



Catarina Alexandra
Fernandes Neves
Nº 140139016

**A Disciplina na Educação em
Contextos de Creche e de
Jardim-de-Infância**

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão Definitiva)

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dezembro de 2015

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Francisca Moura

Arguente: Professora Doutora Ana Luísa Pires

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

“Disciplinar as crianças é parte do trabalho diário de uma educadora”

(Vasconcelos, 1997: 140)

Agradecimentos

Após terminar mais uma etapa tão importante da minha vida, são muitos os agradecimentos que quero fazer a todos os intervenientes que, de alguma forma, contribuíram para que pudesse chegar até aqui.

Assim sendo, em primeiro lugar agradeço à minha família, em especial ao meu pai, pelos valores transmitidos, por me ter apoiado desde o início nesta caminhada e por fazer todos os esforços para que nunca me falte nada.

Aos meus amigos, pelo apoio que me deram ao longo de todo este percurso e por terem acreditado sempre em mim. Contudo, quero deixar um agradecimento especial à minha grande amiga Inês Oliveira, pelo apoio incondicional, pela partilha de experiências, alegrias, tristezas, pela compreensão e pela amizade sincera, pois foi fundamental para a concretização deste relatório.

Aos professores com quem tive o prazer de me cruzar ao longo destes quatro anos e que contribuíram para a minha formação a nível pessoal e profissional, destacando os meus orientadores de estágios, pelo apoio nas dificuldades surgidas e por me ajudarem a evoluir, de forma a combater essas dificuldades. Tenho de fazer um agradecimento especial ao professor Augusto Pinheiro, pela dedicação, pelos momentos de reflexão ao longo da realização do presente relatório e por ter sempre uma palavra amiga, acreditando sempre que eu era capaz de terminar esta etapa com sucesso.

Às educadoras cooperantes, equipas e instituições, pela disponibilidade e pela partilha de saberes.

Às crianças que tive o privilégio de conhecer durante a realização deste projeto. Agradeço-lhes por tudo o que me ensinaram e pelos bons momentos partilhados que nunca irei esquecer.

Muito **obrigada** a todos, de coração!

Resumo

O tema do presente Relatório do Projeto de Investigação é a Disciplina.

O objetivo deste estudo é compreender a função das educadoras na construção e promoção da disciplina nos contextos de creche e jardim de infância, analisando e interpretando as suas modalidades de intervenção em situações de conflito e na construção de regras.

A metodologia utilizada para a realização deste projeto é inspirada na Investigação-Ação, que visa interpretar as informações recolhidas no âmbito da temática em estudo. Esta metodologia pertence à Investigação Qualitativa, inscrevendo-se no Paradigma Interpretativo.

Para a concretização deste projeto utilizei procedimentos e dispositivos de recolha, registo e análise de informação, tais como a observação participante, as notas de campo, o registo de fotografias e vídeo, análise documental dos projetos e os inquéritos por questionário aplicados às educadoras cooperantes.

Palavras-chave: Disciplina, Conflitos, Punições, Autoridade, Respeito, Papel do educador.

Abstract

The main theme of the present Report of this Investigation Project is Discipline.

The objective of this study is to understand the role of the educators in the development and promotion of discipline in the context of nursery and kindergarten, analyzing and interpreting the different ways of intervention when dealing with conflict situations and in the creation of rules.

The used methodology for the accomplishment of this project is inspired in Investigation-Action, which looks to interpret the gathered information under the scope of the theme that is being studied. This methodology belongs to the Qualitative Investigation, signing up in the Interpretative Paradigm.

For the completion of this project i used the following procedures, information gathering and analisis, such as field notes, photo and video recording, documental analisis of the projects, and enquires done by questionnaire to the cooperative Educators.

Keywords: Discipline, Conflict, Punishment, Authority, Respect, Educators Role.

Índice

	Págs.
Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice geral	7
Índice de imagens	9
Introdução	10
Capítulo I – Quadro teórico de referência	15
1. Conceções sobre a disciplina	16
2. Conceções sobre a indisciplina	19
3. O conflito	22
4. Conceções sobre as punições e recompensas	26
5. Autoridade <i>versus</i> Poder	28
6. Funções do educador de infância	32
6.1. Processo de produção das regras: a importância da negociação	33
Capítulo II – Metodologia do estudo	36
1. Paradigma interpretativo	37
2. A investigação qualitativa	39
3. A investigação-ação	41
4. Procedimentos e dispositivos de recolha, registo e análise de informação	45
4.1. Observação	45
4.2. Observação participante	46
4.3. Notas de campo	46
4.4. Pesquisa e análise documental	47
4.5. Inquérito por questionário	48
5. Os contextos educativos	49
5.1. Contexto em creche – Instituição A	49
5.1.1. Descrição do grupo	50
5.1.2. Descrição do espaço e da rotina	51
5.2. Contexto em jardim-de-infância – Instituição B	52
5.2.1. Descrição do grupo	53

5.2.2. Descrição do espaço e da rotina	53
Capítulo III – Apresentação e interpretação da intervenção	55
1. Contexto de estudo em creche	56
1.1. Episódios observados	56
1.2. Observações da intervenção da educadora cooperante	58
1.3. A minha intervenção	59
1.3.1. Inquérito por questionário realizado à educadora cooperante	60
2. Contexto de estudo em jardim-de-infância	63
2.1. Episódios observados	63
2.2. Observações da intervenção da educadora cooperante	65
2.3. A minha intervenção	66
2.3.1. Construção do mapa de regras	67
2.3.2. Inquérito por questionário realizado à educadora cooperante	72
Capítulo IV – Considerações globais	74
Referência bibliográficas	80
Apêndices	85

Índice de imagens

	Págs.
Imagem 1: Regras existentes na sala	68
Imagem 2: Escrita das regras a grafite realizada pelas crianças	70
Imagem 3: Escrita das regras a caneta realizada pelas crianças	70
Imagem 4: Mapa de regras terminado	70

Introdução

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como principais finalidades a rentabilização dos diversos saberes adquiridos ao longo de todo este percurso de constantes aprendizagens.

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, mais especificamente, da investigação-ação. A investigação-ação, a nível epistemológico, insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que se trata do tipo de paradigma que mais se adequa ao estudo dos fenómenos relacionados com a educação. Este tipo de investigação permitiu que os profissionais passassem “[...] de objecto a sujeito de investigação [...]” (Máximo-Esteves, 2008: 10). Deste modo, o investigador é participante na respetiva situação e

“[...] é neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o [Educador] regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Moreira, 2011 in Sanches, 2005: 129).

Este projeto desenvolve-se em torno da temática da *Disciplina*. Enuncio de seguida as motivações que me direccionaram na escolha deste tema, de tão extrema complexidade e importância na educação de infância. O principal interesse/curiosidade sobre o tema ocorreu na valência de Creche. A escolha da temática para o relatório final surgiu durante a primeira e segunda semanas de estágio em creche. No meu primeiro dia de estágio deparei-me logo com um grupo de crianças um pouco indisciplinadas e com muita dificuldade em seguir regras. Estas crianças testavam frequentemente os adultos, demonstravam extrema dificuldade em partilhar, em ouvir um “não” e em lidar com situações de frustração. Ao longo das primeiras semanas observei o que me pareceram ser birras, ou seja, obstinações persistentes e comportamentos mais agressivos entre crianças que passavam por dentadas, beliscões, empurrões e lutas frequentes, muitas vezes sem motivo aparente. No decorrer do estágio em Creche observei inúmeros momentos em que as crianças disputavam o mesmo brinquedo, e perante todas as dúvidas e dificuldades que encontrei no decorrer destes momentos, senti necessidade de

refletir sobre a minha ação. Considerei que para a minha prática era importantíssimo aprofundar os meus conhecimentos relativamente a esta temática, de forma a superar essas dificuldades, tornando a escolha deste tema num verdadeiro desafio para a construção da minha identidade profissional.

Aquando da escolha da temática, considerei que o tema da disciplina seria transversal aos dois contextos de estágio, Creche e Jardim-de-Infância, pelo que em cada contexto poderia observar diferentes formas de instaurar a disciplina e diferentes modalidades de intervenção por parte de cada uma das educadoras cooperantes.

Considero importante destacar a vontade que apresentei em mobilizar estes acontecimentos para que este relatório incidisse apenas nos conflitos sociais. Contudo, após uma breve reflexão individual e em conjunto com o orientador do estágio em creche sobre o tema em questão, compreendo que os conflitos integrem uma dimensão mais abrangente, a disciplina e que faria todo o sentido pensar em disciplina e não fazer incidir o meu estudo apenas nas situações de conflito.

Dadas estas motivações, e após ter refletido, decidi que, o relatório se intitularia “**A Disciplina em Educação de Infância**”. Ambos os contextos de estágio me permitiram ter a perceção da pluralidade de tarefas exercidas por um educador de infância, essenciais para uma contínua construção do seu modelo curricular. Deste modo, sou levada a crer que é importante que a *Disciplina* tenha um maior destaque nessa construção, sendo a base para todo o trabalho realizado com a criança. Definida a problemática do estudo, torna-se necessário colocar a questão de investigação que o orienta. Esta questão de investigação-ação foi organizada a partir de duas questões iniciais que enuncio pela ordem pela qual me surgiram:

- Como é que uma educadora deve agir perante situações de conflito?
- De que forma é que as regras da sala devem ser contruídas?

Baseando-me nas questões acima enunciadas, formulei do seguinte modo a questão de investigação-ação do presente estudo: “Que estratégias implementar de modo a promover a disciplina em educação de infância?”.

De acordo com a minha participação e desempenho ativo durante os estágios, após a delimitação do tema em estudo, utilizei diversos dispositivos da metodologia investigação-ação, recorrendo à observação participante, notas de campo, fotografias e vídeo, análise documental, inquérito por questionário que visou compreender as concepções das educadoras cooperantes sobre este tema.

Com a realização deste relatório pretendo refletir sobre a importância da disciplina no desenvolvimento da criança da primeira e segunda infâncias e como se torna essencial a organização dos contextos educativos que estão inseridas.

Passo a descrever a estrutura deste projeto de investigação. No primeiro capítulo intitulado *Quadro teórico de referência*, incluirei algumas considerações teóricas sobre a disciplina, que advêm das perspetivas defendidas por diversos autores. Este capítulo encontra-se dividido em seis subcapítulos, o último dos quais apresenta ainda um ponto autónomo. Neste primeiro capítulo apresentarei primeiramente algumas perspetivas de teóricos em relação à definição do termo disciplina. Posteriormente, apresentarei algumas concepções em relação ao termo indisciplina, comparando-o com o de disciplina. Seguidamente, considerarei relevante analisar a perspetiva defendida por alguns teóricos no que diz respeito aos conflitos, sendo estes encarados como oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento da criança. Apresento ainda algumas concepções sobre as punições e recompensas e sobre a importância do educador partilhar o seu poder com as crianças. E por fim, reflito sobre a intervenção do educador de infância, na construção e promoção da disciplina, nomeadamente em situações de conflito e na construção de regras.

No segundo capítulo, denominado *Metodologia do estudo*, apresento a metodologia utilizada neste projeto, ou seja, a investigação-ação, inserida no paradigma interpretativo. Seguidamente, faço uma descrição dos dispositivos e procedimentos utilizados, de modo a recolher e analisar a informação pertinente para este estudo. Neste capítulo são ainda descritos os dois contextos de creche e jardim de infância onde foram realizados os meus estágios.

No terceiro capítulo, intitulado *Apresentação e interpretação da intervenção*, apresento as intervenções desenvolvidas nos estágios realizados. Em relação a cada um dos contextos, descrevo algumas observações relacionadas com a temática em estudo, faço

uma análise da prática pedagógica de cada uma das educadoras cooperantes e ainda apresento as minhas intervenções, nomeadamente a análise dos inquéritos colocados a ambas as educadoras.

Por fim, no último capítulo denominado *Considerações globais*, faço uma reflexão sobre a temática em estudo, sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da realização do presente relatório e ainda, sobre as aprendizagens adquiridas com a realização deste projeto.

Capítulo I - Quadro teórico de referência

Neste capítulo irei abordar alguns aspectos teóricos fundamentais acerca da disciplina na educação de infância, integrando as perspectivas de diversos autores. Começo por apresentar algumas concepções sobre a disciplina, a indisciplina, o conflito e ainda sobre as punições e recompensas. Irei abordar também a importância de existir uma partilha de poder entre o educador e as crianças, proporcionando respeito mútuo. Por último, irei referir o papel dos educadores no que diz respeito à promoção da disciplina, nomeadamente no processo de produção das regras.

1. Concepções sobre a disciplina

Gameiro (2004: 164) adverte para a inevitabilidade das crianças desafiarem as normas dos seus contextos de vida nos seguintes termos: “durante a infância, toda a criança que é saudável põe à prova o ambiente em que vive, assumindo por vezes comportamentos destrutivos”. Estes comportamentos surgem muitas vezes “devido à necessidade intrínseca que tem em ‘descobrir-se’ e de testar a resistência do mundo aos seus ataques” (idem).

O termo *disciplina* tem vindo a assumir diferentes significados ao longo dos tempos. Assim sendo, não se pode desligar as noções de disciplina e de indisciplina do contexto social e histórico. Nesse sentido, Estrela (2002: 17) refere que:

“não se pode [...] falar em disciplina ou em indisciplina independentemente do contexto sócio-histórico em que ocorre. Embora alguns conceitos pareçam atravessar os tempos e as sociedades, é em relação a cada lugar e a cada tempo que assumem o seu significado específico”.

Trata-se de um termo que frequentemente tem conotações negativas e repressivas, sendo muitas vezes mal interpretado e empregue. Porém, não é esse o sentido que conduz este projeto, uma vez que o seu verdadeiro sentido é de cariz educativo e que é fundamental que esteja presente nos vários contextos educativos.

Segundo Longo (2005: 102),

“disciplinar, do latim *disciplinare*, significa sujeitar ou submeter à disciplina; fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir. Pode significar também castigar com disciplinas, correias com que frades e devotos se açoitavam por penitência ou castigo”.

Perante esta definição, consegue-se compreender a conotação negativa que normalmente é atribuída a este conceito. Contudo, o seu significado tem sofrido alterações ao longo do tempo, sendo que, é cada vez menos associado ao sentido de obediência, da consequência de comportamentos menos corretos ou da submissão a uma ordem ou regra. No entanto, a interrogação crítica formulada por Pinheiro (2009: 5) ajuda a clarificar o sentido que pretendo atribuir a este conceito:

“disciplinar é assegurar a passagem ao estado social. [...] no limite a disciplina militariza-se e transforma-se em domesticação. Recorre à sanção severa e aos métodos didáticos. Recusa o diálogo ou a oposição. A disciplina constringedora, quando se torna valor privilegiado, subordina a criança às instituições e às tradições”.

Por seu lado, Montessori (1958 in Estrela, 2002: 21) é da opinião que “a disciplina não é, pois, um fim mas um caminho que permitirá à criança saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas”. Ao percorrer esse caminho, a criança irá tornar-se cada vez mais autónoma e consciente dos seus limites.

Importa ainda referir que a área de conteúdo da formação pessoal e social, tratando-se de uma área transversal, é deveras importante para este estudo, pois, de acordo com as OCEPE (1997: 51), “[...] todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida”.

Durante o processo de desenvolvimento e de formação pessoal e social é essencial que as crianças percebam que dentro da instituição e da sua respetiva sala, deve existir um respeito mútuo entre crianças e adultos, sendo que o mais importante é que as crianças aprendam a respeitar os adultos sem ser por medo, por obrigação ou por possíveis ações tomadas pelo adulto pois, de acordo com a perspetiva de Gameiro (2004: 149),

“a tarefa de ensinar a criança a interiorizar os seus limites, na grande maioria dos casos, baseia-se no desejo de agradar aos outros. E sente este desejo por várias razões, primeiro porque ama as pessoas que cuidam dela e deseja a sua aprovação e o seu respeito, ou então por medo”.

Cabe ao educador definir estratégias de forma a promover esse respeito e a disciplina, de forma democrática e, sem descuidar o verdadeiro sentido da sua profissão, fazer as crianças felizes e respeitá-las acima de tudo, nunca esquecendo que,

“toda a aprendizagem, mesmo a associada ao estabelecimento de limites, regras e disciplina, é feita com base no carinho, a partir do qual a criança aprende a confiar, a sentir o calor humano, a

intimidade, a empatia, a afeição pelas pessoas que com ela privam”

(Gameiro, 2004: 149).

Segundo Amado (2000: 8), a construção da disciplina passa pela formação e educação “[...] para a autodisciplina e para a responsabilidade [...]”. A disciplina está presente desde cedo na vida das crianças, pois faz parte da sua formação pessoal e social e a sua construção realiza-se no seio do grupo, durante o processo de socialização da criança. É num sentido de transmissão de valores, que a disciplina apresenta um papel importante para a vida da criança e para o bom funcionamento da vida no contexto de sala. Quando a aprendizagem é promovida e desenvolvida de forma cooperativa, os membros do grupo aprendem a relacionar-se e a unir-se para um mesmo objetivo. Deste modo, compreende-se que o papel do educador é fundamental neste processo e que a disciplina é essencial para um bom funcionamento do processo educativo, reforçando a ideia segundo a qual, “quando a disciplina é estabelecida como uma aprendizagem e é reforçada com empatia e carinho, as crianças sentem-se bem por seguirem as regras” (Gameiro, 2004: 150), promovendo assim, um ambiente democrático e propício para novas aprendizagens.

2. Concepções sobre a indisciplina

Perante a tentativa de definir com exatidão o termo *indisciplina*, embora possa parecer demasiado inadequado ou “forte” para ser aplicado num contexto de crianças em idade da educação de infância, há que ter em conta que este termo deve ser encarado de diversas formas, sendo que, em alguns casos pode reportar-se aos comportamentos e noutros, às significações. Em qualquer um dos casos, a verdade é que a sua definição apresenta sempre uma negatividade na sua conotação.

As autoras Carita e Fernandes (1997: 15) analisam o sentido do conceito de indisciplina do seguinte modo:

“quando falamos em indisciplina na sala de aula estamos antes de mais a falar de alguma coisa de particularmente perturbador para a generalidade dos professores. [...] Mas a indisciplina mexe mais fundo, sendo frequentemente vivida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal. A indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas”.

Por outro lado Estrela (2002: 17) refere que o termo indisciplina normalmente é definido através da negação do termo disciplina. A autora sugere então que “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”.

Seguindo a mesma linha, Amado (1999: 53) refere que a indisciplina é o incumprimento das regras ou comportamentos desviantes ou disruptivos, persistentes ou ocasionais, iniciados por um aluno, pequeno grupo, toda a turma ou grupo de alunos da escola que pode provocar “situações de perturbação das relações sociais no seu interior [aula]”.

De forma similar, Veiga (2007: 15) afirma que “por indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”.

De acordo com a conceção apresentada por Caldeira (2007: 27), a indisciplina surge sempre quando não existe disciplina. Explicitando esta conceção, afirma: “utilizo o termo indisciplina como oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares, isto é, como a perturbação do bom funcionamento das actividades escolares ligada à infracção das regras escolares [...]”.

Segundo a perspetiva defendida por Aires (2010: 13), a indisciplina é “um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade, tão antigo como a própria escola”.

Os autores Garner e Hill (1995 in Aires, 2010: 14) descrevem a indisciplina como,

“a gama de comportamentos que limitam ou impedem a normal participação da criança ou jovem nas actividades educativas; que afectam a aprendizagem dos colegas do aluno indisciplinado; que exigem demasiado dos recursos escolares – professores, restante pessoal e meios materiais”.

Estrela (1994 in Curto, 1998: 19) adverte ainda para o facto de os termos *disciplina* e *indisciplina* se encontrarem sempre inteiramente articulados com a relação pedagógica criada entre as crianças e o educador, e expõe essa conceção nos seguintes termos: “ligando-se directamente à autoridade [...], os fenómenos de disciplina e indisciplina [...] remetem directamente para o campo da relação pedagógica de que constituem aspectos relevantes”.

Por seu lado, Caldeira (2007: 80) defende que “quando o trabalho desenvolvido pelo educador “estimula uma abordagem preventiva da indisciplina onde a modelação – indivíduo-meio e indivíduo-indivíduo – pode concorrer para a supressão das condições favorecedoras de comportamentos indesejáveis e estimular a procura de harmonia”.

Perante as diferentes conceções apresentadas, é de notar que existe um significativo consenso entre os vários autores enunciados no que diz respeito ao respetivo conceito-chave aqui apresentado. Também é possível perceber que a indisciplina existe quando as regras estabelecidas num determinado contexto, não são respeitadas ou quando o educador não consegue instaurar a disciplina na sua sala de forma democrática, permitindo que as crianças participem na construção dessa disciplina, dando-lhes voz

para expressarem as suas ideias, opiniões e sentimentos. Deste modo, irá permitir que as crianças aprendam a viver em grupo, fomentando atitudes como a tolerância, o respeito pelo outro e a aceitação de diferentes opiniões.

3. O conflito

O conflito faz parte da nossa vivência enquanto seres sociais em constante interação com os outros. O autor Costa (2003: 80) defende que “o conflito é uma parte essencial da dialéctica do desenvolvimento pessoal”, ou seja, a sua existência não é prejudicial, antes pelo contrário, promove o crescimento e o desenvolvimento; contudo, é um facto que gerir conflitos não é de todo fácil e é essencial a procura diária de uma melhor intervenção pedagógica em torno desta problemática. No entanto, o conflito apresenta fortes possibilidades de aprendizagem para a criança na relação com o outro. DeVries e Zan, (1998: 91) enfatizam esta ideia sublinhando as vantagens desenvolvimentistas do conflito nos seguintes termos: “[...] o conflito é o factor mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento”, ou seja, o conflito poderá melhorar a qualidade das interações, dependendo do modo como a sua resolução é efetuada. Por seu lado, Costa, (2003: 114) refere que o conflito “é inerente à nossa condição humana enquanto sujeitos de relação e, portanto, inevitavelmente omnipresente e necessário como ingrediente fundamental da complexificação do sujeito psicológico na sua relação com o mundo [...]”.

Segundo a perspetiva defendida por Carita e Fernandes (1997: 19), o conflito pode surgir em qualquer tipo de relação:

“[...] o conflito é praticamente inevitável em qualquer relação que tenha um mínimo de verdade [...] o conflito é inevitável e [...] tem mesmo, em certas situações e sob certas condições, um papel positivo, dinâmico, potenciador da mudança nas relações e nas pessoas”.

Estas autoras definem o conflito da seguinte forma:

“um processo que se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua actividade, interferiu ou está prestes a interferir, de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa que a preocupa, o que quer que esta coisa seja” (Carita, 2005: 41).

Pestalozzi (1774 in Soëtard 1995) sublinhava que “a experiência mostra que as crianças que foram submetidas a muitos constrangimentos compensam-se mais tarde pela ausência de regras”. No entanto, Pestalozzi também defende que “sem obediência nenhuma educação é possível, porque mesmo nas circunstâncias mais vantajosas, não poderíamos deixar uma única vez a criança entregue à sua liberdade”. Assim, é possível entender que tem de existir um meio-termo, pois não é abonatório para a criança ver os seus desejos constantemente reprimidos e frustrados ou muito menos ser submetida a severas punições físicas e maus tratos psicológicos, mas também não podemos deixar as crianças totalmente “livres”, a realizarem todos os seus desejos sem qualquer critério. Deste modo, é importante que existam regras independentemente do contexto, sendo que “quando a disciplina é estabelecida como uma aprendizagem e é reforçada com empatia e carinho, as crianças sentem-se bem por seguirem as regras” (Gameiro, 2004: 150).

No que se refere às situações de conflito, uma das causas apresentadas pelos autores Goldschmied e Jackson (1994: 241) é a imitação, uma vez que, a sociedade em que uma determinada pessoa é educada, pode influenciar ou não os seus comportamentos. Assim sendo, estes autores afirmam que “a imitação parece ser um fator de muita influência para o comportamento agressivo”.

Referindo-se à atitude desejável do pedagogo face a situações de conflito, DeVries e Zan (1998: 113) indicam que:

“[...] a atitude geral do professor construtivista para com os conflitos das crianças deve ser a de permanecer calmo e controlar suas reações, reconhecendo que os conflitos pertencem às crianças envolvidas e acreditando nas capacidades dessas para a solução de seus próprios conflitos”.

Se através das suas observações o educador conseguir perceber que as crianças envolvidas no conflito conseguem resolvê-lo sem precisarem da intervenção de um adulto, deve dar-lhes esse espaço e essa liberdade, contudo, se considerar necessário intervir, deve fazê-lo de forma moderada. Espera-se através desta resolução de conflitos que as crianças ajam de acordo com “o que está certo e bem porque está certo e bem, e não porque os professores ou qualquer outra autoridade o exigem” (Gutman, 1987, citado por Costa, 2003: 279).

Gameiro (2004: 150) adverte para a possibilidade de ser necessário o adulto intervir, nos seguintes termos: “as situações de conflito ocorrem com frequência e o educador tem de intervir, sem uma visão dramática, atribuindo-lhe uma conotação essencialmente formativa”, pois o conflito para além de ser “uma realidade no quotidiano pedagógico da educação de infância” (Pereira, 2012: 45) pode também ser visto como uma fonte de aprendizagem.

Pereira (2012: 45) afirma que, quando a educadora é capaz de encarar o conflito

“como uma oportunidade de aprendizagem, onde cada uma das crianças envolvidas é encorajada a procurar não só lutar pelos seus interesses mas progressivamente compreender a perspetiva do outro e [...] adotar uma atitude empática, [...], a aprendizagem não ocorre apenas no resultado final da resolução do conflito mas no processo da sua resolução”.

Deste modo, o conflito permite que a criança aprenda por si, sabendo que pode contar com o educador no caso de ser necessário mediar a situação ocorrida.

Nestas situações também é bastante importante ter em conta o ambiente onde ocorreu o conflito e de que forma é que este pode ter influenciado a situação em causa. No entanto, não nos podemos esquecer que “[...] mesmo criando o ambiente de bem-estar, promovendo e respeitando as identidades plurais, surgem conflitos que resultam de choques de interesses” (Pereira, 2012: 45) que têm de ser respeitados.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011 in Pereira, 2012: 48), “quando ocorrem os conflitos interpessoais entre as crianças precisamos de considerar que elas têm direito ao conflito, a aprender a identificá-lo e a resolvê-lo”.

Segundo Pereira (2012: 48),

“a criança precisa de experimentar o sucesso na resolução de conflitos, e para isso é fundamental que tenha oportunidade de identificá-los e de aprender a resolvê-los. Neste processo de aprendizagem é essencial o apoio do adulto para que a criança aprenda a lidar com os conflitos que enfrenta e posteriormente possa resolvê-los autonomamente”.

Se for dada à criança essa autonomia, ela irá começar a lidar naturalmente com os conflitos que possam ocorrer e saberá como agir, sem a intervenção do adulto. No caso, de ser necessária a intervenção do adulto, Pereira (2012: 48) defende que “cabe ao educador mediar a situação e deixar que as crianças resolvam o conflito por si”, pois “o educador, enquanto mediador do conflito, garante e promove o respeito pelos direitos das crianças”.

Importa ainda referir que esta mediação por parte do adulto “é também uma lenta aprendizagem profissional que é construída através da inter-relação entre os saberes teóricos, os valores e as práticas” (idem).

Perante isto, “cabe então ao educador ser um profissional reflexivo, antes, durante e depois da ação, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (idem).

Ainda no que diz respeito à posição que o adulto deve ocupar durante as situações de conflito, os autores (Goldschmied & Jackson, 1994: 243) afirmam que “todas as pessoas que lidam com a criança precisam compreender que o isolamento e a punição não serão eficazes para criar o tipo necessário de autocontrole” e que este tipo de “resolução” não irá contribuir para combater os conflitos.

De forma conclusiva, recorro à perspectiva de DeVries e Zan (1998: 91), segundo a qual, “[...] o conflito é o factor mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento”. Num sentido idêntico, Pereira (2012: 46) recorda que “Piaget defende que o conflito é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento”.

4. Concepções sobre punições e recompensas

De acordo com a perspectiva de Spitz (1979: 62), desde muito cedo que as crianças adquirem “a primeira compreensão das ordens e das proibições”. Desenvolvem esta capacidade uma vez que, desde muito pequenas, quando começam a gatinhar, a querer agarrar ou ir ao encontro dos objetos, os adultos por questões de segurança e preocupação com o seu bem-estar, proíbem as crianças de realizar os seus desejos durante os momentos de exploração. Estas atitudes por parte dos adultos são intensificadas quando as crianças aprendem a deslocar-se numa posição ereta, permitindo-lhes aumentar a sua autonomia infantil. Com esta autonomia as crianças aventuram-se na descoberta do mundo em seu redor e, como esse mundo está carregado de perigos, os adultos expressam os seus cuidados e preocupações de segurança “sobretudo verbalmente, sendo enfatizadas por gestos adequados, tais como balançar o indicador e menear a cabeça” (idem). Neste sentido, também aparecem “[...] proibições, tais como o ‘Não, não’ do adulto” (idem) que se tornam cada vez mais frequentes. Assim, é neste “efeito cumulativo da repetição” (idem) do gesto do “Não e da sua expressão verbal relativo às proibições dos atos iniciados ou realizados pelas crianças, que elas obtêm a “consolidação do ‘Não’ como um traço permanente da memória” (Spitz, 1979: 63).

Enquanto observador, Spitz, tomando por referência Ana Freud, também sugere que esta atitude das crianças poderá ser um mecanismo de defesa, face a uma tentativa de dominar a situação; este mecanismo designa-se por “identificação com o agressor”. A palavra “agressor” neste contexto não aparece porque o adulto faz algum tipo de mal físico à criança, mas porque inibe as suas ações e lhe causa frustração por ver os seus desejos ou tarefas incompletas.

As punições ou castigos mais ou menos severos, segundo Pinheiro (2009: 9) “ocultam os outros modos de relação, as outras modalidades de ser e de estar, que assentam no desejo de ser prestável e prazer de compreender, de poder evoluir e de crescer” que são verdadeiramente mais importantes de transmitir e de mostrar às crianças, para que elas possam aproveitar de forma plena e mais completa os vários momentos da sua infância. Pinheiro refere que é utilizando a expressão “*É para o teu bem...*” que, de “um modo geral os adultos justificam junto das crianças as punições que lhes infligem” (idem).

A maioria dos maus-tratos, castigos, humilhações e punições que o adulto tende a aplicar às crianças, segundo Pinheiro (2009: 6) são uma forma de “reproduzir os maus tratos de que foi alvo na sua própria infância”. Prosseguindo, este autor acrescenta que “essa nova posição de poder permitiria ao adulto que utilizasse as crianças como objeto da sua raiva narcísica acumulada ao longo do seu próprio processo educativo”, ou seja, as pessoas que durante a sua infância foram maltratadas ou severamente sancionadas são aquelas que hoje defendem as mesmas ações e as reproduzem muitas vezes nas crianças. No entanto, acabam por não ter consciência de que o fazem como forma de se vingarem da dor sentida ao receberem estas punições quando elas próprias eram crianças.

Segundo a perspectiva defendida por Martínez (1993: 19), “não é raro encontrarmos pessoas que, educadas num ambiente muito restritivo e severo, se vinguem inconscientemente desse tipo de educação, praticando um outro excessivamente tolerante”. Ao utilizar a mesma educação nas crianças, acabam por sentir-se melhor consigo mesmos e continuam a utilizar as punições para bem próprio. O autor Faure (2008: 12) cita Krishnamurti que afirma que quando o adulto for capaz de “constatar que os antigos métodos de punição e recompensa são inúteis, seu espírito se tornará bem mais ativo”.

O mesmo autor defende que “o maior problema causado pelas punições e recompensas é o fato de elas enfraquecerem o sentido que a mensagem quer passar” (idem), ou seja, se o adulto utilizar a expressão “se fizeres..., eu dou-te...”, a criança acaba por não perceber aquilo que lhe é transmitido, pois só fará o que o adulto pede em prol da recompensa oferecida.

Perante isto, Faure (2008: 13) coloca para a seguinte questão: “O que criamos quando condicionamos as crianças a agirem para ser recompensadas ou evitar serem punidas?” À qual dá a seguinte resposta: “um mundo de pessoas pouco livres. Uma cultura do medo [...]” .

Recorro ainda à perspectiva de Sampaio (1996: 25), que sublinha a inutilidade das punições: “[...] a criança não necessita ser reprimida para ficar quieta, se lhe possibilitarmos um tempo e um espaço de descoberta. Só deste modo estaremos a contribuir para que o controlo deixe de ser externo, para passar a auto-controlo”.

5. Autoridade *versus* poder

Na relação pedagógica construída entre o educador e a criança, deve existir um respeito mútuo; no entanto, a criança tem de reconhecer que o adulto tem outras responsabilidades dentro de uma sala. Um dos fatores mais importantes a ter em conta nesta relação é a tentativa por parte do adulto de responder às necessidades individuais do grupo e de cada uma das crianças. Neste sentido, as motivações e necessidades das crianças devem ser escutadas e respeitadas pelo adulto, de forma a criar uma relação de confiança entre o educador e as crianças. Quando o educador escuta as crianças, elas vão sentir-se respeitadas e por isso, vão respeitá-lo, uma vez que vão saber reconhecer o respeito que o adulto teve para com elas.

Relativamente ao respeito por parte da criança em relação ao adulto, importa referir que o educador tem de perceber e ter a plena consciência que, durante a sua prática pedagógica, não perde a sua autoridade se partilhar o seu poder com as crianças. Partilhando o seu poder, o educador assume a sua autoridade enquanto pedagogo. Em alguns casos, o que acontece é que muitos adultos se aproveitam do facto de serem adultos para exercer poder sobre as crianças, intimidando-as.

Segundo a perspetiva defendida por Esteves (2007: 43) “se existe medo, imediatamente não existe respeito”. O respeito deve ser promovido de forma negociada e não por medo de ser reprimido ou castigado pelo adulto. Uma relação que se constrói baseada no medo não pode ser positiva para o desenvolvimento de uma criança, uma vez que ela acaba por não confiar no educador e altera os seus comportamentos e a sua forma de ser quando está perante esse adulto, demonstrando sentimentos de insegurança.

Esteves defende que “as crianças de hoje não aceitam figuras de autoridade, porque elas impõem respeito pelo medo”. Neste caso, trata-se de autoritarismo e não autoridade, uma vez que neste tipo de educação normalmente não existe liberdade de expressão (idem).

Em relação aos desafios das crianças, o adulto terá que encarar as desobediências como forma de proporcionar às crianças aprendizagens significativas e não como um desafio à sua pessoa. Esteves (2007: 43) defende que nestes casos, “é mais eficaz, quando a criança tem um comportamento desadequado, explicar-lhe [...] que é errado fazer o que fez e demonstrar que se sentiu magoado, que tem sentimentos”. Agindo em

conformidade com a perspectiva deste autor, a criança passa a “ [...] viver com Amor e não subjugada a um meio inexistente que causa enormes angústias” (idem).

Quando a criança tem um comportamento menos positivo, o adulto deve ser coerente e chamar a atenção da criança, nunca de forma desabrida e sempre como uma atitude de compreensão de forma a ajudar a criança a perceber que não agiu de forma correta. Neste sentido, Pantoni, (1998: 164) sugere o seguinte: “Colocar, de forma clara, limites que tenham sentido não significa gritar, falar de modo grosseiro ou pôr de castigo. Tem autoridade aquela pessoa que age com lógica, com coerência”

Perante algumas situações mais complicadas e de difícil resolução, o adulto deve ter sempre a consciência que “ser firme não quer dizer ser autoritário” (Pantoni, 1998: 164). Ainda em relação aos comportamentos de autoritarismo por parte do adulto, este autor (1998: 165) defende que “um jeito mais disfarçado de ser autoritário é ser afetivo com o filho apenas quando ele se comporta bem”, sugerindo ainda que “outra forma de ser autoritário é dar pouca ou nenhuma liberdade à criança, nunca permitir que ela se suje, que faça barulho ou bagunça” (Pantoni, 1998: 164).

Segundo a perspectiva defendida por Weikart e Hohmann (2011: 80), é importante que o educador tenha presente que

“aos olhos das crianças mais novas, os adultos são grandes e poderosos. Se há alturas em que é preciso um uso minucioso deste poder para estabelecer e manter limites razoáveis, por forma a que as crianças se possam sentir seguras e orientadas, há também momentos em que os adultos devem delegar o poder, para que as crianças possam experimentar o impacto e a potência das suas próprias ideias e intuições”.

Perante esta conceção, é necessário reforçar a ideia de que é fundamental que existam regras mas que devem ser discutidas com as crianças, pois vão sentir-se muito mais orientadas uma vez que participaram na sua construção. Seja qual for o contexto, todos nós sabemos que “quando alguém com...autoridade...descreve um mundo e nós não fazemos parte dele, há um momento de desequilíbrio psíquico, como se olhássemos para um espelho e não nos víssemos reflectidos nele” (Rich, 1989 in Vasconcelos, 1997: 89); por essa razão, surge novamente a importância de partilhar o poder, para que as

crianças sintam que fazem parte do grupo que se rege por regras construídas com a participação de todas.

É preciso ter consciência de que “[...] educar implica o exercício de uma autoridade estável mas não rígida, permeável, portanto, às respostas da criança, a qual, inevitavelmente, provoca frustrações e desilusões” (Martínez, 1993: 21). Desta forma, o adulto estará a impor respeito, mas ao mesmo tempo estará a respeitar as crianças, mostrando que também se respeita a si próprio e reconhece a importância do seu papel no desenvolvimento do grupo, uma vez que “a manifestação do respeito pelo outro, ou seja, a empatia, nem teria valor se não fosse o reflexo de um respeito por si mesmo” (Faure, 2008: 26). Para que o educador seja respeitado,

“não é preciso abrir mão da sua autoridade, mas é importante não ser prepotente ou desvalorizar a criança que deixe de cumprir alguma regra. A compreensão, pelo educador, dos limites da criança para cumprir as regras e do processo pelo qual essa capacidade se desenvolve é fundamental para possibilitar o direito de expressão da criança” (Frazatto, 1998: 169).

A comunicação entre o adulto e as crianças deve ser feita de forma clara e coerente, para que as crianças percebam a mensagem transmitida e possam manifestar a sua opinião, sabendo que não serão julgadas por nenhum adulto. Faure (2008: 26) defende que “as regras que instauramos, os pedidos que fazemos têm valor acima de tudo a partir [da sua] clareza. A verdadeira autoridade não pode ser imposta, ela é concedida por um grupo. É o sentimento de paz interior de uma pessoa que leva outras a terem confiança nela”.

Faure (2008: 26), expressa nos seguintes termos a sua convicção de que o educador deve velar pela autenticidade que permite aliar a clareza e a firmeza das suas atitudes e intervenções:

“assumir a responsabilidade de nossas necessidades também me parece essencial. Trata-se de permanecermos fiéis ao que sentimos, não nos misturarmos com as reações dos outros, ao mesmo tempo em que respeitamos nossas necessidades. 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”.

6. Funções do Educador de Infância

Neste subcapítulo pretendo evidenciar algumas práticas educativas que se adequam à instauração da disciplina em contexto de creche e jardim-de-infância.

Os autores DeVries e Zan (1994 in Formosinho, 2008: 40) salientam que “[...] a relação entre educador e criança deverá pautar-se pela reciprocidade, pela igualdade de direitos e responsabilidades e pela minimização de atitudes autoritárias [...]”. Assim sendo, quando esse poder é partilhado entre ambos, vive-se num clima propício para a construção da disciplina e da resolução dos conflitos, existindo respeito e equidade.

Curto refere que Estrela é de opinião que a formação dos professores deveria considerar como uma das principais prioridades, a prevenção da indisciplina. Assim sendo, Estrela (1998 in Curto, 1998: 23), refere que

“[...] a formação de professores deverá ser orientada por valores democráticos, no sentido da prevenção das situações de indisciplina favorecedora de um clima relacional e disciplinar propício ao desenvolvimento moral e social do aluno e às aprendizagens escolares”.

Por seu lado, Vasconcelos (1997: 144) alerta para a necessidade do educador ter a plena consciência de que as relações e interações entre pares “nem sempre são pacíficas, que as crianças não são santas, que o respeito não é um dom, mas sim algo que se constrói pacientemente, dia a dia, através da resolução dos conflitos e de uma negociação dialogada”. Perante as situações em que surgem conflitos entre pares, há que saber respeitá-los e deixar que sejam as crianças a resolvê-los.

É uma verdade que o nosso modo de estar e de relação com os outros, “[...] é obviamente marcado pela pessoa que somos, pelos valores que perfilhamos, pelas finalidades que atribuímos à educação, ao acto educativo, à relação educativa” (Carita & Fernandes, 1997: 21) e isto também será visível na relação que criamos diariamente com as crianças.

Gameiro (2004: 150) defende que, durante a criação, desenvolvimento e manutenção dessa mesma relação, “[...] a postura do agente educativo deve dar um sentido positivo a

qualquer conduta da criança, quer seja ou não conforme às regras”. Ainda assim, “ter calma, ter domínio da situação e estratégias de controlo são características que este agente educativo deve possuir [...]. Encará-las de forma não punitiva é talvez a atitude mais positiva a ter [...]” (idem).

De acordo com a perspetiva de Curto (1998: 23), o educador deve ainda ter a “[...] capacidade de prevenir, impedir ou pelo menos limitar possíveis e naturais situações de indisciplina”.

Um dos principais objetivos do educador deverá ser “ensinar e não punir, [...]” de modo a “ajudar a criança a controlar os seus impulsos, ou seja, a autodisciplinar-se [...]” (Gameiro, 2004: 151).

O educador deve ainda ter presente a ideia de que “não pode [...] haver controlo disciplinar sem regras” (Sampaio, 1996: 13). Contudo, essas mesmas regras têm de ser construídas por todos (profissionais e crianças) e devem ser igualmente respeitadas por todos.

6.1. Processo de produção das regras: a importância da negociação

Segundo DeVries e Zan (1998: 139), “as regras não são apenas um meio para se adquirir uma organização da sala [...] são também um fim em si mesmas” e devem incluir crianças e adultos, sendo construídas com a participação de todas as crianças que pertencem ao grupo. Deste modo, o educador estará a proporcionar às crianças um ambiente educativo favorável ao seu desenvolvimento e as crianças irão sentir-se seguras e parte integrante desse mesmo espaço que frequentam diariamente, pois mais do que saber, as crianças devem experienciar e viver os seus direitos.

Segundo a perspetiva defendida por Estrela (2002: 61) “se a regra não é considerada como legítima, ela surge [...] como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente”. Assim sendo, é fundamental que o grupo compreenda as normas de convivência e as regras presentes na sala e na respetiva instituição.

No que diz respeito ao modo como as regras devem ser construídas, Carita e Fernandes (1997: 80) defendem que “[...] devem ser formuladas com clareza, precisão e pela

positiva”. Esta construção das regras pela positiva “potencia por si uma adesão maior à norma” (idem).

Segundo Pequicho e Filipe (2007: 16),

“uma das estratégias imprescindíveis para a interiorização de regras, parece-nos ser a pertença ao grupo, ou seja, tanto as crianças como o/a educador/a deverão participar nesta responsabilização colectiva, quer ao nível da elaboração, aplicação e cumprimento das regras”.

Os mesmos autores referem ainda que é fundamental que os “[...] agentes educativos estejam empenhados no cumprimento de regras, como também existir coerência nas atitudes face a determinados comportamentos das crianças” (idem).

Curto (1998: 20) é da opinião que, “a questão das regras estabelecidas na sala de aula tem de ser convenientemente explicada aos alunos e com eles discutida”, sendo que, após as regras serem negociadas e discutidas em grande grupo, esta negociação poderá ou não resultar no seu cumprimento por parte das crianças.

Estrela (1994 in Curto, 1998: 20) defende que, “se a regra não é considerada como legítima, ela surge aos olhos do aluno como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente”, ou seja, as crianças poderão vir a considerar a regra como arbitrária e, nesse caso, respeita-na apenas por “obrigação” e não por compreenderem o seu verdadeiro sentido. Neste caso, “[...] a desobediência a regras injustas e impostas pelos adultos é sinal de autonomia moral e não de indisciplina” (Soriano 2002 e Gutman 1987 citados por Costa, 2003: 279).

Segundo a perspectiva de Amado (2000: 11) “[...] um pequeno conjunto de regras ajuda o aluno a autocontrolar o seu próprio comportamento, verbalizando-as para si mesmo como propósitos e objetivos a alcançar”.

Importa ainda referir que “[...] a promoção do diálogo e responsabilização, a influência dos pares, a identificação com os adultos e a implicação pessoal do educador em todo este processo são factores preponderantes para a interiorização das regras” (Pequicho & Filipe, 2007: 16).

De acordo com os autores Pequicho e Filipe (2007), é importante que as crianças percebam o verdadeiro sentido de cada uma das regras construídas. Assim sendo, “[...] para a criança perceber que tem de cumprir uma regra é necessário existir um diálogo elucidativo da importância da mesma para o seu dia-a-dia”.

De acordo com as orientações curriculares, “estas normas e outras regras indispensáveis à vida comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração [...]” (Ministério da educação, 1997: 36). O educador “incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa” (Decreto lei nº 240/2001: 3).

Em suma, recorro à perspectiva defendida por DeVries e Zan (1994: 146) em relação às regras: “quando as regras já não servem à finalidade para a qual foram criadas, ou quando a situação muda, a regra também deve mudar [...]”. Deste modo, após as regras estarem construídas, deverá sempre existir total liberdade para a sua mudança ao longo do tempo, procurando sempre um sentido para o grupo.

Capítulo II – Metodologia do estudo

Neste capítulo irei apresentar a metodologia adotada para a realização deste projeto, ou seja, a investigação-ação, que visa contribuir para uma prática educativa melhorada. Seguidamente, enunciarei os procedimentos e dispositivos de recolha, registo e análise de informação utilizados. Por último, apresento a contextualização dos locais onde decorreram os dois estágios por mim realizados.

1. Paradigma interpretativo

Este estudo situa-se no âmbito do paradigma interpretativo, seguindo a metodologia qualitativa e, mais particularmente, adota a orientação da investigação-ação.

O paradigma interpretativo conduz a uma descrição e compreensão de uma dada situação, com uma finalidade que visa modificar e melhorar a ação educativa.

De acordo com Gonçalves (2010: 52), a metodologia qualitativa engloba

“[...] as diferentes formas mediante as quais os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos e [...] fundamenta [-se] na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência”.

Os autores Walsh, Tobin e Graue (2002: 1037) definem esta metodologia nos seguintes termos:

“a investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas. As abordagens qualitativas à investigação em educação de infância, [...] divergem dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação”.

Erickson (1919, *in* Walsh, Tobin & Graue, 2002: 1038) defendia que o termo ‘interpretativo’ como sendo mais inclusivo do que o ‘qualitativo’ e “[...] visa o interesse comum presente nas abordagens ao «significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador”.

Segundo a perspetiva de Walsh, Tobin & Graue, (2002: 1039), “os investigadores interpretativos não estudam comportamentos. Os comportamentos são, por definição desprovidos de significado”. Por essa razão, não apresentam grande relevância neste tipo de investigação, acrescentado que,

“a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos

trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes” (Walsh, Tobin & Graue, 2002: 1040).

Deste modo, torna-se “acessível [...] porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores” (idem).

Importa referir que este estudo se inscreve nesse tipo de investigação em que “os investigadores interpretativos interpretam o mundo através da descrição alargada e da narrativa” (Walsh, Tobin & Graue, 2002: 1047).

Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002), o desenvolvimento de uma investigação interpretativa divide-se em três processos: o *trabalho de campo* que consiste na recolha de informação através da observação, da entrevista e da análise documental; a *interpretação* que ocorre enquanto o trabalho de campo está a decorrer; e a *avaliação dos resultados* onde são analisados e interpretados os resultados da investigação.

Em suma, podemos considerar que a utilização deste tipo de investigação é uma mais-valia em estudos como o que é apresentado ao longo deste relatório, uma vez que

“a investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância. Na relação negociada e colaborativa entre o investigador e o sujeito da investigação, ela tem potencial para dar voz e visibilidade a esses dois grupos, crianças e profissionais de educação de infância, que historicamente têm sido silenciados e isolados” (Walsh, Tobin & Graue, 2002: 1058).

2. A Investigação qualitativa

A investigação qualitativa insere-se no paradigma interpretativo. Trata-se de um tipo de investigação que é utilizado por uma grande diversidade de autores, uma vez que “os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais. [...] A investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas” (Nelson et al.,1992 citado por Aires, 2011: 13).

Segundo Denzin e Lincoln (1994 in Aires 2012: 14), “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

De acordo com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume diversas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos.

Os autores anteriormente referenciados atribuem cinco características à investigação qualitativa, que são elas:

1 - Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores preocupam-se com o contexto e defendem que as ações se percebem melhor quando são observadas no ambiente natural da sua população, pois “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

2 - A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores qualitativos recolhem os dados sob a forma de palavras ou imagens. Estes são tratados de forma minuciosa e na totalidade porque qualquer dado por mais insignificante que seja pode ser uma grande importância para a compreensão do objetivo de estudo. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação” (Bogdan & Biklen, 1994: 49).

3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. É mais importante perceber o “como” do

que o “porquê”. “As estratégias qualitativas patenteariam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diárias” (Bogdan & Biklen, 1994: 49).

4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Parte-se do empírico para a formulação de teorias, ou seja, depois de várias informações recolhidas, estas são interrelacionadas e formula-se assim a teoria fundamentada. “Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994: 50).

5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador tenta perceber qual o significado que as pessoas dão às suas vidas relativamente ao tema em estudo (perspetivas participantes), percebendo assim a dinâmica interna daquela situação que muitas vezes é invisível ao observador exterior. “Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o modo social em que vivem”” (Psathas, 1973 citado por Bogdan & Biklen, 1994: 51) promovendo assim, o “diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994: 51).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam ainda, que os investigadores qualitativos empregam estratégias e procedimentos que lhes possibilitam ter em conta as experiências do ponto de vista do informador.

Em suma, recorrendo a uma citação de Alves e Azevedo (2010:24-25), saliento que a abordagem qualitativa é “[...] aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica”, de modo a que seja possível introduzir melhorias.

3. A Investigação-Ação

Sendo a metodologia utilizada para o Relatório do Projeto de Investigação a Investigação-Ação, torna-se pertinente e relevante focar-me de forma mais aprofundada neste tipo de investigação.

Segundo Coutinho (2005 in Coutinho, C. *et al*, 2009), o conceito de investigação-acção apresenta alguma diversidade, uma vez que todas as definições têm em comum a introdução de melhorias concretas e efetivas em determinados aspetos da vida num dado contexto, existindo, no entanto, várias tentativas de definição por vários autores. Assim, para Elliot (1993 in Coutinho, C. *et al*, 2009), a investigação-acção é o estudo de uma situação social tendo como objetivo a melhoria da qualidade da acção nessa mesma situação.

Para Kurt Lewin, a investigação-ação baseia-se numa “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação de resultados e é animada pelo espírito de dupla recusa: nem acção sem investigação nem investigação sem acção” (Silva & Pinto, 1986: 265).

De acordo com Dick (1999, *in* Coutinho, C. *et al*, 2009: 360), a investigação-ação inclui a ação, representada pela mudança, e a investigação, ou compressão, em simultâneo, sendo este um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica. “Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (idem).

Segundo a perspectiva defendida por Sanches (2005: 130), a investigação-ação é vista “como produtora de conhecimentos sobre a realidade, 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 educativa”.

A investigação pode ainda ajudar a desenvolver a autonomia nas escolas, tendo as escolas o papel de acompanhar as mudanças e a evolução da sociedade. Os projetos educativos por exemplo, fazem de uma escola, uma escola autónoma.

Segundo Coutinho (2009), a investigação-ação é definida em cinco características:

- **Participativa e colaborativa**, “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa” (Zuber-Skerritt, 1992 *in* Coutinho, C. *et al* 2009: 362). Trata-se então de uma investigação que implica todos os intervenientes no processo, fazendo do investigador um elemento não externo à investigação porque procura uma melhoria da realidade para os interessados nos problemas;

- **Prática e interventiva**, “pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho, 2005 *in* Coutinho, C. *et al* 2009: 362). Assim sendo, não se limita apenas à teoria e à descrição de uma realidade mas intervém nessa realidade estando ligada à mudança;

- **Cíclica**, na medida em que “a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998 *in* Coutinho, C. *et al* 2009: 362). Deste modo, existe uma espiral de ciclos que geram possíveis mudanças onde a teoria e a prática estão ligadas;

- **Crítica**, “na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições” (Zuber-Skerritt, 1992 *in* Coutinho, C. *et al* 2009: 363). Os investigadores têm então um papel de agentes de mudança críticos e autocríticos;

- **Auto-avaliativa**, “porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho, C. *et al* 2009: 363). Deste modo, as mudanças são continuamente avaliadas de modo a criar uma melhor adaptação e produção de novos conhecimentos.

Segundo (Latorre, 2003 *in* Coutinho, C. *et al* 2009: 363) “os principais benefícios da investigação-acção são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática”. Este autor considera ainda que

“o propósito fundamental da investigação-acção não é tanto gerar conhecimento, mas sim, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. A investigação-

acção é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (idem).

De acordo com a perspectiva defendida por Zuber-Skerritt (1996 in Coutinho, C. et al, 2009) fazer investigação-acção implica “planejar, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas”.

Um dos pontos fortes desta metodologia de investigação prende-se com o facto de se pressupor um projeto de intervenção, sendo para tal utilizadas estratégias de ação por parte dos professores consoante as necessidades decorrentes das situações educativas em estudo. Como já foi referido anteriormente, a investigação adota assim um carácter cíclico e assume a seguinte sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização).

A sequência cíclica acima referida consiste num “conjunto de procedimentos em movimento circular [que] dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva” (Coutinho, C. et al, 2009: 366). Deste modo, a sequência repete-se ao longo do tempo para que o investigador/professor analise as interações ocorridas ao longo do processo e proceda assim a reajustes na investigação do problema caso seja necessário.

De acordo com a perspectiva de Coutinho, a investigação-ação é uma das metodologias que mais pode

“contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjetividade, ao ter sempre mais em conta as idiosincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (Coutinho, C. et al, 2009: 375).

Em suma, pode então concluir-se que a investigação-ação é “uma forma de investigar para a educação” (Coutinho *et al*, 2009: 376) que visa a introdução de modificações que conduzam a uma melhoria de algum aspeto da intervenção educativa.

4. Procedimentos e dispositivos de recolha, registo e análise de informação

Este ponto refere-se aos procedimentos e dispositivos de recolha, registo e análise de informação que utilizei no âmbito do desenvolvimento do meu projeto de investigação.

De acordo com a perspetiva de Gonçalves (2010: 50), “[...] a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objecto da investigação, os seus objectivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador”.

Segundo Aires (2011: 24),

“a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo. [...] As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas directas ou interactivas e técnicas indirectas ou não-interactivas”.

Durante a elaboração da minha investigação, foram utilizados os seguintes procedimentos e dispositivos:

4.1. Observação

Fernandes (1991: 1) designa a observação como naturalista, a qual é realizada pelo investigador no local do estudo, ou seja, no contexto em que “decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente”. Perante esta conceção, podemos então afirmar que

“a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011: 24-25). Assim sendo, “a observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o

processo normal da vida quotidiana” (Adler & Adler, 1994 citado por Aires, 2011: 25).

Em ambos os contextos de estágio, a observação teve sempre presente, de modo a recolher todas as informações pertinentes para esta investigação.

4.2. Observação participante

O tipo de observação na qual se baseou o meu projeto de investigação foi a observação participante, na qual o observador-participante deve tentar encontrar o equilíbrio entre participação e observação, sendo que os seus objetivos “[...] giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados” (Denzin, 1989: 42, citado por Vasconcelos, 1997: 52). Neste tipo de observação, o observador pode intervir mas não manipular os seus sujeitos.

De acordo com os autores Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012: 155), a observação participante é uma técnica da investigação qualitativa adequada a um investigador que tenha como intuito “compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem”.

Ao longo dos estágios realizados, senti a necessidade de observar várias situações que ocorriam ao longo do dia e que me despertavam particular atenção. Tanto no estágio realizado em contexto de creche como no estágio realizado em jardim-de-infância, adotei uma postura de observadora participante, procurando primeiramente integrar-me no contexto e na equipa, para posteriormente desenvolver as minhas observações.

4.3. Notas de campo

No que diz respeito às notas de campo, os autores Bogdan e Biklen (1994: 50) afirmam que “[...] nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo [...]”.

Trata-se então de um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha [...]” (Bogdan & Biklen, 1994: 150). Estas notas são importantes pois é aqui que o investigador escreve os seus palpites e reflete sobre o

observado. Por seu lado, Vasconcelos (1997:58) considera-as como parte integrante “[...] de uma observação participante proveitosa”.

As notas de campo constituem um recurso fundamental que auxilia o investigador a “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 151). Segundo os mesmos autores (1994: 150), as notas de campo podem ser constituídas por dois tipos de materiais: o descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversadas observadas” ou o reflexivo, onde pretende “apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (idem).

Ao longo dos estágios, devido à participação ativa que tive em ambas as sala, a maior parte das vezes tornou-se complicado recolher notas de campo durante o horário do estágio e, como tal, optava por registar no momento apenas tópicos que tornava mais consistentes quando chegava a casa. Contudo, tenho a plena consciência que existiram algumas perdas de informação, uma vez que a memória nem sempre memorava tudo aquilo que eu queria anotar em relação aos momentos observados.

4.4. Pesquisa e análise documental

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, a análise documental “incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos” (2012: 143).

Neste caso concreto, “o uso da informação disponível, qualquer que seja o seu carácter documental [...] é praticamente indispensável em investigação social” (Moreira, 2007: 153). Os documentos podem ser: escritos (institucionais e pessoais) e audiovisuais.

Walsh, Tobin e Graue (2002: 1055) afirmam que este tipo de análise “centra-se na informação sobre determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto [...]”. No meu estudo, a análise documental desenvolveu-se a partir dos documentos oficiais das instituições, mais especificamente, sobre os projetos educativos de cada uma das instituições onde decorreram os estágios e sobre os projetos pedagógicos de cada uma das salas e ainda sobre os modelos curriculares

adotados pelas educadoras cooperantes, para que fosse possível ter acesso quer às perspetivas educativas das instituições, quer às conceções pedagógicas das educadoras cooperantes.

4.5. Inquérito por questionário

Segundo Carmo e Ferreira (1998: 123), o inquérito caracteriza-se por ser um processo que permite recolher informações pertinentes de forma sintética, ou seja, é um processo de “recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados”. Os mesmos autores afirma que

“a interacção indirecta constitui o problema-chave que acompanha a elaboração e administração de um inquérito por questionário. Duas questões devem ser examinadas a este respeito: o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos” (Carmo & Ferreira, 1998: 153).

No decorrer da realização do meu projeto de investigação, realizei um inquérito por questionário com o intuito de inquirir as educadoras cooperantes de creche e de jardim-de-infância sobre as suas conceções acerca do tema principal, a *Disciplina*. Elaborei as seguintes três questões:

- 1.** Qual é a sua opinião sobre a disciplina?
- 2.** Quais as modalidades de intervenção do adulto, no sentido de instaurar a disciplina?
- 3.** Habitualmente, como resolve os conflitos?

Os inquéritos foram enviados por correio eletrónico. Depois de receber as suas respostas, procedi à análise e interpretação do respetivo conteúdo.

5. Os contextos educativos

Neste ponto consta uma breve caracterização dos dois contextos educativos onde efetuei o estágio, onde dou a conhecer a organização de cada uma das instituições, a metodologia utilizada por cada uma das educadoras cooperantes, bem como os grupos de crianças com quem desenvolvi este projeto de investigação.

5.1. Contexto em Creche – Instituição A

A Instituição A, esta caracteriza-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social que, “alicerçada nos princípios da Doutrina Social da Igreja, procura o progresso humano e espiritual das pessoas e das comunidades a que elas pertencem” (Projeto Educativo da Instituição).

Encontra-se inserida num bairro de habitação social de Setúbal, onde a maior parte da população é constituída por migrantes internos e imigrantes pertencentes a grupos étnicos minoritários.

Em relação às respostas sociais existentes na instituição, é um equipamento que conta com três pisos onde se localiza o setor de apoio á infância, o setor de apoio à terceira idade e ainda, o setor de intervenção comunitária. Deste modo, conseguem apoiar toda a comunidade envolvente.

O setor de apoio à infância é composto pela valência de creche e jardim-de-infância e dele fazem parte três salas de jardim-de-infância e quatro salas de creche, todas elas situadas no mesmo piso como foi referido anteriormente. Cada sala conta com uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

Relativamente ao trabalho desenvolvido em equipa, existe um trabalho de equipa constante, onde todas as educadoras têm o direito de expressar as suas opiniões e ideias, respeitando-se mutuamente. Neste sentido, é de referir que as educadoras (creche e jardim de infância), juntamente com a coordenadora da instituição, reúnem-se quinzenalmente, para planificar experiências coletivas para serem realizadas nas semanas seguintes, avaliar o trabalho desenvolvido e discutir alguns assuntos que sejam

necessários. É também nestas reuniões que são transmitidas informações de caráter geral.

No caso da equipa pedagógica da sala, esta reúne-se semanalmente para programar o trabalho diário e as experiências a desenvolver durante a semana, havendo sempre partilha de ideias e sugestões dadas pelas auxiliares de ação educativa relativamente às experiências apresentadas e sugeridas pela educadora.

Existem ainda reuniões de auxiliares de ação educativa que ocorrem mensalmente. Nestas reuniões, para além de serem transmitidas informações gerais, são debatidos temas relacionados com o trabalho desenvolvido, muitas das vezes propostos pelas auxiliares.

5.1.1. Descrição do grupo

O grupo é constituído por 16 crianças, 9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. É um grupo com uma organização etária vertical, em que as idades se enquadravam no intervalo entre os 2 e os 3 anos de idade, exceto uma criança que ainda não tinha completado os 2 anos. Neste grupo não existem crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE's).

Todas as crianças da sala eram provenientes da mesma etnia e tinham como língua materna o português.

As crianças pertencem a famílias que se integram na classe popular com reduzidas capacidades financeiras.

Considero que o grupo se caracterizava por ser participativo, interessado face às experiências propostas e um pouco agitado, com algumas crianças um pouco mais desafiadoras das regras criando conflitos frequentes; de referir que essas situações foram sempre bem regidas pela equipa de modo a minorar estes comportamentos. As crianças demonstravam ainda alguma dificuldade em partilhar os brinquedos da sala.

Segundo o projeto pedagógico da sala, trata-se de um grupo que se adaptou com alguma facilidade à rotina da sala e explora com entusiasmo a sala e os materiais existentes, demonstrando especial interesse na escuta e dramatização de histórias.

5.1.2. Descrição do espaço e da rotina

Segundo a educadora cooperante, a organização do espaço físico deve ser pensada de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das crianças que fazem dele o seu mundo de explorações e descobertas, devendo movimentar-se livremente e em segurança. Assim, uma das suas principais preocupações foi criar um espaço onde as crianças possam realizar as suas experiências num ambiente de segurança, saúde, desenvolvimento.

A sala A está organizada em três grandes áreas que são: a área de brincadeiras mais calmas, a área de brincadeiras mais agitadas e a área da higiene/cuidados que se encontra no interior da sala mas numa outra divisão.

A área de brincadeiras mais agitadas é um espaço com várias zonas que se encontram delimitadas por móveis baixos, que permitem a visibilidade total de qualquer ponto da sala, onde as crianças podem encontrar vários objetos e materiais disponíveis. Para a realização destas brincadeiras a sala é composta pela zona da casinha, a zona das construções e a zona dos jogos. A outra área designa-se por área de brincadeiras mais calmas e este é um espaço mais calmo, que permite a privacidade e o sossego. Esta zona da sala é composta por um tapete e por um móvel aberto onde estão arrumados livros de diferentes tamanhos e materiais, livros só de imagem e outros de imagem e texto.

No que diz respeito aos objetos e materiais, estavam todos arrumados de modo a que estivessem ao alcance do grupo, e foram escolhidos segundo uma intencionalidade educativa.

A rotina da sala estava planeada e bem organizada, contudo era uma rotina flexível pois estava aberta a alterações de acordo com o interesse e necessidade das crianças.

Em relação à prática pedagógica da educadora cooperante, era visível a utilização do modelo High/Scope, contudo, a corrente pedagógica com a qual mais se identifica é a construtivista, sendo esta uma pedagogia centrada na construção do conhecimento tendo como base as teorias construtivistas de Piaget e outros psicólogos do desenvolvimento, acreditando que a criança tem parte ativa na construção do seu próprio conhecimento criando uma compreensão própria do mundo através das relações que estabelece com tudo o que a rodeia nas suas interações diárias.

5.2. Contexto em Jardim-de-Infância – Instituição B

A instituição deste segundo contexto situa-se na cidade de Setúbal.

Trata-se de uma instituição pública que faz parte de um Agrupamento de Escolas que é orientado por princípios de igualdade, de participação e de transparência (Regulamento Interno, 2014-2018: 46).

É uma instituição que possui a valência de 1.º ciclo do ensino básico desde 1978 e a valência de Jardim-de-infância desde 1979 (cf. Plano de Grupo, 2014-2015: 9).

O Jardim-de-Infância é constituído por três salas de Pré-Escolar com áreas razoáveis e compostas por saídas de emergência, uma casa de banho partilhada pelas crianças das três salas, um vestiário com casa de banho para os funcionários e uma sala de trabalho para as educadoras que serve também de arrecadação. Tem como espaços comuns com EB1, o refeitório, o salão polivalente, a Biblioteca/Centro de recursos assim como todos os espaços exteriores e os respetivos equipamentos lúdicos e desportivos (cf. *ibidem*).

No presente ano letivo este jardim-de-infância é frequentado por 70 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, com referência a 31 de dezembro, que se encontram distribuídas pelas três salas.

A equipa educativa do jardim-de-infância é composta por três educadoras, três assistentes operacionais de sala e quatro assistentes operacionais nas atividades de animação e apoio à família. Desta equipa também faz parte a professora de motricidade, que foi colocada pela autarquia e desenvolve a sua atividade semanalmente com as crianças.

Durante o meu período de estágio nesta instituição, tive conhecimento que foram calendarizadas reuniões semanais para planificação e avaliação das atividades a desenvolver, onde estão presentes as educadoras titulares de sala de modo a promover-se um trabalho cooperativo entre as três salas.

Também foram previstas reuniões mensais com a equipa não docente para planificação e avaliação da componente socioeducativa, assim como, foram também previstas reuniões de planificação e avaliação com os docentes do 1º ciclo (primeiros anos e terceiros anos), para concretização de projetos de articulação.

5.2.1. Descrição do grupo

O grupo é constituído por 25 crianças, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Todas as crianças pertencentes a este grupo vêm de outras instituições da cidade, à exceção de uma criança que já tinha frequentado esta mesma sala no ano letivo anterior.

Neste grupo não existem crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE's). Todas as crianças eram provenientes da mesma etnia e tinham como língua materna o português.

Em relação às condições financeiras dos familiares das crianças, no geral trata-se de famílias de classe média.

No que diz respeito às características das crianças, considero que o grupo caracteriza-se por ser participativo e interessado face às experiências propostas. Diariamente mostra um grande entusiasmo face às propostas colocadas pela educadora.

Segundo a educadora, as crianças adaptaram-se com facilidade ao Jardim-de-infância e à dinâmica da sala, são participativas e interessadas, embora apresentem níveis diferenciados nos seus desempenhos e competências.

Este grupo de crianças era constituído por crianças muito autónomas, esforçadas, solicitando a ajuda do adulto somente quando precisavam. A maior parte das vezes pedem primeiro auxílio a um colega da sala e só depois é que recorrem à ajuda de um adulto.

De um modo geral, as crianças estabelecem boas relações entre si, embora competitivos, são participativas e mostram interesse pelas atividades propostas e pelas diferentes áreas de conteúdo trabalhadas diariamente pela educadora.

5.2.2. Descrição do espaço e da rotina

Segundo a educadora, o ambiente educativo está organizado de forma a dar oportunidade a cada criança, de participar, de ser escutada, respeitada, acolhida, valorizada, de vivenciar e respeitar regras sociais. Com esta organização a educadora

pretende proporcionar às crianças um leque diversificado de opções de escolha livre, apetrechando os diferentes espaços com materiais estimulantes, de qualidade e de fácil acesso para o grupo da sala.

O espaço da sala B encontra-se dividido por seis áreas: expressões, experiências, construções, jogos de mesa, escrita e biblioteca. Num espaço exterior à sala, encontra-se a área da casinha das bonecas, que teve de ser colocada fora da sala por não existir espaço suficiente no interior da mesma.

Importa referir que apesar de a sala estar dividida em áreas distintas, as crianças têm total liberdade de explorar os materiais em qualquer zona da mesma.

Segundo a educadora, a organização das áreas pode ser alterada de acordo com os interesses das crianças ou com o desenvolvimento de projetos. O mesmo acontece com alguns materiais que vão sendo introduzidos gradualmente e outros que vão sendo substituídos, consoante as necessidades das crianças.

Todo o mobiliário e material encontrava-se ao alcance das crianças, promovendo assim a autonomia do grupo. Estes materiais existentes na sala eram metodicamente organizados, pois encontravam-se identificados através dos rótulos.

A rotina da sala caracteriza-se por ser estável e segura dos acontecimentos do dia, contudo, apesar de a previsibilidade ser importante para as crianças, a flexibilidade também poderá acontecer segundo as necessidades das crianças.

Em relação à prática pedagógica, a educadora utiliza o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. Por essa razão, toda a sua prática educativa baseava-se nos pressupostos deste modelo curricular.

Capítulo III – Apresentação e interpretação da intervenção

Neste capítulo irei apresentar uma análise relativamente à minha intervenção enquanto estagiária e investigadora, desenvolvida em contexto de creche e jardim de infância.

Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, sendo cada um deles referente a cada um dos contextos de estágio. No desenvolvimento destes subcapítulos encontram-se os seguintes tópicos: episódios observados, intervenção das educadoras cooperantes – observações da sua prática respeitante aos conflitos e à forma como promovem a disciplina na sua sala e por último, a descrição e análise da minha intervenção.

1. Contexto de estudo em creche

1.1. Episódios observados

Episódio 1: *O M estava a brincar com um carrinho e o R queria o carrinho dele. Como o M não lhe deu o carrinho, o R mordeu-o no braço* (Nota de campo, outubro de 2014).

Uma das situações impulsionadoras da escolha deste tema foi quando me deparei com este conflito entre duas crianças pertencentes à sala onde decorria o meu estágio em creche. Entretanto, as duas crianças envolvidas no conflito, começaram a chorar e a disputar o mesmo brinquedo. Após observar este caso, compreendi imediatamente que teria de intervir de modo a parar os comportamentos incorretos que levam à agressão e que podem magoar seriamente as crianças envolvidas. Tomei então a decisão de me aproximar, procurando tranquilizar a criança mordida e arranjar uma solução que fosse justa para ambas. A educadora cooperante apoiou-me no diálogo que eu mantive com as crianças envolvidas e explicou-lhes que não podiam ter aqueles comportamentos porque podia magoar-se. Penso que este modo de intervenção resultou pois as duas crianças acabaram por brincar juntas com o carrinho e ir buscar à gaveta mais objetos para a sua brincadeira.

Episódio 2: *A B não quis partilhar o fantoche com o G e este deu-lhe um beliscão durante a manhã, no momento de grande grupo* (Nota de campo, novembro de 2014).

Outra situação que me suscitou interesse, ocorreu durante o momento de grande grupo. As crianças estavam a dramatizar uma história utilizando fantoches pertencentes à sala. À vez, tinham de se dirigir até ao *fantocheiro* e com a ajuda dos adultos, dramatizar algo à sua escolha, recorrendo a um som ou a uma palavra. Quando a B terminou a sua apresentação, voltou para o seu lugar e a educadora cooperante pediu que desse o fantoche ao G mas ela não quis. Neste momento, como o G não conseguiu ter o fantoche, deu um beliscão à colega, deixando-a a chorar compulsivamente. Neste caso, intervim da mesma forma que no episódio enunciado anteriormente, uma vez que voltou a envolver comportamentos agressivos por parte das crianças envolvidas no conflito. Sem retirar o fantoche da mão da B, através do diálogo tentei explicar que aquele material era da sala e por isso mesmo, era de todos nós. A B aceitou e acabou por dar o

fantoches ao G para ele poder dramatizar. Apesar de mais uma vez a minha intervenção baseada no diálogo de forma serena, ter solucionado o conflito, tenho a plena consciência que se fosse outras duas crianças envolvidas, poderia não ter resultado tão bem, uma vez que cada criança tem o seu temperamento e a sua forma de reagir às chamadas de atenção dos adultos. Se não tivesse resultado, teria de pensar noutra forma de o resolver.

Episódio 3: *As crianças não sabem brincar e atiram várias vezes os brinquedos umas às outras, durante os momentos de brincadeira* (Nota de campo, novembro de 2014).

Este tipo de situações ocorreram várias vezes durante o meu estágio e eu questionei-me diversas vezes sobre o porquê de tal acontecer, uma vez que, quando eu brincava com as crianças, observava brincadeiras bastante interessantes, o que me leva a crer que elas sabem brincar e que tiram proveito destes momentos ao longo do dia, no entanto, de acordo com as minhas observações foi possível verificar que é durante estes momentos de brincadeira livre que ocorrem mais conflitos entre pares. Depois de refletir sobre esta problemática, penso que estas situações estão mais presentes durante os momentos de brincadeira uma vez que é durante estes momentos que as crianças partilham emoções, sentimentos, estabelecendo relações de proximidade e de afeto entre si.

Episódio 4: *Estava sentada numa das mesas da sala, a realizar uma experiência com as crianças e ia chamando duas a duas. O T realizou a experiência comigo e quando lhe disse que tinha terminado e que era a vez de vir outro menino, ele começou a destruir aquilo que tinha feito e a bater com o objeto na mesa* (Nota de campo, dezembro de 2014).

Esta situação passou-se durante a realização de uma experiência que eu realizei com as crianças, no âmbito de uma unidade curricular e que consistia na construção de maracas com materiais recicláveis. A criança após ter terminado a experiência não quis dar o lugar a outro colega. Como eu lhe disse que ele já tinha terminado e que agora era altura de vir outro colega, começou a destruir aquilo que já tinha construído até dada altura. Durante o diálogo que mantive com a criança, explicando-lhe que não podia ter

esta atitude, fui tomando consciência que esta estratégia não estava a resultar. Posteriormente, procurei então confrontá-lo perante a atitude que tomou, mostrar-lhe que o seu comportamento foi incorreto e o quanto me deixou chateada com a situação. O T acabou por se levantar e ir brincar com os restantes colegas, contudo, percebi que tal estratégia só resultou após eu refletir sobre o meu tom de voz e sobre a minha expressão e compreender que teria de chamar a atenção desta criança de forma mais segura para que me levasse a sério, sem me tornar autoritária.

1.2. Observações da intervenção da educadora cooperante

Através das observações que realizei do quotidiano dos contextos, emergiram várias situações problemáticas, que me levaram a refletir.

Em relação ao estágio em creche, de acordo com as minhas observações, as intervenções da educadora cooperante foram ao encontro das conceções por ela defendidas durante as reflexões conjuntas e algumas conversas informais.

A corrente pedagógica com a qual mais se identifica é a construtivista, sendo esta uma pedagogia centrada na construção do conhecimento tendo como base as teorias construtivistas de Piaget e de outros autores do desenvolvimento, acreditando que a criança tem parte ativa na construção do seu próprio conhecimento criando uma compreensão própria do mundo através das relações que estabelece com tudo o que a rodeia nas suas interações diárias. A educadora cooperante acredita que o educador

“deve respeitar e aceitar a criança como ser ativo e dinâmico que é, tendo obrigatoriamente a função e a responsabilidade de criar dificuldades e problemas, que permitam a diversificação e ampliação das experiências, apoiando e promovendo a sua autonomia e a construção do seu conhecimento” (Projeto Pedagógico da Sala).

O modelo curricular High/Scope é aquele com que a educadora mais se identifica. A educadora considera que para além da importância de perceber de que forma as crianças aprendem segundo esta abordagem, é igualmente importante perceber de que forma esta se estrutura assentando na filosofia em 5 princípios orientadores que são, no fundo, as bases para a organização de todo o trabalho pedagógico. No entender da educadora,

estes princípios contemplam todas as vertentes para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Os cinco princípios, graficamente apresentados na “Roda da Aprendizagem”, são os seguintes: aprendizagem ativa, interação adulto-criança, avaliação, rotina diária e ambiente de aprendizagem. Uma vez que o modelo curricular utilizado por esta educadora é o High/Scope, toda a sua atuação baseava-se nos princípios nele enunciados.

Em relação à resolução de conflitos, a educadora normalmente chamava a atenção das crianças, tentando-lhes explicar que esses comportamentos não eram os mais corretos, no entanto, algumas vezes observei a educadora a virar um dos armários da zona da casinha para a parede, impedindo que as crianças tivessem acesso às gavetas e brincassem com aqueles materiais, o que me levou a questioná-la sobre esta ação. A educadora explicou-me que tomava esta decisão quando observava que essa área estava a causar muitos conflitos entre o grupo. Eu conversei com a educadora cooperante sobre esta medida e expliquei que não concordava porque na minha perspetiva não é a esconder materiais ou a impedir que as crianças brinquem, que vamos estar a evitar os conflitos na disputa dos brinquedos. A educadora concordou comigo e referiu que iria pensar noutras estratégias para diminuir os conflitos nos momentos de brincadeira livre. Explicou ainda que muitas das vezes o que acontece é que acaba por se esquecer de voltar a virar o armário para mas que quando as crianças pedem para brincar na zona da casinha com aqueles materiais, ela na maior parte das vezes coloca-o na posição correta e ao acesso das crianças.

1.3. A minha intervenção

No contexto de creche, a minha intervenção não foi sistematizada como no contexto de jardim-de-infância, devido a algumas razões que passo então a enunciar. Em primeiro lugar, não consegui intervir de uma forma mais rigorosa, no contexto de creche, uma vez que foi durante este estágio que decidi o tema do presente relatório de investigação e ainda não conhecia os diversos aspetos que envolviam a temática do estudo. Deste modo, acabei por perder muitos momentos pertinentes onde poderia ter intervindo. Em segundo lugar, porque no contexto de creche torna-se muito mais difícil de sistematizar a intervenção porque as rotinas não são tão exigentes, ou seja, não são tão fixas como as do contexto de jardim-de-infância.

Apesar das dificuldades em sistematizar a minha intervenção, consegui intervir no contexto de creche, nomeadamente em momentos onde ocorreram conflitos. Neste contexto de estágio também construí um inquérito por questionário que foi enviado à educadora cooperante de forma a entender e a analisar as suas concessões sobre a disciplina.

1.3.1. Inquérito realizado à educadora cooperante

Ao responder à questão: “Qual é a sua opinião sobre a disciplina?”, a educadora de creche enuncia algumas opiniões que parecem entrar em dissonância, ou seja, por um lado a educadora refere que as situações de indisciplina são aquelas em que “a criança manifesta comportamentos que não são aceites pelo adulto e regra geral pela sociedade em que vive”; por outro lado a educadora cita Brazelton e Sparrow que sugerem “a importância da disciplina como forma de ajudar a criança a sentir-se segura”. Estas duas ideias não parecem articular-se pacificamente, pois por um lado, é enunciada uma condição da disciplina que reside na aceitação por parte do adulto; por outro lado, é destacado por estes autores que o valor da disciplina reside na suposta securização da criança. Na verdade, não sabemos como interpretar estas asserções opostas: a disciplina serve o desejo dos adultos ou protege a criança? Na citação de Brazelton e Sparrow escolhida pela educadora, estes autores acrescentam explicitamente que “uma criança sem disciplina está à mercê do seu comportamento impulsivo”. Prosseguindo, os autores explicitam mais claramente a noção da disciplina como organização de uma defesa da criança de si própria e dos seus próprios sentimentos, o que permitiria que a criança construa uma conceção positiva de si própria e de respeito pela sua pessoa: “ela sentirá receio dos seus próprios sentimentos e não terá a possibilidade de se respeitar a si própria”. A educadora acrescenta ainda a seguinte frase cujo sentido parece muito ambíguo e ainda menos claro do que aquele que emerge das asserções anteriormente analisadas: “devendo encarar-se essa desobediência como uma aprendizagem por tentativa e erro”.

Ao responder à questão: “Quais as modalidades de intervenção do adulto, no sentido de instaurar a disciplina?”, a educadora refere que “o adulto deverá em parceria com a criança estabelecer regras, regras essas que deverão ser explicadas de forma clara, tendo o adulto que ficar com a percepção de que a criança percebeu a mensagem”. Esta

concepção apresenta alguma contrariedade, pois se por um lado, é enunciada a forma como as regras devem ser estabelecidas, afirmando que tanto o adulto como a criança deverão estar envolvidos neste processo; por outro lado, é atribuído ao adulto o papel de perceber se a criança interiorizou as regras, desvalorizando a participação das crianças na sua elaboração. Se as crianças estiverem envolvidas no processo de construção das regras da sala, irão com certeza perceber a mensagem que cada uma das regras exprime porque irão apropriar-se das suas próprias regras. Apesar de a educadora apresentar esta concepção, não existia nenhum mapa de regras afixado na sala nem era realizada qualquer anotação que envolvesse o comportamento das crianças, ou seja, aparentemente a educadora responde com argumentos que considera aceitáveis, mas na prática não os aplica. Completando esta concepção, a educadora cita Estrela que sugere que “a manutenção da disciplina não exclui as sanções, mas a criança submete-se a elas mais facilmente” afirmando ainda que o verdadeiro valor das regras é de aceitação perante os castigos: “porquanto contribuiu para a elaboração das regras e se sente responsável pela sua preservação”, ou seja, as regras irão permitir que a criança se submeta mais facilmente ao desejo do adulto. Prosseguindo, a educadora faz referência aos limites impostos à criança afirmando que “quanto aos limites, estes deverão ser sustentados e o próprio adulto deverá perceber para si o porquê de estabelecer esses limites para a criança”. Acrescentou ainda que “também quanto a esses, deverá mantê-los sólidos e não permitir num momento e proibir noutro, não sendo coerente para com a criança”. Esta concepção de limite é um pouco ambígua pois poderá ou não estar a referir-se à imposição de regras. Por fim, a educadora cita os autores Brazelton e Sparrow que sugerem que “quando um pai diz «Não!», a criança muitas vezes precisa de descobrir se ele está realmente a falar a sério”. Acrescentando que “uma reacção inconsciente ou fraca convidará a mais uma tentativa”. A ideia aqui implícita está relacionada com a importância dos pais dizerem “não” às crianças, contudo, os educadores também devem ter essa preocupação. É importante que a equipa pedagógica assuma atitudes e posturas com coerência, utilizando o “não” de forma consistente, de modo a que a criança não se sinta perdida e perceba a mensagem transmitida pelo adulto. Como Sptiz (1979: 63) refere, é necessário por vezes causar a frustração nas crianças, porque elas em determinadas situações precisam de ouvir o “Não”, no entanto não pode ser um “Não” utilizado com vista ao medo ou à ameaça, pois o “Não de Raiva” transmite uma determinada expressão vocal de emoção que as crianças também aprendem a apropriar-se, através do mecanismo de defesa da identificação. As crianças

têm a capacidade de compreender, através das emoções, que os adultos transmitem nos seus afetos, expressões e estados de espíritos que acompanham o “Não”.

Ao responder à questão: “Habitualmente, como resolve os conflitos?”, a educadora inicia a sua resposta referindo que “as birras são, normalmente, a melhor arma para testar estes limites”. De forma a apoiar a sua perspectiva, a educadora cita Fonseca, que sugere que: “além de uma tempestade emocional, uma birra é um protesto contra a autoridade”. Perante esta conceção, eu questiono-me: Nós vamos educar as crianças e estabelecer regras, para ganhar poder? Segundo a perspectiva da educadora, tudo leva a crer que sim. Completando aquilo em que acredita, a educadora cita Helena Marujo que refere que a autoridade é deveras importante tanto para o adulto, como para a criança, afirmando que, no caso do adulto, “é a maneira de assegurar a socialização, de não perder o poder que lhe é devido e de levar a necessária aprendizagem do impossível e da frustração” e para a criança, “ouvir o “não” é uma forma de aprender fronteiras do certo e do errado e dizê-lo a maneira de crescer autónomo, independente, diferente do outro”. Mais uma vez remete-nos para a questão da autoridade e do poder por parte do educador, aliada à necessidade de utilizar o “não” de forma a ser respeitado pelas crianças. Prosseguindo, a educadora afirma que as crianças são naturalmente agressivas e que é necessário controlá-las. Perante esta afirmação, volto a questionar-me: Será que as crianças são naturalmente agressivas ou socialmente agressivas? O que é facto é que existem sociedades que promovem mais a agressividade dos seus cidadãos. De seguida, a educadora cita a autora Albertine Santos, de modo a colmatar as suas afirmações anteriores, contudo não é possível compreender o seu verdadeiro sentido, uma vez que, quando a autora refere “funciona não apenas como válvula de escape de uma energia acumulada” poderá estar a referir-se à brincadeira ou à agressividade natural das crianças, ambas anteriormente proferidas pela educadora. Por fim, a educadora deu o seu parecer relativamente ao que considera ser o papel dos educadores perante os momentos de conflito, afirmando que: “na minha opinião todos os educadores terão que avaliar a situação e que vertentes podem seguir no sentido de se informarem melhor para melhor intervir”. Refere ainda que os educadores têm o dever de “transformar momentos de conflitos, entre as crianças, em momentos de desenvolvimento e aprendizagem de forma a contribuir para a construção do auto controlo e a diminuição dos conflitos entre as mesmas”.

2. Contexto de estudo em jardim-de-infância

2.1. Episódios observados

Episódio 1: *Conflito entre dois grupos de crianças originado devido à disputa dos materiais existentes nas áreas da sala* (Nota de campo, março de 2015).

Este conflito ocorreu na área das construções quando um grupo participou numa construção e depois não a desmontou porque queria apresentá-la quando nos voltássemos a reunir no momento de grande grupo. Perante esta situação, a educadora cooperante decidiu que as apresentações feitas em grande grupo, dos produtos desenvolvidos e construídos durante a manhã, iriam deixar de existir todos os dias para que todas as crianças tenham oportunidade de brincar e de utilizar todos os materiais disponíveis na sala. Através das minhas observações, percebi que estas construções impossibilitam que outros colegas brinquem nessa área e que façam construções por não terem peças suficientes. Na minha perspetiva, isto só acontece porque a educadora incutiu nas crianças a ideia de que as apresentações são bastantes importantes para dar a conhecer aos restantes colegas, todas as experiências realizadas durante a manhã. Após refletir sobre estas situações, consegui compreender que estas apresentações são importantes para as crianças, uma vez que é visível o entusiasmo do grupo quando sabem que vão poder apresentar as suas construções, contudo, cabe à educadora explicar que nem sempre é possível manter as construções intactas toda a manhã pois deste modo, os materiais existentes nesta área não chegaram para todas as crianças.

Episódio 2: *Conflito entre duas crianças, o D e o R, que disputavam o lugar numa fila* (Nota de campo, março de 2015).

Estivemos na biblioteca a escutar uma história e quando estávamos a regressar à sala, o R passou à frente do D e este, como não gostou da sua ação, empurrou-o para trás. Ao ser confrontado, o R deu um pontapé na barriga do D (com muita força) e pôs o colega a chorar, queixando-se de dores. Depois do sucedido, o D veio a cambalear ter comigo e com uma assistente operacional, contando o que se tinha passado. A educadora cooperante, quando chegou da biblioteca, reuniu comigo e com todas as crianças no grande grupo e pediu para explicarem o que se tinha passado durante a sua ausência.

Escutou os dois participantes envolvidos no conflito e também todos os colegas que quiseram intervir. Por fim, decidiu que o R iria passar a ser sempre o último em qualquer fila que seja necessária formar e justificou tal decisão por já terem acontecido outras agressões por parte da R. Por esse mesmo motivo, referiu ainda, que neste caso, teria de falar com os pais do R e do D sobre o que se tinha passado, devido ao facto da gravidade da situação, uma vez que o D ficou magoado. Junto dos familiares do R, a educadora tentou perceber se a família tinha observado alguma alteração no comportamento dele em casa. Segundo a mãe da criança, por vezes também tinha notado algumas mudanças de comportamento, alguma agressividade nas suas brincadeiras e alguma violência quando batia em alguém. Em relação aos familiares do D, nomeadamente a mãe que o foi buscar à escola nesse mesmo dia, a educadora deu a conhecer a situação e alertou a mãe para estar atenta durante a noite a possíveis queixas do seu filho uma vez que sofreu uma pancada forte na zona abdominal. Penso que a estratégia adotada pela educadora, que consistiu em não tirar partido de nenhuma das crianças envolvidas e avaliar primeiramente a situação, foi a mais correta e a forma como interveio resultou bastante bem neste caso, uma vez que, a partir deste dia, estive mais atenta aos comportamentos do R e ele respeitou e cumpriu o que a educadora lhe pediu, evitando assim mais conflitos deste tipo.

Episódio 3: *Conflito entre o H e a M* (Nota de campo, março de 2015).

Importa referir que só tomei conhecimento deste conflito quando foi discutido em grande grupo. Segundo a educadora, o H mordeu à M sem qualquer razão aparente. Durante uma das nossas conversas informais, eu questioneei a educadora sobre esta situação, no sentido de perceber se já era habitual esta criança de seis anos morder nos colegas ou se se tratava apenas de uma situação pontual. A educadora explicou-me que tal situação já tinha sucedido uma vez, contudo tinha sido pouco tempo depois desta criança ter entrado para o jardim-de-infância, podendo estar relacionado com o seu período de adaptação. Segundo a educadora cooperante, tratava-se de uma criança que desafia o adulto em várias situações e muitas vezes, acaba por ser mal-educada quando é confrontada por ter tido alguma atitude menos correta. Tentei perceber junto da educadora cooperante, de que forma é que ela intervinha nestas situações e percebi que estes casos são sempre resolvidos no momento de grande grupo, para que todas as

crianças possam escutar o que se passou e dar a sua opinião. Primeiramente são escutadas as crianças envolvidas no conflito e depois a educadora tenta moderar este momento, percebendo o que aconteceu e quais as razões para tais atitudes, deixando que todos expliquem o que viram e deste modo, partilhem a sua opinião sobre o sucedido.

Episódio 4: *O H desobedeceu-me, quando lhe pedi que esperasse no seu lugar pelas minhas indicações para ir guardar as sapatilhas na gaveta* (Nota de campo, abril de 2015).

Esta situação ocorreu durante o momento de grande grupo, após dirigir-me com o grupo de crianças do ginásio para a sala. Entretanto, quando chegámos à sala, pedi que todos se sentassem no grande grupo para depois, à vez, irem guardar as suas sapatilhas na respetiva gaveta. Mesmo depois de eu pedir às crianças que aguardassem pela sua vez, o H levantou-se sem eu lhe ter dito nada e dirigiu-se à gaveta. Neste momento fiquei surpreendida com o que estava a acontecer e tive de pensar rapidamente numa forma de solucionar esta situação. O que eu fiz nesta situação foi deixá-lo para último e explicar-lhe que só iria guardar as sapatilhas quando eu lhe desse autorização para tal, pois não estava lá a educadora mas ele teria de me respeitar da mesma forma que me respeita na presença da educadora. Após refletir sobre a minha ação, penso que agi de forma correta e que o H conseguiu perceber que apesar de a educadora cooperante não estar presente na sala, tem de respeitar os restantes adultos e que as regras estabelecidas são para ser cumpridas em todos os momentos do dia.

2.2. Observações da intervenção da educadora cooperante

No estágio em jardim-de-infância, de acordo com as minhas observações, as intervenções da educadora cooperante foram ao encontro das conceções defendidas pela mesma durante as reflexões conjuntas e algumas conversas informais. No entanto, por vezes pareceu-me um pouco contraditória em certos esclarecimentos que me dava em relação às questões que lhe colocava sobre a disciplina.

Uma vez que o modelo curricular utilizado por esta educadora é o do Movimento da Escola Moderna, toda a sua atuação baseia-se nos princípios nele enunciados. Como tal,

utilizava diariamente na sua prática o diário de grupo como um instrumento regulador dos comportamentos, permitindo que as crianças partilhem os seus sentimentos e expressem as suas opiniões. Dentro dos dispositivos defendidos pelo Movimento da Escola Moderna, a educadora utilizava também o conselho que se realizava todas as sextas feiras. Este conselho tinha o objetivo de escutar as crianças, percebendo, através dos seus discursos, o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem ao longo de cada semana.

Este modelo pedagógico,

“desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais [...]. As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas” (Folque, 1995 in Nizza, 1999: 5).

Assim sendo, cabe ao educador criar desafios e apoiar as crianças neste processo de modo a “promover uma organização participativa, cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1995 in Nizza, 1999: 11).

Em relação à resolução de conflitos, a educadora interveio sempre como mediadora, permitindo sempre que as crianças tentassem resolver as coisas sozinhas. De acordo com as minhas observações, a educadora agia de uma forma calma, serena e compreensiva, demonstrando sempre às crianças que tinha em consideração os seus sentimentos, as suas palavras e ações através de conversas com o grupo e individualmente.

2.3. A minha intervenção

Neste contexto de estágio, a minha intervenção consistiu na construção de um mapa de regras com as crianças e a formulação de um inquérito entregue à educadora cooperante de modo a perceber as suas conceções sobre a disciplina e a resolução de conflitos.

2.3.1. Construção do mapa de regras

Quando iniciei o estágio em jardim-de-infância, procurei conhecer as crianças e perceber de que forma é que poderia intervir, dando seguimento ao meu projeto de investigação. À medida que fui conhecido melhor o grupo e cada uma das crianças individualmente, percebi que no geral se tratava de um grupo de crianças que conhecia bem as regras dentro e fora da sala, sabia ouvir e respeitar as opiniões dos outros, colocando o dedo no ar para falar e gostavam de partilhar os materiais existentes na sua sala e na sala do prolongamento (destinada a todas as crianças depois do horário letivo). Estas crianças estavam habituadas diariamente, a partilhar os seus sentimentos, partilhar situações do dia-a-dia e a respeitar as diferentes ideias e opiniões que surgiam quando o grande grupo se reunia. Durante estes momentos de grande grupo, as crianças sentiam que as suas ideias eram valorizadas, promovendo assim um desenvolvimento positivo do autoconceito das mesmas. Nestes momentos eram também promovidos valores cívicos de respeito pelo outro, contudo são valores que

“não se “ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (OCEPE, 1997: 52).

De facto, foi possível constatar que existia democracia dentro da sala e a disciplina estava presente nos vários momentos do dia, pois cada criança mostrava conhecer bem os seus direitos e saber qual a forma mais correta de se comportar dentro e fora da sala, respeitando os adultos e os seus colegas. Contudo, ao longo do meu estágio, presenciei alguns momentos de conflito, na sua maioria associados à disputa dos materiais disponíveis nas diferentes áreas da sala, tal como descrevi anteriormente nas observações. Para além de refletir sobre as formas de agir perante esses conflitos, estas situações levaram-me a procurar saber mais sobre as regras da sala, procurando intervir de forma a melhorar o comportamento do grupo.

Após refletir sobre estas situações e encontrar as regras afixadas na sala, conversei com a educadora cooperante e coloquei-lhe algumas questões sobre essas mesmas regras. Confesso que só reparei na existência destas regras, vários dias após o estágio, uma vez

que se encontravam num local pouco visível. Tratava-se de um conjunto de três regras que se encontravam afixadas numa espécie de cavalete localizado atrás de algumas cadeiras que formam a roda onde se reúne o grande grupo, ou seja, as crianças quando ocupavam estas cadeiras ficavam de costas para as regras. Para além disso, o placard das regras já se encontrava um pouco em mau estado, uma vez que algumas letras se estavam a descolar da cartolina (cf. Imagem 1).

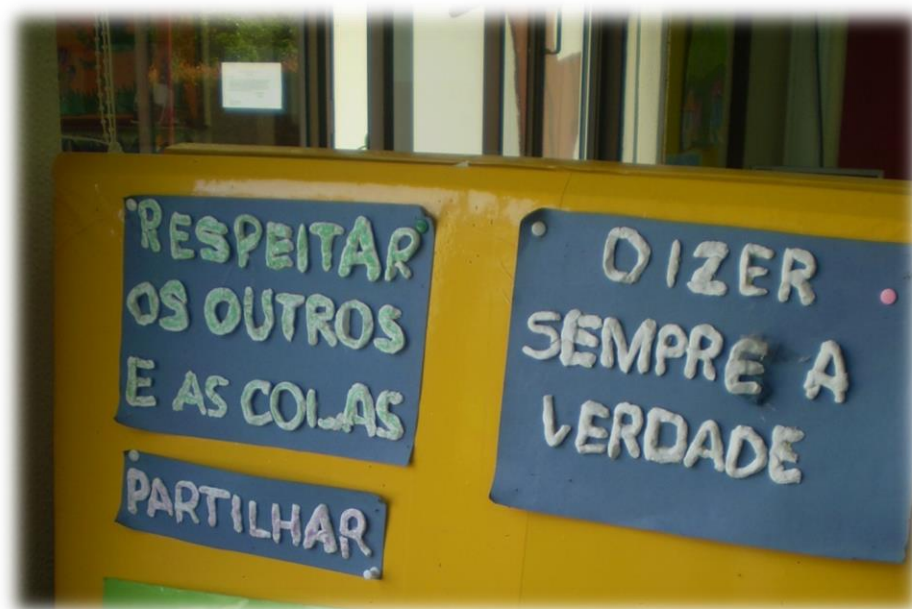


Imagem 1 – Regras existentes na sala

No que diz respeito à construção destas regras, questionei a educadora sobre este assunto que me respondeu que aquelas regras expostas tinham sido construídas por um grupo de crianças que frequentou aquela mesma sala noutra ano letivo. A educadora explicou-me ainda que decidiu manter sempre as mesmas regras afixadas, uma vez que considera que aquelas três regras englobam tudo aquilo que as crianças precisam saber em relação às atitudes e comportamentos a ter dentro de uma sala. Nesta conversa, de acordo com o que a educadora cooperante me foi dizendo, também fui percebendo que as crianças tinham noção do que podiam ou não fazer na sala, porém, por vezes tinham tendência a não respeitar essa noção. Assim sendo, propus à educadora a realização de uma atividade. A educadora não se mostrou muito recetiva, no entanto, sabia que esta atividade era importante para o meu relatório final e por isso, deixou-a ao meu encargo.

No dia seguinte, aproveitei o momento de grande grupo para iniciar uma conversa com as crianças sobre o seu comportamento. Pedi que cada uma refletisse sobre o seu comportamento nos últimos dias e partilhasse com o grupo a sua opinião sobre alguns acontecimentos ocorridos no interior e no exterior da sala, refletindo sobre algumas situações menos positivas que tivessem ocorrido nos dias anteriores. Durante esta conversa fui percebendo que as crianças tinham noção do que podiam ou não fazer na sala e nos restantes espaços da instituição, porém, nem sempre era isso que acontecia. Foi muito interessante escutar as crianças a expressarem-se em relação ao seu comportamento, pois partilharam várias situações de conflito, muitas delas que tinham ocorrido antes do meu estágio mas que de alguma forma marcaram o grupo. Importa referir que quando informei o meu orientador desta intervenção, ele sugeriu que gravasse a conversa de modo a não perder qualquer informação, e foi o que eu fiz, com a autorização da educadora. Posteriormente, após escutar as crianças, coloquei ao grupo a seguinte questão: “Na nossa sala, existem regras afixadas?”. A maior parte das crianças disseram logo que não havia regras afixadas na sala, no entanto houve duas ou três que apontaram para as regras e disseram “Estão ali!”, contudo, questionaram-me logo a seguir: “O que é que está ali escrito?”. Posto isto, perguntei às crianças se estariam interessadas em ser elas próprias a construir as regras da sala, pedindo que me dessem alguns exemplos de regras que deveriam ser cumpridas numa sala de jardim-de-infância e que fariam sentido para a nossa sala. Importa referir que a educadora cooperante ao longo desta conversa realizada com as crianças sobre as regras, questionou várias vezes o grupo com a seguinte questão: “Então mas vocês não acham que as regras que estão a ser ditas, não estão dentro das que temos ali afixadas?”. Após refletir sobre este comentário enunciado várias vezes, sou levada a crer que a educadora não estava interessada em formular novas regras para a sala, uma vez que tentou que as crianças alterassem a sua opinião e a vontade de construirmos todos juntos um mapa de regras. Apesar da opinião manifestada pela educadora cooperante, o grupo mostrou-se logo muito recetivo e entusiasmado com a construção das regras e todas as crianças participaram nesta pequena discussão. Depois de ter anotado as regras ditas pelas crianças, perguntei quem é que queria trabalhar comigo na construção das regras em pequenos grupos; fui para a sala do prolongamento e deixei que fossem as próprias crianças a escrever as regras em manuscrito, de modo a envolverem-se mais na atividade proposta e fundamentalmente, a sentirem que as regras lhes pertenciam.

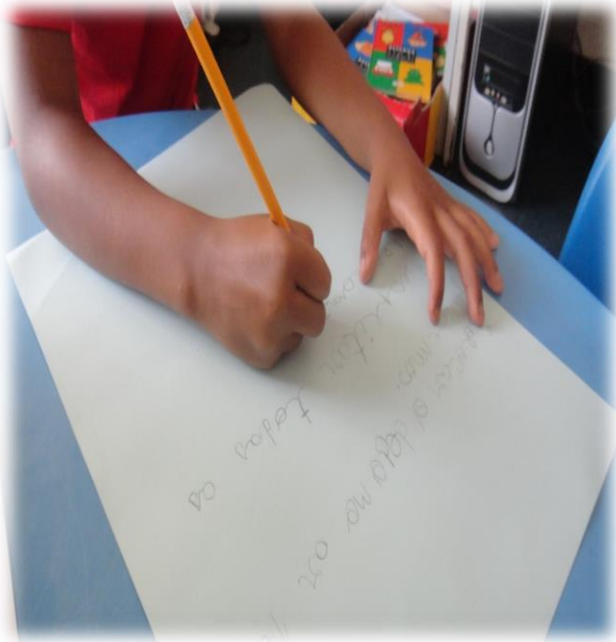


Imagem 2 – Escrita das regras a grafite realizada pelas crianças



Imagem 3 – Escrita das regras a caneta realizada pelas crianças

Após termos terminado o mapa de regras, apresentámo-lo no momento de grande grupo e todas as crianças pediram-me para retirar as outras regras e afixar as novas regras, desta vez construídas por elas próprias.

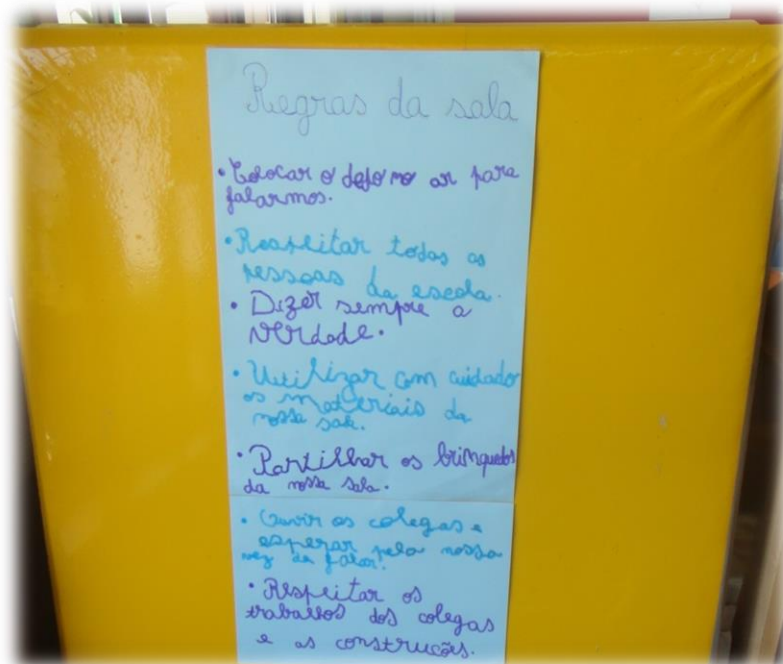


Imagem 4 – Mapa de regras terminado

Depois de refletir sobre todo o trabalho realizado com os pequenos grupos e com o grande grupo, faço um balanço positivo, pois penso que as crianças, apesar de a maioria já ter as regras bem interiorizadas, perceberam a importância de discutir as regras com o grupo e de incluir todos os membros da comunidade escolar nas regras. No que diz respeito ao modo como as regras devem ser construídas, a autora Carita (1997: 80) defende que “[...] devem ser formuladas com clareza, precisão e pela positiva”. Seguindo a sugestão desta autora, construí as regras com o grupo, redigindo-as na forma afirmativa e não negativa, pois penso que desta forma estamos a descrever o comportamento que é pretendido na relação com os outros. Apesar desta minha intervenção ter corrido como prevista, senti que poderia ter tido mais apoio por parte da minha educadora cooperante, uma vez que a educadora apesar de ter concordado que eu refizesse as regras da sala, quando refletia com ela sobre este assunto ela partilhava sempre da mesma opinião de que as três regras presentes na sala eram suficientes e que as crianças não precisavam de ser elas próprias a construir as regras, pois já as tinham bem interiorizadas. Eu discordo totalmente, porque considero que, apesar de a educadora estar convicta de que três regras são suficientes, é essencial ouvir as crianças e perceber que regras é que elas consideram que devem ser expostas na sua sala, uma vez que a sala também é delas e as regras expostas na sala não eram da sua autoria. De acordo com a perspectiva de Prado (2005: 683), “é necessário compreender o lugar das crianças como atores sociais, que participam do processo de formação e transformação das regras da vida social”. Como as crianças não participaram na implementação dessas mesmas regras, o que aconteceu é que muitas das crianças nem sequer sabiam que tinham regras afixadas na sala, o que me leva a crer que a educadora no início no ano não realizou este trabalho com o grupo. Posto isto, penso que a educadora deveria ter escutado as crianças em relação às regras da sala e ter-lhes dado oportunidade de participar nessa construção e refletir sobre o assunto, pois,

“cabe ao adulto organizar a sua prática junto às crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele. Elas necessitam de um espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam” (Horn, 2004: 17).

2.3.2. Inquérito realizado à educadora cooperante

Ao responder à questão: “Qual é a sua opinião sobre a disciplina?”, a educadora de jardim-de-infância começa por expressar uma conceção abrangente do conceito de disciplina, sublinhando que “não se limita a um conjunto de normas e regras indispensáveis para a vida e convívio em grupo”, uma vez que na sua opinião, a disciplina “deve assentar em princípios/valores inerentes a uma educação para a cidadania, no desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros e pelo mundo que nos rodeia [...] onde cada uma possa ter oportunidade de participar, de ser escutada, respeitada e valorizada”. Esta conceção ultrapassa a mera enunciação de regras, as quais só adquirem verdadeiro valor quando fundadas em princípios e valores, ou seja, ultrapassa a moralidade do gesto obrigatório, procurando raízes éticas.

As conceções apresentadas pela educadora acerca da disciplina vão ao encontro das minhas observações acerca da sua prática educativa; contudo, quando tive a primeira conversa informal com a educadora cooperante e a informei do tema do presente relatório final, explicitando as razões da minha escolha, a educadora considerou que o termo “disciplina” poderia ser uma designação “demasiado forte” para ser trabalhada com as crianças, no jardim-de-infância.

Ao responder à questão: “Quais as modalidades de intervenção do adulto, no sentido de instaurar a disciplina?”, a educadora respondeu de uma forma consonante com as suas afirmações relativamente à questão anterior: “na minha intervenção educativa empenho-me em desenvolver um trabalho dando ênfase à educação para a cidadania. Procuro promover nas crianças valores como o respeito face aos outros”. Completando esta conceção, a educadora enunciou o valor mais significativo da sua intervenção, a saber, a promoção da “solidariedade e da cooperação”. Prosseguindo, descreveu o modo como organiza as regras: “implico as crianças na elaboração das regras/normas para que estas as possam compreender”, no entanto não foi isto que observei, pois as regras afixadas na sala tinham sido construídas por outro grupo de crianças e não pelas crianças que no presente ano letivo pertenciam aquela sala. Acrescentou ainda que promove o relacionamento entre as crianças e a ação cooperada entre elas: “procuro estimular a interação entre pares e a aprendizagem cooperativa, em dinâmicas de inter ajuda”. Num sentido idêntico, também atribuí valor ao desenvolvimento quer das

capacidades de expressão dos sentimentos por parte das crianças, quer ainda das suas capacidades de escuta: “incentivo as crianças a explicitarem os seus pontos de vista, atos e seus sentimentos, a escutarem os outros”. De facto, tive a oportunidade de observar que a educadora, diariamente, dava oportunidade às crianças de expressarem, nos momentos de grande grupo, os seus sentimentos e opiniões. Durante a sua prática, era visível a importância dada à área de formação pessoal e social e o trabalho que era desenvolvido nesse sentido. Por fim, a educadora refere a utilização de dois dispositivos que utiliza com vista a instaurar a disciplina: “utilizo o diário de grupo e respetivo conselho, como instrumentos reguladores de comportamentos”. Através das minhas observações, pude constatar que a educadora utilizava estes dispositivos diariamente, contudo, o diário de grupo nem sempre se encontrava atualizado.

Ao responder à questão: “Habitualmente, como resolve os conflitos?”, a educadora volta novamente a responder de uma forma consonante com as suas afirmações relativamente à questão anterior: “quando é necessária a minha intervenção, procuro levar as crianças através da mediação a explicitarem os seus atos, sentimentos, a experimentarem pôr-se no lado do outro”. Esta conceção irá permitir que as crianças tomem a perspetiva de outras crianças. Prosseguindo, refere novamente a utilização de dois dispositivos que são parte integrante do modelo pedagógico utilizado pela educadora na sua prática, o Movimento da Escola Moderna. Utiliza o diário de grupo como regulador do comportamento das crianças, afirmando que este dispositivo é utilizado para anotar “as ocorrências mais significativas e que promovem a discussão confronto de opiniões”. Em relação ao conselho, afirma que recorre a este dispositivo para promover nas crianças a discussão das suas próprias ações: “em conselho debatem-se incidentes positivos ou menos positivos”. Acrescentou ainda que durante estes debates, podem ser enunciadas pelas crianças algumas regras: “por vezes nestas reuniões surgem regras em cooperação”, contudo, apesar de ter assistido a algumas reuniões de conselho, estas “regras” não eram registadas pela educadora. Por fim, completando esta conceção, a educadora volta a enunciar o valor mais significativo da sua intervenção, a saber, a promoção do “respeito face aos outros”, da “solidariedade e da cooperação”, pois considera que “é através desta prática que se fomenta uma vivência democrática”.

Capítulo IV – Considerações globais

Neste último capítulo considero importante fazer uma reflexão sobre os aspetos mais marcantes de todo o meu percurso académico, bem como, do caminho realizado ao longo da elaboração deste projeto de investigação.

De modo a aprofundar os meus conhecimentos e adquirir novas aprendizagens sobre a importância da disciplina na educação de infância, tomando contacto e posteriormente analisando conceções defendidas pelas educadoras participantes, empenhei-me neste estudo que foi desenvolvido nas duas instituições onde decorreram os estágios em creche e em jardim-de-infância.

Ao longo da elaboração deste relatório, deparei-me com algumas dificuldades que enunciarei de seguida. Recordo-me que inicialmente tive alguma dificuldade em escolher o tema para ser trabalhado e desenvolvido no meu projeto de investigação.

A elaboração deste projeto teve então início a partir da temática dos conflitos; contudo, após refletir com o meu orientador sobre o tema e sobre as minhas motivações, o professor sugeriu que trabalhasse a disciplina. Assim sendo, depois desta reflexão consegui compreender que os conflitos integram uma dimensão mais abrangente, a disciplina, e que faria todo o sentido falar em disciplina e não basear-me apenas nas situações de conflito e na sua resolução, uma vez que a “[...] a conquista de uma disciplina verdadeira (de dentro para fora), passa pela interiorização de uma série de regras, na família e na escola, só susceptíveis de terem êxito se tiverem sido construídas de uma forma participada” (Sampaio, 1996: 25).

Ao longo das minhas pesquisas fui tomando consciência de que se trata de um conceito que é encarado por alguns como negativo, uma vez que, quando falta disciplina numa sala de creche ou de jardim-de-infância ouvimos as pessoas dizerem que as crianças são indisciplinadas, ou seja, que manifestam comportamentos menos positivos; no entanto, eu considero que esta temática deveria estar presente em todas as instituições, uma vez que é o ponto fulcral da educação. Assim sendo, “[...] a disciplina na sala de aula e na escola deveria ocupar um lugar de relevo na formação inicial e contínua dos professores” (Caldeira, 2007: 34).

Tendo em conta as intencionalidades que delinee para o presente estudo, considero que, globalmente, os dispositivos e procedimentos de recolha de informação utilizados,

foram os mais adequados para obter informações de forma mais detalhada e profunda, essencialmente no que se refere à compreensão e interpretação das concepções pedagógicas das educadoras cooperantes, tendo possibilitado, na minha perspectiva, conferir riqueza ao estudo e ao respetivo projeto.

Penso igualmente que os inquéritos colocados às educadoras cooperantes foram fundamentais para compreender e clarificar o sentido das práticas observadas, confrontando o que é defendido por cada uma das educadoras e as observações por mim realizadas ao longo dos estágios.

Ao longo deste estudo também pude concluir que os conflitos fazem parte da nossa sociedade, seja qual for o contexto em que nos encontremos inseridos, pois “ao nascer, a criança passa a fazer parte de determinada cultura e, à medida que cresce, vai aprendendo os valores e regras específicos de sua comunidade” (Pantoni, 1998: 165). Assim sendo, devemos dar a devida importância aos conflitos e perceber que eles fazem parte da nossa vivência enquanto seres vivos em constante interação, ou seja, “o que nós precisamos nas escolas não é de suprimir o conflito, mas de estabelecer a forma mais benéfica de conflito” (Costa, 2003: 80).

Quando falamos de conflitos, falamos também das suas formas de resolução, uma vez que não existe apenas uma forma para os solucionar. As educadoras cooperantes, através dos inquéritos realizados, defenderam a sua perspectiva em relação a este assunto. Apesar de apresentar uma resposta um pouco confusa, a educadora de creche defende que “devemos transformar momentos de conflitos, entre as crianças, em momentos de desenvolvimento e aprendizagem e forma a contribuir para a construção do auto controlo e a diminuição dos conflitos entre as mesmas”; contudo, de acordo com as minhas observações penso que a educadora não resolvia os conflitos entre as crianças da melhor forma, uma vez que na maioria das vezes recorria a castigos que não modificavam de forma alguma os comportamentos das crianças envolvidas. Em relação à perspectiva defendida pela educadora de jardim-de-infância, esta afirma que

“quando é necessária a minha intervenção, procuro levar as crianças através da mediação a explicitarem os seus atos, sentimentos, a experimentarem pôr-se no lado do outro. Quer com apenas as

crianças envolvidas, quer em grande grupo em reunião de conselho, a minha intervenção é de mediadora”.

Esta concepção vai ao encontro das minhas observações e das conversas formais/informais que tive com a educadora cooperante, pois perante as situações de conflito, a educadora mantinha uma postura calma e deixava que fossem as crianças a resolvê-lo, contudo, quando era necessária a sua intervenção, escutava as duas partes e agia como mediadora.

Importa também referir que este estudo permitiu-me perceber a importância que as regras têm no comportamento das crianças. Eu partilho da perspetiva defendida por Frazatto (1998: 169) no que diz respeito às regras e à sua importância no desenvolvimento das crianças, pois este autor refere que “[...] as regras são de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades, pois é no contato com elas que as crianças poderão se orientar e saber como devem agir nos diversos momentos de sua rotina”. O mesmo autor defende ainda que, “ao participar da construção de regras, a criança aprende a ser parte de um grupo, ao mesmo tempo em que desenvolve sua autonomia” (idem).

Relativamente aos contextos de estágio nos quais estive inserida, posso considerar que ambas as instituições contribuíram para a minha formação pessoal e profissional. Fui muito bem recebida tanto na instituição A (creche) como na instituição B (jardim-de-infância), uma vez que em ambas as instituições me senti parte da equipa e sentia que as minhas ideias eram valorizadas.

Ao refletir sobre os meus percursos de estágio, creio que me deparei com dificuldades, desafios e conquistas que resultaram em aprendizagens significativas, existindo aspetos semelhantes e dissemelhantes nos dois contextos.

No contexto de creche, inicialmente senti diversas inseguranças, uma vez que era, para mim, um contexto totalmente novo, no qual nunca tinha realizado qualquer estágio; era o contexto que me despertava mais interesse por ser desconhecido e por ter muita curiosidade em trabalhar com crianças mais novas. Todos os momentos de reflexão com a educadora foram cruciais para superar alguns dos receios sentidos, pois senti-me sempre muito apoiada pela educadora e por toda a equipa educativa.

No Contexto de jardim-de-infância, as principais preocupações centraram-se na vontade intrínseca de corresponder a todas as expectativas. Uma vez que a experiência de estágio anterior, em contexto de creche, se tinha revelado uma experiência excepcional, tendo despertado em mim uma paixão, sentia algum receio de não ser capaz de desenvolver competências para estabelecer e construir uma relação pedagógica com crianças da faixa etária do jardim-de-infância.

Foi um desafio que inicialmente me assustou e ao mesmo tempo despertou em mim uma enorme vontade de o enfrentar, pois antes de iniciar o estágio a educadora cooperante informou-me que se tratava de um grupo de crianças que exigia muito trabalho por parte dos adultos e que era muito diferente do contexto que tinha estagiado anteriormente; contudo, sentia-me preparada para enfrentar um novo desafio, aproveitando tudo o que de melhor tinha para apreender. No primeiro dia senti que as crianças tinham muita vontade em me conhecer e fui logo muito acarinhada por todo o grupo. Sem dúvida que esta primeira receção me deixou de imediato muito mais confiante e com muitas expectativas em relação a este novo contexto.

Posso afirmar que o presente trabalho constituiu um grande contributo para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância. Suscitou algumas transformações nas minhas conceções, bem como uma maturação das ideias inicialmente formadas. Ao longo de todo o processo de análise e de interpretação dos discursos das educadoras cooperantes, fui construindo um sentimento de consonância e convergência de ideias com algumas das suas práticas, levando para uma prática futura modos de intervenção com os quais me identifiquei ao longo deste percurso.

Em suma, ao longo de todos os importantes momentos vividos, compreendi o papel que uma educadora de infância tem no desenvolvimento das crianças, nomeadamente na criação de um grupo disciplinado. As crianças só precisam de se sentir seguras e sentir que podem contar com o educador para tudo, uma vez que,

“com o apoio dos educadores, as crianças pequenas desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais. Através dos seus esforços, exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a

cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores” (Post e Hohmann, 2011: 92).

Termino com uma citação de Niza (1992 in Vasconcelos, 1997: 82) onde este autor afirma que “ou a nossa escola é, por aspiração e esforço, uma construção permanentemente ética e democrática, ou jamais teremos uma democracia”.

Referências bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas - Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Silabo.

Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: Editora UIED.

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

Amado, J. S. (1999). Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (III), pág. 53-72.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caldeira, S. N. (2007). *(Des)ordem na escola – mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.

- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença.
- Carita, A. (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Editor: Campo das Letras.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. Et al (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto editora – colecção educação.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto alegre: Artes médicas.
- Esteves, S. (2007). Autoridade versus Respeito. *Cadernos de Educação de Infância*, nº80, pág.43. Lisboa: APEI.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Faure, J. F. (2008). *Educar sem punições nem recompensas*. Brasil: Editora vozes.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Artigo Noesis (18), págs. 64-66.
- Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção infância: Porto editora.
- Frazzatto, L. (1998). Pensando a disciplina. In M. Rossetti-Ferreira, A. Mello, T. Vitoria, A. Gosuen, & A. Chaguri, *Os fazeres na Educação Infantil* (pp. 168-171). São Paulo: Cortez editora.
- Gameiro, F. P. (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim de Infância*. Edições Cosmos.

- Goldschmed, E. & Jackson, S. (1994). *Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche*. Artmed.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi- referenciado* (págs. 39-62). Lisboa: Editora UIED.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Editora Fundação Calouste Gulbenkian; 6ª Edição; Lisboa; Junho 2011.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas* (5ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Longo, C. (2005). *Ética disciplinar e punições corporais na infância*. Instituto de psicologia – USP.
- Martínez, M. (1993). *Os castigos na educação*. Porto: Porto editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: ISCSP.
- Nizza, S. (1999). “A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar” *Escola Moderna – Revista do Movimento da Escola Moderna. Nº 5, 5ª Série*.
- Pantoni, R. (1998). Sim e não na hora certa! In M. Rossetti-Ferreira, A. Mello, T. Vitoria, A. Gosuen, & A. Chaguri, *Os fazeres na Educação Infantil* (pp. 163-167). São Paulo: Cortez editora.
- Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática. *Cadernos de Educação de Infância*, nº95, pág.45. Lisboa: APEI.

Pestalozzi, J. (1774). Journal sur l'éducation de Jacob. In M. Soëtard, *Pestalozzi. Textes*. (1995). Paris: Presses Universitaires de France. Artigo cedido pelo professor Augusto Pinheiro no âmbito da U.C.: Fundamentos da ação pedagógica.

Pequicho, L. & Filipe, P. (2007). As Regras no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº80, pág.16. Lisboa: APEI.

Pinheiro, A. (2009) *Direitos das crianças. Da indiferença à violação: duas faces da mesma moeda. Uma perspetiva psicológica*. In Seminário Pensar os Direitos Humanos Dignidade e Justiça para nós todos. ESE – IPS.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prado, P. (2005). A gente gosta é de brincar com os outros meninos: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. In *Educação e Sociedade*. Campinas, pp. 683-688.

Sampaio, D. (1996). *A Indisciplina: Um signo geracional?* Cadernos de Organização e Gestão Escolar.

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

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Spitz, R. (1957) *O Não e o Sim, A Génese da Comunicação Humana*. Ed. Martins Fontes (1979).

Vasconcelos, T. (1997) *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto Editora.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. pp. 1037-1066. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada:

Decreto-lei nº 240/2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. DGIDC.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Documentos oficiais das instituições:

Plano de grupo (2014-2018) da instituição B.

Projeto educativo da instituição A.

Projeto pedagógico da sala A.

Regulamento interno (2014-2018) da instituição B.

Apêndices

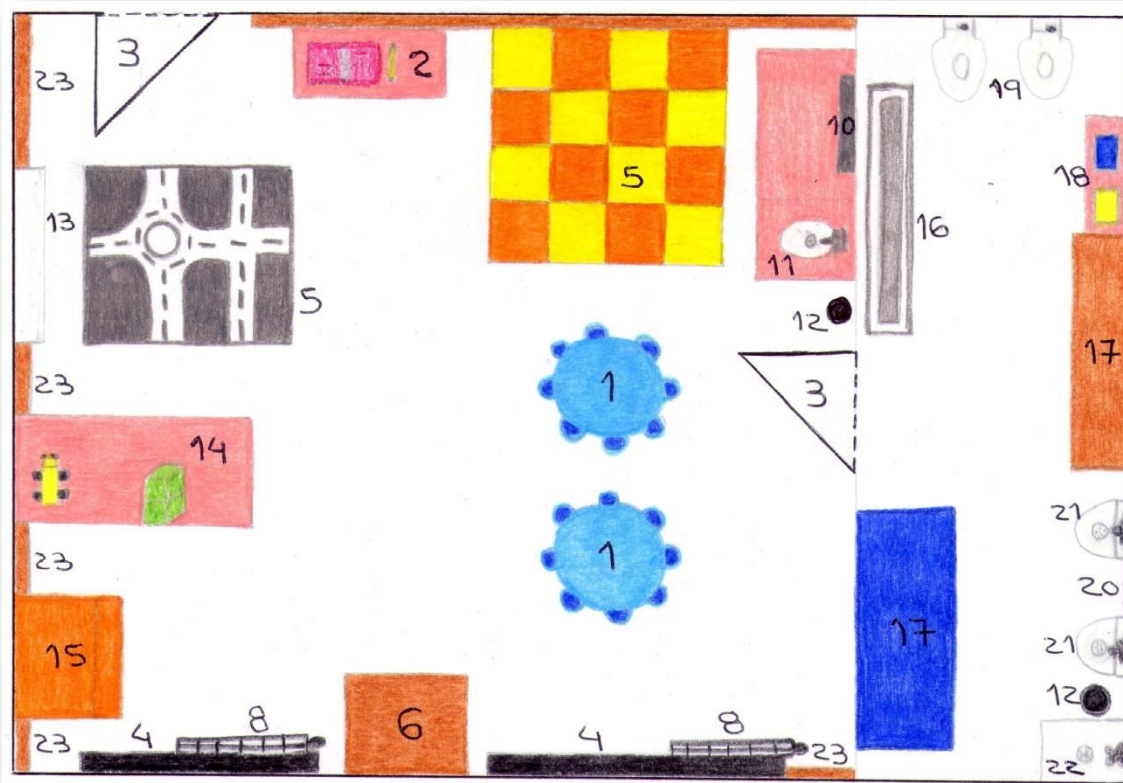
Índice de apêndices

	Págs.
Apêndice I – Rotina sala A (Instituição A)	87
Apêndice II – Planta sala A (Instituição A)	88
Apêndice III – Rotina sala B (Instituição B)	89
Apêndice IV – Planta sala B (Instituição B)	90
Apêndice V – Guião do inquérito entregue às educadoras cooperantes	91
Apêndice VI – Inquérito preenchido pela educadora cooperante de creche	92
Apêndice VII – Inquérito preenchido pela educadora cooperante de jardim de infância	94

Apêndice I – Rotina sala A (Instituição A)

Tempo	Rotina
07h30m – 09h00m	Acolhimento
09h00m – 09h30m	Entrada na sala e brincadeira livre
09h30m – 10h00m	Momento de Grande Grupo
10h00m – 11h15m	Momento de Livre exploração da sala e dos materiais
11h15m – 11h30m	Momento de Arrumar, seguido de momento de higiene
11h30m – 12h30m	Almoço, seguido de momento de higiene
12h30m – 15h30m	Momento de Repouso/sesta
15h30m – 16h30m	Lanche, seguido de momento de higiene
16h30m – 19h00m	Entrega das crianças às famílias

Apêndice II – Planta sala A (Instituição A)



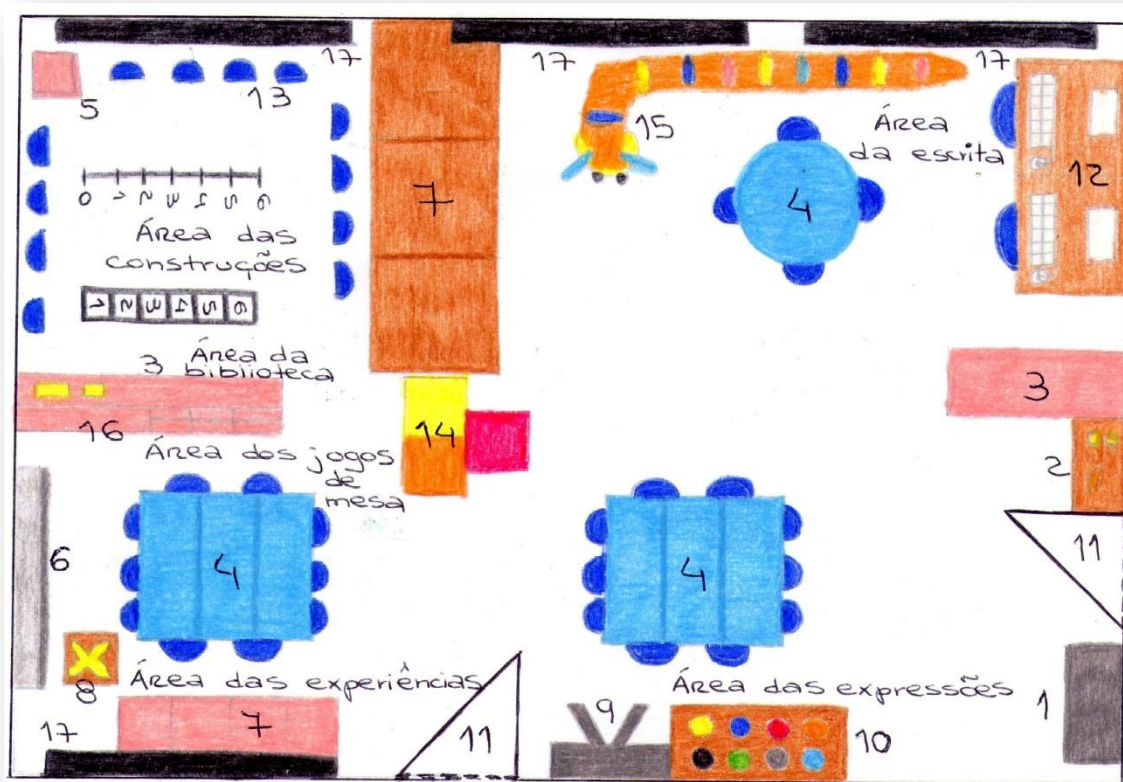
Legenda:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1- Mesas e cadeiras | 12- Baldes do lixo |
| 2- Móvel de apoio | 13- Espelho |
| 3- Entrada da sala | 14- Armário com gavetas |
| 4- Janelas | 15- Zona da casinha |
| 5- Tapetes | 16- Catres |
| 6- Móvel onde são guardados jogos | 17- Móvel/muda de fraldas |
| 7- Estante com prateleiras (apoio aos adultos) | 18- Armário de postas |
| 8- Radiadores (aquecimento central) | 19- Sanitas |
| 9- Porta que dá acesso à casa de banho | 20- Espelhos da casa de banho |
| 10- Estante | 21- Lavatórios |
| 11- Móvel com lava-loiças | 22- Poliban |
| | 23- Placares |

Apêndice III – Rotina sala B (Instituição B)

Tempo	Rotina
09h00-09h30	Acolhimento/tarefas
09h30-09h45	Planificação de tarefas em grande grupo
09h45-10h00	Higiene/Lanche da manhã
10h00-11h15	Escolha livre das áreas/completar trabalhos
11h15-11h30	Reunião de grande grupo
11h30-12h00	Recreio
12h00-13h30	Almoço e Recreio
13h30-15h00	Reunião de grande grupo
15h00-15h30	Avaliação do dia/saídas
15h30-18h30	Prolongamento

Apêndice IV – Planta sala B (Instituição B)



Legenda:

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1- Armário da educadora/assistente | 12- Computadores |
| 2- Móvel de gavetas identificadas com os nomes das crianças | 13- Cadeiras (grande grupo) |
| 3- Estante de livros | 14- Caixas com brinquedos |
| 4- Mesa com cadeiras | 15- Lagarta |
| 5- Armário com o rádio | 16 – Armário com jogos |
| 6- Quadro de giz | |
| 7- Armários de arrumação de materiais | |
| 8- Caixa de areia/água | |
| 9- Cavalete | |
| 10- Móvel com as tintas e pincéis | |
| 11- Porta | |

Relatório do Projeto de Investigação

Inquérito por questionário

Intencionalidade: fins académicos

Será garantido o anonimato quer da instituição, quer das educadoras inquiridas. Por favor, responda às seguintes questões. Sempre que possível, agradeço que ilustre as suas respostas com exemplos.

Questões:

1. Qual é a sua opinião sobre a disciplina?
2. Quais as modalidades de intervenção do adulto, no sentido de instaurar a disciplina?
3. Habitualmente, como resolve os conflitos?

Obrigado pela colaboração,
A estagiária
Catarina Neves

Apêndice VI – Inquérito preenchido pela educadora cooperante de creche

1. Qual é a sua opinião sobre a disciplina?

A disciplina surge como fundamental para o crescimento de qualquer ser humano. Como tal, é a partir do nascimento que vão pouco a pouco surgindo situações com os familiares, Educadores de Infância e qualquer outra pessoa que conviva diariamente com uma criança se vêem confrontados. Essas situações, em que a criança manifesta comportamentos que não são aceites pelo adulto e regra geral pela sociedade em que vive - devendo encarar-se essa desobediência como uma aprendizagem por tentativa e erro - levam o adulto a tomar determinada posição no que diz respeito à educação da criança, estabelecendo para isso regras e limites pois, de acordo com Brazelton e Sparrow (2006, p.150),

“a importância da disciplina como forma de ajudar a criança a sentir-se segura (...) torna-se óbvia quando é retida. Uma criança sem disciplina está à mercê do seu comportamento impulsivo. Ela sentirá receio dos seus próprios sentimentos e não terá a possibilidade de se respeitar a si própria”.

2. Quais as modalidades de intervenção do adulto, no sentido de instaurar a disciplina?

O adulto deverá em parceria com a criança estabelecer regras, regras essas que deverão ser explicadas de forma clara, tendo o adulto que ficar com a percepção de que a criança percebeu a mensagem. “A manutenção da disciplina não exclui as sanções, mas a criança submete-se a elas mais facilmente, porquanto contribuiu para a elaboração das regras e se sente responsável pela sua preservação” (Estrela, 2002, p.21). Quanto aos limites, estes deverão ser sustentados e o próprio adulto deverá perceber para si o porquê de estabelecer esses limites para a criança. Também quanto a esses, deverá mantê-los sólidos e não permitir num momento e proibir noutra, não sendo coerente para com a criança, apercebendo-se essa de que o adulto não está seguro e tentando novamente, pelo seu carácter curioso, fazer o que não está certo para ver o que acontecerá dessa vez, não contribuindo para o seu pleno desenvolvimento psicológico e

emocional. “Quando um pai diz «Não!», a criança muitas vezes precisa de descobrir se ele está realmente a falar a sério. Uma reacção inconsciente ou fraca convidará a mais uma tentativa” (Brazelton e Sparrow, 2006, p.60).

3. Habitualmente, como resolve os conflitos?

As birras são, normalmente, a melhor arma para testar estes limites, tomando como referência a afirmação de Fonseca «Além de uma tempestade emocional, uma birra é um protesto contra a autoridade». (2002, p.88) Por isso mesmo, dizer “não” é importante. Segundo Helena Marujo:

Tão importante para aquele que educa como para aquele que é educado. Para o primeiro é a maneira de assegurar a socialização, de não perder o poder que lhe é devido e de levar a necessária aprendizagem do impossível e da frustração, para o segundo, ouvir o “não” é uma forma de aprender fronteiras do certo e do errado e dizê-lo a maneira de crescer autónomo, independente, diferente do outro... Um instrumento de segurança, de protecção e de encaixe no meio social e cultural. (, p.78/79)

Para além disso, uma forma de aprender a controlar a sua agressividade natural, através da orientação e ajuda por parte dos adultos que admiram e lhes dão segurança, é aqui que a brincadeira surge como uma actividade valiosa para o desenvolvimento infantil.

Num artigo de Albertine Santos, a autora afirma que «Funciona não apenas como válvula de escape de uma energia acumulada... Mas também como oportunidade de expressão e elaboração da agressividade que existe e com a qual temos que aprender a lidar». (2000, p. 82)

Na minha opinião todos os educadores terão que avaliar a situação e que vertentes podem seguir no sentido de se informarem melhor para melhor intervir.

Devemos transformar momentos de conflitos, entre as crianças, em momentos de desenvolvimento e aprendizagem e forma a contribuir para a construção do auto controlo e a diminuição dos conflitos entre as mesmas.

Apêndice VII – Inquérito preenchido pela educadora cooperante de jardim de infância

1. Qual é a sua opinião sobre a disciplina?

Entendo que a disciplina não se limita a um conjunto de normas e regras indispensáveis para a vida e convívio em grupo. Ela deve assentar em princípios/valores inerentes a uma educação para a cidadania, no desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros e pelo mundo que nos rodeia de forma a permitir um ambiente caracterizado pelo bem-estar das crianças, onde cada uma possa ter oportunidade de participar, de ser escutada, respeitada e valorizada.

2. Quais as modalidades de intervenção do adulto, no sentido de instaurar a disciplina?

Na minha intervenção educativa empenho-me em desenvolver um trabalho dando ênfase à educação para a cidadania. Procuo promover nas crianças valores como o respeito face aos outros, a solidariedade e a cooperação.

Implico as crianças na elaboração das regras/normas para que estas as possam compreender.

Procuo estimular a interação entre pares e a aprendizagem cooperativa, em dinâmicas de inter ajuda.

Incentivo as crianças a explicitarem os seus pontos de vista, atos e seus sentimentos, a escutarem os outros.

Utilizo o diário de grupo e respetivo conselho, como instrumentos reguladores de comportamentos.

3. Habitualmente, como resolve os conflitos?

Quando é necessária a minha intervenção, procuro levar as crianças através da mediação a explicitarem os seus atos, sentimentos, a experimentarem pôr-se no lado do outro. Quer com apenas as crianças envolvidas, quer em grande grupo em reunião de conselho, a minha intervenção é de mediadora.

Como já referi, utilizo na minha prática o diário de grupo como um instrumento regulador dos comportamentos, nele registamos as ocorrências mais significativas e que promovem a discussão confronto de opiniões. Em conselho debatem – se incidentes positivos ou menos positivos, por vezes nestas reuniões surgem regras em cooperação.

É através desta prática que se fomenta uma vivencia democrática facilitadora da apropriação de valores como o respeito face aos outros, a solidariedade e a cooperação.