sua melhor amiga e como ele é. Uma das crianças levantou-se e saiu da roda. continuou a apontar o que a criança dizia. Perguntou a outra menina quem era a sua melhor amiga e como é. Diz o menino que esteve e pe "S. não gosto disso", a criança abandonou o brinquedo. Foi dialogando com a menina e apontando. Perguntou a outra criança. Pediu ao S. que não fizesse barulho. e pediu a outra menina que esteve a apontar que ficasse quieta. Adventiu dizendo ao S. que se o outro se levantou e falou que não estava a estudar o círculo este tinha-lhes a crível que tinham e convergem. A criança ficou a ouvir.

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

Observação Naturalista - continuação 2

Período de Observação: _____ a _____

Momento: AO

Data de Observação: 15/04/13

Registo da Observação: Continuou a registar o que cada criança diz sobre o seu melhor amigo. Uma criança O.T. encostou-se à educadora e esta pediu-lhe que se apresentasse por favor. colocou a questão a outra menina enquanto apontava as suas respostas. O S. continuou na sala de pé. OP. perturbou outra criança e a educadora chamou-o a atenção e obrigou-o a pô-lo no Selo das 2 anos. As crianças começaram a falar e a educ. pediu às crianças para avisarem o amigo P. Aventuroso G. perguntou ao S. se estava de pé para dizer quem é o seu melhor amigo e que viene dar um abraço ao seu amigo F. e ficou sentado a seu lado enquanto respondia às questões, e que com são os seus olhos, que idade tem e o que gosta de fazer. Perguntou a outra menina e S. e a menina foi resp. Chamou a atenção O G. e L. Dezeno Clare conete na mesa. E promoveu o diálogo com a S. Enquanto escrevia disse ao P. que ele não ia fazer o seu postal ao amigo no momento se não estivesse disponível. Perguntou ao X. quem é o seu melhor

Legenda: AL - Atividades Livres; AO - Atividades Orientadas;

Observação Naturalista 3

Período de Observação: a 15:55

Momento:

Data de Observação: 15/04/15

Registo da Observação: amigo e como se é. Perguntou ao T.R. quem é o seu melhor amigo. O S. levantou-se ~~para ir~~ novamente a esta dinalha que este não podia sair dali por não ficar preso em algum sítio. Perguntou ao T.C. quem é o seu melhor amigo e adivinhou o F. por estar quieto e os seus. Tornou a dizer ao S. que podia ficar fechado. O P. não pôde fazer o postal e este disse que os postais são de quem com o postal e já ele pôde ver o seu amigo e dizer quem é o seu melhor amigo. O P. respondeu dizendo quem é o seu melhor amigo e a dizer. Foi escondero. Dps disse que todos tinham preenchido o postal do melhor amigo. Começou a cantar a canção do melhor amigo. Ao mesmo tempo começou a fazer este apagar a luz e disse "desculpem", os amigos calaram-se. O terminou a mencionar os presentes os amigos que não tinham feito de maneira. Pediu aos amigos que amonhem quem não fez o exercício.

Legenda: AL - Atividades Livres; AO - Atividades Orientadas;

Observação Naturalista

Período de Observação: 9:55 a 10:10

Momento: AT

Data de Observação: 29 / 04 / 13

Registro da Observação: A educadora está sentada com uma criança a fazer construções com pinos. As outras crianças estão a brincar nos cantos dos jogos, transportes e biblioteca.

A educadora conversa com a criança e começam a pôr vários pinos no tabuleiro. A criança continua a colocar os pinos e ele vai ajudando. outro das crianças junta-se a eles ela fez-lhe uma carreira e a criança sei: chama a atenção umas das crianças "é pl brincar" (ã pl brincar) e diz a outra que está num canto que ã se pôde brincar. continua a montar pinos com a mesma criança. faz um carro lindo. fez uma carreira à criança. Pergunta porque estão a gritar. A criança para.

As crianças começaram a aproximar-se dela começaram a ler os livros e ele começa a ler os títulos das histórias. Pede a uma das crianças que toque o sino planura. Entretanto conversa sobre o fim-le-Semone com outro menino. Incentiva o menino a tocar o sino e dizer umas arnuemas.

Começa a cantar uma canção improvisada "vamos arnuemar pl 2ps Sente". Apaga a luz e as crianças arnuemam os materiais. começa a dizer umas lengalengas pl se Sente.

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

Palminhas, Palminhas (...) coloca música a tocar no rádio, as crianças
vão-se sentando. As crianças a brincar ainda, vai buscá-las e estas
sentam-se. uma menina chora e a que está ao lado começa
a chorar. devanta-a e diz "estás a chorar p'q ñ deixes-te a amiga
sentar ao lado de B." devanta-a e põe a B. no meio de ambas.
Diz "respina" e todos se sentem. Explica o que é uma Repra.
(inspire/expire)

Mostra às crianças as construções que fez com o menino T.S.
Explica um trabalho às crianças. As crianças estão sentadas e ouvem.
O S. está deitado e esta pé a que se sente.
Retorna à música e brinca com elas enquanto explica como se fala
brasileiro (a música era brasileira). O S. sai do sítio do levantamento
e após não conseguir que ele se sentasse, sente-o no sítio e sente-se
com ele no meio das pernas e fala dele sobre o creme que ele põe
e dá-lhe Beijinhos, e ele fica no Pujer até o fim busca o lençol.
As crianças saem p'lo recreio p' lanche.

Observação Naturalista

Período de Observação: 11:05 a 11:15

Momento: AO

Data de Observação: 09/05/13

Registro da Observação:

As crianças estão sentadas em roda na sala.
Estão todas a falar e a educadora colocou um CD com música clássica.
Ela vai para o centro da roda e começa a dançar como se
estivesse a dançar ballet
Sem falar ~~outras coisas~~ começa a cruzar os braços de uma das
crianças, depois as pernas, sentando-as na forma coreta p[er] prestarem
atenção. Dps repete o mesmo com mais algumas crianças desatentas
sem nunca falar.
Para a música e senta-se, as crianças estão em silêncio.
Inicia a sua atividade no âmbito do Eia de Europe, que explica que
se começara hoje.
As crianças mantêm-se em silêncio prestando atenção.
De repente ouvem-se algumas crianças a falar umas (as outras e
a educadora que repara que estas não estão a prestar atenção pede-lhe que

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

Chamem o silêncio, o silêncio dos cresidos, dos 4 anos.
Continua a sua atividade mostrando algumas imagens de flores e ensinando como se chamam e como se diz em Português, Inglês e Espanhol (Países Europeus).
Todas quem quer participar ao mesmo tempo e a educadora pediu
diz que só participa quem tiver o dedo no ar.
As crianças levantam a mão para participar e está só chama quem
o fez.
De seguida a educadora explica como é que os 3 países estão posicionados na Europa. Explica que cada um fala a sua língua.
As crianças mantêm-se atentas, (silêncio).

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

Observação Naturalista

Período de Observação: 15:30 a 15:50

Momento: AO

Data de Observação: 20/05/13

Registo da Observação:

A educadora levou as crianças p/ o recreio e sentou-as, como estavam muito barulhentas esta foi a ocasião aixo buscou uma folha para escrever o nome dos meninos que se portam mal. Todos ficaram em silêncio.

Deu início à atividade, só pôde participar quem colora-se um dedo no ar.

~~Têm~~ Têm que identificar animais do jardim.

Pediu a uma das crianças "Por favor passe o pau".

Depois de todos os animais identificados, fez um jogo;

Perguntou a qual ^{animais que} saiu mas o menino foi interrompido por outro e a educadora levantou-se e pegou nele e este foi c/a auxiliar para a sala por não ter dado hipótese de correção de feitura.

Perguntou a uma menina que estava destacada qual o animal que faltava e esta hesitou mas respondeu certo. A educadora bateu palmas para a felicitá-la. Colocou nova questão e ~~o~~ D.V. respondeu sem a sua vez e este pediu-lhe

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

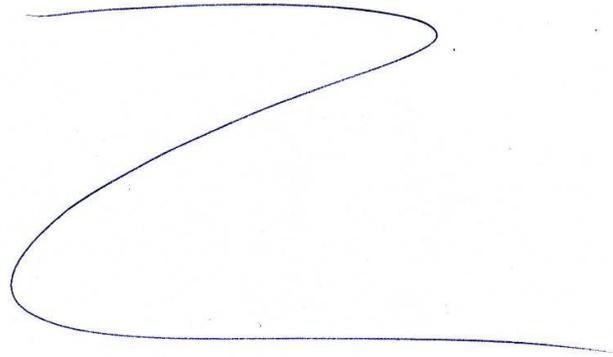
que fosse ter o seu amigo à selo por ter quebrado as regras e este foi.
Continuou o jogo e foi fazendo aparecer e desaparecer animais, colocando
a questão "qual falta?" às crianças que ia solicitando.
Perguntou a uma criança, os D.N. qual o animal que faltava (tinham 2 animais
dos sete totais). Este hesitou em responder, mas acabou por identificar por
faltava.
Prometiu e pediu às crianças para não gritarem "Desculpem, estão a
gritar! Não podem gritar.", e uma forma serena.
Aviu-se um pamaninho a cantar e esta começou a andar a cima
"É um pamaninho; estou a falar com ele". As crianças ficaram e ficaram.
fez um combóio das crianças e conduziu-as ao refeitório pelo lance.

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

Observação Naturalista	
Período de Observação: 10:40 a 11:00	
Momento: AT	Data de Observação: 27/05/13
<p>Registro da Observação:</p> <p>A educadora sentou-se com as crianças a montar um puzzle sobre locais da casa. A educadora vai colocando questões acerca das peças que vão colocando de forma a montar o puzzle.</p> <p>Cada criança (das cinco) vai pondo uma peça de cada vez.</p> <p>A educadora vê os erros e toca o sino para arrumar-se.</p> <p>As crianças sentam-se em roda mas fazem muito barulho.</p> <p>A educadora senta-se e diz a um menino o S. que estava a gritar para <u>não o fazer. "Eu sou tua amiga e não quero que tu grites."</u> - disse.</p> <p>A criança parou de gritar.</p> <p><u>De seguida esta criança levanta-se e dirige-se ao cesto dos brinquedos de casa e a educadora vai ter com ele e diz para ele parar e voltar para o lugar. A criança não obedece e esta pega-lhe na mão e leva-o para fora da sala dizendo "Não estás capaz, vais da sala."</u> Voltou-se após 5 minutos, a criança sentou-se.</p>	

Legenda: AL - Atividades Livres; AO - Atividades Orientadas;

Inicia-se a aula de música com a chegada do prof. T...



Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

Observação Naturalista

Período de Observação: 11:10 a 11:30

Momento: AO

Data de Observação: 27/05/13

Registo da Observação: As crianças estão sentadas em roda e a educadora está sentada com eles. A professora de música veio dar aula e mantém-se em silêncio porque as crianças estão muito inquietas e a fazer muito barulho. Pediu ^(a educadora) à uma menina a M. para não pôr na boca os ganchos e a fita do cabelo, porque se podia engançar e depois tinha que ir para o Sr. doutor tirar aquilo com uma pinça. A criança começou a dizer que não com a cabeça e permaneceu com os ganchos e a fita na boca. A educadora levanta-se e tira-lhe aquilo da mão e da boca. A criança fica com ar de chateada, cercando os olhos.

Entretanto o M, outro menino, estava a gesticular com as mãos, juntamente com outro, não tomando atenção à prof. de música. A educadora pede-lhe para sair daquele lugar e sentar-se ao lado de outro menino.

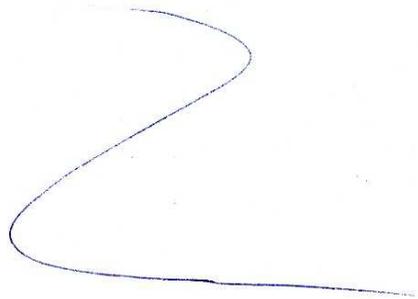
A criança começa a dizer não sucessivamente e não se levanta. A educadora pede-lhe novamente, mas este continua a negar-lhe o pedido.

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

Esta levanta-o pegando-lhe na mão e senta-o ao lado de outra criança.
O xi começa a chorar. Perguntou-lhe se queria sair e este disse que não
e depois diz "Então para de chorar, ninguém te fez mal, só te distanciou
para não perturbar os amigos". O xi parou de chorar.
Entretanto o D. estava também ele distraído e ele pediu-lhe que se
senta-se numa cadeira para ver melhor.
Como os restantes crianças estavam a falar e a gritar não deixando a
professora de música continuar a sua aula, a educadora apaga as luzes
e diz num tom de voz mais alto "Desculpem".
Um menino estava totalmente distraído e este levanta-o pede-lhe
que ~~o~~ olhe nos olhos e que ~~o~~ ^{olha} ~~olhe~~ com atenção, "tens ~~que~~ ^{tem} que ser crescido."
Volta a sentar-se. Adverte o grupo, todos têm quase quatro anos e por
isso têm que ouvir. O sol encobre e esta diz "Desculpe menina tempo,
desculpe por ter gritado!" De seguida pede desculpa também à prof. de
música e diz, "Vamos recomeçar, Bom dia prof. T!" O S. volta a
gritar e esta sai com ele para fora da sala. A prof. T. recomeça a aula

Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

as crianças ouvem e a educadora conversa com o S. 10 minutos depois.
A criança já não grita, sentou-se o chão e ouvem.
A prof. H. dança com eles e termina a aula.



Legenda: AL – Atividades Livres; AO – Atividades Orientadas;

Legenda 6 – Grelhas de observação - (preenchidas)

Anexo 13 – Materiais produzidos no âmbito da prática pedagógica



Mini-puzzle – “O Bombeiro” e “O Maquinista” (8 e 10 de Abril)

- Elaboração da prenda para o dia da mãe (10 Abril);
 - EVA
 - Cola UHU
 - Tintas acrílicas;
 - Plástico de bolha de ar;
 - Pincéis;
 - Botões;
 - CD (vazio ou inutilizável);

- Elaboração do postal para o dia da mãe (15 Abril);
 - Cartolina;
 - Cola;
 - Flor de papel pintada com técnica de pintura areada;
 - Batom;
 - Mensagem;

- Exploração de diferentes estilos de dança (29 de Abril):
 - Pop;
 - Infantil;
 - Rock;
 - Rap;
 - Clássica;
 - Hip Hop;
 - Balada;
 - Dance Music;

- Jogo de sequência lógica (9 de Maio):
 - Tabuleiro em madeira;
 - Imagens (crescimento da flor);
 - Velcro;



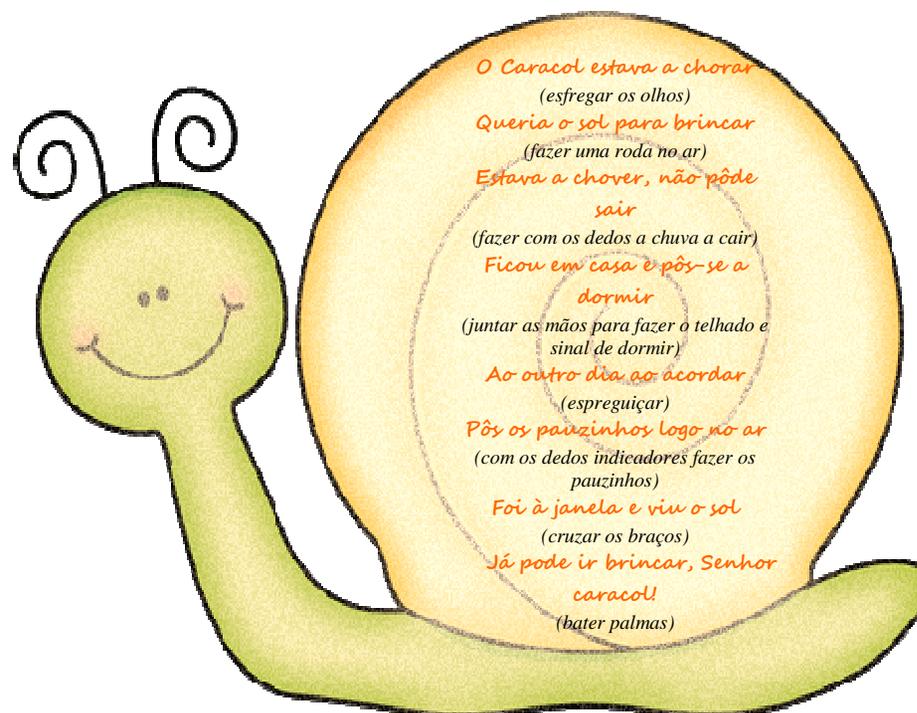
Colagem “Grãos de café em chávenas” (27 de Maio)



Power Point “Como fazer pão”



Decoração de flores com sal tingido - "Flores coloridas" (20 de Maio)



Lengalenga "O caracol" (20 de Maio)



Colagem de diferentes papéis em flores para o placard de apoio ao projeto “O jardim” (9 de Maio)