



Nânci Zara Pereira Batista

Nº 140139007

**A disciplina na creche e
no jardim-de-infância**

**Educar sem castigos e
sem recompensas**

Relatório de Projeto de Investigação
(versão definitiva)

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Escola Superior de Educação de Setúbal

Dezembro de 2015

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ângela Lemos

Arguente: Professora Doutora Ana Francisca Moura

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Ao meu irmão, porque apesar da brutalidade da infância ainda conserva um brilho cintilante nos olhos. E ao meu pai, que pela mesma brutalidade, não conseguiu ser aquele de quem ele precisou na sua infância.

Agradecimentos

Ao concluir o presente relatório não posso deixar de agradecer às pessoas que contribuíram para a realização do mesmo e que me encorajaram a seguir o sonho da educação de infância.

Assim sendo, gostaria de começar por agradecer ao meu companheiro Didier, por ter sido o pilar emocional de todo este percurso, pelo carinho, dedicação e compreensão que me concedeu e principalmente por me mostrar que o amor é o que temos de mais importante na vida.

Gostaria também de agradecer á minha família e em especial ao meu irmão e á minha irmã que foram os grandes impulsionadores da escolha desta temática. Obrigado pela vossa existência e por nunca me deixarem esquecer que todas as crianças têm direito à infância.

Às minhas afilhadas, Maria e Marta, por me devolverem a energia e me fortalecerem com a vossa essência de ser criança.

Aos meus amigos que contribuem diariamente para o meu sucesso, obrigado pelas vossas palavras de encorajamento e pela forma como iluminam os meus dias, tornando-os mais felizes.

Aos professores que contribuíram significativamente para a minha formação, mas um especial obrigado ao Professor Doutor Augusto Pinheiro pela humanidade e por ter sido uma inspiração ao longo de todo o percurso, sou grata pela partilha da sua grande sabedoria.

Gostaria ainda de agradecer às educadoras cooperantes pela partilha de saberes e pela forma como me acolheram nas suas salas e por fim às crianças que cruzaram o meu caminho e que não deixaram morrer a esperança de um amanhã melhor.

A todos vós o meu mais sincero obrigado.

Resumo

O presente relatório de investigação intitulado de “ A disciplina na creche e no jardim-de-infância – educar sem castigos e sem recompensas” tem como objetivo compreender o modo como as educadoras podem adotar uma prática pedagógica que desenvolva a construção da disciplina sem recorrer aos castigos e às recompensas. Pretende por isso compreender as suas conceções acerca do tema e a forma como intervêm em situações de indisciplina.

O projeto desenvolvido enquadra-se no paradigma interpretativo da investigação qualitativa que tem como abordagem a investigação-ação que tem como finalidade a interpretação da informação recolhida nos contextos de estágio de Creche e Jardim-de-Infância integrados no plano de estudos do Mestrado em Pré-escolar.

Inicialmente é feita uma abordagem teórica relacionada com a temática em estudo e articulada com as vivências decorrentes dos contextos de estágio. Deste modo o relatório apresenta ainda uma constituinte interventiva que tem como objetivo uma análise refletida sobre as intervenções desenvolvidas no âmbito da disciplina sem castigos e sem recompensas.

Os dispositivos de recolha de informação assentam na observação participante, nas notas de campo, na análise documental dos projetos pedagógicos, na utilização de fotografias e na implementação de um inquérito por questionário.

Por fim é realizada a análise e a reflexão da informação recolhida a partir das práticas e das conceções das educadoras cooperantes e apresentadas as considerações finais.

Palavras-Chave: disciplina; castigos; recompensas

Abstract

This research report titled "the discipline in the nursery and kindergarten – educate without punishments and no rewards" aims to understand how educators can adopt a pedagogical practice that develop the construction of discipline without punishment and rewards. Intend to so understand their conceptions about the theme and the way it intervenes in cases of indiscipline.

The project falls within the interpretive paradigm of qualitative research as a research-action approach whose purpose is the interpretation of the information collected in the context of training of nursery school and kindergarten integrated in the curriculum of a master's degree in preschool.

Initially a theoretical approach related to the topic under study and articulate with the experiences arising from contexts. In this way the report presents also an interventional component that aims at an analysis reflected on the interventions developed within the discipline without punishment and no rewards.

Information gathering devices are based on participant observation, field notes, documentary analysis of educational projects, the use of photographs and in the implementation of a survey.

Finally is carried out the analysis and reflection of the information collected from the practices and the conceptions of cooperating teachers and presented the final considerations.

Keywords: discipline; punishments; rewards

Índice Geral

Agradecimentos.....	1
Resumo.....	2
Abstract.....	3
Introdução	6
Capítulo I – Quadro teórico de referência.....	11
1. A infância e a criança ao longo do tempo.....	12
2. Considerações históricas sobre as punições	18
3. O caráter nocivo das punições – as raízes da violência.....	28
4. A construção da disciplina – uma pedagogia sem punições nem recompensas.....	32
4.1 O sentido das mensagens	37
4.2 O erro não é um problema	37
4.3 A crítica.....	38
4.4 Acolhimento.....	38
4.5 Empatia.....	39
4.6 Presença	39
4.7 Respeitar sentimentos	40
4.8 Pedagogia espontânea	41
4.9 Não saber tudo.....	41
4.10 Os limites.....	42
4.11 A palavra.....	43
4.12 Observar e imaginar	44
Capítulo II – Metodologia de Estudo.....	45
1. Paradigma interpretativo	46
2. Investigação Qualitativa	47
3. Investigação-Ação.....	50

4.	Procedimentos de recolha e tratamento de dados	52
4.1	– Observação/Observação-Participante.....	53
4.2	– Notas de Campo	54
4.3	– Registos de Multimédia – Fotografias e Videos	54
4.4	– Análise Documental	55
4.5	– Inquérito por Questionário	56
5.	Contextos Educativos	57
5.1	– Contexto Educativo de Creche – Instituição A	57
5.2	– Descrição do grupo	58
5.3	– Descrição da Rotina e dos Espaços.....	59
5.4	– Contexto em Jardim-de-Infância – Instituição B.....	60
5.5	– Descrição do grupo	61
5.6	– Descrição da Rotina e dos Espaços.....	62
6.	Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise da informação	63
6.1.	Procedimentos da análise de conteúdo das respostas ao inquérito por questionário.....	64
7.	Dispositivos e procedimentos de intervenção em creche e jardim-de-infância	65
Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção		68
1.	Intervenção no contexto pedagógico de Creche	69
2.	Intervenção no contexto pedagógico de jardim-de-infância	82
2.1.	Apresentação e análise das informações recolhidas no inquérito por questionário	97
2.2.	Apresentação e análise das informações recolhidas no inquérito por questionário da Educadora Cooperante de Creche (ECC).....	98
2.3.	Apresentação e análise das informações recolhidas no inquérito por questionário da Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância (ECJI).....	103
Capítulo IV – Considerações Globais		107
Referências Bibliográficas		114

Introdução

O presente relatório de investigação integra-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como finalidade a consolidação das aprendizagens

adquiridas ao longo do processo investigativo, bem como a exposição da intervenção realizada nos contextos pedagógicos de creche e jardim-de-infância.

O estudo desenvolvido a partir dos contextos de estágio integra-se no paradigma interpretativo da investigação qualitativa e efetua-se através da investigação-ação que tem como ponto de partida uma situação dilemática e visa atingir uma melhoria dessa mesma situação.

O relatório desenrola-se em torno da temática da disciplina, mais propriamente na abordagem de uma pedagogia sem castigos e sem recompensas, assim sendo importa salientar as motivações do presente estudo.

Primeiramente o motivo desencadeador deste tema esteve sempre relacionado com experiências pessoais vivenciadas na primeira infância e posteriormente no percurso formativo na área da educação de infância.

Ao longo do meu percurso académico pude realizar outros cursos ligados à área da educação e por isso tive oportunidade de conhecer o funcionamento de outras instituições e de outras práticas profissionais.

Ao longo desta trajetória compreendi que a adoção de comportamentos violentos perante situações de conflito entre crianças e adultos é frequente, bem como o apelo ao castigo como forma de “educar”.

Pude observar práticas que privavam as crianças de brincar, sendo obrigadas a sentarem-se num canto, sendo colocadas em contacto com atitudes violentas por parte do adulto tais como “abanões”, “puxões” e muitas vezes eram alvo da utilização de expressões que agrediam a criança verbalmente como: “pareces um bebé”, “só fazes disparates”, “este miúdo é mesmo mau”, entre outras.

Devido às vivências que referi senti curiosidade em estudar as questões associadas à forma como disciplinamos as crianças.

Por isso, quando comecei o estágio em creche no Mestrado de Pré-Escolar já havia consultado alguns livros e tomado contacto com práticas de outras educadoras através da internet.

O primeiro contacto com o contexto de creche corroborou as minhas motivações em estudar o tema da disciplina.

Ao longo da primeira semana de estágio pude observar situações em que o adulto recorria ao “castigo” sentando a criança numa cadeira e verifiquei igualmente que crianças que adotavam comportamentos violentos e desajustados como pontapear outras crianças ou agredi-las com objetos representavam um desafio para o adulto, conseqüentemente o adulto correspondia de certo modo a essa violência através da adoção de posturas corporais diferentes e mudanças de tom de voz.

Assim sendo, o principal interesse perante esta temática consistia em perceber a forma como o adulto poderia lidar com este tipo de comportamentos sem recorrer aos tradicionais castigos.

Posteriormente, através do orientador do meu relatório, pude tomar contacto com a existência das recompensas como forma de disciplina, o que no fundo era o comportamento contrário ao do castigo e que se apoiava numa perspectiva behaviorista orientada pelo reforço e que pode ser resumida na seguinte orientação: se a criança tem um comportamento desejado recompensa-a, se tem um comportamento indesejado castiga-a.

Perante o conjunto de vivências e de reflexões em torno do tema, decidi atribuir ao meu relatório o seguinte título: “A disciplina na creche e no jardim-de-infância – educar sem castigos e sem recompensas”.

Tendo em conta que o processo investigativo se baseia no carácter interventivo e reflexivo da investigação-ação, bem como no encontro da situação desejável relativamente a uma situação problemática, delinee a seguinte questão de investigação-ação: Quais as estratégias a adotar para melhorar o clima pedagógico através do desenvolvimento de uma pedagogia sem castigos e sem recompensas?

No seguimento desta questão surgiram outras que complementaram os conteúdos a desenvolver tais como: Qual a influência do senso comum na história da disciplina? Quais as conceções das educadoras sobre o tema? Pedagogicamente como é encarada a disciplina?

Ao longo do relatório estas questões foram sendo reajustadas de modo a tornaram-se mais claras e o estudo foi sendo aprofundando, dando origem a novos saberes através de uma ação interventiva e reflexiva, e conduzindo à existência de mudanças e à construção do conhecimento.

No âmbito da metodologia da investigação-ação recorri à utilização de diversos dispositivos tais como a observação-participante, as notas de campo, a análise documental, o registo fotográfico e os inquéritos por questionário que me permitiram analisar, interpretar e compreender melhor diversos aspetos do tema em estudo.

Assim sendo, o presente relatório tem como principal finalidade refletir sobre a temática da disciplina no âmbito de uma educação sem castigos e sem recompensas, bem como a interpretação da ação das equipas pedagógicas que pude acompanhar nos contextos, e ainda a descrição e análise da minha intervenção.

No que respeita à organização do relatório, este inicia com o capítulo I que apresento o quadro teórico de referência. Neste capítulo é contemplada uma abordagem ao carácter histórico da consideração da criança e da infância, bem como das punições e das recompensas. Posteriormente é apresentada uma perspetiva psicanalítica acerca das razões que levam os adultos a adotarem determinados comportamentos face às crianças e finalmente é explorada a forma como a disciplina pode ser desenvolvida sem recorrer aos castigos e às punições.

Em seguida, o capítulo II apresenta a metodologia utilizada, a descrição dos dispositivos usados para a recolha de informação e ainda os procedimentos adotados para a sua análise, sendo que foi realizado um inquérito por questionário às educadoras cooperantes com a finalidade de discernir as suas conceções sobre o tema em estudo. Posteriormente apresento as características de cada um dos contextos educativos.

O capítulo III apresenta a intervenção desenvolvida nos contextos pedagógicos, suportada pela exposição das notas de campo em que é apresentada uma análise interpretativa da intervenção das educadoras em paralelo com as respostas que deram ao inquérito por questionário realizado.

Por fim, o capítulo IV aborda as considerações finais acerca deste relatório de investigação, fazendo referência a uma análise refletida das dificuldades sentidas ao longo de todo o processo, bem como das aprendizagens efetuadas.

Capítulo I – Quadro teórico de referência

O presente capítulo tem como finalidade dar a conhecer o suporte teórico que serviu de referencial para a realização deste projeto. Senti necessidade de perceber a forma como a criança e a infância têm sido consideradas ao longo das gerações e da história das sociedades, bem como a forma e o lugar que as punições foram ocupando ao longo do tempo. Posteriormente apresento o caráter prejudicial que as punições podem ter na criança e finalmente, exponho a forma como podemos construir a disciplina sem castigos e sem recompensas de modo a formarmos adultos livres e seguros.

1. A infância e a criança ao longo do tempo

“Em todos os momentos da História tenhamos sempre visto o mundo à altura dos nossos olhos, e nem sempre imaginássemos que outros – as crianças, por exemplo – o vissem mais alto ou doutro ponto de vista que, em relação ao nosso, nos desse luz “ (Sá, 1999 in Reis, 2009:13).

As concepções sobre a temática da disciplina têm sido abordadas ao longo dos anos, influenciadas diretamente pela sociedade de cada época e pelos padrões culturais nelas vigentes.

Uma grande influência que este tema tem na sua globalidade, está diretamente relacionado com as concepções sobre a infância e como a criança tem sido considerada ao longo das gerações.

Tal como refere Souza (2007:119) a palavra concepção acarreta um conjunto de significados e conhecimentos acerca de algo, o que implica que “passamos a ter uma representação que pode ser carregada de idiosincrasias, ideologias e outras conotações históricas e culturais”.

Neste sentido, a autora supra citada atribui á forma como tratamos a infância e a criança às concepções que temos sobre as mesmas, indo ao encontro da ideia inicial de que as sociedades e culturas características de cada época acabam por definir o significado que atribuímos à criança e à infância, o que também é reiterado por Lopes (2002:156) quando refere que “a percepção do risco depende, evidentemente, do lugar que a criança ocupa nas preocupações de cada sociedade”.

Lopes (2002) refere Philippe Ariés como o grande impulsionador da discussão relacionada com a infância e o seu significado, aludindo que até ao séc.XVII as características psicológicas das crianças eram desconhecidas e por isso, estas eram tratadas com indiferença por parte dos adultos.

Badinter (1985) citada por Reis (2009) segue a mesma linha de pensamento referindo que educadores, filósofos e teólogos descreviam a criança como “*o mal ou o pecado*” (“*le mal ou le péché*”) sendo considerada um incómodo.

De acordo com Reis (2009) o quotidiano das crianças até ao séc.XV resumia-se ao abandono e ao isolamento, sendo consideradas frágeis e não estando aptas para pertencer ao mundo dos adultos.

Por isso eram vistas como “um nada ou quase nada insignificante” (Badinter, 1985 in Reis, 2009:10) o que levava à prática de infanticídios frequentes, tal como refere Pinheiro (1994:54),

“ quer fosse porque uma criança apresentasse deformações congénitas, ou porque o seu nascimento viesse alterar decisões tomadas acerca de questões relativas à herança do património, recorria-se ao infanticídio com a mesma facilidade que hoje se recorre à interrupção da gravidez”.

Outro aspeto referido por Ariés (1978:40) e reiterado por Pinheiro (1994) prende-se com o facto de que nas civilizações da era da antiguidade as representações iconográficas da criança não iam ao encontro das suas características morfológicas, ilustrando por isso meninos e meninas com uma fisionomia adulta mas em ponto pequeno, não retratando deste modo “(...) a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas”.

Apoiado por Capitanio (1984), Pinheiro (1994:54) faz menção às conceções de Platão e Aristóteles (filósofos da antiguidades) acerca da criança e da infância. Aristóteles considerava o recém-nascido como uma *tábua rasa* que tinha de ser moldada ao longo do tempo. Assim, a infância era considerada por este filósofo como “uma desgraça, tal como uma doença”. Para Platão a infância era encarada como algo negativo que se opunha à sabedoria do adulto, sendo por isso considerada pelo filósofo algo imperfeito. A educação deveria portanto, aperfeiçoá-la.

De acordo com Pinheiro (1994) apoiado por Weber (1984), os períodos da idade Média e do Renascimento foram marcados por uma regressão face à infância. No entanto, Bordtelmann (1983) mencionado por Pinheiro (1994) refere que desde o séc V as crianças

eram consideradas pelos monásticos como seres importantes para Deus. Assim, o Cristianismo exerce grande influência na representação da infância até à modernidade.

Da mesma forma Ariés (1978:39) considera que o desaparecimento da representação iconográfica da criança leva à desconsideração da mesma nesta época, referindo que “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”.

O autor retrata a ideia anteriormente defendida quando apresenta representações da criança até início do séc.XIII que continuavam sem obedecer à morfologia natural da infância indo ao encontro da morfologia adulta, sendo que “na Bíblia moralizada de São Luís, as crianças são representadas com maior frequência, mas nem sempre são caracterizadas por algo além de seu tamanho” (idem).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Ariés (1978:41) relata ainda que neste século surgem alguns tipos de crianças mais próximas da era moderna e figuras com características infantis através das representações de anjos, do menino Jesus ou da nossa senhora menina, fazendo referência a cenas familiares onde “os pais estão cercados por seus filhos, com o mesmo acento de ternura do jubé de Chartres”.

Estas cenas familiares não eram muito comuns, sendo que “o sentimento encantador da tenra infância” (idem) estava normalmente associado apenas ao menino Jesus. Surge também na época gótica a representação da criança despida, sendo que o menino Jesus nunca era representado sem roupa.

O séc.XIV é marcado pela representação da *infância sagrada* através de nossa senhora e do seu nascimento, bem como do menino Jesus e outros santos. Estas representações são para Ariés (1978:42) “um testemunho do progresso na consciência coletiva” em que as imagens que retratavam a Virgem com o menino Jesus se tornavam cada vez mais, representações da vida quotidiana.

O mesmo autor retrata ainda os séculos XV e XVI como épocas em que a criança começa a ser apresentada em cenas do quotidiano, mas nunca como personagem principal e sim como personagem secundária.

Nestas representações, o autor destaca a criança envolvida entre os adultos e os seus afazeres onde estas eram ilustradas de forma anedótica e divertida, sendo que “o gosto do

pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância "engraçadinha" (Ariés, 1978:43).

No entanto, é no final do séc.XVI e durante o séc.XVII que o interesse pela criança ganha força. Ariés (1978:44) refere que “o gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha”. Esta ideia está ligada ao facto de o autor considerar que a desconsideração da infância “era absolutamente natural nas condições demográficas da época” associada à existência de uma grande taxa de mortalidade infantil e consequentemente à consideração da criança como uma perda inevitável.

Começam então a surgir diversos indicadores de mudança face à consideração da infância, consequência de uma cristianização dos costumes. Entre eles, o facto de as famílias quererem retratos dos seus filhos enquanto crianças, da mudança face ao vestuário, agora adequado à faixa etária, e o facto de as crianças serem retratadas sozinhas e em cenas características da infância tais como: meninos e meninas a ler, a desenhar e a brincar ou ainda na adoção do jargão infantil por parte dos adultos (cf. Ariés,1978).

Reis (2009) refere ainda que um dos indicadores desta mudança está relacionado com a amamentação ao peito característica de um sentimento maternal que anteriormente não era comum acontecer, pois tal como refere Ariés (1978) as crianças eram entregues a amas-de-leite que tomavam conta dos mais pequenos até que estes pudessem mover-se autonomamente.

De acordo com Lopes (2002) a partir do séc.XVIII a criança começa a fazer parte do seio familiar como um ser de encantamento e começam a existir alguns sentimentos e afetos associados ao bebé-criança. Outros fatores que ilustraram esta mudança estão relacionados, com a evolução das concepções sobre a família e o papel da mãe enquanto educadora e cuidadora.

Em conformidade com o mesmo autor, é a partir da metade do séc.XVIII que os comportamentos sociais face à criança se começam a modificar. Começam a existir mais condições de higiene, uma maior preocupação com a instrução e começam a abandonarem-se práticas comuns que ofereciam grandes riscos para os mais novos, como é o caso do enfaixamento em que os bebés eram ligados com um pano mantendo-se privados de qualquer movimento durante longos períodos de tempo sem serem limpos e sem se

poderem mexer. Ariés (1978:156) também retrata esta prática quando faz referência a uma edição do séc.XVI do *Grand Propriétaire de Toutes Choses*¹ onde podemos ler, a propósito de uma figura de uma ama, que esta "nina a criança para fazê-la dormir, e enfaixa seus membros para que não fique com nenhuma rigidez no corpo".

No entanto, apesar de algumas modificações, Lopes (2002) faz referência ao facto de a morte precoce (sobretudo por doenças) ainda estar bem presente, bem como o trabalho excessivo, a má nutrição, os maus tratos e as práticas educativas violentas. Do mesmo modo as questões relacionadas com a quantidade de crianças órfãs que aumentavam bastante com as crises económicas. Por muitos destes motivos as crianças eram então abandonadas na Roda. Segundo Salgueiro (1991) citado por Reis (2009:17):

“As Rodas consistiam em uma abertura na parede da casa ou do hospital, e dentro uma roda que girava de forma que a criança passava da rua para dentro do edifício sem que se visse quem ali a depositara. Uma campainha tangida pelo portador do enjeitado despertava a rodeira; a roda girava sobre si, e a criança entrava naquele antro onde a aglomeração espantosa de pequeninos seres, a falta de amas, e de cuidados de higiene, produziam uma mortalidade aterradora”.

A influência da igreja era uma constante na sociedade desta época e tinha um papel bastante ativo na forma como a criança era encarada.

Segundo Lopes (2002:12) a igreja via na criança um ser “com tendência natural para o mal que era preciso corrigir”. Deste modo, a educação era vista como uma correção que deveria ser feita e que deveria ir ao encontro do que era aceite pela sociedade da época.

Reis (2009) refere também que é neste período do séc.XVIII que começa a surgir o interesse pela proteção dos menores, reiterando o que é mencionado por Lopes (2002) quando a autora expõe o percurso das questões associadas ao trabalho infantil referindo que neste período já existia uma pequena consciencialização acerca do trabalho excessivo e começavam a existir medidas que encurtavam os períodos laborais e as cargas horárias diárias em função das idades.

¹ Compilação de textos latinos do século XIII, que reunia textos dos escritores do Império Bizantino.

Surtem então, no séc. XIX duas opiniões díspares que dividem vários filósofos e teóricos entre a “visão muito pessimista da criança, acreditando na sua natureza perversa (...)” (Lopes, 2002:12) e a ideia de que a infância era a idade da inocência. Lopes segue a mesma linha de pensamento de Reis (2009:17), quando este autor refere que “os pais oscilavam entre o excesso de mimos tradicionais e uma boa tarefa e, deste modo, tanto as crianças açoitadas como as mimadas eram as que predominavam”.

É portanto com o início do séc. XX que se começa a considerar a criança como “(...) um ser social, integrante e parte preciosa da sociedade” (Canha, 2000 citado por Reis, 2009:18).

Neste sentido, a 20 de Novembro de 1959 é aprovada a “Declaração dos Direitos da Criança” e mais tarde a “Convenção dos Direitos da criança” que é ratificada por Portugal no ano de 1990.

Existem hoje entidades como a UNICEF (fundada em 1946) que desenvolvem um trabalho bastante alargado na área da infância mostrando que a consideração pela criança na sociedade mundial ainda tem um longo caminho a percorrer pois continuam a ser publicados números elevadíssimos de mortes por maus tratos, negligência e privação de direitos infligidos a crianças. É nesta linha de pensamento que Alberto (2004) citado por Reis (2009:21) refere que:

“(...) há uma evolução histórica na atitude face à criança. Esta evolução processa-se de uma imagem da criança enquanto propriedade do adulto, para uma perspectiva que realça as características específicas desta fase de desenvolvimento. Esta evolução continua a permitir, contudo, situações de abuso de crianças, e as estruturas socioculturais actuais ainda suportam várias formas de maltrato infantil, aceitando-as como modos de educação e da interacção adulto-criança”.

2. Considerações históricas sobre as punições

“Toda a infância, de todas as condições, é submetida ao regime degradante dos vilões. O sentimento da particularidade da infância, da sua diferença do mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar da sua enfermidade, que a rebaixa ao nível das camadas sociais mais baixas” (Ariés, 1978).

Os maus tratos e a violência pedagógica têm um marco bastante significativo na história da humanidade. Tendo em conta o percurso que o reconhecimento da infância e da criança tiveram ao longo do tempo, é natural que as pedagogias de cada época fossem também marcadas pela severidade, tal como refere Monteiro (2005) quando identifica um conjunto de provérbios antigos existentes em textos bíblicos que testemunharam estas práticas violentas.

Desde a Grécia, Roma, Egito e Babilónia a punição era defendida por diversos agentes educativos (professores, mestres, frades, cardiais, entre outros), cujas conceções foram registadas em diversos testemunhos escritos a que este autor faz referência. Tomemos como exemplo um provérbio do Antigo Testamento: “Aquele que poupa a vara odeia o filho, aquele que o ama apressa-se a corrigi-lo” (Monteiro, 2005:145).

O autor, apoiado pelas perspetivas de Marrou (1948) apresenta exemplos que retratam a forma como a escola era encarada pelos que a frequentavam. Surgem então as palavras escritas por S. Agostinho (354 d.c.) quando relata o seu sentimento em relação à escola, preferindo a morte a uma segunda infância. Do mesmo modo DeMause, 2015:1² reitera esta ideia e faz referência ao pensamento reflexivo que muitos historiadores atribuem às palavras ditas por S. Agostinho naquela época, “Dai-me outras mães e eu dar-vos-ei outro mundo”.

Seguindo a linha de pensamento dos autores supra citados, podemos constatar que a violência física e psicológica, denominada “*violência pedagógica*” era utilizada como

² “Dadme otras madres y os daré otro mundo” (DeMause, 2015:1).

um recurso à educação/instrução, algo que dava apoio no momento de educar e era imprescindível para manter o respeito e a disciplina.

Marrou (1948) citado por Monteiro (2005) descreve ainda que em tempos, os alunos saiam da escola para presenciar execuções e posteriormente eram açoitados pelos pais para não esquecerem o que tinham visto.

Como foi referido anteriormente a igreja assume um papel muito marcante nas sociedades que têm sido retratadas ao longo da narrativa. Monteiro (2005) expõe ainda que nos colégios jesuítas havia sempre um padre castigador mostrando assim testemunhos de frades e cardeais, como é o caso de Dominici, que defendia que os castigos corporais fazem bem e que as crianças devem ser batidas quer mereçam, ou não mereçam, sob o pretexto de justiça e mérito de paciência.

Apesar da forma violenta como a criança era tratada nas sociedades, foram existindo ao longo da história, entidades que mostravam pensamentos diferentes sobre a educação.

Rodrigues (2007) reitera o que é referido por Monteiro (2005) quando este refere Quintiliano como uma das entidades que questionou os castigos corporais em Roma apelando para o facto de estes serem nocivos e ineficazes.

No decorrer destas opiniões Monteiro (2005) apresenta uma perspetiva de Montaigne acerca das punições que demonstra alguma ambivalência face à perspetiva apresentada por Ariés (1978) sobre o mesmo filósofo, quando este expõe a sua opinião acerca da “papuricação” das crianças.

Segundo Ariés (1978:156), Montaigne demonstrava-se bastante hostil para com a infância não admitindo a ideia de que se amassem as crianças e se ocupasse demasiado tempo com elas:

"não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”.

Apesar desta posição de Montaigne face à infância, Monteiro (2005) cita o filósofo expondo a sua opinião face aos castigos e punições pedagógicas referindo; “ Que maneira de motivar, para aprender, essas almas tenras e receosas, de conduzi-las com uma cara assustadora e as mãos armadas de chicotes! Iníqua e perniciososa forma” (Montaigne 1580 in Monteiro 2005).

Ao longo da obra de Ariés (1978:156) são apresentadas diversas descrições de situações e autores que retrataram a utilização das punições como um meio de educação, como é a de Thomas More:

“ "Quando o menino não se levantava a tempo, demorando-se na cama, e quando, já de pé, ele chorava porque estava atrasado, sabendo que lhe bateriam na escola, sua mãe lhe dizia que isso só acontecia nos primeiros dias, e que ele teria tempo de chegar na hora: - Vai, bom filho, juro-te que eu mesma já preveni teu mestre; toma teu pão com manteiga, pois não serás surrado." E assim ela o enviava à escola, consolado o suficiente para não cair em prantos ante a ideia de deixá-la em casa. Mas ela não tocava no fundo da questão e a criança atrasada seria realmente surrada quando chegasse à escola”.

Durante a idade média não existia um sistema que obrigasse as crianças a irem à escola; no entanto podiam frequentá-la, ou então eram entregues a famílias que se encarregavam da sua aprendizagem. Podiam ainda seguir rapazes mais velhos onde muitas vezes eram tratados com violência (cf. Ariés 1978:166). No final da idade média “a juventude escolar seria organizada com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária” (idem).

De acordo com Ariés (1978:167) a partir do séc. XV surgem duas ideias acerca da disciplina em que estavam implícitas a noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres. Desta forma, a correção e a punição eram fundamentais para a salvação das almas das crianças permitindo assim “o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso”.

O mesmo autor faz duas observações acerca da história da disciplina desde o séc. XIV até ao séc. XVII:

A primeira refere-se à humilhação e à utilização do chicote pelos mestres que ficavam responsáveis pela educação das crianças. Deste modo o castigo corporal generalizou-se em prole de uma sociedade hierarquizada e absolutista. No entanto a disciplina aplicada aos adultos era diferente da que era aplicada às crianças. No caso dos adultos esta diferia consoante o seu estatuto social, já a das crianças era aplicada da mesma forma quer fossem ricas ou pobres. Tudo isto dava indícios de que surgia “uma característica da nova atitude diante da infância” (Idem, p.168).

A segunda observação tem a ver com o facto de a aplicação da disciplina estar a ser prolongada durante todo o percurso escolar chegando inclusive em alguns casos aos 20 anos de idade. Deste modo não estava a ser definida uma separação entre a infância e a adolescência, sendo que “o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe” (ibidem).

O castigo corporal aplicado à criança foi atenuando ao longo do séc. XVIII, sendo que em França a opinião pública começou a manifestar desagrado com o método utilizado. Esta nova perspetiva permitia verificar uma nova forma de ver a infância admitindo que a preparação para a vida adulta não se fazia brutalmente, exigindo cuidados específicos e formação (cf. Ariés, 1978).

Surgem também entre os séculos XVI e XVIII nomes como Coménio que considera que a escola não deve “estar cheia de gritos, de pancadas de varas” (Monteiro, 2005:152) e Rousseau que segundo Perazzo (2011) criticou o absolutismo e desenvolveu a sua pedagogia através de ideais liberais. Do mesmo modo Aranha (2006) citado por Perazzo (2011) refere que para Rousseau “o individuo é um ser bom mas que é corrompido pela sociedade.

No que diz respeito às punições como prática pedagógica, Perazzo (2011) auxiliado por Cambi (1999) vai ao encontro do que é referido por Monteiro (2005) quando este considera que Rousseau através da publicação de “Émile” também expressou o seu pensamento sobre a *violência pedagógica*, proferindo num dos seus excertos:

“Que pensar, pois, dessa educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que carrega uma criança de cadeias de toda a

espécie e começa a torna-la miserável para lhe preparar, ao longe, não sei que pretensa felicidade, de que provavelmente nunca gozará?” (Monteiro, 2005:152).

Rodrigues (2007) segue a mesma linha de pensamento dos autores anteriormente mencionados e defende a perspectiva de que Rousseau foi um marco determinante para várias reflexões acerca da educação apesar de existirem passagens na sua obra que têm sido ao longo do tempo alvo de várias críticas. Deste modo faz também referência a “Émile” através da reflexão descrita por António Candeias (1995):

“A obra de Rousseau e particularmente o Emílio é complexa, propositadamente contraditória, e adapta-se mal nalguns aspectos ao “libertarianismo” dos séculos que se seguem, torna-se obvia a razão da sua utilização e romantização posterior, assim como o potencial que para a Educação Nova ela viria a ter” (Candeias 1995, in Rodrigues 2007:62).

A Rousseau sucederam diversos pedagogos que marcaram o séc.XVIII como o início de uma nova perspectiva sobre a educação, muito influenciada pela revolução industrial e pelos ideais liberalistas da revolução francesa, tal como refere Perazzo (2011:15) “ a educação no século XVIII é responsável por reformar a sociedade, desenvolvendo uma pedagogia laica, racional, científica”.

Entre eles esteve Kant que teve a sua formação através de Rousseau. Para Kant “ é na escola que a criança aprende a disciplina. E esta deve aprender a pensar por si mesma, a obediência deve ser voluntária, ou seja, a conduta moral deve ser um ato de liberdade” (Aranha, 2006 citado por Perazzo 2011:16).

Segundo Perazzo (2011:19) o séc.XIX é marcado igualmente por diversos progressos na área pedagógica, sendo que a maioria dos estados reunia esforços para que a escola fosse gratuita para os mais pobres, no entanto as classes mais altas ainda recorriam ao ensino religioso afastando-se do ensino laico. A autora mencionada refere ainda que o desenvolvimento da pedagogia e da educação estava associado ao controle político e social, servindo para reforçar as ideologias dos governos e por isso faz menção à

perspetiva de Cambi (1999), “ (...) o povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício”.

Surgem então nomes como Friederich Froebel (1782-1852), Auguste Comte (1798-1857), Emile Durkheim (1855-1917), Charles Fourier (1772-1837), Robert Owen (1771-1858), Karl Marx (1818-1895) e Friedrich Engels (1820-1895) que deram o seu contributo para a evolução da pedagogia ao longo do tempo.

Nesta linha de pensamento Perazzo (2011) faz referência à segunda metade do séc.XIX como sendo a altura do aumento da escolarização e do desenvolvimento da escola popular, sendo que esta era organizada com a finalidade de produzir mão-de-obra para dar resposta à evolução industrial e para introduzir as ideologias dominantes.

É nesta época que surge Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) como um dos principais pioneiros de uma pedagogia que não é baseada em castigos e prémios.

Lopes (1943), Incontri (1996) e Cambi (1999) citados por Perazzo (2011) partilham a ideia de que Pestalozzi foi muito influenciado pelos ideais de Rousseau considerando a educação pela natureza, a educação familiar e que o mal é apenas uma ausência do bem.

No entanto, a autora cita Manacorda (2006) que defende a perspetiva anterior, mas refere que Pestalozzi apesar de ter sido influenciado pela pedagogia de Rousseau modificou-a, acrescentando-lhe, entre muitos outros aspetos o amor materno na infância que é indispensável na afirmação da bondade na criança.

Do mesmo modo Houssaye, Soetard, Hameline, & Fabre, (2004:10-11) fazem referência a uma das grandes diferenças existente entre Rousseau e Pestalozzi, na medida em que “Rousseau não é um pedagogo, pois nunca foi um prático propriamente dito; sua prática então não pode ter sido produtora de sua teoria”. O que não aconteceu com Pestalozzi, pois o seu pensamento “ (...) não pode ser dissociado de suas experiências”.

De acordo com Ferreira (2001) Pestalozzi dedicou grande parte da sua vida à educação de crianças pobres, criando inclusive um espaço onde cuidava dessas crianças e onde era tratado por “ pai Pestalozzi” porque cuidava de todos como filhos.

Incontri (1996) citado por Perazzo (2011:27-28) relata o trabalho que Pestalozzi desenvolveu em Neuuhof onde;

“ (...) sua intenção era formar um grande lar, onde as crianças órfãs e mendigas pudessem ter uma formação moral e profissionalizante. A relação estabelecida com os alunos deveria ser como a de pai e filhos: baseada no amor e na fé no potencial adormecido das crianças”.

Tal como refere Perazzo (2011:26), para Pestalozzi a educação começa no lar junto do seio familiar e por isso, encara a mãe como uma figura determinante na educação da criança tal como o próprio demonstra ao escrever a sua obra “Leonardo e Gertrudes” em que “esclarece essa ideia quando confia à mãe (Gertrudes) o papel de educar seus filhos na escola, além da própria casa”.

Do mesmo modo Arce (2002) citado por Perazzo (2011:27) segue a mesma linha de pensamento destacando a obra “ Como Gertrudes ensina os seus filhos” como um meio de Pestalozzi enfatizar “ o papel da mãe para as crianças, que só aprendem a amar a partir do amor que lhe foi dado pelas suas mães”.

De acordo com Ferreira (2001), Pestalozzi aliava à educação o gosto pelo trabalho físico propondo aos seus alunos a prática de atividades agrícolas como forma de manter o local que tinha criado para abrigar cerca de 80 crianças.

Para além de todos os feitos de Pestalozzi, uma das principais características da sua pedagogia estava associada à inexistência de punições e prémios, tal como refere Ferreira (2001:52) ao descrever o instituto de Yverdon, instituição que Pestalozzi pôde criar mais tarde para desenvolver o seu método pedagógico. O autor menciona um conjunto de atividades ligadas à música e à educação física, aos jogos, à natureza e à forma como as crianças eram livres na instituição, não existindo porteiros nem portas fechadas. Deste modo, durante o desenvolvimento de todas estas atividades “não havia castigos nem recompensas. Pestalozzi não queria a emulação nem o medo. Só admitia a disciplina do dever, ou melhor, a da afeição, do amor” (idem).

Esta ideia é reiterada por Perazzo (2011) que defende a perspectiva de que para Pestalozzi a violência na escola era algo inadmissível. Da mesma forma Eby (1976) e Manacorda (2006) citados pela mesma autora aludem que Pestalozzi praticava uma educação não repressiva e não baseada no medo das punições em que as recompensas e os castigos não

eram significativos no ato educativo pois constituíam incentivos externos e não da natureza do ser humano.

Apesar de alguns avanços na consciencialização face às punições contra a criança, em Portugal pode-se destacar a época ditatorial como um período da história que ainda está bem presente nos dias de hoje e que retrata fielmente os vestígios de severidade deixados pela humanidade desde a Antiguidade.

Barros, (2005:75) apresenta a forma como era visa a disciplina no final do séc.XIX e início do séc.XX em Portugal, bem como os meios utilizados para a sua implementação. A autora refere que a disciplina escolar assume um papel fundamental na formação do indivíduo, no decorrer desta época. Assim sendo esta autora pôde depreender que “a disciplina escolar faz parte de um contexto político e ideológico que permite compreender que o controlo social e a regulação de comportamentos eram colocados ao serviço de um poder que visava formar um determinado tipo de cidadão”.

Neste sentido a disciplina era vista como um meio para atingir a formação moral e cívica da criança, não sendo possível educar sem regras pois a criança devia adquirir desde cedo bons princípios e bons hábitos (cf.Barros, 2005).

Por isso a construção da disciplina deveria ter como principal função um “ conjunto de procedimentos práticos destinados a assegurar a boa ordem dentro da escola, a promover a autoridade do mestre, a garantir o eficaz desenvolvimento das tarefas escolares e a permitir corrigir defeitos e desenvolver qualidades. Eram pois estas as funções da disciplina na escola e na formação do indivíduo” (Barros, 2005:78-79).

Desta forma, durante a segunda metade do séc.XIX uma escola organizada era “um local silencioso e votado ao estudo e à disciplina, com os seus meios, permitia estimular os meninos a esse estudo, premiando uns e castigando outros” (ibidem).

Sendo a falta de disciplina considerada um grande erro do mestre, Barros (2005) refere que esta temática foi muito debatida, um pouco por toda a Europa durante este período. Assim, começam a surgir dois modelos referentes à forma como o professor se deveria posicionar quanto à construção da disciplina “um preconiza a implementação de um sistema baseado na afeição e na justiça, enquanto o outro sugere processos autoritários, rigorosos e até injustos defendendo a manutenção dos velhos processos pedagógicos nos quais se incluíam os castigos físicos” (Barros, 2005:81).

De acordo com o estudo de Barros (2005:83-84), apoiado por G. Compayré (1986) eram utilizados três meios disciplinares para manter a ordem dentro da sala: a emulação, os prémios e os castigos.

A emulação consistia na criação do desejo da criança fazer algo como os outros ou melhor que os outros. De um modo geral considerava-se muito útil este meio pois pretendia-se que a criança sentisse vontade de se igualar ao melhor da classe. Nesse sentido incutia-se o desejo de imitar, o desejo de igualar e o desejo de superar o outro. Este meio disciplinar era praticado por uns e criticado por outros, como era o caso de Compayré (idem) que expõe os seguintes argumentos:

“1^o desvia a atenção das crianças do pensamento do dever fazendo-lhe só ver a recompensa; 2^o faz as crianças valorizarem mais o sucesso que o mérito; 3^o excita nuns a vaidade enquanto humilha e desanima os outros; 4^o provoca o ódio e a inveja entre condiscípulos; 5^o faz contrair para toda a vida o hábito detestável de procurar distinções, pretendendo sempre o primeiro lugar em tudo”

Por sua vez Barros (2005:86) refere que os prémios ou as recompensas tinham como finalidade estimular o sentimento de emulação, sendo que “a sua função, ao fazer a associação entre «o *prazer da recompensa e a acção recompensada*» consistia em tornar um acto agradável à memória, obtendo-se um efeito mais duradouro” (Idem, 2005:86). Estes prémios passavam pelos elogios, louvores públicos, inscrição no quadro de honra ou em estampas e livros para o efeito.

Por último, os castigos tinham como finalidade humilhar o aluno e envergonhá-lo expondo-o publicamente. Estes castigos passavam pelas repreensões, ameaças que deveriam anteceder a aplicação da punição, privação de recreio, dobrar a quantidade de trabalho, suspensão, expulsão e os castigos corporais.

Quanto aos castigos corporais, estes deveriam ser utilizados em último recurso sem ofender a saúde e a dignidade dos alunos, ficando em aberto “a possibilidade da utilização de algumas punições físicas, por exemplo a palmatória, desde que o amor paternal acompanhasse o professor nesse seu dever de punir” (Barros, 2005:92).

De acordo com Barros (2005) apesar de os castigos corporais começarem a ser “banidos” e considerados desajustados eles continuavam a existir nas escolas portuguesas. A autora destaca a possibilidade que o professor tinha de alterar a aplicação dos castigos que havia sido estabelecida legalmente o que levava os mestres a terem uma prática autoritária. No entanto, esta prática nunca deveria ser considerada como uma vingança do mestre e sim como um dever a cumprir.

3. O caráter nocivo das punições – as raízes da violência

Alice Miller (1998) ao longo da sua obra “C’est pour ton bien” explica com clareza a forma como a infância está presente nos comportamentos dos adultos de hoje.

Para a autora, é necessário que o adulto tenha a oportunidade de viver e trabalhar de forma consciente os sentimentos e emoções negativas vivenciadas na sua infância. Caso contrário terá uma tendência significativa para transmiti-los às crianças com quem lida, sendo que estas podem ser seus filhos, parentes próximos ou meninos e meninas de quem se encarrega profissionalmente, como é o caso dos professores e dos educadores de infância.

Na mesma linha de pensamento Santos (1991:34), refere que “o castigo implica sempre uma ideia de vingança e tem um carácter pessoal: O educador que castiga é o que se sente ferido nos seus próprios sentimentos e preconceitos (...)”.

Neste sentido, Alice Miller (1998) refere que o facto de conhecermos as fases características do desenvolvimento da criança não será suficiente para nos impedir de sentirmos raiva e irritação quando os comportamentos das crianças não correspondem às nossas expectativas, acionando assim os nossos mecanismos de defesa.

Os pais/adultos convencem-se de que todas as suas crueldades, sejam elas conscientes ou inconscientes, são fruto do seu amor e da sua dedicação. Por sua vez, as crianças criam a convicção de que os seus pais/adultos têm razões muito fortes para agir daquela forma, impedindo-as de perceberem o nível de determinados abusos que ocorrem ao nível físico e psicológico, porque no fundo os pais/adultos exercem sobre a criança o poder que foi exercido sobre eles durante a sua infância e que estes não puderam exteriorizar (cf. Miller, 1998).

A mesma opinião é reiterada por Santos (1991:23) quando lhe é questionada a sua opinião sobre crianças mal tratadas, o autor acrescenta a seguinte interrogação “refere-se às crianças que agora são crianças ou às crianças que os pais e educadores foram e que continuam a funcionar dentro deles?”.

Miller (1998) ilustra estas conclusões a partir do exemplo do Dr. Schreber, pai de um dos pacientes de Freud que escreveu vários livros sobre pedagogia. Em alguns dos seus escritos Schreber indica a forma que o adulto deve agir quando a criança chora e grita sem razão aparente, apenas por explosão de temperamento. Schreber incitava os adultos a amoestarem as suas crianças corporalmente, de forma suave, persistente e em intervalos breves, argumentando que isto seria o suficiente para que no futuro bastasse uma expressão desaprovadora, um olhar ou umas simples palavras para controlar a criança.

A partir deste exemplo, Miller (1998) explica que no fundo, o Dr. Schreber está a combater os seus próprios impulsos da infância, exercendo o seu poder sobre a criança submetida. Por sua vez as crianças educadas desta forma não serão capazes de reconhecer situações de abuso futuramente.

Nesse sentido, até aos dois anos de idade a criança pode ser moldada, dominada, repreendida ou punida sem que o adulto veja qualquer tipo de repercussões quanto ao seu comportamento. No entanto a criança só vai conseguir superar as consequências destas ações se tiver oportunidade de expressar as suas emoções face ao que sentiu. Se por outro lado a criança for levada a recalcar os seus sentimentos, sendo impedida de os exteriorizar poderá ser conduzida ao desenvolvimento de patologias. Por essa razão estas experiências não podem ser integradas na sua personalidade, permanecendo a necessidade de vivenciá-las, insatisfeita (cf. Miller, 1998).

Miller (1998) considera que uma das grandes crueldades que se inflige às crianças prende-se ao facto de estas reprimirem os seus sentimentos em função do amor dos seus pais/adultos, isto é, sentindo medo de ficar sem esse amor.

Ao analisar casos reais em que foram utilizadas as chamadas *pedagogias negras*, Miller (1998:66) mostra-nos o que podemos retirar das ações dos adultos face ao que foi narrado em cada situação e elucida-nos, do mesmo modo, a familiarizarmo-nos e a identificarmo-nos com este tipo de pedagogias, alertando para o facto de que este problema não é apenas das pessoas que desenvolvem psicoses ou traumas profundos e sim um problema que tem a ver com todos nós.

Miller (1998) refere-se em determinado momento às *punições silenciosas*. Estas podem manifestar-se através de olhares ou gestos desaprovadores que lançamos aos mais pequenos e que quase sempre têm mais impacto do que certas palavras. Este tipo de

manifestações servem exatamente para controlar o comportamento da criança sem que o adulto aplique um castigo físico ou coloque a criança de castigo.

No entanto, nas situações em que são aplicadas as *punições silenciosas*, a criança ainda não consegue entender clara e profundamente os sentimentos que o adulto vivencia nesse momento, por isso não se dá conta que este lhe inflige igualmente a dor do castigo sob o pretexto de desejar o melhor para ela. Porque efetivamente se a criança se apercebesse deste tipo de demonstração de amor iria considera-la hipócrita e contraditória (cf. Miller, 1998:48).

Deste modo o adulto acaba por incutir a obediência através do exercício do poder sobre a criança, mesmo sem parecer castiga-la. Esta punição que passa por um olhar severo ou uma palavra mais firme, pela retirada de amor, colo ou afeto não precisa necessariamente causar dor física (cf. Miller, 1998).

Por conseguinte, a criança que é educada desde cedo para ser meramente obediente tenderá a ser uma cidadã que vive num regime de ditadura e nunca se dará conta disso, como aconteceu durante o governo de Hitler e muitos outros ditadores (cf. Miller, 1998).

Da mesma forma se a criança aprende desde cedo que os castigos são uma medida necessária, enquanto adulta tentará proteger-se a si mesma desses castigos através da obediência. No entanto estes castigos já não passarão pelos olhares desaprovadores dos seus pais e/ou cuidadores, mas por medidas sociais e governamentais que não são contrariadas por cidadãos críticos e livres (cf. Miller, 1998).

Assim, este tipo de cidadão pode compactuar com qualquer tipo de violência sem que se sinta mal com a sua consciência. A autora defende a perspectiva de que essa é uma das razões pelas quais grandes ditadores da história da humanidade tiveram tantos seguidores (cf. Miller, 1998).

Assim sendo, Miller (1998) refere que as pessoas que passam por estas experiências, podem consciencializar-se deste tipo de abuso, no entanto, em determinadas situações acabam por demonstrar vestígios de uma ingénua submissão, não conseguindo expor opiniões e contestar acontecimentos, consequência da submissão que vivenciaram durante a sua infância.

A autora dá o exemplo de Martin Heidegger que apesar de ter desprezado as pedagogias tradicionais dos seus professores aceitou e idolatrou a filosofia de Hitler com um *fascínio infantil e devoção*.

Este tipo de pedagogias fazem parte de crenças que vão passando de geração em geração. Certamente todos nós nos identificamos com estas situações, porque já as vivenciámos e/ou reproduzimos.

Esta tomada de consciência é difícil e processual, construída através das situações diárias em que todos nós, profissionais de educação somos confrontados com os “maus comportamentos” das crianças e a sua “desobediência”, o que no fundo acaba por ser um confronto connosco e com a criança que fomos. Esta consciência permite que, quando o nosso superior exerce poder sobre nós, possamos contestar livremente e impedir que a voz da nossa “criança interior” fale mais alto, gritando-nos muitas vezes: “Não contestes, não respondas pois serás punido de alguma forma, serás odiado, prejudicado e até mesmo despedido”- no fundo este grito tem implícita uma ideia muito clara, “ Sê obediente!”. Quando a nossa “criança interior” grita mais alto e recalca a sua contestação, submete-se mais uma vez, e leva consigo para dentro de uma sala cheia de crianças essa mesma submissão, tentando por sua vez abandonar a sua própria criança, empurrando-a violentamente de si mesma.

Segundo Santos, (1991:122-123) existe um grande questionamento sobre o facto de as crianças não serem efetivamente contrariadas e se devemos deixar que façam tudo o que querem sem que as reprimamos. O autor apresenta a perspectiva de que a criança não deve ser limitada nos seus movimentos, nas suas explorações, apenas quando estes enquadraram situações que ponham em risco a sua segurança ou a do património coletivo.

Assim sendo, a repressão acontece de forma natural, tendo em conta que a criança sentirá necessidade de definir um espaço de segurança. Deste modo Santos, (1991:122-123) avança com a seguinte interpretação:

“a criança que viva em liberdade, mas no enquadramento social humano, sente a necessidade de se reprimir. A criança exige do adulto que a ajude a reprimir-se, para encontrar a segurança necessária ao seu

desenvolvimento humano, à sua ânsia de atingir, igualar ou ultrapassar os adultos”.

Por conseguinte a criança aprende de forma natural que não pode fazer tudo, “não pode porque necessita de organizar a sua vida interior, o seu mundo secreto, a sua filosofia, a sua forma particular de combater os medos e de dominar a ansiedade ou medo indefinido e sem objecto” (Santos, 1991:123).

4. A construção da disciplina – uma pedagogia sem punições nem recompensas

“Tratava-se de fazer uma revolução tão completa que se modificariam todos os pontos de referência de nossa sociedade, uma vez que ela deveria arrancar as profundas raízes da violência, ou seja, a cultura e as crenças” (Faure, 2008:9).

Tendo em conta o ponto anterior e as perspectivas apresentadas por Miller (1998), podemos referir que “o conceito "disciplina" é recorrente em todos os aspectos da vida humana” (Barros, 2005:19).

Posto isto, as regras apareceram como uma forma de garantir a ordem e a organização da vida individual e coletiva, determinando um padrão de comportamentos desejáveis e aceites pelo grupo. Consequentemente começam a surgir meios que têm como finalidade controlar e corrigir os comportamentos que não são desejáveis, “este sistema regulador pretende criar uma ordem que deve ser mantida e defendida por todos os indivíduos e isto, por sua vez, leva-nos à necessidade da obediência e submissão” (ibidem).

Foucault, (1999) apresenta a forma como a disciplina tem sido considerada e explora a sua perspectiva relativamente a esta temática.

De acordo com o mesmo autor a disciplina torna-se uma forma de dominação no decorrer dos séc. XVII e XVIII. Deste modo Foucault, (1999:119) iguala a noção de disciplina à teoria “geral do adestramento” diferenciando-a da escravidão, da vassalagem ou da disciplina monástica e por isso afirma que:

“o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa (...) a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (...). Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos”.

Assim sendo, através dos mecanismos de controlo postos em prática pela educação escolar ou militar, a disciplina tinha como principal finalidade produzir corpos dóceis e submissos (cf. Foucault, 1999).

Na mesma linha de pensamento, Foucault refere que disciplinar passa a ser uma forma direta de punição, tendo em conta que existia uma grande preocupação em contrariar os comportamentos desadequados, e assim “o objectivo da punição é a reeducação do indivíduo e é, por isso, que a disciplina arrasta consigo uma forma específica de punir que consiste no objectivo de produzir docilidade e eficiência através da domesticação e da moralização” (Barros, 2005:26).

Da mesma forma, Santos (1991:124) refere que “há contra as crianças com toda a evidência, uma patologia individual de adultos que punem, há uma patologia social da violência”.

No entanto, já podemos reconhecer, através da perspectiva de Miller (1998) que a punição não se resume apenas a atos físicos, o que também é reiterado por Foucault (1999) que expõe a ideia de que nas sociedades contemporâneas existe uma punição não associada diretamente ao corpo, mas que se relaciona com a privação da liberdade, sendo que esta é um dos valores que o indivíduo tem de mais importante.

Efetivamente, o conceito de disciplina arrasta consigo uma conotação negativa, associada à punição e ao castigo. Segundo Barros (2005) é essencial que sejam reconhecidas duas

formas de disciplina: a autoritária “que se impõe do exterior através da implementação de regras indiscutíveis e que se baseia na total autoridade e direito do mestre” ou a liberal, que deve vir do interior e “que procura fazer-se compreender mais do que obedecer-se, [de forma sugestiva]; a regra passa a ser reconhecida e o aluno submete-se livremente a ela, tem em vista a preparação de um indivíduo capaz de se governar a si próprio” (Barros, 2005:77).

Assim, o objetivo deste relatório é demonstrar a forma como a disciplina pode ser auto consentida e pode ser construída liberalmente de modo a formar pessoas livres, seguras e felizes.

De acordo com Nunes (2014:11) uma das principais características da disciplina auto consentida passa por fazer com “que a criança aceite conscientemente as regras cuidadosamente estabelecidas (...)”, tendo em conta que;

“ (...) o nosso dever de educadores é esperar o momento próprio para intervir, sem o que, as regras impostas podem ser sentidas pela criança como uma violência. Castigo não é só a sanção que se aplica à criança quando ela comete uma falta, é também tudo o que é imposto sem critério psicológico e de que a criança não compreende nem a necessidade, nem o interesse” (Santos, 1991:34).

Desta forma, é importante que o adulto esteja consciente que a construção da disciplina não passa apenas pela ação do adulto em situações pontuais, nomeadamente quando a criança demonstra um comportamento inesperado ou quando existem conflitos.

Santos (1991:81), apresenta ainda nos seguintes termos uma perspetiva acerca do tipo de conflito a que devemos estar atentos:

“não se deve confundir conflito com o choque de personalidades, a discussão, a zaragata, a guerra! ... Há sem dúvida conflitos externos mas o que importa para nós psicólogos ou educadores, é o «conflito interno». Conflito interno é a luta dos contrários na intimidade do que se pensa; do que se deseja e do que se pode ou deve fazer: do que se tem de decidir face à inércia; da ordem e da desordem; da ordenação

cronológica ou aritmética e da ordem arbitrária; da obediência e da transgressão; do Eu, de Outrem e dos outros; do que aprendemos e do que nos ensinam ou querem ensinar” (Santos, 1991:81).

Assim sendo, construir uma disciplina auto-concentrada cumpre um processo compartilhado e que o próprio adulto vai trabalhando o seu “eu” para depois poder ajudar a criança a trabalhar o dela.

Este processo passa primeiramente pela tomada de consciência de vários aspectos que Jean-Philippe Faure (2008) apresenta ao longo da sua obra “Educar sem castigos nem recompensas”.

Tendo em conta toda a narrativa abordada até este ponto é provável que partilhemos do ponto de vista de Faure (2008), quando este refere que aprendeu voluntariamente a negar as suas emoções e a recalcar as suas tensões ilucidando-nos de que esta “obra de destruição, de separação, de recalque se chama «educação»” (Faure, 2008:9), considerando escola uma das principais responsáveis por construir *analfabetos emocionais*.

Assim sendo, o autor sugere-nos uma pedagogia que tem como principal finalidade contribuir para a criação de seres humanos mais autónomos e mais sensíveis ao seu meio ambiente, pois tal como Miller (1998), Faure (2008:7) defende a ideia de que esta tomada de consciência “implica mudar sua maneira de ser consigo mesmo e sua relação com o mundo”, ou seja, ter acesso ao nosso “eu” e às nossas emoções.

De acordo com esta linha de pensamento, é necessário desenvolver a inteligência emocional das nossas crianças para que possam lidar com situações que envolvam emoções, é necessário que deixem de existir exercícios de poder em função da idade e que sejam abandonados os antigos sistemas em função de crenças e sentidos comuns (cf, idem).

A sociedade funciona de modo a que sejam exigidos das nossas crianças e jovens determinado tipo de condicionamentos que podem revelar-se destrutivos. Os esquemas de comparação entre crianças bem comportadas e crianças mal comportadas, ou entre bons e maus alunos conduzem a que as crianças cresçam e trabalhem no sentido de ultrapassar os outros e não em função de si mesmas. Consequentemente as crianças

respondem apenas às espetativas que recaem sobre elas, criando exigências internas que as levem a ter reconhecimento por parte do adulto e acumulando crenças e julgamentos destrutivos sobre si mesmos (cf, idem).

4.1 O sentido das mensagens

Um dos maiores problemas causados pelas punições e pelas recompensas é o facto de que ambos enfraquecem o sentido que a mensagem quer passar. Isto é, se oferecemos prémios, ou aplicamos uma punição em função de algo estamos a demonstrar que a primeira parte da mensagem não é suficientemente válida, sendo necessário acrescentar algum suporte para que esta se torne credível. Assim, corremos o risco de a criança atribuir mais importância à segunda parte da mensagem devido ao seu sentido de causalidade (cf, idem).

Tomemos como exemplo: “Arruma os brinquedos, senão não vais para a rua”, “Come a sopa, senã não comes a sobremesa”.

É necessário, desenvolver uma *cultura do sentido* em que a criança realiza uma ação para responder a uma necessidade construtiva, sendo que o adulto deve ajudar a criança a entender a razão pelo qual é importante agir daquela forma. Caso contrário, estaremos a criar um mundo de pessoas que não são livres, mas sim condicionadas pelos prémios e pelos castigos (cf, idem).

4.2 O erro não é um problema

Faure (2008) refere que desde cedo somos condicionados a acreditar que existem respostas certas, as quais devemos procurar, e outras erradas, as quais devemos evitar. Neste sentido as crianças são levadas a focarem-se mais no resultado (ex:nota), do que propriamente na aprendizagem (processo).

Por isso é importante que o adulto adote uma atitude que mostre à criança como lidar com o esperado e o inesperado. Quando as coisas acontecem como o esperado, estas servem para criar um consenso, sustentar fatos previamente discutidos e validar o processo de aprendizagem. Por outro lado quando acontece o inesperado, devemos aproveitar essa situação para nos interrogar-mos, aproveitando a oportunidade para colocar em questão

um conhecimento e validá-lo de outra forma. Assim, é necessário que o “erro” (resultado inesperado) seja valorizado e não julgado (cf. Idem).

4.3 A crítica

A crítica geralmente é vista como uma forma de apontar o “erro”. Esta deve ser encarada como uma oportunidade de tomada de consciência, mesmo que seja “dolorosa”, por conseguinte o adulto deve colocar de parte os seus conhecimentos, mostrando-se disponível e curioso pela iniciativa da criança, expressando a vontade de aprender em conjunto com a mesma e tirar o máximo partido da situação (cf. Idem). Assim sendo a crítica deve ser considerada como “uma forma particular de nossa gratidão pelo que a vida nos está ensinando” (Faure, 2008:27).

4.4 Acolhimento

Por vezes, a forma como acolhemos as crianças é muito diferente da forma como acolhemos os adultos; Faure (2008) faz referência a este tipo de situações explicando que nas relações entre adultos e crianças observa com bastante frequência mudanças de tom, de escolha de palavras ou de posições corporais que apresentam claramente indícios de jogos de poder. O autor reitera o que foi denominado por Miller (1998) como “punições silenciosas”, mencionando que é através destas manifestações que as crianças aprendem a submeter-se.

Consequentemente, os adultos criam a ideia de que é nas situações mais desafiadoras que as relações se fragilizam, no entanto é a partir da repetição destes milhares de momentos, em que acolhemos as crianças de forma diferente e as tratamos com menos consideração que os adultos, que a confiança se quebra (cf. Idem).

4.5 Empatia

A empatia passa principalmente pela nossa capacidade de escuta e compreensão, esta acontece;

“Quando paramos de *acreditar saber para o outro* o que é bom para ele, e portanto, abstermo-nos de dar conselhos quando eles não nos são pedidos.

Quando cessamos de *querer fazer alguma coisa* nas relações onde basta que existamos.

Quando aceitamos *não nos metermos no que diz respeito apenas ao outro* e, em momentos diferentes, não incluir o outro no que só interessa a nós mesmos” (Faure, 2008:34).

Desta forma, seremos capazes de ficar disponíveis para a mensagem que o outro quer transmitir, oferecendo-lhe um momento de acolhimento que não tem como finalidade reformar, nem mesmo entender mas apenas criar uma boa conexão com o mesmo. Assim sendo, estes momentos de acolhimento e empatia permitirão que o outro seja ele mesmo, sem sentir necessidade de se defender ou justificar, tornando-se seguro e desenvolvendo a sua autoconfiança (cf. Idem).

4.6 Presença

A nossa presença dá segurança às crianças, sendo que as suas referências vêm a partir dos pais, educadores e professores.

A nossa presença reflete-se através da forma como somos autênticos no momento, na capacidade de olharmos para dentro de nós, corporal, emocional e intelectualmente sem que encaremos esta autenticidade como uma fraqueza e sim como uma força do ser humano, “trata-se de permanecermos fiéis ao que sentimos, não nos misturarmos com as

reações dos outros, ao mesmo tempo em que respeitamos nossas necessidades (idem, p.39).

Assim, capacitamos a nossa inteligência emocional e “este equilíbrio entre uma atitude clara, firme para si e aberta para o outro cria condições de segurança para as crianças, antes de realizarmos qualquer ação” (ibidem).

4.7 Respeitar sentimentos

Este é um dos pontos em que o autor aborda a forma como devemos apoiar a criança no respeito pela expressão dos seus sentimentos através do conhecimento do seu corpo e das mensagens que este lhe transmite.

É necessário que o adulto ensine a criança a prestar atenção aos sinais do seu corpo, aceitando os seus mal-estares como: tensões, indisposições, inquietudes, de forma a transforma-las (cf. Faure, 2008).

Este conhecimento pode ser realizado através de jogos, espaços ou rituais que favoreçam o movimento; intervalos de tempo entre momentos de concentração e relaxamento, momentos de reflexão sobre sentimentos e as suas mensagens, o adulto pode ainda ter uma visão “aberta” acerca de determinadas posturas corporais associadas a desrespeito mas que podem revelar tédio ou cansaço.

A mesma perspetiva é reiterada por Santos (1991:35), quando este refere que “a criança só pode aprender, se primeiro sentir e o sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional: jogo, pintura ou canto (...)”.

Relativamente às emoções, é importante que a criança aprenda a reconhecê-las sem as sufocar, tentando voltar para os “bons” sentimentos. Assim, é essencial que estas vejam oportunidades de aprendizagem sobre si próprias quando se sentem frustradas, ou convidadas a escutarem-se a si mesmas quando se sentem com raiva. As nossas crianças podem ainda aprender a lidar com a surpresa de uma forma positiva, sem que esta represente pânico, “a simples descoberta ajudaria a formar cidadãos abertos à diferença” (Faure, 2008:45).

4.8 Pedagogia espontânea

As crianças são naturalmente curiosas, mas infelizmente na maioria dos casos e por imposição do sistema educativo, são muitas vezes levadas a ver o mundo, não pela sua curiosidade, mas pela imposição hierárquica do sistema, do adulto.

Assim, é fundamental que o educador/professor mostre entusiasmo em explorar uma determinada temática, expondo a paixão pela profissão e ligação com as suas motivações.

Este tipo de atitude deve contribuir para a existência de uma liberdade de se explorar o que mais se gosta, através de um contexto rico, aberto e motivante. Normalmente, “as obrigações provocam uma resistência proporcional à força exercida, o que leva a uma queda da espontaneidade interior” (Faure,2008:48) por isso, independentemente da forma como o tema é abordado e iniciado o que realmente importa é que a aprendizagem seja significativa.

4.9 Não saber tudo

Muitas vezes conduzimos as crianças a adotarem as hipóteses que lhes transmitimos, como certezas adquiridas ou pensamentos imutáveis. Esta imutabilidade de pensamentos pode revelar uma pessoa angustiada que tem necessidade de se agarrar a essas crenças. Por outro lado a pessoa segura de si aprende a questionar-se permanentemente, a olhar para as coisas por outra perspectiva e a não considera-las como certas. Por isso é necessário despertar nas crianças o interesse pelos seus questionamentos, para que possam amadurece-los, sem que os vejam no imediato como adquiridos. A nossa relação com a surpresa faz-nos aceitar o mundo como ele é, faz-nos aceitar a diferença ao invés de defendermos as nossas crenças como certas e imutáveis (cf. Faure, 2008).

4.10 Os limites

Os limites devem ser precisos e claros, devem portanto representar um apoio à relação adulto-criança. Quando os limites estão associados às necessidades das crianças, provavelmente eles serão aceitos como uma ajuda e não como uma imposição (Faure, 2008:56).

Por outro lado, se o adulto já tem implícita a ideia de limite como sendo algo rígido e que deve ser imposto através de punições e advertências este passa à criança a ideia de que o limite tem um sentido de obrigação e não de ajuda.

Antes de pedirmos qualquer coisa a uma criança é necessário que tenhamos consciência das nossas reais necessidades, de modo a fazermos pedidos claros, isto é, “se uma necessidade não estiver claramente expressa, isso automaticamente estimula no interlocutor um reflexo de defesa ligado à sua necessidade de autonomia”.

A título de exemplo o autor apresenta a seguinte situação:

"É necessário que nossa filha vá dormir antes das nove da noite."
Suas estratégias são claras. Contudo, quando lhes pergunto: "Por que essa maneira de agir é importante para você e não para o seu filho? Posso imaginar o sentido que você vê nessa regra para o seu filho, mas, e para você?". Fico espantado com o tempo necessário para encontrar uma resposta.

Quando esses pais entram em contato com as necessidades que eles buscam satisfazer através de suas exigências, com frequência estas últimas desaparecem ou se modificam. Por exemplo: uma vez que percebem que o essencial para eles é se reservar um tempo de revigoramento à noite, o pedido à sua filha se torna: ‘Não nos perturbe depois das nove da noite’ ” (Faure, 2008:56).

Assim sendo, é essencial que sejamos fieis a nós mesmos e coerentes porque “mais do que no âmbito do fazer, é no do ser que os limites adquirem potência” (Faure, 2008:59).

De modo conclusivo o autor esclarece que o que importa não é o limite em si, mas a certeza de que o determinamos corretamente para beneficiar a relação adulto-criança, que consigamos que ele seja percebido e que existe uma quantidade suficiente de limites para satisfazer as necessidades.

4.11 A palavra

É essencial que a palavra funcione como uma ajuda na comunicação. Tal como é citado pelo autor, “a palavra é a sua aliada, mas nunca a sua substituta” (Janusz Korczak in Faure, 2008:61).

Desta forma é essencial que o adulto tenha uma atitude coerente, fazendo o que diz e por sua vez dizendo e explicando o que faz, pois tal como é referido por Santos, (1991:130) “a criança aprende a ser homem vendo-se ao espelho do que os adultos fazem e não apenas ouvindo as coisas que eles dizem. Há palavras que se dizem, palavras que se lançam e palavras que se oferecem”.

Efetivamente o adulto é o modelo da criança e esta aprenderá essencialmente através do que é praticado pelas pessoas que estão envolvidas no seu desenvolvimento. Esta posição é reiterada por Lopes, (2002) ao fazer as seguintes afirmações:

“Enquanto nos recusarmos a admitir que uma parte substancial dos comportamentos das crianças é aprendida por modelagem (os modelos são naturalmente os adultos), continuaremos a atribuí-los a causas mais ou menos misteriosas, a obscuras “lesões” ou “disfunções” cerebrais, a “incontroláveis predisposições temperamentais”, a meios familiares perturbados, etc., e teremos a nossa capacidade (e competência) de intervenção substancialmente reduzida” (Lopes, 2002:29-30).

4.12 Observar e imaginar

É necessário atribuir significado e importância ao encantamento das crianças pelo mundo que as rodeia, porque no fundo elas estão a tomar contacto com toda essa maravilha pela primeira vez “todo o seu ser é mobilizado pela relação presente: a dança da vassoura sobre o chão, os jogos de luz na concavidade de uma colher ou os fascinantes relevos do purê de batatas no seu prato” (Faure, 2008:65-66).

Assim sendo é fundamental que a criança possa observar e “conservar a profundidade de sua relação sensorial com o mundo”. Deste modo permitimos que a criança viva as suas relações com os outros com a mesma intensidade de quando, toca, escuta, vê, cheira e experimenta.

Faure (2008), evidencia a confiança como algo que deve ser uma base muito sólida na construção de uma relação pedagógica profunda entre adulto e criança, tendo em conta que a confiança que temos no outro desenvolve também a confiança que temos em nós próprios.

O autor demonstra claramente a construção da disciplina como um processo que se vai desenvolvendo em cada momento do dia e não apenas em situações pontuais onde as crianças mostram frustração, onde se geram conflitos ou onde a criança é encarada como desobediente.

Faure (2008:76-77) evoca muitos questionamentos, mas um dos seus principais focos é no adulto, tendo em conta que somos os modelos das crianças. Quando nós adultos, fizermos essa autoconstrução isso refletir-se-á na criança de igual forma.

Por outro lado, é necessário que o adulto tenha consciência de que nem sempre conseguirá manter a postura ideal aceitando “o fato de esbarrarmos regularmente em nossos limites internos, o que nos impede de dialogar o tempo todo”.

Uma boa forma de não criarmos essa violência interna, causada pela exigência de sermos sempre perfeitos no modo como lidamos com as crianças passa por “não dirigirmos nossa

atenção para os charmes do futuro, mas sim acolhermos o que está presente no instante. Seremos brandos com a nossa frustração, se for o caso, ou seja, concederemo-nos empatia. E, se o nosso nervosismo persistir, aceitar viver com ele”.

Capítulo II – Metodologia de Estudo

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização deste projeto. A investigação-ação enquadra-se numa das formas de investigação qualitativa que por sua vez pertence ao paradigma interpretativo.

Ao longo do capítulo apresentarei os principais objetivos da investigação, as técnicas de recolha e análise de informações utilizadas e ainda os dispositivos e procedimentos de intervenção.

Por fim dou a conhecer as características dos contextos em que estagiei, bem como dos grupos de crianças que foram protagonistas na minha investigação.

1. Paradigma interpretativo

“Ao usar o termo *interpretativo*, estamos a inserir-nos numa família alargada de tradições e não numa só tradição em particular” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1038).

De acordo com Walsh, Tobin, & Graue, (2002:1037-1038) esta perspetiva de Erickson está diretamente relacionada com os interesses comuns entre os investigadores interpretativos. Porque apesar de estes poderem utilizar metodologias diferenciadas, todos conduzem a sua investigação no sentido de compreender o “significado humano da vida social (...)”, focando-se nas ações do quotidiano.

Os estudos qualitativos, onde se insere o paradigma interpretativo, são bastante diferentes dos estudos quantitativos que “dizem respeito a resultados educacionais, avaliados através de testes (...)”. Esta diferença evidencia-se ao nível “da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação”.

Deste modo, o paradigma interpretativo pode ser considerado como ,“um conjunto de crenças que orientam a acção”(Guba citado por Aires, 2011:18) sob a forma de diversos conceitos, teorias e afirmações que se relacionam entre si “e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994:52).

Assim sendo, os vários paradigmas assumem características diferenciadas e requerem alguma adaptabilidade por parte do investigador nomeadamente ao nível das “(...) questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (Aires, 2011:18).

Logo, a investigação interpretativa está diretamente ligada ao conhecimento das especificidades dos contextos e “compele tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1039) levando, por outro lado, o investigador a confrontar-se com novas realidades

e a “saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova perspectiva lhe cria e de a adoptar como ponto de partida do seu projecto de pesquisa” (Aires, 2011:18).

De acordo com Walsh, Tobin, & Graue, (2002:1039-1040) este tipo de estudo tem enriquecido ao longo dos tempos as investigações ligadas à área da educação porque “os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de actividades” e o seu trabalho permite uma melhor “compreensão do significado construído pelas crianças mais pequenas e pelos adultos que com elas trabalham” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1039).

Assim, analisando e observando as diferentes reações entre os *atores*, as suas motivações e perspectivas é possível ir ao encontro do que é referido por Bolster (1983:1038-1040) de que as salas de actividades podem ser vistas “como um sistema social complexo em que se operam influências directas e indirectas”, tendo em conta que “a investigação é orientada num cenário natural”.

Podemos, portanto referir “quatro paradigmas interpretativos: positivista/pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico e feminista pósestrutural” (Aires, 2011:18).

2. Investigação Qualitativa

“Denzin & Lincoln (1994) defendem que a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito” (Aires, 2011:9). Esta ideia surge muito associada à forma como o estudo qualitativo integra a essência dos contextos e dos seus participantes onde é enfatizada “ a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura e aprofunda-se o conhecimento da relação entre investigador e investigação” (Idem, p.6).

Ao longo do tempo foi se verificando uma maior necessidade de estudar e compreender diversos problemas associados às questões da educação o que “propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas” (Colás, 1992^a in Aires, 2011:6).

Neste sentido, Denzin & Lincoln (1994) citado por Aires (2011:9) apresentam vários períodos históricos pelos quais este tipo de estudo se foi desenvolvendo, sendo estes: 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 atualidade (1990-1999).

Durante estes vários períodos foram conferidos diversos significados à investigação qualitativa, no entanto, os autores acima mencionados consideram que de um modo geral, este tipo de estudo é multimetódico e “que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln citado por Aires, 2011:14).

Bogdan & Biklen (1994:48) referem o estudo qualitativo como um conjunto de “pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”, apresentando cinco características da investigação qualitativa:

1-Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores inserem-se nos contextos onde estão os sujeitos da investigação recolhendo os dados através de uma interação direta pois consideram que as ações das pessoas podem compreender-se melhor quando “observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Deste modo, os investigadores qualitativos defendem a perspetiva de que os diferentes contextos influenciam os comportamentos dos sujeitos e por isso “ (...) divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”. A sua observação é participante e utilizam o registo escrito através das anotações que recolhem e por vezes o registo áudio e/ou vídeo.

2- A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores qualitativos recolhem as suas informações sob a forma de palavras e imagens. Estas descrições fazem referência a todos os pormenores que o investigador observa, narrando detalhadamente todo o contexto e as situações que nele ocorrem.

Assim, seguindo a linha de pensamento de Bogdan & Biklen, (1994:49) o investigador está atento a todos os aspetos que possam influenciar o comportamento do sujeito, aspetos que podem ir da cor das paredes de uma sala ao conteúdo de um armário. Este tipo de observação leva à “(...)ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir

uma pista (...)” e estes questionamentos constantes não podem ser descurados pela pessoa que investiga.

Tomemos como exemplo, se o investigador identifica duas salas que têm disposições de materiais diferentes, e que no entanto estão destinadas às mesmas crianças, este deve questionar o porquê de estarem dispostas daquele modo. Se o investigador percebe que existe um armário de materiais que nunca é aberto e está interdita a utilização por parte das crianças, este deve questionar o porquê. Tudo isto, para que não sejam concebidas interpretações erróneas e “ (...) nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994:49).

3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Isto é, os investigadores procuram perceber quais os processos que desencadearam determinados comportamentos. Mais do que analisar o comportamento de um sujeito trata-se de perceber o que está por de trás desse mesmo comportamento.

4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Ou seja, o investigador não procura *confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente*. No lugar de estabelecer as questões e tentar justificá-las com a investigação, o investigador vai recolher dados, relacioná-los e procurar construir uma teoria através do processo da própria investigação.

5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Ou seja, os investigadores preocupam-se com a interpretação que os sujeitos fazem da situação em estudo. Tomemos como exemplo um investigador que pretende perceber os comportamentos associados à temática da disciplina acerca de um determinado grupo de crianças. Neste caso, o investigador vai tentar perceber a perspectiva que os educadores de infância podem ter acerca do tema levando em consideração as experiências que vivenciaram relacionadas com o mesmo.

Conforme o que é referido por Luisa Aires (2011:13-14) o estudo qualitativo permite recorrer a variadas metodologias e não a uma só especificamente o que possibilita que os investigadores utilizem várias técnicas de recolha de informação como os materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação,

textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas.

Esta variedade de técnicas torna este tipo de investigação muito pertinente nos contextos de educação, tendo em conta a multiplicidade de interações que ocorrem entre adultos e crianças. O contacto direto com pessoas e contextos permite que os produtos das investigações sejam “criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise” (ibidem) tornando a investigação num processo interativo. Este processo, por sua vez, é referido por Colás, (1998) citado por Aires (2011) como “uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Aires, 2011:14).

Em suma a investigação qualitativa tem como principal foco perceber através de estudos empíricos as pessoas e os seus comportamentos, considerando as suas experiências e características, bem como as dos contextos em que se inserem.

3. Investigação-Ação

Apesar de não ser consensual, a investigação-ação é considerada por vários autores uma forma de investigação qualitativa. Bogdan & Biklen (1994:300) referem que a investigação qualitativa se divide em dois tipos: fundamental e aplicada, sendo que a investigação qualitativa aplicada pode ainda subdividir-se em três grupos: investigação avaliativa e decisória, investigação pedagógica e investigação-ação.

Os autores anteriormente referidos defendem que a investigação-ação se coaduna perfeitamente com os pressupostos de uma abordagem qualitativa pois baseia-se “nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” sempre com o foco principal de promover mudanças.

Deste modo, este tipo de investigação mostra-se bastante pertinente na área da educação pois tem como principal objetivo otimizar e melhorar determinados fenómenos observados pelo investigador.

De acordo com Coutinho et al, (2009:356) “a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas (...)” por isso a investigação-ação assume-se como sendo um grande aliado na atividade profissional de professores e educadores porque visa a melhoria e a inovação das práticas pedagógicas dos profissionais através do *pensamento reflexivo*.

Clara P. Coutinho, Adão Sousa, Anabela Dias, Fátima Bessa, M^a José Ferreira e Sandra Vieira (2009) apresentam um conjunto de autores que definem a investigação-ação.

Entre eles surge Watts (1985) e refere que a Investigação-ação é uma forma sistemática e aprofundada de análise e reflexão sobre as práticas educativas através de um conjunto de técnicas investigativas. Elliot (1993) define-a como “um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção” e Kemmis assume-a como sendo não só uma ciência prática e moral mas também uma ciência crítica.

Coutinho et al, (2009) referem ainda que através desta metodologia o professor alia ao pensamento reflexivo a mudança, a ação, a reflexão sobre a própria ação e contribui de forma acentuada para a “resolução de problemas, para a planificação e introdução de alteração da sua prática pedagógica”.

Deste modo, os autores acima referidos designam a investigação-ação como uma família de metodologias que alia a ação com a investigação através de um processo cíclico ou em espiral. Para Sanches (2005:130) este procedimento de investigação “pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas”.

De acordo com alguns autores, como Zuber-Skerritt (1992), Kemmis, McTaggart (1988), Cohen e Manion (1994) podemos atribuir à investigação-ação determinadas características (*in* Coutinho *et al*, 2009: 362-363):

- Participativa e colaborativa, na medida em que, os investigadores fazem as suas pesquisas junto dos restantes intervenientes.
- Prática e interventiva, porque através desta ocorrem mudanças significativas na ação intervindo nas práticas reais.
- Cíclica porque envolve prática e teoria em ciclos que se cruzam entre si.

- Crítica pois os seus participantes além de melhorarem as suas práticas também criticam e autocriticam as mesmas.
- Auto-avaliativa porque as modificações que vão ocorrendo são sistematicamente avaliadas em função da produção de novos conhecimentos.

Segundo Fernandes, (2006) este processo deve seguir um plano de investigação e um plano de ação. Este plano obedece a quatro fases distintas: identificação de um problema, construção de um plano de ação, proposta prática do plano e a sua observação e por fim reflexão e interpretação dos resultados (Serrano, 1994 citado por Fernandes, 2006).

Neste sentido, a investigação-ação caracteriza-se principalmente por produzir conhecimentos e ações baseados em problemas reais visando “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (Latorre, 2003 citado por Coutinho, et al., 2009).

Consideremos ainda a linha de pensamento de Zuber-Skerrit (1996) quando refere que a investigação-ação “implica planear, actuar, observar e reflectir (...) no sentido de induzir melhorias nas práticas (...)” (Idem, 1996 citado por Coutinho et al., 2009).

De forma conclusiva a investigação-ação é um contributo significativo para os contextos educativos, “pois é através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência (...)” (Coutinho, et al., 2009:375) contribuindo assim para a melhoria das práticas educativas e para a otimização de situações vividas em contexto real.

4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

O facto de estar inserida no contexto educativo de uma sala de jardim-de-infância e de creche permitiu-me fazer observações, participar em situações vivenciadas, estar perto das crianças e das equipas e através desta interação diária foi possível fazer registos bastante significativos.

De acordo com Aires (2011:24) a seleção das técnicas de recolha de dados que o investigador utiliza ao longo do processo investigativo é algo que tem muita importância e “que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo”. Coutinho, et al., (2009) partilha da mesma perspectiva e enuncia um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados baseados na observação, na conversação e na análise de documentos.

Neste sentido Aires (2011) refere que as técnicas de recolha de informação podem agrupar-se em duas categorias: as diretas ou interativas, que englobam a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida e as técnicas indiretas ou não- interativas, que englobam os registos, os documentos internos, dossiers, estatutos, diários, entre outros.

Durante a minha intervenção utilizei algumas destas técnicas que apresentarei mais detalhadamente nos parágrafos seguintes.

4.1 – Observação/Observação-Participante

Em conformidade com Adler & Adler (1994) citados por Aires (2011:25) a observação caracteriza-se por ser um modo sistemático de recolher informação à medida que o investigador toma contacto com determinadas situações, permitindo-lhe “obter uma visão mais completa da realidade (...)”. Esta caracteriza-se também por ser naturalista, tendo em conta que é praticada nos contextos reais através das interações da vida quotidiana. Deste modo a observação representa um modo mais flexível de recolher dados e onde “o observador não manipula nem estimula os seus sujeitos”.

Quanto à observação participante, esta foi a mais utilizada no desenvolvimento deste projeto, tendo em conta que eu estava inserida nas dinâmicas da sala e interagiu com as crianças e os adultos. Através destas interações recolhia dados utilizando as notas de campo que escrevia a partir daquilo que observava.

De acordo com, Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, (2008) na observação participante o investigador é o instrumento principal da observação. Assim sendo o investigador compreende o mundo social que o rodeia do interior, tendo em conta que este é um ser humano tal como as pessoas que está a observar.

Deste modo a participação integra-se na observação como uma forma de recolher dados sobre ações, opiniões e perspetivas que um observador exterior não tem acesso.

4.2 – Notas de Campo

As notas de campo são um suporte bastante importante na descrição das situações vivenciadas, tendo em conta que estas acompanham a observação participante que foi referida anteriormente.

Bogdan & Biklen, (1994:150-152) definem as notas de campo como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)”, obtendo deste modo registos detalhados, precisos e extensos. Quanto ao seu conteúdo este pode apresentar-se consoante dois padrões: descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” e/ou reflexivo em que são descritas as ideias, preocupações e pontos de vista do observador.

Através desta técnica registei diversos momentos informais com a equipa, situações que observei e vivenciei e algumas questões que fui efetuando em prol da minha observação.

As notas de campo permitiram-me registar em detalhe situações que vivenciei nos locais de estágio e por conseguinte registar pormenores e tópicos que gostaria de refletir, quer na altura em que a situação se desenrolava quer nos momentos seguintes.

4.3 – Registos Multimédia – Fotografias e Videos

Bogdan & Biklen (1994:189) referem que a fotografia está diretamente ligada à investigação qualitativa complementando de forma ilustrativa os dados descritivos e sendo muitas vezes utilizada para compreender o subjetivo.

Os autores supra citados mencionam ainda que as fotografias em investigação qualitativa podem separar-se em duas categorias: aquelas que o investigador tira e aquelas que ele utiliza e que foram tiradas por outras pessoas.

Nesse sentido, a fotografia coaduna-se com a observação participante na medida em que representa “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir”.

Durante os meus estágios tive oportunidade de fotografar diversos momentos importantes que me permitiram auxiliar as minhas reflexões sobre as situações em questão.

No que diz respeito à utilização de filmagens também tive oportunidade de fazer algumas que me deram uma perspetiva diferente daquela que vivenciei no momento, apoiando desta forma os meus registos nas notas de campo.

Por fim é importante referir que no início de cada estágio enviei uma autorização aos pais de todas as crianças com o objetivo de poder utilizar os registos multimédia em trabalhos do foro académico.

4.4 – Análise Documental

Aires (2011:42) enquadra a análise documental nas técnicas indiretas de recolha de dados que permite auxiliar os métodos diretos de recolha de informação.

A autora supra citada denomina este tipo de documentos como pessoais, que podem configurar “narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias acções, experiências, crenças, etc” ou oficiais (internos e externos) que “proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.”.

Walsh, Tobin, & Graue (2002:1055) referem que a análise documental “centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto”, podendo incluir fichas de avaliação, sumários, comunicações escola-casa, entre outros.

Ao longo dos estágios pude consultar alguns documentos das intuições, tais como, os projetos pedagógicos de sala e os projetos educativos.

Estes documentos permitiram-me conhecer mais detalhadamente as características da instituição e da sala de atividades, bem como do grupo de crianças.

4.5 – Inquérito por Questionário

Para Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998) os inquéritos representam uma forma sistematizada de recolher dados que podem ser comparados posteriormente.

De acordo com os autores supra citados, no inquérito por questionário o investigador não está presente, por isso as questões formuladas devem obedecer a determinados parâmetros. Assim, devem existir perguntas de identificação que têm como objetivo identificar o inquirido, perguntas de informação que pretendem recolher as opiniões da pessoa inquirida, perguntas de descanso que podem funcionar como mudança de assunto ou para a introdução de um novo e por último perguntas de controlo que pretendem perceber se algumas das perguntas feitas anteriormente são verosímeis.

Para o desenvolvimento do presente projeto formulei três perguntas que foram enviadas por correio eletrónico às educadoras cooperantes que me acompanharam durante os períodos de estágio.

Estas questões têm como principal objetivo perceber as conceções que as educadoras de infância podem ter acerca do tema impulsor da minha intervenção, Disciplina-Educar sem castigos e sem recompensas. As questões enviadas foram as seguintes:

- O que é que pensa sobre o tema da disciplina?
- Em situações de indisciplina como costuma intervir?
- Quais os aspetos que considera mais relevantes na construção da disciplina?

Após a recolha das respostas ao inquérito procedi à análise do seu conteúdo, considerando necessário dar a conhecer os dois contextos de estágio onde os inquéritos foram aplicados.

5. Contextos Educativos

Este ponto tem como principal finalidade dar a conhecer as principais características dos dois contextos onde realizei o estágio em creche e jardim de infância. Deste modo incidirei a minha narrativa na forma como se organizam as instituições e as metodologias utilizadas pelas educadoras cooperantes, bem como a descrição dos grupos de crianças.

5.1 – Contexto Educativo de Creche – Instituição A

A instituição A tem como estatuto jurídico uma instituição particular com fins lucrativos e abrange as valências de creche, Jardim de infância e 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A creche é organizada por salas que variam consoante a faixa etária das crianças, sendo que existe uma sala berçário (4/12 meses), sala 1 ano, sala dos 2 anos e sala dos 3 anos. Todos os grupos de crianças são acompanhados pela mesma educadora desde a creche até ao jardim de infância, sendo que as assistentes operacionais vão mudando ao longo dos anos.

Apesar de ser uma Instituição que segue os pressupostos do Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna (MEM), na creche é priorizado o desenvolvimento social e pessoal da criança, respeitando os seus ritmos e trabalhando no sentido de privilegiar os momentos da rotina diária integrando momentos de exploração e descoberta.

Deste modo a creche não é regida por um currículo, mas por prioridades educativas que têm como finalidade oferecer um contexto organizado, flexível e adequado às várias fases do desenvolvimento.

Relativamente ao funcionamento geral das equipas, estas trabalham através de um método cooperativo e de partilha. Desta forma, existem reuniões semanais entre os profissionais das diferentes valências existindo um propósito de troca de informação e saberes, para a construção comum do conhecimento.

Portanto, a construção partilhada do saber destaca-se bastante no funcionamento das equipas educativas e pedagógicas, o questionamento e a reflexão são constantes nas práticas utilizadas dentro e fora das salas dos grupos de crianças e turmas de alunos.

Ao nível de sala, as equipas pedagógicas seguem os mesmos princípios, pois reconhecem a sua importância e o impacto que estes têm sobre as práticas porque embora este seja um trabalho realizado pelos adultos, estes percorrem este caminho sempre em função dos mais pequenos e das suas necessidades.

Por fim, o pessoal docente da valência de creche enquadra uma educadora e uma auxiliar para cada uma das salas. No caso do berçário que se subdivide em duas salas, ambas partilham a mesma educadora e duas auxiliares em cada espaço. Por outro lado o jardim-de-infância também tem na sua constituição docente uma educadora e uma auxiliar para cada sala.

Finalmente o pessoal não docente enquadra o pessoal pertencente ao setor administrativo, ao setor do refeitório e cozinha, ao setor da higiene e limpeza e ao setor de manutenção e segurança.

5.2 – Descrição do grupo

A sala A é constituída por um grupo de 13 crianças, 6 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 33 meses.

Segundo o projeto pedagógico de sala sete das crianças do grupo são filhos únicos e os restantes têm irmãos, sendo que alguns também frequentam o colégio.

Neste grupo de crianças dez já frequentavam a instituição no ano precedente e as restantes entraram este ano, nunca tendo frequentado uma instituição educativa. Todas elas provinham de famílias de classe social média-alta e todos tinham como língua materna o Português, à exceção de uma criança que o pai era cabo-verdiano e a mãe era espanhola mantendo estes registos linguísticos no seio familiar.

O grupo de crianças da sala A é bastante energético e corresponde de forma muito positiva a explorações que envolvam ritmo e movimento.

Devido a características próprias do desenvolvimento, as crianças por vezes demonstram pouca capacidade de concentração e atenção, por isso nos momentos de grande grupo, nomeadamente na área do tapete, ainda é necessário alguma intervenção do adulto.

Pelo que pude observar as crianças já começam a estabelecer o seu lugar na sala, quando escolhem as suas brincadeiras, normalmente sempre as mesmas, os grupos de crianças que se relacionam ou até mesmo os adultos a quem recorrem.

Através de alguns registos pude verificar a construção das suas relações sociais e das suas personalidades enquanto seres humanos que pensam, tomam decisões, fazem escolhas e dão a sua opinião. Em diversas situações tive a oportunidade de mediar conflitos (que ocorriam com alguma frequência) e promover a construção de alguns dos seus saberes, nomeadamente através de diálogos estabelecidos carregados de intencionalidades.

Pelo que pude observar, o grupo envolvia-se muito nas rotinas diárias e especialmente quando lhes atribuem tarefas, o que ajudava na organização dos diversos momentos do dia-a-dia.

5.3 – Descrição da Rotina e dos Espaços

Os espaços, materiais e objetos da sala A (planta em anexo) são organizados de uma forma criteriosa e bastante refletida indo ao encontro da filosofia educativa quer da equipa da sala, quer da equipa da instituição.

Deste modo a disposição dos materiais e a forma como estão organizados os espaços, obedecem a vestígios de alguns modelos curriculares como o movimento da escola moderna e o modelo high-scope, bem como a conceções da própria educadora. Estas três vertentes complementam-se entre si, existindo assim áreas definidas pela equipa da sala.

Segundo a educadora cooperante os materiais disponíveis nas cinco áreas de brincadeira são diversificados, acessíveis ao grupo e pretendem promover o desenvolvimento das crianças. Desta forma é necessário que o adulto lhes dê oportunidade de explorar e manusear.

Neste sentido a equipa preocupa-se em observar as crianças durante os momentos de exploração destas áreas de brincadeira para poder compreender a relação que estas estabelecem com o espaço e com os materiais.

No que diz respeito às rotinas, estas refletem flexibilidade e respeitam o desenvolvimento individual das crianças, na medida, em que todos os momentos são planeados e organizados consoante as características do grupo.

Na Instituição A o modelo curricular mais evidenciado é o Movimento da Escola Moderna, mas nas salas de creche o Modelo High/Scope está bastante evidenciado no tipo de aprendizagem ativa que é desenvolvido. Assim sendo existe uma planificação semanal como forma de orientar o trabalho das equipas da sala, no entanto é de extrema importância referir que esta rotina semanal não é rígida e demonstra-se bastante flexível, existindo sempre a possibilidade de ser modificada.

Segundo o Projeto da Sala A 2013/2014 a rotina atribui principal importância aos momentos vivenciados intensamente em cada etapa do dia, isto é, às interações entre as crianças e adultos, à troca de afetos e às conversas que vão surgindo. Apesar de existirem experiências com aprendizagens intencionais, estas não são a grande prioridade nas rotinas da sala.

5.4 – Contexto em Jardim-de-Infância – Instituição B

A Instituição B é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e conta com várias respostas sociais que se subdividem pela área de crianças e jovens, a área de idosos e um complexo gimnodesportivo aberto à comunidade. Na área de crianças e jovens existem as valências de creche, jardim-de-infância e A.T.L.

A instituição tem objetivos gerais comuns, a todas as respostas sociais no entanto, existem objetivos específicos para cada uma, sendo que o projeto educativo faz referência à Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Estes estão registados em cada projeto pedagógico, elaborado previamente pela equipa pedagógica, e orientam o trabalho a desenvolver em cada uma das valências.

Deste modo a instituição B considera que nesta faixa etária, é fundamental promover o desenvolvimento global e equilibrado das crianças bem como conviver em sociedade. Não menos importante, é a colaboração ativa da família, da comunidade local e da instituição na vida da criança.

Tanto a equipa de creche como a equipa de jardim-de-infância enquadram uma educadora (pessoal docente) e duas assistentes operacionais (pessoal não docente).

No que diz respeito à área do jardim-de-infância as três salas que estão em funcionamento têm 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As equipas de sala são rotativas o que implica que as educadoras não acompanhem o grupo desde a creche até ao jardim-de-infância.

Relativamente à equipa educativa esta faz os possíveis para que existam reuniões semanais ou mensais de todas as educadoras em conjunto com a diretora da área de crianças e jovens. O mesmo acontece com a equipa pedagógica que trabalha na tentativa de se reunir semanalmente, no entanto, os seus contactos diretos e informais acerca de todos os processos que envolvam a sala, a instituição e o grupo de crianças são constantes.

5.5 – Descrição do grupo

O grupo de crianças da sala B é constituído por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Das 25 crianças apenas uma não frequentava a instituição no ano transato e tinha como língua materna o Polaco. Havia também uma criança de 5 anos com Necessidades Educativas Especiais que ainda se encontrava sem um diagnóstico preciso, no entanto esta criança tinha acompanhamento especializado e apresentava problemas ao nível da comunicação e da cognição, na execução de determinadas atividades e da fala (emitia apenas alguns sons).

As suas famílias pertenciam a diferentes níveis sociais, tendo em conta o estatuto jurídico da instituição, no entanto a maioria das crianças da sala B provinha de famílias de classe média-baixa.

As crianças mostravam-se muito enérgicas, curiosas, com gosto em conversar e com muita necessidade de atenção por parte do adulto., sendo possível destacar um grupo de crianças mais calmo e outro mais agitado e falador.

Como as faixas etárias eram muito díspares as necessidades diferenciadas eram ainda mais acentuadas, nomeadamente ao nível da autonomia, sendo que as crianças mais novas pediam o auxílio do adulto com mais frequência.

Todas elas mostravam interesses bastante diferentes e nem sempre aderiam às atividades propostas o que revelava que a equipa tinha de se adaptar da melhor forma a estas situações.

O grupo demonstrava alguma dificuldade em resolver conflitos e recorria com frequência ao adulto para que este interviesse.

5.6 – Descrição da Rotina e dos Espaços

A organização dos espaços e materiais da Sala B (planta em anexo) vai ao encontro da filosofia educativa praticada pela educadora cooperante adequando o ambiente educativo maioritariamente ao que é pressuposto pelo modelo curricular High Scope, contendo alguns instrumentos característicos do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, bem como das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e das conceções da própria educadora.

Assim, os espaços e o ambiente educativo são organizados em função das necessidades e características do grupo e de modo a que as crianças possam ter diversas oportunidades de aprendizagem.

A sala divide-se em oito áreas de interesse sendo que as mesmas estão organizadas mediante a disposição da própria sala e podem ser alteradas ao longo do ano letivo. Assim, a sala vai sendo reorganizada consoante os interesses do grupo conferindo às crianças um sentimento de pertença bastante significativo.

As áreas foram pensadas de forma a serem amplas, permitindo que as crianças se movessem facilmente e manuseassem os materiais e equipamentos que estavam sempre ao seu alcance. Pelo que pude observar as crianças eram muito seguras das suas ações nas

áreas de interesse e movimentam-se pela sala com muita estabilidade, sabendo os locais onde se encontram os materiais. O que permitia esta atitude por parte das crianças era o facto de os materiais estarem todos organizados por cores o que facilitava a perceção por parte da criança.

As áreas tinham limite de crianças e os seus materiais eram escolhidos pela educadora de modo a que fossem pedagogicamente adequados às atividades a que pertenciam, interessantes, desafiadores e que desenvolvessem um conjunto de aprendizagens. Estes materiais também iam sendo introduzidos e trocados ao longo do ano consoante as necessidades das crianças, bem quanto ao seu estado de qualidade e segurança.

Quanto às rotinas, estas são criteriosamente pensadas e adequadas às necessidades do grupo de crianças e de cada criança individualmente, os momentos desenvolviam-se de forma harmoniosa e organizada, percebendo-se que as crianças os tinham bem interiorizados

As crianças demonstravam-se autónomas e realizavam as suas ações sozinhas, cabendo ao adulto relembrar determinados aspetos e por vezes auxiliar os mais novos.

O papel do adulto destacava-se muito por dar apoio e incentivar a autonomia da criança, mostrando como se fazia ou dando-lhe indicações verbais de ações que poderia realizar promovendo também a cooperação e entreaajuda entre pares e adultos e crianças.

6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise da informação

Este ponto tem como finalidade dar a conhecer a forma como foi analisada a informação recolhida através das técnicas de recolha apresentadas anteriormente.

Deste modo é fundamental que o rigor seja mantido aquando a análise das informações, sendo que estas constituem “um aspecto-chave e também problemático do processo de investigação” (Aires, 2011:43).

Bogdan & Biklen, (1994) referem-se à análise da informação como sendo uma forma de organizar sistematicamente tudo o que foi recolhido, com o objetivo de facilitar a sua compreensão por parte do investigador e a forma como este irá mostrar aos outros aquilo que encontrou.

Nesta linha de pensamento, 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 1987, in Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2008).

Assim sendo, organizei a informação recolhida através da sistematização das notas de campo que considerei pertinentes. Posteriormente fiz um paralelismo com as respostas das educadoras cooperantes ao questionário e as notas de campo que recolhi, pois tal como refere Sanches (2005:138), “o cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática (...)” e posteriormente perceber se a situação desejável foi sendo alcançada ao longo de toda a intervenção.

Por fim, através da mobilização da teoria referenciada no quadro teórico e da interpretação desse cruzamento de informações apresento as conclusões obtidas.

6.1. Procedimentos da análise de conteúdo das respostas ao inquérito por questionário

Tal como referem Hill & Hill (2002:19), a aplicação de inquéritos por questionário enquadra-se no tipo de investigação empírica que tem como finalidade fazer observações para compreender melhor o fenómeno em estudo.

De acordo com Oliveira & Pereira, (2004:55) a análise de conteúdo é uma técnica que nos permite analisar a narrativa bem como “conteúdos expressos pelos indivíduos quando descrevem as suas experiências (...) permitindo uma análise formal dos significados pessoais (...)”.

Seguindo a linha de pensamento dos autores citados anteriormente analisei o conteúdo de cada uma das respostas das educadoras cooperantes extraindo o sentido global das suas conceções sobre a temática.

Em seguida procurei relacioná-las com as notas de campo que registei das práticas que observei, co-construindo assim uma interpretação e uma análise da relação teórico-prática entre o seu dizer e o seu fazer.

7. Dispositivos e procedimentos de intervenção em creche e jardim-de-infância

Ao longo dos períodos de estágio pude participar diretamente na dinâmica das rotinas, intervindo ao longo dos dias e utilizando as observações registradas em notas de campo para poder refletir e pensar a minha intervenção.

De acordo com Sanches (2005:138),

“a reflexão sistemática feita por todos os intervenientes, num processo interactivo e cooperativo, ditará o caminho a percorrer, tendo em conta os objectivos traçados (sempre enunciados em termos comportamentais, para que se possa saber o que exactamente se pretende), mas sendo suficientemente flexível para introduzir, eliminar ou adequar o que a situação no momento exige”.

A construção da disciplina é uma intervenção diária que ocorre entre adultos e crianças, por isso procurei sempre refletir acerca das minhas intervenções diárias com o grupo de crianças e com algumas crianças em particular, que foram demonstrando resistência e que de certa forma me mostraram que a mudança acontece primeiro em nós e depois, por consequência, se reflete nos seus comportamentos.

De acordo com Estrela & Estrela (2001), a investigação-ação destaca-se principalmente por desenvolver a reflexão sobre o exercício da prática profissional e procurar soluções para os problemas que esta suscita renovando e recriando as teorias e as metodologias adotadas.

Assim sendo, a investigação-ação combina a investigação com o processo de reflexão que dela provem garantindo-lhe o seu carácter interpretativo e holístico.

Do mesmo modo, procurei questionar e refletir com as educadoras cooperantes, com a finalidade de compreender as suas práticas, bem como encontrar estratégias que nos permitissem promover a construção da disciplina.

Na creche, deparei-me com um grupo de crianças com faixas etárias compreendidas entre os 21 e os 33 meses, na idade correspondente aos 2 anos. Ao longo do estágio pude encontrar diversas situações que exigiam uma intervenção mais refletida do adulto, no sentido de procurar informação e partilhar ideias com a equipa, para que desta forma pudéssemos dar ferramentas a determinadas crianças para uma construção da disciplina sem castigos e sem prémios.

Neste sentido a minha intervenção baseou-se principalmente na reflexão sobre várias situações e consequentemente na adoção de comportamentos para lidar com essas situações. Pude ainda refletir mais detalhadamente sobre a minha intervenção e a da equipa, com crianças específicas que constituíam desafios para o adulto.

Por fim, sugeri uma intervenção mais prática, ao nível do conhecimento e da estabilização corporal, baseada na obra de Pierre Vayer “Diálogo Corporal – A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos”.

Esta intervenção, que explicarei mais detalhadamente no ponto seguinte, surgiu no sentido de dar estabilidade ao grupo através do movimento, do toque e do afeto mas infelizmente acabou por não se concretizar.

No que diz respeito ao jardim-de-infância pude deparar-me novamente com crianças desafiantes e com um grupo que se mostrava bastante calmo com a presença da educadora.

Ao longo deste período de estágio pude oportunamente questionar as crianças acerca da temática do relatório. Estas questões foram impulsionadas através de situações ocorridas, de histórias e de vivências do quotidiano.

A autonomia na sala permitia-me intervir em situações mais desafiantes que me permitiam refletir diariamente sobre a postura do adulto e o que esta refletia no comportamento da criança.

Mais tarde identifiquei a inexistência de regras previamente estabelecidas com o grupo de crianças e avancei com a intervenção no sentido de as criar. Infelizmente também não consegui concluir este processo.

De um modo geral, a minha intervenção focou-se na reflexão acerca da atitude do adulto e na forma como este lida com determinadas situações, percecionando o modo como isso se reflete no comportamento da criança.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção

O presente relatório foi delineado e baseado a partir da questão de investigação-ação: quais as estratégias a adotar para melhorar o clima pedagógico através do desenvolvimento de uma pedagogia sem castigos e sem recompensas?

Esta questão foi a base de toda a intervenção e permitiu-me adequar e perceber através da teoria e da prática a melhor forma de intervir junto do grupo de crianças e das crianças individualmente.

Neste capítulo proponho-me a descrever toda a minha intervenção nos dois contextos pedagógicos de estágio através da exposição de notas de campo e situações observadas acompanhadas de uma análise interpretativa e reflexiva, bem como a articulação das respostas das educadoras ao inquérito por questionário e a sua prática.

1. Intervenção no contexto pedagógico de Creche

O ponto de partida para a minha intervenção em creche foi a observação do grupo de crianças e o estabelecimento da relação pedagógica, através de brincadeiras, conversas e da participação ativa na vida quotidiana da sala.

À medida que as situações iam ocorrendo, a minha capacidade de intervenção também ia sendo colocada à prova. Deste modo procedi ao registo das situações através das notas de campo, à reflexão sobre as mesmas (em conjunto com a educadora cooperante) e à tomada de decisões sobre a forma como agiria perante os desafios. Comecei a perceber efetivamente que o ato de refletir depois dos acontecimentos me dava bastantes ferramentas para lidar com as minhas inseguranças, dúvidas, medos e com situações imprevistas que pudessem existir no futuro.

Durante o período de estágio na sala de creche pude retirar várias notas de campo de situações que observei relativamente ao grupo e à forma como as crianças se relacionavam, bem como o comportamento dos adultos. Existiram observações em que não participei e apenas descrevi a situação e os seus intervenientes e outras em que participei ativamente, fazendo parte dessa mesma situação observada e refletida.

O primeiro contacto com o grupo não foi fácil porque queria agir com coerência em todo o tipo de situações que pudesse encontrar, sendo que teria de pensar como uma educadora de infância e dar resposta às necessidades das crianças.

Tomemos como ponto de partida a nota de campo seguinte:

Assim que comecei a interagir com o grupo no momento da transição para o almoço percebi que tinha mesmo que colocar “mãos à obra”. O grupo estava bastante agitado... Será que foi pela minha chegada? Ou são assim habitualmente?

Existem crianças com comportamentos agressivos nas interações com os outros: empurram-se, batem-se, pontapeiam-se, principalmente pela partilha de brinquedos.

Identifiquei que duas das crianças fazem frequentemente as ditas “birras” uma das crianças mostra muita agressividade e outras quatro estão profundamente agitadas derrubando tudo pela frente

[Notas de campo, 13 de Outubro pelas 11:30]

Depois deste episódio pude estabelecer os primeiros contactos com a equipa. Durante o momento da sesta, a educadora cooperante alertou-me para o facto de algumas crianças não “serem contrariadas” em casa pelos pais e por isso se comportavam daquela forma, sendo que provavelmente iriam testar-me para conhecer os meus limites.

Além dessa informação, a educadora refletiu comigo sobre a forma como trabalhava a disciplina com o grupo, sentando-se com as crianças e conversando sobre as consequências dos seus atos, tal como havia acontecido na parte da manhã, no momento da marcação das presenças, quando uma criança havia sido impedida de marcar a sua presença por não conseguir ter o comportamento adequado.

Através desta primeira experiência, senti todas as minhas dúvidas a florescerem e conseqüentemente, a insegurança a apoderar-se de mim e aos poucos da minha prática que ainda só tinha cerca de três horas. Depois de digerir o acontecido e as informações fornecidas pela educadora, pensei que teria de ser firme com algumas crianças, mas não fazia ideia de como fazê-lo, queria que eles me respeitassem mas não queria lesá-los de forma nenhuma. Efetivamente o meu caminho nesta aventura tinha começado e a confusão na minha cabeça era a maior certeza que eu tinha naquele momento.

Eis uma nota de campo que ilustra aspetos que foram relevantes para mim no início do estágio em creche:

A sala estava agitada quando entrei! Vimos alguns livros. A dificuldade em partilhar é muita! As birras e os choros ainda mais! Chegou a hora do tapete. A “A” deixou-nos mostrar os brinquedos que trouxe de casa: o gorro novo, o peluche, os brinquedos e um recado no caderno (pelo que percebi a educadora e a auxiliar previam uma grande birra neste momento, mas parece que correu bem). O “G” está sempre inquieto não para no tapete, a “L” pede-lhe que pare e senta-o perto dela. O “V” quer ver os brinquedos que ele traz e não para de saltitar.

[Notas de campo, 14 de Outubro pelas 9:45]

Nesta situação é possível perceber o foco das minhas observações, sendo que os registos relatam crianças com um comportamento mais irrequieto. No fundo, são a reflexão da minha preocupação e da minha insegurança em tentar perceber como iria conseguir “gerir” momentos como aquele sem que houvesse agitação. A intervenção do adulto passou por “controlar” a criança puxando-a para junto de si, para que esta não pudesse perturbar a dinâmica.

Noto agora a forma como me dirijo às birras das crianças, que no fundo só demonstram uma forma de expressarem a sua insegurança perante determinadas situações, sendo que uma delas, creio eu, se relacionava com o facto de ser início do mês de Outubro, isto é, no início do ano letivo e por isso um grupo de crianças em período de adaptação o que pode representar mais agitação e choros frequentes.

Segue agora a seguinte nota de campo que retrata um intervenção significativa em que eu participei em conjunto com a auxiliar.

À hora do lanche a “A” não quer o pão e atira-o para o chão! Coloco-o novamente em cima da mesa e digo-lhe que a comida não se atira, perguntando-lhe em seguida se quer ajuda para comer. A criança não responde e está com ar zangado, sento-me, corto um pouco de pão e tento levá-lo à boca da “A”. A criança recusa e joga novamente o pão para o chão. Tento novamente, mas sem sucesso. Deixo a criança em questão e dirijo-me para os restantes que também estavam a lanchar. Depois do pão vem a papa, a “A” quer a papa. A auxiliar diz que a “A” só pode comer a papa se comer o pão e prossegue referindo: deixa-a para o fim, porque ela tem de sentir que só pode comer a papa quando comer o pão. A criança passou algum tempo do lanche a chorar e a apontar para a papa que estava no carrinho. A auxiliar diz-lhe: para comeres a papa, tens de primeiro comer o pão. Já quase todas as crianças tinham comido e estavam a brincar, decidi intervir, e sentei-me perto da “A”, parti dois bocadinhos de pão e disse-lhe: vamos lá, eu ajudo-te a comer estes dois bocadinhos e depois vou buscar a papa. A criança consentiu e comeu os dois pedaços de pão, depois comeu a papa

[Notas de campo, 14 de Outubro pelas 15:30]

Depois desta situação perguntei-me se efetivamente tinha agido corretamente e se não era injusto para as outras crianças, ou se a criança deveria ter esperado até ao final do lanche comer a papa. Neste episódio existem bastantes aspetos para refletir sobre a forma como

respondemos, ou não, à necessidade da criança e se efetivamente lhe transmitimos a mensagem e a segurança necessárias. Inicialmente penso que o facto de me ter afastado e ter dado atenção a outras crianças demonstrou a minha insegurança em lidar com o comportamento da “A”, o que para a criança representou um “corte” na comunicação e uma não resposta ao que ela estava a tentar demonstrar, podendo transmitir uma sensação de abandono. Naturalmente, a criança continuou a chorar e a pedir que a sua necessidade fosse ouvida, o que acabou por destabilizar e agitar o momento do lanche.

Posteriormente, a auxiliar intervém e pede-me que deixe a criança para o fim. Este tipo de atitude pode demonstrar algum exercício de poder sobre a criança, tendo em conta que a auxiliar não tinha nenhuma razão para deixar a criança à espera e a chorar porque no final iria acabar por dar-lhe a papa. Outro aspeto implícito nesta atitude tem a ver com a coerência da mensagem. A auxiliar não iria deixar a criança sem comer nada e por isso o facto de ter dito que ela só podia comer a papa se comesse o pão tornou-se “falso” porque mesmo que eu não tivesse intervindo e não tivesse adiantado o processo a auxiliar acabaria por lhe ceder a papa. Outra questão ainda, prende-se ao facto de a auxiliar pedir que a criança faça uma coisa em função de outra, distorcendo mais uma vez a validade da primeira parte do pedido. Eu, acabo igualmente por pedir que a criança como os dois pedaços de pão para poder passa à papa. No fundo também demonstra a minha fragilidade relativamente a um membro da equipa que já tem experiência e que eu não queria desautorizar.

Por fim, gostaria de fazer referência à sensibilidade e empatia que o adulto deve desenvolver quanto à ideia de que as crianças também têm “apetites” e gostos, tal como nós adultos. Para ser mais clara, quantas vezes passamos o prato da sopa e comemos só o segundo prato?

Em seguida estão duas notas de campo que retratam duas intervenções no dia em que a educadora cooperante não esteve presente.

Hoje a educadora cooperante não está presente. Depois de eu e a auxiliar sentarmos as crianças à mesa e darmos início ao momento de refeição fiquei sozinha na sala a cortar a fruta. Assim que a auxiliar sai para ir buscar as sopas ao refeitório o “V” levanta-se do lugar e começa a correr pela sala. Ele está a testar-me, quer saber como vou reagir. Levantei-me chateada e fui ter com ele, ele foge. Acabo por alcança-lo, agarro-lhe a mão

e levo-o até ao lugar dizendo-lhe que tem a fruta para comer e que a “L” está quase a chegar com as sopas

[Notas de campo, 27 de Outubro pelas 11:30]

O primeiro condicionamento para este episódio preside no facto de eu ter a ideia de que as crianças nos testam. Não, as crianças não testam os adultos. As crianças procuram apenas dar sentido às suas ações e precisam entender o mundo que as rodeia. Quando pensamos que as crianças estão a testar-nos, estamos a pessoalizar a situação, ou seja, estamos a pensar que a criança está a adotar determinado comportamento para nos atingir. Neste momento percebo que para o “V” o facto de ter ficado comigo sozinho na sala (sendo que eu era um adulto novo e o grupo de crianças ainda estava a conhecer-me) pode ter-lhe provocado desconforto e insegurança. Efetivamente o “V” não consegue explicar por palavras esse desconforto e creio muito convictamente de que a forma que arranjou para mostrar esse sentimento foi a de levantar-se, para “fugir” da área em que eu estava.

Em seguida e de forma inconsciente correspondi à insegurança da criança com a minha própria insegurança, sendo que me levantei e voltei a sentá-la no lugar sob o pretexto de a auxiliar estar quase a chegar (no fundo esta ideia confortava-nos aos dois).

Nestas pequenas situações pudemos perceber a importância da empatia e do respeito pela criança como individuo próprio. De certa forma não respeitei o tempo e o espaço do “V”, não consegui compreender o que poderia estar a sentir e fui intrusiva ao trazê-lo de volta para o espaço que ele gostaria de evitar naquele momento.

É nestes pequenos gestos e nestas pequenas situações que se repetem diariamente, e em que não somos empáticos e não respeitamos a criança que a confiança se quebra e isto dificulta o processo da construção da disciplina.

Hoje não fiz a limpeza do espaço depois do almoço. Primeiro adormeci todas as crianças e acalmei-as, deixei a limpeza para o fim. Normalmente o grupo fica agitado e começa a dispersar das camas e a brincar com os objetos da sala enquanto o adulto faz a limpeza.

[Notas de campo, 27 de Outubro pelas 12:40]

Nos dias que antecederam a esta nota de campo verifiquei que o momento de transição da higiene para a hora da sesta era um pouco atribulado. Devido ao facto de as refeições serem realizadas na sala, é necessário que o espaço fique devidamente limpo e desinfetado

depois de todas as crianças fazerem a sua refeição. Por conseguinte este processo de limpeza por vezes é realizado à medida que as crianças vão saindo do momento de higiene e se dirigem para as suas camas.

Consequentemente o adulto em sala vai fazendo a limpeza à medida que vai ajudando as crianças a deitarem-se, alternando as ações em função da necessidade. Nos dias anteriores apercebi-me que o grupo dispersava e por consequência começavam a surgir conflitos entre crianças e depois entre adultos e crianças, porque estas não estavam devidamente deitadas. No dia em que registei a situação optei por não fazer a limpeza, recebi as crianças e fiquei perto daquelas que normalmente dispersavam mais facilmente.

Percebo agora a importância da presença do adulto. Da presença no sentido de ser e estar, de recebê-los transmitindo-lhes um ambiente calmo e sereno. Anteriormente, a sala ficava demasiado clara, o adulto estava de um lado para o outro a fazer a limpeza e apenas se dirigia às crianças para se zangar com elas porque não estavam deitadas ou porque estavam a entrar em conflito. Evidentemente que o grupo não poderia ficar estável se o próprio ambiente e o próprio adulto não transmitiam essa estabilidade.

Esta perspetiva parece simples, mas na verdade no dia-a-dia a correria é muita e a pressa de despachar serviço não ajuda em nada na boa dinâmica, pelo contrário ela gera tumulto e conflito. Por consequência as crianças ficam agitadas, não fazem uma transição calma e começam a querer dispersar por todo o lado o que vai dificultar no processo de os acalmar. Pior que isso, vai originar que o adulto se zangue transmitindo uma mensagem que tem implícita uma ideia muito errónea: as crianças que estão agitadas são a razão pela qual o grupo não se acalma, logo temos de as bloquear, zangamo-nos, somos bruscos porque já estamos nervosos com a confusão e acabamos por depositar a culpa na criança.

Ao longo da intervenção comecei a focar-me nas crianças que demonstravam comportamentos mais agitados e mais violentos porque naturalmente estas crianças também demonstravam mais resistência em relacionar-se comigo e em consentir os meus pedidos. Assim sendo, identifiquei uma criança que oferecia ao adulto um grande desafio.

Na narrativa seguinte passo a expor as várias observações que fiz dessa criança e o meu percurso na construção de uma relação pedagógica positiva que me permitiu uma construção da disciplina diária e muito refletida. Optei por expor primeiro todas as notas

de campo que selecionei sobre esta criança e posteriormente faço uma análise das mesmas.

Há uma criança que corre pela sala de forma descontrolada com um brinquedo na mão. Bate em todas as crianças por onde passa. O adulto bloqueia a sua ação e tira-lhe o brinquedo, zangando-se com ele e pedindo que peça desculpa a quem magoou.

[Notas de campo, 15 de Outubro pelas 10:00]

Hoje falei com a educadora sobre o “T” pois percebi que tem muita energia acumulada e uma necessidade imensa de bater no outro. A educadora explicou que o “T” teve um percurso complexo, foi superprotegido desde bebé pela família e pela equipa do berçário porque desenvolveu uma doença relacionada com os alimentos – O “T” sempre viveu numa bolha. Assim, passava imenso tempo internado, quando estava no berçário não brincava e nem comia com as outras crianças. Por consequência os pais nunca o contrariam em nada, são super ansiosos, basta a criança ameaçar que vai vomitar que eles fazem logo a sua vontade e agora com 2 anos está assim.

[Notas de campo, 16 de Outubro]

O “T” vê a “T” a brincar junto do quadro de presenças, tenta arrancar-lhe o brinquedo da mão. A “T” resiste, o “T” pega nos seus cabelos batendo com a cabeça da outra criança na parede algumas vezes até que o adulto o impede e senta-o numa cadeira. O “T” chora e cospe, assim que o adulto se distrai o “T” avança na direção da mesma criança para lhe bater novamente, consigo impedi-lo e bloqueio a sua ação. O “T” fica frustrado e começa a dar murros na parede. A auxiliar senta-o novamente na cadeira e zanga-se com ele.

[Notas de campo, 17 de Outubro]

Fui mais assertiva com o “T” à hora do almoço. Ele estava sempre a sair da cadeira e eu ia ter com ele e sentava-o novamente. Na terceira tentativa de o sentar ele prepara-se para fugir mais uma vez. Segurei a cadeira impedindo que se levantasse e disse-lhe: Está na hora do almoço, os meninos estão todos sentados à espera da sopa, a “L” vai dar a sopa aos meninos que estiverem sentados. Ele começa a chorar porque o impedi de se levantar, espero que a auxiliar lhe coloque a sopa à frente e depois digo-lhe: Podes

começar a comer “T” já tens aqui a tua sopa. A criança começa a comer e o almoço prossegue.

[Notas de campo, 20 de Outubro]

O “T” ainda resiste muito ao que lhe peço, hoje e ontem está mais agitado. Cospe e diz que “não”. Quando está a bater noutra criança e o impedimos ele fica irritado e cospe. Assim que tem oportunidade volta a tentar bater nessa mesma criança. A educadora diz que temos de lhe impor limites e mostrar pulso firme.

[Notas de campo, 21 de Outubro]

Hoje fiquei a tentar acalmar o “T” na hora do sono. Ele levantava-se da cama, eu pegava-o ao colo e dizia-lhe: os outros meninos já estão deitados, olha (aponto para as camas, o “T” debate-se no meu colo porque quer que o solte) – Queres adormecer ao meu colo ou na tua cama? – O “T” aponta para a cama a choramingar e eu deixo-o ir. Volta a levantar-se três vezes seguidas e eu fiz sempre a mesma coisa e disse sempre o mesmo pegando-lhe ao colo e dando-lhe a opção. O “T” acabou por consentir ao final da terceira vez e adormeceu ao meu lado no catre. A educadora observou-me e não interveio, disse-me depois que teria de ser eu a conduzir as situações porque a sua intervenção poderia tirar-me a autoridade.

[Notas de campo, 22 de Outubro pelas 12:40]

Percebi que o “T” gosta de ser elogiado pelo adulto. Levou o prato para o alguidar e voltou a sentar-se sem tumulto a educadora elogia-o, a criança sorri e mostra uma expressão muito contente até quer levar os pratos das restantes crianças.

Depois de almoço o “T” mostra-se muito agitado, pergunto-lhe se quer ficar no meu colo para dormir, ele quer levantar-se da cama e eu aproximo-me. A criança levanta a mão e bate-me no braço. Fiquei perplexa mas tive que reagir, agarrei na mão dele e disse-lhe num tom zangado – “T” a Nanci não bate no “T” pois não? – Ele disse que não com a cabeça – Então o “T” não bate na Nanci porque a Nanci não gosta, isso não está certo, não se bate a ninguém. A criança começa a choramingar, deita-se na cama e acaba por adormecer.

[Notas de campo, 17 de Novembro pelas 12:50]

O “T” procura-me constantemente. Quando está a brincar vem mostrar-me o brinquedo, quando termina uma atividade vem ao meu encontro e verbaliza “O T já fez”, quando acaba de lavar as mãos vem ter comigo e diz-me que já lavou as mãos. O “T” sente a minha falta na sala. Eu estava no fraldário a fazer o momento de higiene com outra criança e o “T” estava na sala, de repente o “T” entra a correr na casa de banho, vem até e mim e diz-me “naxi onde tás?” eu respondi-lhe “Então T não viste a Nânci na sala?” e ele acena com a cabeça dizendo que não.

[Notas de campo, 24 de Novembro]

As situações que selecionei mereceram sempre a minha melhor reflexão e da equipa pedagógica, ao longo do período de estágio percebi a evolução da minha relação com esta criança, no entanto penso que poderia ter sido muito mais facilitada se o meu pensamento não estivesse tão condicionado em arranjar estratégias para mudar o seu comportamento, penso que poderia ter ocupado mais tempo a tentar compreendê-lo.

Passo a explicar. O “T” era uma criança que apresentava muitos comportamentos desajustados, por isso passava grande parte do dia em conflito com as crianças o que originava que por vezes estivesse sentado ao pé do adulto ou então que o adulto tivesse de se zangar constantemente com ele. A questão é que estes fatores faziam com que o adulto visse no “T” apenas aspetos negativos esperando dele os piores comportamentos possíveis. Assim adotávamos muitas vezes uma perspetiva de defesa que consequentemente não dava espaço para a criação da relação com a criança.

Senti que o “T” me aceitou como adulto da sala e que no fim do estágio recorria a mim mais do que a qualquer outro, lembro-me inclusive da primeira vez que o vi completamente indefeso sem aquela agitação no corpo e aquele olhar vazio à procura de alguma criança para bater.

Houve um dia em que o “T” chegou mais cedo, foi a mãe que o trouxe (normalmente quem o trazia sempre era o pai), eu era o único adulto que estava na sala porque nesse dia tinha entrado às 7:00 para a preparação da peça de Natal. O “T” ficou a chorar quando a mãe o deixou e não quis o colo da auxiliar que normalmente os acolhia. Agarrei-o, ele aninhou-se no meu colo e choramingou no meu ombro chamando pela mãe, foi a primeira vez que o aconcheguei verdadeiramente.

A partir desse dia, comecei a ver o “T” de outra forma, tentei compreendê-lo mais do que julgá-lo. Claro que ele teria de perceber que magoar as outras crianças não era uma opção válida para descarregar energias, mas ele não deixava de ser uma criança frágil e indefesa por isso.

Então fometei alguns momentos de afeto, momentos simples em que nos abraçávamos, e trocávamos mimos. Claro que isto acontecia por breves segundos mas foi ficando cada vez mais fácil chegar ao “T”.

Ocorreu uma outra situação que me levou a perceber que nestes casos temos de aceitar o facto de a criança ser da forma que é, claro que não iremos aceitar comportamentos que coloquem a segurança de outras crianças em risco mas é importante que o adulto perceba que apenas os atos dotados de amor e compreensão podem mostrar que existem outras formas de comunicar e que apenas algo significativo pode contribuir para a criança modificar o seu comportamento.

Relativamente à significação de episódios, passo a relatar alguns aspetos que ocorreram durante o período do Natal, em que a maior parte das crianças não vai para o colégio porque acabam por ficar em casa com os pais. Assim sendo, as equipas das salas juntam o pouco número de crianças que ainda frequenta a instituição nesta altura. Ao longo do dia pude observar outras crianças de outras salas a relacionarem-se com as crianças da sala onde eu estava.

Nessa sequência percebi que uma delas “fazia frente” aos comportamentos invasivos do “T” e sempre que a outra criança lhe tirava um boneco ou lhe levantava a mão o “T” amedrontava-se e vinha procurar o adulto a chorar. Nessas situações tentava colocar-me o mais afastada possível porque no fundo ele estava a começar a perceber que aquilo que costumava fazer não era algo que gostasse que lhe fizessem e eu sabia disso.

Esta pareceu-me uma boa forma de o “T” começar a identificar razões para a mudança do seu comportamento. Mais tarde pude observar uma menina da sala a “fazer-lhe frente” novamente, ele fugiu dela e depois decidiu juntar-se à menina e brincar com ela de forma pacífica.

Nas duas últimas semanas do meu percurso na instituição ocorreu uma situação com o “T” que me marcou significativamente.

Como era de prever, o “T”, à hora da refeição tinha alguma dificuldade em manter-se sentado na cadeira, tal como ilustram algumas das notas de campo que apresentei anteriormente. No entanto, eu já me tinha apercebido de que se o adulto se sentasse junto dele, ele ficava mais estável.

Na penúltima semana de estágio, quando cheguei à sala, deparei-me com uma situação bastante desagradável. A equipa pedagógica tinha decidido prender a criança na mesa no momento da refeição, ou seja, a criança ficava sentada na sua cadeira e por trás desta, existia uma outra cadeira encostada à parede que impedia que o menino se levantasse.

A equipa disse-me que tinha adotado esta atitude porque estava a ser muito difícil manter o “T” sentado no momento da refeição e que não estavam a conseguir controlar essa situação.

Nos dias seguintes este tipo de ação repetiu-se, como se de uma estratégia se tratasse, e comecei a perceber efetivamente que existia uma certa comodidade naquele tipo de ação, porque os momentos da refeição decorriam com mais rapidez e sem tantos percalços.

Pude também observar e registar que durante a refeição iam sendo proferidas frases como: “T vamos pôr aqui uma cadeira amiga porque não consegues estar quieto”, “G. também queres uma cadeira amiga como a do T.?”

Aquilo de que me apercebi de imediato é que, passados poucos dias, a criança já conseguia sair da cadeira, voltando a sentar-se sempre que o adulto se aproximava, ou seja o “T” já tinha encontrado uma forma de fugir da prisão.

Passados poucos dias desta prática, quando as crianças estavam a sentar-se à mesa para almoçar, vi a criança que ficava presa na cadeira a aplicar o mesmo dispositivo à criança que estava ao lado. Passo a explicar: ao lado do T. ficava o A., o T. agarrou numa cadeira e colocou-a atrás da cadeira do outro menino dirigindo-se a ele em tom de “ralhete” com o dedo em riste.

A criança que estava a ser “alvo” do “ralhete” estava a chorar a arrastando a cadeira para trás como se quisesse sair, mas o “T” continuava a fazer pressão para que esta não conseguisse movimentar-se.

Eu dirigi-me à auxiliar que estava na sala e pedi-lhe que observasse a situação. Ela expressou um ar incrédulo com o que estava a acontecer e travou o comportamento do “T”.

Depois de alguns dias, eu terminei o estágio e voltei à instituição por breves instantes. Quando entrei na sala, as crianças estavam a almoçar. O “T” continuava preso, mas desta vez com a sua cadeira entre a mesa e a parede. No entanto, percebi que a criança conseguia novamente sair e voltar ao lugar.

Normalmente, quando esta situação ocorria na minha presença, a criança nem sempre mostrava resistência; no entanto, quando me aproximava perguntava-lhe se queria ficar sentado sem a cadeira a prendê-lo. Eu retirava sempre a cadeira, mesmo que isso pudesse implicar estar a ir contra a ação da equipa; em seguida ficava junto dele para que ficasse mais estável e não houvesse tumulto. Claro que por vezes o “T” queria voltar a circular pela sala e quando isso acontecia eu direcionava-o para a mesa. Num desses momentos a auxiliar lembrou-o: “Olha “T” vê lá se precisas da tua cadeira amiga para te ajudar a sentar”.

Outro aspeto que considerei muito relevante neste episódio foi o facto de a criança que foi “alvo” do ralhete do “T” ter ficado desesperada com a ideia de poder ser “presa” na cadeira como acontecia com o amigo. A questão é que não só a criança “presa” estava a apropriar-se daquele tipo de comportamento, como as restantes crianças do grupo se apercebiam perfeitamente da gravidade da situação e dos sentimentos que dela emergiam.

Outra forma de olhar para este episódio consiste em sublinhar o facto de a criança que era presa na cadeira estar a aplicar o comportamento a uma criança da mesma idade, percebendo que esta não se poderia defender das suas ações, admitindo assim um papel dominante sobre o outro. O que, na verdade, acontecia com o “T” quando o adulto o prendia na cadeira, porque apesar de este chorar não podia defender-se daquilo que o adulto lhe fazia.

Enquanto profissional reconheço que é difícil gerir tantas crianças para tão poucos adultos. No entanto, enquanto pessoa, não gosto de estar presa por motivo nenhum, nem sequer gosto de pensar nisso e muito menos iria mudar o meu comportamento em função de uma prática desse tipo. Penso que com as crianças acontece o mesmo, tudo aquilo que não é consentido pelas mesmas não pode nunca ser alterado na sua forma de ser e estar.

A persistência das nossas ações pode levar a criança a perceber as razões pelas quais tem de se comportar de determinada forma, bem como o nosso exemplo enquanto modelos tem de estar em conformidade com o que dizemos. Quando forçamos a criança a fazer algo, estamos a transmitir-lhe que é dessa forma que se conseguem as coisas e é dessa forma que expressamos as nossas emoções.

Por fim, tive vontade de fazer uma pequena intervenção ao nível do grupo de crianças com a intenção primordial de intervir junto desta criança em específico. Assim, antes de terminar o estágio propus voltar à instituição durante o período da manhã para fazer uma exploração corporal baseada na obra de Pierre Vayer com o objetivo de proporcionar mais estabilidade ao “T” e conseqüentemente ao grupo de crianças, bem como a toda a equipa.

Vayer, (1992:17-20) defende a perspectiva de que o exercício físico deve ser entendido como “um complemento com o exercício intelectual, ou seja, o dualismo do corpo e do espírito”. Desta forma o autor apresenta dois aspetos que complementam a atividade corporal, são eles o funcional em que a criança age porque sente prazer em agir e o intencional em que a criança age para aprender ou para comunicar.

De acordo com Vayer (1992) a criança descobre o mundo exterior com o corpo e é através do corpo que entra em contacto com ela própria. Sendo assim, a forma como se organiza e realiza a educação psicomotora depende muito do adulto e do seu comportamento perante a criança.

A intervenção integraria principalmente uma sessão de um conjunto de exercícios corporais que iriam sendo desenvolvidos sequencialmente com o grupo ao longo das duas semanas. Estes exercícios caracterizavam-se principalmente pela presença do adulto e pela sua entrega, que levavam as crianças a concentrarem nas suas ações e a tomarem contacto consigo e com o seu corpo através do toque e da confiança estabelecida.

Inicialmente a educadora cooperante concordou que eu fizesse essa intervenção, mas depois percebi que talvez não fosse da vontade da equipa que eu a fizesse. Quando voltei a falar no assunto a auxiliar fez questão de me dizer que o comportamento do “T” estava muito melhor e que, por esse facto, talvez não fosse preciso.

Outra razão que me levou a abandonar a ideia da intervenção foi a situação que descrevi anteriormente, porque apesar das pequenas falhas que possamos ter enquanto profissionais e pessoas que somos, o facto de prenderem esta criança daquele modo

deixou-me desapontada. No fundo fiquei com receio de ter de lidar com aquela situação durante mais tempo.

2. Intervenção no contexto pedagógico de jardim-de-infância

O percurso em jardim-de-infância foi marcado de igual forma por muitas dúvidas e muitos medos. As crianças nesta faixa etária já verbalizam bastante e questionam tudo o que o adulto possa fazer e isso assustava-me de algum modo.

O primeiro contacto com esta valência e com a dinâmica da sala foi vivido por mim com muita dificuldade, como se eu recusasse a ideia de ser capaz de ser educadora de jardim-de-infância.

Igualmente ao que aconteceu em creche procurei estabelecer o primeiro contacto sem me preocupar muito com outro tipo de tarefas, começando por observar o grupo de crianças e interagir com elas.

Segue-se uma nota de campo que ilustra o primeiro contacto com o contexto de creche.

As crianças parecem muito autónomas precisando apenas de supervisão. Pergunto à educadora se posso ajudar, ela diz que sim, mas que eles fazem.

[Notas de campo, 2 de Março]

Ao fazer as primeiras observações na sala percebi que o grupo de crianças era bastante autónomo e que a educadora garantia essa mesma autonomia procurando sempre que as crianças realizassem as ações sozinhas ou se ajudassem entre si. Quanto à forma como a dinâmica dos momentos da rotina, parecia-me tudo muito estável, as crianças moviam-se com confiança no espaço da sala e sabiam perfeitamente o que fazer. Não havia grande tumulto e o processo decorria de forma estável.

As duas notas de campo seguinte referem-se aos primeiros contactos que tive com o grupo sem que a educadora estivesse presente.

A “M” saiu da sala e fiquei sozinha com as duas auxiliares. O ambiente está confuso, há gritos e as crianças começam a agitar-se. Assim que a “M” fechou a porta e saiu o tumulto começou. As auxiliares esforçam-se para mandar as crianças calarem-se e sentarem-se nos seus lugares porque vamos dar início ao almoço. Eu vou encaminhando as crianças que ainda estão no momento da higiene.

[Notas de campo, 5 de Março]

No decorrer da segunda semana de estágio pude ficar alguns momentos na sala apenas com a presença das auxiliares da equipa porque a educadora tinha necessidade de se ausentar para tratar de outros assuntos.

Assim sendo comecei a aperceber-me que o grupo adotava outro comportamento e se demonstrava mais agitado, o que não acontecia quando a educadora estava na sala. Segundo a educadora cooperante, este era um grupo que tinha “sofrido” algumas alterações no que diz respeito aos adultos da sala e isso também poderia ser um dos fatores que influenciava na sua postura um pouco inconstante, além do facto de ser realmente um grupo desafiador. Quero com isto dizer que me pareceu que a educadora era de facto um adulto de referência e que tinha uma relação muito segura com as crianças e vice-versa. No entanto, a relação do grupo com as ajudantes de ação educativa ainda estava a ser construída, tendo em conta que estas entraram para a instituição no mês de Outubro de 2014, após a fase de adaptação das crianças à sala, aos seus pares e aos adultos.

A “M” voltou a sair da sala e fiquei eu a fazer o momento de transição da higiene para o almoço. Tenho de estar no tapete e as crianças vão sendo chamadas pela auxiliar que está na casa-de-banho. A outra auxiliar está a colocar a mesa e a servir as refeições.

As crianças continuam a falar por cima de mim. Não consigo fazer-me ouvir (as auxiliares continuam os seus afazeres e vão espreitando para perceber como lido com a situação).

Levanto-me e apago a luz. As crianças calam-se e olham para mim. Depois acendo-a novamente e elas retomam a agitação rindo-se e pedindo para deixar a luz apagada. Sigo de novo para o tapete e o tumulto recomeça (o truque da luz resultou cinco segundos, não mais que isso).

Digo-lhes para fazermos o jogo da lagarta e penso de imediato que isso implica tirá-los do lugar. Assim que penso melhor na dinâmica apetece-me abandonar a ideia, até porque o jogo em questão não se adequa ao espaço que temos no tapete. Tarde demais, quando dou por mim já estou a alinhar as crianças. Também não foi desta, parece que estão ainda mais instáveis e peço que se sentem novamente como antes.

Está uma tremenda confusão, há muitos gritos, crianças a baterem-se e outras a chorar. Apetece-me chorar também e sinto as lágrimas prestes a sair, mas tenho de acalmá-los.

Peço ajuda á auxiliar, ela grita mas as crianças nem ligam. Bato uma palma e digo que vamos fazer um jogo secreto (sem saber muito bem o que isso significa). Lembrei-me! É um jogo de códigos sonoros (obrigado professor Fil). Faço ritmos com o corpo e as crianças têm de fazer silêncio para tentar reproduzi-los em seguida. Ufa! Prova superada.

[Notas de campo, 9 de Março]

Recordo-me muito bem deste episódio, foi um dos mais marcantes que vivenciei durante o estágio. Marcou-me porque me senti desarmada e sem saber o que fazer, senti que não estava preparada para estar à frente de um grupo e era muito cedo para ficar sozinha na sala com as crianças. Por sua vez não senti apoio da equipa neste momento, penso que elas também ainda não sabiam muito bem lidar com a situação e que efetivamente apelavam aos gritos e às reprimendas.

Fiquei contente por ter conseguido direcionar o grupo para a minha intencionalidade, no entanto houve um momento em que a minha maior vontade era abandonar a sala e sair daquela confusão, o que demonstra a minha insegurança. Consequentemente acabei por transmitir essa insegurança ao grupo e a não contribuir para a sua estabilidade.

A partir deste dia percebi que a relação do grupo com as auxiliares da sala era atribulado e que este só se mantinha estável quando a educadora estava presente.

A nota de campo seguinte retrata uma pequena exploração desenvolvida com o grupo a partir de uma peça de teatro que fomos ver.

Hoje fomos ver uma peça de teatro “O Pinóquio”. Começo a identificar a mensagem que a obra transmite e acho que é desadequada. Por coincidência esta história retrata as questões relacionadas com os castigos e os prémios sendo que a personagem principal era castigada com o crescimento do nariz quando mentia (palavras utilizadas pelos atores) e se conseguisse portar-se bem seria recompensado pela fada e transformado num menino de verdade.

[Notas de campo, 12 de Março]

No caminho de regresso para a instituição pensei que seria interessante utilizar a história da peça para fomentar um diálogo sobre as questões dos castigos e dos prémios. Considero que o teatro é sempre um contacto rico para as crianças, é um momento mágico que apela à imaginação e que proporciona sentimentos felizes. No entanto penso que este tipo de histórias podem ser contadas às crianças mas com a intencionalidade de serem desconstruídas pelo adulto. Ou seja, é difícil evitar que as crianças tomem contacto com histórias em que a mensagem implícita seja errónea, no entanto cabe ao adulto desconstruir essas mensagens ajudando as crianças a pensar sobre elas e a questionarem-se sobre o que ouviram de forma a não tomarem aquela informação como um conhecimento adquirido.

Assim sendo perguntei à educadora se iria fazer alguma exploração específica sobre o passeio. Ela disse-me que não e que apenas iria relembrar o que tínhamos visto.

No dia seguinte prossegui com um pequeno diálogo sobre a peça que a seguir transcrevo e que continha perguntas previamente elaboradas e pensadas por mim (é de salientar que durante o diálogo eu estava sozinha com o grupo, sendo que a educadora chegou no fim).

***Nânci estagiária (NE):** Como se portava o Pinóquio no início da história?*

H (4 anos): Ele era mentiroso e era terrível.

M (5 anos): Portava-se mal.

***NE:** O que é que ele fazia?*

M (4 anos): Dizia mentiras e era mal-educado, ia bater aos outros.

***NE:** Qual foi o seu castigo?*

R (3 anos): O castigo era crescer o nariz.

***NE:** Acham que ele deveria ter sido castigado?*

Algumas crianças: Sim.

Algumas crianças: Não.

NE: Quando nós fazemos traquinices costumam castigar-nos?

C (5 anos): Sim porque nos portamos mal.

NE: Aqui na sala há castigos?

C (5 anos): Sim. Não planear, não ficar sentado no fofinho (tapete), ficar sentado no exterior e não brincar.

M (4 anos): Ele bateu com a vassoura castanha.

H (3 anos): Não se pode fazer isso.

NE: Acham que devemos ser recompensados quando fazemos coisas certas?

P (5 anos): Sim porque ele não queria levar castigos.

NE: Qual foi a sua recompensa?

H (3 anos): Foi tornar um menino de verdade.

Em seguida expliquei que quando fazemos as coisas do fundo do coração não importa se recebemos prémios ou não mas o importante é sentirmo-nos felizes com a nossa ação. Exemplifiquei referindo que eu cuidava de todos eles, ajudava-os no que não conseguiam ainda fazer, dava-lhes mimos e que não recebia nenhum prémio em troca por isso. Fazia-o porque isso me deixava muito feliz.

Prossegui: Então porque é que agora acham que não devemos receber prémios?

C (5 anos): Porque não se deve gastar muito dinheiro.

P (5 anos): Não porque não vamos precisar, porque depois vamos ter muitas coisas e enchemos o quarto todo.

Entretanto o nosso tempo de conversa havia terminado porque iríamos para o momento de higiene

[Notas de campo, 16 de Março]

Dedicando-me à melhor interpretação deste episódio, pude perceber vários aspetos: as crianças retiraram da história exatamente o que lhe apresentaram porque a personagem do Pinóquio foi ilustrada da pior maneira possível no início da peça porque efetivamente tinha atitudes “terríveis” tal como foi descrito por uma das crianças.

Depois pude constatar que efetivamente algumas crianças consideravam os castigos válidos e associavam-nos aos maus comportamentos. Um aspeto interessante que me chamou a atenção nesta exploração foi o facto de as crianças mais velhas terem mais noção da punição associada a um comportamento desajustado, sendo que as mais novas apenas iam acompanhado o pensamento das mais velhas. Outro aspeto interessante foi o facto de, aparentemente, apenas uma menina de 5 anos identificar e ter consciência do tipo de castigos aplicados pelos adultos da sala.

Quanto aos prémios senti que as crianças os associavam igualmente ao tipo de comportamento e identificaram o tipo de premiação que a personagem recebeu. Posteriormente duas das crianças associaram-nos a bens materiais que poderiam ser desnecessários quando comprados em demasia.

Finalmente, senti que foi importante esta intervenção, apesar de ter sido curta e de reconhecer que o diálogo poderia ter tomado vários caminhos. Creio convictamente que as crianças receberam a mensagem da história como um dado adquirido, até porque já tinham as suas concepções sobre o assunto, no fundo a peça de teatro representava o que aprendiam diariamente, quando nos portamos bem somos premiados e quando nos portamos mal somos castigados. Ao longo da peça foram muitas vezes proferidas frases pelos atores que considerei desajustadas como por exemplo: “és mentiroso, és mal-educado e por isso vais ser castigado; os meninos bem comportados vão à escola senão ficam burros”. Penso que é preciso dar atenção a estes aspetos porque aqueles atores eram de alguma forma exemplos de comportamentos representados através de uma história e considero que não seja vantajoso transmitir à criança a ideia de “atacar” o outro dessa forma quando ele diz uma mentira ou quando tem um comportamento menos bom, pior ainda caracterizar uma criança que não vai à escola como sendo burra.

Posto isto, considero que este tipo de histórias podem ser utilizadas quando o adulto se prontifica a trabalhá-las de uma outra perspetiva e não apenas como forma de as admitir como lições de moral crassas que jamais podem ser questionadas.

À semelhança do que aconteceu durante a intervenção do contexto descrito anteriormente, pude identificar neste grupo de crianças uma criança específica que representava um grande desafio para o adulto.

Da mesma forma apresentarei algumas notas de campo onde redijo observações que fiz desta criança, bem como episódios que descrevem a minha intervenção e a da equipa em determinadas situações junto deste menino de 3 anos.

A nota de campo seguinte reflete o primeiro contacto que tive com esta criança.

Fiquei no tapete com o grupo e o “J” pede para se sentar ao meu colo, estamos a planear. De repente o “J” olha para mim e diz: Cala-te ó burra. Respondo-lhe: Então “J” não tornes a dizer isso, isso é falta de educação. O “J” pede que o largue e eu deixo-o ir sentar-se noutra sítio. Aquilo que ele disse deixou-me irritada e acho que lhe falei dessa forma.

[Nota de campo, 16 de Março]

Depois deste acontecimento fiquei a pensar na minha atitude com o “J” e decidi falar com ele no final do dia, antes de me ir embora. Disse-lhe que não gostei do que me chamou e que isso não se chamava a ninguém. O “J” pediu-me desculpa e a semana prosseguiu naturalmente.

A partir deste dia comecei a perceber que esta criança proferia muito este tipo de vocabulário, inclusive palavrões e decidi adotar outro comportamento. Percebi efetivamente que ele nem sabia bem o que aquilo significava, só sabia que provocava uma reação nos outros, fossem eles adultos ou crianças.

Decidi falar com a educadora cooperante para tentar perceber porque é que o “J” adotava determinados comportamentos como: comer papel e dizer que é pastilha, expor o “ranho” do nariz e comê-lo constantemente, dizer ao adulto e às outras crianças que elas eram um lixo, proferir palavrões, urinar as paredes da casa-de-banho, entre outros.

A educadora explicou-me que o “J” tinha tido um início de vida atribulado, não conhecia o pai e sempre vivera com os avós, no entanto encontrava-se de momento a viver com a mãe à cerca de um ano.

Esta informação foi fundamental para que eu adotasse uma nova postura com o “J”, no entanto sabia que ia ser muito desafiante porque ele não estabelecia contacto físico e normalmente estava sempre a ser alvo de ralhetes e de castigos por parte das auxiliares.

Percebi também que a educadora cooperante lhe oferecia muita estabilidade, tal como ao resto do grupo porque a criança quase não adotava estes comportamentos na sua presença.

Entrei na sala e era a “A” que estava com o grupo. Cada semana uma das duas auxiliares da sala faz o acolhimento porque os horários são rotativos. Já me tinha apercebido que quando a “A” está com o grupo de manhã as crianças estão muito agitadas, hoje ela está zangada a gritar com o “J”. A criança cospe-lhe e diz-lhe que ela é um lixo. A auxiliar agarra-lhe com força no braço e diz-lhe que não torne a fazer isso nem a chamar nomes. A criança responde do mesmo modo e grita: Deslarga-me sua burra. Nesse momento entra uma mãe mas a auxiliar nem se apercebe. Percebo que está muito irritada e olha para o “J” com os olhos muito arregalados enquanto o arrasta para fora do tapete e coloca-o em pé dando-lhe dois abanões e dizendo: Agora vai ficar aqui e não vai dizer mais nada. Não o quero ouvir mais. A criança franze os olhos e diz baixinho: cala-te ó sua burra. Reparei que a mãe que chegou se apercebeu daquele conflito e ficou a olhar boquiaberta quando viu a forma como a auxiliar arrastou o “J”.

[Nota de campo, 18 de Março]

Era a primeira vez que via uma situação tão violenta entre o “J” e o adulto. Normalmente esta criança passava grande parte do seu tempo em conflito com as crianças e quando a colocavam de castigo e a privavam de brincar ela “descontava” naqueles meninos ou meninas que por ele passassem dando-lhes pontapés, deitando-lhes a língua de fora, etc.

O “J” era uma criança completamente instável e insegura e sinceramente eu não fazia a mínima ideia de como chegar a ele.

Passo a expor uma nota de campo que retrata mais uma pequena conversa que tive com esta criança.

Hoje o “J” está muito agitado, sinto-o muito sensível e chora com facilidade. Durante a manhã chamava todos os adultos da sala e dizia-lhes que a mãe o viria buscar para ir ao médico. Perguntei à educadora acerca disso porque pensei que pudesse estar doente. A educadora explicou-me que a pediatra do “J” recomendou que ele fizesse uma pequena dieta porque estava acima do peso. Percebi a ansiedade do “J” e dirigi-me a ele.

Nânci estagiária: Então “J” estás preocupado por ires ao médico?

“J”: (baixando a cabeça) sim.

NE: Sabes o que vais lá fazer?

“J”: Sim a médica só vai ouvir o meu coração para ver se está bom.

NE: Ela vai cuidar de ti, quer que sejas saudável.

Há um silêncio que dura algum tempo.

“J”: No hospital tem lá um senhor na cruz que se chama como eu. Eu não quero ficar preso como ele.

Antes que pudesse dizer alguma coisa o “J” deu-me uma cotovelada e percebi de imediato que não estava com vontade de conversar sobre aquele assunto e muito menos comigo. Não tive grande reação, apenas lhe disse para ter calma, levantei-me e fui embora.

[Nota de campo, 7 de Abril]

No dia seguinte a este episódio pude perceber que a mãe não tinha ido buscar o “J” para ir ao médico. Não percebi qual a razão mas senti que o assunto o desconfortava. Além de a criança ser muito instável também era privada de alguns alimentos e era regulada a sua quantidade, penso que o facto de a criança ter necessidade de comer mais do que o “normal” também possa estar relacionado com a sua ansiedade, no entanto não aprofundi muito este assunto.

Quanto ao facto de a criança me ter dado uma cotovelada, não me senti “atacada” com isso apenas compreendi o momento do “J”, não sei se efetivamente fiz bem ou fiz mal mas naquele momento não tive vontade de me zangar com ele.

A seguinte nota de campo ilustra um episódio mais violento do comportamento da criança e a forma como intervim.

O “J” está completamente descontrolado e atira uma cadeira para o chão, agride uma criança que fica com o lábio em ferida, depois agride outra criança com um pontapé nas costas (a criança fica em sofrimento e chora desconsoladamente). Sinto uma enorme revolta, grito com o “J”, ele nunca me viu assim, arregalo-lhe os olhos e ele afasta-se para outro canto da sala. Não sei se ficou com medo mas avancei para ele e gritei muito zangada. O “J” reage e tenta dar-me um pontapé nas pernas mas travo-o com a mão e

*digo-lhe: “J” não! Não me vais bater já chega, já viste como deixas-te a “C” e a “A”?
Elas estão magoadas, isto não se faz.*

*A educadora chega e pergunta o que se passou, o “J” hoje não vai brincar no exterior e
vai ficar na sala com a “M”. A criança choraminga e pede para ir brincar mas acaba
por consentir e não reage ao que a educadora diz.*

[Nota de campo, 9 de Abril]

Este episódio foi muito marcante para mim e fez-me repensar várias situações que fui vivenciando ao longo do meu estágio. Efetivamente, o meu descontrolo gerou um comportamento agressivo no “J” e isso fez-me avaliar o meu comportamento até à data. A situação em si provocou em mim um conjunto de sensações que não consegui gerir da melhor forma e senti que me começava a apropriar dos comportamentos que as auxiliares adotavam quando se dirigiam ao grupo e em particular ao “J”. Claro que a minha atitude em nada está relacionada com as profissionais e nem seria minha intenção culpabilizá-las, a questão é que eu me estava a afastar da minha identidade enquanto pessoa e educadora que queria renunciar a atitudes agressivas.

Cheguei a estas conclusões porque comecei a avaliar como me tinha comportado em outras situações com várias crianças do grupo e comecei a perceber que estava cada vez mais a elevar a voz para lhes fazer pedidos e, posteriormente, pedia-lhes que falassem baixo quando estavam a brincar ou a conversar.

Dei-me conta de que estava a ser demasiado contraditória e nada justa, pedia-lhes que agissem de um modo que eu não conseguia fazer.

Não foi fácil tomar consciência destes fatores, mas ajudou-me a perceber que a linha entre o agir em conformidade connosco e o descambar para o descontrolo é muito ténue.

É efetivamente muito fácil apropriarmo-nos de comportamentos que presenciamos diariamente sem sequer nos apercebermos disso e a reflexão sobre os episódios diários que acontecem na sala é uma ajuda preciosa para nos questionarmos e compreendermos os verdadeiros motivos de determinados comportamentos.

Quanto ao “J”, considero o seu comportamento muito grave, tendo em conta que agrediu as duas meninas com tamanha brutalidade; no entanto, eu sei que ele mal conhece o seu corpo, não consegue estar atento às suas mensagens e conseqüentemente não controla os

seus impulsos. No fundo, os seus conflitos internos explodem-lhe pelas mãos, pelos pés, pelo corpo.

Em seguida exponho uma nota de campo que ilustra o modo como a equipa intervinha junto desta criança.

Quando cheguei à sala de manhã a “A” (auxiliar chamada “A”) está a gritar com o “J”, puxa-o pelo braço e arrasta-o para fora da sala dizendo que o vai levar à sala da diretora. A criança chora e diz que não quer. A auxiliar está mais descontrolada do que o habitual. Sentam-se novamente no tapete, a auxiliar prende as pernas da criança com os seus braços, a criança tenta levantar-se e a “luta” recomeça. A auxiliar grita e diz ao “J” que vai colocá-lo fora da sala e vai levá-lo ao gabinete da diretora. A “A” arrasta novamente o “J” pelo braço, ele resiste e faz peso com o corpo, chama-lhe imensos nomes. Eu começo a perceber que as coisas estão muito descontroladas e pergunto se a “A” precisa de ajuda e que posso tentar falar com o “J” fora da sala. A auxiliar diz que não é preciso, entretanto a educadora chega percebe que o “J” estava a comportar-se “mal” e dá-lhe um ralhete. A criança não reage e fica mais calma no momento seguinte.

[Nota de campo, 20 de Abril]

Quando este episódio aconteceu a auxiliar referiu-se ao ocorrido do seguinte modo: “Eu sei bem o que ele precisava”.

Depois do sucedido, decidi falar com a educadora cooperante sobre todas as situações que tinha presenciado e vivenciado com o “J”. A educadora ficou muito chateada e pediu-me desculpas porque não achava certo eu ter de ver e ouvir aquele tipo de coisas.

Para mim a questão não passava pelo tipo de “ofensa” que o “J” pudesse representar, até porque ele tinha 3 anos e um historial complexo, era uma criança e precisava de uma intervenção mais coerente e que abrangesse toda a equipa.

Eu sabia que o “J” se sentia muito bem quando a educadora estava na sala e que ela lhe dava estabilidade por isso para a “M” tudo o que lhe contava acerca do que tinha vindo a vivenciar era de certa forma novidade porque à sua frente o “J” comportava-se de maneira diferente e pelo que entendi ao longo da conversa, as auxiliares também não faziam chegar esta informação à educadora.

Assim sendo, a educadora decidiu falar com a mãe do menino para tentar perceber de onde poderia provir esta agitação e o uso constante de vocabulário menos próprio.

Ao longo do tempo de estágio pude perceber que as regras da sala tinham sido retiradas de uma revista. Por avaliar a incoerência que existia entre os comportamentos dos adultos na sala e por perceber que o grupo adotava outro tipo de comportamento em função dos adultos presentes, foi sugerido pelo orientador do meu relatório que construísse as regras em conjunto com as crianças.

Inicialmente a educadora cooperante mostrou alguma resistência dizendo que o grupo não tinha essa necessidade, porque eles tinham as regras interiorizadas e o placar só estava exposto por estar, porque nem sequer se faziam referências às regras.

Conversar melhor com a educadora e ela acabou por ceder e eu pude fazer uma pequena intervenção que não consegui aprofundar por duas razões: a primeira foi o tempo e a quantidade de atividades que se desenvolveram naquele período. A segunda foi porque, apesar de me disponibilizar para ir à instituição dar continuidade à intervenção depois de terminar o período de estágio, a educadora aconselhou-me a não o fazer porque iria entrar uma nova auxiliar e o grupo iria ficar muito agitado.

Assim sendo, tive apenas a oportunidade de fazer uma pequena exploração com o grupo, partindo das regras existentes para a reformulação de outras, mas desta vez com a participação das crianças.

Passo então a descrever a forma como a exploração se desenrolou:

“Iniciei esta intervenção com a leitura da história “Não faças isso, Rita salpico” e levei uma boneca de pano caracterizada como a personagem do livro. A história descrevia uma criança que fazia alguns disparates e não conseguia fazer o que a mãe lhe pedia. Depois de a mãe se ausentar a criança percebe que precisa dos seus cuidados e da sua proteção porque tudo o que tinha feito na sua ausência não tinha tido bom resultado.

A partir do que foi lido, disse às crianças que a Rita Salpico gostaria de ficar na nossa sala, no entanto, precisava de saber como comportar-se para tudo correr bem.

Nanci estagiária: Há alguma coisa na nossa sala que nos diga o que devemos e o que não devemos fazer?

“M”: Regras

NE: Onde estão?

Há um momento de silêncio. A educadora que estava em pé referiu: Vês eu disse-te que eles não se lembravam.

Nesse momento uma criança aponta para o placar e diz: “Estão ali”

Prosseguimos com a exploração do placar e eu fui registando o que as crianças iam dizendo sobre o que consideravam ser as regras da sala.

“D” (5 anos): não podemos bater nas pessoas, não aleijar, não dar socos e não lutar.

“R” (3 anos): Devemos lavar as mãos antes de ir para a mesa e depois.

“M” (5 anos): Devemos brincar os brinquedos uns aos outros.

“J” (4 anos): devemos fazer xixi, lavar as mãos e beber água. Devemos emprestar os brinquedos de casa.

Uma das crianças diz: Quando queremos falar devemos pôr o dedo no ar.

“P” (5 anos): Acho que devemos esperar pela nossa vez de falar e devemos brincar uns com os outros.

As crianças pareciam participativas, o “J” estava irrequieto como habitualmente, mas começou a destabilizar imenso falando por cima dos outros e começou a bater na menina que estava ao seu lado.

Comecei a perceber que estava a focar muito a minha atenção no “J”, interrompendo constantemente a atividade para lhe pedir que parasse com aquele comportamento. Consequentemente, o grupo estava a começar a ficar destabilizado. Tendo em conta todo este contexto, parei a dinâmica e disse-lhe que ele era importante no grupo e que gostávamos que ele participasse; acrescentei que no entanto, ele não estava a conseguir participar e estava a prejudicar a participação das outras crianças. Assim, perguntei-lhe se queria sair do tapete e ir acalmar-se na área da leitura. A criança concordou e saiu e começou a brincar com alguns brinquedos que estavam nesta área.

A educadora entra e pergunta discretamente porquê que o “J” está na área da leitura. Digo-lhe muito resumidamente que tive de o retirar porque estava a perturbar. A educadora pede-me que o traga de novo para o tapete porque ele estava a brincar com os bonecos daquela área e assim sendo eu estava a dar-lhe um prémio em vez de um castigo.

Depois do sucedido conversei com a educadora sobre a situação e disse-lhe que a minha intenção não tinha sido a de castigar o “J”, mas sim dar continuidade ao que o grupo estava a explorar.

Como já referido anteriormente, depois deste momento com o grupo não tive oportunidade de dar continuidade à intervenção sobre as regras, mas senti que estava mais entrosada com as crianças, inclusivamente com o “J” também.

A nota de campo seguinte retrata o primeiro contacto mais próximo que pude estabelecer com o “J”.

Estamos no momento da higiene o “J” está sentado na sanita e posso ver que tira papel higiénico e começa a mastigá-lo dizendo que é pastilha. A criança que está ao lado diz-me que o “J” tem o papel na boca e logo em seguida o “J” manda-a calar-se e diz que não é papel, é pastilha. Como já sei que não consigo fazer com que pare se lhe pedir decidi dizer o seguinte: Pois é “A” ele está a comer papel, sabes vou contar-te uma coisa. Comer papel é uma coisa muito má porque o papel está cheio de micróbios, sabes aqueles bichinhos? E eles vão para a nossa barriga e fazem-na doer muito. Eu é que não quero bichos na minha barriga, Blac!

À medida que fui dizendo isto a minha visão periférica permitiu-me observar o comportamento do “J”. A criança começa por tirar o papel da boca (quando falo dos micróbios) analisa-o e olha para ele (o papel) assustado. Logo em seguida agarra-se à barriga (quando refiro que os bichos ficam na barriga) atira o papel para o lixo e diz-me: Olha Nânci (abre a boca) eu não como papel pois não?

A minha primeira reação foi dar uma risada e depois dizer-lhe que ele tinha o papel na boca mas já o tinha jogado fora e por isso os bichinhos não poderiam chegar á barriga dele. O “J” abraça-se às minhas pernas e corre em seguida para o dormitório.

[Nota de campo, 4 de Maio]

Apesar de considerar a história dos micróbios muito “simplória” precisei de recorrer a essa informação mais clara para conseguir chegar ao “J”.

Neste momento do meu período de estágio já sabia perfeitamente que tudo o que esta criança fazia era para chamar a atenção do adulto, mas infelizmente existiam muitos fatores que impediam os adultos de o ouvir.

Confesso que em determinado momento quis amedrontar o “J”, mas aquilo que lhe disse pode ser válido tendo em conta que ele passava grande parte do dia a comer papel.

Nunca pensei que resultasse, mas a reação dele foi muito engraçada e fiquei contente por conseguir que parasse com aquele comportamento sem ter de me zangar com ele.

Este meu comportamento revela um conhecimento mais profundo da forma como deveria lidar com esta criança. Nesta altura já tinha convivido tempo suficiente com o “J” para saber como lidar com determinadas situações.

No entanto existiu uma novidade para mim neste episódio, o “J” abraçou-se às minhas pernas de forma voluntária e antes que conseguisse baixar-me para lhe retribuir ele já tinha fugido de mim.

Senti-me bastante feliz pelo seu gesto, porque no fundo o contacto físico com esta criança era sempre muito difícil e, normalmente, quando eu tentava aproximar-me dele, era em situações em que ele estava extremamente nervoso e violento.

No período em que foi registada esta nota de campo eu já tinha tomado consciência de que o “J” não deixava de ser uma criança por se portar mal na maior parte do tempo. Isto é, pude refletir várias vezes sobre o facto de resumir o “J” aos seus comportamentos desadequados e quando tentei pensar em algo bom que o “J” tivesse feito não consegui lembrar-me de nada.

A ideia de me centrar apenas nos seus comportamentos negativos assustou-me e isso condicionava e rotulava o estabelecimento da relação pedagógica. Foi precisamente depois desta tomada de consciência que aconteceu o episódio que descrevi anteriormente.

Estou convicta de que o meu comportamento se alterou e que isso provocou algo nesta criança e na sua forma de lidar comigo.

Apesar de ter vivido algumas situações menos agradáveis com o “J”, pude observar que, excetuando a educadora cooperante, eu era o adulto que ele menos agredia verbalmente na sala e normalmente só o fazia quando já estava muito nervoso com algo que tivesse ocorrido anteriormente.

Mais uma vez a prática ensinou-me que a mudança ocorre em nós e depois se repercute nas crianças, e, à semelhança do que tinha acontecido no contexto de creche, pude perceber que a relação pedagógica fluiu quando eu “baixei as armas” e me deixei levar simplesmente pela individualidade de cada criança.

Percebi que algumas crianças são assim naquele momento e que eu não vou poder mudá-las de um dia para outro; no entanto, posso aproveitar o que de melhor há dentro delas para que possam conhecer outra forma de crescer, porque é no dia-a-dia que lhes mostro outras opções, que lhes transmito segurança e que lhes dou tudo o que sou.

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

Este ponto tem como finalidade apresentar a análise do conteúdo dos inquéritos por questionário (em anexo) realizados às educadoras cooperantes das duas valências. Tendo em conta que as suas práticas se baseiam em filosofias educativas vincadas e apoiadas por vivências pessoais apresentarei as perspetivas que os modelos pedagógicos adotados pelas profissionais preconizam relativamente ao tema em estudo. Ao longo da narrativa relacionarei as respostas das educadoras cooperantes com a sua prática, baseada em notas de campo que pude registar ao longo da observação.

2.2.1. Apresentação e análise das informações recolhidas no inquérito por questionário da Educadora Cooperante de Creche (ECC).

Segundo o projeto pedagógico de sala a ECC rege-se por uma filosofia educativa baseada no modelo pedagógico MEM (movimento da escola moderna), vinculado aos pressupostos de uma aprendizagem pela ação através do modelo pedagógico High Scope e fundamentado com a sua perspetiva educacional.

De acordo com o projeto pedagógico de sala a educadora defende uma prática coerente que promova a igualdade de oportunidades e o respeito pelas características individuais de cada criança, cabendo ao adulto promover um espaço e um ambiente transmissores de segurança, liberdade e autonomia.

Quando questionada sobre o que pensava relativamente ao tema da disciplina, a ECC respondeu que esta é uma questão que deve ser pensada e refletida pelo adulto “no sentido de encontrar a melhor forma de gerir comportamentos individuais e em grupo tendo em conta a sua filosofia educativa e nas metodologias em que acredita”. Deste modo a ECC prossegue respondendo que a disciplina é fundamental e que deve existir em qualquer valência, no entanto “esta não deve e não tem de ser imposta de forma autoritária, mas sim gerida através da negociação e do diálogo”.

Analisando a resposta da educadora cooperante posso começar por mencionar o esforço evidente que a profissional fazia para negociar e dialogar com as crianças quando ocorriam diversas situações, tal como aquela que exponho em seguida:

“ A educadora está a preparar-se para contar uma história e o “V” não parece interessado em vir sentar-se no tapete junto das outras crianças. Quando a auxiliar o chama para junto dela, o “V” corre pela sala. A auxiliar levanta-se do tapete e senta-o, dizendo que agora é hora de estarmos no tapete.

A determinada altura, a educadora está a contar a história e o “V” bate à criança que está ao seu lado. A educadora interrompe, e pede-lhe que pare, porque está a ter uma atitude errada e não está a respeitar os outros meninos que querem ouvir a história. A educadora retoma, e o “V” começa a apertar as bochechas à mesma criança.

A educadora volta a parar a história e pede ao “V” que vá para perto da auxiliar que está sentada noutra local do tapete, para que este se acalme.

No entanto, o “V” começa a incomodar outra criança com os pés.

A educadora para de ler a história novamente dirige-se ao “V” de uma forma zangada: “V” não estás a respeitar os meninos que querem ouvir a história, não estás a respeitar a “A” que está a ler a história e já bateste em dois amigos que ficaram a chorar. Queres acalmar-te e permanecer no tapete ou queres sentar-te na mesa e regressares quando estiveres mais calmo?

O “V” diz que não quer ir para a mesa e diz que é capaz de se acalmar no tapete. A educadora diz-lhe: “V” agora vamos marcar as presenças. Para marcarmos as presenças temos de nos sentar direitos e aguardar pela nossa vez. Vamos ver se és capaz.

No decorrer da marcação das presenças o “V” agride novamente uma criança, no entanto, desta vez de forma mais violenta. A educadora dirige-se ao “V” de uma forma muito zangada explicando-lhe: “V” já magoaste muitos amigos, a “A” já te deixou ficar no tapete porque disseste que serias capaz de te acalmares. Como não estás a ser capaz de aguardar pela tua vez e continuas a magoar os amigos, vais ter de te sentar e hoje não vais marcar a presença. A auxiliar sentou-se com o “V” à mesa. A criança estava a chorar porque percebeu que não iria marcar a sua presença, no entanto aguardou sentado até as restantes crianças terminarem de marcar a presença”.

Ao analisar este episódio posso referir que a ECC age em conformidade com o que escreveu no projeto pedagógico de sala onde menciona que é essencial “transmitir segurança até nas mais simples atividades do quotidiano, deixando que as crianças tenham a liberdade de poder fazer as suas escolhas (mesmo que por vezes tenham que ser “discutidas”/negociadas com o adulto) ”.

No entanto, penso que a segunda parte da sua resposta já parece ser um pouco contraditória pois a profissional refere que “a disciplina é fundamental e deve existir sempre em qualquer valência, ainda assim, esta não deve e não tem de ser imposta de forma autoritária”, no entanto a determinada altura da minha intervenção, a ECC refere que é necessário impor limites tal como retratam as seguintes notas de campo que passo a mobilizar:

(...) A educadora diz que temos de lhe impor limites e mostrar pulso firme.

[Notas de campo, 21 de Outubro]

(...) A educadora observou-me e não interveio, disse-me depois que teria de ser eu a conduzir as situações porque a sua intervenção poderia tirar-me a autoridade.

[Notas de campo, 22 de Outubro pelas 12:40]

Perante a segunda questão relativa ao modo como a profissional costuma intervir em situações de indisciplina, a ECC voltou a referir o diálogo como forma de compreender o comportamento da criança e a discussão sobre o que está correto “levando-a a pensar sobre a sua atitude refletindo nas consequências que esta pode ter sobre os outros”.

Na segunda parte da sua resposta a ECC volta a entrar em contradição com a ideia da pergunta anterior quando diz que a disciplina “não deve e não tem de ser imposta de forma autoritária”, dizendo em seguida que “Se forem situações de indisciplina que aconteçam de forma repetida, aí o adulto deve adotar uma postura mais “firme”, impondo limites mas sempre através de um diálogo reflexivo com a criança. É também importante que a criança compreenda que as atitudes erradas podem trazer consequências sobre os seus atos. Nestas situações, e não concordando (pessoalmente) com castigos, penso que quando as crianças ultrapassam os limites devem ter um momento para se acalmarem e por isso o adulto deve “bloquear” o seu comportamento errado e sentar-se com ela para a acalmar e refletirem em conjunto”.

Esta resposta está em concordância com a forma como a ECC agiu na situação que pude relatar anteriormente sobre a criança que ficou “presa” à mesa, onde pude registar a sua justificação para o sucedido: “A equipa disse-me que tinha adotado este comportamento porque estava a ser muito difícil manter o “T” sentado no momento da refeição e que não estavam a conseguir controlar essa situação”.

Podemos ainda avaliar a questão em que a ECC nos diz que não concorda pessoalmente com os castigos. Este é um fator importante porque efetivamente já pude constatar que não é possível dissociar o que somos como pessoa daquilo que somos como profissionais de educação e apesar da ECC mencionar que não concorda com castigos, sempre que não consegue lidar com a situação recorre a eles de alguma forma.

Na última questão pergunto quais os aspetos que a profissional considera mais relevantes na construção da disciplina. A ECC responde que considera o estabelecimento de relações de afeto e segurança, a existência de regras, a negociação e o diálogo e a coerência e a assertividade.

Durante o período de estágio pude observar que normalmente a educadora estabelecia uma relação de afeto e segurança com as crianças; no entanto, sempre que recorria ao castigo ou aos ralhetes transmitia-lhes o sentimento contrário, o da sua insegurança. Quanto à existência de regras pude observar durante todo o tempo que estagiei apenas uma pequena exploração relativamente às regras. Para ilustrar a descrição desse momento mobilizo a seguinte nota de campo:

“ Hoje falámos sobre as regras da sala. A educadora traz fotos de algumas crianças da sala a relacionaram-se entre si, dando abraços e ajudando-se, complementa com fotos das áreas desarrumadas e depois arrumadas”.

[Notas de campo, 20 de Outubro pelas 9:30]

Como já pude referir a educadora recorria bastante ao diálogo e à negociação, tentando ser assertiva e coerente; mas isso por vezes não acontecia porque existiam situações em que a profissional demonstrava alguma resistência em ceder à vontade da criança, como aconteceu no episódio que se segue, igualmente registado numa nota de campo.

“ Há uma criança que tem passado os dias com a chucha na boca e isso está a gerar discussão na equipa. Hoje ao almoço, essa criança não queria largar a chucha para comer. A educadora pede-lhe a chucha e pergunta se quer que a ajude a comer. A criança arrasta a cadeira para traz e começa a chorar. A educadora senta-se perto da mesa e diz-lhe que tem de almoçar pelo menos a sopa. A criança grita e não quer contacto com ninguém. Parece estar com sono e além da chucha tem também uma fralda que se recusa a largar. A educadora tenta que ela lhe dê os objetos para ajudá-la a comer, mas não consigo ouvir o que diz. Quando vejo a criança já está perto da educadora a começar a comer com a sua ajuda. Por algum motivo quer voltar a colocar a chucha e não quer comer, empurra o prato com a mão e derruba-o para cima da educadora. A educadora respira fundo e olha para o lado. Diz à criança para ir fazer a sua higiene mas impede que leve os objetos porque para lavar a cara e a boca não pode ter chucha. Pede à auxiliar para colocar os objetos na cama

da criança como normalmente acontece com os outros meninos. A criança chora, faz a higiene e depois vem ao encontro dos objetos para preparar-se para dormir”.

Atendendo às respostas dadas pela ECC, estou convicta de que considera a disciplina algo importante no desenvolvimento da criança e tem noção de alguns dos aspetos fundamentais para a construção da mesma. No entanto, durante a sua prática, nem sempre consegue agir em conformidade com o que pensa. Pude ainda perceber e registar que a ECC tem a ideia vincada de que as crianças nos testam e que precisam ser contrariadas tal como retrata o seguinte relato que anteriormente fiz no subcapítulo sobre a minha intervenção:

“ (...) a educadora cooperante alertou-me para o facto de algumas crianças não “serem contrariadas” em casa pelos pais e por isso comportavam-se daquela forma, sendo que provavelmente iriam testar-me para conhecer os meus limites”.

Esta crença, associada ao senso comum, reflete a inabilidade da profissional para tomar consciência de que as crianças espelham os nossos comportamentos e não reagem para nos atingir. Se somos o seu modelo elas apenas nos devolvem o que lhes transmitimos, daí a importância de olharmos primeiro para o nosso comportamento e aceitar a criança como ela é.

Do mesmo modo, pude notar alguma resistência à reflexão e à implementação de estratégias para dar resposta a determinadas crianças como aconteceu com a intervenção que propus e que acabei por não realizar.

2.3. Apresentação e análise das informações recolhidas no inquérito por questionário da Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância (ECJI).

Segundo o projeto pedagógico a filosofia educativa praticada vai maioritariamente ao encontro do modelo pedagógico High Scope que inspirou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar do Ministério de Educação e tem igualmente alguns dos instrumentos de trabalho do modelo pedagógico MEM.

Assim sendo a ECJI enquadra maioritariamente a sua prática no modelo curricular High Scope que preconiza uma aprendizagem baseada na ação que permite que a criança construa o conhecimento através de experiências significativas ajudando-a a dar sentido ao mundo que a rodeia (cf. Hohmann & Weikart, 2011).

Como já foi referido anteriormente o primeiro aspeto que me chamou a atenção no decorrer do estágio em Jardim-de-infância foi o facto de o grupo adotar comportamentos díspares em função dos adultos que estavam presentes na sala.

Assim sendo pude perceber desde cedo que a ECJI oferecia ao grupo muita estabilidade e confiança.

Quando questionada sobre o que pensava sobre o tema em estudo a ECJI referiu que esta era uma temática pertinente nos dias de hoje “uma vez que existe muita reflexão e questionamento sobre o assunto” e que existem pessoas que confundem disciplina com castigos, sendo que são duas coisas muito diferentes.

Ao analisar a sua primeira resposta, posso discernir que a ECJI associa o tema “disciplina” a algo atual e a uma temática que tem vindo a ser cada vez mais alvo de reflexão. Posteriormente a ECJI faz referência à diferença entre disciplina e castigo, o que me faz crer que reconhece esta temática como algo positivo e não castrador.

À segunda questão que se relaciona com a forma como a profissional age em situações de indisciplina, a ECJI deu a seguinte resposta:

“As minhas ações como educadora estão enquadradas na pedagogia e a intervenção depende muito da situação com que me deparo. Cada situação tem n formas de ser resolvida e depende de inúmeros fatores: a idade da criança, a sua personalidade, a situação em si, o número de vezes que a mesma situação já aconteceu, etc.”.

Ao analisar a resposta da ECJI, fiquei sem saber como age em situações que envolvem indisciplina. Ao longo da minha observação pude constatar que a profissional tinha um grande conhecimento das características das crianças e que conseguia que os seus pedidos fossem facilmente consentidos por elas.

Em conversa informal, a educadora disse-me que “há crianças que não podemos dar muita confiança porque abusam”. Relativamente à sua intervenção pude registar o seguinte:

“ O “J” está sentado a almoçar e começa a balançar a cadeira. A educadora passa por ele e para arregalando os olhos. A criança coloca-se direita e continua a almoçar. Passados poucos minutos volta ao balanço. A educadora chega perto dele e diz-lhe: Queres cair? Se não sabes estar sentado corretamente então não precisas da cadeira (levanta a criança e põe a cadeira para o lado) vou guarda-la aqui. Quando souberes estar sentado podes voltar a usar a cadeira”.

Ao refletir sobre este episódio, posso perceber que a criança em questão não mediu forças com o adulto e aceitou o que este lhe disse, o que normalmente não acontecia de imediato com os outros adultos da sala. Não me parece que a profissional tenha castigado a criança, mas sim bloqueado o seu comportamento relativamente perigoso, porque efetivamente poderia cair.

Ao longo do estágio senti que as crianças demonstravam muito carinho pela profissional. Pude perceber também que a ECJI era muito disciplinada consigo própria e acabava por transmitir isso às crianças nas ações diárias, tomemos um exemplo: “ Vamos sentarmonos desta forma (pernas à chinês) para não magoarmos os joelhos e mantermos uma postura correta” (nota de campo, 12 de Março). Entre estes exemplos existiam muitos outros, tais como: ajudar as crianças a descer as escadas em segurança (os mais novos

agarrados ao corrimão e os mais velhos do lado da parede) e indicar a forma como estavam sentados na cadeira e como seguravam os talheres. Considero que estas intervenções fazem parte do trabalho do educador, mas esta educadora fazia questão de relembrar estes aspetos todos os dias, porque a sua própria atitude ia ao encontro do que ela pedia às crianças.

Durante o meu percurso observei apenas uma situação em que a ECJI privou uma criança de brincar no exterior, tal como pude referi no ponto relativo à minha intervenção.

Reconheço no entanto que existia alguma falha de comunicação entre a educadora e a restante equipa, tendo em conta que quando a ECJI saía da sala, todas as intervenções das auxiliares para lidar com situações de indisciplina se baseavam em gritos, castigos e abanões.

Por isso considero que o facto de a ECJI não ter respondido diretamente à questão está interligado com a sua inabilidade para tomar consciência de que a sua forma de lidar com situações de indisciplina está diretamente relacionada com a sua forma de ser e de estar, porque no fundo ela é muito disciplinada consigo mesma. Deste modo a profissional não adota uma atitude diferente quando está com o grupo de crianças, apesar de demonstrar alguma dificuldade em “formar” a restante equipa para o efeito.

Ao responder à última questão, a ECJI fez referência ao facto de a disciplina ser uma forma de demonstrar amor e preocupação pela criança “e pelo seu desenvolvimento harmonioso, num contexto humano e social”.

De acordo com a educadora “a disciplina assenta sobretudo em regras, definidas de acordo com a idade e o contexto, que permitem ajudar a criança a regular suas emoções e comportamentos. Dizer não na altura certa e explicar o porquê das coisas é essencial para que a criança aprenda desde muito cedo. No fundo, a disciplina que o adulto exerce deverá ajudar a criança a saber no futuro a distinguir por exemplo entre o certo e o errado, a interiorizar o sentido de ter limites, a reconhecer os seus próprios sentimentos, a saber lidar com a frustração e a gratificação, a ter autocontrolo em situações mais exigentes, a saber colocar-se no lugar do outro (ser empática), a desenvolver um sentido de justiça, a interiorizar valores humanos válidos, etc”.

Por fim a ECJI faz referência ao papel dos pais, professores e educadores como um papel de paciência e persistência que nem sempre é comum. A ECJI Finalizou a sua resposta

com a seguinte reflexão: “o exemplo dos comportamentos do adulto [...] é uma das coisas que influencia a aprendizagem da criança de boas maneiras, educação, cidadania e respeito pelos outros, que são focos de disciplina muito importantes para a criança que está a aprender a viver em sociedade”.

Analisando a sua última resposta, posso discernir que está em conformidade com as observações que fiz e com o que pude vivenciar neste contexto pedagógico; no entanto, a ECJI faz referência à importância das regras como sendo o foco principal da disciplina, o que no fundo contradiz a sua resistência à minha intervenção sobre a sua reformulação relativamente à qual afirmou: “ não há necessidade de falar das regras constantemente porque eles têm-nas interiorizadas”.

Compreendo a sua posição porque a ambivalência de comportamentos do grupo de crianças não deixava a profissional perceber que o estabelecimento de regras co-construídas com as crianças iria facilitar e melhorar a sua relação com a restante equipa da sala.

Outro aspeto que considerei interessante foi o facto de a profissional ter referido a importância de explicar o porquê de dizer *não* explicando a razão, bem como o facto de ter consciência de que essa construção da disciplina é projetada futuramente na vida adulta das crianças o que implica dar sentido aos limites, reconhecer sentimentos, lidar com a frustração e a gratificação, saber autocontrolar-se, ser empático, justo e interiorizar valores humanos.

Por fim, a educadora fez referência à coerência de todos os educadores envolvidos no desenvolvimento da criança, o que no fundo vai ao encontro do que pude observar durante o período de estágio. A educadora recorria frequentemente às famílias para estabelecer pontes de ligação entre ela e as crianças e procurava junto dos cuidadores respostas e estratégias que ajudassem a superar as dificuldades encontradas.

Capítulo IV – Considerações Globais

O último capítulo deste relatório apresenta ao longo da narrativa as dificuldades sentidas ao longo do processo, bem como todas as aprendizagens efetuadas.

Propõe-se igualmente a colocar em síntese o desenvolvimento da temática e a forma como se repercutiu no contexto investigativo durante a intervenção, bem como as conclusões retiradas a partir das respostas ao inquérito por questionário.

Considerações Globais

“ A partir dessa perspectiva, a pedagogia não poderia ser um discurso verdadeiro. Ela não passa de um subsaber dividido entre a bricolagem do fazer e a metáfora do dizer” (Houssaye, Soetard, Hameline, & Fabre, 2004:27).

Nesta fase conclusiva do presente relatório de investigação considero que o processo desenvolvido ao longo de todo este percurso foi sem dúvida marcado por muitas fragilidades, dúvidas e medos, mas sobretudo de aprendizagens, descobertas e mudanças.

Ao longo do período de estágio percebi o principal significado da reflexão e o quanto ela nos obriga a olhar para a nossa interioridade e posteriormente a uma tomada de consciência inigualável.

Trabalhar a temática da disciplina ainda confere um desafio muito significativo hoje em dia, porque tal como pude referir ao longo do quadro teórico de referência, as raízes culturais estão profundamente ancoradas na história associada à consideração da criança e da infância cujos marcos foram muito violentos.

Nesse sentido, a reflexão é uma ferramenta indispensável ao educador de infância porque “ constitui um meio de diminuir os efeitos socializadores de tendência conservadora produzidos pelo contacto com o meio profissional” (cf. Estrela & Estrela, 2001:20).

Ainda assim, é notória a forma como continuamos a formatar uma sociedade baseada em castigos e recompensas repleta daqueles que Faure (2008), chamou de analfabetos emocionais que não reconhecem a infância como um período decisivo na formação do ser humano, tal como Miller (1998) que fez questão de aprofundar estas circunstâncias nefastas ao longo de toda a sua obra.

As raízes culturais dos castigos e das recompensas estão presentes em toda a organização social que envolve o nosso dia-a-dia e continuam presentes nas concepções e práticas dos profissionais da infância que tanta credibilidade transmitem através das suas atitudes.

De forma idêntica, o pediatra Doutor Mário Cordeiro refere numa das crónicas que disponibiliza para a Revista Pais e Filhos que “quando se educa e castiga, e premeia também, de uma forma justa e equilibrada (...) é um ato de amor (...)”, concluindo ainda que se nada for feito estamos “a construir pessoas perigosas para os outros e para si próprias”.

Gostaria ainda de fazer menção a Rita Cerejo, advogada e diretora de uma CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) que em determinado momento colocou um **post** no seu *blog* intitulado “ Dei dois estalos ao meu filho”. Inicialmente o leitor interessa-se imediatamente pelo título até porque efetivamente este é um assunto em voga. A autora do *post* prossegue descrevendo a situação da qual pude seleccionar alguns trechos que considere interessantes: “sou uma mãe que Ama o seu filho mais do que qualquer coisa, por tudo isso NUNCA infligiria qualquer tipo de maus tratos ao meu príncipe”. Seguidamente acrescentou: “Percebeu a mensagem que lhe quisemos passar com os dois dias de castigo e não ficou traumatizado com os estalos que levou”; e ainda, “Com estes episódios não estou a defender qualquer tipo de violência para as crianças, nem pretendo fomentar a educação à base do estalo”; concluindo: “As razões da existência das regras e dos castigos devem ser explicadas às crianças, por mais pequenas que sejam, acreditem que elas vão percebendo (eu pude constatar isso com o meu filho já por diversas vezes). Mas quando isso não chega, considero que um estalo só lhes faz bem. Certo que deve ser num local que não magoe demasiado e com a força adequada ao tamanho da criança”.

Evidentemente este *post* foi alvo de muitos comentários, maioritariamente apoiantes deste tipo de prescrições. Relembrando o facto de que a autora dos trechos é diretora de uma CPCJ, o seu discurso tem que ser considerado contraditório (porque deveria dedicar-se à proteção das crianças e não o contrário) e de facto, torna-se motivador deste tipo de comportamento.

Destaquei estes dois pequenos exemplos, porque penso que refletem as raízes violentas da nossa cultura que nos acompanham desde a era da antiguidade e que, efetivamente, contribuem para o não abandono deste tipo de pedagogias, sendo que ambos se

enquadram na perfeição naquilo que Alice Miller (1998) referiu como sendo “para o teu bem”, ou seja os adultos agem sob o pretexto do amor que sentem pelas crianças.

Analisando todo o percurso que efetuei e todo o conhecimento que adquiri através da teoria e da prática, tomei consciência da complexidade deste tema, que se refletiu muito na dificuldade em realizar intervenções específicas nos contextos de estágio, bem como no encontro de formas de o abordar junto das profissionais com quem estagiei. Confesso que tinha muita vontade de fazer de forma diferente, mas reconheço que sabia muito pouco de como poderia fazê-lo, e a minha evolução enquanto profissional e enquanto ser humano ao longo de todo este trajeto tornou-se perceptível.

Este é um tema que nos obriga a tomar contacto com as nossas emoções e com a criança que fomos, porque tal como refere Vayer (1992:200) “ é com um passado carregado de choques afectivos mais ou menos traumatizantes ou mais ou menos melhor ultrapassados que o adulto aborda a criança”.

Através deste processo de auto conhecimento, é possível realizar uma construção da disciplina sem castigos e sem recompensas tal como Faure (2008) sugere ao longo da sua obra baseada no desenvolvimento de uma comunicação não violenta.

Ao longo de todo o percurso de elaboração do relatório pude aperceber-me da utilidade da Investigação Qualitativa e conseqüentemente da Investigação-Ação, bem como o lugar que ocupam na área da educação. Apesar de por vezes considerar difícil a tarefa de observar, registar e participar ao mesmo tempo, constatei que a Investigação-Ação “pretende desenvolver nos indivíduos, de uma forma mais profunda e permanente, a sua capacidade de reflexão (conscientização)” (cf. Oliveira & Pereira, 2004:63).

Enquanto estagiária e investigadora, nem sempre é fácil equilibrar os dois papéis porque tive sempre a sensação que descurava um deles em função do outro.

No entanto, considero que o envolvimento com o meio e com as pessoas do contexto permitiu-me interpretar a informação recolhida com convicção e confiança porque efetivamente eu estava lá e vivenciei tudo aquilo, o que confere à investigação qualitativa uma grande potencialidade na construção do conhecimento porque “ através do acto de experienciar alguma coisa, nós apreendemos intuitivamente a sua essência (...) desse modo, colocamos o nosso ser num contexto (...)” (cf. Idem:65).

No que se refere à minha intervenção, considero que consistiu num processo de aprendizagem intenso que me permitiu ir ao encontro da perspectiva de Houssaye, Soetard, Hameline, & Fabre (2004:12) quando estes autores referem que a pedagogia tem uma proposta prática muito marcante “mas ao mesmo tempo uma teoria da situação referida a essa prática”. Assim sendo, os autores mencionam a perspectiva de Makarenko que considerou que o meio educativo “deve ser tirado da experiência e da observação mais do que da razão, pois a verdade deve surgir da evidência da ação” .

Este modo de pensar relaciona-se bastante com a minha experiência durante os períodos de estágio nos dois contextos pedagógicos, tendo em conta que a certa altura precisei reconstruir a minha ação em função da situação específica sem ter “as soluções perfeitas” de como agir em determinados momentos.

Por isso, considero a teoria e a prática como duas aliadas que se complementaram no decorrer da ação, tal como referenciam Houssaye, Soetard, Hameline, & Fabre (2004:13) “ a prática sempre extrapola a teoria, do mesmo modo que sempre existem outros meios teóricos para expressar o não-dito da ação (...) Humano, sim; demasiado humano, o pedagogo!”.

Ao longo da minha intervenção e do contacto que tive com os contextos e com as pessoas que nele trabalhavam, pude perceber a validade da última frase da citação anteriormente referida. Efetivamente não podemos dissociar o humano do pedagogo porque os profissionais de educação agem em conformidade com os seus valores e as suas crenças e por isso, é inevitável o confronto diário com o nosso eu aquando da interação com a criança.

Desta forma, e de acordo com Vayer (1992:200-201), as dificuldades de aceitação que o adulto tem de si próprio refletem-se nos seus comportamentos e atitudes, tendo em conta que;

“ a educação é um diálogo entre duas personalidades, o adulto e a criança, carregadas com a sua própria história. Para aceitar a criança, o adulto deve primeiro aceitar-se a si mesmo, ou seja, é preciso que aceite dentro de si a criança que já foi”.

Esta tomada de consciência foi sendo desenvolvida ao longo das minhas intervenções junto das crianças e foi conseqüentemente analisada em situações específicas, o que me permitiu compreender que “o papel do adulto é facilitar a aceitação da criança por si mesma (...) isso não pode realizar-se se a criança se sentir «julgada» ou «condenada» nas suas acções” (Vayer, 1992:201). Assim sendo, a criança só poderá aceitar-se se o adulto que está com ela aceitar as suas perturbações e comportamentos.

Desta forma, considero que este deverá ser o ponto de partida para o desenvolvimento do tema em estudo, tendo em conta que a confiança é a base de qualquer relação pedagógica.

A esta atitude de aceitação e respeito pelas características da criança Vayer (1992) chamou *presença*, que enquadra e estabelece os sentidos de empatia e afeição como condição de um verdadeiro clima educativo.

No que diz respeito à observação da prática das educadoras cooperantes e das suas equipas, e tendo em conta os contextos e as respostas ao inquérito por questionário, considero que ambas as profissionais têm presente a ideia de disciplina como sendo algo importante para o desenvolvimento das crianças como futuros cidadãos seguros e felizes. No entanto, ambas as educadoras pareceram resistir á mudança das suas práticas em função do reconhecimento da disciplina enquanto transformação das conceções que já formularam através das suas vivências, e talvez por isso expressem a perspectiva segundo a qual as crianças nos testam, e de que precisam de ser contrariadas e ainda que há crianças a quem não podemos dar muita confiança.

Pude também constatar que ambas reconhecem o desenvolvimento e as faixas etárias das crianças em função dos seus comportamentos. No entanto, isto não quer dizer que considerem e aceitem a criança como ela é apenas porque têm consciência do desenvolvimento das crianças.

Tendo em consideração as suas respostas ao questionário e a observação das suas práticas, pude perceber que nem sempre agiram em conformidade com o seu dizer, sendo perfeitamente legítima a ideia de Meirieu (2002:118-125) quando refere que “os discursos pedagógicos devem ser compreendidos, de facto, não como a expressão daquilo que se deve fazer exatamente, mas como a expressão do que se deve dizer (...)”; este autor acrescenta que “ a pedagogia constitui-se, então, como atividade em tensão permanente

entre *o que escraviza e o que alforria* (...) é a própria contradição do discurso pedagógico que o torna não apenas tolerável, mas, a nosso ver, absolutamente insubstituível”.

Considero muito sugestiva a opinião de Meirieu (2002:289) quando este refere que “ o projeto de educar implica, portanto, o reconhecimento de uma impotência radical sobre a liberdade do outro (...) apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico (...)”.

Quanto às modificações e ao alcance da situação desejável delimitada no início do estudo deste relatório considero que se trata de uma mudança um pouco complexa e depende efetivamente da perspectiva de cada um.

Quero com isto dizer que ao nível da minha intervenção prática nos contextos, não obtive como resultado atividades ou projetos expostos; no entanto, sou levada a crer que as minhas reflexões e conversas com as equipas sobre as questões relacionadas com a temática, talvez as tenham conduzido a conceberem a disciplina de uma outra perspectiva.

É neste aspeto que reside a complexidade da abordagem desta temática, porque efetivamente, a mudança tem que ocorrer primeiro no adulto para depois poder ser refletida no ambiente e na dinâmica da sala.

É por isso que considero que essa mudança ocorreu, mas ocorreu em mim enquanto profissional e na minha intervenção prática com as crianças. Neste sentido eu pude ser alvo da situação desejável e com isso talvez tenha conduzido as educadoras cooperantes a questionarem e a refletirem de alguma forma, tendo em conta que discutimos e abordámos a temática em conjunto.

No entanto, não poderia modificá-las, nem modificar o seu modo de pensar e de agir. No entanto, talvez tenha feito brotar nelas o questionamento relativamente a determinados aspetos, pelo menos durante o período em que estagiei nos contextos.

Penso que é nestas questões que reside a dificuldade de abordar um tema deste teor, o que “significa dizer que esta é uma ação que somente se pode tentar fazer justamente porque ela não pode, verdadeiramente, “fazer” nada. Significa dizer que ela requer e torna possível, simultaneamente, a “coragem de começar” (Meirieu, 2002:289).

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Ariés, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. (D. Flaksman, Trad.) Brasil - Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Barros, M. D. (2005). *Castigo de dura, uma no cravo outra na ferradura - A teoria e a prática da disciplina na escola primária, Fins séc.XIX e princípios sé.XX*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cerejo, R. (1 de Outubro de 2015). *Dei dois estalos ao meu filho*. Obtido de Blog da Rita: <http://blog.ritacerejo.com/dei-dois-estalos-ao-meu-filho/>
- Cordeiro, M. (10 de Outubro de 2014). Castigar pode ser um ato de amor. (R. P. Filhos, Entrevistador) Obtido de <http://www.paisefilhos.pt/index.php/video/7426-castigar-pode-ser-um-ato-de-amor>
- DeMause, L. (setembro de 2015). *Artículos*. Obtido de psicodinamicajlc: http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.html#.ViEfNHpVikq
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA, Investigação, Reflexão e Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Faure, J.-P. (2008). *Educar sem punições nem recompensas*. Brasil: Editora Vozes Ltda.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Ciências.

- Ferreira, P. R. (2001). *Educar segundo Pestalozzi: os fundamentos teóricos e metodológicos da educação Pestalozziana*. Brasil - Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes - Instituto de Pesquisas Sócio-Pedagógicas.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir*. Brasil - Petópolis: Editora Vozes.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houssaye, J., Soetard, M., Hameline, D., & Fabre, M. (2004). *Manifesto a Favor dos Pedagogos*. Brasil: Artmed - editográfica.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. A. (2 de Maio de 2002). Crianças e jovens em risco nos séculos XVIII e XIX. O caso português no contexto Europeu. *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, pp. 155-184.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer - A Coragem de Começar*. (F. Murad, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Miller, A. (1998). *Por tu proprio bien - raíces de la violencia en la educaión del niño*. (J. J. Solar, Trad.) Espanha - Barcelona: Tusquets Editores, S.A.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Monteiro, A. R. (2005). Severidade - Fio negro da História da Educação . Em A. R. Monteiro, *História da Educação - Uma Perspectiva* (pp. 143-155). Porto: Porto - Editora.
- Nunes, T. S. (2014). *A Disciplina na Creche e no Jardim de Infância - Conceções e Práticas das Educadoras*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Obtido em Abril de 2015, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6311/1/Versao%20Final%20->

%20Relatorio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20T%C3%A2nia%20Nunes.pdf

Oliveira, L., & Pereira, A. (2004). *Investigação em Educação - abordagens conceptuais*. Porto: Porto Editora.

P. Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Colégio Internato dos Carvalhos.

Perazzo, T. F. (2011). *Pedagogia de Pestalozzi e sistema preventivo de Dom Bosco: Influências e aproximações*. Brasil- Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.

Pinheiro, A. L. (1994). *Infância e Desenvolvimento - A evolução das representações realizada por alunas de um curso de educadores*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Projeto Pedagógico de sala 2014-2015, da Ed. Creche.

Projeto Educativo da Instituição do contexto de Jardim de Infância.

Reis, V. J. (2009). *Crianças e Jovens em Risco (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.

Sanches, I. (2005). Revista Lusófona de Educação. *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos.

Santos, J. d. (1991). *Ensaio sobre Educação - I - A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. d. (1991). *Ensaio sobre Educação - II - O falar das Letras*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.

Vayer, P. (1992). *O diálogo Corporal - A acção Educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.

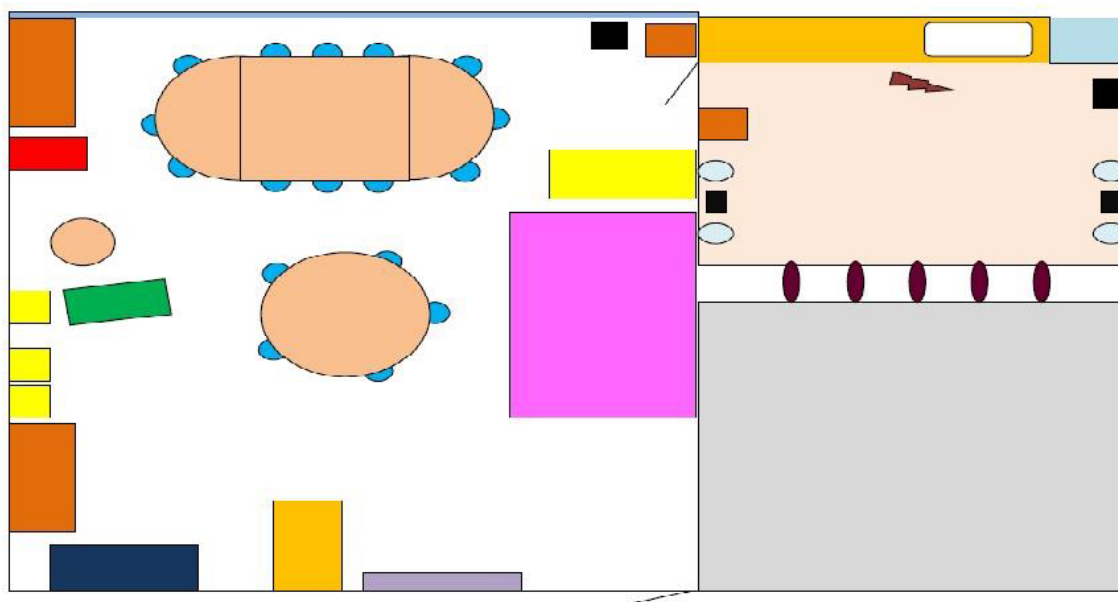
Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Índice de Anexos:

Anexo 1: Planta da Sala Laranja – Contexto de Creche-----	117
Anexo 2: Planta da sala Amarela – Contexto de Jardim de Infância-----	118
Anexo 3: Respostas ao inquérito por questionário da educadora de creche-----	119
Anexo 4: Respostas ao inquérito por questionário da educadora de jardim-de-infância-	120

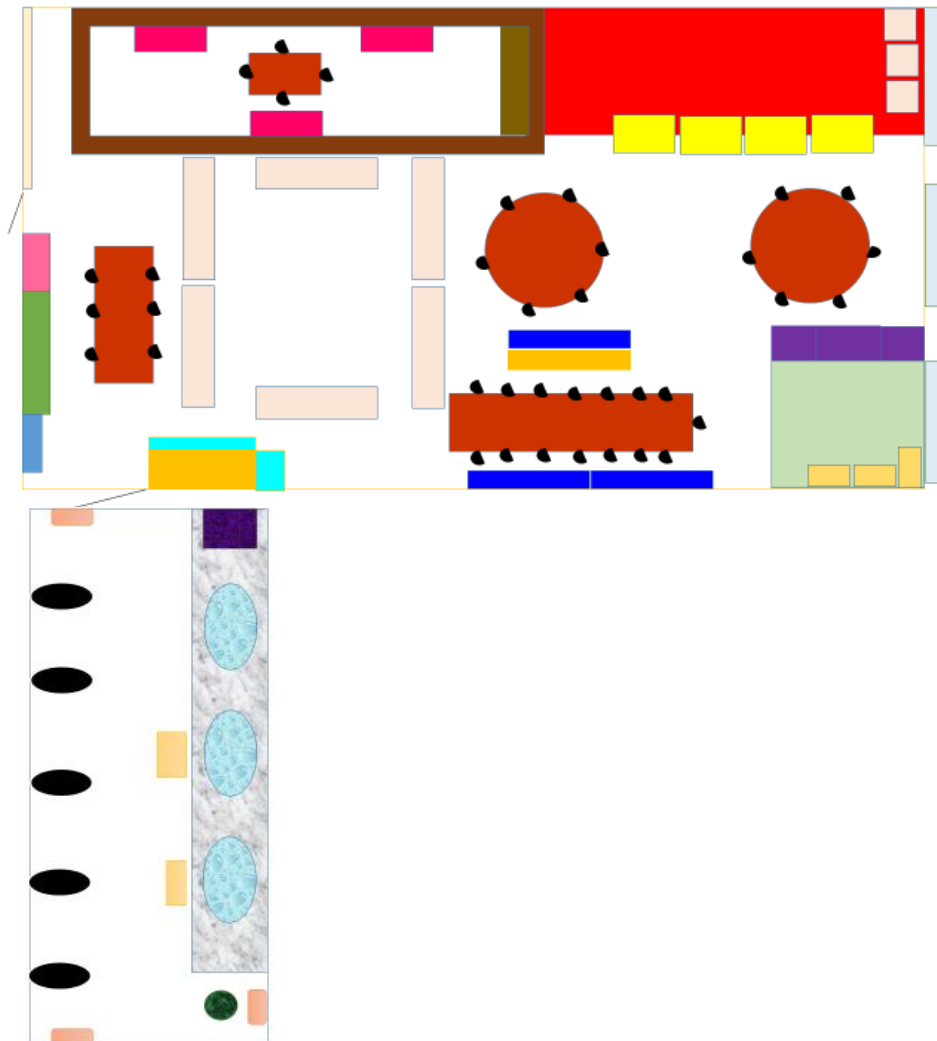
Anexo 1 – Planta sala Laranja



Legenda:

Bancada de mudas	Móveis de arrumação	Caixote do lixo
Lavatórios	Sanitas	Banheira
Polibam	Escada de apoio	Janelas
Móveis/caixas de brinquedos	Tapete	Mesa
Móvel de apoio	Cadeiras	Carro de transporte
Cama faz de conta	Cozinha de faz de conta	Camas
Cacifos individuais	Espelho	

Anexo 2 – Planta sala amarela



Sala Amarela - Legenda



Sala Amarela casa de banho - Legenda



Anexo 3 – Respostas ao inquérito por questionário da educadora de creche

1 – O que é que pensa sobre o tema da disciplina?

O tema em questão deve ser pensado e refletido pelo adulto no sentido de encontrar a melhor forma de gerir comportamentos individuais e em grupo tendo em conta a sua filosofia educativa e nas metodologias em que acredita.

Penso que a disciplina é fundamental e deve existir sempre em qualquer valência, ainda assim, esta não deve e não tem de ser imposta de forma autoritária, mas sim gerida através da negociação e do diálogo.

2 – Em situações de indisciplina como costuma intervir?

Se forem situações pontuais, estabelece-se um diálogo com a(s) criança(s) no sentido de compreender a sua ação/comportamento “discutindo” sobre o que é/está correto e levando-a a pensar sobre a sua atitude refletindo nas consequências que esta pode ter sobre os outros.

Se forem situações de indisciplina que aconteçam de forma repetida, aí o adulto deve adotar uma postura mais “firme”, impondo limites mas sempre através de um diálogo reflexivo com a criança. É também importante que a criança compreenda que as atitudes erradas podem trazer consequências sobre os seus atos. Nestas situações, e não concordando (pessoalmente) com castigos, penso que quando as crianças ultrapassam os limites devem ter um momento para se acalmarem e por isso o adulto deve “bloquear” o seu comportamento errado e sentar-se com ela para a acalmar e refletirem em conjunto.

3 – Quais os aspetos que considera mais relevantes na construção da disciplina?

- Estabelecer relações de afeto e segurança
- A existência de regras
- A negociação e o diálogo
- Coerência e assertividade

Anexo 4 – Respostas ao inquérito por questionário da educadora de jardim-de-infância

1 – O que é que pensa sobre o tema da disciplina?

Penso que é um tema pertinente para os dias de hoje, uma vez que existe muita reflexão e questionamento sobre o assunto. Há quem confunda disciplina com castigo e são duas coisas completamente diferentes.

2 – Em situações de indisciplina como costuma intervir?

As minhas ações como educadora estão enquadradas na pedagogia e a intervenção depende muito da situação com que me deparo. Cada situação tem n formas de ser resolvida e depende de inúmeros fatores: a idade da criança, a sua personalidade, a situação em si, o número de vezes que a mesma situação já aconteceu, etc.

3 – Quais os aspetos que considera mais relevantes na construção da disciplina?

Na minha opinião a disciplina deve ser encarada como algo de positivo e não o contrário. É uma forma de demonstrar amor e preocupação pela criança, pelas suas aprendizagens e pelo seu desenvolvimento harmonioso, num contexto humano e social. A disciplina assenta sobretudo em regras, definidas de acordo com a idade e o contexto, que permitem ajudar a criança a regular suas emoções e comportamentos. Dizer não na altura certa e explicar o porquê das coisas é essencial para que a criança aprenda desde muito cedo. No fundo, a disciplina que o adulto exerce deverá ajudar a criança a saber no futuro a distinguir por exemplo entre o certo e o errado, a interiorizar o sentido de ter limites, a reconhecer os seus próprios sentimentos, a saber lidar com a frustração e a gratificação, a ter autocontrolo em situações mais exigentes, a saber colocar-se no lugar do outro (ser empática), a desenvolver um sentido de justiça, a interiorizar valores humanos válidos, etc.

O papel dos pais, educadores e professores como disciplinadores da criança não é fácil pois dele fazem parte a paciência e persistência, que nem sempre é comum a quem educa. O exemplo dos comportamentos do adulto por exemplo é uma das coisas que influencia a aprendizagem da criança de boas maneiras, educação, cidadania e respeito pelos outros,

que são focos de disciplina muito importantes para a criança que está a aprender a viver em sociedade.