

A construção da *disciplina* na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias.

Ana Catarina Lira Fonseca* e Manuela Duarte Rosa**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

*ana_katarina21@hotmail.com

**manueladr@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente artigo incide sobre uma temática estudada no âmbito da elaboração do Relatório Final, referente à Prática Profissional Supervisionada, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A temática estudada remete para a importância da *disciplina*, assim como para os maiores desafios que se colocam aos profissionais de educação no dia-a-dia da sua atividade profissional, nomeadamente na gestão das dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam “problemas de comportamento”.

Assim sendo, serão abordados, neste artigo, aspetos como: a importância da elaboração de um plano de ação por parte do profissional de educação, quando se depara com situações inesperadas; a clarificação de conceitos como a *disciplina* e a *indisciplina*; a importância da construção da *disciplina* no desenvolvimento sociomoral das crianças; algumas das principais estratégias de intervenção para a existência de um “clima tranquilo” no âmbito pré-escolar e escolar; entre outros aspetos.

Acima de tudo, este artigo pretende “familiarizar” os profissionais de educação com alguns aspetos que poderão, por vezes, interferir na construção de uma “saudável” relação pedagógica. É, assim, uma reflexão em torno da “melhor” intervenção pedagógica, que deverá ser aplicada no sentido da criação de um clima relacional que seja estimulante, tranquilo, segurizante e satisfatório para todos os intervenientes do processo educativo (Carita & Fernandes, 1997).

Palavras-chave: crianças; profissional de educação; disciplina; indisciplina.

Introdução

Nos dias que correm, são cada vez mais frequentes os casos de educadores e professores que se deparam com um grande desafio: gerir as dinâmicas pedagógicas na presença de crianças que apresentam “problemas de comportamento”. Na verdade, estas situações acabam por

apresentar um quadro semelhante: crianças que não respeitam as diretivas dos adultos, que são abertamente desafiantes e, se pressionadas, passíveis de se tornarem agressivas (Hall & Hall, 2008). Esta é, então, uma temática bastante atual, e com a qual os profissionais de educação deverão estar “familiarizados”, para que possam ser capazes de adotar um conjunto de estratégias que possam contribuir para solucionar este problema.

Como tal, consideramos a abordagem deste assunto de extrema importância, já que para lidar com estas situações e para educar as crianças com sucesso, é necessário um nível elevado de maturidade emocional (Hall & Hall, 2008), que muitas vezes não possuímos no início da prática pedagógica. Optámos, então, por refletir mais aprofundadamente sobre este aspeto, já que a gestão de alguns momentos em contexto de J.I., assim como o estabelecimento de limites mais firmes às crianças, em determinadas situações; se afiguram como uma das maiores dificuldades com que os profissionais de educação se deparam durante a sua prática pedagógica

De facto, embora se saiba como é importante estabelecer limites, fazê-lo de um modo consistente e eficaz é uma tarefa bastante difícil. É certo que há um desejo em torno do bom comportamento das crianças, mas há também uma preocupação relacionada com o facto de as podermos estar a refrear demasiado ou a impor-lhes demasiados limites (Brazelton, 1995).

Esta experiência, surge contextualizada numa instituição cujos princípios pedagógicos se regiam pelo Movimento Escola Moderna (M.E.M.), um modelo pedagógico que apresenta características bastante específicas, das quais destacamos a gestão cooperada do currículo, que é um aspeto essencial do *ethos* democrático do M.E.M. (Niza, 1998 citado por Folque, 2012). As crianças tinham, assim, a responsabilidade e o poder de planearem as suas atividades, participando ativamente através de “contratos” de aprendizagem (Niza, 1992; 1996; 1998 citado em Folque, 2012). Este grupo revelava, portanto, uma grande *autonomia* e, pelo facto de trabalhar, maioritariamente, em pequenos grupos, apresentava algumas *dificuldades* de concentração nos momentos dedicados ao trabalho em grande grupo. Como tal, era nestes momentos que as maiores dificuldades surgiam, uma vez que alguns elementos acabavam por *desestabilizar*, o que provocava o *descontrolo* de todo o grupo.

Com a elaboração deste artigo pretendemos, principalmente, abordar a *disciplina* como um fator importantíssimo no desenvolvimento sociomoral das crianças, bem como um fim educativo de carácter imediato (Estrela, 1992); assim como exemplificar algumas estratégias que poderão auxiliar os profissionais de educação a lidar com estas situações. Ainda assim, importa referir que “cada caso é um caso”, já que o grupo de crianças não é uma mera soma de indivíduos, apresentando dinâmicas e personalidades próprias, que é necessário reconhecer e com as quais é fundamental saber trabalhar (Amado, 2000).

A construção da *disciplina* na Educação: pré-escolar e escolar. Um desafio para o profissional de educação?

Desafios emergentes

O ato de educar pressupõe sempre uma implicação de intensidade e envolvimento por parte do educador e professor, assim como uma partilha de propósitos, o enfoque adequado e um trabalho na vanguarda do desenvolvimento das crianças (Katz, 1977; Roggof, 1990; Vygotsky, 1978 citados por Vasconcelos, 1997). Para além disso, pressupõe também uma delimitação clara de objetivos e princípios pedagógicos, que deverão sempre reger as práticas de um

profissional de educação. Daqui advém que, “ensinar em qualquer nível educativo requer escolhas e decisões sobre o que selecionar como enfoque privilegiado” (Katz, 1995, p.1).

Assim sendo, é no decorrer da sua prática pedagógica que os educadores e professores deverão ser capazes de identificar os aspetos mais emergentes do grupo de crianças com quem contactam diariamente para, posteriormente, poderem elaborar um plano de ação que lhes permita intervir mais aprofundadamente nas questões identificadas. Como tal, impõe-se a necessidade, frequente, de reflexão sobre os episódios mais significativos, de modo a podermos pensar, repensar, melhorar e/ ou dar continuidade às práticas educativas.

Inúmeros são os desafios que se colocam, diariamente, a um profissional de educação; sendo que, no início de carreira, existe um que se configura muito frequente: a dificuldade de gestão das dinâmicas de grande grupo. Ao analisar-se esta questão, pode concluir-se que existem certos períodos que se apresentam particularmente favoráveis ao surgimento de comportamentos “não desejados” e que, portanto, requerem especial “atenção”. Desses períodos poderão, então, destacar-se: os relativos ao início e ao fim das atividades, assim como os períodos de transição entre as mesmas (Arends, 1995). De facto, “há sempre um momento ou situação-chave em que as crianças «nos põem à prova». Necessitam de ver se os adultos estão seguros ou inseguros, qual a sua capacidade de resposta, de atuação, de resolução dos problemas” (Reyes, 2010, p.288).

Assim, ao deparar-se com estas situações, o profissional de educação deverá refletir sobre as mesmas e, por conseguinte, tentar encontrar as melhores estratégias para colmatar esta dificuldade.

Por vezes, a preocupação que se gera em torno deste assunto, leva muitas vezes a pensar se é, de facto, *indisciplina* que reina entre alguns grupos de crianças, durante os momentos em que se exige a atenção de todos os membros, simultaneamente. Assim sendo, o subcapítulo seguinte será dedicado à clarificação de dois conceitos-chave: *disciplina* e *indisciplina*.

Disciplina e Indisciplina: Clarificação de conceitos.

O termo *disciplina* é, fortemente, marcado pela sua polissemia já que, ao longo dos tempos, tem assumido diferentes significações. Assim sendo, não se pode “falar em disciplina ou 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” (Estrela, 1992, p.17).

Segundo Brazelton (1995), a seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que se deve dar às crianças, isto porque esta é sinónimo de aprendizagem, desempenhando um papel capital nas conquistas da criança, entre as quais: o autocontrolo, o reconhecimento dos seus sentimentos, a perceção dos sentimentos dos outros, o desenvolvimento de um sentido de justiça e o altruísmo (Brazelton & Sparrow, 2009). Contrariamente ao que se possa pensar, no imediato, ao ouvir a palavra *disciplina*, esta não é “subserviência, obediência mecânica e acéfala, medo do castigo e de todas as consequências negativas da infração. Ela é autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e coletiva” (Amado, 2000, p.8).

De facto, a *disciplina* não é mais do que uma forma que nos permite, enquanto adultos de referência, ajudar as crianças a confiarem em si próprias. Isto para que estas sejam capazes de controlar os seus impulsos; gerir as suas emoções; respeitar as necessidades, sentimentos e

direitos dos outros; e “fazer o que está certo” para o seu próprio bem (Brazelton & Sparrow, 2009). Assim, e segundo Maria Montessori (1958), “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” (citada por Estrela, 1992, p.21).

Quanto ao termo *indisciplina*, embora possa parecer demasiado inadequado para ser aplicado num contexto de crianças em educação de infância, há que ter em conta que este deve ser encarado de diversas formas, até porque, nalguns casos, este pode reportar-se aos comportamentos e noutros às significações (Silva & Neves, 2006). A *indisciplina* é, sim, um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições de convivência social e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com os adultos de referência, enquanto pessoas e autoridades (Amado, 1998 citado por Amado, 2000).

Como tal, não só a agressividade e/ou violência podem ser consideradas como comportamentos indisciplinados. Estou de acordo com Carita & Fernandes (1997), quando afirmam que os comportamentos de *indisciplina* poderão considerar-se como aqueles que se traduzem num questionamento, explícito ou implícito, do adulto (quer como pessoa, quer como profissional). Ou seja, é a manifestação de comportamentos inadequados ao normal funcionamento do processo pedagógico. Comportamentos esses, que põem em causa as normas pré-estabelecidas e a autoridade do adulto de referência; assim como contribuem para a limitação das aprendizagens das crianças (Silva & Neves, 2006; Amado & Freire, 2009; Aires, 2009).

A importância da disciplina no desenvolvimento sociomoral da criança.

O desenvolvimento humano é um processo complexo que ocorre não apenas a nível físico, mas essencialmente a nível psicológico. Neste domínio, insere-se, então, a construção do desenvolvimento sociomoral da criança que, dada a sua importância, deve ser fomentada ao máximo no ensino pré-escolar (Martins, 2008).

Uma vez que o educador se afigura como um dos modelos a seguir pelas crianças cabe-lhe a si mostrar-lhes os comportamentos morais característicos da educação de infância, na medida em que nesta etapa, o desenvolvimento moral das mesmas é indispensável para a formação de hábitos, qualidades e sentimentos morais (Martins, 2008). Os adultos têm, assim, de assumir o seu papel, aquele de que as crianças realmente necessitam e que favorece o seu desenvolvimento. Isto porque, para as crianças pequenas, são um modelo em que estas se fixam continuamente, e que lhes dão segurança, afeto, estímulo e suporte (Reyes, 2010).

Ao desenvolvimento moral está intrinsecamente ligado o desenvolvimento pessoal e social, na medida em que é nos primeiros anos que a criança começa a estabelecer um maior número de relações interpessoais. Assim sendo, estas deverão ser fomentadas, uma vez que são facilitadoras das aprendizagens das crianças; que não só aprendem padrões de comportamento com os outros, como podem experimentar, com segurança, os seus próprios padrões (Brazelton, 1995). Espera-se, então, que, ainda que gradualmente, as crianças vão sendo capazes de compreender os sentimentos, intenções, percepções, e pensamentos de outras pessoas; assim como os próprios (Portugal & Laevers, 2010).

Uma vez que o desenvolvimento moral é extremamente orientado pela disciplina da própria criança (Brazelton & Sparrow, 2009), a definição de normas reguladoras do seu comportamento é essencial, na medida em que estas necessitam de orientações, normas,

regras, limites e hábitos ... não para anular as suas ações, mas sim para se prepararem para o futuro (Reyes, 2010). Para além disso, é impossível pensar que as crianças se podem desenvolver, “crescer, amadurecer, tornarem-se pessoas e viverem melhor sem essas orientações, normas, regras, limites ou hábitos” (Reyes, 2010, pp. 25, 26).

Como tal, a nossa função, enquanto adultos de referência, passa, sem dúvida, por auxiliar a criança a construir a sua própria disciplina.

Estratégias de Intervenção: o papel do adulto de referência.

É hoje largamente consensual o reconhecimento da importância das competências do profissional de educação na gestão do grupo, como meio de promoção de um bom clima para a aprendizagem e socialização (Carita & Fernandes, 1997). Assim, espera-se que, perante a existência de situações de “descontrolo” do grupo, este seja capaz de refletir e encontrar as melhores estratégias para a solução deste “problema”.

Apesar de, no geral, as crianças não serem, de todo, indisciplinadas, há sempre momentos em que a autoridade dos adultos de referência é posta em causa; pelo que se torna imprescindível a aplicação de algumas estratégias que possam, de alguma forma, colmatar estas situações. Algumas destas têm mais sucesso do que outras, isto porque tudo depende de muitos fatores, mas principalmente, da predisposição do grupo de crianças.

Ao refletirmos sobre esta questão, podemos constatar que antes de delinear qualquer tipo de estratégia, há a necessidade de conhecer as características da personalidade de cada uma das crianças, de modo a podermos agir em conformidade com o temperamento de cada uma. Este aspeto é essencial, não só nestas situações, como em toda a relação pedagógica, pois cada criança tem capacidades e necessidades que é necessário ajudar a desenvolver (Reyes, 2010), o que implica termos estratégias diferenciadas para cada uma delas. Como tal, o aprofundamento do conhecimento da criança pelo adulto de referência é facilitador de uma maior proximidade e de uma melhor compreensão das necessidades e problemas da mesma, capacitando-o para o estabelecimento de respostas mais adequadas (Carita & Fernandes, 1997).

Para além do aprofundamento dos conhecimentos acerca do grupo, há também a necessidade de interiorizar algumas das principais características do modelo pedagógico que é seguido nas instituições escolares; pois esse é, sem dúvida, um fator que influencia bastante o comportamento do grupo de crianças. Um dos aspetos a que nos referimos, é a escolha das dinâmicas de trabalho, que poderão ser bastante variadas. Temos, assim: o trabalho em grupo, o trabalho individual ou o trabalho a pares ou em pequenos grupos. Muitas das vezes, as crianças que, por norma, costumam trabalhar individualmente ou em pequenos grupos; têm alguma *dificuldade* em concentrar-se nas atividades (de longa duração), dinamizadas para o grande grupo. Acaba, então, por ser notório o *desinteresse* e a *dispersão* por grande parte das mesmas. Assim sendo, e nestes casos, pensa-se que a redução da duração destes momentos poderá ser uma mais-valia para se evitar a *dispersão* da atenção das crianças.

Outra estratégia é a utilização, por parte do adulto de referência, de um discurso mais assertivo. Isto porque, a firmeza e assertividade com que se impõe a palavra, permitem reduzir o conflito, fazendo-lhe face; evitando, também, a utilização de estratégias evasivas, que acabam por tornar as situações ambíguas ou agressivas (Carita & Fernandes, 1997). O comportamento assertivo acaba, então, por ser ativo, direto e honesto, comunicando uma impressão de respeito próprio e o respeito pelos outros (Lloyd, 1993).

O estabelecimento de “acordos de conduta” (Reyes, 2010) com as crianças é, também, uma estratégia que poderá vir a “dar frutos”, quando aplicada nas proporções corretas. Esta estratégia consiste na “troca de favores” entre a criança e o adulto, nas quais em troca de um comportamento adequado (ou seja, uma mudança positiva no seu comportamento), a criança é reforçada positivamente pelas suas ações. Importa referir, que estes reforços positivos não são apenas materiais, podendo constituir-se em ações. Assim, em troca de uma melhoria de comportamento, a criança poderá fazer algo que a interesse. No geral, a maioria das crianças responde bem face a estes “acordos”; precisamente porque têm *prazer* em conquistar as coisas com o seu próprio esforço (Reyes, 2010).

Por outro lado, a valorização do trabalho colaborativo em pequenos grupos, pode ser, também, muito positiva, na medida em que este é extremamente facilitador da coesão do grupo. Importa ainda, que se incentive alguma variação na composição dos grupos e se tenha em conta um modo complementar de organização do trabalho (Carita & Fernandes, 1997).

Por fim, mas não menos importante, há ainda duas estratégias fundamentais: o diálogo e a atitude de escuta. Considera-se o primeiro bastante eficaz, já que, através do mesmo, a criança tem a oportunidade de refletir sobre o seu comportamento, alterando-o. Assim, lentamente, “ao aprender com os adultos o que é ou não aceitável, ao aprender com um adulto compreensivo, mas firme a ganhar controlo sobre o ego em desintegração, uma criança começa a aprender [e] a impor limites a si própria” (Brazelton, 1988, pp. 104 -105).

No que se refere à atitude de escuta, esta é fundamental para que o adulto de referência possa mostrar que está atento ao que as crianças exprimem; incentivando-as quando algo as inibe, não apenas com apelos encorajadores mas criando situações e adotando estratégias facilitadoras da comunicação entre todos (Carita & Fernandes, 1997). Assim sendo, escutar a criança, é uma das estratégias mais importantes a que os profissionais de educação podem recorrer para incentivar a comunicação (Carita & Fernandes, 1997), já que, de certa forma, acaba também por proporcionar a ocorrência do diálogo: uma das formas mais eficazes de se resolverem conflitos. Na maioria dos casos,

a criança sabe avaliar muito bem o nosso esforço e começa a acalmar-se e a «abrir-se» quando vê que estamos ao seu lado, dando-lhe o nosso tempo, dispostos a ouvi-la, a compreendê-la. [...] Em geral, a criança acaba por aceitar bem as nossas sugestões quando vê que as ouvimos, quando se sente querida, valorizada e respeitada (Reyes, 2010, p.43).

Ainda assim, é fundamental ter em conta que nem todas as situações se podem resolver, apenas recorrendo ao diálogo. É verdade que em grande parte dos casos as crianças são mais “sensíveis” ao diálogo do que certos adultos; porém, isso não significa que estas estejam sempre em condições de dialogar e possam ser recetivas às nossas explicações e argumentos (Reyes, 2010).

Conclusão

Na maioria dos casos, os profissionais de educação idealizam a existência de um clima tranquilo, seguro, estimulante e envolvente no seu contexto pedagógico. Mas para que isso se torne numa realidade, deve estabelecer-se um clima de simpatia e respeito com as crianças, o qual se traduz, nomeadamente, na transparência das regras de regulação (Carita & Fernandes, 1997). A existência de regras concretas, explícitas e funcionais constitui, assim, um instrumento precioso na regulação da vida social do grupo (Carita & Fernandes, 1997), na

medida em que contribui para a criação de um clima positivo no ambiente escolar (Estrela, 1995; Hammersley, 1976 citados em Amado, 2000). Deverão, então, definir-se apenas as regras estritamente necessárias, sendo “vantajoso que essa definição tenha por base a identificação das atividades ou situações a propósito das quais emergem mais frequentemente os problemas e centrar aí as regras a estabelecer” (Carita & Fernandes, 1997, p.79).

Por outro lado, a formulação das regras deverá ser feita com clareza, precisão e pela positiva; já que devem ser compreendidas por todas as crianças e dar indicações específicas sobre o comportamento esperado (Carita & Fernandes, 1997).

Uma vez que nada pode desconcentrar mais as crianças do que a ausência de normas (Aldecoa et al., 2001 citado por Reyes, 2010), estas deverão, assim, ser incentivadas a criar a sua própria disciplina e a tornarem-se responsáveis pelos seus próprios atos; devendo-se, para isso, criar um ambiente de trabalho e condições organizacionais de modo a que os objetivos propostos sejam alcançados (Amado, 2000).

Segundo Amado (2000) existem três aspetos fundamentais que contribuem para a ocorrência de um “clima disciplinado” na sala de atividades. São eles: a existência de regras de trabalho e de convívio, acompanhada pela efetiva firmeza e coerência na exigência e na aplicação das mesmas, por parte do adulto de referência; a existência de um clima de “abertura à criança”, que se caracterize pela “responsabilização” de todos os atores educativos, pelos sentimentos de respeito mútuo, confiança e desvelo; e, por fim, a correta gestão e organização das atividades, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas e traduzindo domínio das situações.

No geral, deverá existir um “clima de abertura” (Amado, 2000) que deverá ser pautado por interações entre o grupo de crianças e o adulto de referência, baseadas no diálogo, negociação, e responsabilização de cada um; na confiança mútua; na aproximação afetiva de todos os atores e no respeito, integridade, direitos e dignidade de cada um (Amado, 2000).

Por último, importa referir que para a existência de um clima tranquilo e ajustado às necessidades das crianças, tem de haver um “equilíbrio entre a firmeza e a disponibilidade afetiva” (Avô, 1996, p.73) do profissional de educação.

Como tal, não podemos cercear a liberdade das crianças, ao ponto de não as deixarmos adquirir a autonomia e autoconfiança necessária; mas também não podemos ser demasiado permissivos, deixando-as exacerbar as suas tendências egocêntricas (Avô, 1996). Devemos, pois, “agir com amor, com carinho e com afeto; mostrando-nos próximos e compreensivos, ao mesmo tempo que seguros e firmes quando devemos dizer não, quando devemos indicar alguns limites, quando devemos corrigir algumas condutas” (Reyes, 2010, p.138).

Referências bibliográficas

Aires, L.M. (2009). *Disciplina na Sala de Aulas – Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Edições Sílabo: Lisboa.

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

Editores.

Amado, J., & Freire, I.P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Almedina: Coimbra.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Avô, A. B. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.

Brazelton, T. B. (1988). *Dar Atenção à Criança - para compreender os problemas normais de crescimento*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2009). *O método Brazelton – A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hall, P. S., & Hall, N. D. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.

Katz, L. G. (1995). Ajudando os outros na sua prática educativa. In: L. G. Katz. *Talks with Teachers of Young Children*. Norwood, N.J.: Ablex.

Lloyd, S. R. (1993). *Desenvolvimento em assertividade*. Lisboa: Monitor, D.L.

Martins, E. (2008). A formação e o desenvolvimento moral na primeira infância. *Cadernos de Educação de Infância*. N°84, p.32.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

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

Silva, M.P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, N°19, pp. 5-41.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.