



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

**A IMPORTÂNCIA DA PARTILHA DO PODER NA IMPLEMENTAÇÃO DE
REGRAS E NA REGULAÇÃO DO GRUPO**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Inês Franco Nunes

JUNHO 2014



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

**A IMPORTÂNCIA DA PARTILHA DO PODER NA IMPLEMENTAÇÃO DE
REGRAS E NA REGULAÇÃO DO GRUPO**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Sob a orientação da professora Maria de Lurdes Costa

Inês Franco Nunes

JUNHO 2014

Agradecimentos

Após três anos letivos de Licenciatura em Educação Básica e um a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, vejo-me prestes a terminar uma importante etapa da minha vida. Como tal, é inevitável agradecer a quem contribuiu direta ou indiretamente para a concretização deste relatório final.

Antes de mais, à minha família, principalmente à minha mãe e ao meu pai pela possibilidade que me deram de aceder ao curso superior que desejei, sem nunca terem deixado de acreditar que eu seria capaz. Obrigada pela força, pela paciência nos dias de *stress*, pelo carinho e pela preocupação. Sem vocês, não seria possível.

De seguida, aos professores da ESELx, que me ensinaram grande parte do que sei hoje acerca do que é ser Educadora de Infância. Que todos juntos me guiaram nesta grande caminhada de quatro anos, na qual, inicialmente, pouco ou nada sabia. Hoje digo obrigada, pelos ensinamentos, pelas chamadas de atenção e pelo apoio.

Cabe-me agora agradecer às instituições e equipas educativas com as quais intervim ao longo da minha PPS. À instituição de **creche**, obrigada pela simpatia de todos. À educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, obrigada por, de forma indireta, me terem transmitido conhecimentos que se tornaram vitais para a construção da minha identidade profissional. À instituição de **jardim-de-infância**, obrigada a todos pelo acolhimento, pela simpatia e atenção, pela dedicação e por terem possibilitado que me sentisse em “casa”. À educadora cooperante e auxiliar de ação educativa que abriram as portas da sua sala a uma estagiária que tinha (e tem) muito que aprender. Que me desafiaram e permitiram que crescesse por mim própria, mas nunca deixaram de me apoiar e aconselhar. Obrigada R. e F. pela entejuda, trabalho de equipa e por terem permitido que o vosso grupo fosse também o meu.

Aos grupos de crianças e a cada uma individualmente, o maior agradecimento de todos. Às 16 crianças do contexto de **creche**, obrigada por terem confiado em mim, que pouco ou havia trabalhado com esta valência. Obrigada pelo vosso carinho, atenção e sorrisos que me deram força para acreditar que estava no caminho certo. Às 21 crianças do contexto de **jardim-de-infância**, obrigada pelo amor, pelo respeito, por acreditarem em mim e por tudo o que me ensinaram que foi bem mais valioso do que aquilo que vos possa ter ensinado a vocês.

A todos, obrigada por terem tornado este meu desejo de ser Educadora de Infância cada vez mais real.

Resumo

Este relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa contempla a caracterização socioeducativa dos dois contextos nos quais realizei a minha Prática Profissional Supervisionada: Creche – numa instituição privada, numa sala com 16 crianças entre os 2 e os 3 anos. Jardim-de-infância – numa Instituição Particular de Solidariedade Social, numa sala de 21 crianças dos 3 aos 4 anos. Demonstra como esta foi fundamental para o estabelecimento de intencionalidades e, conseqüentemente, para a minha ação pedagógica e posterior avaliação. Abrange uma problemática mais significativa, que conduziu a minha prática a um tema de aprofundamento ao qual me dediquei: “A importância da partilha do poder na implementação de regras e na regulação do grupo”. Entre uma perspetiva autoritária, na qual o educador detém todo o poder e uma perspetiva permissiva na qual as crianças têm total liberdade, surge uma perspetiva de poder partilhado que defendo e pela qual guiei a minha Prática Profissional Supervisionada. Pretendo com a mesma mostrar que não é necessário ser-se autoritário para conquistar o respeito e conseqüentemente a regulação do grupo de crianças. No entanto, é explicada a importância das regras - criadas em conjunto – para a conquista dos mesmos.

Palavras-chave: educação pré-escolar; poder partilhado; regulação do grupo; regras;

Abstract

This final report of the Master's Degree in Preschool Education, part of the curriculum of Escola Superior de Educação de Lisboa contemplates the social and educational characterization of the two contexts that I put to practice during my Supervised Professional Practice: Nursery school - on a private institution, among a class with 16 children, from ages 2 to 3. Kindergarten - on a private welfare institution, amidst a class with 21 children, from ages 3 to 4. It also demonstrates how this was fundamental in the act of establishing priorities and, consequently, in my pedagogical practice and following evaluation. It encompasses as well a more significant issue, that lead my practice to a more in-depth study, that I later dedicated myself to: "The importance of power sharing in the implementation of rules and group regulation". Between an authoritarian perspective, in which the educator holds all the power, and a permissive perspective, in which the children have total liberty, there comes a perspective of shared power that I stand by and by which I guided my Supervised Professional Practice. The purpose of this thesis is to demonstrate that it is not necessary to be fully authoritarian to earn the respect, and consequent regulation, of the group of children. Nevertheless, the importance of rules - established as a group - is also emphasized in the act of earning the children's trust.

Keywords: preeschool education; shared power; group regulation; rules;

Léxico de Siglas

PPS – Prática Profissional Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

MEM – Movimento da Escola Moderna

Índice Geral

Introdução	1
Caraterização reflexiva dos contextos socioeducativos	4
1. Caraterização para a ação	4
1.1.Meio e contextos socioeducativos das instituições de Creche e Jardim-de-Infância	4
1.2.Equipas educativas	5
1.3.Famílias das crianças	6
1.4.Grupos de crianças	6
1.5.Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos	8
Análise reflexiva da intervenção	10
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	10
1.1. Observação – caracterização – intencionalidades	10
1.2. Ação e avaliação	13
1.2.1. Desenvolvimento curricular	13
1.2.2. Grupos de crianças	18
1.2.3. Interação com as famílias	20
1.2.4. Interação com as equipas	22
1.2.5. Gestão de grupo	23
2. Identificação da problemática	24
2.1. A importância da partilha do poder na implementação de regras e na regulação de grupo	24
2.1.1. Do poder do educador ao poder partilhado com as crianças	26
2.1.2. A importância da regra na regulação do grupo	30
2.2. A conquista da regulação do grupo	33
Considerações finais	40
Referências	46
Anexos	49

Índice de Anexos

Caracterização dos contextos de Creche e Jardim-de-Infância – Espaços físicos e Recursos Humanos – Anexo 1	49
Famílias das crianças do contexto de Creche – Anexo 2	50
Famílias das crianças do contexto de Jardim-de-Infância – Anexo 3	51
Grupo de crianças do contexto de creche – Anexo 4	52
Grupo de crianças do contexto de jardim-de-infância – Anexo 5	53
Planta da sala de atividade de creche – Anexo 6	54
Rotina diária da sala de atividades de creche – Anexo 7	55
Planta da sala de atividades de jardim-de-infância – Anexo 8	55
Rotina diária da sala de atividades de jardim-de-infância – Anexo 9	57
Intenções Educativas das educadoras cooperantes dos contextos de creche e jardim-de-infância – Anexo 10	58
Figura 1 – Atividade de reconhecimento das diferentes partes do Corpo Humano - Anexo 11	59
Figura 2 – A M.T. a pintar com a escova de dentes - Anexo 12	59
Figura 3 – O R.R. a pintar com a esponja do banho.- Anexo 13	59
Figura 4 – Leitura da história “O dentinho atrevido”- Anexo 14	60
Figura 5 – - A M.P. a pintar, com a técnica do mata-moscas, o local onde se realiza a higiene corporal (banheira)- Anexo 15	60
Figura 6 – A F.C. reconhece a importância de lavar as mãos.- Anexo 16	60
Figura 7 –A M.F. a realizar o percurso de movimento (rastejar dentro do túnel com um frasco de champô e uma imagem referente à higiene corporal). - Anexo 17	60
Figura 8- O R.R. a colocar a imagem referente à Higiene Oral na caixa correspondente à mesma, a correta.- Anexo 18	60
Figura 9 – A I.R. e a A.M. a colar elementos no painel “A higiene da sala A. 2”- Anexo 19	61
Figura 10 – O resultado final e exposição do painel “A higiene da sala A. 2” - Anexo 20	61

Figura 11- Área da Expressão Dramática - Dramatização e exploração pelas crianças da peça de teatro de sombras “Perdido e Achado” - Anexo 21	61
Figura 12 – Área da Expressão Dramática - Dramatização da história “Todos no sofá” - Anexo 22	61
Figura 13 – Área da Linguagem Oral - Comunicação do trabalho por projeto “Os tubarões” - Anexo 23	62
Figura 14 – Área da Abordagem à escrita - Parte do registo da experiência “Como é que os tubarões respiram?” - Anexo 24	62
Figura 15 – Área da Expressão plástica - O P.J. a pintar com a técnica da esponja - Anexo 25	62
Figura 16 -- Área da Expressão Motora - Realização de uma cambalhota, por parte da N.C. - Anexo 26	62
Figura 17 – Área da Matemática – E.S. a formar o conjunto do roxo - Anexo 27	63
Figura 18 – Área do Conhecimento do Mundo – D.B. e C.G. a participar na experiência “Como é que os tubarões respiram?” - Anexo 28	63
Figura 19 – A T.T. e a U.K. a pintar o tubarão-leopardo construído. - Anexo 29	63
Figura 20 – O R.B. a colar uma fita de papel autocolante que representa o comprimento real de uma das espécies de tubarões - Anexo 30	63
Intencionalidades dos contextos de Creche e Jardim-de-infância relacionadas à Problemática – Anexo 31	64
Recolha de dados acerca da problemática às famílias das crianças do contexto de jardim-de-infância – Anexo 32	65

Introdução

O presente relatório da Prática Profissional Supervisionada representa o fruto da minha intervenção nos contextos de creche e jardim-de-infância decorrentes do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Contempla, no geral, um caráter expositivo e reflexivo acerca da intervenção em ambos os contextos, pelo que a ponte entre a teoria e a minha prática prevalece ao longo do mesmo.

O contexto de creche onde intervim representa uma instituição privada, tendo realizado a minha PPS numa sala com crianças de 2 e 3 anos no mês de Janeiro. Já a PPS em jardim-de-infância foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social numa sala com crianças de 3 e 4 anos durante os meses de fevereiro, março, abril e maio. Da intervenção no primeiro contexto, surgiu, uma ideia do tema da problemática mais significativa da minha PPS, que se veio a confirmar no contexto de jardim-de-infância: “A Importância da Partilha do Poder na Implementação de Regras e na Regulação de Grupo”. Por recear não ser capaz de conquistar a regulação de ambos os grupos, optei por me dedicar a este tema de aprofundamento, aliando a importância de partilhar o poder com as crianças, nunca esquecendo a importância da regra na vida em grupo.

Deste modo, importa estabelecer os **objetivos** do presente relatório, que são: expor e refletir de forma fundamentada a minha visão de poder, regra e regulação do grupo na educação de infância, relatar e refletir acerca da minha PPS nos contextos de creche e jardim-de-infância, avaliar as minhas intencionalidades de forma geral e particular e refletir acerca dos frutos da minha intervenção para a minha identidade profissional.

Assim, inicio o **roteiro do relatório** com uma primeira fase que corresponde à caracterização dos contextos socioeducativos nos quais tive a oportunidade de intervir e que me permitiram criar intencionalidades e planear de acordo com o que observei dos mesmos. Isto é, num processo de observação-caracterização-intencionalidades-ação-avaliação, no qual todas as fases são cruciais para a prática pedagógica. Nesta caracterização, são contempladas as caracterizações do meio e contexto socioeducativo

das instituições, das equipas educativas, das famílias das crianças, do grupo de crianças e, por fim, das intenções das educadoras cooperantes.

Segue-se uma análise reflexiva da intervenção, dividida entre dois pontos específicos: Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica e Identificação da problemática. No primeiro, é explicitado todo o caminho que percorri desde a observação à avaliação na minha prática em ambos os contextos, estando esta dividida entre Desenvolvimento Curricular, Grupo de crianças, Interação com as famílias, Interação com as Equipas e Gestão de grupo. Neste último tópico “Gestão de grupo” é realizada uma primeira introdução relacionada ao tema da problemática mais significativa da minha PPS “A Importância da Partilha do Poder na Implementação de Regras e na Regulação de Grupo”. No segundo ponto esta é evidenciada por fases, sendo a primeira fase intitulada com o tema da problemática a de explicitação de como a mesma surgiu. Dentro desta, surge o ponto “Do poder do educador ao poder partilhado” são confrontadas estas duas perspetivas relacionadas com uma terceira “O clima de permissividade”, de acordo com diversos autores. Segue-se um outro ponto “A importância da regra na regulação do grupo” com a qual é terminado o referencial teórico utilizado, para abrir a porta à explicitação da minha intervenção relacionada com a problemática. Este inicia-se na fase que se denomina “À conquista da gestão de grupo” através de uma explicitação da metodologia utilizada para a intervenção realizada, explicando, a partir daí, todo o caminho percorrido em ambos os contextos no que concerne à problemática mais significativa da minha PPS.

Seguem-se, por último, as considerações finais, nas quais irei refletir acerca do impacto da minha intervenção e sobre a construção da minha identidade profissional.

No que diz respeito aos **procedimentos éticos** adotados ao longo da minha PPS, tive o cuidado de os assegurar com todos os envolvidos na minha intervenção, sendo estes as instituições, as crianças, as equipas educativas, a comunidade e as famílias. Neste sentido, mantive sempre um valor bem presente: o respeito. Tendo por base este valor, os nomes das instituições de creche e jardim-de-infância nunca são revelados ao longo deste relatório, bem como a sua exata localização, pelo que os títulos dos documentos oficiais das mesmas não são mencionados em parte alguma. No que diz respeito ao respeito pela confidencialidade das crianças, os nomes destas nunca são referidos, sendo substituídos pelas iniciais dos seus nomes. Todas as fotografias expostas neste relatório foram tiradas com o consentimento das crianças e das suas famílias, pelo que de modo a não revelar a sua identidade, as suas caras estão ocultas.

Para obter estes consentimento, foram elaboradas, em ambos os contextos, folhas de apresentação à comunidade educativa e famílias das crianças, na qual estava presente um quadro de autorização das famílias quanto à permissão de fotografias aos seus educandos. Quanto às equipas educativas, nunca são revelados os seus nomes, sendo também substituídos pelas iniciais dos mesmos, pelo que as informações descritas foram cedidas e autorizadas pelas mesmas. Por fim, no que diz respeito às famílias, as conversas realizadas com as mesmas de modo a recolher dados importantes para a minha PPS foram confidenciais e apenas vistas e analisadas por mim e pelas educadoras.

Em suma, este relatório contempla a minha visão, a visão de autores aos quais recorri para a fundamentar e constitui as vivências e reflexões que realizei ao longo da minha PPS e que passo a partilhar nas páginas que se seguem.

Caraterização reflexiva dos contextos socioeducativos de Creche e Jardim-de-infância

“Para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” é necessário situarmo-nos no “antes”. (Ferreira, 2004, p.65)

1. Caraterização para a ação

A caraterização dos contextos de Creche e Jardim-de-infância que se segue irá compreender as principais particularidades de cada uma das valências relativamente ao meio e contexto socioeducativo das instituições, à equipa educativa, à família das crianças e ao grupo de crianças. Todos estes elementos foram tidos em conta e possibilitaram que estruturasse a minha ação pedagógica ao longo da Prática Profissional Supervisionada. Para além dos mesmos, este ponto abrangerá também uma análise reflexiva sobre as intenções educativas relativamente as espaços físicos, sala de atividade, materiais e rotina diária.

1.1.Meios e contextos socioeducativos das instituições

Tal como Almeida (2000) considero essencial conhecer o “currículo natural da criança”, sendo que passarei a caracterizar o meio e contexto socioeducativo das instituições, ou seja, a sociedade onde a criança se insere. Pelo que “as crianças pequenas entram nas instituições educativas já com muitos conhecimentos e capacidades” (Almeida, 2000,p.15), importa reconhecer os principais elementos da “comunidade onde vivem”, de modo a responder mais eficazmente às suas necessidades, interesses e compreender o porquê de determinados comportamentos. **(Caracterização dos contextos de Creche e Jardim-de-Infância – Espaços físicos e Recursos Humanos – Anexo 1)**

Realizei a minha PPS em **Creche** numa instituição privada tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Esta foi fundada em setembro de 2010 e representa o prolongamento da mesma instituição criada em 2005 em Telheiras.

Localiza-se em Lisboa, rodeada de comércio de rua, bastantes espaços verdes e uma grande superfície comercial.

O contexto de **Jardim-de-infância**, esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tutelada pelo Ministério da Educação (jardim-de-infância) e pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (Creche). Foi fundada em 1980 pelo Instituto da família e Ação Social e em 2011 foi cedida à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Situa-se em Lisboa, possuindo uma grande variedade de comércio de serviços e boa acessibilidade de transportes para a zona.

A instituição oferece as seguintes respostas sociais: Creche Familiar; a Creche Institucional; Educação Pré-escolar; Intervenção Precoce.

Neste sentido, importa esclarecer que os meios e contextos socioeducativos das duas instituições são bastante díspares, porém, nunca comparáveis, uma vez que se tratam de crianças de diferentes valências que adquirem comportamentos e níveis de desenvolvimento diferentes e, portanto, são influenciadas pelo meio e contexto de formas distintas.

1.2. Equipas educativas

De acordo com Hohmann e Weikart (2009) “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130). Por concordar com esta afirmação e considerar que esse fator é essencial para a conquista de um bom ambiente educativo rico em aprendizagens e bem-estar, esperei encontrá-lo nos dois contextos onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada. Tal aconteceu, em **creche** pelas mãos da educadora e auxiliar de ação educativa. A relação da equipa educativa da sala é de grande cooperação e envolvimento de modo a proporcionar o melhor ambiente educativo às crianças. Existe trabalho de equipa entre ambas e uma boa cumplicidade no trabalho.

No que diz respeito ao contexto de **jardim-de-infância** a educadora e auxiliar demonstram um espírito de cooperação e entreajuda que possibilita uma grande eficácia na prática em termos de tempo, de sucesso das atividades, da gestão do grupo e do clima de respeito que se vive entre ambas e com as crianças. Para além destas, existe ainda um professor de Música, uma professora de ChiKung, uma educadora de Intervenção Precoce, uma terapeuta da fala e ainda as restantes auxiliares da valência de jardim-de-infância que auxiliam sempre que necessário.

Assim, foi possível crescer e aprender bastante com as práticas e princípios das educadoras cooperantes, que por assumirem as condutas referidas com as quais me

identifico, tive a oportunidade de, também, eu poder aplica-las na prática, com a sua orientação.

1.3.Famílias das crianças

Segundo Portugal (1998,p. 127)

“Trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais”.

Relativamente ao contexto de **Creche**, a condição socioeconómica das famílias das crianças da sala é de classe média ou média/alta, sendo na sua maioria licenciados. **(Famílias das crianças do contexto de Creche – Anexo 2)** Segundo a educadora V.S., as famílias são bastante participativas. Relativamente aos irmãos das crianças, a maior parte tem apenas um irmão, sendo maioritariamente todos irmãos mais velhos, excetuando o caso de duas crianças que têm agora irmãos bebés.

No contexto de **Jardim-de-infância**, a condição socioeconómica das famílias é de nível baixo com limitações e carências. **(Famílias das crianças do contexto de jardim-de-infância – Anexo 3)** Possuem poucas habilitações literárias (em média, a maioria possui o 6º ano) e duas delas não têm qualquer escolaridade, encontrando-se desempregadas. Existem algumas famílias que coabitam com outros familiares ou amigos e 5 famílias monoparentais, sendo que a estrutura comum é a de casal com filhos. As famílias são oriundas de países como a Angola, Guiné, Moldávia, Brasil, Ucrânia, Portugal, Índia e Cabo Verde. Durante a minha PPS, a educadora comentou que este enriquecimento cultural é mais uma razão para envolver e trazer as famílias à sala para partilhar as suas vivências, tradições e costumes com as crianças, tendo assistido a alguns desses momentos. Quanto à participação no contexto, segundo a educadora, esta tem vindo a ser mais notória sempre que solicitada pela mesma. Ao longo da PPS, pude comprová-lo nas oportunidades diretas que criei de modo a incluir e dar a conhecer às famílias o trabalho realizado com as crianças.

1.4.Grupos de crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças do contexto de **Creche**, a sala é apresentada como a sala dos 2 anos, porém já algumas crianças têm 3 anos, uma vez que

se segue a política de heterogeneidade dos grupos tendo em conta o desenvolvimento das crianças. O grupo é composto por 16 crianças, na sua maioria por crianças do sexo feminino, sendo apenas 3 meninos. (**Grupo de crianças do contexto de creche – Anexo 4**) Dez crianças acompanham a educadora desde o berçário, cinco chegaram ao grupo juntamente com a auxiliar actual que os acompanhou no ano anterior e apenas uma menina em adaptação, nunca tendo sido institucionalizada até ao presente ano letivo. É um grupo de crianças ávidas de conhecimento, bastante interessados, curiosos e atentos ao mundo em redor. Existem algumas crianças mais independentes e autónomas do que outras que, pelo contrário necessitam do constante apoio e atenção do adulto, sendo um contraste bastante notório. No entanto, existe cooperação por parte das crianças mais velhas, que auxiliam, sempre que consideram necessário, as crianças mais novas, como está explícito na situação que se segue:

“Estamos no refeitório, durante o almoço das crianças. A M.V., ao ver que a C.R. não queria comer, pegou na colher da amiga e começou a dar-lhe a comida à boca, verbalizando: “Olha, C., a tua avó vai ficar muito triste se tu não comeres”.

(Nota de campo do dia 14 de janeiro de 2014)

Algumas crianças apresentam pequenas dificuldades no discurso e desenvolvimento linguístico em geral, sendo que outras são capazes de manter conversas com sentido e linha de orientação perceptível. É, portanto, um grupo com alguns contrastes no desenvolvimento em geral.

No contexto de **Jardim-de-Infância**, o grupo de crianças é composto por 21 crianças, 11 rapazes e 10 raparigas entre os 3 e 4 anos, sendo que 12 possuem 4 e 9 possuem 3 anos de idade. (**Grupo de crianças do contexto de jardim-de-infância – Anexo 5.**) Duas crianças apresentam Necessidades Educativas Especiais. Cinco crianças estão familiarizadas com o espaço, pois já pertenciam à sala no ano letivo anterior; seis vieram da creche familiar; cinco vieram da creche institucional; duas de outra sala; duas do exterior. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, no entanto, um grande número apresenta descendência estrangeira. Este é um grupo heterogéneo, não só a nível cronológico (idade), como ao nível do desenvolvimento, possuindo diferentes níveis de autonomia e interesse pelas atividades. “Sabe-se, no entanto, que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”. (Silva, et al., 1997, p.35). Segundo a educadora, as crianças de 4 anos (pela idade e por já estarem habituadas ao método de trabalho e espaço) apresentam uma boa dinâmica. Já as de 3 anos

demonstram algum interesse em participar nas atividades, mas possuem pouco tempo de concentração e necessitam de muito apoio do adulto, como é comprovado em seguida:

“A A.C. (3 anos) acaba de acordar da sesta e dirige-se, ensonada, na minha direção. Diz-me: *Inês, quero ir à casa-de-banho.*”

(Nota de campo do dia 25 de março de 2014)

Uma vez que a casa-de-banho se encontra dentro da sala ao total dispor das crianças sempre que sentirem necessidade de a utilizar, considereei que esta solicitação da A.C. demonstrou a sua falta de autonomia face às crianças de 4 anos.

Ainda no que concerne às crianças de 3 anos, estas possuem pouca capacidade de fazer escolhas e partilhar interesses, necessitam da noção de grupo e de desenvolver a autonomia. Os principais interesses do grupo baseiam-se essencialmente em atividades plásticas, faz de conta e construções.

1.5. Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos

De acordo com as opções da equipa educativa de cada um dos contextos no qual decorreu a minha PPS, posso considerar que ambas mantêm especial interesse em organizar o espaço, os materiais e a rotina de acordo com as necessidades e ritmos das crianças. Indo ao encontro do que escreve Cardona (1992):

“a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala (p.9).

Tendo esta citação em mente, no que diz respeito ao contexto de **Creche**, a sala era ampla, dotada de ótima luminosidade, materiais adequados, ao alcance das crianças e organizados por áreas de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Segundo a educadora, é necessário criar um espaço flexível, ou seja, apto a mudanças, tendo em conta o desejo das crianças e a aquisição de novos materiais. **(Planta da sala de atividades do contexto de creche – Anexo 6)**

No que concerne à rotina diária (**Rotina diária do contexto de creche- Anexo 7**) “o existir de uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez” (Cardona, 1992, p.10), pelo que dá à criança uma previsibilidade dos acontecimentos que transmite segurança e pertença a um grupo, do mesmo modo que proporciona ao educador maior facilidade na gestão do tempo. Neste contexto, a rotina é também flexível de acordo com as necessidades das crianças.

No que concerne à organização do espaço no contexto de **Jardim-de-infância**, este encontra-se igualmente dividido por áreas (**Planta da sala de atividades de jardim-de-infância – Anexo 8**) que se revelam atrativas e respondem aos interesses e necessidades das crianças, apelando também à autonomia das mesmas através de materiais rotulados com símbolos, áreas dispostas segundo o número de crianças que pode frequentá-las, materiais estimulantes para a aprendizagem das crianças. Uma vez que, tal como nos diz Cardona (1992) “a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível para as crianças” (p.12), o facto de tal acontecer na sala de atividades, leva ao desenvolvimento da autonomia, independência face ao adulto, bem-estar emocional, segurança e noção de pertença a um grupo.

Já no que diz respeito à organização do tempo, ou seja, à rotina diária, Cardona (1992) considera que é necessário que se alternem momentos de maior movimento com atividades mais calmas, bem como atividades de grande grupo com atividades em pequenos grupos ou individuais, sendo esta necessidade assegurada pela educadora da sala. (**Rotina diária do contexto de jardim-de-infância – Anexo 9**) É também fundamental que as crianças reconheçam cada momento da sequência do dia, pois, como refere Cardona (1992):

“a existência de uma clara explicitação da sequência diária é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir” (p.9)

Neste sentido, ambas as educadoras têm em conta os interesses e necessidades de cada uma das crianças, baseando-se em intencionalidades, objetivos e princípios próprios. (**Intenções educativas das educadoras cooperantes do contexto de creche e jardim-de-infância – Anexo 10**)

No capítulo seguinte, serão expostas, explicitadas e fundamentadas as minhas intenções para a prática em ambos os contextos, tendo em conta a observação e caracterização realizada no presente capítulo.

Análise reflexiva da intervenção

1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

“Em todos os contextos de Educação de Infância, os educadores têm de continuar a desenvolver e a refinar as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças” (...) “nos seus processos de aprendizagem”. (Almeida, 2000, p. 39)

Como tal, no primeiro ponto do presente capítulo irei centrar-me em todo o processo subjacente à minha prática pedagógica nos contextos de creche e jardim-de-infância, fundamentando-a, de modo a justificar as minhas opções no que diz respeito às fases de observação, caracterização, estabelecimento de intencionalidades/planeamento, ação pedagógica e avaliação da mesma.

Deste modo, de acordo com as OCEPE (1997, p.93) é essencial que:

“o educador reflecta sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças” (...). “Esta reflexão é anterior à ação, ou seja, supõe planeamento; acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas”.

Nesse sentido, as intencionalidades criadas por mim para ambos os contextos não se regeram unicamente ao tempo dedicado à observação, tendo sido adaptadas de acordo com novos dados, novas observações e novas vivências decorridas ao longo de ambos os momentos de PPS.

1.1 Observação – caracterização – intencionalidades

Assim, iniciei ambas as práticas em creche e jardim-de-infância através de um tempo dedicado à observação atenta e participante de todos os elementos constituintes, como o meio e contexto socioeducativo, o grupo de crianças, as famílias das crianças, a

equipa educativa e respectivas intenções educativas. Tendo em conta as palavras de Parente (2000):

“Só a observação direta consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre a ação que a criança ainda não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (p.168)

Apesar de, como referi, ter mantido a minha postura de observadora participante ao longo da PPS, foi durante as primeiras semanas que fui capaz de realizar uma caracterização geral, através de conversas com as crianças, observação e captação dos seus principais interesses, personalidades e níveis de desenvolvimento. Também com as equipas foi possível compreender a relação existente entre as educadoras cooperantes e as assistentes operacionais, compreender a relação adulto-criança vivenciada nas salas de atividades e captar algumas das principais intenções educativas estipuladas pelas equipas. No que toca às famílias, durante este período, talvez tenham sido o elemento que menos foi possível observar. No que diz respeito aos meios e contextos socioeducativos, para além do que era evidente, como são os exemplos a localização geográfica e principais componentes das áreas envolventes, foi com as caracterizações através do recurso dos Projetos Educativos da instituição de creche e da de jardim-de-infância que me foi possível realizá-las.

Após ter estabelecido algumas conclusões mais ligadas ao grupo de crianças e equipa educativa, foi possível realizar as caracterizações para a ação pedagógica, referidas anteriormente. Para tal, recorri a conversas com as educadoras cooperantes, à consulta dos respectivos Projetos Educativos e Projetos Curricular de Sala (Creche) e Pedagógico de Sala (Jardim-de-infância) e à minha observação.

Em ambos os contextos, na realização da caracterização do grupo de crianças e suas respectivas famílias, tive em conta que cada criança possui uma história, diferentes vivências e experiências que fazem de cada uma delas seres únicos que é necessário respeitar. Tal é explicado por Ferreira (2004) relativamente ao contexto de Jardim-de-infância, pelo que considero adaptar-se às duas valências abordadas:

“Afirmar que as crianças quando chegam à porta do JI não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história é o mesmo que dizer que o seu corpo e mente são

portadores de uma cultura que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis, sobretudo no modo como elas se exprimem nas situações sociais com que se confrontam ou confrontarão” (p.66).

Realizadas as caracterizações, foi tempo de estabelecer as principais intencionalidades para a ação pedagógica, dividindo-as por intencionalidades para o grupo de crianças, equipa educativa e famílias das crianças. Relativamente ao contexto de **Creche**, foram as seguintes:

Grupo de crianças:

- ✓ Promover a capacidade de esperar pela sua vez e respeito pelo outro;
- ✓ Incentivar à exploração de materiais e técnicas diversas de Expressão Plástica;
- ✓ Desenvolver o conceito de partilha;
- ✓ Estimular a cooperação entre pares;
- ✓ Desenvolver a Linguagem Oral;
- ✓ Incentivar à resolução de conflitos entre pares;
- ✓ Desenvolver a autonomia e potenciar a independência face ao adulto.

Famílias:

- ✓ Adotar comportamentos de um adulto de segurança, protetor e responsável capaz de cativar a atenção e respeito das famílias;
- ✓ Manter uma relação aberta com as famílias, de modo a que sejam incluídas no trabalho realizado com as crianças.

Equipa educativa:

- ✓ Manter valores como o respeito, cooperação, partilha de saberes, apoio e parceira ao longo da PPS, de modo a conquistar um bom ambiente educativo;
- ✓ Encontrar e definir o meu espaço como elemento educativo na sala de atividades.

Relativamente ao contexto de **Jardim-de-infância**, seguem-se as minhas intenções, também elas, divididas entre o grupo de crianças, famílias e equipa educativa:

Grupo de crianças:

- ✓ Promover a autonomia (principalmente no que diz respeito às crianças mais novas;
- ✓ Desenvolver a Linguagem Oral e Escrita;
- ✓ Diminuir a timidez e inibição face à exposição em momentos de grande grupo;
- ✓ Promover noções de respeito por si mesmo e pelo outro;
- ✓ Incentivar ao espírito de cooperação e ajuda entre pares;
- ✓ Desenvolver a noção de aceitação da perda, promovendo o controlo de frustrações.

Famílias:

- ✓ Manter uma relação aberta de partilha de situações e vivências das crianças;
- ✓ Solicitar a participação das famílias sempre que possível;
- ✓ Conhecer a estrutura e vivências familiares de cada criança.

Equipa educativa:

- ✓ Promover um ambiente de ajuda, cooperação e trabalho de equipa;
- ✓ Incentivar a uma troca de críticas, dúvidas, propostas e alterações que promovam a melhor dinâmica de trabalho possível;
- ✓ Encontrar e definir o meu espaço como elemento educativo na sala de atividades.

Uma vez definidas as intenções para a ação pedagógica nos diferentes contextos, é tempo de analisá-las. Assim, de modo geral, existem bastantes intenções transversais a ambos os contextos, principalmente no que diz respeito às famílias e equipa educativa. No entanto, cada criança é um ser único e cada grupo de crianças possui as suas particularidades, principalmente quando se tratam de diferentes faixas etárias e valências como é a creche e o jardim-de-infância. Desse modo, apesar de existirem intenções semelhantes para ambos os contextos, estas foram estipuladas segundo diferentes observações e caracterizações.

Cabe-me, agora, adotar uma postura reflexiva acerca da minha prática, tendo como principais elementos o desenvolvimento curricular, a gestão do grupo, a minha intervenção com a equipa educativa e com as famílias.

1.2. Ação e avaliação

1.2.1. Desenvolvimento curricular

Assim, relativamente ao contexto de **Creche**, a minha intervenção teve por base o tema do mês de janeiro estipulado pela educadora: Higiene e Corpo Humano. Uma vez que a instituição não se rege por nenhum modelo pedagógico em particular, optei, em conjunto com a educadora cooperante, que este seria o tema que daria corpo à minha prática, abordando as experiências-chave do modelo pedagógico High/Scope. Nesse sentido, após ter analisado os objetivos da educadora para o grupo de crianças, criei os meus próprios objetivos relativamente ao tema que quis que as crianças atingissem no final da PPS. Assim, dada a temática do Corpo Humano, um dos meus objetivos passou pelo saber diferenciar as diferentes partes constituintes do Corpo Humano, uma vez que, para as crianças dos 0-3 anos de idade é essencial “o desenvolvimento de um sentido de segurança e auto-estima (que se relacionam com a confiança e competência para dominar o seu corpo, o seu comportamento e o mundo)” (Portugal, 2012, citado em Carvalho, 2012, p.18). Para tal, foi realizada uma atividade de reconhecimento das diferentes partes do corpo humano (**Anexo 11 – Figura 1**) Outro dos objetivos relacionados com a Higiene prendeu-se com a identificação dos diferentes utensílios referentes à mesma numa perspectiva que abrangesse a higiene corporal (**Anexo 12 – Figura 2**) e a higiene oral (**Anexo 13 – Figura 3**). Foi também um dos meus objetivos transmitir as principais noções e palavras novas (como cáries e bactérias), que ocorreu através da leitura de uma história “O dentinho atrevido” (**Anexo 14 – Figura 4**) Outro dos meus objetivos prendeu-se com o reconhecimento dos locais e formas apropriados para realizar a higiene (**Anexos 15 e 16 – Figuras 5 e 6**) De modo a ir ao encontro do objetivo de reconhecimento dos diferentes utensílios da higiene, foi realizada uma sessão de movimento na qual as crianças, à vez, recolhiam imagens ou objetos reais relacionados com a higiene corporal (banho) e a higiene oral (lavar os dentes) e as colocavam na respectiva caixa ilustrada com as imagens de ambas as ações. (**Anexos 17 e 18 – Figuras 7 e 8**). Tendo em vista um aprofundamento de conhecimentos e uma forma de juntar e sintetizar as aprendizagens realizadas acerca do tema da Higiene e Corpo Humano, foi realizado com a absoluta participação das crianças um painel “A Higiene da Sala A. 2” (**Anexos 19 e 20 – Figuras 9 e 10**) que resultou numa forma de avaliação do processo de aprendizagem desempenhado.

No contexto de **Jardim-de-infância**, o desenvolvimento curricular ocorreu com base nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, apoiado pelo modelo pedagógico adotado

pela instituição – Movimento da Escola Moderna. Nesse sentido, como se encontra presente na rotina diária da educadora cooperante, em todas as tardes de cada dia da semana é realizada uma atividade relacionada com uma das Áreas de conteúdo, pelo que, tentei ao máximo respeitar essa rotina, sendo que se encontra adaptada aos interesses, ritmos e necessidades das crianças.

Assim, a educadora cooperante foi-me dando espaço e oportunidade para assumir os vários momentos da rotina e momentos de transição, o que foi bastante importante para, à medida que o tempo ia passando, desenvolver a minha capacidade de gerir o grupo e criar um ambiente de respeito, democracia, cooperação e obediência não só das crianças para comigo, mas também de mim para com as crianças. Sendo que o educador tem um papel fundamental na conquista desses valores com as crianças, concordo com a afirmação de Freinet (1973) quando refere que

“(…) quando as crianças realizam todas, individualmente ou em grupo, um trabalho interessante que se inscreve no quadro da vida escolar, alcançamos a harmonia quase ideal. Só há desordem quando isso falta na organização do trabalho, quando a criança não se sente devidamente integrada numa actividade que corresponda aos seus desejos e às suas possibilidades”. (p.47).

Assim, tendo em conta as áreas da Formação Pessoal e Social, a Expressão Dramática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressão Plástica, Expressão Motora, Matemática, Conhecimento do Mundo e Expressão Musical, foi-me possível abordar todas estas, nem sempre de modo globalizante, tendo sido uma falha da minha parte. Sendo que adotei o desenvolvimento de uma área por cada dia da semana, nem sempre possibilitei a transversalidade das mesmas, sendo que essa é uma mais-valia. Para além da abordagem a todas as áreas, o desenvolvimento curricular que realizei no jardim-de-infância prendeu-se também com o desenvolvimento de trabalho por projeto, que me permitiu aprofundar conhecimentos acerca desta metodologia e do MEM em geral. Por fim, foi-me dada a oportunidade de realizar, com o D.C. um portefólio da criança, o que me permitiu desenvolver um trabalho particular com ele e avaliado por ambos, graças aos seus trabalhos realizados, envolvimento da sua família e partilha dos seus interesses e preferências.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido nas áreas de conteúdo, no que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social, esta foi uma área que consegui, por bastantes vezes, relacionar com as restantes, fazendo questão de lembrar para a

sensibilização da importância da higiene, do saber estar à mesa, nas reuniões de grupo, saber respeitar o outro, etc. Esta foi trabalhada com maior intencionalidade numa tarde onde foi realizado o Jogo social das cadeiras. Inicialmente, as crianças que iam perdendo, ficavam bastante frustradas, reagindo com choro e momentos de birra. No final, após diálogos realizados por mim de modo a que entendessem que era necessário aceitar as regras do jogo e que nem sempre se pode ganhar, as crianças foram, gradualmente, aceitando, pelo que na realização de outros jogos sociais realizados em momentos posteriores, essas situações não voltaram a ocorrer. Tendo em conta a área da Expressão Dramática, destaco os exemplos de uma peça de teatro de sombras realizada por mim e explorada pelas crianças no final (**Anexo 21 – figura 11**) e a dramatização da história “Todos no sofá” proposta por mim para as crianças realizarem, que permitiu trabalhar a Expressão Musical, sendo que esta história foi cantada, e não contada por mim. (**Anexo 22 – Figura 12**) No que diz respeito à Linguagem Oral, esta foi abordada diariamente em constantes diálogos, reuniões diárias e atividades de reconto de histórias ou até mesmo, solicitação para que fossem as crianças a contar. No entanto, destaco a comunicação do projeto “Os tubarões” desenvolvido com as 10 crianças envolvidas no mesmo (**Anexo 23 – figura 13**) que possibilitou uma exposição e explicitação do trabalho realizado às salas convidadas para a divulgação. No que diz respeito à Abordagem à escrita, esta foi trabalhada, essencialmente, através da escrita das palavras relacionadas com as atividades desenvolvidas nos registos em grande grupo, que eram expostos na sala e no exterior da mesma. (**Anexo 24 – figura 14**)

No que concerne à Expressão Plástica, foram realizadas atividades que proporcionaram às crianças momentos de livre expressão (**Anexo 25 – Figura 15**) Outra das Expressões desenvolvidas foi a Expressão Motora, através de sessões de movimento realizadas com o grupo (**Anexo 26 – Figura 16 - A N.C. (3 anos)**, ainda não se sentia confortável para realizar a cambalhota autonomamente, pelo que auxiliei na realização da mesma). Também a Matemática foi trabalhada por diversas vezes, destacando uma atividade de Formação de conjuntos, na qual foram expostos elementos de diferentes cores e as crianças foram divididas por equipas de cores, tendo de encontrar e formar o conjunto da sua cor. (**Anexo 27 – figura 17**) Para além deste trabalho, como referi, foi também realizado um trabalho por projeto “Os tubarões”, que permitiu trabalhar as áreas do Conhecimento do Mundo (**Anexo 28 – figura 18**) Expressão Plástica (**Anexo 29 – Figura 19**) Matemática (**Anexo 30 – figura 20**) Linguagem Oral, e Abordagem à Escrita.

Assim, tendo em conta o desenvolvimento curricular, a minha maior vulnerabilidade foi o trabalho nas Expressões. No entanto, esta fragilidade não ocorreu por desvalorização desta área, muito pelo contrário, pois concordo com Silva et al (1997) quando nos diz que

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (p.57)

Porém, foi, de facto, uma das áreas que menos desenvolvi, o que considerei um grande erro e aspeto a desenvolver e dedicar com maior intensidade na minha prática profissional futura. Tendo em conta as restantes áreas, penso que diversifiquei os conteúdos das mesmas trabalhando numa perspectiva globalizante de cada área, proporcionado às crianças aprendizagens significativas e diversas. Preocupei-me bastante com a área da Linguagem Oral, sendo que bastantes crianças apresentam dificuldades em se exprimirem oralmente, exporem-se em grande grupo ou realizar construções fráscas adequadas e com sentido. No final da PPS consegui que algumas dessas crianças começassem a falar mais, a comentar acontecimentos, a partilhar novidades e a orgulharem-se das mesmas, o que me deixou bastante feliz. A própria educadora cooperante disse-me que trabalhasse individualmente com a T.T. pois “ela contigo fala mais”. Esta afirmação deixou-me muito orgulhosa, uma vez que, nos primeiros tempos da minha intervenção, a T.T. praticamente não falava.

No que diz respeito à minha prática no projeto, esta desenrolou-se a partir da leitura da história “Não mordas a professora” (que abordava o primeiro dia de aulas de um tubarão), a partir da qual 10 crianças revelaram bastante interesse sobre a temática dos tubarões. Depois de definidos os tópicos que deram corpo ao projeto, foi estruturada por mim a teia de desenvolvimento das áreas, pelo que as minhas principais intencionalidades para o projeto passaram por: estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa (Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social); desenvolver, sobretudo, as áreas do Conhecimento do Mundo, Matemática e Expressão Plástica; promover um ambiente democrático, de cooperação, entreajuda e constante comunicação (Formação Pessoal e Social e Linguagem Oral); envolver as famílias nas fases de desenvolvimento do projeto e comunicação do mesmo; envolver a comunidade educativa nas fases de desenvolvimento e comunicação do projeto. As

crianças estiveram envolvidas em todas as fases do trabalho, tendo sido um trabalho realizado por elas, com a minha orientação em atividades que respondessem às questões que pretendiam ver descobertas.

Por fim, no que diz respeito ao portefólio da criança, parte integrante da minha PPS em jardim-de-infância, este revelou algumas fragilidades. Em primeiro lugar, começou a ser realizado com o D.C. numa fase final da minha PPS, sendo que deveria ter sido iniciado mais cedo e em seguida, o portefólio carece de registos de acontecimentos, pelo que foi uma fragilidade minha não os ter realizado. Assim, apesar de estarem presentes a apresentação da criança, a exposição dos seus trabalhos, ter sido realizado envolvimento das famílias e uma avaliação da criança, penso que poderiam ter constado outros elementos importantes para se avaliar o desenvolvimento do D.C. ao longo da minha PPS. Porém, há que ressaltar a participação da mãe da criança que se prontificou a responder ao questionário por mim enviado, onde preencheu os principais interesses e vivências do D.C. e com o qual tomou conhecimento do trabalho desenvolvido.

Este portefólio permitiu trabalhar algumas áreas de conteúdo, pelo que consta no trabalho de desenvolvimento curricular. As áreas abordadas foram a Expressão Plástica (através da decoração do seu portefólio, representação de si próprio e do meio que o rodeia), a Linguagem Oral (através da aquisição do termo portefólio, da partilha de informação relevante sobre si e as suas vivências) e Escrita (através da escrita de elementos integrantes do seu portefólio), a área de Formação Pessoal e Social (através do desenvolvimento de atitudes responsáveis e respeitadoras e noção de si, do seu meio e das pessoas que o rodeiam).

1.2.2. Grupo de crianças

No contexto de **Creche**, sinto que valorizei a importância das crianças esperarem pela sua vez e soubessem respeitar os outros, pois tal como referem Hohman e Weikart (1997) as crianças mais pequenas “podem evidenciar consideração pelos sentimentos dos outros e indignação face à crueldade. Podem envolver-se em empreendimentos cooperativos e partilhar posses” (p.573). No entanto, a minha intenção de desenvolver o conceito de partilha revelou-se mais difícil de atingir, uma vez que na fase dos 2 aos 7 anos “o pensamento incipiente é nitidamente egocêntrico dado que, assimilando o mundo exterior aos seus desejos, ao seu próprio mundo” a

criança “é incapaz de se colocar no ponto de vista do outro” (Cró, 2011, citado em Pinho, 2008, p.40). Apesar de, como defendem Hohmann e Weikart (1997), estas “são progressivamente capazes de formar relações com os colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa” (p.570), sendo este um processo que necessita de ser trabalhado e desenvolvido ao longo do ano letivo.

Outra das minhas intenções que se revelou menos eficaz foi a de incentivar à resolução de conflitos, pelo que, apesar de sempre o ter feito de forma harmoniosa, equilibrando “o apoio, deixando que” as crianças “se expressem e resolvam os seus conflitos, ou intervindo de forma tolerante e compreensiva” (Portugal 2012, citado em Carvalho 2012, p.19), estas reagiam impulsivamente, não controlando as suas frustrações, como é exemplo a seguinte situação:

“A educadora explica ao R.R. que, agora que ele terminou o puzzle, é a vez de deixar que o S.L. o faça. O R.R. disse: não! A educadora deu o puzzle ao S.L. e o R.R. adotou uma expressão zangada e atirou-se para o chão propositadamente”.

(Nota de campo do dia 23 de janeiro de 2014)

No que diz respeito à minha intenção de incentivar à exploração de técnicas e materiais diversos de Expressão Plástica, penso que fui bem-sucedida, pelo que as crianças consideraram os materiais usados (mata-moscas, escova de dentes, esponja, roll-on) novos elementos de pintura, tendo ido ao encontro dos interesses do grupo, que passa por atividades de Expressão Plástica. Foi também minha intenção estimular a cooperação entre pares, porém, podia ter trabalho com mais dedicação na mesma. Possivelmente, por ver que uma criança não conseguia realizar um jogo, abrir uma caixa ou tirar os sapatos autonomamente, intervim, auxiliando-a, pelo que poderia ter perguntado às crianças mais velhas se queriam ajudar. Esta intenção relaciona-se com a de promoção de autonomia, mas diferencia-se uma vez que sempre aconselhei as crianças a tentarem comer sozinhas, fazer a sua higiene cada vez mais independente ou agirem autonomamente dentro da sala, indo ao encontro daquilo que querem obter, sem chamarem constantemente o adulto.

No contexto de **jardim-de-infância**, também importa avaliar se as intenções estipuladas inicialmente foram cumpridas, uma vez que, segundo Silva et al (1997)

“a avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se elas estimularam o desenvolvimento de todas e

cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (p.93)

Assim, no que diz respeito à minha intenção de promover a autonomia (principalmente nas crianças mais novas), esta vai ao encontro das palavras de Hohmann e Weikart (1995) quando estes nos dizem que “quanto mais novas as crianças trabalharem para resolver problemas que encontram mais facilmente aprendem como as coisas funcionam, começam a ver as coisas de diferentes perspetivas e desenvolvem autoconfiança” (p.330). Neste sentido, posso dizer que sempre incentivei as crianças a realizarem trabalhos e os diferentes momentos da rotina por si próprias, sempre tendo em mente aquilo que é esperado que façam. Tendo em atenção que “o desenvolvimento da linguagem ocorre em ambientes onde as crianças vivem experiências sobre as quais querem falar, com pessoas que as escutam e estimulam (Hohmann & Weikart, 1995, p.425), fiz questão de manter sempre a minha postura atenta e curiosa em simultâneo com a constante estimulação com as crianças, de modo a que estas se sentissem à vontade e sem medo de participar e comunicar. Também as intenções de respeitar-se a si mesmo e ao outro relacionada com a de incentivar ao espírito de cooperação e ajuda foram desenvolvidas, pelo que importa que as crianças percebam que “os sentimentos dos outros são importantes, e que é possível resolver conflitos de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (Hohmann & Weikart, 1995, p.615). Assim, principalmente no decorrer de atividades que também detinham esta intenção, as crianças revelaram-se cooperantes e mostraram-se empenhadas em ajudar e trabalhar em equipa para o melhor resultado possível.

1.2.3. Interação com as famílias

No contexto de **Creche**, tive em consideração que, segundo Ferreira (2004), cada núcleo vive uma dada situação e experiências sociais e estas dão à criança um *stock* de conhecimentos que lhes transmitem capacidades de socialização, apesar de possuírem diferentes modos de vida e valores. Como tal, a minha intenção de respeitar e manter uma relação aberta com as famílias de modo a tentar conhecê-las melhor e dar-me a conhecer a mim e ao meu trabalho com as crianças pôde ser posta em prática através da exposição dos trabalhos, de momentos de chegada e partida das crianças, na qual, sempre que pude, mantive contacto com os familiares e, finalmente, pela

divulgação final do trabalho realizado com as crianças, através de um “diploma” decorado pelas crianças com todas as atividades realizadas sobre a temática da Higiene e Corpo Humano. Porém, sinto que poderia ter envolvido as famílias de forma mais inclusiva, chamando-a para participar em atividades na sala ou propiciar uma reunião com o intuito de demonstrar o trabalho realizado e partilhar vivências.

No contexto de **Jardim-de-infância**, esforcei-me no sentido de manter uma relação aberta com as famílias, no entanto, sinto que, tal como no contexto de creche, poderia ter mantido mais diálogos, ter tido a iniciativa de chamar as famílias para ver os trabalhos das crianças, etc. No entanto, mantive diálogos com a educadora no sentido de perceber as vivências de cada criança em casa, uma vez que “ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (Hohmann & Weikart, 1995, p.99) e enquadrarem-se na noção de grupo dentro da sala. Foi neste sentido que envolvi as famílias no desenrolar do trabalho por projeto “os tubarões” que desenvolvi com as crianças neste contexto. Assim, as crianças convidaram os pais a procurar informação com elas acerca da temática dos tubarões e especificamente sobre uma questão que queriam ver descoberta. Apesar de, em 10 recados enviados, só terem chegado 2 informações, posso dizer que estas duas famílias foram bastante rápidas e eficazes na entrega das mesmas e que foi graças a estas que as crianças descobriram uma das questões que queriam saber.

Foi, também, graças ao portefólio da criança, do D.C., que envolvi a família no trabalho realizado com as crianças, uma vez que, com o intuito de tentar obter as vozes da mãe, agente educativo e quem melhor conhece a criança, enviei um questionário com algumas questões referentes aos principais interesses, preferências e vivências do D.C.

Para além destas duas formas de envolvimento diretas, tive ainda a oportunidade de assistir a uma reunião de pais que contribuiu para compreender como é que funciona, as principais funções, etc. tendo contactado com as famílias de forma mais presente. Por fim, foi através da divulgação da maioria dos trabalhos realizados com as crianças no interior e exterior da sala que pude proporcionar às famílias uma visão geral da minha intervenção com os seus educandos.

1.2.4. Interação com a equipa educativa

No contexto de **Creche**, apesar de ter mantido os meus valores e nunca ter deixado de respeitar, pedir permissão e ter em conta as opções da educadora, senti alguma dificuldade em encontrar o meu espaço como elemento educativo na sala de atividades. Penso que tal tenha ocorrido devido à minha intenção de respeitar as opções da educadora, podendo ter tido maior iniciativa de ser eu a responsabilizar-me pelos vários momentos da rotina e momentos de transição. No entanto, nunca deixaram de ocorrer planeamentos de atividades, conversas acerca do desenvolvimento das crianças e bom ambiente entre todos os adultos da sala e na relação adulto-criança, por considerar que “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do treino. (Hohmann & Weikart, 1995, p.130)

No contexto de **Jardim-de-infância**, por, tal como Hohmann e Weikart (1995) acreditar que “o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (128), intencionei promover um ambiente de entreajuda, cooperação e trabalho de equipa, mantendo-me aberta a críticas, propostas de alteração, dúvidas e tudo o que contribuísse para a melhor dinâmica possível dentro da sala. Tal ocorreu de forma informal através de conversas com a educadora e auxiliar, sendo que sempre me aconselharam e deram dicas de como poderia fazer algo melhor ou de forma diferente. No entanto, sinto que falhei na parte do trabalho em equipa propriamente dito, pelo que poderia ter envolvido muito mais a educadora cooperante e a auxiliar da sala nas minhas atividades com o grupo. Tal ocorreu, talvez por ter a noção de que estava a ser avaliada e, nesse sentido, teria que dar o melhor de mim e saber lidar com todas as situações. Porém, não tive em conta que ao longo do meu futuro profissional, contarei com outros elementos educativos na sala de atividades que podem e devem ser incluídos na vida em grupo. No entanto, reconheço que falhei nesse aspeto.

Porém, relativamente à minha intenção de encontrar o meu lugar como elemento educativo para com o grupo e com as adultas da sala, considero que fui bem sucedida e que este foi um processo gradual que, inicialmente ainda estava bastante “preso”. A pouco e pouco fui encontrando liberdade para me expor, para deixar que as crianças e a equipa se expusessem, para que todos me vissem como uma “futura educadora”, como eu explicava às crianças.

Por fim, pude contar com a equipa educativa em momentos de organização do grupo, pelo que, por exemplo, enquanto eu trabalhei com as crianças do projeto, tanto a educadora cooperante como a auxiliar dinamizavam outras atividades com as restantes crianças ou vice-versa, o que se revelou numa dinâmica estável e na qual todos se mantiveram ativos.

1.2.5. Gestão de grupo

No contexto de **Creche** a dificuldade em encontrar o meu espaço na sala talvez tenha sido o ponto menos positivo da minha prática neste contexto e aliou-se ao tema da problemática, na medida em que, foi difícil assumir a gestão de grupo e encontrar uma disciplina democrática entre mim e as crianças capaz de resultar em valores como o respeito, cooperação e um ambiente harmonioso de mutuas aprendizagens. Como nos dizem DeVries e Zan (1998) “a obediência que emerge por afeição e apego é uma obediência diferente. Ao invés de ser imposta por coerção, resulta do apelo do adulto à cooperação da criança. Uma vez que engendra uma atitude mais voluntária por parte da criança” (p.38). Assim, sempre pretendi chegar a essa obediência, através da conquista de um ambiente democrático onde as vozes das crianças e as suas vontades são valorizadas e nunca subestimadas às minhas, enquanto estagiária. No entanto, no contexto de creche, foi bastante menos notória esta minha intenção no que toca à problemática, pelo que, como mencionarei mais tarde, foi em jardim-de-infância que pude experienciar verdadeiramente essa vontade e coloca-la em prática.

No que diz respeito ao contexto de **Jardim-de-infância**, este elemento da minha PPS desenrolou-se gradualmente, pelo que se notou uma grande diferença, antes demais, na minha PPS no contexto de creche e, especificamente, no início da minha PPS em jardim-de-infância até ao final da mesma. Por considerar que uma boa gestão de grupo é a base de um ambiente educativo estável, democrático, coeso e onde se ouvem as vozes de todos os elementos da sala, respeitando-os, esforcei-me no sentido de conquistar as crianças e chegar a elas, conhecendo-as, antes de tentar que me respeitassem e

obedecessem. Neste sentido, após me ter dedicado a observar cada criança e os seus comportamentos, pude criar estratégias de intervenção (que irei referir no ponto da problemática) que me permitiram chegar à tão desejada conquista do respeito das crianças. Intencionei que me vissem como um adulto da sala, tal como o são a educadora cooperante e a auxiliar e, graças à intensa afectividade que criámos (eu e o grupo de crianças), foi possível conciliá-la com a assertividade e firmeza que as crianças necessitam e que lhes permitirá “saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas” (Montessori, 1958, citado por Estrela, 2002, p.21). Sendo que as crianças foram percebendo que respeitando-me e respeitando os colegas e a restante equipa educativa, obtinham respeito, atenção e valorização por elas próprias e pelo que queriam partilhar, foi, de modo geral, com base em diálogos, afetividade e chamando a atenção para as regras da sala, que fui conquistando a gestão do grupo neste contexto.

No próximo ponto relacionado com a problemática “A importância da partilha do poder na implementação de regras e na regulação do grupo”, explicitá-la-ei, através de um referencial teórico, metodológico e ético, relacionando com as intenções definidas para a minha ação pedagógica.

2. Identificação da problemática

Tendo em atenção as intenções enunciadas anteriormente e a reflexão realizada acerca da minha ação pedagógica, iniciarei este ponto com uma abordagem teórica acerca da problemática mais significativa da minha PPS “A importância da partilha do poder na implementação de regras e na regulação do grupo”. Esta estará dividida entre dois pontos essenciais, sendo estes: “Do poder do educador ao poder partilhado com as crianças” e “A importância da regra na regulação do grupo”. Seguidamente, darei início à explicitação da concretização da problemática na minha ação pedagógica no ponto “A conquista da regulação do grupo”.

2.1. A importância da partilha do poder na implementação de regras e na regulação de grupo

A problemática mais significativa da minha PPS surgiu, na minha mente, ainda antes de iniciar a intervenção em qualquer um dos contextos. Isto é, ao longo da licenciatura em Educação Básica mantive sempre um receio e bastantes dúvidas no que concerne à gestão do grupo. Dúvidas como “*será que as crianças me vão respeitar?*”,

“será que vou conseguir captar as suas atenções”, “e se eu não for capaz de manter a ordem na sala?”, “e se as crianças não me encararem como um dos adultos da sala?”. Estes receios advinham da minha conceção de que sem uma boa gestão do grupo, sem o respeito mútuo, atenção e ordem, torna-se quase impossível conquistar um ambiente educativo que promova aprendizagens significativas, constantes descobertas e desenvolvimento, tanto da parte do educador como da parte do grupo de crianças. Como tal, considerava que se não fosse capaz de chegar às crianças e conquistar um equilíbrio entre afetividade/momentos de brincadeira e assertividade e firmeza, não conseguiria cumprir as minhas intencionalidades e objetivos definidos para a PPS. No entanto, tinha em mente que a capacidade de afetividade sempre esteve presente ao longo da minha formação como educadora de infância, pelo que se processa de forma natural quando me relaciono com as crianças. Assim sendo, os meus receios recaíam principalmente na capacidade de ser assertiva sempre que se mostrasse necessário.

No entanto, foi com todos estes receios que iniciei a PPS em contexto de Creche, onde, efetivamente, surgiu o tema da problemática. De acordo com a caracterização do grupo, existiam algumas crianças que apresentavam bastante dificuldade em lidar com a negação/contrariedade, reagindo sempre ou quase sempre através da frustração, pelo que lhes era bastante difícil lidar com os conflitos. Deste modo, existiam bastantes quebras nas atividades e nos diferentes momentos da rotina, de modo a que as crianças regressassem à calma e bom ambiente necessário. Para tal, como nos diz Reyes (2010), *“será mais fácil que a criança acabe com as suas birras quando vê que não damos muita importância à encenação das mesmas e, pelo contrário, lhe oferecemos a possibilidade de participar em jogos ou atividades interessantes para ela”.* Como tal, este foi sempre o comportamento adotado por mim e que justifica a *“importância dos limites nestas idades”* dos dois ou três anos (p.72).

Quando iniciei a minha PPS no contexto de Jardim-de-infância, já havia atenuado alguns dos meus receios, mas, para além dos mesmos, outros surgiam: *“agora são mais crianças ... são idades diferentes ... será que as crianças vão permitir a minha participação? Será que vou conseguir encontrar o meu espaço como elemento educativo?”.* No entanto, já sabia que o tema da problemática se iria relacionar com a gestão do grupo e foi nesse sentido que defini que esta seria uma nova oportunidade de experienciar e desenvolver a minha prática nesse sentido. No caso desta PPS, deparei-me com algumas crianças com dificuldade em manterem a atenção e concentração, segundo a caracterização do grupo, conversas com a educadora e pela minha própria

observação. Neste sentido, revelavam pouco interesse nas atividades, tendo sentido a necessidade de alcançar a ordem ao longo de atividades, reuniões ou nos diversos momentos da rotina e tempos de transição.

Foi após as caracterizações de ambos os contextos que me apercebi de que as intencionalidades definidas para cada contexto se conseguiam ligar entre si, relacionando-se diretamente com a problemática, como é possível observar no Quadro 1, que se segue em anexo (**Intencionalidades dos contextos de Creche e Jardim-de-infância relacionadas à Problemática – Anexo 31**)

Após todas estas evidências, estava claro que os conceitos de gestão de grupo, importância das regras e poder partilhado iriam compor a problemática mais significativa da PPS: A importância da partilha do poder na implementação de regras e na regulação do grupo.

2.1.1. Do poder do educador ao poder partilhado com as crianças

De modo a centrar-me na conceção de poder na Educação de Infância na qual acredito, pretendo iniciar este tópico com o confronto de duas diferentes perspetivas: O educador enquanto detentor de todo o poder e a partilha de poder entre o educador e as crianças.

“Apesar das modificações profundas que a escola sofreu na época contemporânea, subsistem nela heranças do magistrocentrismo tradicional que resistem à mudança dos tempos e das vontades” (Estrela, 2002, p.19), pelo que, segundo a autora, existem ainda muitos educadores que tendem a preservar o lugar central na organização do ato pedagógico que a pedagogia tradicional lhes atribuía. Porém, considero que dessa forma, com crianças tanto em contexto de creche como em jardim-de-infância, torna-se difícil que se envolvam, se mantenham atentas e concentradas, uma vez que a organização das rotinas, espaços, atividades e momentos de transição vão, unicamente, ao encontro daquilo que o educador considera ser o correto. Dessa forma, porém, “são dadas às crianças poucas oportunidades para desenvolver a sua capacidade de controlo, ou para tomarem as suas decisões e aprenderem com as consequências” (Hohmann e Weikart, 1995, p.77).

Assim, segundo Estrela (2002), as funções do educador detentor de todo o poder são: ditar as regras e controlar os comportamentos, condicionar os sentimentos ao

condicionar a possibilidade da sua exteriorização, controlar as relações sociais na sala de atividades e determinar e impor os critérios do que é “bom, verdadeiro, belo, útil, correto” (p.21). Na minha opinião, este tipo de poder condiciona a liberdade da criança ser quem é, gostar do que quiser, acreditar no que quiser e ter os seus próprios valores. Ou seja, é impossibilitada a noção de heterogeneidade e individualidade num grupo de crianças, uma vez que estas se regem pela personalidade, gostos e preferências do educador, não sendo respeitadas as suas vontades.

Hohmann e Weikart (1995) definem esta posição do educador detentor do poder como fazendo parte de um “clima directivo” (p.70) no qual, segundo os autores, as atividades e rotina diária são controladas pelos adultos. Neste clima, os adultos falam e as crianças ouvem e seguem ordens, ficam dominadas e atentas enquanto os adultos dizem o que devem saber “até obterem os resultados desejados e esperados num determinado instrumento de avaliação” (p.71). Ainda de acordo com os autores, as crianças que não são capazes de ficar atentas e obedecer, são punidas, enquanto as que obedecem, experimentam o sucesso e orgulho de corresponderem às expectativas dos adultos.

Na minha opinião, esta posição acarreta poucos resultados de sucesso para os educadores que a adotam, uma vez que as crianças necessitam de se sentir motivadas, interessadas e curiosas pelas atividades e só dessa forma estarão atentas e concentradas. Não será num clima de opressão e total obediência da criança face às ordens rígidas do adulto que esta aprenderá significativamente e fruirá dos momentos de aprendizagem de que necessita.

Por outro lado, não considero que atribuir o total poder de decisão às crianças - anulando-se o papel do educador - seja a opção mais acertada, pelo que “nada desconcerta mais as crianças do que a ausência de normas” (Aldecoa et al, 2001, citado em Reyes, 2010). Deste modo, considero que, para desenvolverem a sua personalidade e se poderem formar pessoal e socialmente, as crianças necessitam de normas, regras, hábitos e limites, sendo que, se tiverem total liberdade para fazerem o que querem, essa liberdade poderá coloca-las em perigo.

Reyes (2010) chama a atenção para um caso habitual a que todos os adultos que são próximos a crianças com frequência já se aperceberam:

“Quantas vezes vimos como as crianças, com os seus rostos expectantes, estão à espera que nós, os adultos, atuemos para pôr uma certa ordem nas suas vidas, para lhes dizer que não podem tocar nas tomadas eléctricas”(p.26)

Neste sentido, considero importante deixar que as crianças sofram as suas próprias consequências e que tal é potenciador de aprendizagens de vida. No entanto, importa definir um limite para essa liberdade no que diz respeito ao perigo e a problemas graves para a criança, pois “não é progressista quem não coloca limites” (Reyes, 2010, p.25).

Contrapondo o “clima directivo”, os autores Hohmann e Weikart (1995) apresentam o “clima de permissividade” que vai ao encontro da perspectiva de total liberdade da criança, desvalorizando a importância dos limites. Segundo os autores, nesta perspectiva, os adultos deixam as crianças sozinhas a brincar, apenas intervindo para responder a alguma questão ou para restaurar ordem quando necessário. É verdade que este clima potencia muita liberdade à criança e valoriza a necessidade de brincar como “atividade de aprendizagem prioritária” (p.70), no entanto, esta perspectiva acarreta uma falta de estrutura que por si só pode causar a frustração das crianças por não ter nada para fazer, por se sentir aborrecida, confusa, ansiosa ou fora do controlo, sem o apoio do adulto por perto.

Assim, esta falta de apoio, de estrutura e de limites, pode trazer falta de segurança, de sentimento de proteção por parte das crianças em relação a um adulto e potenciar desconforto, receios e fazer com que estas se sintam perdidas. Tal não é o que pretendo e no qual tenciono basear a minha prática profissional futuramente.

O ideal, segundo aquilo que considero, é um poder partilhado, conquistado através do respeito mútuo, da valorização das vozes de cada interveniente do processo educativo, da aceitação de diferentes propostas e diferentes formas de pensar e agir num clima democrático de igualdade, de cooperação e de acordo com os principais interesses e necessidades de cada um. Para tal, tenho para mim que a conquista desses valores e modo de estar são uma consequência de uma boa relação pedagógica, mas também fatores da mesma, existindo, assim, uma interessante relação entre estes.

Acredito, também, que, para conquistar uma boa relação pedagógica, é necessária, segundo Gordon (1979), citado por Carita e Fernandes (1997, p.23), uma abertura e transparência, cuidado e atenção para com o outro, independência da criança face ao adulto, distanciamento que permite a cada um crescer e desenvolver-se como ser

singular e consideração mútua das necessidades evitando sobreposições. Neste sentido, segundo as mesmas autoras, sendo o educador “a pessoa-referência das crianças” é importante que este potencie estes valores de modo a que se possa, realmente, vivenciar um poder partilhado na sala de atividades.

Sobre o tema, Hohmann e Weikart (1995, p.77) dizem-nos que “quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos”, que considero que seja a base de uma boa relação pedagógica. Acredito que, quando as vozes das crianças são respeitadas, valorizadas e apoiadas/suportadas pela experiência do adulto, todos poderão contribuir para a prática pedagógica, o que me parece ser o ideal. Nesse sentido, convém, também, permitir que as crianças ajam livremente, para que, posteriormente, possam lidar com as consequências das suas ações, estabelecer novos limites e descobrir poderes anteriormente desconhecidos. Isto é, penso que se as crianças forem comandadas pelo adulto que as impossibilita de explorarem o mundo que as rodeia, o seu processo de desenvolvimento e preparação para os desafios da vida tornar-se-ão mais difíceis de alcançar.

Senti a necessidade de relacionar o poder partilhado entre o educador e as crianças com a aprendizagem pela ação do Modelo Pedagógico High/Scope, que explicita, segundo Piaget, citado em Hohmann e Weikart (1995, p.19) que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”. Neste sentido, estes autores defendem que na aprendizagem pela ação os adultos e as crianças cooperam, sendo que o adulto deve assumir a postura de um companheiro da criança, brincando, conversando e partilhando experiências, ajudando-a a desenvolver e a potenciar cada vez mais as atividades que esta pretende desenvolver. Estes autores vão diretamente ao encontro daquilo em que acredito e já mencionei anteriormente, quando referem que:

“O dar e receber recíproco característico de uma relação de cooperação e companheirismo é mais apoiante para o desenvolvimento da criança do que as suas alternativas – nas quais o adulto assume um papel, ora dominante, ora passivo, dirigindo, dando lições, divertindo-se com, ou apenas observando ou ignorando o trabalho e a brincadeira da criança. Para formar parceria com as crianças, os adultos envolvidos nos ambientes de aprendizagem pela ação posicionam-se ao nível físico das crianças, seguem as ideias e interesses delas e conversam com elas num estilo que implica dar-e-receber”. (p.51)

Em jeito de conclusão, considero que os autores que consultei me ajudaram a clarificar e justificar as minhas opiniões e pensamentos no que diz respeito a este ponto da problemática, tendo enriquecido aquilo que já havia pensado e adquirido por mim própria - a visão negativa do educador como detentor de todo o poder e a importância do poder partilhado -, ao mesmo tempo em que possibilitou que criasse novas conceções acerca do mesmo - o facto de não concordar com a falta de limites e ordem na educação de infância, bem como a importância e relação da aprendizagem pela ação com a partilha do poder entre o educador e as crianças.

2.2.2. A importância da regra na regulação do grupo

Segundo Estrela (2002), “é função da escola ajudar as crianças a escolherem os seus valores e a agirem de acordo com eles”, uma vez que “uma pessoa sem valores definidos fica sujeita a toda a espécie de influências” e encontrar-se-á sempre “dividida, mal consigo própria e com os outros” (p.26).

Considero, portanto, que antes de se construírem regras na educação de infância, é necessário ter em mente a importância que se deve dar à ajuda na criação e intensificação dos valores de cada criança. Não creio que estes devam ser impostos à vista da personalidade do educador, sendo a função deste ajudar a clarificar aquilo em que cada criança acredita, podendo orientar e prevenir comportamentos disruptivos e que encaminhem a criança por meios não considerados aceitáveis (exemplos: atos como roubar, mentir, não partilhar, desrespeitar, etc.).

Segundo a mesma autora (p.26), a ausência de valores acarreta consequências na personalidade das crianças, sendo estas, entre outras, as seguintes: “apatia, instabilidade, insegurança, inconsistência, hiperconformismo, desinteresse, desorientação”. Não posso deixar de concordar, uma vez que, na minha opinião, os valores formam um ser a nível pessoal e social, transmitem-lhe a sua própria identidade e tornam-no único. Se esses valores não são conquistados, as crianças tornam-se seres que não pensam pela sua própria cabeça, que se regem pelas ordens e opiniões dos que a rodeiam e perdem o interesse em participar ativamente na sociedade. Tal não corresponde ao que se pretende quando nos propomos a auxiliar no processo de crescimento e desenvolvimento de uma criança.

Através da definição gradual de valores por parte de cada criança, torna-se necessária a existência de regras, pois, segundo Brazelton e Sparrow (2004), estas

trazem segurança às crianças e sem elas “não há limites” (p.13). Outra perspectiva, frisa ainda que “uma criança sem disciplina é uma criança que não se sente amada” (Fraiberg, citada em Brazelton e Sparrow, 2004). Neste caso, a disciplina relaciona-se diretamente com as regras, pelo que ambas as perspectivas justificam em pleno as minhas concepções de que os limites são necessários para que a criança se sinta segura, amada e protegida nos contextos de creche e jardim-de-infância.

Reconhecida a importância das regras, torna-se relevante referir que todas as crianças do grupo devem estar envolvidas diretamente na elaboração das mesmas. Isto é, considero que quanto mais envolvidas estiverem as crianças na decisão de criação de regras, mais facilmente as compreenderão e, conseqüentemente, mais tendência terão para as cumprir.

Segundo as OCEPE (1997) “A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação e decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social” constituem “experiências de vida democrática” (p.36). Ainda segundo as mesmas, as regras terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças, uma vez que estas, que são “indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração”.

Assim, o que se pretende é um clima democrático, de partilha de ideias e diálogos. Convém que estes últimos tenham em vista as regras que potenciem o melhor ambiente educativo, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, pois só assim as regras serão justas e adequadas ao grupo.

De acordo com as OCEPE (1997), as reuniões e estes momentos de partilha de opiniões e ideias, permitem “à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito” (p.37), sendo estes essenciais para a aceitação da voz dos outros, para que a criança se depare com perspectivas diferentes das suas e aprenda a respeitá-las, compreendendo que não é só a sua opinião que está correta e deve ser ouvida.

Ao experienciar e pôr em prática conceitos democráticos, de cooperação, respeito mútuo e participação ativa, estamos a trabalhar e desenvolver a área da Formação Pessoal e Social, bem como a da Linguagem Oral, sendo estas duas importantes áreas de conteúdo, constituindo ferramentas essenciais ao longo da vida de um Ser Humano.

Neste sentido, explicitada e justificada a elaboração de regras e a importância da participação direta das crianças nas mesmas, importa compreender uma das suas

grandes finalidades – a conquista de uma regulação de grupo estável e propiciadora de um bom ambiente educativo.

Na minha opinião, assim que as crianças interiorizam e começam a respeitar as regras estabelecidas em acordo com o educador, a regulação do grupo torna-se mais fácil. Isto é, por compreenderem o porquê de cumprirem as regras estipuladas, as crianças vão saber respeitá-las, respeitarem-se umas às outras e respeitar o educador, o que diminuirá comportamentos perturbadores e desinteressados por parte das crianças. Segundo Freinet (1970), citado em Estrela (2002), “só há desordem quando há falha na organização do trabalho, quando a criança não está ocupada numa atividade que responde aos seus desejos e às suas possibilidades” (p.23). É neste sentido que importa envolver a criança no planeamento da rotina, das atividades e criá-las com base nos seus interesses e possibilidades. Segundo a minha conceção, uma criança que esteja a realizar uma atividade que não lhe interessa ou que não está adequada à sua faixa etária ou nível de desenvolvimento, nunca poderá estar concentrada, participativa e a fruir daquilo que está a realizar.

O papel do cumprimento das regras torna-se essencial, pois este é “consequência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo” (p.23) e de uma boa regulação do grupo. Posto isto, estamos perante uma relação entre o cumprimento das regras e a regulação do grupo. Acredito que se conquista uma esta última através do cumprimento de regras, ao mesmo tempo em que defendo que o cumprimento de regras é um fator para a conquista da regulação do grupo.

Amado (2000) descreve vários problemas na regulação do grupo segundo Kounin, sendo um deles “*Maintaining group focus*”, que consiste na técnica de manter o grupo concentrado numa tarefa comum, que segundo Denscombe (1985), se completa com a importância de manter as crianças ocupadas para assegurar uma regulação do grupo. No entanto, para que a criança esteja ocupada, é preciso que o trabalho, atividade ou brincadeira que está a realizar apresente um nível de exigência adequado e “que se faça a um ritmo apropriado” (p.35), como já referi anteriormente.

Lemlech (1988), citado em Amado (2000), diz-nos que para que o educador obtenha sucesso, deve pensar como evitar os habituais acontecimentos que motivam a desordem (p.34). Tal vai ao encontro da importância da criação das regras, sendo, para mim, esta a principal atitude a tomar, quando se quer conquistar um bom ambiente educativo e uma regulação do grupo estável.

Em jeito de conclusão, a realização deste ponto da minha problemática foi fundamental para, de seguida, a relacionar com a minha prática, uma vez que um dos meus principais objetivos com o aprofundamento desta questão era, de facto, conquistar uma regulação do grupo baseada na partilha do poder e no recurso à regra e limites. Com os autores citados foi-me possível clarificar ideias, reflectir sobre diferentes perspetivas e, por fim, fundamentar tudo aquilo em que acredito, defendendo e pretendi aplicar na minha PPS nos contextos de creche e jardim-de-infância, que posteriormente abordarei no ponto que se segue.

2.2.A conquista da regulação do grupo

Uma vez definido o referencial teórico de que necessito para me auxiliar a organizar o plano de ação que concebi na minha intervenção, torna-se fundamental explicitar em segundo lugar o referencial metodológico utilizado.

Sendo que se trata de uma problemática decorrente da minha prática profissional, foi durante a minha intervenção que pude estar em contacto direto com os meus receios e aprender praticando. Como nos diz Esteves (2008) “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p.8).

Dada a importância da prática no aprofundamento de uma problemática, é importante definir a metodologia utilizada, pelo que se tratou de uma Abordagem à Investigação na Ação. Investigar significa pesquisar, sendo que se pesquisa quando existe um problema ou inquietação sobre o qual é necessário aprofundar conhecimentos. Deste modo surge a Investigação qualitativa, uma vez que o pretendido, na prática, era recolher dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bodgan e Biklen, 1994, p.16).

Não sendo uma Investigação-ação, a investigação foi realizada através do meu olhar atento, pelo que o que me propus a atingir foi a regulação do grupo aliada à importância das regras, tanto no contexto de creche, como no contexto de jardim-de-infância. No entanto, para desenvolver este aspeto, necessitei de traçar um plano de ação na minha intervenção que tivesse em vista o alcance do meu objetivo.

Segundo uma organização da metodologia, comecei por definir a população, a instrumentação, a coleta de dados e o tratamento dos mesmos nos diferentes contextos: creche e jardim-de-infância.

No contexto de **Creche**, considerei todas as crianças no processo de aprofundamento da minha problemática, pelo que, com o recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, pude compreender a importância da partilha do poder na implementação de regras e na regulação do grupo. Assim, de acordo com as definições de Bodgan e Bilken (1994), posso identificar as técnicas utilizadas como sendo a “observação participante” (p.16) e conseqüente registo de “notas de campo” (p.150) das observações realizadas. A meu ver a observação participante ocorreu durante toda a minha PPS, pelo que estive presente e envolvida em cada momento, inclusivamente nos que são relevantes para o tema da minha problemática.

No contexto de **jardim-de-infância** voltei a considerar todas as crianças no processo de aprofundamento da minha problemática, sendo que, para o fazer, voltei a utilizar as técnicas de “observação participante”, recorrendo a posteriores “notas de campo”, incluindo, desta feita, uma “recolha de opinião” às famílias de algumas crianças, pelo que apenas nessa fase do plano, a população foram quatro famílias.

Assim, no contexto de **creche**, no que diz respeito a exemplos concretos de , , como é possível alcançar uma regulação do grupo e cumprimento de regras através do poder partilhado, destaco o caso do R.R., que segundo a caracterização realizada, é uma criança que apresenta dificuldades na comunicação verbal e no discurso, o que o leva a ter reacções negativas muito físicas (como morder, bater, chorar e gritar) sempre que algo não acontece de acordo com o que deseja. No início da minha PPS, revelou-se bastante complicado controlar esses impulsos do R.R., comunicar com ele de modo a que percebesse que não estava a agir correctamente, mostrar-lhe que existem limites que não deve ultrapassar, destacando-se o facto de não poder magoar os colegas, pois também não gostaria que o fizessem com ele. Segue-se uma situação que demonstra a atitude desta criança no início da minha PPS, demonstrando, claramente, entre outras coisas, que a criança não era capaz de respeitar regras, nem tirar proveito de um poder que se pretendia partilhado com ela:

“Acabo de ver o R.R. atirar o pano que a C.R. estava a utilizar na sua brincadeira livre. Esta começa a chorar e o R.R. corre com o pano na mão, rindo-se. Dirijo-me a si e digo: «R., a C. estava a brincar com esse pano e tu nem lhe perguntaste se to podia emprestar. Não é assim que se pedem as coisas aos amigos.». O R.R. responde-me com o seu habitual: «Não!» e tenta fugir com o pano outra vez. Volto a dirigir-me a si e digo: «R., devolve o pano à C. e pergunta se agora podes ser tu a brincar com ele». O R.R. volta a responder «Não!», eu tiro-lhe o pano e entrego à C.R. O R.R. atira-se para o chão, fazendo uma expressão zangada.”

(Nota de campo do dia 10 de janeiro de 2014)

Dada a nota de campo apresentada, concluo que a minha atitude enquanto mediadora do conflito e reguladora do grupo poderia ter sido diferente. Isto é, considero que poderia ter recorrido a uma atitude mais afetiva, a um diálogo que fizesse com que o R.R. compreendesse que estava a agir erradamente e que não é através de brusquidão e provocações aos colegas que irá conseguir. E nesta reflexão crítica que acabei de realizar, destaca-se a palavra afetividade. Conforme fui desenvolvendo a minha prática pedagógica neste contexto, fui conhecendo melhor cada criança e percebendo como é a sua relação com as regras, através da observação dos seus comportamentos. No caso específico do R.R., a sua postura desafiadora, provocadora e impulsiva foi atenuada pela relação afetiva que criámos (eu e a criança), que começou por surgir em momentos de comportamento estável por parte do R. Ou seja, foi entre brincadeiras, compreensão, atenção, valorização da sua voz, beijinhos e abraços que consegui alcançar o respeito da criança e diminuir (quase) por completo as suas atitudes perturbadoras, como é visível pela nota de campo que se segue.

“As crianças encontram-se a almoçar no refeitório, quando o R.R. tira a colher à A.M. sob o olhar e gargalhadas dos restantes colegas. A A.M. começa a gritar e a dizer “dá-me”. Eu olho diretamente para o R.R. e digo: «R., a Inês não gosta do que tu estás a fazer. Estou a ficar muito triste.». Automaticamente o R., que se encontrava risonho e com uma expressão de líder perante todos os outros, assumiu uma expressão triste e disse «não!». Largou a colher em cima da mesa”.

(Nota de campo do dia 28 de janeiro de 2014)

Neste momento, senti-me bastante orgulhosa, primeiro por notar que a criança já era capaz de parar uma atitude errada (sem a minha intervenção física, como na nota de campo anterior) que se relaciona diretamente com a ligação afetiva que estabelecemos, uma vez que está claro que o R.R. se sentiu triste por ver na minha expressão que eu não aprovava a sua atitude. Desta forma, ficou claro o atingir de um poder partilhado no qual me limitei a verbalizar e a criança assumiu e agiu por si própria, parando o seu comportamento errado.

Assim, no contexto de creche aprendi que nunca necessitei de ser autoritária para conquistar o respeito das crianças e que uma boa relação entre assertividade e afetividade foram a chave para a regulação do grupo e, neste caso em especial, do R.R. No entanto, as minhas intencionalidades de promover valores como o respeito pelo

outro, desenvolver o conceito de partilha, estimular a cooperação entre pares e incentivar à resolução de conflitos não foram totalmente atingidas, uma vez que neste contexto nunca consegui encontrar o meu espaço como elemento educativo e assumir uma regulação do grupo como um todo, tendo trabalhado com cada criança individualmente, de modo a atingir as intencionalidades estipuladas.

Foi possível envolver a equipa na minha problemática, através de estratégias como conversas informais realizadas com a educadora acerca dos comportamentos de cada criança que aliei à consulta de documentação (Projeto Curricular de Sala) e através da minha observação das suas práticas em momentos de regulação do grupo. No entanto, como já referi, uma das minhas intencionalidades para a equipa educativa era encontrar o meu espaço como elemento educativo e tal não aconteceu neste contexto. Isto porque a relação estabelecida com a equipa educativa não foi de total abertura e à vontade e esse facto aliado aos meus receios iniciais, influenciaram negativamente a minha prática. Considero que poderia ter assumido uma postura mais intrusiva na tentativa de marcar o meu espaço dentro da sala como futura educadora de infância, apesar de essa postura não fazer parte da minha personalidade.

Já as famílias foram envolvidas de forma indireta, pelo que através das conversas de consulta de documentação referidas, pude tomar conhecimento de vivências e hábitos familiares que tinham influência nos comportamentos das crianças e consequentemente na regulação do grupo. Assim, fui ao encontro da minha intencionalidade de conhecer as vivências das famílias, ainda que não o tenha realizado através de conversas com as mesmas, facto que considero que poderia enriquecer bastante mais a minha prática.

No que diz respeito ao plano de ação concebido para o contexto de **jardim-de-infância**, tudo decorreu gradualmente, num processo que se iniciou pela observação atenta das práticas da equipa educativa com o grupo, aliadas à observação do comportamento das crianças e das suas principais características, de modo a tentar perceber, logo de início, quais seriam as estratégias a adotar. No entanto, desde as semanas dedicadas à observação que criei com o grupo uma genuína relação de bastante afetividade e apego de ambas as partes. Assim, quando a educadora cooperante me deu a oportunidade de iniciar a organização/dinamização do dia, o que fiz foi seguir-me pelas observações realizadas, conquistando o respeito das crianças através da relação de afeto e companheirismo que já havia iniciado com elas. No entanto, eu sabia que tal não seria o suficiente, tendo em conta que “as crianças precisam de limites e sentem-se

seguras com eles” (Reyes, 2004, p.13). A seguinte situação demonstra, claramente, a relação inicial que era mantida entre mim e as crianças:

“Estamos no recreio e o L.M. começa a subir o escorrega, perigosamente, pelo local onde é suposto descer. Digo-lhe «L., tu sabes que não é por aí que se sobe o escorrega. Podes cair e aleijar-te. Sobe pelas escadas!». A criança desceu e voltou a subir, olhando para mim de forma desafiadora. Dirijo-me a ele, olho-o nos olhos com uma postura firme e séria e digo «L., eu disse para subires pelas escadas e tu, para além de não teres feito o que eu disse, voltaste a subir pelo sítio errado. Agora, desce daí!». A criança fez o que eu disse, demonstrando-se bastante surpreendido com a minha atitude”.

(Nota de campo do dia 14 de março de 2014)

O que retiro desta nota de campo é uma reflexão acerca da minha tentativa de me mostrar assertiva de forma que, hoje, reconheço não ser a melhor. Penso que o facto de ter explicado à criança que se poderia aleijar, na segunda intervenção e ter referido que já a havia chamado a atenção para parar com o comportamento não pretendido uma vez, foram práticas corretas. No entanto, a imposição de ordens como “Sobe pelas escadas” e “Agora, desce daí”, não deviam ter sido utilizadas, pelo que devia ter deixado que a criança percebesse sozinha o que seria correto fazer dada a situação.

Numa visão de regulação do grupo como um todo, extraio outro exemplo prático que demonstra a minha dificuldade em regular o grupo nesta fase.

“A aula de Chi-kung terminou. Durante a aula as crianças assumiram um comportamento bastante desregrado, não cumprindo as solicitações da professora e as minhas, que tentava que estas fizessem o que a professora pedia. A aula foi parada por diversas vezes, impossibilitando o seu bom funcionamento.”

(Nota de campo do dia 1 de abril de 2014)

No entanto, nessa mesma tarde, na reunião de grande grupo, utilizei dois instrumentos do Movimento da Escola Moderna como forma de avaliar o dia e o comportamento do grupo. Estes foram o diário e a reunião do conselho da tarde. Quanto ao primeiro, este, dividido em 4 colunas (não gostei, gostei, fizemos e queremos fazer). Segundo Garcia (2010), “nas duas primeiras colunas escrevem-se os juízos negativos e positivos sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana, que se prendem essencialmente com as questões sociais e morais” (p.8). Considero que as duas primeiras colunas do diário são uma excelente forma de possibilitar que as crianças

reconheçam as boas e más atitudes e se auto-regulem, sendo um meio de se auto-avaliarem. Por outro lado, a reunião do conselho da tarde auxiliou-me na avaliação do dia, na qual aproveitei para conversar com as crianças acerca da sua atitude menos correta durante a aula de Chi-Kung e na qual as crianças reconheceram a falta de respeito que demonstraram para com a professora e para comigo. Pelo que “a reunião do conselho da tarde é uma revisão partilhada do dia onde as experiências são trazidas para o grupo e tem lugar a avaliação/regulação” (Folque, 2006, p.8), este foi um dos principais instrumentos que adotei de forma a desenvolver cada vez mais a minha prática no sentido da regulação de grupo. Durante as mesmas, cada vez mais, as crianças puderam expressar-se, recordar o que foi realizado durante o dia, ouvir o outro, esperar pela sua vez de falar, revelar sentimentos de respeito para comigo e para com os colegas, na qual estava presente um clima democrático de poder partilhado que pouco a pouco fomos conseguindo conquistar.

As principais estratégias que fui colocando em prática de modo a obter o respeito das crianças passaram por aquelas que, segundo Brazelton e Sparrow (2004), se denominam de “vale a pena experimentar”. Estas, segundo os autores e a minha prática, foram os avisos, fazer uma pausa, repetir as suas atitudes de forma certa e o perdão. Os *avisos* são encarados como formas de planeamento, pelo que foram adotados por mim, (por exemplo, alertando uma criança de que caso continue a falar ao mesmo tempo em que um colega o está a fazer, quando for a sua vez, não terá oportunidade de o fazer). Esta manteve-se ao longo de toda a PPS sempre que era pretendido que as crianças respeitassem os outros, pois ao perceberem que poderiam não ser respeitadas, estas assumiam, com frequência, o comportamento correto pretendido. Já com a estratégia de *fazer uma pausa*, não fui eficaz, nem considerei que fosse a melhor opção, apesar de alcançar um comportamento de silêncio e retrospecção por parte da criança desestabilizadora, não senti que fosse uma estratégia potenciadora de efeitos a longo prazo, pelo que as crianças voltavam a repetir o mau comportamento. Relativamente à *repetição das atitudes de forma certa*, esta consistiu, por exemplo, em momentos em que as crianças estavam a brincar com os jogos de mesa no chão e eu questioneei qual é o local correto para se jogarem estes jogos e as crianças assumiram o comportamento correto, pelo que assim, centramo-nos “no sucesso e não no falhanço” (p.70). Esta pareceu-me ser das melhores estratégias utilizadas, pelo que é dada à criança a liberdade de perceber o que está a fazer errado e repara-lo assumindo o comportamento correto. Por fim, o *perdão* como forma de conquistar o respeito das crianças revelou-se uma

excelente estratégia, pois aproveitei a relação próxima e afetiva que estabelecemos para, através do perdão, as crianças compreenderem que agiram incorretamente comigo ou com os colegas, dando-lhes “esperança”, pois podem “melhorar o seu comportamento” (p.71).

A última estratégia que utilizei prendeu-se com a utilização de atividades lúdicas, experienciais e de possibilidade de participação ativa por parte das crianças de modo a conquistar as suas atenções, concentrações e envolvimento. Desta forma, revelou-se mais fácil regular o grupo e conquistar comportamentos baseados em regra e poder partilhado entre mim e as crianças, pelo que ambas (eu e as crianças) vivenciámos ativamente este tipo de atividades, tendo sido respeitadas as vozes, opiniões, previsões e ideias de cada um.

A equipa educativa teve, neste contexto, um papel fundamental para a minha problemática, pelo que cresci bastante como profissional ao observar as suas práticas, ao conversar sobre atitudes e estratégias utilizadas pela educadora e auxiliar e pela dedicação em ajudar-me a encontrar o meu espaço como elemento educativo e que as crianças o reconhecessem. Já em relação às famílias, por ter intencionado que pretendia conhecer as suas vivências para melhor compreender determinados comportamentos de algumas crianças, coloquei em prática a seguinte recolha de dados que realizei em momentos de chegada e partida dos pais das crianças, explicitando que os dados recolhidos seriam utilizados no meu relatório final e que a sua identidade e identidade das crianças estariam asseguradas. Estas recolhas foram realizadas isoladamente, sendo que os dados foram apenas ouvidos por mim (**Recolha de dados acerca da problemática às famílias das crianças do contexto de jardim-de-infância – Anexo 32**) Esta recolha foi realizada apenas a 4 famílias, por questões de tempo. Assim, após ter obtido as respostas, pude compreender que os comportamentos de todas as crianças cujas famílias realizei esta recolha de dados são bastante semelhantes em casa e no jardim-de-infância. A N.C. é uma criança bastante respeitadora, o que coincide com as respostas da sua mãe. Já o R.B., apesar de conseguir comportar-se bem, estar atento e concentrado, por vezes distrai-se facilmente com atividades externas à ocorrente em grande grupo, o que coincide também com as respostas do seu pai. No caso do A.I. as respostas do seu pai surpreenderam-me em algumas questões e noutras não, uma vez que esta criança, apesar de revelar um gradual desenvolvimento, é bastante faladora e, por vezes, revela comportamentos inadequados. No entanto, nunca me deparei com comportamentos teimosia da sua parte. Por fim, as respostas da mãe da E.G. vão

totalmente ao encontro do que pude observar, pois a E.G. é bastante sensível, pelo que pude constatar que sempre que era chamada a atenção, reagia com base no choro.

Todas estas respostas ajudaram-me a confirmar aspetos e descobrir tantos outros acerca destas quatro crianças, pelo que tenho consciência de que se tivesse realizado esta recolha de dados com todas as famílias, teria novos elementos interessantes e clarificadores acerca das restantes crianças.

Assim, sei que terminei a PPS com uma importante noção relativa à minha problemática, que explicita como o poder partilhado tem imensa importância no carácter de uma criança, com a qual pretendo terminar este capítulo. “Mas educar uma criança emocionalmente competente e moralmente desenvolvida será muito mais gratificante do que simplesmente educar uma criança obediente” (Sparrow e Brazelton, 2004, p.15)

Considerações finais

No presente ponto será abordado o impacto da minha intervenção em contexto de creche e jardim-de-infância para a construção da minha identidade profissional, inteiramente relacionada com as características que considero que um educador deve possuir e pelas quais tenciono conduzir a minha prática profissional futura.

A minha PPS permitiu-me consolidar e adquirir algumas noções que considero fundamentais para a prática de um educador de infância, nomeadamente:

a) *O trabalho a ser desenvolvido na educação de infância deve ser realizado com as crianças* e não apenas pelos adultos. Isto é, as crianças devem ter um papel ativo na sua aprendizagem, na organização do espaço/materiais e na organização da rotina diária, de forma a que o ambiente em que estão inseridas vá ao encontro das suas necessidades e interesses. O trabalho desenvolvido deve ter significado para a criança e deve ser potenciador de aprendizagens significativas. De nada vale um trabalho com uma apresentação esteticamente positiva, se as crianças não o entendem nem sabem porquê e para que é que o realizaram. Pelo que aprendi ao longo da PPS, as crianças aprendem melhor se estiverem envolvidas e interessadas, sendo que é papel do educador equilibrar as aprendizagens curriculares necessárias para a criança e as aprendizagens que as crianças revelam curiosidade em adquirir, adaptando as primeiras à caracterização do grupo de crianças. Durante a minha PPS, sei que tive maior preocupação em propor atividades que fossem ao encontro das necessidades das crianças e não tanto pelos interesses. Tal aconteceu numa tentativa de não deixar de

garantir e desenvolver o trabalho realizado pelas educadoras antes da minha chegada, de modo a não “atrasar” ou mesmo “descuidar” o mesmo. Assim, penso que deveria ter feito um melhor equilíbrio entre necessidades e interesses das crianças.

b) *O educador deve ser um adulto responsável e atento.* Alguém capaz de se responsabilizar pelo bem-estar de cada criança, transmitindo-lhe segurança, proteção e, sobretudo, deve ser capaz de olhar para cada criança como um ser único. Deve estar atento ao que a criança diz, mas também ao que não diz, sendo capaz de desmistificar e perceber receios, vontades e necessidades. Para tal, o educador nunca deve perder a capacidade de observar, refletir e planear. Durante a minha PPS, considero que consegui responsabilizar-me pelos grupos e manter-me atenta às suas “vozes”. No entanto, tenho consciência de que se revelou difícil dividir a minha atenção por cada criança em momentos de atividade em pequenos grupos ou individual. Assim, sei que esse é um aspeto a melhorar e que é fundamental para a formação de um bom educador: ter a capacidade de repartir a atenção por cada e todas as crianças.

c) *O educador deve ter em mente que a criança precisa de brincar.* Na minha opinião, o indivíduo nunca deve perder a capacidade de brincar, pelo que as idades dos 0 aos 6 anos são, para mim, as ideais para o fazer com maior intensidade. Sendo este período o pré-escolar, as crianças precisam de dar largas à sua imaginação, formar a sua personalidade através da brincadeira, representar as suas vivências em momentos de livre expressão e aproveitar o tempo livre que este período deve assegurar às crianças antes da entrada para a escola. Ao longo da minha PPS, sinto que fui capaz de equilibrar o tempo de trabalho com o tempo de brincadeira livre, tendo tido o cuidado de respeitar os ritmos de cada criança. Aprendi que de nada vale forçar uma criança a trabalhar quando esta não quer, sendo preferível esperar ou adaptar o trabalho de modo a cativar o interesse da mesma.

d) *É fundamental criar um equilíbrio entre afectividade e assertividade.* Da mesma maneira que considero que um educador deve ter a capacidade de ser assertivo, mostrar desagrado face às atitudes menos boas das crianças e saber encaminha-las, também acredito que não deve perder o encanto por cada criança, revelando carinho. Sendo que estes dois conceitos fazem parte da problemática já apresentada, conclui-se que ambos foram alvo da minha preocupação e dedicação durante a PPS. Quanto à afetividade, esta é uma prática natural quando se gosta de crianças e se sabe reconhecer cada uma como um ser único. Como tal, estive bastante presente ao longo da minha PPS em ambos os contextos. No entanto, a capacidade de me revelar assertiva apenas

foi descoberta e posta em prática no contexto de jardim-de-infância, no qual nunca deixei de sentir que as crianças me viam como um adulto seguro e transmissor de confiança e proteção. Assim, tenho consciência de que fui capaz de conquistar o equilíbrio pretendido no contexto de jardim-de-infância.

e) *O educador deve ser capaz de valorizar o bom e dar oportunidade para concertar o menos bom.* Na minha PPS aprendi que as crianças necessitam de reforços positivos, de valorização das suas vozes, das suas ações e das suas conquistas. Compreendi que tal dá à criança a vontade de fazer melhor, desenvolve a auto-estima e promove a autonomia. Um educador deve saber ouvir as crianças, dar-lhes atenção e espaço para comunicar e participar ativamente na vida em grupo. Dessa forma, a criança terá oportunidade para agir e participar e nem sempre o fará “corretamente”. Sempre que a criança erra, o educador deve ser capaz de perdoar, de dar oportunidade para que a criança concerte a sua atitude, pois considero que só assim é que a criança entenderá o porquê de ter agido erradamente, sabendo que se o concertar ou se, pelo menos, tentar, obterá reforços positivos. Resumidamente, o educador nunca deve desistir de uma criança, nem deixar de a valorizar. De modo geral, foi esta a atitude que mantive ao longo da minha PPS e que pretendo que prevaleça na minha prática profissional.

f) *O educador deve reconhecer a importância do envolvimento das famílias na prática pedagógica.* Sendo que a família é o primeiro agente educativo de uma criança e com a qual a criança passa grande parte do seu tempo, é fundamental que esta seja valorizada e integrada na rotina da creche e do jardim-de-infância. Tenho consciência de que na minha PPS no contexto de creche apenas envolvi as famílias no sentido de demonstrar o trabalho realizado com as crianças, pelo que ficou a faltar a participação direta das famílias nas atividades. No entanto, no contexto de jardim-de-infância potencieei ambas as situações de envolvimento familiar e aprendi que, na participação das famílias em atividades realizadas na sala de atividades, as crianças sentem o seu meio valorizado, sentem-se orgulhosas e mais motivadas para a aprendizagem, enquanto as famílias, pelo que observei, sentem que ajudaram no processo de aprendizagem dos seus educandos. Considero ainda que as famílias são fontes de preciosas informações para o educador de infância, uma vez que elas, mais do que ninguém, conhecem os seus filhos e através de conversas, são capazes de possibilitar estratégias e formas de agir com cada criança individualmente face às suas vivências e meio.

g) *O trabalho em equipa é fundamental para um bom ambiente educativo.*

Um educador deve ter a noção que o seu trabalho é facilitado e, inclusivamente, melhorado, se trabalhar em equipa, não só com o auxiliar de sala, mas também com os restantes elementos da instituição. Na minha PPS aprendi que um bom ambiente educativo é conquistado através de cooperação, entreajuda, respeito, e dedicação. Foram estes os valores que observei em ambos os contextos e aqueles que tentei colocar em prática. No contexto de creche, tal não aconteceu da forma esperada, mas no de jardim-de-infância pude experienciar de forma mais marcante esta importante noção. O auxiliar deve ser envolvido nas atividades ou deve ser tido em consideração sempre que é necessário dinamizar diferentes atividades na sala. O educador e auxiliar devem ajudar-se mutuamente e ter em vista as necessidades das crianças, de forma a obter os melhores resultados possíveis.

h) *O Movimento da Escola Moderna potencia aprendizagens significativas e possibilita um ambiente educativo democrático e cooperante.* Desde a organização dos grupos de forma heterogénea (que intensifica a cooperação e entreajuda entre crianças) aos instrumentos reguladores da prática pedagógica (diário, conselhos/reuniões, mapa de tarefas, mapa de projetos, etc.) e também ao desenvolvimento de trabalhos de projeto, aprendi que o MEM conduz a uma melhor pedagogia. Isto é, através da qual as crianças têm uma participação ativa, são valorizadas, vêm as suas opiniões e ideias a desenvolverem-se em verdadeiros trabalhos de projeto que vão ao encontro dos seus interesses. Aprendi que as crianças que estão inseridas numa instituição que se rege por este modelo terão maiores probabilidades de serem cidadãos ativos, menos receosos de exposição e de comunicar. Essencialmente, o MEM ajuda a crescer em sociedade, pelo que, por exemplo, no que diz respeito à organização espacial/materiais (áreas ou cantinhos), Leandro (2008) diz-nos que “o fundamental é que todos os materiais sejam autênticos, os instrumentos que a humanidade usa a sério, fazendo estes cantinhos aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais. (p.3). No contexto de creche não trabalhei segundo o MEM, mas no de jardim-de-infância pude experienciar este modelo na prática, pelo que reconheço que poderia ter utilizado mais os recursos que este tem para oferecer, como dar maior valor a determinados instrumentos e ao envolvimento da comunidade.

i) *As Expressões são uma excelente forma de demonstração da individualidade de cada criança.* Esta área foi a que menos trabalhei ou com a qual apresentei alguma dificuldade em trabalhar da melhor forma ao longo da minha PPS,

tanto em creche como em jardim-de-infância. No contexto de creche foram realizadas bastantes atividades de Expressão Plástica, no entanto as restantes expressões não foram tão valorizadas por mim quanto devem ter sido, talvez pela importância excessiva que atribuí às restantes áreas. Já em jardim-de-infância, o mesmo sucedeu e, inicialmente, por falta de confiança no meu próprio trabalho, vi-me a orientar demasiado as produções plásticas das crianças, o que representou um grande erro da minha parte que posteriormente foi corrigido. É devido a esta fragilidade da minha prática que assumo que as Expressões devem ser tão valorizadas quanto as restantes áreas, não devendo existir diferenças quanto à sua importância para o desenvolvimento curricular das crianças. Uma vez que cada criança se expressa de maneira diferente, deve dar-se espaço, tempo e materiais diversificados de modo a que cada uma dê largas à sua imaginação e crie de acordo com os seus conceitos e vivências. Cabe ao educador apoiar e apreciar o desenvolvimento das crianças nesta área.

j) O educador deve ser feliz no seu trabalho. Como última noção que considero que um educador deve manter ao longo da sua prática profissional, optei por esta uma vez que acredito que esta profissão requer mais do que dedicação, esforço, empenho, etc. Esta é uma profissão que requer amor. Se um educador não tiver amor à profissão, às crianças, às suas conquistas e ao ser único e especial que estas representam, a dedicação, esforço e empenho nunca serão a 100% e não será feliz naquilo que faz. Um educador deve ser paciente, deve saber dar sem esperar nada em troca e surpreender-se e orgulhar-se com pequenos gestos das crianças. Um educador feliz é aquele que reconhece que está sempre a aprender ao mesmo tempo em que transmite conhecimentos numa troca gratificante. É também aquele que erra, assume e reconhece o seu erro e nunca deixa de refletir e planear formas de melhorar o seu trabalho. Um educador feliz é aquele que acredita até ao fim que por mais cansaço, momentos menos bons e dias que não correram como o esperado, esta é a profissão à qual se quer dedicar. E esta foi a estagiária que fui e a educadora que pretendo ser ao longo de toda a minha vida profissional: uma educadora feliz.

Em suma, esta PPS permitiu-me aprender imenso a cada dia e muitas vezes sem que me apercebesse que ao transmitir conhecimentos às crianças, estas ensinavam-me tantos outros. A possibilidade de experienciar a prática em creche, recorrendo às experiências-chave do modelo pedagógico High/Scope, a oportunidade de trabalhar por projeto e numa instituição regida pelo MEM, o prazer de trabalhar com dois grupos de crianças tão distintos, dentro dos quais cada criança se revelou uma unidade tão

particular que coube a mim aprender a conhecer e conquistar num envolvimento, dedicação e constante aprendizagem que certamente nunca esquecerei. O prazer de ter contactado com duas equipas educativas que de alguma forma contribuíram para me inspirar e começar a formar a minha identidade profissional. O contacto com todas as famílias de cada criança dos dois contextos, que me permitiu ganhar mais responsabilidade e crescer enquanto profissional. Os imprevistos, os desafios e a superação dos limites que pensava ter, que contribuíram para que compreendesse que basta querer e ter força de vontade para alcançar tudo aquilo que desejo. Por fim, os erros, as conquistas, as consequências das minhas ações, o nervosismo, o medo de falhar e a vontade de seguir em frente, que fizeram parte do meu percurso enquanto estagiária e que me deram oportunidade de vivenciar pela primeira vez o que é ser educadora de infância.

Referências

Almeida, P. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.

Amado, J.S. (2000). *A construção da disciplina na escola – Suportes teórico-práticos*. Porto Editora

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora

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

Cardona, M.J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância (nº24), p.8-15

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – como prevenir? Como remediar?* Editorial Presença

Carvalho, C.M., (2012). *“CRECHEndo” com qualidade – Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação – Universidade de Coimbra, Portugal

DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

Esteves, L.M. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação- Ação*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora

- Ferreira, M. (2004). “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças em jardim-de-infância*. Porto: Edição Afrontamento, pp.65 -102.
- Folque, M.A. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna* (nº5), p.5-12
- Freinet,C. (1973). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. Editorial Estampo.
- Garcia, A.S.R. (2010). *O Diário de Turma na vida de um grupo de jardim de infância*. *Escola Moderna* (nº36), p.6-20
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, M. E. (2008). *Movimento da Escola Moderna. Jornadas Pedagógicas – Modelos Pedagógicos na Educação de Infância*. Acedido em 19 de Junho de 2014 em http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Accção*. Porto: Porto Editora.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. (1997). Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Editora McGraw-Hill
- Parente, C. (2000). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. *Cadernos de Educação de Infância* (nº89), p.34-37
- Pinho, A.M.C. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. Dissertação de Mestrado – Universidade de Aveiro, Portugal.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto, Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2000). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Reyes, M.J.A. (2010). *O não também ajuda a crescer – como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A esfera dos livros

Documentos oficiais das instituições:

Projeto Educativo da Instituição de Creche (2010)

Projeto Curricular de sala 2013-2014 da Ed. Creche.

Projeto Pedagógico de Sala 2013-2014 da Ed. Jardim de Infância

Projeto Educativo da Instituição de Jardim de Infância (2012-2015)

