



Jennifer Sofia Monteiro Da Costa
150139009

“A disciplina na Creche e Jardim-de-Infância”

Instauração e regulação

Relatório do Projeto de Investigação
(Versão Final)

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Novembro 2017

Versão Final

A disciplina na Creche e Jardim-de-Infância

Instauração e regulação

Relatório de Projeto de Investigação apresentado na Escola Superior de Educação de Setúbal para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar.

Candidata: Jennifer Sofia Monteiro Da Costa

Nº de Aluno: 150139009

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Presidente: Professora Doutora Ana Luísa Pires

Arguente: Professora Especialista Teresa de Matos

Novembro de 2017

À minha madrinha, porque lutaste durante 12 anos
e na tua luta ensinaste-me que desistir não é opção.
Serás sempre a estrela mais brilhante do meu céu.

Agradecimentos

Não são muitos, aqueles a quem devo o meu agradecimento, por me terem permitido agarrar esta oportunidade que a vida me deu, no entanto guardo-os a todos no meu coração.

Primeiramente o meu maior agradecimento pertence ao meu querido irmão que em tão tenra idade já me ensinou mais que qualquer outra pessoa e deu-me a principal razão para seguir este rumo. Obrigado por mesmo sem o perceberes conseguires sempre animar-me em momentos em que queria desistir de tudo.

Obrigado por seres o irmão que és para mim, mesmo com os dezanove anos de diferença que existem entre nós. Obrigado por me dares um pouco mais de felicidade a cada dia que passa, por me deixares ter-te como a pessoa mais importante da minha vida. Um dia vais ler estes parágrafos e perceber que é de ti que falo e até lá espero que permaneças essa pessoa tão especial que és e que a nossa relação se fortaleça cada vez mais.

Agradeço à minha família que sempre acreditou em mim, à minha mãe e padrasto que sempre foram um pilar para mim, mesmo com todos os altos e baixos pelos quais a nossa relação tem passado. Ao meu pai e irmãos que mesmo distantes nunca desistiram de mim.

À minha bisavó Francisca, que, mesmo já não estando presente, em vida me ensinou todos os valores que fazem de mim a mulher que sou hoje e sempre cuidou de mim. Não há um dia em que não pense em si.

Aos amigos que realizaram este percurso ao meu lado, por cada palavra, cada gargalhada, cada esgotamento pelo qual passamos juntos. Às duas amigas que entraram na minha vida nesta última etapa do meu percurso académico, sem vocês os meus dias seriam cinzentos. Obrigada por não desistirem de mim. Mesmo que as nossas vidas tenham seguido rumos diferentes farão sempre parte de mim, serão sempre a família que eu escolhi.

Às educadoras cooperantes que partilharam comigo os seus saberes e amizade. Às crianças cujas presenças são raios de luz para mim.

Aos professores que contribuíram para a minha formação, em especial o Professor Doutor Augusto Pinheiro pela partilha de conhecimentos e por ser um professor que está sempre pronto a ajudar os seus alunos.

A todos deixo o meu mais sentido obrigado sempre de coração aberto.

Resumo

O presente relatório de investigação tem como tema “*A disciplina na Creche e Jardim-de-Infância – Instauração e regulação*”. Este tem como principal objetivo proporcionar uma maior compreensão daquilo que é a disciplina e que estratégias podem ser adotadas por educadores/as de modo a melhorar as suas práticas pedagógicas. Para tal, torna-se necessário perceber as conceções das educadoras com quem foi realizado o meu estágio, bem como as suas estratégias mediante problemáticas ligadas à disciplina. Nomeadamente, os conflitos.

Apresenta como principal abordagem a investigação-ação, tendo como metodologias o paradigma interpretativo da investigação qualitativa, procurando interpretar os dados e informações recolhidas, relacionadas ao tema de estudo, nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância onde decorreram os quatro períodos de estágio integrados no mestrado em Educação Pré-Escolar.

Primeiramente é realizada uma abordagem teórica relacionada ao tema em articulação com momentos e experiências vivenciadas ao longo dos estágios. Assim, o presente relatório apresenta também uma abordagem interventiva que pretende proporcionar uma reflexão no âmbito das intervenções realizadas.

Como principais dispositivos de recolha de informação foram utilizados a observação participante, as notas de campo, inquérito por questionário e análise documental. Finalizando, realizou-se uma análise e reflexão retrospectiva das informações recolhidas bem como das conceções das educadoras cooperantes, apresentadas nas considerações finais do presente relatório.

Palavras-chave: Disciplina, Conflito, Regras

Abstract

This research report has as a theme "*Discipline in nursery school and kindergarten – Establish and manage*". The main purpose of this report is to provide a greater understanding of *discipline* and what strategies can be adopted by educators to improve their pedagogical practices. There for, it is necessary to understand the concessions of the educators with whom my internship was carried out, as well as their strategies by discipline-related issues. Especially conflicts.

It presents as main approach research-action, with the interpretative paradigm methodologies of qualitative research, seeking to interpret the data and information collected, related to the subject of study, in the contexts of nursery school and kindergarten where took place the four periods of internship integrated into the master's degree in pre-school Education.

It starts with a theoretical approach related to the theme in conjunction with moments and experiences experienced throughout the stages. Thus, the present report presents also an interventional approach that aims to provide a reflection in the context of the interventions carried out.

The main information-gathering devices used were participant observation, field notes, survey and document analysis. Finally, a retrospective analysis and reflection of information collected and the concessions of cooperating teachers, presented in the concluding remarks of this report.

Keywords: Discipline; Conflicts; Rules.

Índice Geral

Agradecimentos	4
Resumo	6
Abstract.....	7
Introdução	10
Capítulo I – Quadro teórico de Referência	14
1. Disciplina vs (in)disciplina	15
2. Regras.....	17
3. Conflito	18
3.1.Tipos de conflitos	21
3.2.O poder da palavra “não”.	24
3.3.Castigos como resolução de conflitos	27
3.4.Os conflitos enquanto momentos de aprendizagem	29
Capítulo II – Metodologia de Estudo.....	32
1. Investigação Qualitativa.....	33
2. Investigação-Ação.....	34
3. Procedimento de Recolha de Informação	38
3.2.Observação participante	39
3.3.Notas de campo	39
3.4.Inquerito por questionário	40
4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação.....	41
4.1.Análise documental	42
4.2.Procedimento de análise de conteúdo das respostas ao questionário.....	42
5. Contextos Educativos.....	42
5.1.Instituição A	43

5.1.1. Sala 1.....	46
5.1.2. Descrição do grupo	50
5.1.3. Sala 2	50
5.1.4. Descrição do grupo	51
5.1.5. Aspectos variantes e aspetos invariantes.....	52
5.2.Instituição B	52
5.2.1. Sala 1	55
5.2.2. Descrição do grupo	56
5.2.3. Sala 2	56
5.2.4. Descrição do grupo 2	57
5.2.5. Aspectos variantes e aspetos invariantes.....	57
6. Dispositivos e procedimentos de intervenção em Creche e Jardim-de-Infância.....	57
Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção	60
1. Intervenção no contexto pedagógico A.....	61
1.1.Contexto pedagógico de Creche	61
1.2.Contexto pedagógico de Jardim-de-infância	76
2. Intervenção no contexto pedagógico B	79
2.1.Contexto pedagógico de Jardim-de-infância - Sala 1.....	79
2.2.Contexto pedagógico de Jardim-de-infância - Sala 2.....	89
3. Apresentação e análise das informações recolhidas no inquérito por questionário	92
3.1.Respostas da Educadora Cooperante A (Contexto de creche e jardim-de-infância 1)	92
3.2.Respostas da Educadora Cooperante A (Contexto de jardim-de-infância 2)	98
Capítulo IV – Considerações Globais	102
Referências Bibliográficas	108
Anexos.....	114

Introdução

O presente relatório de investigação encontra-se inserido no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este tem como principal objetivo rentabilizar as aprendizagens alcançadas ao longo do período de investigação, em articulação com as intervenções realizadas nos contextos pedagógicos de Creche e Jardim-de-Infância.

O estudo aqui apresentado está inserido no paradigma interpretativo da investigação qualitativa através da investigação-ação, tendo como ponto de partida uma situação problemática a qual se pretende melhorar.

Este é um relatório que se desenvolve em torno da temática da *Disciplina*, centralizado na sua regulação bem como no subtema dos *Conflitos*.

A escolha desta temática surgiu ao longo do primeiro momento de estágio proporcionado pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar, em articulação com algumas vivências experienciadas ao longo da minha infância.

No decorrer do primeiro momento de estágio deparei-me com várias situações em que era possível observar a ocorrência de conflitos. Sendo a primeira vez que contactava com um grande grupo na vertente de Creche, senti que, para mim, a resolução de conflitos era algo desconhecido ao qual não sabia como reagir.

Deste modo através da observação surgiu o interesse em aprofundar esta temática. No decorrer do primeiro momento de estágio foram inúmeras as situações em que pude presenciar a ocorrência de pequenos conflitos entre as crianças, nomeadamente, disputas sobre brinquedos, lugares à mesa, livros, lugares na fila para sair da sala entre outras razões.

Embora inicialmente tenha considerado a existência, ou inexistência de intervenção por parte da equipa pedagógica como tema a explorar, através da observação compreendi que, em muitos momentos de conflito a equipa pedagógica tinha um papel de mediador ativo, e noutros nem chegava para me aperceber da sua existência, pois as próprias crianças encontravam uma solução sozinhas.

Perante tais constatações considerei o tema da *Disciplina* bastante pertinente tanto para mim (que ainda me encontro em formação e tenho que aprender a lidar com certas situações, de forma a superar certas atitudes e comportamentos), como para o

desenvolvimento e inserção das crianças na sociedade que as rodeia, para que respeitem as regras e se respeitem umas às outras.

Tal como refere Jean Piaget, “As regras morais, que a criança aprende a respeitar lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida das necessidades e de seu interesse...” (1994:23).

Perante o supracitado, há que ter em conta que as regras necessárias para a resolução de conflitos evoluem constantemente mediante as situações em que ocorrem.

No decorrer do segundo momento de estágio, em Jardim-de-Infância, percebi que a disciplina era muitas vezes regulada pelas próprias crianças, mas, em momentos em que a equipa pedagógica entendia que deveria agir, ocorria uma boa regulação de momentos conflituosos, mas também momentos em que as crianças ouviam “agora vais ficar aqui sentado a pensar no que fizeste”.

Foi também neste segundo momento de estágio que senti uma maior necessidade de obter mais ferramentas para a resolução de conflitos sem recurso a castigos e/ou recompensas.

Relativamente à minha infância, tendo iniciado o meu percurso académico num colégio militar, passei por vários momentos em que o cumprimento de regras e aplicação de castigos àqueles que desobedecessem eram uma constante.

Assim, no início do 1º Ciclo do Ensino Básico observei por várias ocasiões crianças sendo castigadas por não realizarem a saudação aos militares, por não realizarem trabalhos propostos pelos professores dentro do tempo por eles impostos, e, até mesmo por não terminarem as suas refeições, algo que acontecia comigo recorrentemente. É importante referir que, tais castigos eram na sua maioria punições físicas com recurso à palmatória.

Em reflexão retrospectiva percebi que estas tentativas de instaurar a *Disciplina* levavam muitas vezes a conflitos entre os alunos, dentro da comunidade educativa devido a discrepância de opiniões e entre a comunidade escolar e familiar.

Devido também a estas vivências senti a necessidade de explorar esta temática, principalmente por considerar que a *Disciplina* é um fim ao qual é possível chegar sem recorrer a métodos bárbaros como aqueles acima referenciados.

Perante as vivências experienciadas até à data, decidi atribuir a este relatório o título *A disciplina na Creche e Jardim-de-Infância – Instauração e regulação*.

Sendo a realização deste relatório assente num processo investigativo de carácter interventivo e reflexivo da investigação-ação, é necessária a existência de uma situação problemática, pelo que delineei como questão de investigação-ação: *Como pode a equipa pedagógica promover a disciplina e o cumprimento de regras?*

É importante referir que esta questão surgiu devido ao envolvimento das equipas pedagógicas que se apresentaram sempre bastante disponíveis e dispostas a auxiliá-me nas intervenções, mesmo que, na sua maioria não tivessem sido planeadas, existindo sempre uma articulação e um sentido de pertença à equipa pedagógica em ambos os locais de estágio.

À medida que a produção deste relatório foi avançando, surgiram algumas questões relativas às conceções das educadoras acerca da *Disciplina*, que incluí no questionário que apresentei a ambas as educadoras.

Para a realização do presente relatório, recorri à utilização de vários dispositivos no âmbito da metodologia de investigação-ação, nomeadamente a observação-participante, as notas de campo, a análise documental e inquérito por questionário, de modo a obter um melhor entendimento acerca do tema deste estudo.

Este relatório tem como principal objetivo dar a conhecer a minha perspetiva acerca da disciplina, bem como as aprendizagens realizadas com o auxílio das educadoras cooperantes, intervenções realizadas e a sua análise, centrando-se maioritariamente nos conflitos e sua resolução.

Relativamente à sua organização, o presente relatório, tem início no Capítulo I, onde é apresentado o Quadro Teórico de Referência. Neste capítulo apresento a perspetiva de alguns autores referente à *Disciplina, (In)disciplina, Regras e Conflitos*, demonstrando a importância das aprendizagens que podem surgir perante a existência de conflitos.

No Capítulo II, referente à Metodologia de estudo, são dadas a conhecer as metodologias utilizadas neste relatório, a descrição dos procedimentos utilizados na recolha de informação, bem como os procedimentos de análise de conteúdos das respostas ao questionário aplicado às educadoras cooperantes.

Ainda neste capítulo são apresentadas as características dos contextos educativos¹ onde foram realizados os momentos de estágio, a descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação, e, por fim, os dispositivos e procedimentos de intervenção em Creche e Jardim-de-Infância.

Em seguida, no Capítulo III, apresento as intervenções realizadas nos contextos pedagógicos de Creche e Jardim-de-Infância, com recurso às notas de campo e apresento ainda uma análise interpretativa e retrospectiva de tais intervenções.

Finalizando, no Capítulo IV, exponho as considerações finais referentes ao presente relatório de investigação-ação, referenciando aprendizagens adquiridas e também todas as dificuldades que surgiram durante a sua realização.

¹ As instituições apresentadas são reais no entanto, receberam a denominação de instituição A e B de modo a manter a privacidade das mesmas.

Capítulo I – Quadro teórico de Referência

Neste capítulo irei clarificar alguns conceitos relevantes para a realização da minha investigação-ação, partindo da perspectiva de diferentes autores.

O presente capítulo encontra-se dividido em subcapítulos, nos quais pretendo refletir e apresentar com fundamentação as perspectivas e alguns conceitos, aprofundando algumas concepções relativas aos conflitos e à sua resolução, e algumas causas originárias.

1. Disciplina vs (in)disciplina

Com o passar dos tempos, com a evolução da sociedade e dos padrões culturais, a conceção de *disciplina* tem adquirido várias conotações diferentes.

Segundo Bryson & Siegel a palavra “disciplina” deriva diretamente do vocábulo latino disciplina e a sua utilização remonta ao século XI, com o significado de ensinar, aprender e dar instrução. Assim, e desde a sua origem, “disciplina” significa “ensino” (2014:14).

Não obstante, a *disciplina* tem recebido ao longo dos anos uma conotação extremamente ligada à submissão ou cumprimento de regras atribuídas por uma entidade hierarquicamente superior, um mestre, alguém cuja posição social permite exercer a sua vontade sobre outrem, sendo que, “a maioria das pessoas associa a prática de disciplina apenas ao castigo ou a penalizações” (Idem 2014:14).

Gomez e Serrats, (1990:13) citados por Nunes defendem que, segundo (Heinz-jurgen 1974:98)

“a [d]isciplina deriva do latim: discapere = captar claramente; disceptare = discutir alguma coisa; discipulus = aluno; disciplina = ensino. Assim sendo, o termo disciplina expressava-se pelas ideias inerentes à aprendizagem, à instrução, à relação entre o mestre, o ensino, a educação e o próprio aluno” (2014:7).

Para Montessori referida por Estrela, “a disciplina não é, pois, um fim mas um caminho” que permitirá à criança saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas” (2002:17).

No que concerne ao contexto educativo, primeiramente é importante referir que, o termo *disciplina* representa “autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e colectiva (...)” tal como defende Amado citado por Nunes, (2014:8).

O termo disciplina associado ao tema do presente relatório de investigação está fortemente ligado aos comportamentos e ações de socialização das crianças, na medida

em que podem ser ou não considerados adequados, bem como a pertinência do cumprimento das normas consideradas corretas para uma boa vivência em sociedade; neste sentido, “a disciplina um conjunto de regras que permitem à criança crescer livremente e de forma responsável na relação com o outro” (Nunes, 2014:8).

Seguindo a mesma perspectiva, Estêvão refere que “(...) para além de ser inerente a todo o processo educativo, ela deverá tornar-se (...) numa “disciplina democrática”, assente nos valores do respeito mútuo e na negociação das normas de convivência” (2008:511).

Atendendo que, cabe ao educador proporcionar às crianças os alicerces e ferramentas necessárias para que estas sejam capazes de viver de acordo com certas normas impostas pela sociedade em que se encontram inseridas, proporcionar vivências que permitam a transmissão de valores adequados e que promovam a disciplina junto das crianças, desempenham um importante papel neste contexto e no trabalho desenvolvido pelo educador.

Se por um lado a *disciplina* é associada ao cumprimento de regras respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança bem como as suas próprias vontades e necessidades, por outro lado, a *(in)disciplina* representa o lado negativo da *disciplina*.

Santo citando Estrela refere que:

“o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas” (2014:12).

Deste modo, podemos afirmar que a *(in)disciplina* e a *disciplina* estão fortemente ligadas, na medida em que a *(in)disciplina* traduz-se na ausência de disciplina num determinado contexto, onde ocorra a quebra de algumas regras essenciais ou os conflitos sejam constantes.

Para Montessori, citada por Röhrs, a disciplina significava ainda liberdade, defendendo que existe um equilíbrio entre ambos, assinalando que, “(...) nós

chamamos de disciplinado a um indivíduo que é senhor de si, que pode conseqüentemente dispor de si mesmo ao seguir uma regra de vida” (2010:19).

O mesmo autor refere que “as crianças são dotadas de uma compreensão intuitiva das formas de plenitude pela atividade independente” (2010:27), sugerindo que a disciplina pode surgir a partir da liberdade que o educador concede à criança, que, perante a necessidade de se tornar mais autônoma e responsável irá aprender a respeitar certas normas.

2. Regras

Na sociedade, e dentro de cada cultura, existe uma série de regras básicas e pertinentes para a convivência entre pares, sendo que “um dos pontos cruciais do bem-viver numa sociedade é o respeitar de algumas regras que, muitas vezes, são os pilares da harmonia em qualquer local” (Santo, 2014:16).

Do mesmo modo, a existência de regras torna-se também pertinente perante o desenvolvimento das crianças.

Schmuck & Schmuck citando Amado (in Santo), referem que:

“ausência de regras, (...) torna insuportável a vida dos grupos e, muito especialmente, impossibilita o trabalho da aula e afeta todos os alunos (...) pois torna o ambiente na sala pouco propício às aprendizagens e favorável à ocorrência facilitada de indisciplina e conflitos (2014:16).

Diariamente as crianças são confrontadas com a necessidade de compreensão de certas regras consideradas fundamentais para a convivência em grupo. No entanto tais regras são muitas vezes impostas às crianças sem que estas possam expressar a sua opinião ou dar a sua colaboração de modo a construirem regras com um maior sentido para elas, encontrando assim soluções mais eficazes para determinados problemas que possam eventualmente voltar a ocorrer.

Assim, tal como refere Frazatto

“trabalhar regras com as crianças é um exercício longo, que pede constância, paciência e tenacidade. Mas fará nossas crianças capazes de conviver de forma saudável e gostosa com

as diferenças entre as pessoas, respeitando-as em seus limites”
(1998:169).

Posto isto, é importante referenciar que, no que concerne à construção de regras, estas podem ocorrer num ambiente coercivo ou cooperativo, sendo que num ambiente coercivo as regras são construídas pelos docentes, sem que as crianças possam apresentar as suas ideias. Do mesmo modo, também os conflitos são geridos pelo adulto, provocando muitas vezes nas crianças o medo através de ameaças e castigos.

Referenciando esta perspectiva, Frick relata que:

“Num ambiente coercitivo (...) os alunos encontram maior dificuldade de trocar ideias, ponderar diferentes pontos de vista, considerar e respeitar os direitos dos outros, sem desconsiderar os seus promovendo, assim, práticas submissas e agressivas de resolução de conflitos”
(2012:23).

Contrariamente ao que ocorre num ambiente coercivo, num ambiente cooperativo, as regras são construídas de acordo com as necessidades e ritmos de cada criança e em conjunto com as mesmas, sendo que, “os alunos têm maiores oportunidades de trocar ideias para chegar a acordos e aprender a considerar e respeitar as opiniões, desejos e direitos dos outros, buscando, da mesma maneira, ser respeitados” (Frick, 2012:23-24).

Deste modo, é importante ter em conta que, quando se trata de construção de regras, o educador deve trabalhar em conjunto com as crianças, de modo a que estas sejam não apenas capazes de perceber aquilo que constroem e o seu objetivo, mas também que sejam capazes de as ter em consideração sempre que necessário e consigam perceber o quão indispensáveis são quando se tratar de viver em harmonia com a sociedade.

3. Conflito

Quando se fala em conflito, muitas vezes esta palavra remete para alguns significados negativos, algo que possa por em causa o bom funcionamento de um determinado contexto, nomeadamente, desordem, luta, disputa, entre outras conotações negativas.

Frick, referindo Vinha, Tognetta, Ramos (2010) e Leme (2004), indica que

“compreendemos os conflitos interpessoais como as interações entre as pessoas nas quais há algum desequilíbrio, que podem ser resolvidos de modo pacífico ou violento dependendo dos recursos cognitivo e afetivos dos envolvidos e dos contextos sociais onde ocorrem” (2012:15).

Em contextos educativos como creche e jardim-de-infância, as crianças têm uma forte tendência para resolver os conflitos com os quais se deparam no seu dia-à-dia, com grande recurso a soluções que, para elas são adequadas, mas, na visão de um adulto, são físicas e algo violentas, como o bater, morder, pontapear, entre outros.

Estes são comportamentos observados em crianças pois, por norma, sentem que o seu método é eficaz no que toca à resolução de um conflito, desconhecendo o carácter primitivo das suas ações, pois acabam por obter o resultado que, embora seja o pretendido é também algo negativo.

A mesma autora sublinha que quando confrontadas com alguma situação conflituosa

“ (...) nem todos reagem da mesma maneira: enquanto algumas pessoas tentam resolver o problema de modo positivo e harmónico, buscando satisfação às partes (...) outras agem de modo agressivo, dificultando ou até impossibilitando a resolução da situação, causando sofrimento e insatisfação, fomentando um sentimento de injustiça entre as partes envolvidas, podendo ocasionar ainda mais conflitos” (2012:15).

Estes comportamentos são muitas vezes encarados como sendo uma representação de meios para chamar a atenção do adulto. Aparentemente, o facto de obterem uma rápida resposta por parte do adulto presente na sala numa primeira ocorrência, faz com que as crianças adotem o tipo de comportamentos anteriormente mencionados, obrigando o adulto a adotar novas estratégias de resolução de conflitos. Assim,

“num contexto globalizado, no qual a convivência com as diferenças são potencializadas, parece consenso e cada vez mais visibilizada a importância de se desenvolver novas

formas de resolução de conflitos e negociação” (Vicente & Biasoto, 2003:143).

Numa perspectiva evolutiva, sabemos que, para sobreviver o Homem sempre se adaptou às características do meio envolvente. Ora, tais adaptações apenas são possíveis pelo facto de, perante algum conflito ou situação problemática, sermos capazes de mudar os nossos comportamentos, e, tal como afirma Frick, “essas ações são fruto de uma construção interna elaborada pelo sujeito a partir de suas vivências e, portanto, podem variar” (2012:15-16).

No entanto, no primórdio da existência da raça humana, tais situações eram muitas vezes resolvidas com recurso à violência. Algo que, nos dias de hoje é ainda frequentemente observado entre adultos.

Segundo Leme (2004) citado por Frick

“o estilo de resolução de conflitos mais estudado na literatura é o agressivo, por envolver, talvez, maior risco aos envolvidos. É também o mais complicado de se definir, pois a agressão pode tomar diferentes modos de manifestação, desde o ataque físico às formas mais veladas, como a psicológica” (2012:16).

Isto revela que existe ainda uma ideia bastante divulgada e aceite, segundo a qual, o melhor caminho para a resolução de conflitos é através de agressões. Muitas vezes de um modo inconsciente, os adultos acabam por adotar este tipo de comportamento na presença de crianças, que se apropriam destes mesmos comportamentos.

Apesar das várias características negativas que os conflitos possam apresentar, é necessário perceber que em vários casos não devemos tentar evitar os conflitos mas sim procurar compreendê-los, de modo a encontrarmos as melhores soluções possíveis.

Deste modo, o papel do educador assume uma grande importância, na medida em que, além de ser o principal mediador no que diz respeito à resolução de conflitos num contexto de creche ou jardim-de-infância, deve ainda proporcionar proteção a todas as crianças envolvidas, na medida em que “a criança que atacou precisa, igualmente, de ser protegida para se defender dos seus próprios impulsos e sentir-se segura de maneira

a encarar os seus problemas e as suas responsabilidades” (Santo, 2014:19), sem negligenciar o facto de que é importante escutar cada uma das partes envolvidas num conflito de modo a resolvê-lo em conjunto.

É importante referir que, numa sociedade dita civilizada, os conflitos podem ocorrer devido a inúmeros fatores, tal como será apresentado no tópico seguinte.

3.1. Tipos de conflitos

Os conflitos têm permanência constante na história da Humanidade desde a antiguidade pelos mais diversos e simples motivos.

“O homem é um indivíduo caracterizado pela sua vocação para a sociabilidade e singularidade de formação e comportamento. Em razão disto, é natural que as relações intersubjetivas e até mesmo intergrupais sejam marcadas por divergências de ordens diversas (...) as quais podem ser defendidas como a gênese de um dos fenómenos mais comuns e recorrentes de qualquer sociedade: conflito” (Filho, 2012:14032).

Por seu lado, Castro, destaca que “o ser humano é egoísta e prepotente por natureza e, quando organizado em sociedade, em benefício próprio, utiliza os benefícios da natureza e da ciência desenvolvida para outros fins suspeitos e catastróficos” (2001:35).

Aparentemente, nos tempos que correm tornou-se algo banal a existência de conflitos entre a humanidade. Apesar de as características acima descritas por Castro serem na sua maioria observadas em adultos, as crianças têm uma forte tendência para se apropriarem dos comportamentos que observam no seu dia-à-dia.

Segundo Filho, “(...) cada um é dotado de características próprias que, em certos momentos são capazes de colidir com interesses pretensões e direitos do outro” (2012:1403). Perante tal, é importante referir que existem diferentes tipos de conflitos, no entanto, por norma, não existe a ocorrência de apenas um tipo de conflito.

Deste modo, neste tópico irei destacar alguns tipos de conflitos que são observados não apenas em contextos educativos, como em comunidades empresariais e contextos familiares.

Quando se trata de um contexto educativo, como a creche e jardim-de-infância, os conflitos podem variar, segundo Isenberg & Jalongo entre “disputas de posse, disputas de lutas de poder, novas entradas num determinado grupo, brincadeiras agressivas e conflitos entre crianças e adultos” (2006:331).

As mesmas autoras referem ainda que estes tipos de conflitos diferenciam na medida em que

“surgem quando duas ou mais crianças discutem porque almejam o mesmo brinquedo, quando uma criança deseja liderar forçando as suas vontades às restantes, quando, principalmente em momentos de brincadeira, algumas crianças negam a participação de outras, quando as brincadeiras adotam um cariz violento ou, quando as crianças recusar participar em algo proposto pela educadora ou desrespeitam algumas regras” (2006:331).

Segundo Alves, “os conflitos humanos podem ser motivados por interesse ou ponto de vista (...) podem ser classificados conforme o âmbito em que ocorrem como: intrapessoais, interpessoais, intragrupal ou intergrupais” (2014:120-121).

Deste modo, é necessário compreender que estes âmbitos adquirem características diferentes, no entanto, encontram-se quase sempre ligados. Sendo que a ocorrência de um pode levar a ocorrência de outro.

O mesmo autor refere ainda que

“o conflito é intrapessoal quando a situação de tensão envolve apenas uma pessoa, interpessoal quando a situação de tensão envolve mais de uma pessoa, intragrupal quando envolve elementos de um mesmo grupo e intergrupais quando a situação de tensão envolve mais de um subgrupo de um grupo maior” (2014:121-122).

Deste modo, quando ocorre um conflito intrapessoal o sujeito encontra-se num impasse perante as suas necessidades, sendo que determinadas escolhas podem culminar em situações indesejáveis, nomeadamente no que diz respeito ao campo emocional, pois, tal como afirma Nizo, “o intrapessoal diz respeito à relação consigo

mesmo, deste modo, (...) qualquer conflito, antes de apresentar-se declaradamente, é antecedido de um conflito intrapessoal” (2007:22-23).

Quando nos deparamos com um conflito interpessoal, o mesmo ocorre entre dois ou mais indivíduos cujas opiniões e interesses divergem, provocando o que é, por norma, conhecido como choque de interesses. Assim, “os conflitos interpessoais nada mais são que disputas entre vontades de dois ou mais indivíduos” (Alves, 2014:124).

Por sua vez, conflito intergrupais “que compreende situações de oposição entre entidades colectivas, nomeadamente, entre grupos funcionais” (Dimas, 2007:104), “choques de interesses ou pontos de vistas coletivos que envolvem mais de uma vontade em um mesmo grupo” (Alves, 2014:125), é um tipo de conflito pouco observado em contextos de creche e jardim-de-infância, pois tal como afirmam Hohmann & Weikart “as crianças pequenas podem encontrar-se espartilhadas entre o desejo de amizade e pertença, e o desejo de autonomia e independência” (2011:573), pelo que os conflitos, nestes contextos, são maioritariamente propícios ao desenvolvimento do “eu”, bem como à compreensão do “eu” e do “nós”.

Por sua vez, comumente aos conflitos intragrupais, os conflitos intergrupais ocorrem com maior frequência em organizações, nomeadamente, em empresas com diferentes sectores de trabalhadores, não obstante, é também comum entre diferentes etnias, bem como em desportos de grupo, sendo os protagonistas grupos cujas opiniões ou crenças divergem.

Deste modo, tal como refere Alves, “onde houver grupos sociais distintos, sempre haverá vontades que têm interesses e pontos de vista divergentes e a probabilidade de ocorrer conflitos intergrupais” (2014:126).

Assim, é possível concluir que, todos os conflitos que ocorrem na sociedade têm como ponto em comum interesses e pontos de vista diferentes, e aparentemente, o conflito intrapessoal encontra-se no seio de todos os restantes tipos de conflito.

Isto é, perante a ocorrência de um conflito intrapessoal, nasce a possibilidade de ocorrerem conflitos interpessoais, intragrupais e intergrupais, pois basta apenas uma necessidade, ponto de vista ou interesse incompreendido para que seja despoletado algum conflito.

3.2. O poder da palavra “não”

Quando se trata da educação de uma criança, por vezes torna-se necessário aos pais e educadores colocar alguns limites. Este é um ato que muitas vezes coloca os adultos numa posição em que a dúvida e a insegurança invadem os seus pensamentos e condicionam as suas capacidades de tomar decisões.

A palavra “não” foi uma constante na vida daqueles que hoje representam a nova geração de pais, que muitas vezes obtinham esta resposta às suas questões sem quaisquer explicações adicionais. Hoje em dia, são muitos os pais que, na maioria devido a horários de trabalho que os obrigam a estar pouco tempo com os filhos, “com medo de serem rígidos e prejudicarem o desenvolvimento da criança, (...) evitam a todo o custo dizer “não” (...)” (Pantoni, 1998:163).

Segundo a autora supracitada, devido a este tipo de comportamento por parte dos pais e educadores,

“a criança não aprende quais são as regras, o que é errado na sua sociedade. Ou melhor, é educada para fazer o que quer, sem respeitar o limite das outras pessoas. (...) ao agir assim, eles impedem que ocorram situações em que a criança possa aprender a tolerar frustrações e estabelecer uma relação de respeito com as pessoas” (163-164).

De facto, é necessário colocar alguns limites e regras quando se trata da educação de uma criança na medida em que “limites claros e que tenham sentido (...) são de fundamental importância para sua educação pois, baseada neles, ela aprende o que se espera dela e o que ela pode esperar dos outros” (Pantoni, 1998:164). Não obstante, ao modo como esses limites devem ser impostos é necessário colocar alguma atenção.

Desde o início dos tempos que o ser humano de tudo faz para ultrapassar alguns limites, algo que podemos encarar como parte da história da espécie. Enquanto adultos, é necessário percebermos que as crianças necessitam também elas de desafiar alguns limites de modo a perceberem aquilo de que são capazes.

Assim, Spitz defende que,

“a primeira compreensão obscura das proibições, por parte da criança, será experimentada e reexperimenta nos

intercâmbios entre a criança e o adulto. Os traços de memória dessas experiências se acumulam em número sempre crescente” (1979:62).

Seguindo esta perspectiva, Bryson & Siegel referem que “as crianças precisam de compreender o funcionamento do mundo: o que é permissível e o que não é. Um conhecimento bem definido das regras e dos limites ajuda-os a obterem sucesso nas suas relações e em outras áreas da sua vida” (2014:21).

No entanto, tal não significa que devamos dar liberdade às crianças para que quebrem todos os limites que conhecem. É necessário adquirirem o conhecimento de algumas regras que as irão acompanhar ao longo das suas vidas.

Segundo Spitz, “no nível etário de nove a doze meses (...) a criança (...) adquire a primeira compreensão das ordens e proibições. Conforme a natureza das coisas, as proibições são amplamente mais numerosas nesta idade que as ordens” (1979:62). À medida que crescem, esta compreensão torna-se mais sólida.

É muitas vezes ignorado o facto de que “o adulto é o modelo da criança e esta aprenderá essencialmente através do que é praticado pelas pessoas que estão envolvidas no seu desenvolvimento” (Batista, 2015:43).

Sendo para as crianças uma referência, é necessário que os adultos percebam que existem outras formas de colocar limites sem abusar da palavra “não”, pois, sendo algo que as crianças ouvem constantemente no seu dia-à-dia, esta acaba por ser uma palavra que a um certo ponto se torna algo banal no seu vocabulário.

Perante situações em que é necessário colocar alguns limites, o melhor modo de garantir um resultado positivo está em mudarmos a forma como pensamos e agimos com as crianças.

Isto é, ao invés de apresentar as nossas proibições e ordens, devemos investir algum tempo explicando às crianças porque deve agir de determinado modo ou porque não deve quebrar determinadas regras, expondo as consequências que podem, ou não, surgir, ao invés de dizer apenas “não”, “não faças isso”, “não toques aí”, “não debes...”, devemos explicar “se fizeres isso, tal vai acontecer e como consequência...”, recorrendo sempre a um vocabulário de fácil compreensão para as crianças.

Ao agir deste modo garantimos que a criança compreende aquilo que lhe é pedido, pois não é uma imposição direta a qual ela sente a necessidade de contornar.

Deste modo é importante referir que, este é o tipo de comportamento por parte do adulto que dita a diferença entre autoridade e autoritarismo.

Pantoni explica precisamente a diferença entre estes dois termos, referindo que

“tem autoridade aquela pessoa que age com lógica, com coerência. Aquela que dá ordens com um tom de voz que não agride. Que explica com firmeza os motivos pelos quais está sendo colocado o limite (...) autoritário é quem não explica o motivo do “não”” (1998:164).

Esta questão leva-nos a pensar num ponto importante relativamente à disciplina, principalmente em contextos de creche e jardim-de-infância, as regras e a sua organização.

As regras são fundamentais numa sociedade civilizada, sendo que representam uma resposta perante um determinado problema.

Em contexto de creche e jardim-de-infância, a existência de regras não é uma exceção. No entanto, é necessário compreender que, nestes contextos, é imperativo que as regras não sejam simplesmente impostas pela equipa pedagógica da sala mas sim um trabalho de equipa entre esta e as crianças.

Ao serem envolvidas na construção de regras, que irão contribuir para um melhor ambiente no contexto educativo, as crianças têm uma oportunidade para perceber tais regras e, é-lhes ainda transmitido um sentido de responsabilidade e autonomia, o que conduz a um maior interesse em cumprir essas regras. Ao serem elas próprias as co construtoras das regras, as crianças têm ainda a oportunidade de aprender a autorregular-se.

Não obstante, tal não significa que a equipa pedagógica não deva estar envolvida na construção das regras da sala. Embora tais construções sejam mérito das crianças a equipa pedagógica deverá sempre prestar o seu auxílio, de modo a garantir que tais regras são, não só perceptíveis para as crianças, como também não incentivam o comportamento que se pretende conter.

Nesta perspetiva, Spitz refere que, “o número crescente de proibições (...) deixa atrás de si um número igual de “tarefas” incompletas. Seu elemento comum, o “Não”, o gesto ou a palavra proibitivos, desse modo se habilita a ser o fator invariante lembrado (...)” (1979:63).

Assim, mais uma vez a palavra “não” deverá ser evitada a todo o custo, pelo facto de muitas vezes incentivar determinados comportamentos pois as crianças sentem-se, aparentemente, desafiadas a agir de acordo com o comportamento assinalado na regra.

3.3. Castigos como resolução de conflitos

Segundo Bryson & Siegel, “deixar crianças isoladas por um longo período de tempo, humilhá-las, aterrorizá-las gritando-lhes ameaças e utilizar outras formas de agressão verbal ou psicológica, são tudo exemplos de práticas disciplinares que provocam danos no espírito da criança” (2014:48).

Esta e outras abordagens que colocam em causa a integridade física e psicológica da criança acabam por se revelar contraproducentes pois, perante os castigos, a criança acaba por não prestar atenção ao seu comportamento, não compreendendo o motivo do castigo que lhe é aplicado. Ao mesmo tempo, tal como defende Faure “se realizamos uma ação, é porque ela responde a uma necessidade construtiva. Se os pais pedem alguma coisa ao seu filho, é porque isso possui um sentido (...)” (2008:13).

Esta é uma situação que se intensifica quando o adulto tem uma resposta agressiva perante o comportamento da criança, o que muitas vezes é uma constante, pois tal como referem Bryson & Siegel, “a abordagem sem emoção, envolvendo a totalidade do cérebro torna a vida mais fácil” (2014:23), e agir sem pensar nas emoções das crianças e sem tentar perceber o que sentem e o que despoleta determinados comportamentos, torna a vida dos adultos mais fáceis.

Deste modo, a criança acaba por concentrar-se no comportamento do adulto e não no seu.

Atualmente muitos pais defendem os castigos e punições físicas com argumentos como “eu também apanhei muito, não me fez mal nenhum...”. É importante referir que cada família educa os seus filhos do modo que para elas se revela o mais correto.

No entanto, é também imperativo ajudar os pais a compreender que, “embora o castigo físico trave um comportamento num determinado momento, não é eficaz a alterar, a

longo prazo, essa espécie de comportamento” (Bryson & Siegel, 2014:50). Assim, é necessário compreender que ao castigar uma criança não lhe transmitimos quaisquer ensinamentos, e que, “o castigo pode pôr fim a um comportamento a curto prazo, porém, ensinar, fornece competências que duram uma vida” (Idem, 2014:14).

Deste modo é necessário que os pais e educadores sejam capazes de encontrar estratégias que possam ajudar as crianças a perceber aquilo que esperam delas. Por vezes essas estratégias são apresentadas como limites que são impostos às crianças.

Não obstante, é necessário compreender que, tal como defende Faure “quando uma pessoa fala de limites, a questão fundamental é saber se ela está falando de uma necessidade ou de uma visão estratégica” (2008:38).

Neste âmbito, o mesmo autor revela que

“o limite representa um apoio para uma relação, em cuja proteção a atenção é concentrada (...) Se essa estratégia estiver explicitamente associada às necessidades de compartilhamento e clareza das quais provém, há chance de ela ser aceita como ajuda, e não como outra imposição vinda dos adultos” (2008:38-39).

Sendo que ao encontrarmos uma estratégia vemos as nossas necessidades e as das crianças serem satisfeitas.

Ao colocar limites claros e perceptíveis, evitamos que as crianças tenham determinados comportamentos e que o diálogo prevaleça sobre os castigos. Perante esta perspectiva, Bryson & Siegel, defendem que

“As nossas crianças precisam de aprender competências como inibir impulsos, gerir sentimentos agressivos e ter em consideração o impacto do seu comportamento nos outros. Aprender estas questões essenciais da vida e das relações humanas é o que mais necessitam, e se lhes conseguirmos assegurar essas competências, estaremos a conceder uma importante dádiva” (2014:15).

Apesar de estudiosos como o psicólogo Haun Grüspan, citado por Grispino, defenderem os castigos argumentando que “privar a criança, que erra, de algo que ela

gosta é o que mais falta em nossos dias”, defendendo ainda que, ao não castigar as crianças, estas tornar-se-ão “não-cidadãos, pessoas anti-sociais” (2016:62), este é um pensamento que tem sido cada vez mais posto de parte, principalmente em contextos de creche e jardim-de-infância, no entanto, continua a ser uma ideia popular entre alguns pais.

Contrariando esta perspectiva, Faure refere que os castigos são causadores de inúmeros problemas, não apenas a nível emocional como em alguns casos, até mesmo físicos, irreversíveis, e que, “o maior problema causado pelas punições e recompensas é o fato de elas enfraquecerem o sentido que a mensagem quer passar” (2008:12), sustentando a opinião de Bryson & Siegel que defendem que, “os castigos e as reações punitivas são, na verdade, frequentemente contraproducentes, não só no que toca a formar o cérebro, como também, no que toca a conseguir que as crianças cooperem” (2014:18).

Atualmente, apesar de grande percentagem da sociedade defender que a disciplina apenas é conseguida através de castigos e recompensas, em contextos educativos como creche e jardim-de-infância, educadores tentam muitas vezes desconstruir esta ideia, não apenas através de rotinas bem elaborada, mas também, demonstrando a importância das relações interpessoais, sustentando a ideia de que “o desenvolvimento, na criança, de capacidade de iniciativa e relações sociais, começa na tenra infância, com formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que a cuidam” (Hohmann & Weikart, 2011:571).

Deste modo, torna-se imperativo que não só educadores como também familiares percebam que as crianças estão em constante desenvolvimento, e os conflitos fazem parte desse desenvolvimento; no entanto, o sucesso, quando se trata da inibição de um determinado comportamento encontra-se na atitude do adulto perante o mesmo.

3.4. Os conflitos enquanto momentos de aprendizagem

Embora nem sempre sejamos capazes de o compreender, os conflitos por vezes apresentam inúmeras oportunidades de aprendizagem não só para as crianças como também para os adultos presentes nos momentos em que ocorrem.

Nesta perspectiva, Hellinger, defende que os conflitos “ajudam-nos a crescer, a encontrar soluções melhores, a aplicar nossas fronteiras. Portanto, em última análise, contribuem para a segurança e a paz” (2007:11).

Numa primeira instância, perante um conflito num contexto educativo, o primeiro instinto do adulto, principalmente quando se trata de um profissional em início de carreira, é agir de imediato e tentar controlar a situação. No entanto, contrariamente ao que muitos teóricos defendem, esta é uma ação que deve ser contida.

Tal como afirma Nunes, “jamais conseguiremos eliminar abordagens conflituosas num contexto educativo em que ocorrem inúmeras relações” (2014:18), sendo que as relações entre pares estão na origem de grandes aprendizagens. Deste modo, é imperativo compreender que, nestes contextos educativos, bem como em muitas situações do dia-a-dia são inúmeras as situações conflituosas, e que, a ausência de conflitos nem sempre corresponde à existência de paz.

A mesma autora refere que “a criança ao viver e experienciar as relações, e interações, aprende através das suas experiências e das experiências dos outros” (2014:18).

A ausência de conflitos em qualquer contexto é nada mais do que uma fantasia daqueles que encaram esta realidade apenas como um problema.

De facto, ao longo da história da humanidade, os conflitos têm representado os piores momentos vividos pelo Homem, nomeadamente, conflitos intergrupais envolvendo diferentes culturas ou religiões.

Não obstante, segundo Filho & Barbosa, “a pedagogia do conflito proporciona a desconstrução e reconstrução do conhecimento, a partir da interação entre os iguais e diferentes”(s.d:4).

As mesmas autoras, citando Nazareth (2006), referem que:

“A interação entre iguais tem grande influencia sobre as aspirações e rendimento escolar dos alunos. O impacto favorável entre alunos sobre a aquisição de competências e destrezas sociais, controle dos impulsos agressivos e grau de adaptação às normas estabelecidas não é constante, mas se produz unicamente em determinadas circunstâncias”
(p:4).

Segundo esta perspetiva é possível afirmar que os conflitos representam uma circunstância propícia ao desenvolvimento de inúmeras competências, nomeadamente

socias; no entanto, para que tal aconteça é necessária uma intervenção cuidadosa por parte do educador numa primeira ocorrência.

Assim, Nunes defende que cabe ao adulto proporcionar “um clima propício à comunicação, negociação e discussão, valores essenciais a uma socialização positiva” (2014:18). Como tal, a não intervenção do adulto não significa que este deverá deixar a resolução de conflitos apenas ao cargo das crianças. Este deverá essencialmente proporcionar ferramentas às quais as crianças poderão recorrer em situações de conflito, nomeadamente uma rotina bem estruturada e momentos de diálogo entre os envolvidos.

Deste modo, “a criança ao entrar em atrito com os seus pares, aprenderá, a respeitar por exemplo a sua vez, a cooperar, a negociar, a transmitir a sua opinião, a aceitar e a ouvir o outro” (Nunes, 2014:18), competências essenciais para a sua vida futura.

Esta é também uma perspetiva defendida por Bryson & Siegel que sublinham que, “quando lhes damos (às crianças) a oportunidade de decidir a forma como deverá agir, em vez de dizermos, simplesmente, o que deve fazer, ela torna-se melhor a tomar decisões” (2014:18).

Segundo Hohmann & Weikart

“conflitos relacionais (...) criam sentimentos de frustração, confusão e insucesso, quer em crianças, quer em adultos. Muitas vezes não é claro como é que um conflito começou, quem é responsável por ele, ou como é que o problema poderá ser resolvido. Ainda assim, estas ocasiões apresentam-se como ocasiões importantes para aprendizagem activa” (2011:615).

Perante tal, as relações interpessoais entre os adultos e as crianças, apresentam-se como os pilares para a resolução de conflitos, na medida em que cabe ao adulto transmitir às crianças uma sensação de segurança e estabilidade, bem como liberdade para efetuar algumas decisões, e criar as condições necessárias ao estabelecimento de uma ligação e desenvolvimento de uma empatia que, principalmente junto de crianças mais pequenas, irá permitir um maior entendimento e diferenciação entre o “eu” e o “nós”.

Capítulo II – Metodologia de Estudo

No presente capítulo são apresentadas as metodologias utilizadas na realização deste projeto de investigação-ação.

Ao longo deste capítulo irei apresentar as principais técnicas de recolha e análise de informações e ainda os dispositivos e procedimentos de intervenção.

Darei ainda a conhecer algumas características das instituições, bem como dos grupos com os quais realizei os momentos de estágio.

1. Investigação Qualitativa

À investigação qualitativa são atribuídos diversos significados pelos autores que ao longo dos anos têm vindo a estudar esta metodologia de investigação que “baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (Bogdan & Biklen, 1994:300).

A investigação qualitativa interessa particularmente à investigação-ação, na medida em que “os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (Bogdan & Biklen, 1994:293).

Denzin & Lincoln (1994) defendem que

“a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito. Este campo atravessa cinco momentos históricos que coexistem nas investigações qualitativas actuais: **o período tradicional** (1900-1950), **a idade moderna ou idade de ouro** (1950-1970), **os géneros difusos** (1970-1986), **a crise de representação** (1986-1990) e **o pós-modernismo e a actualidade** (1990-1999)” in (Aires, 2011:9).

Segundo a autora supracitada,

“no período dos **géneros difusos** (...) as ciências humanas desempenham um papel central na teoria crítica e interpretativa. A investigação qualitativa aplicada começa a conquistar um espaço específico no contexto científico; (2011:10). A investigação qualitativa insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes” (Nelson et al. 1992) citado por (Aires, 2011:13-14).

Deste modo, podemos afirmar que a investigação qualitativa atua tanto a um nível interdisciplinar como transdisciplinar, recorrendo a várias metodologias de modo a obter os resultados pretendidos pelo investigador.

Citando Denzin & Lincoln (1994:2), Aires afirma que “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (2011:14).

Bogdan & Biklen enumeram cinco características da investigação qualitativa:

“1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; deste modo o investigador encontra-se em contacto direto com o meio de onde recolhe as informações de diversas formas, sendo posteriormente revistos;

2. A investigação qualitativa é descritiva; de modo a dar a compreender os seus dados, o investigador recorre a documentos de diferentes formatos, suportando-as com citações de modo a ilustrar as suas descobertas;

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; sendo que no processo de investigação educacional, o desenvolvimento de determinadas situações recebe mais destaque que o seu término.

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; Contrariamente a outros investigadores, o investigador qualitativo não recolhe dados com o intuito de corroborar ou revogar as suas hipóteses, mas sim, agrupar tais dados, que serão posteriormente analisados.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa; assim, neste tipo de abordagem a centralidade encontra-se no sentido que cada investigador atribui à sua vida” (1994:47-50).

2. Investigação-Ação

O presente relatório tem como principal metodologia a Investigação-Ação, como tal esta apresenta-se como o ponto mais desenvolvido neste capítulo.

“A metodologia de investigação-acção alimenta uma relação simbólica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigação” LatorrLae, (2003:20) in (Coutinho, et al., 2009:358).

Segundo os mesmos autores, Lomax, (1990) “define a investigação-acção como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (2009:360).

Sendo a principal metodologia deste relatório, é importante referir que “a investigação-acção pode ser descrita como uma família de metodologias que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, et al., 2009:360).

Segundo os mesmos autores “no referencial do ensino-aprendizagem podemos arriscar dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para estudar” (2009:360).

Assim, é importante reconhecer que a investigação-ação é uma metodologia que, enquanto recurso é tanto uma ferramenta de aprendizagem como um meio para a resolução de um determinado problema, pois à medida que decorre a investigação e o investigador age sobre o problema, o mesmo encontra-se em constante formação e enriquecimento tanto pessoal como profissional.

Deste modo, “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, et al., 2009:360).

À investigação-ação são atribuídas inúmeras características. No entanto, “o que melhor caracteriza e identifica a I-A, é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Idem, 2009:362).

Assim, podemos considerar que a investigação-ação é:

“Participativa e colaborativa, na medida em que o investigador não é o único agente condutor da investigação, trabalhando sempre em conjunto com outros interessados em encontrar soluções para a situação problema Zuber-Skerritt, (1992); Prática e interventiva, pois permite intervir em determinadas situações ao invés de apenas relatar a

mesma (Coutinho, 2002); Cíclica (...) porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. (Cortesão, 1998); Crítica pois (...)_a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas (...) atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. (Zuber-Skerritt, 1992); Auto-avaliativa, pois as mudanças são constantemente avaliadas de modo a contribuir para futuras melhorias” in (Coutinho, et al., 2009:361-363).

(Bogdan & Biklen) defendem que, “a investigação-acção procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspectos da sua vida (...) é uma investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa na investigação” (1994:292-293).

Anunciadas as principais características, é possível “considerar ainda que a Investigação-Acção tem como objectivos: compreender, melhorar e reformar práticas (Eddutt, 1985); intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Cohen & Manion, 1994) in (Coutinho, et al., 2009:363).

Segundo os mesmos autores, “são metas da investigação-acção: melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática; articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação; aproximarmo-nos da realidade, veiculando a mudança e o conhecimento;” (Idem, 2009:363-364) “fazer dos educadores protagonistas da investigação” Latorre, (2003) in (Idem, 2009:364).

“Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-acção” Bogdan & Biklen, 1994:263). Deste modo, “a I-A também apresenta diferentes formas de a realizar, dependendo das situações, dos contextos das pessoas e das condições que se processa, considerando os vários autores três modalidades básicas: técnica, prática e crítica” (Coutinho, et al., 2009:364).

Segundo os mesmos autores, a primeira modalidade, “**técnica**, verifica-se quando o facilitador externo (...) propõe a experimentação de resultados de investigações externas (...) e procura apenas a obtenção de resultados já prefixados”. Quando, à segunda, “**prática**, esta é caracterizada por um protagonismo activo e autónomo do professor, sendo ele que conduz o processo de investigação (...) ajuda a desenvolver o raciocínio e o juízo prático dos professores.” Já a terceira, “**crítica**, esta, vai para além da acção pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção” (Coutinho, et al., 2009:365).

Bogdan e Biklen afirmam que a investigação-ação proporciona inúmeros benefícios àqueles que a ela recorrem, nomeadamente, “permite que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução, e, (...) pode servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas activamente face a questões particulares, a própria investigação constitui uma forma de acção” (1994:297) entre outros.

Para um jovem investigador é bastante comum que na sua primeira investigação encontre inúmeras dificuldades, nomeadamente aquando de quais as metodologias a recorrer de modo a ir ao encontro dos seus objetivos, ao escolher a Investigação-ação, esta apresenta-se como “o processo mais valioso para a consecução do seu objectivo” (Coutinho, et al., 2009:374).

Como referido anteriormente, a investigação-ação proporciona ao investigador a possibilidade de continuar a sua formação através da sua investigação.

A investigação-ação considera o “processo de investigação em espiral”, interactivo e focado num problema (Fernandes, 2006:70).

Assim, segundo Luiza Cortesão e Stephen Stoer, através da I-A podemos adquirir dois tipos de conhecimento científico, tendo os mesmos como bases o professor como investigador e o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos

Coutinho, et al. (2009) citando (cf. Coutinho, 2005), afirma que, “as semelhanças de algumas estratégias de I-A com estratégias de Investigação Qualitativa (...) levam a que alguns autores considerem a I-A como uma modalidade de Investigação Qualitativa” (2009:361).

Segundo Moreira (2001) in Sanches (2005) “a investigação-acção tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (2005:130).

“A investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino (...) O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas (...) está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que ira desenvolver” (Idem).

Deste modo, podemos concluir que a investigação-ação é uma metodologia que permite não apenas ao investigador adquirir novos conhecimentos como permite ainda ao mesmo adquirir ferramentas fundamentais que poderão ser utilizadas futuramente na sua prática.

3. Procedimento de Recolha de Informação

Neste tópico irei apresentar os procedimentos de recolha e tratamento de dados aos quais pretendo recorrer para a realização do presente Relatório Final, nomeadamente, a observação participante, as notas de campo, a análise documental, o questionário e o registo fotográfico.

Na teoria de Bogdan e Biklen (1994) segundo Barbosa

“a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, investigando o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há qualquer preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos. Neste contexto, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados, a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende em grande parte da sua sensibilidade, integridade e conhecimento” (2012:79).

3.1.Observação participante

“A observação, como técnica de pesquisa, tem sido apontada como um dos elementos fundamentais desse processo, pois está presente na escolha e formulação do problema, na construção de hipóteses e na coleta, análise e interpretação dos dados” Laville e Dione (1999) in (Barbosa, 2012:89).

Ainda segundo a mesma autora

“na investigação qualitativa, o investigador consegue ter uma posição de neutralidade, tratando de não alterar a realidade, analisando os dados de forma indutiva para a construção do conhecimento, numa perspectiva holística, global. Independentemente do tipo/sistema de observação que se desenvolve, os instrumentos de observação devem permitir uma observação fiel e sensível de modalidades de comportamento” (2012:89).

Bogdan & Biklen descrevem alguns fatores que os investigadores deverão ter em conta à medida que realizam as suas observações, sendo elas “a descrição, a capacidade de lidar com os contextos educativos em conflito, não deixar os seus próprios sentimentos interferirem na investigação e a duração da observação” (1994:128-133).

“Neste tipo de observações temos de ter uma natural capacidade de observar continuamente comportamentos e atitudes que se revelam à nossa volta, mesmo que obtidos informalmente, A percepção e retenção do que é observado é muito pequena e depende dos interesses individuais e da capacidade de percepção do observador” (Barbosa, 2012:88).

Para Coutinho, et, al., “as técnicas baseadas na observação estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” (2009:373).

3.2.Notas de campo

Considerando que este projeto se trata de uma investigação realizada em creche e jardim-de-infância é importante referir que, dada a natureza da observação ser na sua

maioria participante, cabe ao investigador recolher notas de campo sempre que surjam as oportunidades adequadas, sendo que, “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Os mesmos autores defendem ainda que

“nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Usamos aqui o termo no seu sentido mais estrito” (1994:150).

3.3. Inquérito por questionário

Segundo Barbosa

“construir questionários não é (...) uma tarefa fácil, mas aplicar algum tempo e esforço na sua construção pode ser um fator favorável no “crescimento” de qualquer investigador. O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito. (...) deverá ser efetuado a pessoas que propiciem determinado conhecimento ao pesquisador” (2012:84).

A mesma autora defende que

é necessário ser cuidadoso na forma como se formulam as questões, bem como na apresentação do questionário. (...) devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o Princípio da Clareza, Princípio da Coerência e Princípio da Neutralidade” (2012:84).

É importante considerar que um questionário pode ter tanto opções de resposta aberta, onde aquele que responde tem a opção de responder consoante as suas convicções, como opção de resposta fechada, onde ao inquirido são disponibilizadas algumas resposta, e a ele cabe apenas escolher de entre essas mesmas respostas aquela que para ele/a tem mais sentido.

Ao constituir uma unidade de análise de geometria variável tive a intencionalidade de aceder aos sentidos globais das conceções das educadoras relativamente às questões colocadas.

4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação

Este tópico tem como principal objetivo dar a conhecer o modo como foram processadas as informações recolhidas por meio das metodologias referidas no início deste capítulo.

A análise de informação é um processo bastante complexo quando o investigador não consegue manter um certo rigor, sendo que as informações recolhidas pelo mesmo constituem o ponto que mais se destaca num relatório de investigação-ação, “podemos, assim, afirmar que a investigação-acção é uma metodologia dinâmica” (Fernandes, 2006:7).

O autor supracitado refere que

“é da análise (...) que podemos dar o próximo passo no processo da Investigação-acção. Deste processo resulta a qualidade e a eficácia do Projecto (...) O contributo desta metodologia é necessária para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objectivo de a transformar e melhorar” (Fernandes, 2006:8).

Assim, “o processo de análise começa por ser condensado e resumido, em seguida organizado e decomposto para finalmente serem apresentadas relações entre esse cruzamento” cf. Maren, in Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin citado por (Batista, 2015:64).

Deste modo, as informações que recolhi foram organizadas após a mobilização de notas de campo recolhidas em estágio bem como reconstruídas à posteriori, bem como a interpretação das respostas obtidas nos questionário realizados às educadoras cooperantes. Como tal, “desta análise compreensiva da “situação real”, cotejada com toda a informação teórica sobre a/s problemática/s alvo, vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar (...)” (Sanches, 2005:138), de modo a obter as respostas necessárias para que se atinga uma situação desejável.

4.1. Análise documental

Bogdan & Biklen defendem que a análise de dados deve ser um dos últimos aspetos a tratar no que diz respeito a uma investigação, chegando mesmo a afirmar que, “pode distanciar-se dos detalhes do trabalho de campo e ter assim a oportunidade de perspectivar as relações entre os assuntos. Ganhará um entusiasmo renovado pelos dados que se podem ter tomado, entretanto, aborrecidos” (1994:220).

No entanto, ao mesmo tempo, advertem para o facto de que “adiar o trabalho mais difícil pode transformar-se numa armadilha. Pode, também, fazer com que perca o contacto com o conteúdo das suas notas” (Bogdan & Biklen, 1994:220).

Coutinho, et al., afirmam, que, “a análise de documentos centra-se também na perspectiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura documental escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (2009:373).

4.2. Procedimentos de análise de conteúdo das respostas ao inquérito por questionário

Realizei a análise de conteúdo das entrevistas começando por fazer uma leitura vertical, ou seja, li todas as respostas de cada uma das inquiridas. Seguidamente prossegui a uma leitura horizontal, isto é, realizei a leitura das respostas de ambas as inquiridas deram à mesma pergunta.

A partir destas duas leituras, construí uma análise holística, semântica, não categorial (Bardin, 2015) em que a unidade de análise tem dimensões variáveis, podendo ser uma palavra, uma frase ou um grupo de frases.

5. Contextos Educativos

5.1. Instituição A

A instituição A situa-se no centro da cidade de Almada.

A zona que a circunda é sempre bastante movimentada, disponibilizando diversos serviços à população almadense, tais como saúde, comunicação, transportes, alimentação e lazer, sendo que na zona é possível encontrar vários bancos, supermercados, lojas de conveniência, cafés, meios de transporte, como metro e autocarros, a Unidade de Cuidados de Saúde Personalizados Rainha D. Leonor, zonas verdes, Teatro, Bombeiros, Biblioteca (Fórum Romeu Correia), museus e outros serviços.

Esta, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, criada em 1983, com uma denominação diferente da atual, a fim de desenvolver atividades propícias ao bem-estar dos membros mais desfavorecidos da população almadense.

Primeiramente, a instituição, criou uma resposta social, com o principal objetivo de ajudar mulheres em situações económicas desfavorecidas ou em situações de desemprego, a desenvolver competências necessárias para a entrada no mercado de trabalho, orientado pela Congregação das Filhas de Jesus, uma congregação de origem italiana, feminina, com principal foco na educação e na assistência social, existente já desde 1831.

Por muitas destas mulheres serem mães de família, a instituição encontrou uma necessidade em criar uma valência que permitisse o cuidado das crianças enquanto as mães aprendiam novas competências e desenvolviam outras mais antigas.

Em 1983, a instituição passa a estar oficialmente registada no Livro das Fundações de Solidariedade Social, abrangendo primeiramente o Jardim-de-Infância da casa MDG, e posteriormente, Atividades de Tempos Livres para o 1º Ciclo e Centro Jovem.

Em 1998, a Creche entra em funcionamento, no entanto, o edifício atual foi inaugurado em 2005, junto à Igreja, dispondo de uma capacidade para 70 crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idade.

Em 2007 a instituição recebe a denominação pela qual é conhecida atualmente.

Em 2008, foi inaugurado o Lar de ST, edifício geminado ao Jardim-de-Infância.

Embora inicialmente a instituição disponibilizasse também serviços de CATL para o 1º e 2º ciclo, devido às alterações vivenciadas no funcionamento das escolas, surgiu a necessidade de encerrar o CATL entre 2007 e 2009.

A instituição tem acordos de cooperação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social para as respostas de Creche e Estrutura Residencial de Idosos e ainda com o Ministério da Educação para o Jardim-de-Infância.

Tem ainda estabelecido Protocolo, através do Plano de Emergência Alimentar (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social), para uma Cantina Social.

Tendo como principais valores o trabalho em equipa, o rigor, a confiança e a solidariedade, um dos principais objetivos da instituição passa pela transmissão do espírito de entajuda e partilha dos valores cristãos como a humanidade, verdade e dignidade.

Os utentes da instituição têm as suas residências espalhadas pelas várias freguesias do Conselho de Almada, sendo que esta população pode advir tanto da classe social considerada baixa como da média alta ou alta.

A comunidade da instituição é constituída pelo sector docente e pelo sector não docente, sendo que, no sector docente, encontramos na valência do Jardim-de-Infância, uma educadora e uma auxiliar para cada sala. Na valência de Creche, duas auxiliares para cada sala de berçário e uma educadora que também realiza o trabalho de coordenação pedagógica, uma educadora e uma auxiliar nas salas de 1/2 anos e 2/3 anos, bem como uma terceira auxiliar que apoia as duas salas de 2/3 anos. No lar é possível encontrar vários profissionais na área da saúde que realizam os cuidados necessários aos idosos.

O sector não docente é constituído pelo pessoal da cozinha, administração e limpezas.

A instituição A disponibiliza à comunidade algumas respostas sociais, através de projetos/parcerias e protocolos, nomeadamente:

- Creche – está organizada por grupos homogéneos em termos etários, dispendo de 2 salas dos 3 aos 12 meses (Berçário); 2 salas dos 12 aos 24 meses e 2 salas dos 24 aos 36 meses. A Creche tem capacidade para 70 crianças.
- Jardim-de-infância – possui 2 salas para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos com capacidade para 50 crianças.

- Lar – acolhe cerca de 56 utentes;²

A instituição disponibiliza para além da matriz de aquisição e desenvolvimento de competências nas salas de Creche e Jardim-de-Infância, atividades extra curriculares, como a música, em parceria com o Foco Musical³, que permite, mediante inscrição e pagamento de uma mensalidade, aulas de música e participação em eventos realizados pelo Foco Musical.

Além das parcerias anteriormente mencionadas, são ainda realizados projetos com o intuito de apoiar a comunidade, sendo estas a Cantina Social, que serve diariamente cerca de 80 refeições a famílias carenciadas em parceria com o Fundo Europeu de Apoio a Carenciados, e, o Programa Comunitário de Apoio Alimentar e Carenciados.

Mantém ainda parcerias com: Associação Concelhia Apoio ao Idoso; APPACDM – Lisboa (Quinta dos Inglesinhos); Associação dos Profissionais de Educação de Infância; Agrupamento de Escolas da Caparica; Agrupamento de Escolas Francisco Simões; Câmara Municipal de Almada; CERCISA; Conselho Local de Ação Social de Almada; ENTREAJUDA; Escola Secundária Emídio Navarro; Escola Superior de Educação de Setúbal; Grupo Concelhio de Idosos de Almada; Instituto do Emprego e Formação Profissional de Almada; Intervenção Precoce para a Infância – Equipas Locais de Intervenção; Junta de Freguesia de Almada; Lions- Club Almada Tejo; Ministério da Justiça – Direção – Geral de Reinserção Social; Ministério da Saúde – Unidade de Saúde Familiar da Cova da Piedade; Teatro Municipal de Almada⁴.

No que diz respeito as instalações, as diferentes valências que abrangem a instituição encontram-se divididas entre dois edifícios.

Situada num edifício por detrás da Igreja, a valência de Creche alberga no 3º piso, as salas de berçário, no piso 2, as salas de 1/2 anos e uma sala de reuniões, no piso 1, as salas de 2/3 anos, a secretaria, o gabinete da coordenadora pedagógica, uma sala de reuniões e instalações sanitárias para adultos.

² Fonte – Projeto Pedagógico - Sala 2 - 2016-2017

³ Estrutura dedicada ao domínio da pedagogia musical.

⁴ Fonte – Plataforma online da instituição

No piso 0, encontramos uma sala polivalente, o refeitório, a cozinha, instalações sanitárias para as crianças e adultos e instalações sanitárias para portadores de deficiências.

Por fim, no exterior é possível encontrar um recreio coberto e outro descoberto, tanto no piso 1 como no piso 0.

A instalação dispõe ainda de um elevador e de outras áreas como dispensas, gabinete médico, cozinha e lavandaria.

A valência Jardim-de-Infância possui três salas, uma pequena cozinha, um refeitório, um espaço polivalente, um vasto espaço exterior, uma casa de banho para as crianças e duas para adultos, duas arrecadações e uma horta pedagógica.

No entanto, apenas duas das salas se encontram em funcionamento, sendo que a terceira foi encerrada no final do ano letivo anterior, devido à falta de verbas para o seu funcionamento, sendo atualmente utilizada como espaço destinado ao momento do repouso.

No mesmo edifício, podemos encontrar o lar que acolhe cerca de 56 utentes, que conta com um piso subterrâneo, onde se encontra uma sala de lazer para os idosos bem como alguns quartos, e ainda dois pisos superiores onde se situam a secretaria (piso 0), o refeitório (piso 0) e administração (piso 1).

5.1.1. Sala 1 (Creche – Estágio I)⁵

A sala 1 encontra-se dividida por áreas cautelosamente posicionadas de modo a tornarem-se acessíveis às crianças e propícias as suas aprendizagens, sendo estas a área da casinha e faz-de-conta, a área da garagem, a área da expressão plástica, a área dos livros e dos jogos, a área do tapete e a área das construções. “Estas áreas de interesse possuem fronteiras difusas entre si, e materiais que estão facilmente acessíveis às crianças” (Hohmann & Weikart, 2011:164).

Os materiais que se encontram dispostos na sala da ternura são bastante diversificados e visam o desenvolvimento de várias características das crianças. Deste modo, é-lhes dada a liberdade para explorar todas as áreas da sala, embora existam alguns materiais que se encontram fechados em armários por motivos de segurança.

⁵ Baseado no documento redigido para o Dossier Pedagógico – Estágio I

O facto de as crianças terem liberdade para explorar a sala à sua vontade, permite à equipa pedagógica prestar mais atenção a certas características do desenvolvimento através de uma observação mais atenta, bem como ao modo como as crianças desenvolvem as suas brincadeiras.

Através de conversa com a educadora cooperante esta indicou-me que as medidas da Sala da Ternura rondam os 50m² tendo capacidade para 15 crianças entre os 24 e os 36 meses.

Ao entrar na sala, podemos encontrar do lado direito, um painel informativo, com o mapa de aniversários, um painel alusivo às atividades da horta, um painel da música e outro da biblioteca, bem como alguns trabalhos realizados pelas crianças.

Ainda junto à mesma parede, encontra-se um armário com 8 gavetas, com legos e outros materiais de construção e uma pequena mesa de construção com ferramentas com a mesma finalidade.

Logo de seguida, encontramos um dos aquecedores, devidamente protegido, seguido de duas portas de vidro que dão acesso ao espaço exterior e permitem a entrada de luz natural.

Seguindo pelo lado direito da sala, deparamo-nos com um tapete para os carrinhos e a área da garagem com múltiplos carrinhos.

Ao fundo da sala é possível observar duas janelas que ocupam toda a parede. Tal como as portas anteriormente mencionadas, permitem a entrada de luz natural, no entanto, infelizmente, os estores destas, encontram-se avariados.

Do lado direito, existe a área da casinha, constituída por uma cozinha, uma mesa e duas cadeiras, uma cadeira de bebé para bonecas, uma caminha de bonecas, um baú com roupas e outros acessórios, alguns bebés e um biombo de teatro.

A funcionar como parede lateral da área da casinha, existe um armário com três divisões. Na divisão da esquerda, com duas portas, e, que se encontra fechada, podemos encontrar vários puzzles de encaixe em madeira, bem como múltiplos jogos alusivos à matemática. No centro, encontramos livros, que podem ser utilizados consoante a vontade das crianças. Por fim, do lado direito, que também se encontra fechado, temos uma série de livros e alguns materiais. A primeira e a última divisão permanecem fechadas pelo facto de conterem no seu interior, materiais com fins

educativos mas que devem ser explorados com apoio de um adulto, devido à sua complexidade.

Na parede da esquerda, começando pelo fundo da sala, localizamos um aquecedor, devidamente protegido, um painel informativo por cima deste, que ocupa grande parte da parede, com um mapa de presenças e a exposição de alguns trabalhos realizados pelas crianças.

Ainda do mesmo lado, em frente ao painel informativo, situam-se os catres, com os nomes de cada criança, seguidos de um baú com alguns materiais para as expressões plásticas, um pequeno bidon com maracas feitos a partir de materiais reciclados, um aquecedor devidamente protegido e um cavalete.

Seguidamente temos uma prateleira alta com uma aparelhagem, alguns materiais de pintura como canetas e lápis, e outros como tesouras e colas, do lado esquerdo, e duas caixas com bolachas do lado direito.

Por baixo da prateleira deparamo-nos com uma bancada e um lavatório, onde se situa do lado esquerdo uma caixa com os copos e as garrafas de água das crianças e uma caixa identificada com os nomes das crianças que usam chucha, para guardar as mesmas.

A suportar o peso da bancada, está localizado um armário de duas portas com materiais para as expressões plásticas, na qual, apesar de estar destrancada, as crianças não mexem sem a presença e autorização de um adulto.

Logo de seguida, na mesma parede, deparamo-nos com os cabides. Cada cabide está identificado com o nome de cada criança, e, por cima do nome situa-se uma tabela informativa individual, onde a equipa pedagógica informa a família aquando da falta de materiais como fraldas, pasta de dentes, escova de dentes, toalhitas, entre outros.

Por baixo dos cabides a educadora teve o cuidado de colocar as fotos de cada uma das crianças a uma altura compatível com a delas, bem como um autocolante em forma de pés para cada uma coloque os seus sapatos. Este método serve para desenvolver a autonomia das crianças em momentos como o descalçar antes da sesta e o calçar depois. Sabendo onde devem colocar os seus sapatos as crianças conseguem descalçar-se antes da sesta e dirigir-se ao WC para o momento da higiene, e assim que acordam procuram os seus sapatos, deste modo aprendem a calçar e a descalçar autonomamente.

Segundo Hohmann & Weikart

“ao providenciar espaços para arrumação individual dos materiais de cada criança torna-se possível que cada uma saiba onde se encontram os seus objectos pessoais. Para além do cabide individual onde a criança deve deixar as roupas de que não necessita (...) é importante que cada uma (...) possa identificar através da “leitura” do rótulo” (2011:170).

No entanto, nem todas colocam os seus sapatos no respetivo lugar, não porque não reconheçam mas sim porque apressam-se para ser os primeiros a receber a escova de dentes.

De frente para o resto da sala, situa-se o WC. Este é constituído por 3 sanitas na parede do lado direito, com uma janela por cima, com vista para os bombeiros de Almada. No parapeito, encontra-se os copos com as pastas de dentes e escovas de cada criança.

Na parede do fundo visualizam-se três pequenos espelhos, e por baixo destes, o trocador de fraldas, suportado por um armário com 16 gavetas identificadas com o nome e fotografia de cada criança. Em cada gaveta, são colocados os itens de higiene pessoal como as fraldas, toalhas, mudas de roupa, cremes entre outros. Aqui são os próprios pais que colocam esses itens nas gavetas.

Ao lado do trocador, situa-se um poliban com chuveiro.

Na parede do lado esquerdo, localizam-se um aquecedor afastado do chão, seguido de dois lavatórios e um espelho.

Por fim, na entrada do WC, é possível observar a existência de uma pequena janela, bem como uma porta com o centro de vidro, rodeada de madeira, tal como as portas de todas as salas da instituição, que permitem ao adulto observar aquilo que se passa na sala enquanto muda alguma criança.

Saindo do WC, apresenta-se um pequeno espelho situado à altura das crianças, e, logo de seguida, dirigindo-nos à saída, na pequena parede do lado esquerdo, está localizado o último painel informativo.

No centro da sala, junto à área das expressões, localizam-se as mesas.

Seguindo pelas portas de vidro do lado direito da sala, temos acesso ao espaço exterior. Hohmann & Weikart assumem “que portas de correr em vidro constituem habitualmente uma boa solução no que diz respeito à entrada e saída das crianças e ao visionamento para o exterior” (2014:167). Aqui, esta ao dispor das crianças, um pequeno recreio com uma casinha, um carro de bombeiros e um castelo com escorrega.

5.1.2. Descrição do Grupo

O grupo é constituído por 14 crianças, 13 das quais completaram os 2 anos até setembro de 2015, e uma com 4 anos, sinalizada com Necessidades Educativas Especiais, sendo assim um grupo heterogéneo sob o ponto de vista etário.

Relativamente ao sexo existe um grande desequilíbrio, visto que apenas 5 crianças são do sexo feminino.

Este trata-se de um grupo que já vem constituído do ano letivo anterior, com exceção de duas crianças que vieram de outras instituições e uma outra que veio de outra sala, o que tornou a adaptação do grupo mais facilitada, juntamente com o facto de existir também um adulto de referência que acompanha o grupo desde o ano anterior.

Relativamente à criança com NEE, esta, segundo a educadora cooperante não tem um diagnóstico definido, sendo que o seu relatório síntese refere um atraso no desenvolvimento por condições específicas, macrocefalia e epilepsia grave ⁶

5.1.3. Sala 2 (Jardim-de-Infância – Estágio II)

A sala 2 é uma sala bastante acolhedora, que permite a entrada de luz natural através de janelas e portar envidraçadas.

Esta encontra-se dividida em áreas que permitem diferentes tipos de explorações e aprendizagens, sendo estas áreas: **Zona de Acolhimento**, junto à porta da sala; **Área Polivalente**, onde é possível encontrar duas mesas redondas nas quais se realizam atividades em grande grupo, reuniões do conselho, sendo ainda utilizada como Área das Artes durante o tempo de trabalho participado.

Nesta área podemos ainda encontrar alguns instrumentos de registo da vida na sala; **Atelier de Expressão Plástica**, equipada com dois cavaletes de pintura, ponto de água e armário de arrumações para os materiais utilizados nesta área; **Área do faz de**

⁶ Fonte - Plano de transição/Relatório Síntese - 2012

conta/Casinha, equipado com vários materiais que proporcionam a aproximação espaços característicos do quotidiano das crianças, nomeadamente, a cozinha, quarto, sala de jantar, entre outros; **Área dos Jogos**, equipado com mesa e cadeiras e um móvel com jogos como puzzles, facilmente acessíveis às crianças; **Garagem e construções**, onde existe ao dispor das crianças várias matérias de construção como peças de legos, peças em madeira com diferentes formas geométricas, ferramentas, entre outros; **Biblioteca/Centro de Documentação**, área na qual as crianças têm acesso a vários livros, alguns dos quais construídos pelo grupo, exposto num móvel que permite o fácil acesso às crianças, e ainda um sofá construído com alguns colchões onde as crianças de podem sentar; **Área da Natureza**, equipada com aquário onde se encontra um pequeno peixinho dourado, plantas, regador, lupa, fósseis, uma “minhocasa” e outros materiais; **Área do Computador**, onde se encontra disponível um computador que pode ser livremente utilizado pelas crianças; e por fim, **Área Móvel**.

Esta última constitui uma área que pode mudar de localização da sala, bem como de tema, de acordo com os interesses das crianças.

5.1.4. Descrição do Grupo

O grupo é constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade, sendo assim um grupo heterógeno relativamente à composição etária.

No que diz respeito à constituição do grupo relativamente aos géneros masculino e feminino, este trata-se de um grupo cujos elementos são na maioria rapazes, 15, e apenas 8 raparigas.

Com exceção de 6 crianças deste grupo, que têm acompanhado educadora cooperante desde o Berçário, as restantes crianças já se frequentavam o jardim-de-infância no ano anterior, divididas por duas salas.

É importante referir que, dentro do grupo existem duas crianças que são irmãos, uma criança cujo irmão frequentou esta resposta social no ano anterior, e uma terceira cujo primo frequenta outra sala do jardim-de-infância.

No grupo, existe ainda uma criança com necessidades educativas especiais, atualmente com 5 anos de idade, que transitou da Creche, acompanhando assim a educadora cooperante e as restantes 4 crianças.

Segundo a educadora cooperante, existe ainda uma outra situação no grupo de uma criança que manifesta algumas dificuldades sobretudo ao nível da linguagem que deverá ser posteriormente avaliada e caso se verifique a necessidade, será encaminhada para os serviços competentes.⁷

5.1.5. Aspetos Invariantes e Aspetos Variantes

Comparativamente ao Estágio I, realizado na Creche, foram reduzidos os aspetos que não sofreram alterações no Estágio II.

A maior alteração sentida encontra-se no facto do edifício onde está situado o Jardim-de-Infância, não ser o mesmo que o da Creche. No entanto, o aspeto que mais variou diz respeito ao grupo, pois, do grupo que acompanhei na Creche, apenas 6 crianças passaram para o Jardim-de-Infância, tendo como adultos de referência a educadora cooperante e uma ajudante de ação educativa, passando ainda de 14 para 22 crianças.

No estágio em Jardim-de-Infância, também a equipa pedagógica sofreu alterações, passando a existir duas ajudantes de ação educativa e uma auxiliar de ação de educativa.

Tal como no estágio em Creche, uma das ajudantes de ação educativa realizava o apoio de ambas as salas constituintes do Jardim-de-Infância.

5.2. Instituição B⁸

A instituição B situa-se na Charneca da Caparica, Marisol, na margem sul do Tejo, mais concretamente no conselho de Almada e distrito de Setúbal.

Esta tem o estatuto jurídico de uma instituição privada, de ensino particular, laico e com fins lucrativos, que contempla as valências de creche, jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A instituição foi inaugurada em 1992, pelo, tendo iniciado a sua atividade no ano letivo de 1992/1993. Inicialmente, as instalações foram pensadas apenas para creche, jardim-de-infância, e 1º ciclo, no entanto, no ano seguinte, perante uma grande procura de colocação para alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, a instituição decidiu abrir vagas para esta valência. Posteriormente, em 2002, as instalações tiveram de ser

⁷ Fonte – Projeto Pedagógico - Sala 2 - 2016-2017

⁸ Baseado no Documento realizado para a unidade curricular Estágio em Educação de Infância I e II, em conjunto com 3 estudantes

reformuladas e ampliadas para poder englobar os estudos até ao final do Ensino Básico, o 3ºCEB.

O horário de funcionamento da instituição é compreendido entre as 7 horas e as 19h30 horas. O edifício é circundado por um espaço amplo, e por uma zona residencial relativamente recente, constituída essencialmente por moradias. Usufrui de um fácil acesso, tanto de transporte público como de veículo particular. Beneficia de transporte próprio para a recolha e regresso de algumas crianças, sendo um serviço pago pelo que nem todos o utilizam.

A instituição B tem em especial atenção fazer com que a cidadania de cada aluno assente em valores justos e democráticos, para assim tornar cada criança, um ser mais apto para enfrentar o mundo, que se encontra em constantes mudanças, auxiliando na construção de personalidades abertas a inconstâncias, desenvolvendo assim o espírito e as práticas democráticas e integrando todos nas diversas práticas e atividades, tornando-os cidadãos ativos e participativos.

O tema do Projeto Curricular da Instituição é a “Educação pela Arte”, que pretende atuar na motivação da aprendizagem, sendo transversal às diversas áreas do saber e partindo do pressuposto segundo o qual a arte é uma linguagem universal e que desempenha um papel importantíssimo no processo de aprendizagem. Este tema promove o “saber”, o “saber fazer”, o “saber olhar” e o “saber criar” permitindo o desenvolvimento de novas aptidões e a obtenção de novos conhecimentos.

Segundo o projeto educativo da instituição

“A Educação pela Arte” é um tema que permite uma transversalidade curricular muito natural, pois possibilita uma grande multidisciplinaridade e um tratamento transversal e sequencial do tema, pelas várias valências de ensino, contribuindo para o processo de aprendizagem e conduzindo, de forma articulada, a uma outra perceção e a um outro domínio da realidade que nos rodeia” (Projeto Educativo da Instituição B, 2014-2017).

A instituição B estabeleceu como objetivos a atingir: educar, inovar, informar e crescer. O Projeto Educativo da instituição pretende que os seus alunos façam aprendizagens, com o objetivo de se tornarem mais autónomos, criativos, intelectuais e moralmente fiáveis, capazes de atuar num mundo competitivo, mas nunca esquecendo a cooperação e a solidariedade, para assim conseguirem uma base sólida para todas as etapas da sua vida.

Este projeto tem como objetivo que cada aluno obtenha segurança nas suas aprendizagens, seja apto na aplicação de conhecimentos obtidos nas diversas valências disciplinares, tendo em atenção a continuidade dos estudos, mas que também tenha um melhor entendimento do mundo.

Seguindo os objetivos acima mencionados, existe a possibilidade e auxílio para uma melhor compreensão e utilização das diversas formas de tecnologia, assim como obtenção de uma fluidez e confiança escrita e oral, precisa e compreensível na sua língua materna, e aquisição igualmente, mas de forma mais gradual, de fluidez, escrita e oral da língua inglesa bem como de uma das outras duas línguas lecionadas na instituição (Espanhol e Francês).

A articulação de todas estas áreas do saber tenta proporcionar uma melhor inclusão no mundo atual. O aluno deverá adquirir a necessidade constante de estudar e procurar atividades culturais, gimnodesportivas e ao ar livre. O Projeto Educativo tem como base que o aluno assuma uma postura ética e cívica.

A instituição B tem como objetivo a valorização e promoção de diversos aspetos, tais como: a participação das famílias e da comunidade na vida do colégio, ao desenvolvimento de uma atitude dinâmica e interativa com o intuito de garantir uma educação sólida que privilegie alguns valores socioculturais; cooperando e estabelecendo protocolos com outras instituições, quer a nível nacional quer internacional.

Uma das questões de grande importância é o facto de a instituição fornecer e estabelecer várias parcerias e protocolos com diversas entidades exteriores, nomeadamente, os Protocolos de estágios que estabelece com várias escolas do ensino superior, escolas secundárias e entidades de formação profissional.

Existem formações oferecidas pelo colégio a toda a comunidade educativa designados como Sábados Pedagógicos, organizados pela comissão coordenadora de cada núcleo regional de Almada e do Seixal, do MEM.

A instituição não pretende apenas transmitir conhecimentos, mas sim questionar e criar novos caminhos em que cada projeto, os alunos se tornem mais criativos e intervenientes na sociedade na qual estão inseridos.

5.2.1. Sala 1 (Estágio II)

A sala 1 cobre uma área de cerca de $50m^2$ com uma forma retangular e semicircular numa das extremidades, onde podemos encontrar janelas que cobrem toda a parede, estando direcionadas para o espaço exterior/recreio, e permitindo a entrada de luz natural ao longo de todo o dia.

Relativamente às condições térmicas e de segurança, a sala 1 encontra-se equipada com aquecimento central, pavimento com isolamento térmico e antiderrapante, bem como tomadas, que, embora estejam ao alcance das crianças, se encontram devidamente protegidas.

A sala é provida de equipamentos com arestas boleadas, bem como materiais propícios ao desenvolvimento e estimulação de crianças na faixa etária dos 4/5 anos de idade, tanto a nível qualitativo como quantitativo.

No centro da sala, encontramos uma área denominada de área polivalente, constituída por várias mesas, cuja utilidade é bastante diversificada.

Ao longo das paredes da sala, encontram-se dois placares, cuja utilidade se destina à exposição dos diversos trabalhos realizados pelas crianças, bem como à transmissão de algumas informações às famílias acerca do grupo. Junto às mesmas encontramos ainda alguns armários, onde se encontram guardados diversos materiais.

No geral, a sala Branca está dividida em 9 áreas de exploração livre, sendo elas, a **Área de Exploração Dramática**, onde encontramos diversos materiais que por norma, fazem parte da vida no meio familiar das crianças; a **Biblioteca**, onde está ao dispor das crianças vários livros, alguns dos quais oferecidos pelas famílias; o **Laboratório das Ciências e Matemática**, onde são realizadas explorações com diversos materiais

propícios ao desenvolvimento de conceitos matemáticos e científicos; **a Área da Escrita**, aqui estão disponíveis vários materiais utilizados para esse fim, e na parede estão expostas as letras do abecedário; **a Área dos Jogos de Mesa**, que disponibiliza diversos tipos de puzzles, com diferentes tamanhos e feitos **a Área da Expressão Plástica**, onde as crianças podem expressar-se livremente através do desenho, pintura, recortes e moldagem de plasticina; **e a Área das Construções/Garagem**, onde as crianças têm ao seu dispor vários materiais que permitem uma exploração bastante diversificada, desde peças de lego a carrinhos.

5.2.2. Descrição do Grupo (Estágio II)

O grupo da sala 1 é constituído por 23 crianças, existindo uma grande discrepância entre o número de rapazes e raparigas (oito crianças do sexo feminino e quinze do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade., sendo que, duas das crianças, segundo a educadora cooperante, estavam sinalizadas como tendo Necessidades Educativas Especiais.

Trata-se de um grupo que já se encontrava constituído desde o ano anterior, tendo como adultos de referência tanto a educadora cooperante como a auxiliar.

Não obstante, 5 crianças integraram o grupo pela primeira vez no ano letivo 2015/2016.

5.2.3. Sala 2 (Estágio III)

Tal como a sala 1, a sala 2 encontra-se dividida em áreas, sendo estas iguais. A organização da sala é também igual à organização observada na sala 1. No entanto, esta sala situa-se no piso 1 da instituição, sendo maior do que a anterior, pelo facto de pertencer no ano letivo anterior, a uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pelo facto de ser maior e adequada ao 1º CEB, foram realizadas algumas alterações, de modo a promover a segurança das crianças e evitar acidentes.

Esta sala permite ainda a entrada de luz natural pelo facto de uma das paredes ser constituída inteiramente por janelas altas que permitem não só a entrada de luz mas também um vislumbre de um dos espaços exteriores da instituição.

5.2.4. Descrição do Grupo (Estágio III)

O grupo com o qual realizei o estágio III em Jardim-de-Infância manteve-se, de um modo geral, o mesmo que no ano anterior, tendo passado por algumas alterações, tais como a diminuição dos elementos constituintes do grupo, pois 4 crianças foram retiradas da instituição e uma 5ª mudou de sala.

Não obstante, o grupo recebeu um novo elemento do sexo feminino.

Assim o grupo tem 13 rapazes e 6 raparigas.

5.2.5. Aspetos Invariantes e Aspetos Variantes

Os aspetos variantes neste contexto de estágio dizem respeito apenas à constituição do grupo, que passou de 23 para 19 elementos, a receção de um novo elemento e à localização da sala, que passou a situar-se no piso 1, sob o nome de sala 2

Como aspeto invariante, além de grande parte do grupo, também se manteve a constituição da equipa pedagógica.

6. Dispositivos e procedimentos de intervenção em Creche e Jardim-de-Infância

Ao longo dos momentos de estágio tive a oportunidade de fazer parte das equipas pedagógicas de sala, ainda que provisoriamente, o que me permitiu participar na dinâmica das rotinas diárias e intervir sempre que necessário com e sem auxílio das equipas pedagógicas.

Segundo Batista, “a construção da disciplina é uma intervenção diária que ocorre entre adultos e crianças” (2015:65), comumente, Bryson & Siegel declaram que, “disciplina eficaz significa que não estamos apenas a pôr termo a um mau comportamento, mas, também, a ensinar competências e a alimentar as ligações no cérebro que os ajudarão (as crianças) a tomar melhores decisões e a lidarem bem consigo próprios no futuro” (2014:17).

Deste modo, enquanto educadores e adultos dotados de competências para transmitir alguns conhecimentos, devemos ser capazes de refletir sobre as nossas ações para que futuramente possamos ter em conta que as nossas ações influenciam os comportamentos das crianças e que “a mudança acontece primeiro em nós e depois, por consequência, se reflete nos seus comportamentos” (Batista, 2015:65), pelo que

não podemos esperar que as crianças adotem determinados comportamentos apenas porque as consideramos as mais corretas.

Perante esta perspetiva, é importante referir que, “na investigação-acção (...) o objetivo é promover mudança social que seja consistente com as crenças. Recorrendo aos dados recolhidos (...)” (Bogdan & Biklen, 1994:266), de modo a que mais tarde sejamos capazes de refletir e avaliar as nossas ações bem como perspetivar os aspetos que requerem mudança.

Batista, citando Estrela e Estrela (2001), refere que “a investigação-ação destaca-se principalmente por desenvolver a reflexão sobre o exercício da prática profissional e procurar soluções que esta suscita renovando e recriando as teorias e as metodologias adotadas” (2015:65).

Como tal, a reflexão apresenta-se como um dos processos mais importantes da investigação-ação.

Embora tenha procurado reunir com as educadoras cooperantes, ao fim de cada semana de estágio, em retrospectiva percebo que tais reflexões foram centradas em questões como o modo como eu me sentia em determinadas situações e atividades que poderia realizar, no entanto, as mesmas responderam a várias questões que agora considero pertinentes para a realização deste relatório de investigação.

No primeiro momento de estágio, em creche, sendo o primeiro contacto com um grupo grande de crianças com 2 anos de idade, deparei-me com algumas dificuldades perante o modo como deveria agir perante situações de conflito.

Situações tais que demonstraram requerer uma intervenção mais cuidada e reflexiva por parte da equipa pedagógica, principalmente por serem crianças tão pequenas.

Perante tal, as minhas intervenções foram maioritariamente espontâneas, de acordo com acontecimentos do momento. No entanto, pelo facto de também ter vivenciado momentos de conflitos intrapessoais e interpessoais com um elemento da equipa pedagógica, as minhas intervenções tiveram também uma grande componente reflexiva.

No segundo momento de estágio, em jardim-de-infância, deparei-me com um grupo em que as situações de conflito ocorriam diariamente, deste modo, senti a necessidade

de agir de criar um jogo capaz de promover a disciplina junto do grupo de crianças, então com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Tal jogo, que explicarei no capítulo seguinte, tinha por base o cumprimento de regras e as consequências que podem surgir quando tal não é observado.

Comumente ao momento de estágio em creche, também no segundo, terceiro e quarto momentos de estágio, as minhas intervenções decorreram de acordo com acontecimentos do momento.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção

O presente relatório foi elaborado tendo por base a questão de investigação: *Como pode a equipa pedagógica promover a disciplina e o cumprimento de regras?*

Embora as intervenções realizadas, com base nesta questão, ao longo dos momentos de estágio tenham decorrido de um modo espontâneo e não de uma planificação integrada com base em algumas situações vivenciadas, estas intervenções permitiram-me perceber quais as melhores formas de agir perante um determinado grupo de crianças e num dado contexto educativo, e como adaptar as minhas ações perante alguns aspetos variantes.

Neste capítulo irei apresentar as minhas intervenções em ambos os contextos educativos, mobilizando algumas notas de campo registadas no decorrer dos estágios e outras construídas à posteriori, bem como farei uma análise interpretativa e uma reflexão retrospectiva, em articulação com as respostas obtidas por parte das educadoras cooperantes às questões apresentadas em inquérito por questionário.

1. Intervenção na instituição A

1.1. Contexto pedagógico de Creche

A observação é uma das ferramentas cruciais para a aquisição de novas aprendizagens e para a realização de projeto de investigação. Neste âmbito, as minhas intervenções em creche tiveram como base, numa primeira instância, a observação e relação com o grupo através da integração em vários momentos da rotina diária.

Inicialmente deparei-me com a minha falta de experiência neste contexto, que causou em mim algumas dúvidas e incertezas, não apenas perante as interações com as crianças mas também perante o modo como agir em situações de conflito, fazendo também com que algumas crianças tentassem testar os meus limites, colocando à prova cada uma das minhas ações.

Não obstante, rapidamente percebi que era necessário registar os momentos que me causavam aflição para mais tarde refletir com a educadora cooperante, embora grande parte dos momentos que observei inicialmente se seguissem de alguma explicação por parte da educadora cooperante que se apressava a explicar qualquer dúvida mesmo antes de eu a expor.

O momento de estágio neste contexto foi talvez aquele no qual tive a oportunidade de retirar uma maior quantidade de notas de campo, talvez, por ser junto de crianças tão pequenas, que ainda não tinham a sua autonomia tão desenvolvida como na vertente de jardim-de-infância.

Não obstante, devido ao meu envolvimento nos diferentes momentos da rotina diária e integração, ainda que provisoriamente, na equipa pedagógica, também foram muitas as notas de campo que necessitaram de uma reconstrução à posteriori, isto é, fora do contexto educativo ou após alguma ocorrência.

Neste capítulo irei apresentar algumas notas de campo que contribuíram para o meu enriquecimento profissional e pessoal e para a realização deste relatório de projeto, tal como a seguinte nota de campo.

Hoje começa esta nova etapa, parece ser um grupo calmo. Não tentarei impor a minha presença a nenhuma das crianças, mas tentarei fazer parte da rotina e aproximar-me. Algumas crianças tentam chamar a minha atenção, para que brinque com elas.

Outras parecem um pouco mais agitadas, talvez por eu estar presente. “S.V.” recorre bastante à violência física para obter o que deseja, principalmente pontapés, é sempre chamado à atenção.

(Notas de campo, 23 de outubro de 2015 pela manhã)

No momento em que decorreu este episódio tive a oportunidade de estabelecer uma ligação com grande parte do grupo. À hora do almoço a educadora falou-me um pouco do grupo e das suas características, indicando também que algumas delas, com um feitio mais difícil e já tendo passado por vivências complicadas em tão tenra idade, iria tentar pôr à prova as minhas capacidades enquanto educadora em inúmeras ocasiões.

No entanto, apesar das palavras da educadora, houve momentos em que as minhas inseguranças se manifestavam internamente e faziam-me sentir que não seria capaz, tal como o momento descrito na seguinte nota de campo, permaneceram.

Enquanto a educadora falava com a auxiliar e eu estava sentada no chão na área da garagem com algumas crianças, “N” brincava na área da “casinha”, “Go” aproximou-se e retirou-lhe o brinquedo (um pequeno tacho) das mãos. “N” respondeu empurrando “Go” e retirando-lhe o mesmo brinquedo. “Go” virou as costas e veio brincar na área da garagem.

(Notas de campo, reconstruído à posteriori)

Perante esta situação fiquei sem saber como agir, pelo que considerei que talvez devesse deixar que a educadora interviesse. Ao longo da formação académica aprendemos que, em educação, devemos deixar as crianças resolverem as situações de conflito entre si, que surgem em diversos momentos da rotina diária, sozinhas. Não obstante, interrogava-me se crianças tão pequenas seriam capazes de resolver os seus conflitos sozinhas, sem recorrer a pequenos atos de violência.

Em reflexão com a educadora cooperante acerca deste tema, conversámos sobre a possibilidade de deixar as crianças resolverem os seus conflitos observando sempre e intervindo apenas quando temos a certeza de que este já está prestes a assumir uma forma mais problemática como bater, morder, arranhar, empurrar.

Deste modo, percebi que momentos que envolvessem conflitos e a sua resolução iriam ser uma constante e como tal cabia-me a mim saber quais os momentos em que

deveria apenas observar e aqueles em que deveria agir, não resolvendo os conflitos pelas crianças mas, agindo como mediadora.

A nota de campo seguinte apresenta um momento de disputa em que senti a necessidade de agir pelo bem-estar das crianças envolvidas.

“C” e “D” brincam na área da “casinha”, discutem por causa de um prato com o qual ambos querem brincar, embora existam outros iguais nesta área. Como a situação já se prolongava sentei-me no chão junto das crianças, peguei nas mãos de ambas e disse ““Estou com “fominha”, quem é que quer fazer-me uma sopa quentinha?”

(Notas de campo, reconstruída à posteriori, 2015)

Nesse momento cheguei à conclusão de que que tinha conseguido fazer com que percebessem que poderiam trabalhar em conjunto, disfrutando de um momento de brincadeira cooperativa. Permaneci junto das crianças durante algum tempo enquanto continuavam as suas brincadeiras de faz de conta, trazendo-me diversos elementos que constituem uma refeição, *É a sopa; “alós” (arroz); café...* Quando saí da área de modo a dar atenção a outras crianças “C” e “D” continuaram a brincar em conjunto.

Retrospectivamente, considero que esta foi uma intervenção bem-sucedida e tal deve-se ao facto de que, apesar de serem momentos que não se encontravam planeados, tentei sempre ter em atenção o modo como falava com as crianças, o modo como me posicionava junto delas, demonstrando-lhes que a minha intervenção servia apenas como um caminho para auxiliar na resolução de conflitos dando a mesma importância a ambas as crianças envolvidas

Mais tarde, percebi que, tal como referem Silva et al,

“a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros”
(2016:25).

Após a minha intervenção, reparei que “D” se apresentava um pouco mais divertido e sem receio de brincar com as restantes crianças ao longo do dia. No entanto, tal como

os adultos, também as crianças se debatem com conflitos intrapessoais, que muitas vezes afetam o seu desenvolvimento e as suas relações com outras crianças ou adultos. Com “D” tive a oportunidade de assistir a um momento em que um conflito intrapessoal poderia originar ainda mais dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento da-auto estima. Como exemplo, apresento a seguinte nota de campo.

Hoje assisti a um momento de expressão motora dinamizado pela educadora. As atividades de expressão motora são muitas vezes atividades realizadas em sequências criadas pelo adulto que, exemplifica e incentiva as crianças a realizarem o percurso, no entanto é bastante comum haver atividades livres com auxílio de música e com recurso aos movimentos corporais. As crianças são incentivadas a movimentarem-se ao som da música livremente, ou esta serve como base para a realização de alguns jogos como o jogo da cadeira ou “estátua”; deste modo, as crianças podem explorar alguns limites do seu corpo, no entanto, nem sempre querem participar neste momento.

“D” é bastante tímido parece-me, não se aproxima das restantes crianças, apenas de “G”, segundo a educadora, criança que ainda não teve a oportunidade de conhecer. Quando “G” não está presente, “D”, tem dificuldade em relacionar-se com os pares. Em expressão motora recusou-se a realizar as atividades escolhendo estar sempre ao meu lado, seguindo pela sala polivalente. Apesar de todos os incentivos recusava participar, acabando por pedir “colo”, pedido ao qual cedi.

No decorrer da segunda atividade a educadora pediu que o coloca-se no chão e levou a criança consigo para que realiza-se a atividade. “D” acabou por fazê-lo.

(Notas de campo, reconstruída à posteriori, outubro de 2015)

Após esta ocorrência pude refletir com a educadora, nomeadamente acerca do “colo”, pois a mesma criança, ao longo do dia, expressava esta necessidade, nomeadamente em momentos de grande grupo, o que fazia com que outras crianças desejassem o mesmo. Perante tal, a educadora chamou desde cedo a minha atenção aquando destes momentos, advertindo que seriam desestabilizadores do grupo. Não obstante, a educadora atribuiu valor ao facto de eu aceder às necessidades das crianças, interagindo com elas nos diferentes momentos da rotina diária e tentando perceber os conhecimentos que detinham do mundo em seu redor.

Após a reflexão com educadora percebi que por vezes podemos e devemos ceder às necessidades das crianças mas, nem sempre somos capazes de satisfazer as necessidades de todas as crianças de um grupo ao mesmo tempo. Deste modo, é crucial termos em conta que devemos demonstrar às crianças que compreendemos as suas necessidades e, embora não consigamos corresponder no momento, poderemos fazê-lo mais tarde.

Além dos conflitos entre as crianças, logo percebi que também um membro da equipa pedagógica aparentemente se debatia por vezes com conflitos intrapessoais, que acabavam por dar origem a pequenos conflitos interpessoais, ainda que estes últimos fossem rapidamente resolvidos e nem sempre perceptíveis.

Apesar de ao longo deste período de estágio ainda não ter esta informação consolidada, como já havia referido no capítulo I deste relatório de projeto de investigação, grande parte dos conflitos que ocorrem são derivados de conflitos intrapessoais.

Ao debater-se com um conflito intrapessoal num contexto onde o trabalho de equipa constitui a base para o sucesso, poderão surgir conflitos interpessoais de um membro da equipa ou à dificuldade em realizar certas tarefas enquanto equipa, despoletando diversas inseguranças e ações que se refletem no comportamento das crianças.

A nota de campo seguinte apresenta um momento que foi observado várias vezes ao longo do estágio em creche.

Hoje fomos ao berçário, ao lar e ao jardim-de-infância entregar bolinhos, feitos por nós ontem, devido à celebração do pão por Deus (o Halloween não é celebrado neste tipo de instituição, celebra-se o pão por Deus devido ao dia de Todos os Santos). Esta foi a primeira saída do grupo. Observei que diversas crianças tiveram alguma dificuldade em seguir algumas regras para que a saída decorresse sem percalços, como segurar a mão do colega do lado, ou deixar os colegas de trás segurarem nos casacos.

A educadora permaneceu calma e confiante nas crianças, no entanto senti que a auxiliar “C 1” estava insegura e receosa, questionando várias vezes se seria boa ideia sair da instituição com o grupo todo.

No entanto, apesar de ser a primeira saída do grupo para fora da instituição, não houve nenhuma razão para preocupação.

(Notas de campo, 30 de outubro de 2015)

Apesar desta nota de campo apresentar um momento bem-sucedido, senti que o facto de as crianças apresentarem estas necessidades, embora próprias da faixa etária, deveu-se provavelmente também à insegurança transmitida pela auxiliar “C 1” que, não apenas duvidou da capacidade das crianças em realizar este momento como também lhes transmitiu o seu nervosismo e medo do insucesso.

À medida que o estágio avançava, começava a perceber a importância do trabalho de equipa quando se trabalha com crianças pequenas, pois, tal como afirma Lippitt (1989:15) citado por Hohmann & Weikart, “o trabalho em equipa desenvolve a segurança nas relações interpessoais e uma maior compreensão da função e da contribuição de cada um para o grupo. Assim, um indivíduo ganha o respeito do grupo por essa contribuição, tendo como resultado que o grupo fica mais apto a sancionar a acção individual” (2011:152).

Rapidamente percebi que a auxiliar “C 1”, que realizava o apoio às duas salas do piso 0, se debatia com algumas dificuldades em trabalhar em equipa.

Momentos como a hora de almoço, e o momento pós-reposo eram aqueles em que esta situação ocorria com mais frequência. Nestes momentos, cada elemento da equipa pedagógica tinha uma tarefa a cumprir de modo a que tudo corra do modo mais harmonioso possível. À hora do almoço tais tarefas passam por servir almoços e cortar fruta por exemplo, no momento pós-reposo enquanto um membro da equipa pedagógica acorda as crianças e retira os catres, um segundo elemento faz a muda das fraldas.

A seguinte nota de campo foi reconstruída à posteriori e constitui um exemplo que ilustra vários momentos observados ao longo de todo o período em que decorreu o estágio em creche.

Enquanto era realizado um momento de exploração livre com o grupo reparei que “C 1” tinha saído da sala, no entanto a sua presença era necessária. Sendo auxiliar de ambas as salas considerei que talvez estivesse na sala 2 de creche. No entanto, a mesma já se encontrava no refeitório a servir as sopas e a preparar-se para servir o segundo prato, tarefa que competia a outra auxiliar.

(Notas de campo, reconstruído à posteriori, novembro de 2015)

O momento acima referido foi observado inúmeras vezes ao longo do estágio em creche. Sobre esta e outras situações a educadora cooperante informou-me que, após sofrer um acidente, a auxiliar “C 1” passou a desempenhar algumas tarefas com menor rigor, nomeadamente a capacidade de realizar um bom trabalho em equipa e respeitar o plano de tarefas das equipas pedagógicas.

Este tipo de acontecimentos não apenas gera um momento de conflito entre a equipa pedagógica levando a um funcionamento menos harmonioso no contexto, o qual pode ser observado no comportamento das crianças, como também acaba por criar indesejáveis rivalidades.

Ao conversar com a educadora cooperante sobre este aspeto, a mesma referiu que por vezes era difícil trabalhar com esta auxiliar; não obstante, sempre que necessário a mesma era chamada à atenção, embora nem sempre reagisse bem a tais chamadas de atenção, e em momentos como a muda da fralda após o repouso, deixava a auxiliar realizar esta tarefa, que considerava como sua.

Não obstante, não são apenas os conflitos interpessoais entre os adultos que podem provocar um mau ambiente e conduzir a situações indesejáveis; este tipo de conflitos também é observado entre adultos e crianças.

Neste contexto, conflitos entre adultos e crianças ocorriam nos momentos das refeições com as crianças e adultos da sala 2 do piso 0. O momento da refeição é um momento de extrema importância e que eu valorizo bastante, quer pelo respeito prestado às crianças perante a sua vontade de comer, quer pelo facto de que o “tipo de comida oferecido às crianças (...) é importante, não somente por causa do seu impacto imediato em sua idade e seu desenvolvimento, mas porque estabelece as bases para hábitos alimentares futuros” (Goldschmied & Jackson, 2006:190).

Às crianças da sala 1, onde realizei o meu estágio, era-lhes dada a oportunidade de explorarem aquilo que tinham no prato e de comerem apenas aquilo que desejavam. Algumas crianças por vezes recusavam comer o segundo prato, que era o primeiro a ser servido, no entanto, não eram obrigadas a fazê-lo. A equipa pedagógica insistia um pouco, mas sem obrigar, e, quando a criança recusava, era-lhe retirado o prato e entregue a sopa. Por norma, todas as crianças do grupo comiam a sopa toda.

No entanto, tal não acontecia com o grupo de crianças e equipa pedagógica da sala 2. Em inúmeras ocasiões observei que as crianças eram obrigadas a comer, e apenas podiam sair da mesa quando o fizessem, sendo que por vezes aquilo que não comiam ao almoço, ficava guardado para a hora do lanche, e, quando a criança demonstrava descontentamento, chorando, a mesma era reprimida pela educadora da sala ou por alguma das auxiliares, através de gritos ou sendo retiradas da mesa onde se encontravam e reposicionadas noutras mesas sozinhas, tal como descrevo na seguinte nota de campo.

Tenho reparado que a hora de almoço, para a sala 2, é um momento bastante conflituoso, não apenas pelo facto de um dos membros da equipa pedagógica apresentar dificuldades em realizar o trabalho de equipa necessário para fazer deste um momento harmonioso. Nesta sala este é um momento carregado de conflitos entre adultos e crianças. Muitas das crianças demoram algum tempo a comer, demonstram não querer comer algumas coisas, perante isto os adultos gritam, obrigam as crianças a comer e isolam-nas.

(Notas de campo, 6 de novembro de 2015, após almoço)

Sendo apologista de que as crianças não devem ser obrigadas a comer, observei esta e outras situações que me deixaram bastante desconfortável. Em conversa com a educadora cooperante com a qual estagiei, onseguí perceber que esta tinha a mesma opinião e que já havia conversado com a educadora cooperante da sala 2 acerca deste tema, sem sucesso.

A meu ver, esta é uma situação bastante comprometedora, pois o respeito pelas vontades das crianças aqui é esquecido, e a estas é transmitida a ideia de que não é necessário respeitar as necessidades dos outros, o que se reflete mais tarde nos seus comportamentos com os pares, pois as crianças adotam também comportamentos agressivos quando são contrariados por outras crianças, nomeadamente em pequenas disputas pela posse de brinquedos, por exemplo.

Ao longo do estágio em creche a educadora cooperante concedeu-me total liberdade para realizar todas as atividades que desejasse. Apesar de o tema da *Disciplina* ter sido sempre, a meu ver, um tema para o qual uma intervenção planificada não era algo possível devido à complexidade do tema, procurei realizar atividades que promovessem a disciplina e o bem-estar das crianças. Não obstante, neste tipo de

contexto nem sempre tudo corre como planeado, tal como serve de exemplo ilustrativo as seguintes notas de campo.

“Hoje foi o dia da fotografia, como tal, foi uma manhã bastante agitada. Enquanto a educadora cooperante acompanhava os meninos em pequenos grupos, duas a três crianças de cada vez, fiquei na sala com as restantes, juntamente com a auxiliar “C 1” que faz o apoio das duas salas do piso 0.

Primeiramente, as crianças tiveram a liberdade de brincar livremente pela sala, explorando os diferentes áreas. Seguidamente propus a leitura do livro “Beijinhos Beijinhos” que, pelo que havia visto anteriormente na presença da educadora cooperante e segundo a mesma, o grupo adora, pois considerei que seria mais fácil para a equipa pedagógica coordenar o grupo à medida que entravam e saíam para tirar as fotografias.

As crianças rapidamente aceitaram a ideia e sentaram-se em grande grupo no tapete, mas, antes de iniciar a leitura reparei que havia uma criança que precisava de ser mudada e perguntei-lhe “C, fizeste cocó?”, “C” respondeu que sim, e logo de seguida a auxiliar presente na sala, “C 1”, propôs-se a mudar a fralda e levou a criança, no entanto, em vez de se dirigir ao fraldário a auxiliar dirigiu-se à porta da sala onde ficou a conversar com outra auxiliar durante largos minutos. A criança voltou para junto de mim antes de ser mudada. Vendo o seu desconforto decidi ser eu a mudar-lhe a fralda, para tal, tive que deixar o resto do grupo sozinho, mantendo sempre o diálogo, pois a auxiliar continuou a sua conversa. Regressei para junto do grupo o mais rápido possível e iniciei a leitura do livro.

A leitura do prosseguia bastante bem, melhor até do que esperava por ser a primeira vez que o fazia sem a presença da educadora cooperante. As crianças escutavam atentamente e prestavam atenção às ilustrações, expressavam a sua alegria e gosto pelo livro através de expressões faciais e comunicação verbal. No entanto, mesmo antes de terminar a história, fui interrompida pela auxiliar, que mandou o grupo sentar-se à mesa para comer a fruta. Após terminarem a fruta, beberam um pouco de água, “G” brinca com a água e molha a sua roupa e o chão, por isso, a auxiliar retirou a água a todas as crianças.

Depois deste momento a auxiliar sugeriu que as crianças escolhessem entre brincar com “legos” ou a “leitura” de um livro, com a exceção de “G”, que por ter molhado

o chão e a roupa e respondido em tom de gozo à auxiliar, ficou sentado à mesa, sozinho.

Este momento durou alguns minutos e a auxiliar pediu às crianças que arrumasse tudo e voltassem a sentar-se. A segunda auxiliar da sala “C 2” entra e questiona-me acerca do facto de as crianças estarem sentadas à mesa e após a minha resposta pediu ao grupo que se sentasse no tapete para que cantássemos algumas canções.

Após permanecer alguns minutos na sala, “C 2” voltou a sair e a juntar-se à educadora. Por esta altura havia um grande alvoroço na sala pois à porta encontrava-se inúmeras crianças do jardim-de-infância, o que chamou a atenção do grupo. Perante esta situação, fiquei por instantes sem saber o que fazer, no entanto, como havia um pequeno balão na sala, pedi ao grupo que se juntasse a mim para que fizéssemos um jogo. Não obstante, instantes depois de começar, a auxiliar “C 1” voltou a interromper-me e pediu às crianças que se juntassem para a fotografia de grupo, embora o fotografo e a educadora ainda estivessem a tirar fotos individuais.

(Notas de campo, 17 de novembro de 2015, manhã)

Embora a segunda auxiliar da sala e a educadora cooperante tenham feito com que eu me sentisse como parte integrante da equipa pedagógica, podendo participar em todos os momentos da rotina bem como concebendo-me a liberdade para intervir junto do grupo sempre que necessário, com as repetidas interrupções da auxiliar “C 1”, senti que a mesma duvidava das minhas capacidades como educadora e cuidadora das crianças com ou sem auxílio de alguém com mais experiência, e que a mesma não deu valor aos meus esforços e não tinha paciência para me transmitir quaisquer tipo de ensinamentos, fazendo ainda com que eu me sentisse um pouco incompetente, pensando que havia feito algo de errado.

No momento em que se deu esta situação, percebi que as auxiliares “C 1” e “C 2” apenas se dirigiam uma à outra se estivessem sozinhas e se o assunto fosse algo referente ao trabalho, ignorando que,

“uma equipa educativa que trabalha com crianças (...) é um pequeno mas complexo sistema social (...) Para a equipa ser bem-sucedida os seus membros necessitam construir relações de apoio entre eles através de comunicação aberta,

do respeito pelas diferenças e da paciência” (Hohmann & Weikart, 2011:136).

Em seguida, as notas de campo que apresento retratam um momento de conflito entre uma das crianças e o restante grupo e a solução encontrada pela educadora de modo a transmitir à criança o sentido da partilha o respeito pelo seu ritmo e necessidades.

Hoje “D” trazia uma pequena lanterna consigo, apesar de ter chorado um pouco no momento do acolhimento, como lhe foi permitido ficar com o objeto rapidamente se acalmou. No momento de grande grupo no tapete, ao reparar na lanterna, outras crianças tentara tirar-lho das mãos, sendo chamados à atenção. Reparando que as restantes crianças estavam a ficar agitadas a educadora sugeriu que a “D” lhe empresta-se a lanterna, recusando a educadora pediu-lhe que a guarda-se por alguns minutos.

(Notas de campo, novembro de 2015, reconstruído à posteriori)

Perante este episódio percebi que, tal como acontecia em situações como a realização de alguma atividade, a educadora respeitou cada uma das crianças, as suas ideias, vontades e necessidades, e não apenas aquelas da criança que se encontrava mais emocionalmente vulnerável neste momento, procurando soluções propícias ao bem-estar de ambas as partes.

Utilizando o que havia acontecido na semana anterior (episódio da lanterna), a educadora cooperante tem vindo a explorar as sombras. No momento de grande grupo, depois de todas as crianças estarem sentadas, fechou todas as persianas da sala, pediu a “D” que lhe emprestasse a lanterna e realizou a leitura de uma história com o seu auxílio pois “D” não queria largar a lanterna. Mais tarde, antes do almoço, com recurso a um projetor, música e celofane colorido, a educadora realizou na sala polivalente uma aula de expressão motora livre, em que as crianças tiveram a oportunidade de explorar as suas sombras e movimentarem-se livremente por um espaço delimitado pela educadora.

Algumas das crianças começaram logo a dançar, reconheceram as suas sombras e exploraram-nas, outras, pareciam não se reconhecer mas acabaram por fazê-lo com auxílio da educadora.

(Notas de campo, 18 de novembro de 2015, pela manhã)

Este foi um momento bastante significativo pois, não apenas respeitou a criança mais vulnerável como proporcionou a todo o grupo um momento de divertimento e aprendizagem, através da exploração do seu corpo de um modo diferente.

Sendo “D” uma criança bastante tímida, com dificuldade em interagir com os pares, este momento proporcionou-lhe ainda a oportunidade de se sentir um pouco mais integrado no grupo e liberdade para brincar com as restantes crianças, sabendo que esta e a equipa pedagógica respeitavam as suas necessidades.

No decorrer do estágio em creche um senti muitas vezes que não sabia como agir em algumas situações, nomeadamente em relação a crianças com as quais não conseguia estabelecer uma ligação.

A meu ver, quando se trata de transmitir valores como a disciplina, respeito pelo próximo e cumprimento de regras, devemos ser capazes de criar ligações com as crianças, pois ao sentirem o nosso respeito, e ao perceberem que somos capazes de atender às suas necessidades, têm mais facilidade em adotar comportamentos mais disciplinados.

Na nota de campo seguinte, apresento o momento em que fui capaz de criar uma ligação com “N”, a única criança do grupo com quem ainda não tinha conseguido estabelecer uma ligação e sentia que não confiava em mim.

Nesta semana realizou-se ainda o dia nacional do pijama. Como tal, todas as crianças e equipas pedagógicas da instituição utilizaram os seus pijamas do início ao fim do dia, incluindo eu.

Até à data sentia que “N” ainda não confiava em mim. No entanto, neste dia, consegui estabelecer uma ligação com ele, de um modo que nunca tinha pensado antes. Como muitas crianças, também eu sou fã das figuras animadas “Minions”, pelo que o pijama que escolhi neste dia era precisamente alusiva a tais figuras.

“N” trazia também não apenas o pijama como um peluche, um lençol e uma almofada, destas figuras animadas, as suas preferidas. Ao aproximar-me dele no dia do pijama, este reconheceu que o meu pijama e o dele tinham as mesmas figuras, e nesse preciso momento percebi que tinha encontrado uma forma de me aproximar dele. À medida que o dia ia passando, senti que ele aproximava-se cada vez mais de mim, brincando

comigo, aceitando o meu auxílio no momento da refeição, chegando mesmo a pedir colo quando formávamos a fila para regressar à sala após o almoço.

(Notas de campo, 20 de novembro de 2015)

Tal como referem Bryson e Siegel, “quando disciplinamos (...) queremos estar emocionalmente ligados (...) e garantir que (...) sabem que estamos ao seu lado quando estiverem a atravessar uma fase difícil” (2014:127). De facto, ao expor algo que para mim me fazia sentir confortável, encontrei algo que surtia o mesmo efeito na criança, e que acabou por levar a que “N”, que normalmente tinha o hábito de bater nos colegas, brincar com a comida amassando com as mão e atirando aos pares, adotasse um comportamento mais positivo, sentindo-se mais calmo ao longo do dia.

Com este episódio senti que tinha alcançado um dos meus objetivos, ou seja, fazer com que as crianças do grupo se sentissem à vontade e respeitadas perante a minha presença. No entanto, o episódio que apresento na seguinte nota de campo retrata um momento em que senti que talvez tivesse falhado com alguma criança.

Durante o momento de exploração livre S.V. necessitava de ajuda, disponibilizei-me para tal. No entanto, neste momento, ele começou a chorar, dando a entender que queria apenas a ajuda da educadora. Como tal afastei-me para que ela a auxiliasse.

Na hora da sesta, S.V. apresentava-se bastante irrequieta, mais do que o normal, pois na realidade é sempre bastante brincalhão e está sempre a movimentar-se. Ao ver que eu me havia sentado a seu lado e que a educadora cooperante se havia colocado do outro lado da sala, começou a chorar novamente pedindo que ela se sentasse junto a ele. Perante a sua reação eu e a educadora trocamos de lugar, demonstrando o nosso respeito.

(Notas de campo, 25 de novembro de 2015, pelas 13h)

Esta foi talvez, uma das primeiras situações em que, neste contexto, senti a existência de um conflito intrapessoal. A minha falta de experiência levou a que duvidasse das minhas capacidades de agir perante determinadas situações, pois instalou-se o receio de magoar os sentimentos de alguma criança ou desrespeitar as suas necessidades sem me aperceber disso.

No entanto, Hohmann & Weikart afirmam que

“as relações autênticas e recíprocas que os adultos estabelecem com as crianças pequenas podem continuar a afectar as relações das crianças ao longo da sua vida. (...) Quando trata as crianças de forma calorosa e respeitadora, elas passam a esperar que outros adultos façam o mesmo” (2011:603).

Visto que nunca havia acontecia antes, após conversar com a educadora cooperante, percebi que a atitude da criança neste dia não implicava que a mesma não gostasse de mim ou estranhasse a minha presença, mas que necessitava do carinho e atenção da educadora cooperante, que neste dia representava para ela o adulto de referência.

Nesta situação, as palavras da educadora tinham como intencionalidade tranquilizar-me e demonstrar-me que aquilo que aconteceu com aquela criança é algo normal e que muitas vezes traduz o *stress* que a criança pode estar a sentir perante alguma mudança na sua rotina, fazendo ainda com que me sentisse um pouco mais confiante nas minhas capacidades.

A promoção da *disciplina* pode ocorrer das mais diversas formas; no entanto, o trabalho em equipa, apresenta-se muitas vezes como um facto fulcral. A seguinte nota de campo representa um momento em que o trabalho em equipa entre os adultos, observado pelas crianças, tem um resultado positivo.

Hoje é dia de música, 4 das crianças não assistem. Normalmente utilizamos este momento para levar as crianças à horta, hoje, como não foi possível ficamos na sala.

Pela sala havia duas caixas de cartão. “C”, ao reparar que uma das caixas tinha uma roda desenhada, pediu para fazer um desenho numa das caixas. Observando que lhe entregava a caixa com marcadores para que escolhe-se, as restantes crianças aproximaram-se e pediram também um marcador.

Já com as canetas nas mãos começaram a pintar as duas caixas, brincando durante largos momentos em conjunto. Além de pintarem as caixas observei uma nova aprendizagem. Ao bater com o seu marcador contra a superfície da caixa, S.V. percebeu que esse movimento originava pequenos buracos na caixa. A partir dessa observação, a mesma criança, percebeu também que, batendo com o marcador com um pouco mais de força faria um buraco ainda maior. Logo de seguida, após fazer o

buraco, a criança percebeu que uma parte do marcador, aquela aonde se encontrava a tampa, não passava pelo buraco. Observando o seu esforço, S.R. aproximou-se e tentou ajudar sem sucesso. Em seguida, retiraram as tampas dos marcadores e tentaram fazer com que as tampas atravessarem o buraco.

Vendo que a mesma não atravessava o buraco, S.V. colocou a tampa no buraco até onde ele conseguia e com uma pancada no topo fez com que atravessasse o buraco. As duas crianças continuaram a brincar alegremente fazendo mais tampas e mais canetas atravessar o buraco.

(Notas de campo, 14 de dezembro de 2015)

Segundo Silva et al

“trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (2016:25).

Este momento demonstra a importância que o trabalho de equipa tem para as aprendizagens de crianças pequenas. Num contexto como creche e jardim-de-infância a articulação entre o trabalho de equipa e uma rotina estruturada apresentam-se como características fulcrais para a promoção da disciplina, pois, ao observarem certos comportamentos por parte dos adultos que constituem a equipa pedagógica, também as crianças irão adotar os mesmos comportamentos futuramente com mais facilidade.

Por outro lado, as brincadeiras com caixas são sempre bastante produtivas, tanto para as crianças que realizam experiências incríveis, como para os adultos observadores que reconhecem as capacidades desenvolvidas nestas brincadeiras.

Por um instante, enquanto observava questionei-me se havia agido corretamente, mas rapidamente vi esta dúvida dissipar-se, ao constatar aquilo que estas quatro crianças eram capazes de fazer, pois, neste momento, percebi que S.V. havia conseguido realizar uma relação de contingência, rodando o marcador e tentando colocar primeiro

a tampa e depois o bico. Vendo que o marcador ainda assim não passava pelo buraco, foi capaz de acomodar os seus movimentos àquilo que iria acontecer ao buraco, sem intervenção de nenhum adulto, insistindo até conseguir fazer com que o marcador atravessasse o buraco.

Segundo Oliveira et al, “quem trabalha com crianças pequenas sabe o quanto elas mudam e progridem de mês para mês” (2003:38); apesar de ter realizado algumas intervenções, considere que neste contexto, o mais acertado seria trabalhar com base naquilo que observava diariamente ao invés de realizar alguma intervenção apenas direcionada à promoção da disciplina, pelo facto de diariamente, em vários momentos da rotina diária observar que a disciplina pode ser trabalhada de diversas formas, desde a realização de um bom trabalho de equipa, à promoção do respeito pelas necessidades e diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança.

1.2. Contexto pedagógico de Jardim-de-infância

Neste terceiro momento de estágio, ao regressar ao contexto do Estágio I, não foi possível recolher notas de campo no momento em que as situações eram observadas, pelo que as notas de campo referentes a tais situações foram reconstruídas à posteriori.

Inicialmente reparei de imediato que as regras já se encontravam expostas na sala, e que as mesmas haviam sido construídas e ilustradas pelas crianças e escritas por um adulto

Ao longo do estágio, as minhas intervenções ocorreram em função do momento, à semelhança do estágio em creche. No entanto, foi possível observar que as regras além de estarem interiorizadas haviam sido igualmente compreendidas, mas também, em comparação ao período anterior, já existia uma grande cooperação e espírito de entre ajuda entre as crianças mais velhas em relação às mais novas do grupo, nomeadamente nos momentos da refeição; nesses momentos foi possível observar diversas vezes, as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas sem quaisquer indicações do adulto, tal como se encontra descrito na nota de campo que apresento em seguida.

À hora do lanche da tarde reparei que “G” partia um pão em pequenos pedaços. Aproximei-me e perguntei “Que estás a fazer “G”?”, ao qual a criança respondeu “Estou a partir o pão para o “A” comer, assim é mais fácil não é “A”?”

(Notas de campo, reconstruída à posteriori, 2016)

Situações de cooperação foram também observadas dentro da sala, onde foi possível observar que as crianças resolviam os seus conflitos sozinhas, recorrendo ao adulto apenas quando não conseguiam encontrar alguma solução.

A nota de campo que apresento seguidamente descreve um momento em que, após o conflito, algumas crianças recorreram à educadora de modo a encontrar uma solução.

“M”, “R”, “D” e “G” brincam sempre juntos. Hoje o local escolhido na sala foi a área da garagem. “M” realizava, sozinho, uma construção com “legos” em cima de um armário com uma altura que não ultrapassava o seu peito. No chão “R”, “D” e “G” brincavam com carrinhos e outras peças, chamando por “M” para que se juntasse a eles. Recusando “G” levantou-se e destruiu a construção de “M”, em resposta “M” bateu-lhe.

Após este incidente, as quatro crianças dirigiram-se à educadora e tentam explicar o que aconteceu, falando todas ao mesmo tempo. A educadora pede que falem uma de cada vez e ouve o que cada uma delas tem a dizer. Em seguida pergunta ao pequeno grupo se consideram que tiveram um bom comportamento e, perante a resposta diz “Então conversem um pouco para decidirem o que vão fazer”.

“M”- “não devias ter “estuido” as minhas coisas”

“G” – “mas nós chamamos e tu não vinhas brincar”.

Em seguida a educadora procura referir-se às emoções das crianças, perguntando “M como te sentiste quando G destruiu a tua construção?; e tu G como te sentiste quando M te bateu? Conversem mais um pouco e digam um ao outro o que sentiram”

“M” – “eu fiquei triste e zangado, não queria brincar”

“G” – “e eu também fiquei triste”

Educadora – “e como vamos resolver isto?”

“M” e “G” – “vamos pedir desculpas”

Em seguida, “R” que observava a situação ao lado de “M” e “G” referiu “e não pode voltar a acontecer”

Juntos, voltaram para a área da garagem e continuaram a brincar.

(Notas de campo, reconstruída à posteriori, 2016)

Tal como é referido nas OCEPE

“o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções do outro, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Cabe também ao/à educador/a, sem situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (2016:25).

Situações como a referida ocorrem principalmente quando uma ou mais crianças desejam impor as suas vontades, não respeitando as vontades de outra. Apesar de a intervenção referida ter sido guiada pela educadora cooperante considerei-a muito importante para a minha aprendizagem e crescimento profissional, pois, neste contexto, observei que a educadora respeitava cada uma das partes cumprindo os princípios aludidos nas OCEP, mostrando ainda às crianças que poderiam receber todo o seu apoio mas, ao mesmo tempo garantindo que soubessem como agir em situações como a apresentada.

Penso que, pelo facto de esta ser a ideia transmitida ao grupo pela educadora e equipa pedagógica, as brincadeiras cooperativas eram diariamente observadas ao longo deste momento de estágio.

Como já havia referido anteriormente, à entrada da sala encontravam-se algumas regras expostas, sendo elas; “Na escola somos todos amigos, podemos dar abraçinhos, beijinhos e brincar juntos; Conversamos para nos entendermos; Os brinquedos de casa guardamos na mochila e brincamos no recreio; Partilhamos os brinquedos; Na roda sentamos com as perninhas à chinês, estamos com atenção, ouvimos os amigos; Brincamos em todas as áreas mas temos que arrumar; Só podemos trocar de área se a área não estiver cheia; Podemos trocar de área mas primeiro arrumamos um bocadinho e combinamos com os adultos; Corremos e jogamos à bola no recreio; No escorrega desce um menino de cada vez e não fazemos cambalhotas”.

Ao ler as regras expostas, numa primeira impressão, considerei que a linguagem utilizada era por vezes confusa e pouco articulada; no entanto, rapidamente percebi

que aquelas regras se encontravam escritas exatamente do modo como haviam sido enunciadas pelas crianças.

A meu ver é algo bastante importante de referir, pelo facto de que ao longo do estágio foi possível observar o cumprimento das regras por parte das crianças, com exceção da regra “Na roda sentamos com as perninhas à chinês, estamos com atenção, ouvimos os amigos” que, para uma criança representavam uma enorme dificuldade pois a mesma sentia grande necessidade em intervir sempre que surgisse alguma oportunidade.

Embora o comportamento desta criança por vezes perturbasse o restante grupo, era notório que a sua participação era relevante, como tal, o adulto que conduzia o momento da roda pedia a essa criança “respira um pouco, senta-te como os outros meninos e põe o dedo no ar, mas não te esqueças do que queres dizer que esta quase a chegar a tua vez”.

No que diz respeito à resolução de conflitos, não tive a oportunidade de intervir em momento algum, pois, como já havia referido, na maior parte das vezes, as crianças encontravam soluções sozinhas, e quando tal não acontecia recorriam à educadora ou a alguma das auxiliares da sala.

2. Intervenção no contexto pedagógico B

2.1. Contexto pedagógico de Jardim-de-infância Sala 1

À semelhança do primeiro momento de estágio, várias das minhas intervenções ocorreram de um modo espontâneo, em função do momento.

Não obstante, pude reparar que, na sala 1, se encontravam expostas algumas regras construídas e ilustradas pelas crianças, pude ainda presenciar a construção de uma regra por parte de duas crianças com ajuda da educadora cooperante.

Embora as regras da sala estivessem expostas num local de fácil acesso, sabendo a que cada uma dizia respeito, e em que momentos deveriam ser aplicadas, estas não eram cumpridas.

Tais regras ditavam: “No recreio devemos brincar com mais cuidado”; “Temos que arrumar as áreas depois de brincar”; “Estar com atenção ao que se passa no conselho”; “Falar mais baixo quando estamos a brincar nas áreas.”

Apesar de esta ser uma forma adequada de trabalhar as regras com as crianças, inicialmente, considerei que não se aplicava a este grupo, pelo facto de continuarem a ter os mesmos comportamentos, embora nenhuma destas regras estivesse exposta pela negativa, com exceção daquela que surgiu devido à situação de conflito no recreio, na qual era possível ler: “As lutas magoam os amigos, porque fazem arranhões e nódoas negras, por isso não devemos lutar”

Relativamente a esta última regra, penso que deveria ter conversado com a educadora cooperante de modo a resolver a situação de uma melhor forma, no entanto, tratou-se de um período em que me encontrava em adaptação ao contexto pelo que senti alguma dificuldade em expor a minha opinião.

À medida que o estágio decorria, percebi que, contrariamente ao que tinha observado em Creche os conflitos em Jardim-de-Infância ocorrem com maior frequência e em diversos momentos da rotina diária, tal como a seguinte nota de campo ilustra.

Ao almoço “M” vem ter comigo e diz-me “Jennifer o “L” bateu-me com o garfo na cabeça e magoou-me”. Perante tal perguntei a “M” “conversaste com ele e perguntaste porque fez isso?”

Obtendo uma resposta negativa dirigi-me à mesa onde as crianças se encontravam, sentei-me perto de ambas e pedi para que me explicassem o que havia acontecido.

Observando o sucedido e, pelo facto de ter alguma dificuldade em compreender “L”, as restantes crianças que se encontravam naquela mesa apressaram-se a contar-me que “M” estava a perturbar “L”, o que despertou o seu comportamento violento.

(Notas de campo, 8 de março de 2016)

Nesta instituição este foi o primeiro momento em que tive a oportunidade de agir perante uma situação de conflito. Primeiramente considerei que a melhor abordagem seria incentivar as crianças a resolverem a situação, no entanto, pelo facto de uma das crianças já ter recorrido à violência física, concluí que deveria incentivar as crianças a conversarem mas, ao mesmo tempo deveria agir como mediadora de modo a garantir que a situação não se repetisse novamente.

Assim, conversei primeiramente com “L”, a quem perguntei “O “M” estava a chatear-te mas não te bateu pois não?”, perante a resposta de “L” perguntei a “M” “porque

estavas a chateá-lo enquanto ele tentava comer?”, questão à qual “M” não soube responder.

Percebendo que ambas as crianças poderiam estar a sentir-se um pouco desconfortáveis com a situação, referi “Quando não gostamos de alguma coisa “L”, dizemos à outra pessoa que não gostamos, se não parar, falamos com um adulto, e “M”, se alguém diz que não gosta de alguma coisa, paramos. Mas, se estivermos sempre a bater uns aos outros não conseguimos resolver nada”.

Retrospectivamente, considero que foi uma intervenção adequada, pois mantive a calma, e coloquei em primeiro lugar o bem-estar de ambas as crianças, de modo a garantir que ambas se sentiam em segurança e que poderiam confiar em mim.

No entanto, a seguinte nota de campo apresenta um momento em que a minha intervenção foi, a meu ver, um pouco desadequada.

Enquanto o grupo explorava livremente as diferentes áreas da sala, “M” dirigiu-se a mim “Jennifer o “V” magoou-me e disse que magoar-me mais.” “V”, que o acompanhava, retorquiu “Mas ele também magoou-me no dedo” Após ouvir ambos perguntei se já haviam conversado e tentado resolver o problema.

(Notas de campo, 9 de março, 2016)

Perante esta situação considero que a minha intervenção foi um pouco pobre, pelo facto de estar a realizar uma atividade com outra criança, não fui capaz de me focar no problema que “M” e “V” me apresentavam, pois, considerava que seriam capazes de resolver a situação.

Apesar de “M” e “V” terem conseguido resolver a situação e tenham pedido desculpa um ao outro, penso que deveria ter agido como mediadora, ajudando as crianças a perceberem que ambas tinham tido um mau comportamento, e apresentando-me disponível para ouvir e respeitar as suas necessidades neste momento.

Como já havia referido, esta é uma instituição que se rege pelo modelo pedagógico do MEM (Movimento Escola Moderna), como tal, a equipa pedagógica recorre a vários instrumentos característicos deste modelo, de modo a proporcionar um espaço harmonioso e aprendizagens significativas.

Diariamente decorrem os Conselhos Matinais, cujo objetivo passa por construir o plano do dia, bem como conceder algum tempo às crianças para que possam expressar as suas curiosidades e opiniões, e ainda propor atividades do seu interesse.

Contudo, este nem sempre era um momento harmonioso, pelo facto de que muitas vezes era interrompido por crianças e respetivos pais que chegavam mais tarde, ou porque o grupo não respeitava algumas regras como esperar pela vez para falar, colocar o dedo no ar, por exemplo.

Ao longo deste período de estágio tive a oportunidade de dinamizar o momento do Conselho em algumas ocasiões. A seguinte nota de campo apresenta uma dessas ocasiões.

Após a informática e aula de inglês reunimos para o Conselho. “S” costuma ser bastante irrequieto, hoje esta mais irrequieto que o habitual, talvez por ser eu a conduzir o Conselho e não a educadora. “S” senta-se junto a mim e interrompe inúmeras vezes o Conselho, até que lhe ofereci o meu caderno e pedi para registar o momento.

(Notas de campo, 19 de abril de 2016)

A rotina diária do grupo era bastante preenchida, no entanto considero que as atividades que preenchiam o dia eram bastante integradoras e importantes para o desenvolvimento de certas características e habilidades nas crianças desta faixa etária.

No dia em que ocorreu esta situação, as crianças haviam estado sentadas, tanto a aula de informática como na de inglês, e embora a educadora tentasse apressar o momento do Conselho neste dia, com algumas interrupções, tal nem sempre era possível.

Ao reparar que “S” estava agitado e tal como o restante grupo cansado de estar sentado, considerei que atribuir-lhe uma tarefa que o fizesse sentir-se competente iria acalmá-lo um pouco. De facto, ao longo dos restantes minutos em que decorreu o Conselho “S” rabiscou algumas páginas do meu caderno e manteve-se calmo. Observando o seu comportamento, o resto do grupo também se manteve calmo, respeitando as regras de funcionamento deste momento.

No que diz respeito às minhas conceções, considero natural o facto de as crianças serem barulhentas. No caso do grupo da sala 1, este era um facto bastante notório, principalmente por se tratar de um grupo constituído maioritariamente por rapazes,

que acabam sempre por ter brincadeiras mais barulhentas e até mesmo algo violentas, o que me deixava sempre um pouco mais receosa no que diz respeito a agir junto do grupo.

Mendonça, referindo Luis Meylanin, defende que

“a educação deve ser (...) orientada pelas necessidades e interesses da crianças e não por ideias pré-concebidas ou fantasiadas (...), demonstrando que, o conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da centração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações” (2000:30-31).

O respeito das necessidades das crianças é a meu ver um dos principais caminhos para que se conseguir não apenas um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças mas também o seu enriquecimento pessoal.

Deste modo, neste contexto de estágio observei inúmeras vezes esse cuidado e respeito, e eu também procurei atender todas as necessidades das crianças e proporcionar momentos não apenas de aprendizagem mas também demonstrar a importância do respeito pelos nossos pares, tal como é observado na nota de campo que apresento de seguida.

Após o almoço a educadora deixou-me sozinha com o grupo. Este sugeriu a leitura de uma história, o “Leão Lucas”. Ao iniciar a leitura fui interrompida por “R” que fazia algum barulho. Parei a leitura e questionei “R” posso continuar a ler?”. Enquanto pedia silêncio a “R”, alguns elementos do grupo começaram também a fazer barulho. Deixei que continuassem, em vez de levantar a voz, coloquei o dedo no ar e esperei em silêncio, até que “L” olhou pra mim e disse “A Jennifer quer falar”.

Por alguns segundos o tumulto continuou pois começaram todos a dizer “a Jennifer quer falar”. Quando se fez silêncio perguntei ao grupo se realmente queriam ouvir a história, perante uma resposta positiva, prossegui com a leitura.

(Notas de campo, reconstruído à posteriori)

Num primeiro momento senti-me um pouco desamparada e sem saber como agir; no entanto, considerei que uma abordagem que implicasse levantar a voz também não seria bem-sucedida pois estaria apenas a fazer mais barulho; assim, optei por mostrar ao grupo que as regras expostas na sala não serviam apenas para elas mas também para os adultos, e que, do mesmo modo que a equipa pedagógica respeitava os momentos de cada um, também esta merecia respeito, e como parte integrante da equipa pedagógica ainda que temporariamente, também merecia o seu respeito.

Na sala 1, após alguma observação, percebi que os conflitos surgiam maioritariamente devido a pequenas disputas entre as crianças; no entanto, ocasionalmente, era possível observar algumas situações de conflitos intrapessoais, tal como apresente na seguinte nota de campo.

Enquanto as crianças exploravam livremente as diferentes áreas da sala, reparei que “B” estava um pouco triste e chorava. Dirigi-me a ela, e mantivemos um pequeno diálogo.

Jennifer Estagiária: *Estas a chorar porquê “B”?*

“B”: *Apetece-me chorar.*

J.E.: *Então...porquê?*

“B”: *Não sei, apetece-me, quero ir “pra” casa.*

J.E.: *Acho que estou a perceber, estás com saudades de casa não é? A que horas a mãe disse que vinha buscar-te?*

“B”: *Às seis e meia.*

J.E.: *Olha que já nem falta muito. Vamos um pouco ao recreio, depois almoçamos e vamos ao recreio outra vez, lanchamos e vamos ao recreio outra vez e depois a mãe vem buscar-te, são 3 recreios.*

“B”: *Sim.*

J.E.: *Queres ir um pouco para alguma área comigo? Podemos fazer alguma coisa gira para a mãe.*

“B”: *Pode ser.*

J.E.: *Queres ir para qual, pintura, escrita...*

“B”: Escrita

(Notas de campo, 26 de abril de 2016)

Em momentos como este, penso que é fundamental que o educador seja capaz de transmitir à criança uma sensação de segurança e pertença, fazendo-a sentir que não apenas é ouvida como aquilo que sente é importante e necessário para que o educador a possa ajudar. Após a minha intervenção a criança permaneceu calma ao longo do dia.

Considerei esta uma intervenção bem conseguida pois consegui tranquilizar a criança conversando com ela e demonstrando a minha preocupação para com o seu estado emocional.

Ao longo das semanas em que decorria o estágio apercebia-me de que o barulho na sala era algo que, principalmente após o almoço, por vezes incomodava não apenas todos os presentes na sala como as crianças da sala ao lado que realizavam o repouso. Foi numa destas ocasiões que a seguinte nota de campo surgiu após um momento em que o barulho na sala representava uma situação indesejável.

Durante o tempo de trabalho participado/exploração livre, decidi dividir o grupo em dois e realizar com ambos, um jogo com recurso à música e movimentação corporal livre.

Enquanto um grupo acompanhou-me até ao espaço comum para as salas de Creche e Jardim-de-Infância, o segundo ficou na sala acompanhado pela educadora e pela auxiliar.

Num primeiro momento, cada criança, ao som da música, deveria efetuar um movimento e as restantes deveriam imitar tal movimento, tal como eu, até que todas as crianças tivessem efetuado um movimento.

Após tal acontecer, todos nós dançávamos livremente. O mesmo processo foi repetido com os dois grupos.

Algumas das crianças não quiseram participar neste momento, no entanto sugeriram a realização do jogo das cadeiras. Desde modo, respondendo às suas vontades, após a realização do jogo proposto por mim, realizamos então o jogo das cadeiras.

(Notas de campo, reconstruído à posteriori, maio de 2016)

A situação acima descrita surgiu após uma breve conversa, onde colocamos a hipótese de o barulho na sala ser menor se o grupo estivesse dividido. Considerei que este poderia ser não apenas um momento de divertimento para o grupo, como também poderia ser uma solução para a questão do barulho naquele dia.

Por vezes, enquanto adultos, sentimos que as crianças gostam de nos testar e desafiar, de modo a perceber até onde podem chegar connosco; no entanto, penso que tal apenas acontece porque as crianças necessitam de comunicar algo, e, o seu comportamento é o único modo que conhecem para tal.

Contudo, em algumas situações, tal como a que apresento de seguida, torna-se difícil identificar as razões que levam as crianças a agir de determinado modo.

Durante o tempo de trabalho participado/exploração livre, “S” que se encontrava na área da garagem, adotou um comportamento um tanto desestabilizador para o resto do grupo, atirando brinquedos as restantes crianças.

Após várias queixas por parte dos colegas e várias chamadas de atenção da minha parte, adverti que caso esse comportamento não mudasse “S” teria que ser retirada daquela área. Infelizmente, “S” ignorou a minha advertência e continuou a atirar objetos aos colegas, como tal, vi-me obrigada a agir e a retirá-lo da área, primeiramente pedindo educadamente que mudasse e por fim, após perceber que me ignorava, peguei na sua mão. Perante tal, “S” mordeu-me.

(Notas de campo, reconstruído à posteriori, maio de 2016)

Perante esta situação, fiquei sem saber agir, pelo facto de tal nunca ter acontecido, tanto no estágio em creche como em ambiente familiar com irmãos e primos. Abordei então a auxiliar da sala que indicou que eu falasse com a educadora.

Ao falar com a educadora, esta pediu que fosse eu a falar com a criança, sendo que me dirigi novamente à sala e sentei-me com a criança na área da escrita dando-lhe a entender que o seu comportamento não era o mais adequado, e que para além de me ter magoado fisicamente havia ficado bastante “triste”.

Ao longo de todo o período de estágio este foi para mim um dos momentos mais difíceis, talvez até mais do que a gestão do grande grupo, pois a principal reação de criança foi chorar, e penso que qualquer ser humano não se sente bem quando percebe que é uma das razões do choro de uma criança.

Mais tarde, durante o momento do lanche, a educadora conversou com a criança que me pediu desculpas. Posteriormente, discretamente, a educadora conversou comigo, explicando a intencionalidade da sua ação quando anteriormente pediu que fosse eu a falar com a criança, pois, ao recorrer ao seu auxílio, a criança poderia perder o respeito por mim, ignorando futuramente a minha presente enquanto membro provisório da equipa pedagógica, podendo voltar a ter o mesmo comportamento.

Após perceber que o modo como as regras estavam evidenciadas na sala não despertava o interesse das crianças, conversei com a educadora cooperante e, em conjunto, decidimos proceder à construção de um jogo.

Tal jogo, semelhante ao jogo da glória, iria ter um conjunto de orientações, bem como regras de funcionamento, como por exemplo, sempre que os peões (peças do jogo) chegavam a uma casa que evidenciava alguma ação positiva, a criança poderia avançar um determinado número de casas, quando a imagem representava um ato menos apropriado o peão regredia um determinado número de casas.

Primeiramente pretendia evidenciar apenas atitudes positivas, no entanto, em conversa com a educadora cooperante, considerámos que para um melhor funcionamento o jogo teria que evidenciar tanto o positivo como o negativo.

Desse modo escolhemos um pequeno número de crianças para realizar a construção da estrutura do jogo, utilizando imagens reais, nomeadamente fotografias das crianças. No entanto, tal como apresento na seguinte nota de campo, o momento não correu tal como esperado.

Após o almoço escolhi “M”, “D”, “M” e “R” para me ajudarem a construir o jogo das regras. Saímos da sala de modo a garantir que teria a sua total atenção e colaboração. Ao chegar à outra sala mantive um diálogo com o grupo:

Jennifer Estagiária: *Vamos sentar aqui no chão, fazer uma roda e vou explicar o que vamos fazer.*

Quem é que sabe as regras da sala?

“M”: *brincar com mais cuidado.*

“D”: *arrumar as áreas depois de brincar.*

“M” e “R”: *não lutar.*

J.E.: Muito bem, essas são algumas regras da sala, e também temos, “estar com atenção no conselho” e “falar baixinho quando estamos a brincar”. Mas vocês cumprem essas regras?

“M”: Às vezes sim, outras não.

J.E.: Pois é, muitas vezes não cumprem as regras, por isso tive uma ideia, podíamos fazer um jogo para ajudar os meninos e as meninas da sala a cumprir as regras, o que acham? Querem ajudar-me?

(em conjunto respondem que sim)

J.E.: É muito fácil, vocês dizem-me uma regra e eu tiro uma fotografia a dois meninos com essa regra.

Iniciei o processo de fotografar as crianças ilustrando algum comportamento, no entanto, no momento que tirava as fotografias o grupo adotava os comportamentos indesejáveis enquanto assistiam.

(Notas de campo, reconstruído à posteriori, junho de 2016)

À medida que as crianças ditavam as regras como, “partilhar; devemos pedir desculpas; não devemos destruir as construções dos outros” eu tirava uma fotografia alusiva ao comportamento desejável ou a evitar.

Conforme trabalhava com as crianças na construção do jogo, percebi que aquela estratégia não iria resultar, pois apesar de terem as regras interiorizadas, ao mostrar uma fotografia de algo que não deveria ser feito, as crianças, aparentemente, demonstravam alguma confusão, acabando por evidenciar apenas os comportamentos não desejados.

Por ter ocorrido perto do final do estágio, não tive a oportunidade de alterar o modo como o jogo iria ser construído, nem de concluir a sua construção.

Não obstante, considero que esta intervenção contribuiu de modo a que começasse a prestar mais atenção a determinados aspetos quando se trata de construção de regras com crianças.

Retrospectivamente, percebo que são inúmeros os fatores que contribuíram para o insucesso na construção do jogo. Primeiramente, este era um grupo constituído

maioritariamente por rapazes, e aqueles que escolhi para ilustrarem as regras do jogo através de fotografias, eram aqueles que por norma adotavam alguns dos comportamentos evidenciados nas regras da sala.

Ao escolher “M”, “D”, “M” e “R”, considerei que ao ditarem algumas regras que devessem ser cumpridas iriam interiorizar as mesmas e ter mais facilidade em respeitá-las posteriormente, no entanto, rapidamente percebi que tal não iria acontecer.

Mais tarde, percebi ainda que outro fator que tinha contribuído para o insucesso da realização do jogo tinha sido a minha abordagem, pois, ao tentar evidenciar algum comportamento negativo que deveria ser evitado, as crianças pareciam reter apenas a informação relativamente ao comportamento, interpretando de um modo errado as minhas palavras.

2.2. Contexto pedagógico de Jardim-de-Infância Sala 2

Na segunda sala de jardim-de-infância, no estágio III, tive a oportunidade de observar algumas situações de conflito; no entanto, a resolução dos mesmos ocorreu com auxílio da educadora cooperante ou da auxiliar, e, em grande parte dos momentos, sem auxílio de algum adulto.

À semelhança do estágio em Jardim-de-Infância no contexto 2, devido à rotina preenchida do grupo, não tive a oportunidade de realizar notas de campo no momento em que ocorriam os episódios, pelo que as mesmas foram reconstruídas à posteriori.

Na sala 2, existia um pequeno painel onde se encontravam expostas as regras da sala, já referidas no ponto anterior. No entanto, estas nem sempre eram cumpridas. Perante tal, tive a oportunidade de agir em algumas ocasiões em prole do cumprimento de tais regras, tal como apresento na seguinte nota de campo.

Hoje enquanto a educadora cooperante estava em reunião e a auxiliar na sua hora de almoço, permaneci na sala, na companhia de uma segunda estagiária que realizava o estágio apenas uma vez por semana, e com o grupo de 19 crianças. De modo a conseguir observar tudo o que se passava na sala, coloquei-me num ponto onde conseguia observar todo o grupo enquanto exploravam livremente as diferentes áreas da sala.

Ao mesmo tempo, ao meu lado estava uma criança que decorava a sua capa onde iriam ser guardados os trabalhos realizados ao longo do ano.

Ao perceber que as crianças estavam a fazer algum barulho, sugeri que ouvíssemos algumas músicas com a condição “não podemos pôr a música muito alta, por isso vamos ter que falar mais baixo para conseguirmos ouvir”. Rapidamente obtive uma resposta positiva, no entanto, após alguns minutos deixamos de ouvir a música.

Tentei chamar a atenção do grupo, mas, como não me conseguiam ouvir, em vez de gritar, optei por bater palmas, conseguindo captar a atenção das crianças. Não obstante, em poucos minutos repetiam o comportamento anterior. Percebendo que esta estratégia não funcionava, propus que cantássemos uma canção em conjunto. Após a canção as crianças continuaram a cantar outras músicas mantendo assim a harmonia na sala.

(Notas de campo, reconstruída à posteriori, 2016)

Pelo facto de tanto a educadora cooperante como a auxiliar não estarem presentes, senti-me reticente, além de que não conhecia a segunda estagiária nem sabia como esta reagiria, receava não ser capaz de conseguir manter o grupo calmo ao longo da tarde e sentia que, por parte da segunda estagiária, a mesma não se sentia à vontade partilhando este momento comigo.

Não obstante, penso que este momento foi proporcionado de um modo propositado pela educadora de modo a deixar-me mais à vontade com o grupo.

Retrospectivamente, considero que foi uma circunstância na qual consegui manter a calma e proporcionar ao grupo um momento de brincadeira, aprendizagem e cumprimento de regras, pois, apesar de ter sido um momento não planeado, o facto de estar sozinha com o grupo e outro adulto que tal como eu não era parte integrante da equipa pedagógica, fez com que eu adquirisse alguns conhecimentos e apreendesse algumas estratégias importantes que poderei mais tarde pôr em prática.

Neste contexto, senti que em várias ocasiões a equipa pedagógica agia de modo a que eu assumisse o papel do adulto responsável na sala, deixando-me sozinha com o grupo ou encarregando-me de tomar algumas decisões; a nota de campo seguinte, ilustra um desses momentos.

A hora de almoço é um momento bastante atribulado pois são várias as salas que usufruem do espaço refeitório, desde as salas de creche às salas de jardim-de-infância.

Este ano a educadora decidiu introduzir a salada, no entanto cada criança escolhe aquilo que quer comer, entre alface, cenoura, milho e tomate. “V” escolheu milho e cenoura, mas comeu tudo o resto exceto a salada. Mesmo antes de perguntar se podia tirar o prato da mesa, a auxiliar avisou “Só vais sair da mesa quando acabares de comer a salada”. “V” estava sentado a meu lado e ficou amuado. Falei com ele dizendo-lhe “Já provaste a cenoura?”, ao que “V” respondeu “Não”, continuando perguntei “Então como sabes que não gostas?”. Ouvindo a conversa “C” responde que também nunca provou mas que o iria fazer naquele momento, levando uma garfada à boca. Embora não tenha gostado, “C” tentou incentivar “V” a provar sem sucesso.

Noutra mesa a auxiliar, pronta para sair do refeitório com as crianças que já tinham terminado diz-me “Não o deixes sair sem comer a cenoura”

Fiquei no refeitório com “V”, esperei até que fôssemos os últimos ali, sempre conversando e incentivando a provar a cenoura. Vendo que não iria ter sucesso pedi-lhe que retirasse o prato da mesa, acompanhei-o até ao wc e depois até ao recreio onde a auxiliar perguntou se “V” tinha comido a cenoura.

(Notas de campo, reconstruída à posteriori)

O momento acima descrito foi um pouco constrangedor mas, ao mesmo tempo, considero que foi bastante importante e constituiu um importante momento de aprendizagem.

Apesar das indicações da auxiliar, insisti um pouco com a criança apenas para que provasse a cenoura, pois não me sentia à vontade obrigando-a a comer; deste modo, procurei ter sempre uma abordagem mais calma recorrendo a argumentos claros e coerentes para que “V” provasse a cenoura.

Por um lado foi um momento constrangedor pois apesar de defender que não devemos obrigar as crianças a comer, não fui capaz de o dizer à auxiliar no momento em que indicou que não deveria deixar a criança sair da mesa, por outro lado, senti que ao agir de acordo com as minhas convicções estaria a desautorizar a auxiliar junto da criança.

Apesar do impasse no qual fui colocada, penso que agi do melhor modo pois não coloquei em causa o bem-estar da criança e avisei a auxiliar de que não tinha feito com que “V” comesse tudo.

Como já havia referido no ponto anterior, no primeiro momento de estágio nesta instituição considerei que as regras não despertavam o interesse das crianças que acabavam por não as cumprir. No entanto, embora ao deparar-me com as mesmas regras no segundo momento tenha mantido a minha opinião inicial, rapidamente percebi que, o facto de a educadora cooperante enfatizar, respeitar e insistir em tais regras, fez com que o objetivo do cumprimento de algumas fosse alcançado com sucesso.

3. Apresentação e análise das informações recolhidas no inquérito por questionário

Neste capítulo irei apresentar a análise realizada às respostas dadas pelas educadoras cooperantes de ambas as instituições às questões por mim colocadas, sendo tais questões; O que é para si a disciplina?; Como costuma agir de modo a promover a disciplina?; Que meios utiliza para promover a disciplina com o seu grupo de crianças?; De que modo costuma agir quando ocorre alguma intervenção por parte de outro membro da equipa pedagógica com a qual não concorda?

3.1. Respostas da Educadora Cooperante A (Contexto de creche e jardim-de-infância 1)

Ao longo do estágio com esta educadora cooperante tive a oportunidade de observar que é uma educadora que pretende sempre transmitir os seus ensinamentos de um modo coerente respeitando sempre as diferenças de todas as crianças que constituem o grupo.

Segundo o projeto pedagógico da sala, a educadora recorre a um modelo pedagógico eclético, isto é, com influências e características de três modelos de estrutura aberta que segundo a educadora se completam entre si: o modelo High-Scope ou COC (Currículo de Orientação Cognitiva), o MEM (Movimento Escola Moderna) e a Pedagogia de Projeto.

A educadora A começou por responder à primeira questão fazendo alusão às funções da disciplina: *A disciplina na Creche e Jardim de Infância é necessária para que tudo corra bem e de forma tranquila, nas rotinas, nas interações e nas tarefas do dia-a-dia, evitando ou diminuindo os conflitos, as birras e os momentos de maior*

desorganização. Prosseguindo, referiu que a disciplina não emerge da autoridade do docente e enunciou ainda a sua convicção relativamente à necessidade de partilhar o poder com os educandos: *No entanto a disciplina não advém de autoridade do professor para com os alunos mas antes de um processo co-construído por todos os envolvidos (crianças e adultos)*.

Apesar das suas prescrições parecerem muito adequadas parece existir um equívoco relativamente à autoridade, uma vez que a educadora crê que a disciplina *não advém de autoridade do professor*. Parece impossível que o processo de co construção da disciplina possa realizar-se se não emergir da autoridade do docente. Provavelmente a educadora terá querido referir o poder não partilhado (ou o autoritarismo) e não a autoridade. Na verdade, é fundando-se na sua autoridade que o docente pode partilhar o seu poder.

É certo que em qualquer ofício há uma técnica a ser dominada. E é dominada não com truques ou sortilégios, mas segundo leis simples e de bom senso. Assim, em educação, realizar medidas que levam à co construção da disciplina é um trabalho que envolve a partilha de poder entre o docente e o educando, sem que o docente abdique da sua autoridade.

Em seguida, a educadora A refere que *Na educação de Infância não se pode falar de disciplina sem falar de relações fortes e positivas entre adultos e crianças e entre as crianças. Relações de afecto, de reconhecimento mútuo mas onde também existem limites e regras que as crianças desde cedo começam a compreender*, transmitindo a ideia de que num mundo civilizado, é necessária a existência de regras e limites; no entanto, tais regras e limites apenas são facilmente compreendidas e respeitadas quando as relações que as sustentam são positivas.

Ainda em resposta a esta questão, a educadora cooperante A refere que *Nem os adultos nem as crianças se sentem bem num ambiente sem regras e limites desde que estes façam sentido, sejam adequados, percebidas e co-construídos num processo dinâmico*.

Analisando a resposta da educadora cooperante em paralelo com momentos observados nos contextos de creche e jardim-de-infância, posso afirmar que, embora não tenha tido a oportunidade de observar os momentos em que as regras foram construídas, pude observar vários momentos de diálogo com as crianças que não

respeitavam as regras contruídas previamente ao meu estágio, de modo a compreender se as crianças de facto compreendiam a regra quebrada.

Em paralelo, ocorreram diversas situações conflituosas em que além de relembrar a regra quebrada, a educadora incentivava as crianças a resolverem a situação em conjunto.

Perante a segunda questão, referente às ações da educadora aquando da promoção da disciplina junto das crianças, a mesma começa por referir que *a disciplina não é imposta (pelo educador), mas sim co-construída com as crianças*, enfatizando que a importância do ambiente em que as crianças se encontram, referindo que *o ponto de partida deve ser um ambiente bem organizado, uma rotina estruturada e interações positivas*.

Em seguida, a educadora cooperante referiu que *às vezes ainda antes de conhecer o grupo de crianças existem alguns aspetos a ter em conta para promover a disciplina; a forma como o espaço físico está organizado (...), a forma como dispomos os materiais e equipamentos (...) por outro lado a forma como está organizado o trabalho de equipa entre os adultos da sala*.

Perante tais afirmações, torna-se claro que, para esta educadora, um bom ambiente e relações, entre a equipa pedagógica com as crianças e entre as crianças, positivas são aspetos cruciais para promover a disciplina no contexto educativo.

Relativamente à terceira questão, acerca dos meios utilizados na promoção da disciplina, a educadora inicia a sua resposta mencionando novamente a importância de um ambiente estruturado bem como o trabalho de equipa organizado. Enfatiza ainda o facto de que as estratégias variam de grupo para grupo, *dependendo de fatores como a idade, características e necessidades do grupo*, lembrando que todas as crianças têm um ritmo de desenvolvimento diferente, bem como diferentes formas de compreender o mundo em seu redor.

Como já havia referido, a educadora cooperante toma medidas de modo a promover a disciplina no início do ano letivo, começando por contruir um mapa de regras com as crianças, revelando ainda que as regras são construídas gradualmente ao longo do ano letivo perante as situações que são vivenciadas.

A educadora acrescenta que *é então construído um cartaz com texto (adulto escreve o que as crianças decidiram) e desenhos que ilustrem as regras. Ao longo do ano as regras podem ser acrescentadas, abolidas e aumentadas de acordo com situações vividas e / ou sugestões das crianças.*

Numa segunda parte da sua resposta, a educadora dá a conhecer que para promover a disciplina na sua sala, *existem outros instrumentos reguladores da vida do grupo que contribuem para um funcionamento harmonioso e para evitar conflitos.* Em seguida, a educadora destaca alguns instrumentos característicos do modelo pedagógico MEM (Movimento Escola Moderna), modelo pedagógico pelo qual a educadora rege o seu trabalho, nomeadamente o diário de grupo que promove não só a disciplina como a cidadania, na medida em que o grupo é incentivado a respeitar as ideias de cada membro, e tem ainda a oportunidade de partilhar de um modo ordeiro aquilo que cada criança sente em relação a determinado acontecimento, bem como propor soluções para certas questões.

A educadora revela ainda que a estratégia mais importante quando se trata de promover a disciplina, se encontra na postura que o adulto adota principalmente em questões de conflito entre crianças, destacando que *a intervenção dos adultos deve ser o mais discreta possível, sem no entanto deixar que as crianças se sintam desprotegidas.*

Ao longo do meu estágio com esta educadora cooperante tive a oportunidade de assistir em inúmeras ocasiões, a intervenção da mesma neste sentido, nomeadamente a situação que aqui exponho de seguida.

“As crianças exploram as diferentes áreas de interesse que constituem a sala em pequenos grupos (4/5 crianças por área). Enquanto me encontro junto de algumas crianças numa das áreas a educadora chama a minha atenção para uma situação de conflito entre o grupo de crianças que explora a área da garagem.

“M” realizava uma construção com peças de encaixe (peças de Lego), quando “G” destruiu a sua construção. Como resposta, “M” bate a “G”. Em seguida, ambas as crianças acompanhadas de outras duas crianças dirigem-se à educadora. Ambas chateadas contam o sucedido. A educadora pede às crianças que se acalmem e dá a oportunidade a ambas de exporem a sua versão.

A educadora ouve atentamente ambas as crianças enquanto observo do outro lado da sala o sucedido. Em seguida a mesma pede às crianças que conversem entre elas e encoraja-as “M, diz ao G o que sentiste quando ele destruiu a tua construção”, e tu “G, como te sentiste quando M te bateu?”

“M” responde dizendo que ficou chateado com a ação de “G”, que riposta que apenas agiu daquele modo porque “M” não queria juntar-se à sua brincadeira, e que ficou magoado com “M” por este o ter agredido.

Entretanto, as duas crianças que os acompanhavam, “D” e “R”, tentam também explicar à educadora o que aconteceu. Esta ouve atentamente e, visto que estas crianças não estavam envolvidas no conflito pede “vamos ver se eles conseguem resolver isto sozinhos”.

“M” e “G” continuam a conversar e, após partilharem o seu descontentamento com o sucedido pedem desculpas. Após este momento a educadora conversa com este pequeno grupo de crianças enfatizando os seus sentimentos de modo a que a situação não se repetisse. Após a conversa o grupo retornou à área da garagem e às suas brincadeiras”

Analisando este episódio, é possível concluir que a educadora de facto age como mediadora, *dando às crianças pistas de como agir perante as situações negativas*. Perante este tipo de ação por parte da educadora, as crianças aprendem a ser mais autónomas e, tal como afirma a educadora, *vão aumentando a sua resiliência e procurando estratégias para resolver as situações futuras*.

No entanto, as crianças nem sempre são capazes de resolver uma situação de conflito sozinhas. Neste âmbito, a educadora cooperante partilha a sua convicção afirmando que *Quando as crianças já não se estão a entender e é necessária a intervenção do adulto a postura passa por juntar as crianças envolvidas na situação fazer com que cada uma explicite às outras as suas intenções e pontos de vista através do diálogo. Depois o adulto deve ajudar as crianças a identificar as consequências dos seus atos e a colocar-se na perspectiva do outro*.

Ao agir deste modo, a educadora demonstra que em situações de conflito é necessário que o adulto seja capaz de transmitir às crianças envolvidas alguma segurança e que

não é preciso abrir mão da sua autoridade, mas é importante não ser prepotente ou desvalorizar a criança que deixe de cumprir alguma regra. (Frazatto, 1998, p. 169).

Finalizando a educadora sublinha que *é através destas estratégias [que] a disciplina vai sendo co-construída em interação num processo dinâmico em que as ocorrências negativas são aproveitadas para dar origem a algo positivo que promove o crescimento;* deste modo, o educador deve ser capaz de adotar diferentes estratégias de acordo com o meio, o grupo de crianças e as diferentes situações que vivencia no ambiente educativo.

Analisando a quarta e última resposta relativa ao modo como a educadora age perante uma situação em que um membro da equipa pedagógica procede de um modo com o qual a educadora não está de acordo, inicia a sua resposta referindo que *o educador de infância não trabalha sozinho, trabalha com uma equipa formada por pessoas diferentes entre si. Cabe ao educador de infância a gestão do trabalho de equipa com todos os elementos.*

A educadora cooperante transmite ainda a importância da comunicação entre os membros da equipa pedagógica, bem como o respeito pelas rotinas e instrumentos reguladores da vida do grupo, não só para que o ambiente no contexto educativo seja o mais harmonioso possível, mas também porque *assim todos os elementos da equipa se vão sentir igualmente envolvidos no trabalho realizado percebendo a importância dos mesmos.*

Tendo em conta esta perspectiva da educadora é importante referir que, ao longo do período em que decorreu o meu estágio, o trabalho de equipa realizado neste contexto fez com que eu me sentisse integrada não apenas como uma estagiária mas como parte da equipa pedagógica, provisoriamente.

A educadora referiu também a importância da existência de comunicação sem a presença das crianças, nomeadamente em reuniões de equipa onde *fazem uma reflexão avaliação do que se passou e planificação do que se vai passar. Estas reflexões são muito importantes para acertar assuntos e procedimentos e para identificar situações que estejam a colocar dificuldades aos membros da equipa.*

Além desta característica as reuniões *têm também um papel formativo na medida em que se tenta ir melhorando as práticas de cada uma e acertar estratégias de atuação comuns.*

A educadora salienta igualmente a importância do trabalho de equipa, mas, também segundo as palavras da mesma *por vezes, algumas pessoas não estão abertas à mudança e pode haver alguns hábitos instalados difíceis de mudar.*

Finalizando a educadora refere também que *se a atitude da pessoa em questão é grave e tendo esgotado as suas estratégias para alterar a situação sem sucesso o último reduto é sempre falar com a coordenação ou direção pedagógica acerca do assunto.*

De facto, ao longo do meu estágio tive a oportunidade de observar que um dos membros da equipa pedagógica tinha alguma dificuldade em não ceder a alguns hábitos, e por vezes o trabalho de equipa era posto em causa devido às suas ações; no entanto, observei sempre um comportamento bastante assertivo por parte da educadora cooperante que, procurava sempre compreender as ações desta auxiliar conversando com ela.

3.2. Respostas da Educadora Cooperante B (Contexto de jardim-de-infância 2)

Tal como a educadora cooperante A, a educadora cooperante B realiza o seu trabalho respeitando sempre as características e diferenças de todas as crianças que constituem o grupo.

Segundo o projeto pedagógico da sala, a educadora rege-se pelo modelo pedagógico MEM (Movimento Escola Moderna). Ao longo do período em que decorreu o momento de estágio na instituição B, tive a oportunidade de observar vários momentos em que a disciplina era transmitida em paralelo com os ensinamentos em que se tentava transmitir o sentido de respeito, democracia e autonomia.

Respondendo à primeira questão, relativamente ao seu entendimento sobre a *disciplina*, a educadora cooperante B, começa por revelar a ideia que detém do conceito de disciplina, revelando que *tenta pensar e avaliar a disciplina como um projeto e/ou um objetivo de vida. Sem ela teremos certamente desordem e facilmente o caos, e que a disciplina ajuda-nos a ter sentido de auto controlo, a reconhecer*

sentimentos, a ater responsabilidade, a desenvolver o sentido de justiça e a interiorização de valores pessoais e em sociedade.

Em seguida a educadora salienta que, perante a sociedade, a disciplina ou falta dela é normalmente associada a uma boa ou má educação e que *por vezes este termo é associado a conotações negativas e repressivas tais como castigos*. Pessoalmente, posso afirmar que em várias ocasiões, quando questionada acerca do meu tema, ao referir que o mesmo tratava da *disciplina*, aqueles que me questionavam transmitiam a ideia de que o principal objetivo da disciplina é educar castigando e oprimindo.

Perante esta perspetiva, a educadora revela que *a disciplina na educação não deve surgir de lições abstratas desvinculadas do quotidiano nem de sentenças ou sermões autoritários, nem de chantagem emocional, mas sim de vivências e experiências com base no entendimento, na compreensão e sobretudo na afetividade de modo a poder ser interiorizada como modo de vida.*

Assim, em breves palavras esta educadora transmite a ideia principal daquilo que é a disciplina num contexto educativo, demonstrando que se trata de ensinar as crianças com recurso ao afeto e compreensão, possibilitando às mesmas a oportunidade de expressarem livremente os seus sentimentos perante as vivências do seu quotidiano.

Prosseguindo para a análise da segunda questão, acerca do modo como age no sentido de promover a disciplina, esta educadora cooperante começa por indicar que *o ato de educar implica em primeiro lugar o envolvimento afetivo entre os adultos e as crianças*, salientando mais uma vez a importância dos afetos, e das relações entre pares num contexto de creche ou jardim-de-infância, sendo que tendo por base o envolvimento afetivo, o adulto *obtem a confiança necessária para que as crianças se sintam confiantes e confiem no adulto e uns nos outros.*

Perante a sua resposta, entendo que a ação que a educadora realiza de modo a promover a disciplina coloca sempre as emoções da criança em primeiro lugar, tal aconteceu inúmeras vezes em situações como a que apresentarei em seguida.

“Enquanto decorria o Conselho pela manhã, “S” perturbava os colegas, batendo, imitando e empurrando-os, ao ser chamado à atenção “S”, parou por alguns momentos. Em seguida a educadora tenta retomar à condução do momento mas “S” volta a interromper com os mesmos comportamentos. Perante a situação a educadora pede a

“S” que se sente junto a ela e pergunta ao grupo “Quais são as regras do conselho”. As crianças rapidamente enumeram tais regras. Em seguida a educadora pergunta a “S” se consegue cumprir tais regras, e relembra-o de que ao não cumprir e perturbar “os colegas estão a criar um ambiente pouco desejável”.

Na sua resposta à terceira questão, referente aos meios que a educadora utiliza pra promover a disciplina junto do grupo, a educadora afirma que *é fundamental que existam estratégias dinâmicas de trabalho que envolvam as crianças e as façam sentir-se envolvidas e responsáveis*, esta sua ideia parece articular-se com a perspectiva de Carita & Fernandes (1997), que revela que “ *A existência de regras concretas, explícitas e funcionais constitui, assim, um instrumento precioso na regulação da vida social do grupo*”, transmitindo a ideia de que a cooperação entre a equipa pedagógica e as crianças é crucial na construção de regras.

A educadora cooperante considera a existência de regras um dos principais pilares para a promoção da disciplina, referindo ainda que *as regras de conduta ajudam a orientar as crianças, mas perante comportamentos e atitudes que vão contra o estabelecido o educador deve agir com certezas*, de modo a fazer com que as crianças percebam que é necessário o respeito pelas regras, pela equipa pedagógica e pelas restantes crianças do grupo.

Na quarta e última questão, quando questionada acerca da possibilidade de existência de uma intervenção com a qual não concorda por parte de outro membro da equipa pedagógica, a educadora cooperante começa por salientar que *dentro de uma equipa de sala o ideal é que os elementos estejam em concordância*, sendo que perante intervenções com as quais não está de acordo, procura sempre não abordar o outro membro da equipa na presença das crianças, de modo a não lhe transmitir que tal membro não é uma figura de autoridade para elas.

Não obstante, nem sempre é possível agir deste modo; assim, a educadora refere que este tipo de situações já ocorreram, perante as quais *foi inevitável uma intervenção no momento*, sendo que nestas situações tenta *agir de modo a que as crianças não sintam o constrangimento do momento*.

A meu ver, o trabalho de equipa revela-se aqui um ponto importante quando se trata de promover a disciplina, observando o respeito entre os pares também as crianças

prenderão a respeitar os colegas bem como os adultos presentes na sala, as regras que constroem e os diferentes momentos da rotina que constitui os seus dias.

Apesar de ambas as educadoras seguirem metodologias diferentes ambas parecem partilhar a crença de que a disciplina apenas é conseguida quando existe harmonia entre o grupo, a equipa pedagógica e o ambiente educativo.

Capítulo IV – Considerações Globais

De modo a finalizar este relatório, neste último capítulo faço uma narrativa na qual se encontram expostas as dificuldades sentidas ao longo da sua realização bem como nos momentos de estágio, com ênfase também para as aprendizagens que daí advêm.

Apresento ainda as conclusões retiradas da realização deste relatório perante o tema que aqui se defende, e as conclusões retiradas a partir dos dados recolhidos.

“Para trabalhar a questão da disciplina com crianças em idade pré-escolar precisamos pensar na idade delas, em suas capacidades e em como podemos organizar as atividades para que elas tenham maior participação e mais atenção”
(Frazatto, 1998:168)

Este relatório de projeto de investigação tem como um dos seus principais objetivos analisar criticamente as concepções negativas por trás do tema “disciplina” e principalmente em relação aos conflitos em creche e jardim-de-infância.

Ao longo do período em que decorreram os estágios foram inúmeras as aprendizagens que adquiri, no entanto, foram também muitos os momentos em que duvidei das minhas capacidades, chorei, quase desisti.

Não obstante, rapidamente me apercebi de que me encontrava a estagiar com equipas pedagógicas que nas suas ações me motivavam a continuar.

A temática da disciplina sempre foi geradora de controvérsia por estar, nas concepções de muitos, fortemente ligada à obediência e punições de diversas naturezas.

Ao iniciar a realização deste relatório não sabia qual a minha posição relativamente à instauração da disciplina com ou sem castigos e recompensas, muito devido à minha infância e adolescência, períodos em passei por situações desta natureza; rapidamente me apercebi que, para melhor conhecer o meu “eu”, compreender o meu passado e saber progredir em harmonia com o meu futuro, com a profissão que escolhi, este era o tema mais adequado tanto para o meu enriquecimento profissional como pessoal.

Primeiramente, como referi na introdução do presente relatório, a minha experiência num colégio militar, ensinou-me acerca da disciplina com recurso aos castigos. Ao longo da minha adolescência, aprendi através do modo como o meu irmão foi educado, a reconhecer a disciplina com recurso à recompensa.

Não obstante as minhas experiências, o insucesso foi observado em ambas as situações. No colégio, as crianças eram castigadas, mas, os comportamentos repetiam-se, em casa, o meu irmão era castigado por alguns motivos e recompensado por outros, mas nunca aprendeu a respeitar o outro.

Acredito que são muitos aqueles que passaram por situações semelhantes e que por essas razões hoje adotam uma posição medieval perante o modo como instaurar a disciplina, ignorando que tais medidas não trazem resultados permanentes.

Enquanto adultos, esperamos muitas vezes que as crianças sejam capazes de cumprir certos padrões e comportamentos, ignorando que tais padrões poderão não fazer sentido para elas; o mesmo acontece com o modo como tentamos instaurar a disciplina, pois diferentes faixas etárias requerem medidas diferentes.

Posto isto, torna-se importante que saibamos refletir sobre as nossas práticas de modo a encontrar as estratégias mais adequadas para cada momento.

Na educação de infância, a capacidade de refletir sobre a ação pedagógica deve ser algo imprescindível no que se refere à prática do educador, pois, este é um aspeto que nos permite avaliar de um modo mais aprofundado as relações estabelecidas pelas crianças com os pares e com a equipa pedagógica, que se apresentam como um alicerce fundamental na prática de um educador, sendo que, tal como refere Ecco (2009)

“Os resultados/benefícios da (auto)reflexão são expressivos, pois possibilita a tomada de consciência de múltiplas realidades que vivenciamos por influências, condicionamentos ou hábitos. (...) É inquestionável que a prática (auto)reflexiva, além de gerar aprendizagens, prepara-nos para o educar e para sermos educadores eficientemente melhores”.

Ao longo deste projeto pude concluir que a capacidade reflexiva constitui um ramo importante para que o educador possa obter bons resultados e saber como, quando e porque aplicar certas estratégias.

Tal como refere Frazatto, é importante ter em conta que “desde cedo, o educador deve começar a introduzir algumas regras” (1998:169); no entanto, tais regras não devem ditar o modo como é esperado que as crianças se comportem em sociedade. Estas deverão constituir um meio para que as crianças construam o seu próprio entendimento do mundo que as rodeiam e sejam capazes de adaptar o seu comportamento ao meio envolvente.

Mesmo antes de dar início a qualquer um dos estágios, receava não saber como agir em momentos de conflito que, contrariamente ao que muitos defendem, talvez por falta de conhecimento em relação ao tema e suas origens, ocorre com bastante frequência em contextos de creche e de jardim-de-infância, onde as disputas por brinquedos, dentadas, brincadeiras violentas são uma constante.

Estas situações nem sempre ocorrem sob o olhar do educador; não obstante, a sua prevenção encontra-se, maioritariamente, nas suas mãos, ou seja, no modo como são resolvidas tais situações.

Em ambos os contextos de estágio tive a oportunidade de assistir a momentos de conflitos relacionados com as razões acima apresentadas, tendo ainda a possibilidade de assistir à resolução de tais conflitos com e sem participar de algum adulto.

É importante referir que se trata de contextos bastante distintos, com crianças e equipas pedagógicas igualmente distintas; no entanto em ambos os contextos, foi possível encontrar algumas semelhanças no que diz respeito à resolução de conflitos.

Primeiramente, em ambos os contextos existia um incentivo da equipa pedagógica para que as crianças fossem capazes de encontrar uma solução sem a sua intervenção. Outro ponto em comum encontra-se no respeito que em ambos os contextos era demonstrado pelas educadoras relativamente a todas as partes envolvidas nos conflitos, ouvindo sempre todas as crianças, dando-lhes assim oportunidade de se defenderem e apresentarem os seus argumentos para determinados comportamentos sem serem automaticamente reprimidos.

Nestes contextos, as regras apresentadas eram bastante valorizadas tanto pelas crianças que se esforçavam por cumpri-las, como pelas equipas pedagógicas que faziam questão em envolver as crianças na sua construção; esta a metodologia é mais benéfica para as crianças, pelo facto de que, “ao participar na construção de regras, a criança aprende a ser parte de um grupo, ao mesmo tempo em que desenvolve sua autonomia” (Frazatto, 1998:169), além de que aquilo que é construído apresentar mais sentido para as crianças.

Trabalhar a disciplina com crianças pequenas “é um exercício longo, que pede constância, paciência e tenacidade (Idem, 1998:169) Deste modo, a instauração da

disciplina em contextos de creche e jardim-de-infância, é a meu ver um trabalho que nunca tem fim.

À medida que prosseguia com a realização deste relatório de projeto, percebi que a disciplina envolve muito mais do que o cumprimento de certas regras que poderão garantir o funcionamento harmonioso da sociedade em que se encontram inseridas.

A disciplina tal como referem Bryson & Seigel (2014), “é ensinar”. Ora ensinar não passa apenas por ditar aquilo que deve ou não ser cumprido, aquilo que é ou não aceitável. Quando o nosso objetivo é ensinar as crianças a respeitar o próximo e as regras impostas pela sociedade, é necessário que saibamos ter acesso às nossas emoções, de modo a criar fortes ligações com as crianças que nos permitam perceber o modo como pensam e agem, e para que elas se sintam em segurança para perceber aquilo que esperamos delas.

De modo a quebrar as tradições medievais relativamente aos métodos utilizados para instaurar a disciplina, bem como para mudar as conceções que alguns têm sobre o tema, é necessário aprendermos a mudar as nossas mentalidades e o modo como encaramos a disciplina.

Trabalhar a disciplina nem sempre é uma tarefa fácil, e isto foi algo que senti enquanto estagiária, pois eram inúmeras as incertezas que me acompanhavam. No entanto, percebi que para obter algo das crianças era necessário darmos algo de nós.

As diferenças existentes entre os contextos de estágio apresentaram algumas dificuldades nesse aspeto e, obrigaram-me a adotar novas estratégias, nomeadamente, de aproximação a cada elemento do grupo.

Como já referi, cada criança é diferente, cada modo de pensar, de aprender, de se adaptar, e embora esta tenha sido uma ideia que sempre me acompanhou, senti algum receio de não ser capaz de criar qualquer ligação com os grupos com os quais estagiei.

Nos contextos de creche e jardim-de-infância da instituição A, o facto de eu poder estar junto das crianças acompanhar as suas brincadeiras e sentar-me junto a elas no chão, tornou a minha adaptação mais facilitada, tal como a possibilidade de criar com as crianças uma forte ligação, transmitindo-lhes confiança e segurança.

Na instituição B, são vários os espaços na sala onde se encontram mesas e cadeiras, e no momento em que as crianças realizam a exploração livre da sala, este foi um aspeto

que dificultou a minha aproximação às mesmas pelo facto de existir apenas uma área onde poderia sentar-me no chão junto a elas.

Assim, senti alguma dificuldade em estabelecer uma ligação com o grupo; no entanto, rapidamente percebi que o facto de não me sentar no chão não reduzia as probabilidades de aproximação, apenas facultava a oportunidade de adotar novas estratégias.

Apesar de ambas as educadoras seguirem metodologias diferentes ambas parecem partilhar a crença de que a disciplina apenas é conseguida quando existe harmonia entre o grupo, a equipa pedagógica e o ambiente educativo.

Ao analisar as respostas dadas pelas educadoras ao inquérito por questionário percebi que ao longo dos estágios foi possível observar algumas características das suas respostas nas suas ações, em ambos os casos as educadoras conferiam grande importância ao estado emocional das crianças.

Relativamente às intervenções, este foi um ponto que sempre me preocupou, pois deixei que a minha autoconfiança fosse abalada pela incapacidade de enaltecer as minhas ações. No entanto, retrospectivamente, consigo perceber a riqueza existente em todas as intervenções pois, mesmo aquelas que não foram bem-sucedidas permitiram-me adquirir alguns conhecimentos e reter experiências que futuramente irão lembrar-me das minhas ações e respetivas consequências

Concluindo, apesar de todas as minhas inseguranças, os momentos de estágio e realização do presente relatório, ajudaram-me a perceber que consegui ultrapassar as expectativas que havia delineado sobre mim e sobre as minhas capacidades e embora esta seja uma das profissões mais desgastantes a nível emocional, continua a ser algo que eu indubitavelmente voltaria a escolher, pois é também aquela que mais nos deslumbra, principalmente pela capacidade de rápida aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante os primeiros anos de vida.

Referências bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves, J. (2014). *O Thacentrismo - Abrindo Mentas*.

Obtido de:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmX0aGFjZW50cmIzbW98Z3g6M2RjY2VIMjViMmI3ZTE3ZA>

Baillé, J. (2001). Desordens e ordem na explicação dos fenómenos educativos. Em A. Estrela, & J. Ferreira, *Investigação em Educação (Métodos e Técnicas)*. Lisboa: EDUCA.

Obtido de

<https://books.google.pt/books?id=5NCbejGLocYC&pg=PA9&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+em+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiXrNWmyvXKAhVLshQKHZDvBkkQ6AEIjAB#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o>

Barbosa, A. M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário - Um Estudo de Caso*. Dissertação, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS, Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica.

Obtido de:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>

Batista, N. Z. (2015). *A disciplina na creche e no jardim-de-infância - educar sem castigos e sem recompensas*. Relatório de Projeto de Investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Setúbal.

Obtido de:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10605/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bryson, T. P., & Siegel, D. (2014). *Disciplina sem dramas*. Lisboa: Lua de Papel.

Castro, R. (2001). *A Humanidade: conflitos e suas causas*. Brasília: Thesaurus.

Obtido de:

<https://books.google.pt/books?id=F86j-5YCQZ8C&pg=PA43&dq=conflitos&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiRxuffv-rTAhUGBBBoKHY9ZAYkQ6AEIKjAC#v=onepage&q=conflitos&f=true>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Ferreira, S. (Dezembro de 2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas, XIII, 2º*, 355-380. Minho: Revista Psicologia, Educação e Cultura.

Obtido de:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Dimas, I. C. (2007). *(Re)pensar o conflito intragrupal: Níveis de desenvolvimento e eficácia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra , Especialização em Psicologia das Organizações. Coimbra: Fundação para a Ciência e Tecnologia .

Obtido de:

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12671/1/TeseII.pdf>

Ecco, I. (20 de 07 de 2009). *Princípio para a ação: Saber refletir*.

Obtido em 09 de 05 de 2016, de:

<http://www.webartigos.com/artigos/principio-para-a-acao-saber-refletir/21681/>

Estêvão, C. V. (11 de 11 de 2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 16, pp. 503-514.

Obtido de:

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a02.pdf>

Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Faure, J.-P. (2008). *Educar sem punições nem recompensas*. (A. P. Matos, J. M. Silva, L. Peretti, M. L. Oleniki, Edits., & S. Matousek, Trad.) Petrópolis: Editora Vozes.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências - Universidade do Porto.

Filho, Á. R., & Barbosa, I. (s.d.). *Os conflitos entre alunos como mecanismo dificultador da aprendizagem nos cursos de formação inicial de professores de Ciências do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas*. Amazonas: Universidade do Estado do Amazonas.

Obtido de:

<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1566-1.pdf>

Filho, H. L. (2012). *As teorias do conflito: contribuições doutrinárias para uma solução pacífica dos litígios e promoção da cultura da consensualidade*. Rio Grande do Norte: XXI Encontro Nacional CONPEDI - Conselho nacional de pesquisa e pós-graduação em direito.

Obtido de:

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=0ff8033cf9437c21>

Frazatto, L. (1998). Pensando a disciplina - Trabalhar regras é mais importante do que ter uma classe quietinha. Em A. M. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, *Os Fazeres na Educação Infantil* (pp. 168-169). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Frick, L. T. (2012). A prática de resolução de conflitos em ambientes sociomoraís cooperativos e coercitivos em situação escolar. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP* (pp. 14-25). Campinas: Junqueira & Marin Editores.

Obtido de:

http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3396c.pdf

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - O atendimento em creche* (2ª ed.). (M. Xavier, Trad.) Porto Alegre. Brasil: Artmed.

Grispino, I. S. (2016). *Educação Infantil*.

Obtido de:

<https://books.google.pt/books?id=Sj6zDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+izabel+sadalla+grispino&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwia3NiihbUUAhXK8RQKHcy2DhwQ6wEIIjAA#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20izabel%20sadalla%20grispino&f=>

Hellinger, B. (2007). *Conflito e paz: uma resposta*. (N. A. Queiroz, Trad.) São Paulo: Cultrix.

Obtido de:

https://books.google.pt/books?id=_fxwCFKXXI0C&pg=PA4&dq=conflito+interpessoal&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiKqLrmqbTUAhXBXBQKHQA-ChUQ6AEINDAD#v=onepage&q=conflito%20interpessoal&f=false

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2006). *Creative Thinking and Arts-Based Learning Preschool Through Fourth Grade*. Merrill: Pearson Education Inc.

Mendonça, M. (2000). *A educadora de infância - Traço de união entre a teoria e a prática* (3ª ed.). Edições ASA.

Nizo, R. D. (2007). *O meu, o seu, o nosso querer: ferramentas para a comunicação interpessoal*. São Paulo: Ágora.

Obtido de:

<https://books.google.pt/books?id=Bm90EranN2oC&pg=PA30&dq=conflito+intrapessoal&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjdrba6mLTUAhWGrxoKHVbjC7YQ6AEIUjAJ#v=onepage&q=conflito%20intrapessoal&f=false>

Nunes, T. S. (2014). *A Disciplina na Creche e no Jardim de Infância - Conceções e Práticas das Educadoras*. Setúbal: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal.

Obtido de:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6311/1/Versao%20Final%20-%20Relatorio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20T%C3%A2nia%20Nunes.pdf>

Oliveira, Z. d., Mello, A. M., Vitória, T., & Ferreira, M. C. (2003). *CRECHE: Crianças, Faz de conta & Cia* (12ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Pantoni, R. V. (1998). Sim e não na hora certa! - Pais e educadores dando limite e ouvindo as crianças. Em A. M. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, *Os Fazeres na Educação Infantil* (pp. 163-167). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Brasil: Summus Editorial.

Obtido de:

https://books.google.pt/books?id=jGH_amDeFM0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Projeto Educativo da instituição B 2014-2017. (2015).

Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. (D. D. Almeida, & M. L. Alves, Trads.) Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. - Da investigação-acção à educação inclusiva. 127-142. Revista Lusófona de Educação.

Santo, C. L. (2014). *A (in)disciplina em contexto de Creche e Jardim de Infância: Conceções e práticas das educadoras*. Setúbal: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal.

Obtido de:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8626/1/TESE-Cristiana-Santo.pdf>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Spitz, R. (1979). *O não e o sim, a génese da comunicação humana*. Martins Fontes.

Vicente, R. G., & Biasoto, L. G. (2003). O conhecimento psicológico e a mediação familiar. Em *Mediação de conflitos - pacificando e prevenindo a violência* (pp. 143-168). Brasil: Summus Editorial.

Obtido de:

<https://books.google.pt/books?id=7f9JEwS2j-gC&pg=PA105&dq=conflitos+na+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiXzrX79P7TAhWGaxQKHS7rC3gQ6AEIJTAA#v=onepage&q=conflitos%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false>

Anexos

Índice de Anexos:

Anexo 1: Planta da sala Creche – Contexto A

Anexo 2: Planta da sala Jardim-de-Infância – Contexto A

Anexo 3: Planta da Sala 1 Jardim-de-Infância – Contexto B

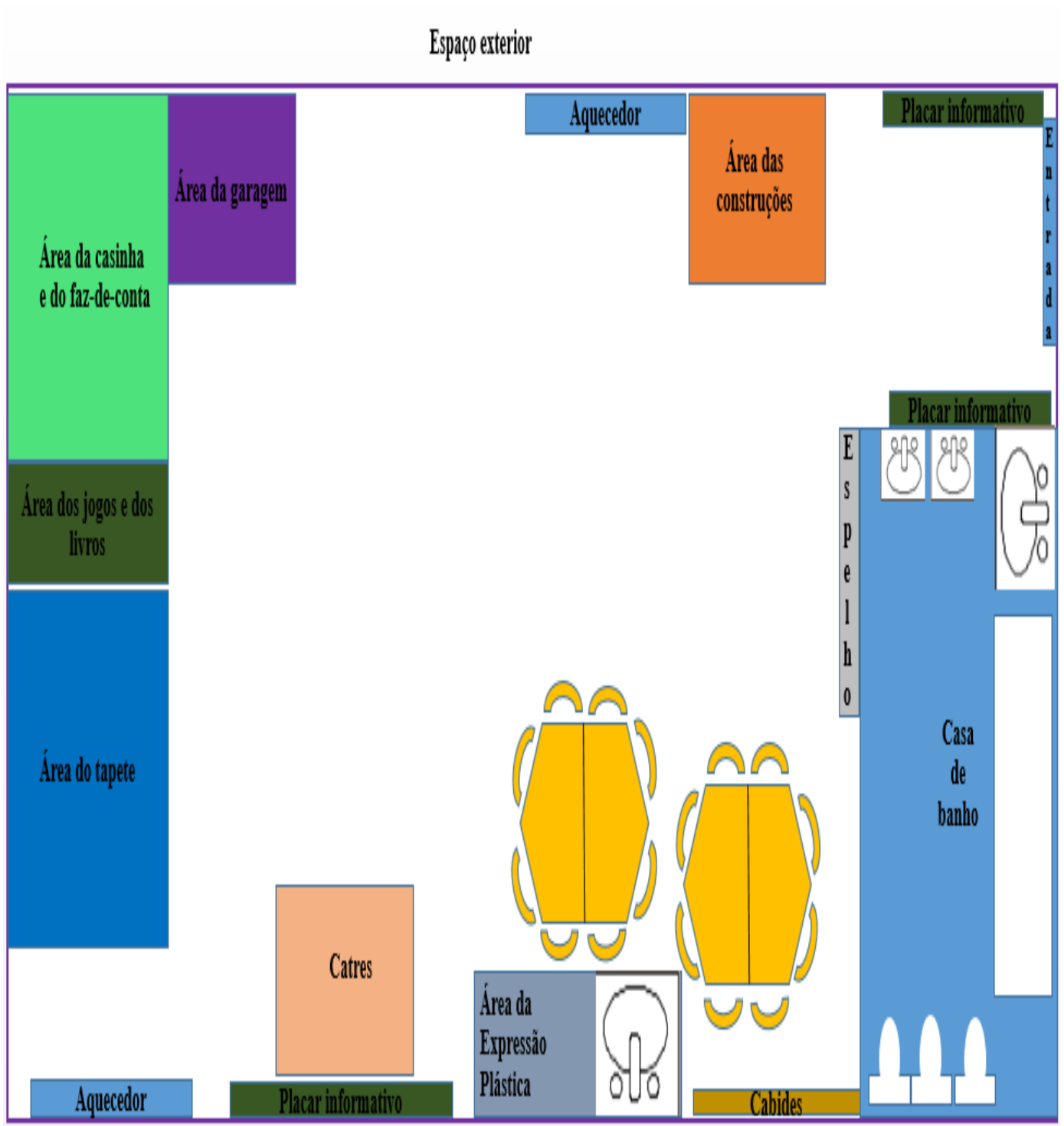
Anexo 4: Planta da Sala 2 Jardim-de-Infância – Contexto B

Anexo 5: Inquérito por questionário

Anexo 6: Respostas ao inquérito por questionário da educadora do contexto A

Anexo 7: Respostas ao inquérito por questionário da educadora do contexto B

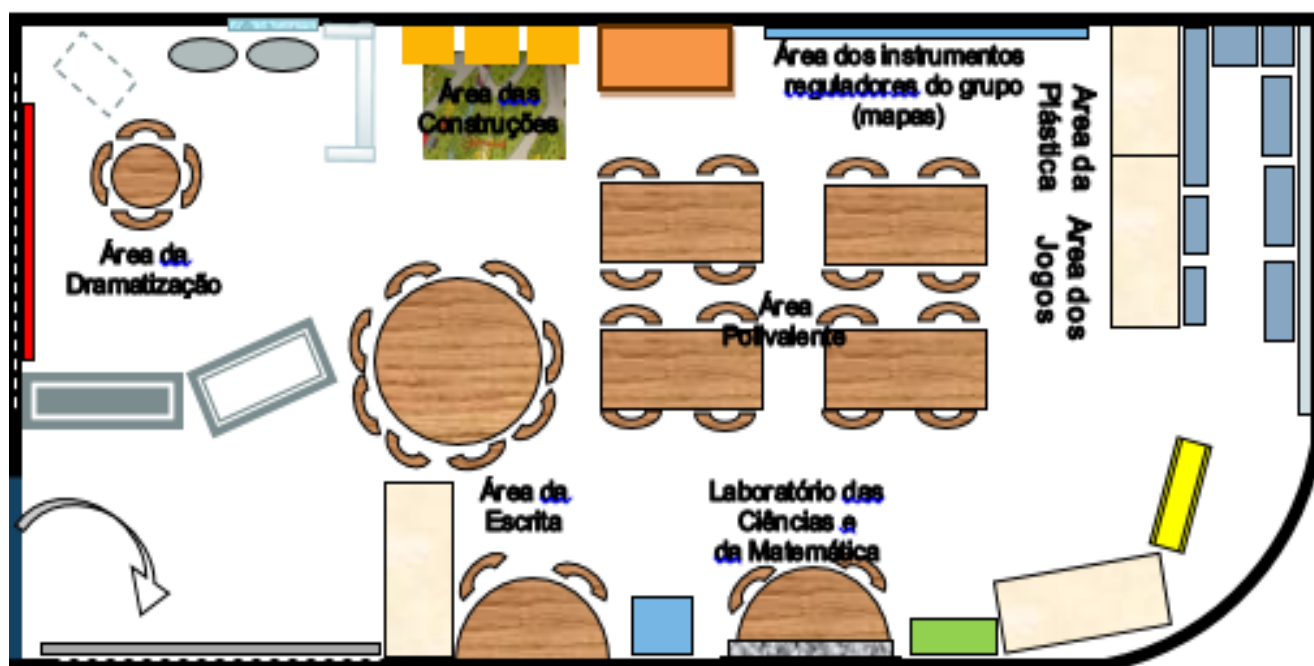
Anexo 1: Planta da sala Creche – Contexto A



Anexo 2: Planta da sala Jardim-de-Infância – Contexto A

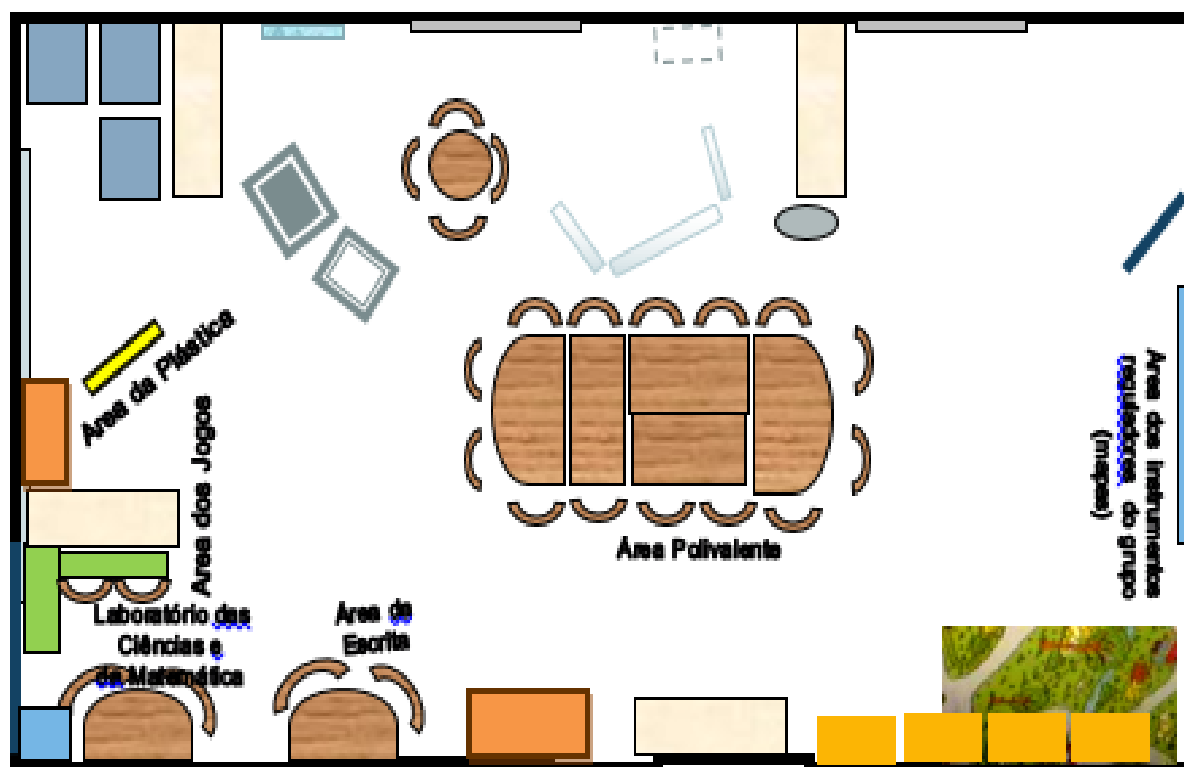

























Anexo 3: Planta da Sala 1 Jardim-de-Infância – Contexto B



Aquecimento 	Tapete (construções) 	Porta 	Cabides 	Materiais de desperdício 
Armário/Biblioteca 	Mesas 	Mesas 	Cadeira 	Armário 
Armário/fogão 	Cama das bonecas 	Mesa da casinha 	Arca 	Cavelete 
Caixa de material de construção, carros e animais 	Placares 	Mesa de apoio às ciências 	Janelas 	Espelho 
Quadro preto 	Móvel de apoio às ciências 	Fantocheiro 	Biblioteca 	Mapas 

Anexo 4: Planta da Sala 2 Jardim-de-Infância – Contexto B



Móvel de apoio às ciências 	Tapete (construções) 	Porta 	Cabides 	Materiais de desperdício 
Armário/Biblioteca 	Mesas 	Mesas 	Cadeira 	Armário 
Armário/fofão 	Cama das bonecas 	Mesa da casinha 	Arca 	Cavalete 
Caixa de material de construção, carros e animais. 	Placares 	Mesa de apoio às ciências 	Janelas 	Espelho 
		Fantocheiro 	Biblioteca 	Mapas 

Anexo 5: Inquérito por questionário

Inquérito por questionário

O presente questionário tem como principal objetivo proporcionar uma maior percepção daquilo que são as conceções das educadoras relativamente ao tema impulsionador do meu relatório, “A disciplina na creche e jardim-de-infância - Instaurar e gerir”.

Assim, deixo então as questões que se apresentam para mim como as mais pertinentes de modo a atingir os meus propósitos.

- A. O que é para si a disciplina?

- B. Como costuma agir de modo a promover a disciplina?

- C. Que meios utilizam para promover a disciplina com o seu grupo de crianças?

- D. Considera que a intervenção do adulto em situações de conflito é sempre necessária?

- E. De que modo costuma agir quando ocorre alguma intervenção por parte de outro membro da equipa pedagógica com a qual não concorda?

Agradeço desde já a sua colaboração

Cordialmente

Jennifer da Costa

Anexo 6: Respostas ao inquérito por questionário da educadora do contexto A

Inquérito por questionário

O presente questionário tem como principal objetivo proporcionar uma maior percepção daquilo que são as concepções das educadoras relativamente ao tema do meu relatório, “A disciplina na creche e jardim-de-infância - Instaurar e gerir”.

Assim, deixo as questões que se apresentam para mim como as mais pertinentes de modo a atingir os meus propósitos. Peço o favor de responder a essas questões, ilustrando as suas repostas com exemplos concretos, sempre que possível.

A. O que é para si a disciplina?

A disciplina na Creche e Jardim de Infância é necessária para que tudo corra bem e de forma tranquila, nas rotinas, nas interações e nas tarefas do dia-a-dia, evitando ou diminuindo os conflitos, as birras e os momentos de maior desorganização. No entanto a disciplina não advém de autoridade do professor para com os alunos mas antes de um processo co-construído por todos os envolvidos (crianças e adultos).

Na educação de Infância não se pode falar de disciplina sem falar de relações fortes e positivas entre adultos e crianças e entre as crianças. Relações de afecto, de reconhecimento mútuo mas onde também existem limites e regras que as crianças desde muito cedo começam a compreender. Um mundo sem regras e limites é caótico, disfuncional e até perigoso, desde cedo sentimos necessidade de alguma ordem e segurança nas nossas vidas mesmo que às vezes isso nos obrigue a lidar com frustrações. Nem os adultos nem as crianças se sentem bem num ambiente sem regras e limites desde que estes façam sentido, sejam adequados, percebidos e co-construídos num processo dinâmico.

B. Como costuma agir de modo a promover a disciplina?

Como já referi antes, a disciplina não é imposta (pelo educador), mas sim co-construída com as crianças e a equipa. O ponto de partida deve ser um ambiente bem organizado, uma rotina estruturada e interações positivas. Desde o momento em que entro numa sala, às vezes ainda antes de conhecer o grupo de crianças existem alguns aspetos a ter em conta para promover a disciplina; a forma como o espaço físico está

organizado (dividido por áreas de interesse que sirvam diferentes objetivos), a forma como dispomos os materiais e equipamentos (materiais estimulantes, em quantidade suficiente, vários exemplares de cada material, a forma como está arrumado e etiquetado) por outro lado a forma como está organizado o trabalho de equipa entre os adultos da sala (divisão de tarefas, comunicação aberta, momentos formais de reunião, estratégias comuns de intervenção, etc.). Estas são algumas estratégias utilizadas (ainda antes do trabalho direto com as crianças) que são fundamentais para um bom ambiente educativo.

C. Que meios utiliza para promover a disciplina com o seu grupo de crianças?

Além da organização do ambiente educativo e do trabalho de equipa (referidas no ponto anterior), existem algumas estratégias no trabalho direto com as crianças que dependem muito de grupo para grupo dependendo de fatores como a idade, características e necessidades do grupo. Tentarei enumerar algumas das estratégias que tento utilizar;

Logo no início do ano letivo é importante começar a construir com as crianças um mapa de regras da sala. Normalmente não são construídas todas as regras no mesmo dia, elas vão surgindo a partir de situações vividas ou de sugestões por parte das crianças que são depois discutidas em grupo. É então construído um cartaz com texto (adulto escreve o que as crianças decidiram) e desenhos que ilustrem as regras. Ao longo do ano as regras podem ser acrescentadas, abolidas e aumentadas de acordo com situações vividas e / ou sugestões das crianças.

Existem outros instrumentos reguladores da vida do grupo que contribuem para um funcionamento harmonioso e para evitar conflitos nomeadamente mapa de presenças, mapa do chefe, mapa de tarefas, etc. Destaco nestes instrumentos o diário de grupo (instrumento MEM) que promove a discussão e reflexão de ocorrências positivas e negativas (Gostei, Não Gostei). Desta forma é promovido o debate sobre o que correu bem, mas também sobre o que não correu tão bem e como evitá-lo ou o que fazer para melhorar a situação. Esta busca e debate por soluções em grupo gerindo as vontades e opiniões de uns e outros é um poderoso instrumento de co-construção da disciplina mas acima de tudo da cidadania.

Outra estratégia a destacar é a postura dos adultos perante as situações de conflitos entre as crianças. A intervenção dos adultos deve ser o mais discreta possível, sem no entanto deixar que as crianças se sintam desprotegidas. Perante situações de conflito entre as crianças, mantenho-me atenta mas tento não intervir e perceber como as crianças estão a tentar resolver a situação. Ao longo do ano vou percebendo que as crianças vão aumentando a sua resiliência e procurando estratégias para resolver as situações. No entanto a postura do adulto perante o conflito vai dando às crianças pistas de como agir perante as situações negativas. Quando as crianças já não se estão a entender e é necessária a intervenção do adulto a postura passa por juntar as crianças envolvidas na situação fazer com que cada uma explicita às outras as suas intenções e pontos de vista através do diálogo. Depois o adulto deve ajudar as crianças a identificar as consequências dos seus atos e a colocar-se na perspetiva do outro. Por fim terá de ser definida entre os envolvidos ou em conselho cooperativo para emendar a situação. Este processo pode dar origem a uma nova regra ou à alteração da regra existente.

Através destas estratégias a disciplina vai sendo co-construída em interação num processo dinâmico em que as ocorrências negativas são aproveitadas para dar origem a algo positivo que promove o crescimento.

D. De que modo costuma agir quando ocorre alguma intervenção por parte de outro membro da equipa pedagógica com a qual não concorda?

O educador de infância não trabalha sozinho, trabalha com uma equipa formada por pessoas diferentes entre si. Cabe ao educador de infância a gestão do trabalho de equipa com todos os elementos.

Antes de mais o educador tem de ser explícito quanto ao que pretende para o ambiente educativo da sala; envolver toda a equipa na organização do espaço e dos materiais, na elaboração dos instrumentos reguladores da vida do grupo como mapas de presenças de tarefas, de escolha do chefe, diário de grupo, etc.

As rotinas têm de ser cuidadosamente pensadas em equipa para que sirvam os interesses das crianças mas também se adequem aos constrangimentos de funcionamento das equipas entre si (por exemplo os horários de almoço interferem com a cozinha e a limpeza). Assim todos os elementos da equipa se vão sentir igualmente envolvidos no trabalho realizado percebendo a importância dos mesmos.

Depois tem de existir uma comunicação aberta entre todos os elementos da equipa e não menos importante, tem de haver reuniões de equipa em que os adultos se sentam sem as crianças e fazem uma reflexão avaliação do que se passou e planificação do que se vai passar. Estas reflexões são muito importantes para acertar assuntos e procedimentos e para identificar situações que estejam a colocar dificuldades aos membros da equipa. Identificadas estas situações cabe à equipa tentar arranjar alternativas e pensar em estratégias conjuntas. Estas reuniões de equipa têm também um papel formativo na medida em que se tenta ir melhorando as práticas de cada uma e acertar estratégias de atuação comuns.

Por vezes, algumas pessoas não estão abertas à mudança e pode haver alguns hábitos instalados difíceis de mudar. Nestas situações tento ser o mais clara possível quanto à forma de atuação correta e o porquê. Tento também ouvir a pessoa em questão e perceber as suas intenções e motivações e procuramos em conjunto encontrar alternativas.

Se a atitude da pessoa em questão é grave e se já esgotei as minhas estratégias para alterar a situação sem sucesso o último reduto é sempre falar com a coordenação ou direção pedagógica acerca do assunto.

Anexo 7: Respostas ao inquérito por questionário da educadora do contexto B

Inquérito por questionário

O presente questionário tem como principal objetivo proporcionar uma maior percepção daquilo que são as conceções das educadoras relativamente ao tema do meu relatório, “A disciplina na creche e jardim-de-infância - Instaurar e gerir”.

Assim, deixo as questões que se apresentam para mim como as mais pertinentes de modo a atingir os meus propósitos. Peço o favor de responder a essas questões, ilustrando as suas repostas com exemplos concretos, sempre que possível.

A. O que é para si a disciplina?

Tento sempre pensar e avaliar a disciplina como um projeto e/ou um objetivo de vida. Sem ela teremos certamente desordem e facilmente o caos.

A disciplina ajuda-nos a ter sentido de auto controlo, a reconhecer sentimentos, a ater responsabilidade, a desenvolver o sentido de justiça e a interiorização de valores pessoais e em sociedade

No que refere à disciplina na vida das crianças é normalmente vista paralelamente à boa educação e por este ponto de vista ser disciplinado é uma virtude, no entanto por vezes este termo é associado a conotações negativas e repressivas tais como castigos. Neste sentido a disciplina na educação não deve surgir de lições abstratas desvinculadas do quotidiano nem de sentenças ou sermões autoritárias, nem de chantagem emocional, mas sim de vivências e experiências com base no entendimento, na compreensão e sobretudo na afetividade de modo a poder ser interiorizada como modo de vida.

B. Como costuma agir de modo a promover a disciplina?

O ato de educar implica em primeiro lugar o envolvimento afetivo entre os adultos e as crianças. É com base neste clima de respeito que o adulto, obtém a confiança necessária para que as crianças se sintam confiantes e confiem no adulto e uns nos outros.

C. Que meios utiliza para promover a disciplina com o seu grupo de crianças?

É fundamental que existam estratégias dinâmicas de trabalho que envolvam as crianças e as façam sentir-se envolvidas e responsáveis.

“A existência de regras concretas, explícitas e funcionais constitui, assim, um instrumento precioso na regulação da vida social do grupo”

As regras de conduta ajudam a orientar as crianças, mas perante comportamentos e atitudes que vão contra o estabelecido o educador deve ser firme e agir com certezas.

“O comportamento assertivo acaba, então, por ser ativo, direto e honesto, comunicando uma impressão de respeito próprio e o respeito pelos outros”

As atitudes de indisciplina devem ser refletidas com as crianças individualmente ou em grupo dependendo da situação.

D. De que modo costuma agir quando ocorre alguma intervenção por parte de outro membro da equipa pedagógica com a qual não concorda?

Dentro de uma equipa de sala o ideal é que os elementos estejam em concordância no entanto sempre que surgem intervenções com as quais não concordo, procuro não desautorizar o outro adulto perante as crianças pois as consequências deste tipo de atos são quase sempre a perda de respeito e o não catamento de ordens futuras por parte das crianças para com o elemento em questão. Assim é sem a presença das crianças que dou a minha opinião e procuro sempre dar as razões do porquê de não concordar.

Já me deparei com situações em que foi inevitável uma intervenção no momento. Nestas condições procuro sempre agir de modo a que as crianças não sintam o constrangimento do momento, arrançando soluções como uma opinião diferente, uma nova proposta ou tentando mudar o foco da atenção das crianças.