



Andreia Sofia

Portela Lopes

Nº 140139019

*Conceções e Práticas
das Educadoras Cooperantes
Face à Disciplina
em Contextos de Creche
e Jardim de Infância*

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professor Coordenador Luís Souta

Janeiro 2016

Versão Final



*Conceções e Práticas
das Educadoras Cooperantes
Face à Disciplina
em Contextos de Creche
e Jardim de Infância*

Relatório do Projeto de Investigação apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Candidata: Andreia Sofia Portela Lopes

Nº de Aluno: 140139019

Orientador: Professor Coordenador Luís Souta

Coorientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Presidente: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

Arguente: Professora Doutora Ângela Lemos

Janeiro 2016

AGRADECIMENTOS

Para chegarmos a algum lugar são precisas determinadas condições. Precisamos uns dos outros para nos tornarmos naquilo que somos hoje. Para eu poder chegar aqui foram precisas várias pessoas e, apesar de lhes agradecer, por diversas vezes, todo o apoio e naquilo em que me tornei, aqui quero deixar o meu agradecimento pessoal a cada uma delas.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu namorado, Rui Cabrinha, por ter estado sempre presente quando eu mais precisei, por todo o carinho, pela paciência e por todo o esforço que tem feito para eu finalizar esta etapa da minha vida.

Quero agradecer ao meu filho, Vasco Cabrinha, porque, apesar de ser ainda pequeno, foi o meu pilar, quem me deu forças para continuar; quando quase desistia, quando se tornava escuro o caminho, foi ele que o iluminou e me deu alegria e esperança de acreditar num futuro melhor.

Quero agradecer à minha família e, principalmente, à minha mãe, Maria Portela, por todo o apoio que me tem dado, pelo seu amor incondicional e por sempre ter acreditado em mim.

Quero agradecer às minhas queridas amigas, Vera Santos e Nicole Santos, por todo o seu desempenho ao longo deste tempo, por trilharem comigo todos os caminhos necessários, por termos partilhado diversas e variadas experiências ao longo destes anos e por me fazerem acreditar em mim. Um obrigado muito, mas muito, especial para ti, Nicole, por fazeres parte da minha vida desde o primeiro dia de aulas em que nos conhecemos; por me teres apoiado durante esta etapa difícil, assim como teres permanecido a meu lado nos momentos em que mais precisei de ti. Obrigado por seres o meu braço direito, o meu conforto, o meu apoio. Obrigado por seres minha amiga.

Quero gratificar as Educadoras Cooperantes, que me prestaram apoio durante os momentos de estágio e depois de estes terem terminado. Quero agradecer a partilha, a disponibilidade, a empatia e o seu testemunho profissional. Agradecer, como é óbvio, às crianças que tanto me ensinaram e que, da forma mais genuína, me fizeram ver para lá do óbvio. Sem elas, a realização deste Projeto de Investigação não teria sido possível.

Quero gratificar a ESE de Setúbal pela transmissão de conhecimentos e experiências, que me foram prestadas durante os quatro anos de estudos – LEB e MEPE – pois foi aqui que me cruzei com pessoas inspiradoras e que me foram transmitindo sabedoria.

E por último, mas não menos importante, quero agradecer ao Orientador do meu Relatório do Projeto de Investigação, o Professor Luís Souta, por todo o apoio prestado, pela sabedoria e por todos os conhecimentos que me transmitiu ao longo da elaboração deste relatório. Todos eles indispensáveis para a estrutura da minha identidade profissional, para reflexão, para a minha prática enquanto profissional e enquanto pessoa.

Obrigado a todos os que, indiretamente, se envolveram também neste processo e que, de alguma forma, me ajudaram a construir aquilo que sou.

RESUMO

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge no âmbito de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal e tem como principal objetivo compreender a função das Educadoras Cooperantes na mediação dos conflitos existentes em contextos de Creche e Jardim de Infância. Procurou-se interpretar os modos de intervenção, dos profissionais de educação, na resolução de conflitos, e, ainda, compreender e avaliar a importância atribuída à disciplina na construção do currículo dessas Educadoras Cooperantes.

O Relatório do Projeto de Investigação apresenta como metodologias o paradigma interpretativo, sendo orientada por uma investigação qualitativa, baseada na abordagem de investigação-ação que visa interpretar todas as informações recolhidas no âmbito da temática em estudo. Na realização deste relatório foram utilizados dispositivos e procedimentos de recolha de informação, como a observação nos dois contextos de estágio, algumas notas de campo, entrevistas às Educadoras Cooperantes e, por fim, uma análise minuciosa de todos os documentos necessários, como os Projetos Educativos das Instituições, Projetos Pedagógicos das Salas, Projeto Pedagógico do Departamento de Educação Pré-Escolar, do Agrupamento de Escolas do Contexto de Jardim de Infância, notas de campo e as entrevistas realizadas às Educadoras. Depois de analisar todas as informações e documentos foram descritas e interpretadas as conceções e práticas das Educadoras, dando azo às considerações finais sobre diferentes vertentes da investigação, de forma a compreender e avaliar os resultados obtidos.

A estrutura do relatório consiste numa síntese crítica e reflexiva, com foco nos dois contextos educativos, tendo em conta as instituições, as salas onde foram realizadas os estágios, as equipas pedagógicas que as constituem e os grupos de crianças. É dado a conhecer os pressupostos teóricos da presente investigação, articulando com experiências vividas em contexto de estágio.

Palavras-Chave: Disciplina; Mediação de Conflitos Interpessoais; Organização do Espaço e do Tempo e Cooperação.

ABSTRACT

This Research Project Report arise at the Master's extent of the Preschool Education of Setúbal College of Education and aims to understand the role of Cooperant Educators in mediating the conflicts into contexts of Nursery and Kindergarten. We sought to interpret the means of intervention, education professionals, conflicts resolution, and also to understand and assess the importance given to the discipline in the construction of the curriculum of these Cooperant Educators.

The Research Project Report presents methodologies as the interpretative paradigm, being guided by a qualitative research based on research-action approach that seeks to interpret all information gathered under the thematic study. In achieving this report have been used devices and information gathering procedures, such as observation intership in both contexts, some field notes, interviews with Cooperant Educators, and finally, a thorough analysis of all the necessary documents, just as Educational Projects of the Institutions, Pedagogical Projects of Rooms, Education Program of the Department of Preschool Education, in kindergarten context School Group, field notes and interviews with Educators. After reviewing all the information and documents, have been described and interpreted the conceptions and practices of Educators, which gives rise to the final consideration of various aspects of research in order to understand and evaluate the results.

The report's structure is a critical and reflective synthesis, focusing on two educational contexts, taking into consideration the institutions, the rooms where the internships were held, the pedagogical teams that constitute and groups of children. It is given to know the theoretical basis of this research, combining with experiences on internship context.

Keywords: Discipline; Interpersonal Conflict Mediation; Organization of Space and Time and Cooperation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE GERAL	V
QUADRO DE ACRÓNIMOS	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	4
1.1. Contexto Educativo A	4
1.1.1. Caracterização da Instituição A	4
1.1.2. Descrição do Contexto de Creche	5
1.1.3. Caracterização da Sala Laranja	6
1.1.4. Caracterização da Equipa da Sala Laranja	8
1.2. Contexto Educativo B	8
1.2.1. Caracterização da Instituição B	8
1.2.2. Caracterização do Contexto de Jardim de Infância	9
1.2.3. Caracterização da Sala Verde	10
1.2.4. Caracterização da Equipa da Sala Verde	12
CAPÍTULO 2 – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	13
2.1. A Disciplina e a sua Importância	14
2.2. Mediação dos Conflitos Interpessoais	15
2.3. Organização do Espaço e do Tempo	18
2.4. Cooperação e Partilha	21

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	23
3.1. O Problema e o Objeto de Estudo	23
3.2. Procedimentos Metodológicos	24
3.2.1. Paradigma Interpretativo	25
3.2.2. Investigação Qualitativa	26
3.2.3. Investigação-Ação	28
3.2.4. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informações	29
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	33
4.1. Análise e Interpretação dos Dados em Contexto de Creche	34
4.2. Análise e Interpretação dos Dados em Contexto de Jardim de Infância	38
4.3. Análise e Interpretação dos Dados Recolhidos em Contexto de Entrevista	42
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
5.1. Construção de uma Identidade Profissional	46
5.2. As Concepções das Educadoras Cooperantes	50
5.3. A Disciplina	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	57
Anexo I – Planta do Edifício da Instituição A	58
Anexo II – Espaço Exterior da Instituição A	59
Anexo III – Organograma dos Recursos Humanos da Instituição A	60
Anexo IV – Espaços da Sala Laranja	61
Anexo V – Espaços Comuns na Creche	62
Anexo VI – Organograma da Organização e Gestão da Instituição B	63

Anexo VII – Espaço Exterior da Instituição B	64
Anexo VIII – Espaços da Sala Verde	65
Anexo IX – Guião das Entrevistas às Educadoras Cooperantes	66
Anexo X – Transcrição da Entrevista Realizada à Educadora do Contexto de Creche	69
Anexo XI – Transcrição da Entrevista Realizada à Educadora do Contexto de Jardim de Infância	89

QUADRO DE ACRÓNIMOS

ESE – Escola Superior de Educação de Setúbal

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

VIH – Vírus de Imunodeficiência Humana

ATL – Atividades de Tempos Livres

IHRU – Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

EBI – Escola Básica Integrada

EB1 – Escola Básica nº1

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JJ – Jardim de Infância

GIC – Gabinete de Inclusão e Cidadania

CTT – Correios, Telégrafos e Telefones – Correios e Telecomunicações de Portugal

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

EC – Educadora de Creche

EJI – Educadora de Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

O presente Relatório do Projeto de Investigação insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como objetivos o conhecimento, a compreensão e a reflexão acerca das práticas das Educadoras Cooperantes, relativamente à disciplina, mas também refletir criticamente sobre os momentos vivenciados, nos dois momentos de estágio, em contextos de Creche e Jardim de Infância, assim como, as intervenções dos adultos face à ocorrência de conflitos entre as crianças.

A escolha da temática para este relatório surgiu durante o estágio realizado, primeiramente, em contexto de Creche, uma vez que foram observados alguns conflitos, mas também pelo interesse pessoal sobre o tema. Como futura educadora deverei ajudar as crianças a superar as etapas em que se encontram, com tranquilidade, envolvendo as mesmas na resolução dos problemas, de forma a promover interações entre elas e que estas ajudem a construir a sua identidade, pois como referem Post & Hohmann (2011:92), *[c]om o apoio dos educadores, as crianças pequenas desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais.*

No que respeita ao segundo momento de estágio, realizado em Jardim de Infância, não foram observados muitos conflitos entre as crianças. Neste contexto subsiste um Projeto Pedagógico – *Eu Sou Assim... Por Um Mundo Melhor* – comum aos vários contextos de Jardins de Infância, inseridos no respetivo Contexto. O Projeto tem como objetivos *capacitar as crianças para a auto-regulação comportamental e valores pro-sociais, de respeito pelo Outro, através do reconhecimento das suas atitudes, das escolhas e decisões, na perspetiva de um caminho por um mundo melhor*¹.

Desta forma, e uma vez que a situação problema não foi muito transversal aos dois contextos de estágio, é importante referir que pretendo refletir sob a forma como as Educadoras Cooperantes reagiram aos diferentes momentos de tensão entre as crianças, analisando as suas práticas, articulando com as respostas dadas nas entrevistas. Como tal, e perante estas motivações, o presente relatório intitula-se *Conceções e Práticas das Educadoras Cooperantes Face à Disciplina em Contextos de Creche e Jardim de*

¹ Projeto Pedagógico do Departamento de Educação Pré-Escolar. *Eu Sou Assim... Por Um Mundo Melhor*. 2014-2015

Infância. Para a realização deste Projeto de Investigação tornou-se fundamental constituir a questão de investigação-ação, que ficou assente no seguinte pressuposto:

Quais as conceções das Educadoras face à existência de conflitos entre as crianças?

Para clarificar esta questão surgiram outras questões fundamentais como:

Quais as conceções das Educadoras Cooperantes em relação à disciplina?

Que importância devemos dar à disciplina e às regras dentro da sala?

Como foram construídas as regras?

Que estratégias devemos adotar para a resolução dos conflitos?

Com estas questões refletimos sobre as observações efetuadas nos dois contextos, sobre a importância da disciplina no desenvolvimento das crianças, assim como procurámos respostas para as nossas dúvidas através das entrevistas realizadas às Educadoras Cooperantes.

A estrutura do presente relatório de investigação encontra-se organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo faz referência à descrição dos contextos educativos, onde foram realizados os dois momentos de estágio e desenvolvida a minha investigação. Esta descrição tem como objetivo dar a conhecer as instituições, as salas e as Educadoras Cooperantes.

O segundo capítulo fará alusão ao quadro teórico de referência, onde serão fundamentadas a importância da disciplina, a mediação de conflitos interpessoais, a importância da organização do espaço e do tempo e, ainda, a importância da cooperação e da partilha, para uma estabilidade e coesão na interação entre as crianças e os adultos.

No que concerne ao terceiro capítulo é apresentado a metodologia em estudo, no qual serão abordados os itens essenciais para a realização do Projeto de Investigação. Este projeto assenta no paradigma interpretativo, sendo conduzido uma investigação-ação, ao longo de todo o processo de investigação.

No quarto capítulo é apresentado a análise e interpretação dos dados, onde é evidenciado todos os acontecimentos que merecem uma maior reflexão, acerca da minha intervenção em momentos de conflito e das práticas das Educadoras. Este capítulo está organizado em subcapítulos, onde serão, primeiramente, analisadas, interpretadas e refletidas as intervenções em contexto de Creche, depois as intervenções em contexto de Jardim de Infância e, por último, a análise das respostas dadas, pelas Educadoras, em contexto de entrevista.

Por último, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais. Neste capítulo procuro refletir sobre todo o trabalho desenvolvido, sobre as dificuldades que senti ao longo do desenvolvimento deste projeto, não podendo deixar de referir alguns constrangimentos sentidos no processo de elaboração deste trabalho, os quais passaram essencialmente por alguma insegurança e preocupação, face à inexperiência relativamente a um trabalho de investigação.

Para concluir, procuro refletir sobre as minhas aprendizagens enquanto futura Educadora e a importância que este tema teve para o início da construção da minha identidade profissional.

CAPÍTULO 1 – DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

1.1. Contexto Educativo A

1.1.1. Caracterização da Instituição A

A instituição investigada apresenta-se como uma instância típica e oficial da igreja à escala mundial, promovendo a Ação Social, com responsabilidades inerentes à comunidade Cristã. Esta foi criada em novembro de 1976, pelo Bispo de Setúbal D. Manuel Martins. Toda a sua atividade é desenvolvida no apoio direto a crianças, jovens, famílias, portadores de VIH, idosos e pessoas sem-abrigo através de 5 equipamentos – Creche, Jardim de Infância e ATL; Centro de Acolhimento N^a Sr.^a da Anunciada; Centro Social N^a Sr.^a da Paz; Centro Social São Francisco Xavier; Centro Comunitário São Pedro - e 16 instituições sociais. É composta por dois grandes Órgãos Sociais, a Direção e o Conselho Fiscal, ambos nomeados pelo Ordinário Diocesano.

A instituição onde foi realizado o estágio foi fundada no início dos anos 80, num edifício pertencente ao IHRU – Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana. Em 1982, é inaugurada a primeira sala de Jardim de Infância com 13 crianças e 2 auxiliares. No mesmo ano abre uma nova sala de Jardim de Infância com 8 crianças, entrando para a equipa a primeira Educadora, sendo oficialmente inaugurada em 1983, iniciando nesse mesmo ano as atividades de ATL. No ano de 1987/88 abre mais uma sala de Jardim de Infância, desta feita a cargo de uma Estagiária e uma Auxiliar, entrando mais tarde uma nova Educadora. No mesmo ano é adquirida uma carrinha e fundado o serviço de transportes para apoio das crianças desfavorecidas sendo em 1991/92 que se inaugura a primeira sala de Creche.

Hoje, a instituição acima transcrita é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, funcionando através de acordos de Cooperação com entidade do Estado, concretamente o Ministério de Trabalho e Segurança Social para as respostas sociais de Creche, ATL e Pré-escolar e Ministério da Educação no que diz respeito à vertente pedagógica.²

² Projeto Educativo da Instituição do Contexto de Creche. 2014/2016

1.1.2. Descrição do Contexto de Creche

A instituição de Creche funciona todos os dias úteis das 07:30h às 19:00h, ao longo de todos os meses do ano, exceto em alguns feriados previstos no regulamento interno da instituição. Nesta são prestados serviços de âmbito pedagógico e disponibilizadas oportunidades no acesso à aprendizagem, contando com o apoio da Equipa de Intervenção Precoce do Ministério da Educação e Equipa de Intervenção Precoce da APPACDM de Setúbal no apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais.

De entre os serviços prestados destaca-se a alimentação – Almoço e Lanche – fornecida e confeccionada na própria cozinha da instituição, por parte de uma empresa especializada, o serviço de transporte contratualizado com uma empresa que garante a realização do percurso Casa – Instituição e vice-versa, e ainda o apoio direto de professores especializados em atividades extracurriculares.

O espaço físico é considerado pela instituição como preponderante ao desenvolvimento da criança. Desta forma, o espaço é organizado de forma a suplantar as necessidades e os interesses das crianças, proporcionando liberdade e segurança. O espaço interior é dividido em quatro Áreas: Área da Administração (Hall de Entrada, Secretaria e Gabinete da Coordenação); Área do Pessoal (Sala do Pessoal, Instalações Sanitárias, Recepção de Produtos); Área de Uso das Crianças (3 Salas de Creche, 3 Salas de Jardim de Infância, 1 Sala de ATL, 2 Arrecadações de Material Pedagógico, Instalações Sanitárias, 1 Refeitório e um Dormitório); Área de Serviços Gerais (Cozinha, Copa, Lavandaria, Dispensa de Material de Limpeza e Dispensa para Géneros Alimentares) ^(Anexo I).

O espaço exterior apresenta-se como de grande amplitude e variado, possível de serem organizadas diversas atividades relacionadas com competências a adquirir. É notório o contato com a natureza, com imensas zonas verdes, sendo utilizadas atualmente pelas valências uma zona de areia, um campo de futebol e uma zona de equipamentos infantis (Baloço, Casinha, Barras entre outros) ^(Anexo II). Destacar ainda a acessibilidade para o interior do edifício, com a presença de uma rampa para carrinhos de bebés ou cadeiras de rodas.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição conta com 12 Auxiliares de Ação Educativa, 5 Educadoras, 1 Animadora Sociocultural, 1 Responsável de Sala, 3 Auxiliares de Serviços Gerais e 1 Escriuturária ^(Anexo III). A gestão de toda a instituição pressupõe um processo contínuo de estruturação de objetivos, estratégias e atividades baseando-se na eficácia, eficiência e equidade.

Em termos de materiais que, diretamente ou indiretamente, apresentam um papel no desenvolvimento das crianças, podemos destacar a televisão, leitor de DVD, computadores, projetor de multimédia, impressoras, fotocopiadora, rádio leitor de CD's, material de motricidade (ginásio equipado com material adequado), instrumentos musicais, material didático diverso (jogos, brinquedos, etc.) e várias edições (livros infantojuvenis e livros técnicos de consulta).

Em suma, a instituição de Creche é de cariz religioso e que tem por missão ajudar os mais necessitados em diferentes vertentes e em diferentes contextos, tais como: a infância, os sem-abrigo, os jovens e o centro de acolhimento de crianças em risco. No sentido da autonomia, da iniciativa, das capacidades, dos valores, do papel democrático, numa altura em que as questões que são mais importantes estão tão baralhadas e perdidas, a instituição tem como lema preparar as crianças para o mundo e para a vida.

1.1.3. Caracterização da Sala Laranja

A Sala Laranja é constituída por 18 crianças, 8 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Das 18 crianças, está integrada uma criança do Centro de Acolhimento, com Necessidades Educativas Especiais, designadamente um atraso de desenvolvimento, devido às carências no seu contexto familiar. Este recebe apoio educativo de uma psicóloga e terapeuta da fala, em contexto de sala. Relativamente à faixa etária do grupo de crianças, esta varia entre os 24 e os 36 meses.

A sala dispõe de um móvel com lavatório integrado, uma mesa e respetivas cadeiras, bem como armários para arrumação de brinquedos e materiais e 18 catres para dormir. No que respeita à organização do espaço educativo este está dividido em quatro grandes áreas que rodeiam o espaço central, permitindo desta feita uma visão global de todo o perímetro da sala ^(Anexo IV). Desta forma são proporcionadas às crianças aprendizagens múltiplas, reforçando a autonomia e a aprendizagem ativa. As áreas estão devidamente separadas e identificadas para que as crianças as possam distinguir.

As áreas estão identificadas com imagens *realistas*, havendo diversidade nas imagens quanto aos géneros e/ou etnias. É de frisar que a maioria do mobiliário está ao nível de altura das crianças, para que estas possam facilmente adquirir qualquer objeto, estando a sala equipada com adereços e objetos de acordo com os seus tamanhos. Como refere Borràs (2002:110),

[a] mobília à medida dos bebés e crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária. Prateleiras firmes, baixas e acessíveis, porta-livros, cestos e caixotes de lixo pequenos ou baldes encorajam as crianças que já se deslocam a encontrar e a usar (e às vezes a devolver) os materiais de jogo e de entretenimento que escolheram.

No que concerne ao modelo utilizado pela Educadora, no que diz respeito à disposição da sala, este é um espaço organizado para as crianças, ajudando a estruturar os seus pensamentos e a estarem em pequenos grupos. Segundo a Educadora, é importante que as crianças tenham um contato com esta disposição das áreas, uma vez que no seguinte ano letivo estas irão integrar o Pré-Escolar, em que neste se praticam modelos idênticos. As crianças utilizam formas de exploração aberta, brincando e apropriando-se livremente dos materiais, escolhem as áreas que querem explorar, com o que querem brincar e com quem querem brincar.

As refeições são servidas no refeitório, uma vez que já são crianças crescidas. O corredor funciona como zona de passagem e de apoio às salas, dispendo de cabides para arrumo individual dos pertences das crianças, bem como de placares onde se expõem informações, produções das crianças, etc. As instalações sanitárias encontram-se no exterior da sala, sendo um espaço comum utilizado pela Sala Lilás (2º Berçário) e a Sala Laranja (Sala Parque). Estas instalações estão equipadas com três sanitas e cinco lavatórios, adaptados ao tamanho das crianças que o utilizam, bem como bacios e um polibã com chuveiro ^(Anexo V).

1.1.4. Caracterização da Equipa da Sala Laranja

A equipa da sala é composta pela Educadora Cooperante, Licenciada em Educação de Infância, passando por estágios diferenciados de Creche, Jardim de Infância e contextos de Biblioteca. A Educadora tem 14 anos de serviço, sempre em Creche, alternando entre Berçário (Sala Rosa), 2ª Berçário (Sala Lilás) e Sala Parque (Sala Laranja). Possui ainda formações exteriores sobre diferentes temas, de forma a estar em constante atualização. Para auxiliar a Educadora estão 2 Auxiliares de Ação Educativa. Estas possuem somente o 12º Ano de Escolaridade não tendo uma formação estruturada e intencional em serviço, apenas vão tirando pequenos apontamentos, quer vindo de reuniões de auxiliares com a diretora, quer através de documentos cedidos pelas Educadoras.

Para finalizar, no que toca à prática pedagógica da Educadora, esta acredita nas *teorias construtivistas de Piaget e outros psicólogos do desenvolvimento* (EC; 2014/2015:10), defendendo um trabalho direto com as crianças, tendo como base o Modelo Curricular *High Scope*, pois este privilegia as interações entre adultos e crianças e valoriza a aprendizagem pela ação.

1.2. Contexto Educativo B

1.2.1. Caracterização da Instituição B

A instituição onde foi realizado o estágio de Jardim de Infância está localizada no Concelho do Montijo. Relativamente à organização e gestão da instituição, esta é composta pela Diretora, a Subdiretora, por 3 Adjuntas e por 1 Assessor Técnico ^(Anexo VI).

A instituição é constituída por escolas pertencentes às freguesias da sua Zona Oeste com alunos residentes, na grande maioria, nas freguesias do Montijo (zona Este). Na instituição podemos encontrar a Direção, os Serviços Administrativos, a Biblioteca Escolar, a Sala de Coordenação do 1º e 2º Ciclos, o Gabinete de Inclusão e Cidadania (GIC), o Departamento Especializado de Apoio Educativo, as Salas de Diretores de Turma, a Sala de Professores, o Gabinete de Atendimento aos Encarregados de Educação e uma Sala de Multiusos. Podemos encontrar também o Refeitório, o Bar, a Reprografia, a Sala dos Apoios Educativos, a Sala de Convívio dos Alunos, a Sala dos Funcionários e a Associação de Estudantes. Existe ainda as Salas de Aulas, as Salas de Informática, Desenho, Educação Tecnológica, Sala de Estudo, Salas de Departamentos

Curriculares/Grupos Disciplinares, Laboratórios de Física/Química e Biologia/Geologia. Por fim, o Pavilhão Desportivo Escolar dispõe de equipamento para as atividades físicas, bem como balneários. Complementa as instalações um vasto espaço desportivo exterior, adequado à prática de Atletismo, de Ténis e dos vários Desportos Coletivos³.

O Projeto Educativo da instituição intitula-se de *Tornar-se cidadão... de um local, de uma cidade, de um país, do mundo*, que tem como preocupação dominante,

*[...] formar cidadãos conscientes e actuates, dotados de competências cognitivas, psicomotoras e socio-afectivas. Assim, pensar fazer, e fazer pensar, e o aprender a viver em sociedade devem ser elementos fundamentais na formação dos alunos, de modo a sentirem-se integrados no mundo em que vivem e a aspirarem uma autonomia cultural, social e humana.*⁴

1.2.2. Caracterização do Contexto de Jardim de Infância

O Jardim de Infância está localizado no Distrito de Setúbal, Concelho do Montijo, na União de Freguesias da Atalaia e Alto Estanqueiro/Jardia. A Freguesia onde se localiza o Jardim de Infância é marcadamente rural, onde predomina a atividade agrícola havendo, no entanto, uma comunidade significativa de vendedores ambulantes, o que provoca uma certa mobilidade da comunidade escolar ao longo do ano letivo. Importa mencionar que embora esta povoação se encontre situada muito próximo da cidade do Montijo, a 6Km, a localidade está muito mal servida de transportes públicos. As instituições de carácter recreativo e social, existentes na zona, são uma Associação Recreativa, o Rancho Folclórico, o Centro Social de Apoio a Idosos, a Junta de Freguesia, com serviços de CTT, e um polo da Biblioteca Municipal.

O Contexto de Jardim de Infância é composto por um edifício único de dois andares. Este edifício é constituído por 4 Salas de Aula do 1º CEB, 1 Sala de Atividades para o Pré-Escolar, Instalações Sanitárias, Cozinha, Refeitório, 1 Gabinete/Sala de Trabalho e, ainda, o Espaço Exterior coberto e descoberto.⁵ O espaço exterior é provido de equipamento lúdico e espaços relativamente grandes, constituídos por areia ^(Anexo VII). Ainda, ao lado da escola existe um campo de jogos, utilizado essencialmente pelo Jardim

³ Projeto Educativo da Instituição B. 2012/2015

⁴ Projeto Educativo da Instituição B. 2012/2015

⁵ Projeto Educativo da Instituição B. 2012/2015

de Infância, para as atividades de Expressão Motora. A escola funciona em horário diurno com o Pré-Escolar e 1º CEB, das 9h30m às 17h30m. Este edifício é datado de 1987, sofrendo obras de melhoramento em 2006.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição é composta por 3 Professores de 1º CEB, sendo que um acumula funções de Coordenação de Escola, 1 Professor de Apoio Educativo ao 1º CEB, 1 Docente de Educação Especial, que dá apoio às crianças abrangidas pelo decreto-lei nº 3/97, 1 Educadora do Jardim de Infância, 4 Auxiliares de Ação Educativa, sendo que 1 está de baixa há um ano não tendo sido substituída, e outra Auxiliar dá apoio na Sala de Jardim de Infância, uma vez que esta inclui uma criança com Necessidades Educativas Especiais. Por fim a cozinha dispõe de 1 Cozinheira e 2 Assistentes de Cozinha. As turmas de 1º CEB são compostas por 22 alunos para a sala do 1º e 2º Anos, 20 alunos para a sala do 1º e 4º Anos, 16 alunos para a sala do 3º Ano e 20 crianças na Sala de Jardim de Infância.

No que concerne ao ambiente durante os intervalos, pude verificar que este é harmonioso e que as crianças do 1º CEB se juntam, por vezes, às crianças da Sala de Jardim de Infância, para brincarem em conjunto. O ambiente entre as crianças e os profissionais de educação, assim como entre os profissionais de educação, também se verifica ser harmonioso e de respeito, procurando satisfazer da melhor forma os interesses das crianças, colaborando uns com os outros.

1.2.3. Caracterização da Sala Verde

A Sala Verde é constituída por um grupo heterogéneo, com 20 crianças, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Das 20 crianças, 1 tem Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente *Espinha Bífida*. Esta criança é acompanhada por um Docente de Educação Especial, uma vez por semana e ainda por um Terapeuta da Fala, também uma vez por semana. É ainda acompanhada, diariamente, por uma Auxiliar de Ação Educativa, de modo a serem prestados todos os cuidados de saúde necessários, designadamente a realização da algaliação, para fazer as necessidades fisiológicas, uma vez que a criança não tem controlo dos esfíncteres.

No que concerne aos recursos físicos da Sala, esta é bastante ampla e arejada, com casas de banho para os adultos e para as crianças. Possui 1 Sala de Arrumação e de Apoio à criança com Necessidades Educativas Especiais, 1 Sala de AAAF – *Atividades de*

Animação e Apoio à Família – não estando a funcionar de momento, uma vez que não existem crianças em número suficiente, para a sua frequência, sendo que é utilizada para realizar atividades com as crianças e onde estão arrumados os materiais de Audiovisuais. A Sala possui ainda 2 computadores, um para uso das crianças e outro para uso da Equipa de Sala, com ligação à Internet. A Sala está organizada por áreas de trabalho, criadas pela Educadora, sendo que os materiais se encontram à disposição e alcance das crianças, para que estas possam agir de forma autónoma, embora alguns materiais tenham de estar fora do alcance destas, pois necessitam de supervisão do adulto.

A Sala está equipada com mobiliário, para arrumação dos materiais didáticos da sala e para arrumação dos pertences dos adultos, nomeadamente os dossiês individuais de cada criança. É de realçar que a grande maioria do mobiliário se encontra ao nível de altura das crianças, podendo estas chegar aos materiais facilmente, ajudando *a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária* (Borràs; 2002:110).

À entrada da Sala existe um Hall, onde estão colocados cabides para as crianças disporem as suas batas/casacos, assim como os seus pertences, existem ainda dois armários que complementam esta entrada/receção, em que no primeiro é utilizado para colocação de documentos importantes, e no segundo estão guardados os materiais/objetos de primeiros socorros (Anexo VIII).

O espaço exterior é provido de equipamento lúdico, adequado às crianças, contudo este está danificado, não podendo as crianças explorá-lo na sua totalidade, mas têm à sua disposição outros materiais, para brincar e explorar no exterior, desde baldes e pás, trotinetes, triciclos, bolas saltitonas, etc. O exterior é ainda formado de espaços relativamente grandes, constituídos de areia, sendo este material um dos mais apreciados pelas crianças, segundo Marques (1988:58), *a areia é um recurso cheio de potencialidades para facilitar o jogo dramático e estimular o desenvolvimento da linguagem. A areia permite à criança encher e despejar, juntar e tirar, comparar formas e volumes, seriar e classificar.*

A organização dos espaços, segundo EJI (2014/2015:8), *está organizado por áreas de trabalhos, que foram criadas pela Educadora titular da sala para receber todos os meninos... Os materiais de cada área encontram-se à disposição das crianças, para que elas possam agir de forma mais autónoma possível.* Depois das crianças já terem

adquirido algumas regras e rotinas, criou-se em conjunto com estas, novos espaços que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, assim *os espaços/áreas e materiais poderão vir a ser alterados se o grupo e a Educadora sentirem necessidade de o fazer, para melhoria das aprendizagens/experiências coletivas e individuais e evolução do próprio grupo* (EJI; 2014/2015:8). No que concerne à organização do espaço, no início do ano letivo, durante o mês de setembro (mês de adaptação das crianças), as crianças puderam brincar livremente pelas diversas áreas presentes, e posteriormente, a Educadora dispôs as áreas para que as crianças não estivessem concentradas numa só, e não criarem conflitos entre elas, recorrendo ao limite de crianças distribuídas pelas áreas. Este limite foi feito e negociado com as mesmas, sendo as próprias crianças a decidir quantas poderiam estar em cada área. As crianças utilizam formas de exploração aberta, brincando e apropriando-se dos materiais livremente, escolhem as áreas que querem explorar, com o que querem brincar e com quem querem brincar.

1.2.4. Caracterização da Equipa da Sala Laranja

A Equipa de Sala é composta pela Educadora Cooperante e esta detém o Curso de Educadoras de Infância da Escola Maria Ulrich, terminado no ano de 1982, um Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Problemas Graves de Comunicação e Linguagem, na Escola Superior de Educação, de Lisboa, terminado em 1996, Formação Contínua na Área das TIC, e por fim, é colaboradora na Escola Superior de Educação, de Setúbal, desde 2002, como Educadora Cooperante. A sua carreira profissional começou pelo Ensino Regular, de 1982 até 1989, passando pela Educação Especial, de 1990 até 2005, e em 2006 voltou para o Ensino Regular, onde se encontra atualmente. No que concerne às práticas pedagógicas da Educadora, esta tem como base principal o *MEM – Movimento de Escola Moderna e o Trabalho de Projeto*.

CAPÍTULO 2 – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Para compreender melhor as interações entre as crianças e a sua capacidade na resolução dos conflitos interpessoais, importa referir que é necessário perceber todo o trabalho realizado pelas Educadoras Cooperantes e as suas conceções, no que respeita à mediação de conflitos, à construção da disciplina e ainda à análise das suas intervenções, em contexto de sala, face aos conflitos interpessoais existentes.

A forma como as crianças e os adultos resolvem os seus conflitos é de extrema importância, pois as crianças são o futuro e devem ser preparadas para saber ser e saber estar na sociedade, como refere Estrela (2002:49), citando Perrenoud (1994), *a aprendizagem da vida num mundo restrito e numa organização burocrática prepara também, para lá da escolarização, a viver e a funcionar noutras organizações, quer seja como trabalhador, como cliente, como doente, como réu, como utilizador, ou a viver noutros grupos restritos*. Como tal, o adulto deve ter um papel muito importante no desenvolvimento da criança, devendo apoiar estas nos momentos de maior tensão, para que saibam resolver os seus próprios conflitos e sejam crianças mais independentes.

Assim sendo, o Educador precisa incentivar e dar apoio à criança, encorajando-a a relacionar-se com os pares e com toda a equipa educativa, devendo ainda, estimular o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e cidadania, estando estas interligadas à aquisição de princípios, valores e regras de conduta social. Por outro lado, Formosinho, Katz, McClellan & Lino (2006:80) sugerem que o adulto pode *oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras da sociedade envolvente, ou modelos de comportamentos sociais que podem ser poucos claros para as crianças a até contraditórios*. As crianças devem ser envolvidas na resolução dos problemas para desta forma promover as interações e ajudá-las na construção da sua identidade. Estou convicta de que o diálogo é uma ferramenta fulcral, para que possamos obter resultados positivos, na autonomização das crianças relativamente à resolução dos conflitos. O diálogo torna-se assim imprescindível para a *construção de algo significativo e enriquecedor, na troca entre dois sujeitos da relação: a criança e o educador* (Freire; 1996:42).

Para o aprofundamento da reflexão sobre esta temática, serão evidenciadas, seguidamente, algumas perspetivas para fundamentar ideias sobre as mesmas e para haver uma melhor compreensão das diversas dimensões do tema apresentado, assim como a

compreensão das práticas das Educadoras Cooperantes e as suas conceções relativamente à *Disciplina*.

2.1. A Disciplina e a sua Importância

O objetivo da disciplina... é ajudar a criança a confiar na sua motivação própria – para controlar os impulsos, para gerir as emoções, para respeitar as necessidades, sentimentos e direitos dos outros e «fazer o que está certo» para o seu próprio bem (Brazelton & Sparrow; 2013:42).

Primeiramente, considero que o conceito de disciplina é difícil de clarificar, de forma a esclarecer algo em particular. O termo da disciplina *é marcado pela sua polissemia* (Estrela; 2002:17), adotando ao longo dos tempos diferentes significados, como *punição; dor; instrumento de punição, direcção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa colectividade; obediência a essa regra* (Idem; p.17). Este termo, por vezes, é mal compreendido e utilizado, na medida em que está associado a conotações negativas e repressivas, como é o caso dos castigos e das punições. Brazelton & Sparrow (2013:13) defendem que, *[a] disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança*, portanto, eu considero que esta constitui um ato de amor, sendo considerada uma necessidade absoluta, essencial e irredutível, pois ao disciplinar as nossas crianças estamos a educá-las, como menciona Brazelton (2013:292), *[d]isciplinar significa «ensinar», e não castigar*.

Jonh Holt (1972) identifica três tipos de disciplina, que as crianças descobrem.

[A] disciplina da natureza – como as coisas funcionam – ...eles aprendem esta disciplina através de uma leitura da realidade. [A] disciplina da sociedade – como os adultos se comportam na cultura – por meio dos efeitos do seu comportamento nos ambientes sociais. Os adultos impõem o terceiro tipo de disciplina – a coerção – para proteger as crianças das conseqüências não-antecipadas dos seus atos (citado por Spodek & Saracho; 1998:157).

A disciplina em educação constitui assim uma condição necessária para a aprendizagem *do auto-controlo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites* (Brazelton & Sparrow; 2013:13), da responsabilidade, do reconhecimento dos seus sentimentos, do reconhecimento dos sentimentos do outro, do

desenvolvimento de um sentido de justiça e da interiorização dos valores humanos. A criança precisa de limites para que tenha segurança e seja capaz de entender os seus próprios sentimentos e para que *compreenda os sentimentos de alguém de forma a poder respeitá-los* (Idem; p.33).

No entanto, Amado (2000:8) clarifica o conceito de disciplina considerando que esta *é autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e colectiva*. Assim sendo, considero que os Educadores devem ter um papel importante no processo de desenvolvimento da criança. Estes devem apoiar a criança, transmitindo tranquilidade e segurança, de forma a respeitar as suas necessidades, tal como referem Brazelton e Sparrow (2013:42) *[o] objetivo da disciplina... é ajudar a criança a confiar na sua motivação própria*.

Por fim, é de referir que a transmissão de valores, que permite às crianças saberem estar num contexto e em sociedade, é muito importante. Como refere a Educadora Cooperante de Creche, na entrevista realizada, *a sociedade está feita de regras e se nós transmitirmos às crianças os valores essenciais como o respeito, a partilha e a compreensão, estas vão estar preparadas quando chegarem no mundo lá fora... a lidar e a estar com outras pessoas, de diferentes formas*. Por outro lado, tanto os Educadores como todos os adultos que rodeiam as crianças devem ser um exemplo a seguir, de forma a favorecer o processo educativo, proporcionando um equilíbrio estável entre a relação dos adultos e as crianças. Como referem Caeiro & Delgado (2005:37) *[e]xibir confiança e tranquilidade perante a turma possibilita uma diminuição do comportamento indisciplinado ao mesmo tempo que potencializa o sucesso educativo e o autoconceito do aluno*.

2.2. Mediação de Conflitos Interpessoais

Os conflitos interpessoais presenciados durante os dois momentos de estágio foram meramente entendidos como situações de interação social, de confronto, de desacordo ou frustração, que por sua vez desencadeiam reações negativas. DeVries & Zan (1998:89) referem que *[o]s conflitos são inevitáveis em uma sala de aula ativa onde ocorre a livre interação social*, como tal acabam por originar a tensão entre as pessoas quando existem interesses incompatíveis.

Este descontentamento pode ter várias origens, como a divergência de interesses, a competição pelo poder, a incompatibilidade de objetivos, a partilha de recursos escassos e ainda as discórdias de opiniões. Muitas vezes não se consegue perceber a origem do conflito, existente entre crianças, todavia os conflitos interpessoais são considerados como ótimas oportunidades de aprendizagem, porque as crianças ao resolverem os seus conflitos *começam por perceber como respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas* (Hohmann & Weikart; 2011:615).

Por outro lado, também acredito que o Educador deve ter um olhar atento, um olhar observador, de forma a poder analisar e compreender as situações de conflito e ponderar, se necessário, a sua intervenção. A observação é uma das técnicas fundamentais e indispensáveis na educação, sendo *uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos* (Afonso; 2014:98).

Cozby (1989:48) defende que a observação tem um papel fundamental, uma vez que *esta é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, (implicando) que o investigador se insira na situação... e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem* (Citado por Afonso; 2014:99).

Estou de acordo com as conceções de DeVries & Zan (1998) em que devemos deixar as crianças resolverem os seus conflitos, transmitindo confiança e encorajando-as a colocarem em prática as suas capacidades na resolução dos mesmos. Na perspetiva destes autores o adulto deve ter uma atitude *construtivista para com os conflitos das crianças deve permanecer calmo e controlar suas reações, reconhecendo que os conflitos pertencem às crianças envolvidas* (Idem; p.113). O adulto deve ainda apoiar a criança, estabelecendo limites razoáveis, para que esta adquira *formas adequadas de interacção com os materiais e com as pessoas e lhe permita aprender através da observação* (Formosinho, Katz, McClellan & Lino; 2006:84). Neste sentido, o adulto tem um papel de mediador, tendo a competência de gerir a qualidade do diálogo, entre as crianças, procurando a resolução dos problemas. A mediação torna-se assim num *processo no qual uma terceira pessoa – o mediador – auxilia os participantes na solução de uma disputa* (Haynes & Marodin; 1999:11). Hohmann & Weikart (2011:72) defendem que os adultos

não devem tomar uma posição de juízes, mas sim modelarem *comportamentos apropriados* e envolverem *as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções.*

No que se refere à mediação dos conflitos, esta deve centrar-se em direcionar a qualidade da comunicação entre os elementos envolvidos no conflito. O adulto deve saber gerir o grupo, assim como servir de *espelho ao grupo* (Estrela; 2002:24), devendo privilegiar a resolução dos conflitos envolvendo todos os elementos na procura de soluções, com base na comunicação. Estou convicta que a comunicação é um instrumento fulcral, pois permite ao adulto incentivar as crianças a manterem um diálogo entre si, de forma a poderem resolver os seus conflitos, sem que seja necessário a intervenção imediata do adulto. Devemos dar oportunidade às crianças de negociarem entre si e chegarem a um consenso, como refere Vasconcelos (1997:176), *a negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças.*

Na perspetiva de Jares (2002:153), *[a] mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, aceite pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objectivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação.* Assim, o mediador não tem poder de decisão, nem de impor soluções, mas sim de estimular a comunicação entre as crianças, que estão envolvidas nos conflitos, de forma a proporcionar a negociação entre elas, pois só assim as crianças vão poder aprender a respeitar os outros e desta forma a crescerem.

Com base no que foi referido anteriormente, estou convencida de que devemos incentivar as crianças a participarem na resolução dos conflitos para que estas reflitam sobre os mesmos, sobre os seus atos e que sejam crianças autónomas, no que concerne às tomadas de decisões, identificando assim os problemas, os interesses e necessidades de cada um, com o intuito de tornar as relações mais estáveis e pacíficas, permitindo às crianças viver em sociedade e em harmonia nas suas relações.

2.3. Organização do Espaço e do Tempo

As crianças... precisam de um ambiente que as convide à exploração, por meio de habilidades motoras finas e amplas e de todos os seus sentidos. O espaço de brincar deve conter uma grande variedade de brinquedos e equipamentos próprios para a idade e que estimulem uma brincadeira que faça uso de todo o corpo assim como das habilidades de manipulação. Ele deve-se adaptar aos humores das crianças a qualquer hora em qualquer dia – àquelas que se sentem energéticas, às que se sentem tranquilas, às que querem ficar sozinhas e às que se sentem sociáveis (Gonzalez-Mena & Eyer; 2014:264).

A organização do espaço e do tempo é sem dúvida um fator de extrema importância, uma vez que é no espaço e na relação com ele e com os materiais que a criança experimenta o meio e constrói grande parte do seu processo de desenvolvimento. Spodek (2010:144) refere que alguns estudos realizados *sugerem que o contexto físico, a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares*. Como tal, este deve ser organizado de forma correta e adequada, de forma a transmitir às crianças segurança, tranquilidade e confiança e assim dar resposta aos seus interesses e necessidades.

O espaço é uma condicionante para que exista conflitos, entre as crianças, e uma condicionante para os adultos. É através deste que o Educador irá organizar o seu dia a dia, proporcionando às crianças um clima estável e equilibrado. Contudo, se o espaço for muito reduzido onde o Educador não tem muita margem de manobra para organizar e poder reorganizar o mesmo, em função das características e interesses das crianças, este irá provocar mau estar e tensão, quer entre os adultos, quer entre as crianças, uma vez que o adulto é a peça fundamental para transmitir à criança serenidade. O Educador deve ainda refletir sobre as intencionalidades educativas aquando a organização dos espaços, para o desenrolar de interações positivas entre as crianças. Como está exposto nas OCEPE⁶ (1997:37), *[a] organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se*

⁶ OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

No que se refere à quantidade de materiais existentes, estes devem ser em número suficiente e adequado ao grupo de crianças, de forma a evitar possíveis conflitos entre as mesmas. A escassez de material é outra condicionante para a existência de conflitos, afetando as relações interpessoais das crianças, uma vez que na falta deste as crianças entram em disputas entre si, porque querem este lápis ou aquela caneta e já não há mais, porque querem este brinquedo e não querem partilhá-lo, porque não têm outros para brincar, entre outras coisas mais. Este fator irá certamente afetar a tranquilidade das crianças, dando azo a conflitos entre elas e, posto isto, o material deve existir em quantidades suficientes e variadas, mas, não em excesso.

Os materiais são importantes para o desenvolvimento da criança, uma vez que estes *apoiam uma variedade lata de actividades lúdicas, adaptadas aos interesses e às capacidades emergentes* das mesmas, apoiando-as *nos domínios da linguagem e literacia, da representação criativa, das relações sociais, das semelhanças e das diferenças, da ordenação e dos padrões, do número, do espaço, do movimento, da música e do tempo* (Hohmann & Weikart; 2011:174). Contudo, o adulto deve estar atento e ter um olhar observador, para analisar quando as crianças já estão saturadas dos mesmos materiais, podendo posteriormente trocá-los por outros diferentes, para que sejam mais apelativos e possam captar a atenção das crianças através da novidade. Borràs (2002:167) defende que *as necessidades dos alunos obriga os docentes a procurar novas formas de utilizar espaços, à criação de ambientes, à utilização de novas estratégias de recursos e de materiais que sugiram às crianças comportamentos afectivos, de solidariedade, companheirismo, ordem ou outros.*

Relativamente à organização do tempo, penso que este deve ser bem estruturado, mas ao mesmo tempo flexível, com o intuito de dar segurança às crianças e para que estas possam antecipar o que vai acontecer, proporcionando um bom desenvolvimento e bem-estar afetivo das mesmas. Devemos ter a capacidade de refletir sobre as estratégias que tomamos, sobre as decisões, sobre tudo o que nos rodeia, para que possamos ter a capacidade de corrigir o que está errado ou o que corre menos bem. Defendo a perspetiva de Simões (2004:11) em que, *a reflexão é pensar no que fizemos, qual o processo,*

estratégias, materiais... utilizados, qual a reacção das crianças, qual o produto que daí resultou... e decidir se a intervenção deve ou não ser reestruturada.

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (ME; 1997:40). Desta forma, como referido anteriormente, a organização temporal deve ser muito bem estruturada para que as crianças percebam o que ocorre no dia a dia e saibam antecipar os acontecimentos e os diferentes momentos do dia. Na perspetiva de Hohmann; Banet & Weikart (1992:81), a rotina [l]iberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos. Uma vez estabelecida e nela integradas as crianças, a rotina torna-se mais flexível, pois o que, essencialmente, caracteriza a rotina diária é o seu carácter de flexibilidade, onde se aposta na individualização de cuidados, no respeito pelos interesses e necessidades das crianças. Assim, o Educador deve ter em atenção as rotinas diárias, de forma a proporcionar o bem-estar às crianças, pois se não houver uma rotina estável e bem estruturada as crianças irão se sentir confusas e inseguras. Porém, esta rotina deve ser flexível, para que as crianças não fiquem saturadas da rotina, praticada da mesma forma, todos os dias e durante muito tempo.

Posto isto, o Educador deve representar um papel importante da educação das crianças, envolvendo as mesmas na organização quer do espaço, quer do tempo, proporcionando um contexto rodeado de estratégias que possam despertar nas crianças a curiosidade e o interesse pela exploração dos materiais, recorrendo à partilha, à cooperação e à interajuda e, que as crianças possam resolver os seus próprios problemas, como defende Oliveira-Formosinho (2008:33) *a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.*

2.4. Cooperação e Partilha

Depois de realizar os momentos de estágio, assim como as entrevistas às Educadoras Cooperantes, achei pertinente abordar o tema da cooperação e partilha, uma vez que estas são uma ferramenta indispensável na educação das crianças e no desempenho dos adultos, pois quando estes trabalham em conjunto *sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações* (Hohmann & Weikart; 2011:75).

Na perspetiva de Niza (2012:67), *[a] cooperação é a relação educativa em que nos afirmamos. A cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa*. DeVries & Zan (1998:57) defendem que *[c]ooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se os sentimentos e perspetivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspetiva dos outros*. Estou em consonância com DeVries & Zan (1998:57), na medida em que a cooperação é *uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais*, devendo existir diálogo, quer entre adulto-adulto ou adulto-criança, pois este é o método mais eficaz e adequado *para ajudar a reflexão, enriquecer as propostas, levantar soluções a quanto há a repensar sobre Educação* (Niza; 2012:42).

Os adultos devem ser um modelo para as crianças, uma vez que estas seguem os seus adultos de referência. As crianças devem ser respeitadas para que possam organizar *progressivamente sentimentos, interesses e valores em um Self orientado para a cooperação com outros. A possibilidade para uma auto-regulação considerável abre caminho para a construção de padrões cooperativos de reação social e para uma personalidade estável* (DeVries & Zan; 1998:59). Já os adultos devem cooperar entre si, de forma a proporcionar um ambiente harmonioso e uma educação coerente, pois estes produzem uma *liberação das possibilidades para a construção da inteligência, personalidade, sentimentos e convicções morais e sociais pelas crianças* (DeVries & Zan; 1998:59).

Por fim, para chegar a níveis mais avançados de resolução de conflitos, as crianças têm de ser capazes de chegar à cooperação. Inspirando-me nas ideias de Vigotsky e como

refere Rubtsov (APEI⁷; nº 77:14) *[é] bastante óbvio que a capacidade de coordenar as acções de cada um com as dos outros e a capacidade de estabelecer uma comunicação e cooperação mútuas são indicadores extremamente importantes do desenvolvimento psicológico das crianças. Como tal, os adultos devem proporcionar às crianças momentos de partilha para que estas comecem a olhar para as tarefas em que trabalham como tarefas conjuntas, para que possa existir uma mudança na forma como vêem as suas próprias acções o que, finalmente, permite uma maior flexibilidade dessas acções. Nesse momento, conseguem ultrapassar o egocentrismo das suas próprias acções e desenvolver as competências necessárias para uma cooperação bem sucedida (Idem; p.14).*

⁷ APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo, organizado em duas secções, é desejado explicar os métodos utilizados nesta investigação. Abordarei na primeira secção a questão da investigação, o objetivo do estudo e as questões orientadoras. Na segunda secção explicarei o universo da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos neste trabalho.

3.1. O Problema e o Objeto de Estudo

De acordo com as observações realizadas, nos dois contextos de estágio, verifiquei que as crianças se envolviam, diversas vezes, em conflitos interpessoais, verificando-se em alguns casos, algumas agressões físicas, maioritariamente em contexto de Creche. Neste último, as crianças são bastante competitivas, chegando-se a agredir fisicamente, quando se querem afirmar e/ou chamar a atenção dos adultos.

Em contexto de Creche existem duas crianças, que me chamaram mais à atenção, pelo facto de entrarem muitas vezes em conflito na disputa pelo afeto e atenção da Educadora, afirmando constantemente que esta lhes pertence, dando azo a muitos ciúmes entre elas.

Em contexto de Jardim de Infância foi mais difícil observar situações de conflito. As crianças são bastante autónomas e quando havia um conflito ou alguma discórdia por alguma razão elas próprias resolviam a situação, sem a necessidade de recorrerem à intervenção do adulto.

Neste sentido, e como já foi referido neste trabalho, o adulto deve constituir um modelo para as crianças, proporcionando às mesmas experiências de *tolerância, cooperação, partilha, esperar pela sua vez, sensibilidade e justiça* (Roberts, citado por Siraj-Blatchford; 2007:145). Como tal, e, depois de alguma reflexão sobre o objeto de estudo a minha investigação incidiu sobre as práticas e conceções das Educadoras Cooperantes, de forma a refletir sobre essas práticas e a posicionar-me de modo crítico e competente nos contextos de educação.

Por fim, durante os momentos de estágios, estabeleceu-se a questão de investigação-ação, sendo ela: Quais as conceções das Educadoras face à existência de conflitos entre as crianças?

No entanto, foram elaboradas outras questões, uma vez que as observações nos dois contextos foram muito distintas, não sendo possível observar muitos conflitos em contexto de Jardim de Infância, o que por sua vez, me fez questionar o porquê da inexistência dos mesmos, se foram trabalhadas regras com as crianças e de que forma e o que influência esse ambiente estável.

Para clarificar estas dúvidas foram formuladas outras questões para que possamos refletir sobre os dois contextos de estágio e sobre a importância da disciplina na educação. As questões orientadoras são:

Quais as concepções das Educadoras Cooperantes em relação à disciplina? Que importância se deve dar à disciplina e às regras dentro da sala? Como se constroem as regras na sala? Que estratégias adotar para a resolução dos conflitos?

3.2. Procedimentos Metodológicos

Ao desenvolver um Projeto de Investigação pretendi recolher informações sistemáticas com o objetivo de compreender melhor o tema a que me propus. Assim, a metodologia utilizada neste projeto é de carácter qualitativo, pois esta é *descritiva*. *Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números... os dados incluem transcrições de entrevistas... tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos* (Bogdan & Biklen; 1994:48).

O instrumento de recolha de dados utilizado neste trabalho foi a entrevista semidiretiva e, assim, através dela pretendi recolher dados descritivos na própria linguagem do entrevistado, que permita uma apreensão do seu pensamento relativamente ao estudo em questão. Este instrumento foi o que me pareceu o mais correto, por corresponder ao objetivo do estudo, uma vez que permite que o entrevistado estruture os seus pensamentos em torno do objeto de estudo.

Com efeito, e conforme dizem Quivy & Campenhoudt (2008:192), a propósito da entrevista, ela é semidirectiva no sentido em que

não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Tanto quanto possível «deixará» andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela

ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

Para finalizar, faço referência às características essenciais, presentes na investigação, como o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação, assim como todos os procedimentos de tratamento de dados, desde as notas de campo, recolhidas ao longo dos momentos de estágio, das observações efetuadas, das entrevistas realizadas às Educadoras Cooperantes e de uma análise cuidada da documentação, sendo esta os Projetos Educativos das Instituições, os Projetos Pedagógicos das Salas e a entrevistas.

3.2.1. Paradigma Interpretativo

O paradigma interpretativo é a base fundamental da investigação realizada, para este Projeto de Investigação. Através deste, foram colocadas as questões, referidas anteriormente, de forma a descrever, compreender, modificar e melhorar a situação problema, encontrada durante a investigação, nos dois contextos de estágio. Segundo Guba (1990; citado por Aires, 2011:18), o paradigma é *um conjunto de crenças que orientam a acção* possuindo características muito próprias. Como tal, é importante existir uma relação de confiança e colaboração entre o investigador e o sujeito a ser investigado, para que haja uma compreensão das situações problemas e estas possam ser compreendidas e as práticas melhoradas. É necessário referir que o papel do investigador é muito importante, para a melhoria das práticas, uma vez que este está, inicialmente, como observador e tem uma visão diferente, de quem está na prática.

Kuhn; citado por Lessard-Hébert; Goyette & Boutin (1990:18) defende que o paradigma *designa todo o conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo*. Ideia reforçada por Ritzer (in Moreira; 2007:18) quando refere que o paradigma *é uma imagem básica do objecto de uma ciência. Serve para definir o que se deve estudar, as perguntas que é necessário responder, como devem ser formuladas e que regras é preciso seguir para interpretar as respostas obtidas*.

No que se refere à investigação interpretativa, esta tem a capacidade de *permitir o acesso a questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações* (Spodek; 2010:1040). Desta forma, o objeto de estudo é realizado de acordo com as ações praticadas nos contextos educativos.

Por fim, a investigação interpretativa é considerada, segundo Jacob (1998; citado por Spodek, 2010:1038), por uma investigação *orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido*, colocando o investigador e o sujeito a defrontarem-se com novas perspetivas, proporcionando novas interpretações. A investigação assume, assim, uma importância significativa, uma vez que nesta *encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as acções situadas que levam a cabo no quotidiano, isto é, acções «situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes»* (Bruner; 1990:19, citado por Spodek; 2010:1039).

3.2.2. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa, como refere Spodek (2002:1037), *é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas*, tentando, desta forma, *compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares, em situações particulares* (Bogdan & Biklen; 1994:53). Os investigadores qualitativos *estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência*, tendo como objetivos *o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos* (Idem; p.68-70).

Moreira (2007:49) refere que, a investigação qualitativa *parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados*. Assim sendo, é muito importante que o observador tente compreender os fatores que estão por detrás da ação, para que possa construir os seus significados nos contextos de educação, onde decorre a investigação.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994:47), possui cinco características, em que a primeira consiste *na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural*, pois os investigadores deslocam-se aos locais de estudo com o objetivo de observar as ações, tentando integrar-se durante a sua presença, de forma a compreender melhor o contexto onde estão inseridos.

A segunda característica evidencia a investigação qualitativa como sendo *descritiva*, pois os investigadores descrevem tudo o que observam, com algum rigor e pormenor, permitindo estar atentos a tudo o que os rodeia. Os dados recolhidos *incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais* (Idem; p.48).

A terceira característica refere que *[o]s investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* (Idem; p.49), ou seja, destaca-se todo o processo que os investigadores realizaram, ao longo da investigação, permitindo alcançar os seus objetivos.

A quarta característica evidencia a tendência que os investigadores têm em *analisar os seus dados de forma indutiva*, como refere no texto, um investigador *que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados*, todavia, a recolha de dados não tem como objetivo de *confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente* (Idem; p.50), mas sim levar os investigadores a considerarem quais as questões mais relevantes.

Por último, a última característica refere que *[o] significado é de importância vital na abordagem qualitativa*, uma vez que os investigadores se interessam e tentam compreender o significado que os sujeitos dão à sua vida, preocupando-se com a participação dos mesmos e fazendo questão de se *certificarem de que estão a aprender as diferentes perspectivas adequadamente* (Idem; p.51).

Segundo Denzin (1994; citado por Aires, 2011:16), o processo de investigação qualitativa é como *uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor*. Como tal, é de referir que, durante este percurso o investigador cruza um processo constante de reflexão, onde este deveria assumir sempre *o mesmo senso e sensibilidade que fazem os bons professores, os bons amigos, os bons companheiros, os bons pais... escutando,*

conversando, interpretando, refletindo, descrevendo e narrando (Vasconcelos; 1997:42, citando Walsh; Tobin & Graue; 1993).

Por fim, a investigação qualitativa tem como finalidade, como já referido anteriormente, a compreensão do comportamento e a experiência humana, em que os investigadores tentam compreender todo o processo que vão construindo ao longo da investigação, questionando os *sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem* (Psathas; 1973; citado por Bogdan & Biklen, 1994:51).

3.2.3. Investigação-Ação

A investigação-ação, segundo Cohen & Manion (1989:223; citado por Bell, 2002:20), é um

procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:292), a investigação-ação consiste na *recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover as mudanças sociais*. Assim sendo, o seu objetivo será o de promover mudanças, em que o investigador fará as suas observações com o intuito de procurar encontrar uma situação problemática, de forma a envolver-se ativamente na investigação. Portanto, a investigação, na minha perspectiva, e de acordo com McKernan (1998; citado por Máximo-Esteves, 2008:20), *é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal*.

Como tal, a investigação-ação questiona as práticas das comunidades educativas, incentivando à mudança das práticas profissionais dos sujeitos, constituindo-se como *um*

processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas (Sanchez; 2005:130), pois para existir investigação-ação, e esta ser considerada investigação, *tem de produzir conhecimentos novos* (Alarcão; 2001:8).

Segundo Coutinho et al (2009:360), a investigação-ação pode ser caracterizada como uma *família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna em acção e reflexão crítica*, e ainda, o facto de se tratar de uma *metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais* (Idem; p.362). Diversos autores destacam algumas características da investigação-ação, que ajudam na sua definição e importância, tais como: *Participativa e colaborativa; Prática e interventiva; Cíclica e Crítica* (Idem; p.362-3).

Logo, a investigação-ação é *uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção* (Jaume Trilla; 1998 & Elliot; 1996, citado por Fernandes; 2006:4), envolvendo o planear, atuar, observar e refletir de forma crítica, nas ações do dia a dia, tendo como principais benefícios *a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática* (Latorre; 2003, citado por Coutinho et al; 2009:363).

3.2.4. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informações

Para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer acto de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando (Coutinho et al; 2009:373). Assim, é importante referir que os principais procedimentos de recolha de informação que foram utilizados foram as observações participantes, as notas de campo, as entrevistas realizadas às Educadoras Cooperantes e, por fim, a análise documental e de conteúdo. Seguidamente, falarei de cada procedimento individualmente, para que, de certa forma, sejam clarificados durante todo o desenvolvimento do Projeto de Investigação. Então, para iniciar uma investigação, como refere Costa (1986:137), *o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada... o contacto directo... com as pessoas, as situações e os acontecimentos*, onde a observação tem um papel fundamental, uma vez que esta é conduzida quando o

investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, (implicando) que o investigador se insira na situação e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem (Cozby; 1989:48; citado por Afonso, 2014:99).

A observação irá permitir uma melhor compreensão das interações entre as crianças, das intervenções dos adultos e principalmente na recolha de toda a informação pertinente, pois só assim conseguiremos *uma visão mais completa da realidade* (Aires; 2011:25).

A observação é uma das técnicas fundamentais e indispensáveis, na Educação, como refere Afonso (2014:98), *esta é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos*, assim, durante toda a investigação efetuada foi realizada uma melhor compreensão, da situação problema, em que o investigador deve *ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar* (Spodek; 2010:1041), para que haja uma partilha de compreensão entre o investigador e o(s) sujeito(s) de forma a *compreender a complexidade do fenómeno que os preocupa* (Peshkin;1988:416; citado por Spodek, 2010:1038).

No que concerne às notas de campo, estas têm como intuito ajudar no tratamento e compreensão da informação, uma vez que dão *uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas* (Bogdan & Biklen; 1994:150). Para que este tratamento de informação e a sua compreensão sejam bem alcançados, é necessário que o investigador produza os seus registos e notas de campo bem detalhadas, de modo a facilitar o seu trabalho futuro.

Relativamente às entrevistas, estas *consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito* (Afonso; 2014:108). Terão como propósito a recolha de informação pertinente, por parte do investigador, para que haja uma melhor compreensão das conceções das Educadoras Cooperantes, comparativamente aos temas inerentes do Projeto de Investigação. Em termos substantivos, a entrevista permitiu abranger três áreas da recolha de informação, nomeadamente a *recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); orientar-se para o que o*

respondente quer ou prefere (valores ou preferências); selecionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções) (Tuckman; 1978:196; citado por Afonso, 2014:110).

As entrevistas foram formalmente organizadas através de um contato prévio, com as Educadoras Cooperantes, onde foi estabelecido a data, a hora e o local da realização das mesmas, assim como explicitados os objetivos do estudo e os assuntos a tratar.

A realização das entrevistas teve como suporte o guião de entrevista ^(Anexo IX), previamente elaborado, com o intuito de facilitar o registo e análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no mês de outubro de 2015, de acordo com a disponibilidade das Educadoras Cooperantes. A entrevista à Educadora Cooperante, do contexto de Creche ^(Anexo X), foi realizada na sua residência, ao fim de semana e a entrevista à Educadora Cooperante, do Contexto de Jardim de Infância ^(Anexo XI), foi realizada na instituição onde a Educadora está atualmente a lecionar, durante a semana, fora da hora do expediente.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio e explícito das Educadoras Cooperantes. Os dados provenientes das entrevistas foram registados em computador e inseridos em documentos paginados. Convém salientar que para a preservação da identidade das crianças são utilizados apenas as iniciais dos seus nomes.

Por fim, a análise documental *centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto* (Spodek; 2010:1055). Esta análise *servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo. Será particularmente útil quando o acesso aos indivíduos da pesquisa se torne difícil ou mesmo impossível* (Bell; 2002:90).

Bogdan & Biklen (1994:205) defendem que, *[a] análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais*, enquanto, Bardin (2008:47) define-a como *uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência*.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008:211), a análise de dados tem duas funções, em que a primeira consiste em *verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses, ou, outros termos se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese* e a segunda função consiste em *interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro.*

Para terminar, é de realçar que foi feita uma análise documental de todos os documentos recolhidos, ao longo da investigação e após a mesma, sendo eles os Projetos Educativos das Instituições, os Projetos Pedagógicos das Salas e ainda o Projeto Educativo do Departamento Pré-Escolar da Instituição B. Posteriormente, socorri-me da análise de conteúdo pois esta incide sobre *mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documento oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas* (Quivy & Campenhoudt; 2008:226). A análise de conteúdo teve como base as duas entrevistas realizadas às Educadoras Cooperantes e ainda as notas de campo.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen; 1994:205).

Para proceder ao tratamento dos dados recorri à análise de conteúdo das entrevistas realizadas às Educadoras Cooperantes.

Pretendo com esta análise, descrever e interpretar qualitativamente as representações das Educadoras na sua relação com as crianças. Para tal, precedi às transcrições na íntegra das entrevistas e seguidamente utilizei como unidade de registo o tema, pois, como nos refere Bardin (2008:131), *[o] tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências.*

O autor refere ainda que *o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis (Bardin; 2008:131).*

Os momentos de estágio contribuíram para me colocar à prova enquanto estagiária, colocando em prática a minha capacidade de intervenção e de refletir sobre os acontecimentos bons e menos bons. Através destas capacidades pude melhorar a minha prática, no que diz respeito à resolução de conflitos. Pois inicialmente, a minha capacidade de intervenção não estava tão *desenvolvida*, agindo de imediato logo que as crianças entrassem em conflitos, não lhes dando oportunidade de resolver os seus próprios problemas.

Neste sentido, tentei agir sempre em diversas situações de conflito, adotando uma postura mais calma, de forma a tranquilizar as crianças envolvidas, ouvindo e fazendo ouvir ambas as partes e encontrando soluções alternativas e em conjunto com as mesmas.

Tentei ao longo dos dois momentos de estágio adotar uma atitude de observadora, pois a observação é fundamental no trabalho de educação em Creche e Jardim de Infância, pois é ela que nos dá as pistas para podermos dirigir a nossa ação, de forma intencional e orientada para os reais interesses e necessidades das crianças. Como refere a EC (2014:11), a observação da criança deve ser um *processo ativo e participativo, onde se potenciam as capacidades, saberes e interesses uns dos outros, num apreço e respeito pelas suas experiências, entendimentos e crenças. Deve haver uma partilha de responsabilidades, um diálogo aberto e permanente, onde todos se sentem à vontade para falar e expor as suas ideias, sabendo que estas serão ouvidas e respeitadas.*

Como estagiária pude observar as crianças a interagirem umas com as outras e com os adultos, e daí realizar registos das crianças, das suas características e do tipo de atividades que estas gostam mais. Como futuros Educadores devemos ter consciência que só o saber sem a procura não chega, devemos ter em conta que a nossa prática educativa tem que atender às necessidades das crianças, como tal devemos ter um papel de educador-investigador, segundo Alarcão (2001:6), *ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.*

4.1. Análise e Interpretação dos Dados em Contexto de Creche

Depois de algumas observações pude constatar que as crianças, em contexto de Creche, entram diversas vezes em conflito devido à disputa de brinquedos e/ou materiais e, ainda, na disputa pela atenção da Educadora.

Seguidamente, descreverei alguns acontecimentos e tecerei uma análise dos mesmos.

Episódio 1: As crianças encontram-se a brincar livremente e M. entra em conflito com R.. Estes disputam um brinquedo, gritando: *É meu!* A Educadora interfere, dizendo: *R. não tires isso a M., há ali mais iguais.*

[Notas de Campo, 28 de outubro de 2014, 10h22m]

Depois de a Educadora ter interferido, R. escutou o que esta lhe disse e dirigiu-se para outra área, para brincar. A Educadora manteve uma postura muito calma, falando calmamente com a criança que estava a provocar o conflito, ao que esta correspondeu ouvindo-a com atenção, dirigindo-se para outro local. Posto isto, estou convicta que

devemos manter uma postura calma, de forma a transmitirmos às crianças tranquilidade e segurança. Como referem DeVries & Zan (1998:92),

[é] preciso prática, mas o professor deve aprender a parecer calmo em face de estados de perturbação violenta que as crianças atingem, algumas vezes. Mesmo se o professor não se sente calmo, é importante transmitir tranquilidade às crianças. Isto significa controlar a linguagem corporal, expressões faciais e tom de voz. As crianças aprenderão a receber bem esta força tranqüila como um apoio.

Episódio 2: L. está agarrado à Educadora quando N. intervém, empurrando e agredindo L., dizendo: *É minha, a S. é minha!* A Educadora repreende N. para não bater nos amigos, referindo ainda que ela é dos dois.

[Notas de Campo, 10 de novembro de 2014, 09h15m]

Depois de a Educadora repreender N. a criança não aceita quando esta lhe diz que ela é dos dois e começa a chorar, dizendo *Não!* A Educadora, adotando uma postura calma, refere que está muito triste, por N. ter batido no amigo. N. atira-se para o chão a chorar e deixa-se ficar um pouco, sem que ninguém lhe ligue. Passado algum tempo N. levanta-se e vai brincar, apesar de mostrar uma cara mal-humorada. A Educadora, mais uma vez, adota uma postura serena, verbalizando de forma tranquila com a criança, que originou o conflito. Apesar de esta ter ficado a chorar, a Educadora deu-lhe tempo para se recompor, uma vez que esta estava demasiado aborrecida, para ter qualquer tipo de conversa.

Esta situação foi observada com alguma regularidade ao longo do estágio. A Educadora manteve sempre uma postura calma, não dando muita importância ao acontecimento.

Episódio 3: Durante a exploração livre R. tira um brinquedo a R1. R1 empurra-o e R. retribui, batendo-lhe. A Auxiliar intervém dizendo: *R. dá já o carro a R1, que R1 é que o tinha. Ai! Ai! Ai!*

[Notas de Campo, 10 de novembro de 2014, 15h35m]

Depois de a Auxiliar ter repreendido R. este olhou-a e fez-lhe uma cara de *mau*, virando-lhe as costas e dirigindo-se a outra área para brincar. Neste caso específico, surgiram algumas dúvidas perante este tipo de situações. Será que a atitude da Auxiliar

foi a mais correta? O que eu teria feito no lugar dela? Pois bem, penso que a Auxiliar deveria ter tomado uma postura diferente, apesar de a criança ter dado ouvidos e ter entregado o brinquedo à outra criança, esta respondeu empurrando o outro, logo também não teve uma atitude correta. Analisando o que aconteceu, penso que deveria ter havido mais comunicação entre as crianças envolvidas e a Auxiliar, de forma a proporcionar o diálogo entre elas e ajudá-las a compreender o ponto de vista e os sentimentos uns dos outros. Neste sentido, a Auxiliar exerceria o papel de mediador, pois *[a]s comunicações verbais de crianças pequenas frequentemente não são muito coerentes e, portanto, as crianças têm dificuldades de entender umas às outras... ajudando as crianças a trocar ideias e sentimentos* (DeVries & Zan; 1998:96).

Episódio 4: No momento de grande grupo, as crianças estão sentadas umas ao lado das outras, em cima dos poufs. E. começa a empurrar M. e M. não faz caso do sucedido. E. volta a empurrar M. e M. olha para a Educadora, já com as lágrimas nos olhos, ao que a Educadora responde: *E. não empurres M., vamos ouvir quem é que vem aí!* E. parou sossegada um pouco. Quando M. se levantou para colocar a sua presença⁸, E. senta-se no lugar de M. e M. quando regressa ao seu lugar e verifica que E. se sentou nele, queixa-se à Auxiliar e esta responde: *Olha! Senta-te no lugar de E.* e M. fez o que a Auxiliar lhe disse.

[Notas de Campo, 03 de dezembro de 2014, 09h40m]

Depois de refletir sobre o sucedido, mais uma vez, penso que a Auxiliar não tomou a atitude correta, pois esta ao mandar M. sentar-se no lugar de E. e não no seu, foi uma forma de evitar o prolongamento do conflito, assim como o burburinho enquanto se fazia as presenças. A Auxiliar, como mediadora do conflito, deveria manter um diálogo com as crianças envolvidas, para que estas resolvessem os seus problemas, desempenhando *um papel vital em todo este processo ao reagir de forma adequada e no momento certo* (Smith; Cowie & Blades; 1998:102). Kaye (1982, citado por Smith; Cowie & Blades; 1998:102) confere a todo este processo *a designação de «estrutura de suporte ou apoio» e compara a criança a um aprendiz que está a aprender um ofício da interação e da comunicação sociais junto de um indivíduo mais conhecedor e experiente.*

⁸ Esta expressão refere-se ao momento, de grande grupo, realizado da parte da manhã, em que as crianças cantam o *Bom Dia* e realizam a marcação das suas presenças, colocando a sua foto no *comboio*, que está afixado numa das paredes da Sala de Creche.

Episódio 5: Durante as atividades realizadas, ao longo da manhã, S. está a colorir um desenho com um lápis de pintar cor de rosa. A. tira-lhe o lápis da mão dizendo: *Agora eu!* S. tira-lhe o lápis da mão com alguma brutalidade e diz: *Não! Sou eu, eu é que tinha!* e A. olhando para S. responde: *Ah eu pintar? Ah eu pintar?* ao que S. diz: *Pera! Agora eu!*

[Notas de Campo, 10 de dezembro de 2014, 10h50m]

Depois de ficar algum tempo a observar as reações das crianças, neste pequeno conflito, é de referir que, as crianças que se encontravam na mesa a colorir estavam a ser acompanhadas por mim, como tal, como observadora presente poderia ter intervindo nesta situação, mas não intervimos para ver o que as crianças iriam fazer e qual as suas reações. Inicialmente, pensei que A. fosse agredir S. pois quando S. recuperou o lápis de volta A. fixou-a com um olhar bastante arregalado. Com isto, fiquei muito atenta ao que estava a acontecer, deixando as duas crianças resolverem por elas próprias os seus problemas, sem que houvesse a necessidade de intervenção da minha parte, pois temos de dar oportunidade às crianças de resolverem os seus próprios conflitos, acreditando nas suas capacidades, como defende DeVries & Zan (1998:92), *[o] sucesso no trabalho com crianças em situações de conflito depende de acreditar que elas podem solucioná-los.*

Episódio 6: Durante a hora da refeição, a Educadora está a ajudar N. a comer, mas N. rejeita a sua ajuda e a Educadora levanta-se e diz que vai ajudar outra criança. A Educadora senta-se ao pé de L. e começa a ajudá-lo, enquanto N. começa a gritar dizendo: *Nããã! A mim! A mim!* A Educadora responde *Agora estou a ajudar L. Não quiseste a minha ajuda, agora estou a ajudar os amigos.* N. começa a chorar, repetindo várias vezes *Não! A mim!* e a Educadora volta para ao pé dele e diz: *Então vá, vamos comer.*

[Notas de Campo, 17 de dezembro de 2014, 12h05m]

Neste caso, mais uma vez, denotou-se o ciúme existente perante a Educadora na relação com outras crianças. Depois de a Educadora ter terminado de ajudar N. ela voltou-se para ajudar outras crianças; como N. já estava mais calmo e já tinha comido não deu tanta importância ao sucedido, deixando a Educadora continuar com o seu trabalho. Penso que a atitude da Educadora foi a mais correta, voltando a ajudar N. pois a criança não se iria manter em silêncio, destabilizando o bem-estar das outras crianças, uma vez que estas observavam o que estava a acontecer, na mesa ao lado.

Por fim, é de realçar que, neste contexto, tentei sempre que a minha conduta fosse a de transmissão de valores que considero importantes para a educação das crianças.

Valores como a partilha, a compreensão, a cooperação e, essencialmente, a comunicação irão ajudar as crianças a entender o importante sentido da partilha com os seus pares. Neste sentido, organizei uma atividade, onde esses mesmos valores estiveram presentes, procurando que as crianças se ajudassem através da comunicação e interajuda. Com esta atividade procurei proporcionar às crianças a exploração livre de materiais sensoriais como folhas de árvores, papel crepe, areia, amendoins, entre outros; procurei corresponder aos seus interesses e motivações, incentivando o diálogo, a capacidade de escutar, valorizando a sua contribuição para o grupo, dando espaço a que cada um fale, criando assim um clima propício à comunicação.

4.2. Análise e Interpretação dos Dados em Contexto de Jardim de Infância

No contexto de Jardim de Infância foi mais difícil a observação de conflitos e a minha intervenção face à existência dos mesmos. O grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, sendo bastante autónomas, em relação ao espaço e à interação com o outro, desde a movimentarem-se na sala, na escolha das suas atividades e na resolução dos seus conflitos. É de realçar que o grupo se encontrava inserido nas dinâmicas metodológicas do *MEM* e do *Trabalho de Projeto*, exibindo uma organização temporal partilhada, com as crianças a planearem as suas atividades e o seu plano diário, tendo em conta os seus interesses. Como a Educadora refere, *parte da criança, parte dos interesses da criança, são as crianças que se geram a si próprias e que se organizam e que tentam descobrir mais.*

Seguidamente, descreverei alguns acontecimentos e tecerei algumas análises.

Episódio 1: Numa brincadeira, no exterior, R. dirige-se a mim e diz: *B.M. não me deixa brincar, está a ser egoísta. Está a dizer que B.B. é que é melhor amiga/o.*

Eu: *Oh B.M. porque é que não queres ser amiga/o de R.?*

B.M.: *Porque B.B. é mais bonita/o e R. está sempre a mandar.*

Eu: *Vocês têm de ser todas/os amigas/os, porque são todas/os bonitas/os. Se R. já mandou depois podem decidir entre vocês quem vai mandar a seguir, assim mandam todas um bocadinho, boa?*

As três crianças agarram-se a mim, a abraçar-me, e dizem que sim, em consonância. Vão-se embora e continuam a brincar.

[Notas de Campo, 13 de março de 2015, 13h35m]

Inicialmente, pensei ter tido uma boa postura ao dialogar com as três crianças envolvidas, para que todas brincassem em conjunto, sem acharem que *esta é melhor que aquela ou que a outra* e assim respeitem os sentimentos umas das outras. Porém, depois de refletir, creio que deveria ter reagido de outra forma, uma vez que não apelei ao diálogo entre elas, como deveria. Deveria apelar à criança *lesada* para que falasse com as outras duas crianças e que explicasse o que não gostou, para que estas tentassem compreender e respeitar os sentimentos dela.

Episódio 2: J.F. tira as notas (de brincar) a J.M. dizendo: *Essas eram minhas!* ao qual J.M. lhe responde *[a]ssim já não brinco com vocês!* e J.F. devolve as notas a J.M.

S. é o dono da Merceria. As outras crianças vão pegando em objetos e perguntando a S. *Quanto custa?* S. vai dizendo valores a cada uma das crianças e vai recebendo o dinheiro (de brincar) que estas lhe dão.

J.F. junta-se a S. e brincam de vendedores. Entre os dois trocam notas e moedas. J.F. exhibe uma nota de 500€ e J.M. tenta tirar-lhe a nota, como J.F. não lha dá, este diz: *Já não jogo mais isto!* J.M. tenta negociar alguns produtos (brinquedos da casinha), para que lhe deem algumas moedas em troca. Como ninguém lhe dá moedas este tira-as a J.F. que lhe responde: *Já não brincas, ninguém vai brincar contigo!* Brincam os três, fingindo que J.M. não está ali, não lhe ligando. J.M. começa a brincar sozinho num canto.

J.M. interage com J.F. e S. fazendo algumas graçolas, mas J.F. diz: *Eu tenho mais dinheiro que tu na mesma!*

J.M.: *Eu tenho aqui todo o dinheiro.*

J.F.: *Quero lá saber! Eu tenho duas notas de cem e de quinhentos. Vai-te embora, já fechámos a loja.*

J.M. faz novamente graçolas, para os amigos se rirem e, quando começam a interagir J.F. puxa novamente a conversa de que é quem tem mais dinheiro.

[Notas de Campo, 28 de abril de 2015, 10h00m]

Primeiramente, é de realçar que a observação deste episódio foi intencional, uma vez que tinha como objetivos observar as interações entre as crianças, sendo que *[a]s interações com outros são muito menos previsíveis e confrontam continuamente a criança com as diferenças entre ela própria e os outros* (DeVries & Zan; 1998:61).

Depois de refletir sobre esta observação, é de referir que, J.M. utilizou algumas vezes a sua faceta divertida, ao fazer *graçolas*, para se integrar nas brincadeiras, pois foi a forma que arranjou para que os amigos se pudessem rir com ele e o deixassem brincar, neste sentido esta criança tentou *manter o outro como um parceiro, e encontrar modos de continuar a brincadeira* (DeVries & Zan; 1998:63). No entanto, e apesar de ter resultado durante algum tempo, J.F. fazia questão de o colocar de parte nas brincadeiras, sempre que podia. É importante mencionar que a minha presença interferiu, de certa forma, nas interações e falas entre as crianças. Para que pudesse observar e, essencialmente, ouvir o que as crianças diziam, tive de me colocar muito perto do local onde estas brincavam. Senti que as crianças, por vezes, não diziam ou completavam as frases, porque sentiam que estavam a ser observadas por mim, como tal, penso que a minha presença, mesmo só como observadora, veio afetar, de algum modo, a interação natural entre elas.

Seguidamente, relatarei outro acontecimento, ocorrido durante as brincadeiras no exterior, o qual envolveu sete crianças, a Auxiliar e a Educadora Cooperante.

Episódio 3: Aquando da minha chegada e da Educadora Cooperante ao espaço exterior, a seguir à hora do almoço, estava a Auxiliar a colocar um grupo de crianças de *castigo*, porque estas estavam a brincar aos *Tubarões* (lutas) e, quando nos viu, disse: *Ainda bem que chegou Educadora. Estão aí esses sete meninos, para você resolver com eles o que se acabou de passar!* A Auxiliar refere, ainda, que não sabe ao certo o que se passou, apenas que A. tinha chegado ao pé dela a chorar, dizendo que J.F. lhe tinha batido e J.F. respondeu que estavam todos a brincar *às lutas*, como tal colocou todos os envolvidos na brincadeira à *espera* da Educadora para que esta resolvesse a situação.

A Educadora mandou o grupo de crianças sentar-se à mesa, para que em conjunto se tentasse perceber o que realmente aconteceu. Depois de todos sentados, começou a questionar as crianças, uma a uma, sobre o sucedido. Uma das crianças refere que, *T. é que mandava e ordenou que J.F. é o tubarão*, outra criança diz que, *J.F. passou-se porque não queria ser o tubarão* e outra diz, *J.F. ficou aflito e deu um pontapé em A., porque todos estavam atrás de J.F. para brincar às lutas.*

A Educadora conversa com o grupo de crianças, referindo que esta brincadeira tinha originado um problema, como tal, *[o] que podemos concluir desta brincadeira?* perguntou a Educadora ao grupo de crianças; estas responderam-lhe: *Não brincar às*

lutas! e Sem querer aleijamos os amigos e estes ficam chateados! No fim do diálogo, a Educadora deu uma folha a cada criança, em que colocou como título *Brincadeira de lutas dá mau resultado*; as crianças tiveram de realizar um desenho sobre o que tinha acontecido no exterior. Enquanto as crianças desenhavam a Educadora pediu a cada uma que dissesse uma frase, relacionada com o que tinha acontecido, transcrevendo-a para o papel, para que estas a copiassem.

Entretanto, A. começa a chorar compulsivamente, dizendo *[a] minha mãe vai pôr-me de castigo!* A Educadora conversa com A., tentando acalmá-lo, mas também explicando que terá de suportar as consequências dos seus atos, pois já na semana anterior tinha acontecido algo semelhante e se a mãe avisou que punha de castigo, então, teria de pensar duas vezes, antes de entrar nas brincadeiras que dão mau resultado. Depois de a Educadora conversar com A., a criança não se acalmou, continuou a realizar o desenho choramingando. Quando todos terminaram o desenho puderam ir brincar e a Educadora colocou os desenhos no *placard* da entrada, para que os familiares os lessem, quando viessem buscar as crianças.

[Notas de Campo, 30 de abril de 2015, 13h00m]

Depois de a Auxiliar ter explicado o que tinha sucedido, a Educadora reuniu-se com o grupo de crianças, na sala, para que estas compreendessem o que tinha acabado de acontecer e tentassem, em conjunto, solucionar o problema. Em primeiro lugar, penso que a Auxiliar não deveria ter esperado e deixado o *problema* para a Educadora resolver, uma vez que o conflito se passou durante a hora do almoço da Educadora; a Auxiliar deveria ter mais autonomia para resolver este tipo de *problemas*.

Relativamente à Educadora, esta, agiu corretamente, reunindo o grupo de crianças e falando com estas sobre o sucedido, para que em conjunto refletissem, sobre *os resultados do seu comportamento para que se comportem melhor da próxima vez* (Brazelton & Sparrow; 2013:54). As crianças devem ter consciência do certo e do errado, assumindo as consequências, do mal que fizeram, quer ao grupo quer a alguma criança, individualmente; como refere Brazelton & Sparrow (2013:53), *[a] disciplina deve permitir à criança encarar o mal que fez, repará-lo e pedir perdão*. Durante o diálogo, a Educadora deu a cada criança a oportunidade de contar o que tinha acontecido, para que cada uma fosse responsabilizada pelos seus atos, assumisse e tomasse consciência do mal que fizera perante todo o grupo.

Por fim, o desenho que cada criança realizou, começou por me deixar algo confusa, pois não consegui entender a razão das crianças terem de realizar este desenho: seria uma forma de os castigar, uma vez que teriam de mostrar o desenho aos seus familiares? Depois de refletir e questionar a Educadora sobre as suas intencionalidades, quando coloca as crianças a desenharem o *mal que fizeram*, numa folha de papel, percebi que o desenho acaba por ser uma forma de escrita para as crianças e que depois de copiarem a frase, da causa do problema, a intenção é, segundo a Educadora, *associarem a frase ao desenho que realizaram*. Posto isto, a realização do desenho é uma forma de assumirem o erro, perante as outras crianças mas também perante os seus familiares.

4.3. Análise e Interpretação dos Dados Recolhidos em Contexto de Entrevista

Continuamente farei uma análise às respostas obtidas em contexto de entrevista às Educadoras Cooperantes, apoderando-me das suas convicções e conceções relativamente à temática apresentada, podendo desta forma correlacionar as informações obtidas com as práticas educativas observadas em contexto de estágio.

Depois de analisar as entrevistas realizadas importa referenciar que a temática da disciplina é muito importante no currículo das Educadoras Cooperantes, uma vez que, estas fazem referência, ao longo das entrevistas, aos valores sociais e morais, tendo em conta a importância da disciplina na formação e educação das crianças, enquanto seres que integram a sociedade. A Educadora de Creche salienta que nesse contexto educativo é muito importante começar a trabalhar a temática da disciplina, com as crianças, através das *atitudes, das rotinas, pois é a forma que eles vão integrando a questão da disciplina e porque eles vão estar inseridos numa sociedade, a sociedade tem regras, a sociedade é gerida por regras e eles têm de saber estar em diferentes contextos*. Na perspetiva da Educadora de Jardim de Infância esta considera a disciplina *enquanto forma de saber estar e saber ser, com os outros e com as coisas, em toda a situação*, tendo a formação pessoal e social *uma importância relevante, porque é aí, que a criança aprende a ser um indivíduo na sociedade ou no contexto*.

Em contexto de Creche e Jardim de Infância a *Disciplina* vai estando implícita na rotina do dia a dia e nas atividades realizadas com as crianças. Apesar de não ser o objetivo principal acaba por estar presente, mesmo que indiretamente, quando falamos de

moral, regras, imposição de limites, entre outros, tudo vai está relacionado com o que acontece diariamente, mesmo nas coisas que pensamos poderem ser insignificantes. Ainda neste contexto, pude observar que os adultos, sempre que tinham oportunidade, reforçavam o uso das palavras de boa educação. Quando as crianças pediam água, estes diziam *Queres água? Como é que se pede? Por Favor! O que é que se diz? Obrigado!*, são estas pequenas coisas que farão a diferença, para que as crianças vão adquirindo valores e o que devem ou não fazer, pois faz parte da sociedade *o dizer obrigado, que faz parte o pedir por favor, que faz parte o ficar sentado à mesa à espera da sua vez, faz parte ficar sentado em grupo à espera e ouvir uma história, o saber ouvir, o saber estar* (Educadora de Creche).

Relativamente às regras existentes nos dois contextos e à construção das mesmas, é de referenciar que não existiam regras formais, expostas nas salas.

Em contexto de Creche as crianças são muito pequenas para que se possa trabalhar regras, de uma forma direta. As regras *[f]oram acontecendo, da forma como a gente ia introduzindo os vários momentos da rotina. A questão do grande grupo, o estar sentado, o saber ouvir, o saber esperar* (Educadora de Creche). Os momentos de transição eram utilizados como forma de adquirir e associar regras, através de músicas, cantadas pelos adultos e pelas crianças. Quando cantavam os *Sapatinhos de Veludo* as crianças já sabiam que era para sentar no tapete, porque iriam começar a trabalhar, a música *Está na Hora de Arrumar* as crianças sabiam que tinham de começar a arrumar os brinquedos nos locais certos. Assim, as músicas serviam de transição dos momentos uma vez que ao fazer *da mesma forma, todos os dias, isso dava-lhes segurança e eles já sabiam o que é que era e a previsibilidade do que é que ia acontecer, isso fazia com que fosse coisas que faziam parte da Disciplina da sala, das regras da sala, no dia a dia* (Educadora de Creche).

Em contexto de Jardim de Infância, pude observar que as crianças eram muito autónomas, sabiam respeitar o outro, pedindo desculpa quando erravam, escutando o que os adultos lhes transmitiam. As regras, neste contexto, não estavam explícitas, mas as crianças tinham a noção do que deviam ou não de fazer, uma vez que *[a]s regras foram sempre traçadas em conjunto e em análise das coisas que iam acontecendo. As regras eram transmitidas ao longo do ano e na situação, portanto, quando as coisas aconteciam eram conversadas em grupo, eram analisadas e daí saía uma regra ou uma situação que poderia ser tomada em conta por todo o grupo* (Educadora de Jardim de Infância).

No que concerne à importância dada ao papel dos adultos, em todo este processo, considero este como observador e mediador. Segundo a Educadora de Jardim de Infância é importante que o adulto tenha a capacidade de observar com atenção tudo o que o rodeia, para que depois possa *mediar e ser capaz de chegar e fazer com que as crianças cheguem a algumas conclusões, a partir do momento em que são eles a participar, a sentir, analisar, refletir e a decidir, as coisas são muito naturais e passam a fazer parte deles*. Jares (2002:33) defende que, *encarar a realidade do conflito como algo natural e, a partir daí, considera-lo como um facto educativo, como uma oportunidade para aprender*. Nesta linha de pensamento, a Educadora de Creche refere que o papel dos adultos é fundamental, para que as *regras* sejam cumpridas por todos.

Neste sentido, as Educadoras Cooperantes estão em consonância quando afirmam que deverá existir *uma grande conjugação de atitudes, de coerências, porque se não houver pode levar a que haja mais conflitos, a que a criança com um adulto se comporte de uma maneira e com o outro de outra...* (Educadora de Creche), como refere a Educadora de Jardim de Infância se não houver uma *coerência e uma linha de conduta entre as pessoas também é difícil que eles compreendam e que adquiram as regras e que as assimilem*.

Relativamente à organização dos espaços/materiais e das rotinas, estes são muito importantes não só no quotidiano das crianças como dos adultos, pois influenciam diretamente nas atitudes e posturas de ambos. Em contexto de Creche fez-se sentir em alguns momentos que a organização do espaço, ou a falta dele, por vezes provocava conflitos entre as crianças, uma vez que o dormitório era na sala onde as crianças brincavam e realizavam todo o seu dia a dia e este teria de ser montado antes delas irem almoçar, para o refeitório. Neste momento, era visível a agitação das crianças, principalmente nos dias em que chovia, pois um adulto tinha de colocar os catres, o outro tinha de ir para o refeitório colocar as mesas, enquanto outro tinha de mudar as fraldas, tudo isto feito enquanto as crianças tinham de permanecer sossegadas a ver um filme, para que cada adulto pudesse desempenhar o seu papel. Posto isto, as crianças acabam por andar um pouco dispersas, dando azo aos conflitos e fazendo com que esta condicionante seja uma agravante dos conflitos.

Sendo o *High Scope* o modelo curricular pelo qual a Educadora de Creche rege as suas práticas, ela organiza o espaço para que as crianças tenham a hipótese de agir

diretamente sobre as coisas, acreditando que *a criança constrói através da ação direta sobre as coisas, sobre o mundo, sobre as pessoas*. Os adultos que trabalham no modelo *High Scope* procuram organizar o espaço de forma a que as crianças tenham muitas oportunidades de realizar experiências de aprendizagem activa e tenham o máximo de controlo sobre o ambiente que as rodeia (Hohmann & Weikart; 2011:111).

Em contexto de Jardim de Infância foi pouco notório a existência de conflitos, face à organização dos espaços/materiais e rotinas, pois estes eram bem apetrechados, quer de espaço, quer de materiais e as crianças tinha consciência de como se podiam movimentar dentro da sala. Como refere a Educadora de Jardim de Infância, *se eles souberem onde é que estão os materiais, qual é a organização da sala e como é que se podem movimentar, dentro da sala, está o problema resolvido*.

Para finalizar, no que concerne às concepções das Educadoras Cooperantes em relação à *Disciplina*, a Educadora de Jardim de Infância salienta que *é o saber estar e saber ser num grupo, num contexto*, enquanto que, a Educadora de Creche vai mais longe ao afirmar que *a disciplina é fundamental, a nível de regras, porque a sociedade é feita de regras. [O] saber estar, o saber falar, o saber dizer, o saber aceitar o não, o saber aceitar a diferença, a lidar e a estar com outras pessoas, de diferentes formas, isso também os vai ajudar, depois quando saírem para o mundo lá fora*.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da realização deste trabalho de investigação, darei início a este capítulo final fazendo uma reflexão sobre todos os aspetos marcantes ao longo de todo o percurso académico, assim como todas as dificuldades sentidas no envolvimento neste Projeto de Investigação. Como tal, esta reflexão advém de todo o processo de investigação que considero ter sido enriquecedor e que certamente irá alterar a minha prática pedagógica futura.

5.1. Construção de uma Identidade Profissional

Ao longo de todo este percurso identifiquei a dúvida, a incerteza, as minhas fragilidades, os meus limites, a minha capacidade de aceitar a opinião do outro proporcionando-me novas formas de pensar e agir.

Desta forma, considero que os momentos de estágio tiveram um grande impacto na construção da minha identidade profissional e no meu crescimento, enquanto pessoa e futura educadora, uma vez que se revelaram uma experiência muito gratificante e enriquecedora, proporcionando-me uma evolução no contacto com as crianças e com os profissionais de educação, demonstrado através do ganho de confiança, de segurança nas relações e nas reflexões diárias. Adquiri e aceitei as opiniões dos outros de forma a melhorar a minha prática, percebi que a partilha e a cooperação são fundamentais para complementar e chegar a conclusões diversificadas e produtivas, reforçando, ainda mais, os valores de cooperação, de responsabilidade, de inclusão, de respeito pelo outro, de solidariedade, de tolerância e do trabalho em equipa. Enquanto futura profissional tenciono praticar e desenvolver todos estes valores no meu dia a dia.

Tenho a perfeita percepção de que a formação é feita ao longo de toda a nossa vida, enquanto profissionais, que irão sempre existir dúvidas, mas, a oportunidade que os estágios nos proporcionam em estabelecermos ligações, em duvidarmos, em questionarmos, provocam em nós a vontade de querer saber mais, a vontade de querermos investigar mais, em ler mais sobre determinado tema que nos suscitou interesse.

Durante os estágios, tentei sempre manter uma postura calma mas firme, onde tive em conta o bem-estar das crianças, interagindo com as mesmas, no sentido de não invadir o seu espaço, mas, construindo com elas um sentido de confiança, segurança afetiva, valorizando as suas comunicações, vivências e relatos. Tentei aproveitar as práticas,

desfrutando dos conhecimentos e experiência das Educadoras Cooperantes, participando de forma ativa na construção do meu conhecimento, refletindo sobre as práticas das Educadoras mas também sobre as minhas práticas, para que a sua estrutura seja mais coerente, articulada, fundamentada e equilibrada. Desenvolvi capacidades de planeamento, de estratégia que fossem ao encontro das crianças, de atuar em situações imprevisíveis, sabendo improvisar sem abandonar o significado da ação pedagógica, assumindo sempre a responsabilidade em constituir um modelo para as crianças.

As Educadoras Cooperantes tiveram um papel fundamental no meu desenvolvimento profissional. Deixaram-me muitas vezes a pensar sobre determinadas situações, refletiram comigo, ajudando-me a decifrar e a pensar mais sobre situações e conceitos importantes. Ambas se apresentaram sempre disponíveis para refletir comigo face às dificuldades sentidas, procurando partilhar conhecimentos e modos de intervenção apropriados quando ocorriam situações de conflito, entre as crianças, em suma, foram Educadoras muito prestáveis, atenciosas, amigas e sobretudo, posso considerar que, para mim, foram formadoras, em articulação com os Docentes da Escola Superior de Educação de Setúbal. Tal como refere Mesquita Pires (2007:197), *[a] educadora-cooperante constitui-se como uma formadora que proporciona informação, analisa dados e desenvolve estratégias para interagir com o educador-estagiário. Em diferentes momentos, apresenta-se como um mediador, colaborador, um co-aprendiz, um mestre.*

Todos os conhecimentos teóricos que adquirimos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar são uma peça essencial para a nossa formação, sendo o suporte para a nossa prática profissional. Tenho consciência de que, apesar dos momentos de estágio se revelarem verdadeiras situações de aprendizagem, toda a bagagem teórica é fundamental.

Compreendi que a Creche deve ser organizada de maneira a oferecer as condições que assegurem o desenvolvimento global da criança, através de um trabalho trilhado em bases afetivo-sociais. Estou de acordo com Rocha, Couceiro & Madeira (1996:7), quando referem que, um dos objetivos da Creche é *proporcionar o bem estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado.* Logo, a afetividade é muito marcante neste contexto para um desenvolvimento equilibrado e de sucesso.

Ainda neste contexto, é de realçar a importância do trabalho desenvolvido com crianças tão pequenas. Depois da minha integração no contexto, de alguma observação e reflexão, apreendi que o modo de interação estabelecido com as crianças é muito importante, uma vez que estas ainda não adquiriram uma linguagem verbal clara. A nossa relação com elas deverá ser muito próxima para que consigamos compreendê-las e chegar até elas e encarando a Creche como um lugar em que cada momento, cada gesto, tem uma intencionalidade. Desta forma, compreendi o porquê de a Educadora de Creche utilizar como modelo curricular o *High Scope*, pois este privilegia as interações entre os adultos e crianças e valoriza a aprendizagem pela ação e, neste sentido, sinto-me no dever de estar de acordo com esta prática, pois estou convencida de que, futuramente irei certamente praticar um trabalho direto com as crianças.

Porém, não só a Creche mas, também, o Jardim de Infância, não devem ser considerados locais onde os pais deixam as crianças, mas sim um espaço estruturado e refletido, no qual os Educadores recebem, com carinho e responsabilidade, as crianças e trabalham no sentido de as ajudar a crescer e a desenvolverem-se de forma equilibrada e harmoniosa. A organização dos ambientes educativos é muito importante para o bem-estar das crianças, devendo ser alterado de acordo com as necessidades, características e interesses das crianças ao longo do ano.

O estágio no contexto de Jardim de Infância foi o que me ofereceu mais dificuldades, face à temática que eu queria abordar. Primeiramente, porque este estágio foi realizado perto do fim do ano letivo, dando origem a que eu não observasse e interviesse em situações de conflito e não realizasse muitas observações das intervenções da Educadora Cooperante, aquando da ocorrência dos mesmos. O grupo de crianças era muito calmo e sossegado, praticamente com todos da mesma idade (entre os cinco e os seis anos), sendo crianças muito autónomas, resolvendo os seus próprios conflitos. Por outro lado, a presença do Projeto Pedagógico – *Eu Sou Assim... Por Um Mundo Melhor*, contribui para que as crianças saibam regular e controlar as suas emoções e impulsos, nos momentos de maior tensão, uma vez que, este visa trabalhar com as mesmas os doze indicadores presentes no Projeto Pedagógico, articulando com as OCEPE⁹, na Área da Formação Pessoal e Social. Como tal, a Educadora de Jardim de Infância tem vindo a trabalhar, desde o início do ano letivo, no sentido de *reparar no que se sente quando se*

⁹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

*faz algo e na maneira quando se olha para o outro nas relações quotidianas*¹⁰. Desta forma, as crianças vão adquirindo e reforçando *não só as suas competências sociais, na relação com os pares, mas também as suas competências afetivo-emocionais e comportamentais ponderadas na perspetiva daquilo que se sente quando se faz algo (sob o ponto de vista positivo e negativo) e na maneira como olhamos o outro*¹¹.

Ao longo de todo este processo foram imensas as dificuldades sentidas. Primeiramente, com a escolha do tema, uma vez que, quando cheguei ao primeiro contexto de estágio – Creche – estava tão entusiasta, com tudo o que estava a acontecer e, em especial, por estar junto de crianças tão pequenas, que não pensava muito no Projeto de Investigação. No início, achava que tudo o que acontecia à minha volta seria tudo normal, coisas positivas ou negativas, que tudo fazia parte do dia a dia. Porém, depois de refletir com a Educadora e de adquirir outra postura, enquanto estagiária, comecei a observar tudo o que me rodeava com mais atenção, com um olhar mais atento e direto, surgindo a temática que me suscitou mais interesse. Uma temática que envolvia as crianças e os adultos; uma temática importantíssima abordar, pois as crianças em contexto de Creche são muito pequenas e entram diversas vezes em conflito; uma temática que despertava em mim a capacidade de refletir sobre as minhas ações e sobre a minha maneira de pensar a educação, essa era a temática da disciplina. A disciplina porque é um tema importante de abordar e porque acredito que a mesma está presente no nosso dia a dia, e essencialmente, do dia a dia das crianças.

Depois, o envolvimento no Projeto de Investigação não foi nada fácil. À medida que o trabalho no Projeto de Investigação foi progredindo, fui-me dando conta da complexidade inerente a um trabalho desta natureza. Tive imensos receios. O receio de iniciar mal o trabalho, o receio de não saber se o que estava a fazer seria o correto, fazendo com que eu não tivesse vontade de pegar no trabalho e por vezes me sentisse cansada e desapontada comigo mesma. Mas, depois de algum tempo a refletir agarrei-me com força e determinação para que os meus objetivos fossem atingidos e futuramente pudesse ser reconhecida como Educadora de Infância.

Relativamente à minha intervenção, nos dois contextos de estágio, estou convicta de que ficou bastante aquém das minhas expectativas. Deveria ter tido uma intervenção

¹⁰ Projeto Pedagógico do Departamento de Educação Pré-Escolar. *Eu Sou Assim... Por Um Mundo Melhor*. 2014-2015

¹¹ Projeto Pedagógico do Departamento de Educação Pré-Escolar. *Eu Sou Assim... Por Um Mundo Melhor*. 2014-2015

mais ativa, face aos conflitos existentes e não adotar uma postura mais de observadora. Logo, senti algumas dificuldades na realização do trabalho, uma vez que deveria ter intervindo mais vezes, para que pudesse refletir ainda mais sobre as minhas ações, sobre o que eu faria ou não faria e sobre o que, eventualmente, mudaria. Desta forma, e tendo em conta a temática que queria abordar, senti necessidade ao longo do trabalho de mudar o rumo do mesmo, de focar a minha atenção, essencialmente, nas intervenções das Educadoras Cooperantes e nas suas conceções, recorrendo posteriormente às entrevistas, pois estas foram uma mais-valia para este trabalho.

5.2. As Conceções das Educadoras Cooperantes

Como tal, é importante referir que, depois de ter analisado as respostas dadas pelas Educadoras Cooperantes, as conceções destas profissionais de educação são muito semelhantes: ambas defendem que a *Disciplina* é um tema que não tem fim, que a *Disciplina* é o saber estar e o saber ser num grupo ou num contexto. Perante estas afirmações, concordo com as suas conceções, indo ainda mais longe. Como adultos de referência, para as crianças, devemos ser um modelo para as mesmas, de modo a que estas possam ver em nós um exemplo a seguir e perceber de como as coisas funcionam no dia a dia e na sociedade, como refere a Educadora de Creche, em contexto de entrevista *a sociedade está feita de regras e nós temos de nos adaptar a elas e se elas, cada vez desde mais cedo, começarem a percebê-las, dessa forma imposta, na rotina, que vai acontecendo ao longo do tempo, eles vão estar preparados, quando chegarem no mundo lá fora vão saber lidar com isso.*

Contudo, não devemos encarar a *Disciplina* como uma fator que envolve apenas os profissionais de educação. As crianças devem ser disciplinadas, em primeiro lugar, no seu ambiente familiar, para que, em conjunto com os profissionais de educação, se possa proporcionar uma aprendizagem significativa mais alargada. Baseando-me nas conceções pedagógicas do pedagogo Pestalozzi *a educação escolar é a continuação e o complemento da educação doméstica: é necessário, antes de mais, que a sociedade esteja organizada de tal maneira que a família possa desempenhar sempre melhor a sua indispensável função. Porque somente graças a esta educação fundamental e à educação escolar, pode a criança preparar-se para a vida* (Marques; 2001:137).

Posto isto, o trabalho com as famílias é fundamental, não passando apenas pelas reuniões de pais, em que se transmite o desenvolvimento das crianças, o que estas

adquiriram ou não, mas sim ir mais longe, através do fornecimento de informações, de bibliografias, de diversos fatores que possam contribuir para uma relação mais segura entre todos os envolvidos e possa pôr as famílias a refletirem sobre as suas posturas.

5.3. A Disciplina

Tendo em conta as questões que se encontram no centro deste estudo e, essencialmente, a questão de investigação-ação, *Quais as conceções das educadoras face à existência de conflitos entre as crianças?*, considero que ambas as educadoras atribuem uma importância bastante considerável à temática da *Disciplina*, destacando que deve existir cooperação entre todos os envolvidos, apelando ao diálogo e à participação das crianças. Estou certa de que precisamos apelar ao bom ambiente e que devemos proporcionar um *ambiente de diálogo através da melhoria da capacidade de escuta, de observação e de expressão, para tentar soluções construtivistas* (Jares; 2002:131).

Deste modo, tendo em conta as observações que fiz e as respostas obtidas em contexto de entrevista, é de referir que ambas as Educadoras apresentam um papel muito importante no apoio às crianças face à ocorrência de conflitos. Saber agir e saber lidar com os conflitos entre as crianças é muito importante para o desenvolvimento das mesmas, uma vez que um momento negativo pode ter uma maior influência psicológica na vida de uma criança. Contudo, devemos deixar que as crianças *lidem com os seus próprios problemas até o ponto que poderem* e devemos dar às crianças o *tempo e liberdade para trabalhar em seus problemas. Isso significa não responder a todas as frustrações imediatamente* (Gonzalez-Mena & Eyer; 2014:14).

Com este estudo não tenho intenção de chegar ao fim, mas sim apresentar dados e factos que possam ser objeto de reflexão, no sentido de se compreender melhor esta temática e caminhar para uma resposta de qualidade na educação escolar.

Enquanto futura Educadora, tenho a consciência de que estes contextos de estágios, bem como as práticas das Educadoras Cooperantes, contribuíram, como já referido anteriormente, para a construção da minha identidade profissional, levando para uma prática futura modos de intervenção com os quais eu me identifico bastante. Acredito que foi a minha capacidade de refletir que me ajudou a identificar os meus pontos fracos, ultrapassando-os, para a melhoria da minha prática. Estas experiências foram muito importantes, no sentido de perceber todo o trabalho realizado pelas Educadoras

Cooperantes, de perceber o que é ser Educador e de ser confrontada com as verdadeiras dificuldades práticas, com a capacidade de organização e gestão que são necessários para que tudo funcione.

Relativamente à minha intervenção junto das crianças, inicialmente comecei com uma atitude muito ansiosa, principalmente em contexto de Creche, por se tratar de crianças pequenas que requerem muito cuidado e atenção. Porém, depois de refletir, tornei-me numa pessoa mais serena, disponível, transmitindo tranquilidade e mantendo relacionamentos positivos e é com muito orgulho que posso referir que me tornei num adulto de referência, para algumas crianças, e que foi muito difícil as despedidas aquando da conclusão dos estágios. Em alguns momentos de maior agitação tive de agir, intervir, mediar conflitos, tentando sempre de forma firme e assertiva. Tentei respeitar ao máximo o espaço das crianças não sendo evasiva. Tentei proporcionar às crianças uma relação empática, momentos de exploração livre e partilhada de conhecimentos e vivências. Estou certa de que o maior desafio que se coloca à nossa frente é a capacidade de sabermos ouvir o que as crianças *têm para nos dizer e de as escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação* (Oliveira-Formosinho; 2008:70).

Para finalizar, ao longo de todo este tempo e de todas as experiências que me foram proporcionadas, compreendi que ser educador é viver e observar tudo o que nos rodeia, desde os espaços, às equipas educativas, às famílias, mas sobretudo as crianças. É viver perante sensações únicas e indiscreíveis, é colocar à prova a nossa capacidade de experimentar e saber lidar com as dificuldades, ultrapassando-as, é essencialmente ser eu própria. Não existe forma mais genuína de se ser educador sendo nós próprios, de sermos vida na vida de outros, de criarmos empatia pelos outros e de sentir o mundo a crescer. Contudo, isto não significa que tenha terminado, pois o fim de alguma coisa é sempre o início de outra coisa qualquer. Como refere Freire (1996), *[n]inguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.* Neste sentido, estamos sempre a aprender e adquirir saberes novos e como tal, como futura educadora, pretendo estar sempre em constante atualização, adquirindo novos conhecimentos e, quem sabe, no futuro, investir num novo Projeto de Investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Amado, S. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes Teórico-Práticos*. Porto: ASA Editores.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

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

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil – Experiências Educativas / Descoberta de Si Mesmo*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil – O Educando | A Escola*. Setúbal: Marina Editores.

Brazelton, T. (2013). *O Grande Livro da Criança – O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento Durante os Primeiros Anos*. Barcarena: Editorial Presença.

Brazelton, T. & Sparrow, J. (2013). *A Criança e a Disciplina*. Barcarena: Editorial Presença.

Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil – O Ambiente Sócio-Moral na Escola*. Porto Alegre: Artmed.

ME. (1997). *OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

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

Fernandes, M. (2006). Tese de Mestrado: A Investigação-Acção como Metodologia. *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Universidade do Porto.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Edições Paz & Terra.

Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. (2014). *O Cuidado Com Bebês e Crianças Pequenas na Creche – Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas*. Porto Alegre: AMGH Editora.

Haynes, J. & Marodin, M. (1999). *Fundamentos da Mediação Familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jares, X. (2002). *Educação e Conflito – Guia de Educação Para a Convivência*. Porto: Edições ASA.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marques, R. (1988). *A Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

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

Mesquita-Pires; (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza – Escritos Sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

Rocha, P.; Couceiro, E. & Madeira, R. (1996). *Creche – Guiões Técnicos*. Lisboa: Direcção Geral da Acção Social – Núcleo de Documentação e Divulgação.

Siraj-Blatchford, I. (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Smith, P.; Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Documentos | Revistas | Artigos

Alarcão, I. (*Cadernos de Formação de Professores*; nº1; pp. 21-30; 2001).
Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação?.

EJI. (2014/2015). Plano Curricular de Turma da Sala Verde. Montijo.

Costa, F. (pp. 129-148; 1986). A pesquisa de Terreno em Sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Coutinho, C., Sousa A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (nº2; pp. 455-479; 2009). Investigação-Ação: Metodologias Preferencial nas Práticas Educativas – Psicologia, Educação e Cultura.

EC. (2014/2015). Projeto Pedagógico de Sala *Quem Conta um Conto, Acrescenta Muitos Pontos...* Montijo.

Projeto Educativo da Instituição A. (2014/2016). Setúbal.

Projeto Educativo da Instituição B. (2012/2015). Montijo.

Projeto Pedagógico do Departamento de Educação Pré-Escolar. *Eu Sou Assim... Por Um Mundo Melhor*. (2014/2015). Montijo.

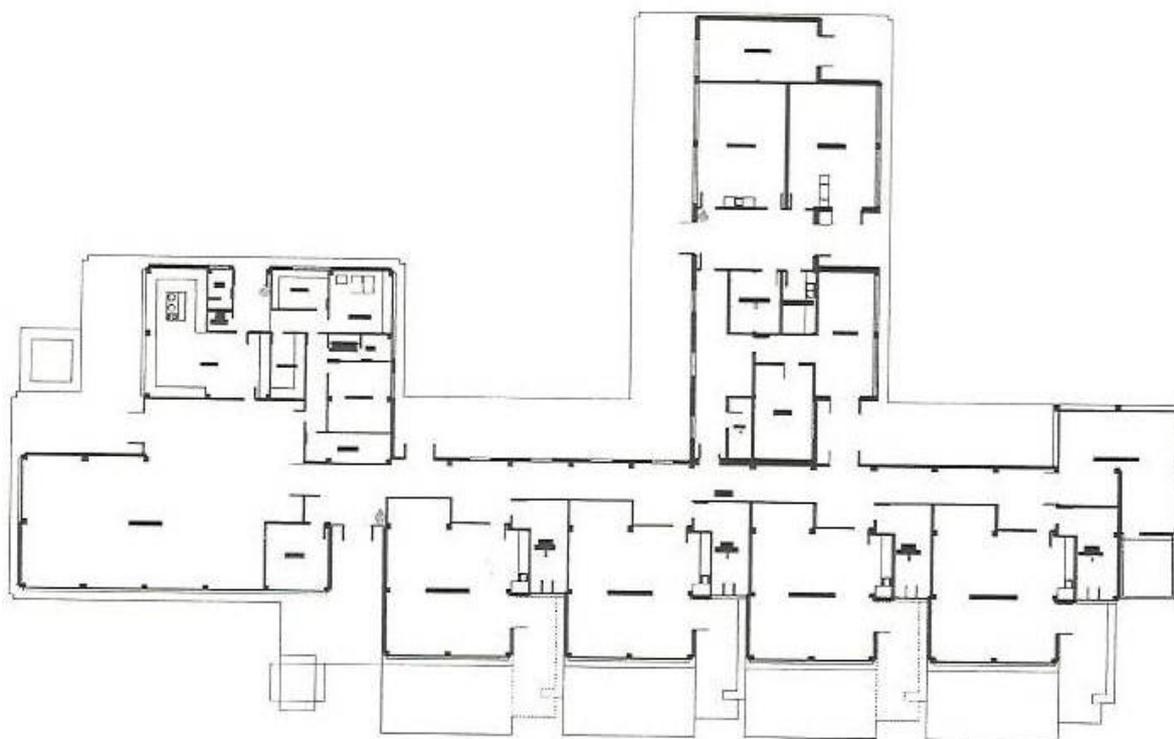
Rubtsov, V. (*Revista Noesis* nº77). Redescobrir Vigotsky. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância e a Rede Children in Europe.

Sanches, I. (*Revista Lusófona de Educação*; nº5; pp. 127-142; 2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva.

Simões, A. (*Cadernos de Educação de Infância* nº 71 – Julho 2004). O Educador Como Prático Reflexivo... e a Construção da Sua Identidade Profissional.

ANEXOS

ANEXO I – Planta do Edifício da Instituição A¹²



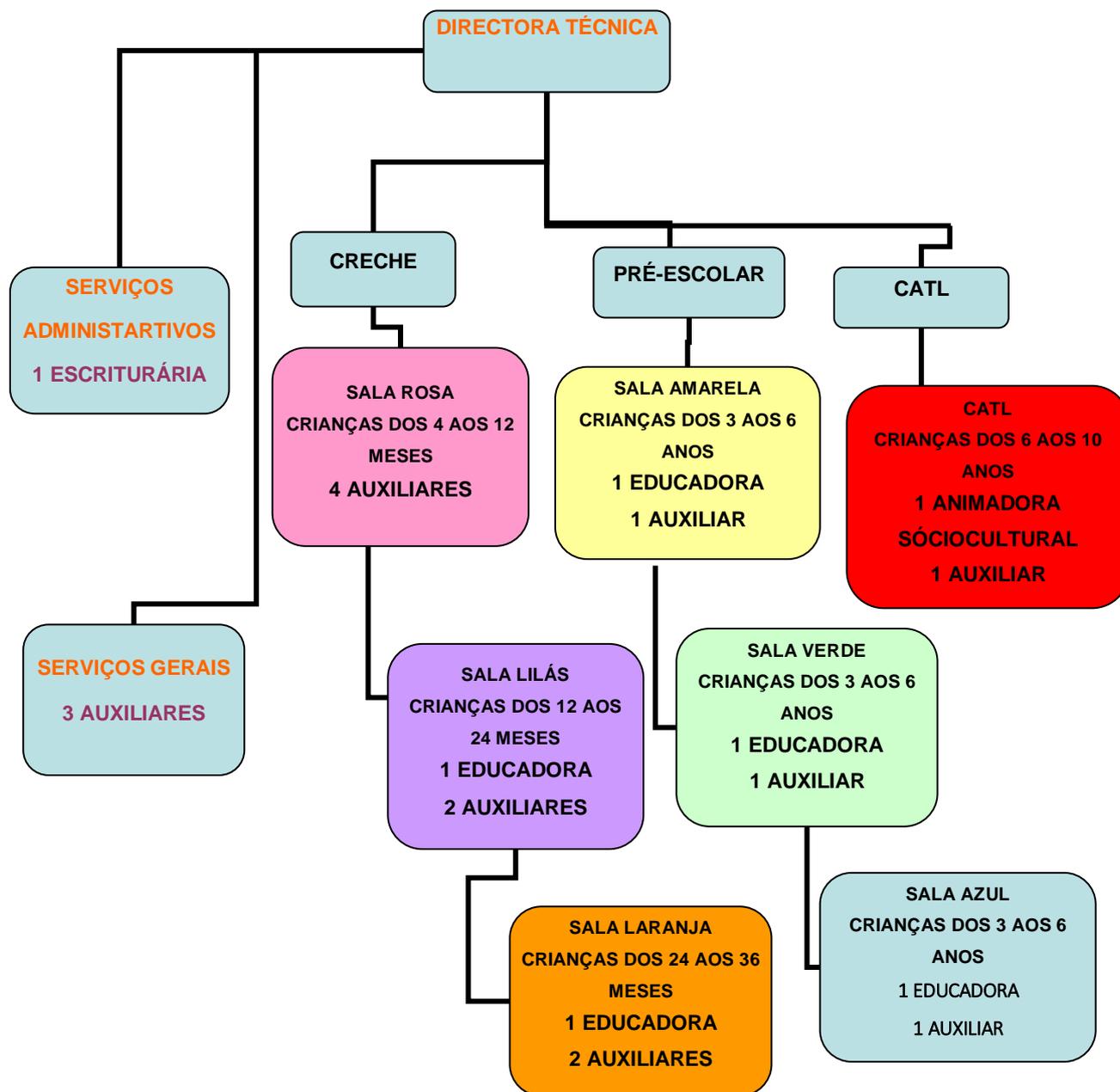
¹² Projeto Educativo da Instituição A. 2014/2016

ANEXO II – Espaço Exterior da Instituição A¹³



¹³ Projeto Educativo da Instituição A. 2014/2016

ANEXO III – Organograma dos Recursos Humanos da Instituição A¹⁴

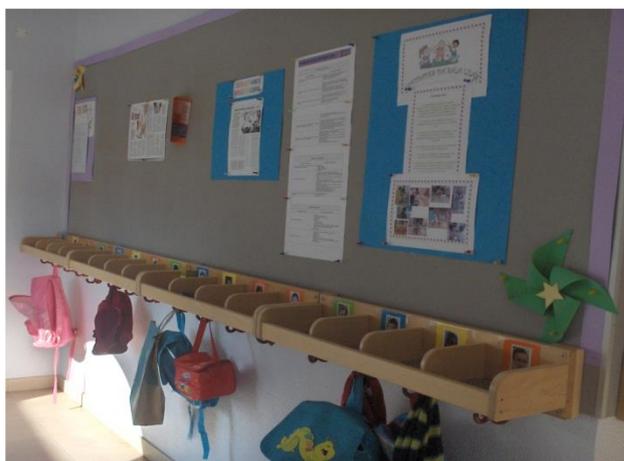


¹⁴ Projeto Educativo da Instituição A. 2014/2016

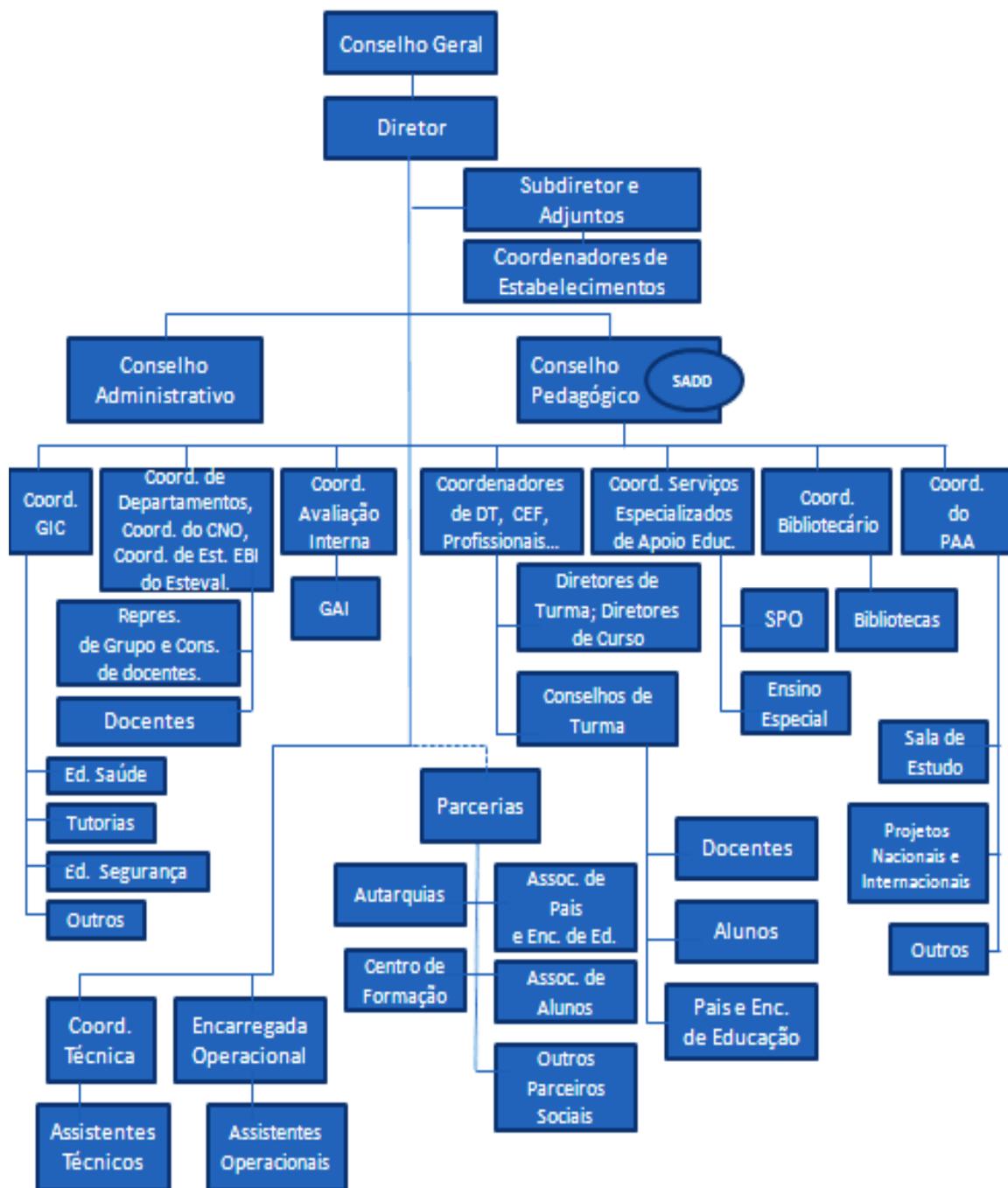
ANEXO IV – Espaço da Sala Laranja



ANEXO V – Espaços Comuns na Creche

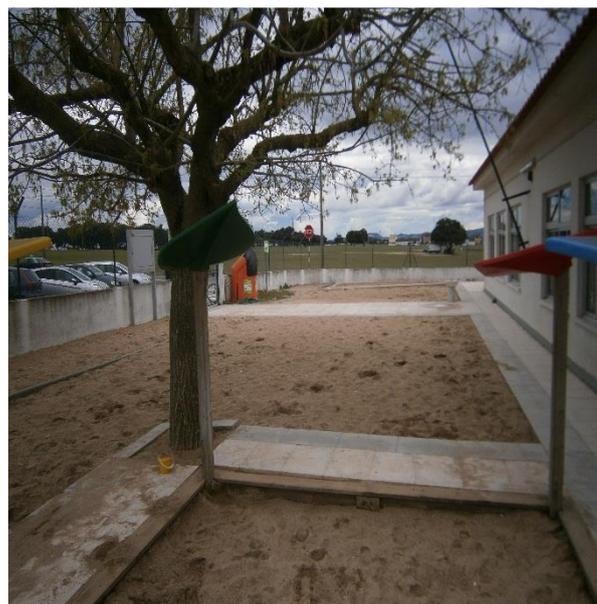
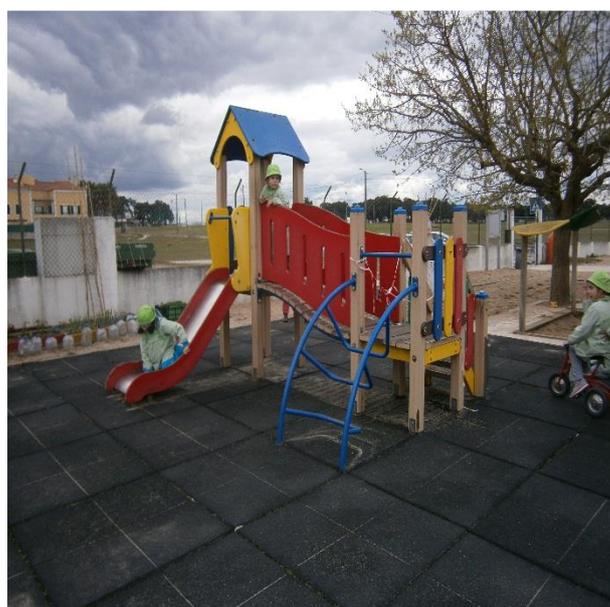


ANEXO VI – Organograma da Organização e Gestão da Instituição B¹⁵



¹⁵ Projeto Educativo da Instituição B. 2012/2015

ANEXO VII – Espaço Exterior da Instituição B



ANEXO VIII – Espaços da Sala Verde



ANEXO IX – Guião da Entrevista às Educadoras Cooperantes

Tema: Concepções e Práticas das Educadoras Cooperantes Face à Disciplina em Contexto de Creche e Jardim de Infância

Objetivo Geral do Estudo: A presente entrevista tem como objetivo compreender o trabalho dos profissionais de educação na construção e aplicação de regras e na resolução dos conflitos interpessoais, assim como as suas concepções face ao tema da disciplina.

Temas	Objetivos	Questões
I. Legitimação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o/a educador/a sobre o objetivo do estudo. - Salientar a importância da sua participação, na realização deste projeto de investigação. - Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas. - Solicitar autorização para a realização do registo áudio-gráfico da entrevista. 	
II. Dimensão Profissional do Educador de Infância	<ul style="list-style-type: none"> - Obter dados biográficos do/a educador/a. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indique-me o seu nome e idade. 2. Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional. 3. Quanto tempo de serviço tem, enquanto docente? 4. E nesta instituição?
III. A Disciplina e Contexto de Creche e Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância que o/a educador/a dá à disciplina. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Em que sentido a disciplina é parte integrante do seu currículo? 6. Na realização do Projeto Pedagógico/Plano Curricular teve em conta o tema da disciplina? 7. De que forma?
IV. Construção de Regras	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender se foram construídas regras e de que forma foram construídas. - Compreender se as crianças participaram na construção das regras. - Compreender se as crianças têm consciência das regras e se as aceitam. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Foram traçadas regras, na sala? 9. De que forma? 10. As crianças participaram na construção dessas regras? 11. De que forma?

		<p>12. Em que sentido valoriza a participação das crianças na construção das regras?</p> <p>13. Qual o papel dos adultos (Equipa Pedagógica) neste processo?</p>
V. Ocorrência de Conflitos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a posição do/a educador/a face à ocorrência de conflitos. - Compreender que tipo de conflitos ocorrem frequentemente. - Compreender o que influencia a ocorrência de conflitos. - Compreender de que forma e o processo que levou as crianças a tornarem-se mais autónomas na resolução dos conflitos. 	<p>14. Que tipo de conflitos ocorrem com mais frequência entre as crianças?</p> <p>15. Tendo em conta a sua experiência, o que considera influenciar a ocorrência de tais conflitos?</p> <p>16. Considera que a organização do espaço e dos materiais pode influenciar essa ocorrência?</p> <p>17. Porquê?</p> <p>18. E a rotina da sala, poderá contribuir para a ocorrência de conflitos?</p> <p>19. Porquê?</p> <p>20. Considera os conflitos como oportunidades de aprendizagem?</p> <p>21. Porquê?</p> <p>22. Relativamente à capacidade que as crianças têm em resolver conflitos entre elas, nota diferenças significativas entre o início e o fim do ano letivo?</p> <p>23. Pode dar-me um exemplo concreto desse trabalho contínuo de aprendizagem?</p>
VI. Resolução de Conflitos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender de que forma o/a educador/a procura trabalhar com as crianças na resolução de conflitos. - Compreender se é debatido com a equipa pedagógica, assuntos relacionados com a disciplina. - Compreender qual a opinião do/a educador/a relativamente à partilha entre os profissionais de educação e os pais, para que haja uma maior coerência e consciência na prática educativa do educador. 	<p>24. O modo de interação que se estabelece com as crianças influencia na diminuição ou ocorrência de conflitos?</p> <p>25. Em que sentido a cooperação é fundamental para o desenvolvimento da criança?</p> <p>26. De que modo?</p> <p>27. Nas reuniões de equipa pedagógica tem presente a temática da disciplina?</p> <p>28. De que modo?</p> <p>29. Como transmite aos pais a importância da construção de regras?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o modelo pedagógico pelo qual o/a educador/a fundamenta a sua prática. 	<p>30. Qual o modelo pedagógico pelo qual rege as suas práticas?</p> <p>31. Porque se identifica com este modelo?</p>

<p>Conceção de Disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que o/a educador/a entende por disciplina. - Facultar ao/à educador/a tempo e oportunidade para acrescentar algo que considere pertinente. 	<p>32. Qual a sua conceção de disciplina?</p> <p>33. Quer acrescentar algo pertinente, que possa enriquecer a nossa conversa, sobre este tema?</p>
-------------------------------	---	--

ANEXO X – Transcrição da Entrevista Realizada à Educadora do Contexto de Creche

Para começar podes identificar-me o teu nome e idade? Não é preciso o nome completo, basta o primeiro e último.

EDUCADORA CRECHE (EC): O meu nome é X. Tenho trinta e sete anos.

Podes falar-me um pouco do teu percurso académico, profissional, os anos de experiência, os anos nesta instituição?

EC: Fui formada na ESE de Setúbal, apanhei ali aquele ano de transição, em que houve a primeira Licenciatura. Em termos de estágios tive a oportunidade, como a gente estava a falar, de estagiar em Creche, de estagiar em jardim e de estagiar em contexto alternativo, que foi na biblioteca, no Barreiro. Foi gratificante, foi uma experiência diferente, não temos um grupo específico, são várias crianças que vão lá ao longo do ano e que a gente fez aquelas animações. Foi um contexto muito gratificante porque foi uma experiência diferente.

Em termos de trabalho, agora no direto, estou há quinze anos na instituição A, passei por uma baixa de parto no *LATI*, mas sempre em Creche. Eu estava a dizer noutra dia à Diretora, estávamos a fazer aquilo da avaliação de competências, porque agora somos avaliadas também e, ela pediu-me *Que formação é que gostavas de ter?* e eu disse-lhe que, *Em Creche eu já estou mais que doutorada, eu já não quero mais Creche, começa a ser muitos anos, percebes?*, faço com o mesmo encanto, gosto muito de lá estar, mas gostava de ter outras experiências, claro, mas neste momento não é possível mesmo, por causa dos ordenados e aquilo tudo. São quinze anos do direto, em Creche, na sala de um/dois, dois/três, um/dois, dois/três, porque o berçário não tem educadora, que era uma experiência que eu também gostava de passar e ali não temos essa hipótese.

Então foi só na instituição A que estiveste?

EC: Foi no *LATI*, aquela baixa de parto que fiz e depois fui diretamente para a instituição A, foi lá que foi a minha escola mesmo e tem sido a minha escola.

Ou seja, enquanto docente tens quinze anos de serviço?

EC: Quinze anos de serviço, sempre em Creche.

E na mesma instituição?

EC: Na mesma instituição. Foram só aqueles seis meses de baixa.

Agora, abordando a temática do meu Projeto de Investigação, em que sentido a disciplina é parte integrante do teu currículo? Se trabalhas a disciplina com as crianças?

EC: É assim, em Creche e cada vez desde mais cedo é importante começar a trabalhar essa questão, essa temática. Não de uma forma, se calhar, tão imposta, tão direta, mas aqui em Creche, mais através das atitudes, das rotinas, pois é a forma como eles vão integrando a questão da disciplina e é fundamental, porque eles vão estar inseridos numa sociedade, a sociedade tem regras, a sociedade é gerida por regras e eles têm de saber estar em diferentes contextos, em diferentes formas e, acho que a questão da disciplina é fundamental, nesse aspeto. Temos tido várias questões, mesmo em equipa, sobre esta questão da disciplina, dos limites, das regras, da importância do não e agente nota cada vez desde mais cedo que as crianças estão mais agressivas, que há mais conflitos, que há falta de limites, há falta de regras e é a tal questão, às vezes a sobreposição da escola em relação à família, por acaso a nossa primeira reunião geral deste ano vais ser sobre isso, depois se quiseres eu mostro-te, tenho ali o powerpoint e tudo, é pôr um bocadinho os pais a refletirem a importância desta questão, de impor limites, de dizer que não, porque estes comportamentos, às vezes, podem ser, ou eles não estão tao despertos em casa para estes comportamentos, mas depois, na escola vão acabar por se refletir. Noutro dia alguém comentava, comentava que o Ministério da Educação não se devia chamar Ministério da Educação mas sim da... (pensativa), como é que eles diziam? Não se deviam chamar Ministério da Educação mas sim da... (pensativa), a educação deveria ser parte integrante da família e não tanto da escola, porque há esta sobreposição cada vez mais e nós sentimos isso, cada vez desde mais cedo e, eles estão em Creche e sim, também há uma culpabilização por parte dos pais. Este ano temos uma mãe jovem, que é adolescente, não sabe lidar muito bem com esta questão de ser mãe, tem consciência, o que já não é mau, do tempo que passa com o filho, que não lhe dá muita atenção e depois esses comportamentos vão-se revelar na sala e é uma criança de um ano, mas a agressividade está muito presente, as constantes chamadas de atenção do adulto, a testar o limite do adulto, isso tem tudo a ver, um bocado, depois com a outra parte, que está ali a falar um bocado. Então acho que esta questão da disciplina é pertinente. Em Creche acho que se

faz, muito mais, através, lá está, da atitude do adulto, de como é que ele lida com a situação, com as pequeninas coisas da rotina que vão sendo impostas.

É o exemplo do adulto como modelo?

EC: Sim, como modelo, as pequeninas coisas, as pequenas conquistas, o estar sentado à mesa, porque faz parte do que é a sociedade atual, o estar sentado à mesa, o saber esperar pela sua vez, o pedir por favor, são coisas que não fazem mal a ninguém e que desde pequeninos se podem começar a impor e a ser parte do dia a dia deles. Acho que é importante.

Na realização do teu projeto pedagógico tiveste em conta o tema da disciplina?

EC: Na sala do ano passado, dos dois/três anos, não foi muito por aí a temática do projeto, embora, é como eu te estava a dizer, isso vai estando implícito na rotina do dia a dia. Como tu sabes foi a questão dos contos, como é que era o nome do projeto? *Quem Conta um Conto... Acrescenta um Ponto*, foi um bocadinho na temática das histórias, se bem que as histórias acabam, também, por poder trabalhar tudo isso, das regras, dos limites, do não, porque se eu bem me lembro começámos com o *João e o Pé de Feijão*, a moral da história tem sempre, porque é que o João não devia ter ido tirar a galinha ao Gigante? Se formos por aí trabalhámos um bocadinho a questão dos limites, ele não podia, era uma coisa que não devia fazer, o que é que ele devia? foi por uma boa ação, foi para ajudar a mãe, mas será que devia? Será que não devia? acabou por, indiretamente, se calhar, se trabalhar aí um bocadinho. A questão da *Caracolinhas* a mesma coisa. Entrou na casa dos ursos e não devia ter entrado depois, no fim nós até reforçamos quando a gente deve bater à porta para entrar na casa das pessoas. Acabou-se por tocar um bocadinho, indiretamente, apesar de não ser esse o objetivo central, acabou-se por tocar um bocadinho. Nos *Três Porquinhos*, se calhar, a mesma coisa. O porquinho foi mais preguiçoso, a casinha dele foi embora mais cedo, não está explícito, mas está ali escondidinho a questão da moral, acaba por tocar, um bocadinho, nas regras, nos limites, a questão da disciplina e depois é todo o dia a dia da sala que a gente tenta que essas coisas sejam implementadas. Como tu vias, eles iam pedir água a gente reforçava, *Queres água? Como é que se pede? Por favor! Então e agora? O que é que se diz? Obrigado!*, são coisas que não é logo no primeiro dia, mas se forem sempre ditas ao longo do ano, se calhar, lá vai ficando alguma coisa, que faz parte o dizer obrigado, que faz parte o pedir por favor, que faz parte o ficar sentado à mesa à espera da sua vez, faz parte ficar sentado

em grupo à espera e ouvir uma histórias, o saber ouvir, o saber estar, acho que faz muito parte dessa questão do que que é a sociedade e da questão da disciplina, porque a disciplina acaba, nestas idades, de ir um bocadinho por aí, do que se deve ou não fazer.

Agora, em relação à construção das regras, sabemos que estamos em Creche. Foram traçadas regras na sala?

EC: Pois, lá está, assim de uma forma assim explícita, explícita, não! Formam acontecendo ao longo, da forma como a gente ia introduzindo os vários momentos da rotina, as coisas foram acontecendo e eles foram percebendo que as coisas tinham de ser assim, mas não de uma forma muito diretamente, não se faz isto, não se faz aquilo, embora, isso ia sendo reforçado ao longo do ano, se bem que, uma coisa, e isto vem um bocadinho da experiência, a questão dos *Poufs*, não sei se tu quando chegaste à sala já estavam os *Poufs*?

Sim! Já estavam os Poufs.

EC: Não sei se comentei contigo, se não. Em anos anteriores, isto depois também vem da experiência, os *Poufs* estavam colocados no chão e depois no fim aquilo era uma confusão, porque haviam pontapés nos *Poufs* e depois, haviam *Poufs* a voar. No início do ano a primeira coisa que eu disse foi: *Os Poufs são para acabar de fazer a história e irmos arrumar em cima do armáriozinho* e, o que é certo, é que, ao longo do ano aqueles *Poufs* nunca andaram pelo ar e foi respeitado aquilo, foi uma regra, lá está, às vezes, pelo não, a gente começa por dizer o que é que NÃO SE DEVE FAZER e aí funcionou. O resto, acho que, foi muito um bocado pela forma como a rotina ia acontecendo e como os momentos iam sendo transitados. A questão do grande grupo, o estar sentado, o saber ouvir, o saber esperar, havia ali a questão do L. que destabilizava um bocadinho e, se calhar, eles iam um bocadinho atrás dele, porque pronto acabava por destabilizar um bocadinho o grupo, mas eles sabiam que aquele momento era para estar ali sentados, para ouvir. A questão da música, na transição dos momentos, também ajudou muito, os *Sapatinhos de Veludo*”, eles iam, sabiam e associavam que era para ir sentar no tapete, que éramos para começar a trabalhar a história, a questão de arrumar a mesma música, *Está na Hora de Arrumar* servia de transição e eles sabiam que a seguir íamos arrumar. Pronto, havia ali coisas que não foram impingidas, digamos assim, mas ao fazermos da mesma forma, todos os dias, isso dava-lhes uma segurança e eles já sabiam o que é que era e a previsibilidade do que é que ia acontecer, isso fazia com que fosse coisas que

faziam parte da disciplina da sala, das regras da sala, no dia a dia. A questão do irmos em comboio para o salão, a questão do arrumar a cadeirinha depois de comer, a questão de ir colocar o prato sujo no alguidar, de raspar para o caixote do lixo o resto da comida, pronto são tudo coisas que fazem parte dessas regras, que não foram impostas diretamente, mas foram sendo impostas ao longo da rotina e ao longo dos vários momentos. Já estava de tal forma tão integrada a rotina que eles iam fazendo, o tirar os sapatos e colocar na bolsa deles, eles assim que chegavam á sala já sabiam que era para tirar e arrumar, o ir buscar as chuchas deles à gaveta, pronto toda a forma como a sala estava organizada fazia com que essas regras eles soubessem que existiam e como é que as geriam, como é que trabalhavam com elas. É muito através da rotina na Creche, do dizer ... (pensativa), às vezes há aqueles quadros das regras na sala de Jardim de Infância, não podemos isto, não podemos aquilo e ali é muito mais através do dia a dia e da rotina, que vai, sendo, sendo ao longo do dia.

Agora não sei se faz muito sentido colocar-te esta questão, que, ou seja, no meio disto tudo que acabaste de falar as crianças acabam por indiretamente participar, porque as crianças participam na construção das regras, indiretamente elas acabam por participar.

EC: Sim.

Porque como faz parte da rotina, por exemplo, como estavas a dizer, em Jardim de Infância existe o tal placard, com as regras, a gente sabe que ou foi a educadora que as fez e é assim que funciona, ou, lá está, as crianças participaram na construção dessas regras e acho que em creche é parte integrante da rotina e vai de encontro ao que disseste anteriormente.

EC: Por exemplo, houve um ano em que foi mesmo trabalhado a questão dos conflitos. Era um grupo extremamente conflituoso, eles batiam-se, eles mordiam-se, tive connosco, na sala, uma estagiária que era da... (pensativa), Maria Ulrich, acho que sim, acho que era da Maria Ulrich e ela pegou um bocado por aí e nós fomos também na onda e trabalhámos várias questões relacionadas com a gestão dos conflitos e tentámos resolver um bocado ali a situação e pôr um grupo mais estável, mais calmo e nesse ano houve um placard com essas regras, mas pronto, era muito à base das imagens, foi conversado com eles, *o que é que vocês gostam?, o que gostassem?, o que os amigos não gostam?*, trabalhou-se um bocado a questão dos sentimentos, pronto, isto passa tudo pela questão

dos sentimentos, de saber lidar com eles, a gestão dos conflitos acaba por ir um bocado por aí e houve esse tal quadro, feito de uma forma, pronto, se calhar, mais adaptada à creche, mais simplificada, foi feita com eles, mas este grupo, neste contexto não houve essa necessidade, houve mais a questão de ir sendo colocado ao longo da rotina e ao longo do ano.

E em que sentido valorizas a participação das crianças, no caso do grupo que tinhas não porque era indiretamente mas, por exemplo no exemplo que deste de eles participarem na construção das regras?

EC: Sim! Sim! Sim! Eu acho que é sempre importante a gente partir do que eles nos dão, do que eles já sabem, o que é que eles aprenderam, tudo, e nesse aspeto foi importante, porque a gente viu ali muito da parte dos sentimentos, que íamos muito pela questão dos sentimentos, que havia muita coisa, o que é que eles gostavam? o que é que não gostavam? que foi explícito na questão das regras, eles diziam *não gosto que o amigo me bata, não gosto que o amigo me morda*, então vamos refletir, *tu às vezes também fazes ao outro!*, ela trabalhava também um bocado a questão do MEM, eles iam muito por aí e depois até se criou um quadro na sala, semanal, em que eles tinham o que gostei e o que não gostei e pronto, eu não corto hipótese nenhuma em experimentar coisas novas, se eu achar que funciona esses instrumentos, estou aberta a isso, embora, depois tu, saibas que eu vou muito pela parte dos construtivistas, mas não estou fechada a isso, tenho o mapa de presenças e são coisas que são de outros modelos e que faz, faz, sentido aplicar e funciona e que eu acredito perfeitamente, mas acho muito importante a participação deles, porque vindo da parte deles saem coisas que nós, às vezes também, não estamos à espera e podemos depois pegar nessas coisas para ampliar para outro lado, tudo o que vem deles acho que é importantíssimo.

Então, qual o papel dos adultos, neste caso da equipa pedagógica, em todo este processo?

EC: Pronto, a nível de equipa, acho que, tem de haver ali uma grande conjugação de atitudes, de coerências, porque se não houver, depois lá está, essas próprias não coerências de atitudes pode levar a que haja mais conflitos, a que a criança com o adulto se comporte de uma maneira e com outro de outra, e depois acaba esse adulto por ser o bombeiro de serviço, porque anda a apagar os fogos do outro adulto, não é a questão de ser a equipa do ano passado, porque nem foi, mas já passei por anos em que houve

situações desse género e que o bombeiro de serviço tinha que andar lá a apagar fogos e é cansativo e é desgastante, muito desgastante. O ano passado até nem senti que fosse muito essa a questão, a equipa estava em consonância, nós falávamos sobre isso, havia ali uma situação ou outra da tal sob proteção, que a gente falou, em relação ali àquela criança, que depois foi sendo trabalhada, não é que houvesse tanto o, não era tanto, desrespeito pelo outro adulto dizia à frente, se calhar não acontecia isso, mas depois por trás lá ia, se calhar, a gominha ou o chupinha, ou não sei o quê, para acalmar a coisa, mas a pessoa está muito melhor nesse aspeto e este ano foi logo forçado no início do ano que não ia acontecer e que se tivesse a acontecer que eu ia alertá-la, para que não voltasse a acontecer, porque, pronto, essa pessoa tem todas as coisas para trás, que a gente sabe, não tem filhos, investe muito, mas depois investe muito só numa criança e, lá está, a gente também tem de perceber o que está para trás para poder ajudar, mas tirando essa questão acho que a equipa até funcionava, principalmente em relação às regras, eram cumpridas por todos, toda a gente sabia se era para estar sentado, naquele momento o adulto fazia um esforço, e aqueles que tentavam dispersar manter esses no colo, para ali mais perto, para que todos ouvissem, a questão do pedir por favor também era por toda a gente colocada, a questão do arrumar, o insistir, o ir tentar que eles arrumassem connosco, nesse aspeto, acho que, a coerência do adulto, acho que, é fundamental, para que depois o grupo funcione e o ano passado acho que nem foi dos piores anos que apanhei, depois tens adultos que apanhas, tem que haver muito jogo de cintura, às vezes, mas pronto, isso depois tu vais... (risos) vais aprendendo.

Que tipos de conflitos ocorrem com mais frequência?

EC: Epah! Nesta faixa etária e muito, pronto, como a gente sabe, o egocentrismo, o é meu, a dificuldade em partilhar, o diálogo, a negociação que ainda não está tão desenvolvida e se não há dialogo vai-se mais para a parte física, porque eles aqui não funcionam muito pelo instinto, é a parte física a falar, a linguagem não está completamente desenvolvida, ainda não sabem aquela capacidade de negociação, *olha toma lá o meu, não! É meu! É meu* e acabou, não há ali negociação nenhuma, é muito a parte do egocentrismo a falar e acho que os conflitos vão muito por aí, não tanto por... (pensativa), às vezes no Jardim é muito o ciúme do adulto, do adulto que é de referência, há mais a questão, às vezes, da agressão verbal, no Jardim. Aqui eles ainda não estão para aí, acho que aqui é muito a parte, às vezes até dizem, mas nem sabem o que quer dizer as coisas, ouviram alguém e dizem, mas aqui é muito, os conflitos é muito, na questão da

partilha dos brinquedos, na questão mesmo física, às vezes na sala de um ano, então e para esquecer, este ano eu estou a sentir isso na pele, mesmo, os dentes estão a romper e eles andam ali a morder por todo o lado e depois, são pequeninos, coitados, que vão todos marcados para casa e, depois, é os pais que não ficam nada satisfeitos, epah! A gente sabe que faz parte, mas nenhum pai gosta de ver e, depois, às vezes, há pais que é muito difícil de lidar com isso, pronto, tem muito a ver com a parte física, da dentição que está a romper, tem a ver com esta questão do não, é meu, da questão do egocentrismo, porque eu acho que parte muito por aí, depois às vezes, se bem que não é o caso, a questão da organização do próprio material, ou dos materiais que existem, também pode levar a que isso aconteça, se bem que ali não é o caso, porque a gente tenta sempre ter vários materiais.

Eu ali só reparei num aspeto. Foi quando eles iam pintar. Como havia muitos poucos lápis, por exemplo, por acaso tenho aqui anotado, um acontecimento, acho que foi com a A. e a S. A S. estava a colorir um desenho com um lápis, cor-de-rosa, e a A. tira-lhe o lápis da mão dizendo: Agora eu e a S. volta-lhe a tirar o lápis e diz: Não, eu é que tinha, ou seja, ali notei que a escassez do material de colorir fez com que houvesse aquele pequeno conflito.

EC: E só estavam elas as duas a fazer? Não estava mais ninguém?

Não! Estavam os outros na mesa, mas aquilo foi só entre elas as duas, mas depois, consoante a S. voltava-lhe a tirar o lápis e diz: Não! Eu é que tinha, a A. fica a olhar para ela muito séria, tentou ali argumentar um pouco mas, depois, ficou na dela.

EC: Porque ela é que tinha primeiro. A nível do material não notaste?

A nível de material só nos lápis de cor.

EC: Só no de desgaste. Às vezes também não é só o não existir. Às vezes também não se põe à disposição tudo. Estás a perceber? Porque às vezes só está um adulto, nesse caso não sei quem é que estava, mas às vezes só está um adulto a vigiar a atividade, o que é que acaba por acontecer? Há lápis pelo chão, há lápis pelo ar, há lápis não sei o quê e acaba por não se pôr tudo o que se tem, porque, se calhar, existia mais, mas nesse aspeto se alguém tivesse intervenido até poderíamos ter ido buscar e ter colocado, mas também é bom eles começarem a negociar, porque acaba..., acabou por se resolver a questão. Mas

o material, às vezes, é um condicionante dos conflitos, se bem que, nesta sala a nível de jogos, de tudo, estamos bem servidos.

Como o sistema que utilizam de rodarem os brinquedos de vez em quando, também é interessante.

EC: Pois, para serem novidade, para não saturarem dos brinquedos.

Agora, tendo em conta a tua experiência, o que é que consideras influenciar mais a ocorrência dos conflitos?

EC: Acho que a falta de material é um dos condicionantes, principalmente em crianças tão pequenas, se houver uma diversidade, até pode nem estar ao pé dele, mas se houver brinquedos espalhados pela sala, o adulto sabe que existe lá, se começar a haver o conflito, primeiro ver se eles resolvem ou não, porque a não intervenção logo, acho que, é fundamental, se houver perigo de uma dentada, de não sei o quê, o adulto terá mesmo que intervir, mas se houver outro material o adulto pode ir buscar e dizer *Olha está aqui, está a ver? É igual. Podes usar*, acho que a falta de material é um dos condicionantes, a organização do espaço, para nós tem sido uma luta constante, naquela instituição, a organização do espaço. Condiciona muito, muito, muito.

Então a organização do espaço e materiais influenciam na ocorrência de conflitos?

EC: Sabes como é que é. Existe a sala de berçário que está mais distante, que tem uma sala de berços e uma sala de atividades e depois, existem aquelas duas salas, que até há uns tempos atrás a gente teve a ideia brilhante de tentar fazer outras coisas. Era comer, dormir e brincar tudo, na mesma sala, no mesmo espaço, com um grupo de dezasseis crianças, de um/dois anos e com um grupo de dezoito crianças, de dois/três anos, que era, acho que era, impensável, nem sei como é que a gente antes conseguiu. Mas pronto, temos que inovar, temos que alterar, temos também que fazer com os recursos que temos, quase omeletes sem ovos mas, a gente tem ao longo do tempo tentado fazer alguma coisa para isso. A organização do espaço foi alterada ali na questão da alimentação, a sala de um/dois anos começou a comer ali naquele hall de entrada, cá fora, a sala dos dois/três anos começou a ir comer no salão, embora seja um percurso que tenhamos que fazer até lá, pronto, que é distante, são crianças pequenas, têm que ir e depois temos que voltar, acho que dada a situação, mesmo assim, a gente conseguiu encontrar e solucionou. A questão

de tendo ali momentos de transição, por exemplo, do passar da sala para o refeitório, temos de deixar a sala arrumada, tens de deixar as camas postas, em que os miúdos têm de parar de brincar e deixar de fazer o que estavam a fazer, para irem almoçar e que o adulto está ocupado noutras tarefas, como pôr a cama, como pôr fraldas, eles acabam por andar ali um bocado dispersos, naquele momento, e dá azos aos conflitos, dá azo às dentadinhas, dá azo a outras coisas, que fazem com que essa condicionante seja a agravante desses conflitos.

Na sala dos dois/três anos é perfeitamente visível e depois começam a ficar mais agitados, ali a partir das onze horas que é quando a gente começa a pôr as camas, às vezes temos de os pôr a ver televisão um bocado, porque é ali o único espaço que temos, embora às vezes eu não concorde muito, para eles estarem um bocadinho ali, enquanto o adulto põe a cama, enquanto o outro vai tirar os almoços, enquanto o outro está a mudar fraldas, é praticamente de doidos, aquele momento ali. Na sala de um/dois anos ainda é pior, é horrível mesmo, aquilo parece um campo de batalha ali na sala, eles ainda são mais pequenos, enquanto está três adultos sentados no chão, com eles, em harmonia, aquilo quase que nem se ouve nada, nem choro, nada. A partir das onze horas em que um adulto vai começar a mudar fraldas, em que ficam dois, mas depois o outro também tem que se levantar, para ir começar a tirar os almoços, é um caos. E nós já só pomos as camas quando eles estão sentados para almoçar, porque, se não, ainda era pior.

Este ano, como eu te estava a dizer no início, tentámos fazer um dormitório só numa sala, porque depois as salas são relativamente pequenas para ficar lá trinta e tal camas numa sala, é quase impossível, só para não ter de andar a tirar e a pôr camas todos os dias. Este ano estamos a fazer assim, para já, está a começara a funcionar, mas também estamos no início. Temos sempre duas pessoas no dormitório, à medida que eles vão acordando vão transitando para a minha sala, que é a sala de um/dois anos e a coisa até está a funcionar. A C. até há pouco tempo me disse: *Há dez anos que trabalhamos juntas, como é que não nos lembrámos disto antes?*, isto, depois também vai com o tempo com a experiência, de experimentar, de ver se dá e depois também depende das equipas, que tu tens. Este ano dá para fazer assim, mas sei que, se calhar, se fosse noutros anos havia ali elementos que iam acabar por furar-te o sistema e achar que aquilo não funciona e de tanto, às vezes, martelar numa pessoa, a gente acaba por desistir, porque desmotiva. A gente está a tentar fazer de uma forma, mas pronto, está a funcionar. Os conflitos, pelo menos, naquela hora do momento de transição, de parar de brincar para ir almoçar, e ir

almoçar, está mais calmo e a sala pode ficar desarrumada, que não tem problema. A gente, logo, quando vier, logo, volta a arrumar e o adulto está mais disponível para estar com as crianças, porque eu senti que era nesses momentos que aconteciam todos os conflitos, as dentadas, o adulto não está tão desperto para estar com eles, acho que é por aí.

E a rotina da sala? Pode contribuir para a ocorrência de conflitos?

EC: Sim. Lá esta! A forma como está organizada, aqueles momentos em que o adulto está menos disponível para, acaba por, porque depois agente engloba uma série de tarefas, é que eles têm a rotina deles e a gente a rotina deles e mais a nossa rotina, porque como sabes, a gente é que tem que ir buscar o carrinho, a gente é que serve os almoços, nós é que pomos as camas, nós é que levantamos as camas, ou seja, das onze/doze horas, que a instituição está aberta, já não sei quantas são, não estamos disponíveis, ali, como gostaríamos, só para estar com eles. Eles também têm de perceber que não pode ser na hora, no momento, que é satisfeita a necessidade, mas pronto, se nós estivermos mais disponíveis a rotina acaba por correr bem, muito melhor e acaba por condicionar esses conflitos e essas coisas todas que acontecem.

Consideras os conflitos como oportunidades de aprendizagem?

EC: Sim. É assim, principalmente na sala que nós tínhamos, dos dois/três anos, eles já começam a perceber que às vezes pode haver a contrapartida, a negociação, *olha eu tenho este carrinho*, e lá está o reforço do adulto, nesse aspeto, eu tenho este carrinho que trouxe da minha casa e não quero emprestar, no outro dia vem o amigo e traz qualquer coisa de casa dele e eu gostava que ele me emprestasse, mas naquele dia eu não emprestei, *estás a ver? Tu não lhe emprestaste no outro dia, agora ele também não te empresta*, vamos tentar negociar. Aqui a questão da negociação, acho que, é fundamental na aprendizagem, eles a partir dos dois/três anos, já conseguem, ali mais para o meio, já conseguem fazer a negociação e até nem era um grupo que fosse assim muito conflituoso, lá existia de vez em quando aquelas crianças, que eram quase sempre as mesmas, mas não era um grupo por aí além. A questão do... (pensativa), acaba por não ser tanto o jogo paralelo, aqui eles já brincam mais em pequeno grupo e já se organizam, acho que se existir conflito, às vezes, para a brincadeira, mas não é por aí, porque a seguir estão logo juntos, porque a questão da amizade aqui nestas idades é muito relativa, hoje já não sou teu amigo, mas amanhã já sou ou, mais logo, nem se quer é amanhã, mais logo já sou teu amigo e acaba um bocado por servir como aprendizagem para eles, a questão da partilha,

a questão da negociação, a questão dos sentimentos, de aprender a lidar com eles, houve até algumas histórias que também trabalharam isso, o estar triste, o estar contente e é tudo uma aprendizagem, esta questão da negociação, do saber estar, as coisas também partem muito pela parte social, do saber estar, saber ser, passa muito por aí.

Relativamente à capacidade que as crianças têm em resolver conflitos, entre elas, notas diferenças significativas entre o início e o fim do ano letivo?

EC: Sim. Nota-se! Nota-se! Principalmente porque eles vêm de uma sala ali de um/dois anos, é completamente diferente e a capacidade de negociação ainda é relativamente pouca, depois quando transitam para esta sala, noto ali no início do ano uma grande ciúmeira dos pequeninos que entram de novo, que o ano passado não foram muitos, foi o L., foi o R. e acho que foi outro, foram dois ou três, mas noto ali uma grande resistência da parte deles, que depois também é o adulto que tem de trabalhar isso, porque tem de fazer a integração dos novos, é normal que tenha de dar mais atenção a esses novos no início, mas também tentar fazer ali um paralelo com o resto do grupo e tentar que o resto do grupo os acolha bem e nesse aspeto acho que a coisa funcionou e eles acolheram bem, tanto o L. como o R., mas noto, noto diferença na capacidade que eles têm, porque estão a crescer, estão a aprender a lidar com os próprios sentimentos, estão a aprender a lidar também com o mundo exterior, com o que os rodeia e nota-se uma grande diferença, quando eles entram, que vêm ali da sala de um/dois, e depois quando saem, para o jardim, lá está, é outra fase completamente diferente da vida deles, que eles... (pensativa), se bem que a gente tenta que não seja ali tanto um choque, porque eles vão fazendo, ali a partir do mês de maio, a transição para jardim e aí são eles que têm de se integrar no novo grupo e que têm de ser acolhidos por outras crianças e vão sentir também o que estes novos, que entraram, sentiram. Mas noto essa capacidade que eles têm já, principalmente a nível da linguagem, porque ali a partir de janeiro/fevereiro começa ali um *Boom* muito grande, deles serem capazes de verbalizar o que estão a sentir, de já serem capazes de pedir aquilo que querem, de terem um diálogo mais coerente com o outro e com o adulto e a linguagem, lá está, como a gente estava a dizer à bocado, é ali o momento essencial para a parte da negociação e de eles serem capazes de gerir os conflitos e de o fazer através do diálogo e da partilha e disso tudo e não só através da parte física.

O modo de interação que se estabelece com as crianças influência na diminuição ou ocorrência de conflitos?

EC:O modo de interação do adulto?

Sim. Do adulto, como falámos há pouco, de o adulto ser o modelo.

EC: Acho que, lá está, a equipa acaba por ser a base, como tu dizes o modelo, a referência que eles têm de como as coisas funcionam ali. Se tu apanhas um adulto que um dia faz de uma maneira, outro dia faz de outra, acho que, baralhas a criança completamente, se apanhas um adulto que, ou é muito agressivo, na forma como chama a atenção, ou é demasiado permissivo, na forma como o faz e deixa andar, deixa acontecer, para já, isso traz insegurança à criança, porque nunca sabe com o que é que pode contar, *hoje posso, amanhã não posso, então vou experimentando, vou ver em que terreno é que eu ando a pisar*, tem que haver limite e coerência da parte do adulto, tem que haver muito dialogo entre a equipa também, para que isso não aconteça, e depois é, lá está, o que a gente disse há bocado, é muita coerência das atividades, o estar em consonância, o fazer da mesma forma, o tentar que a rotina todos os dias, não quer dizer que seja tudo feito exatamente ao minuto e à mesma hora, mas que, a sequencia da rotina seja da mesma forma, porque ao mesmo tempo eles vão aprendendo isso e que traga segurança para a criança, porque isso depois também faz com que mexa com a parte dos sentimentos dela, não saber do que está à espera do que vai acontecer, *então hoje comi a esta hora, amanhã vou comer àquela, então hoje estão a mandar-me pôr os sapatos na gaveta, amanhã estão a mandar-me pôr os sapatos na bolsa*, se a rotina for coerente, se a atitude do adulto for coerente, acho que, isso traz toda a estabilidade para a criança andar calma, andar tranquila, saber o que a espera e ter uma atitude, também ela, linear. A gente, às vezes, dizia em relação, não vou dizer nomes, eu posso dizer nomes aí? (risos), o N. quando ele vem mal no início do dia aquilo vai correr mal para o resto do dia, mas se a atitude do adulto tentar ser ali uma de acalmar e não de espicaçar mais e, *vá! Chora para aí chora, e não sei o quê!*, se calhar, vai mesmo correr mal até ao fim do dia, porque ele era uma criança que já se sabia, se corre mal no inicio é mesmo até ao fim, é mesmo, mas então, vamos tentar que a nossa atitude não vá ainda influenciar e destabilizar ainda mais, tentar minimizar ao máximo, mas sim, a coerência dos adultos é fundamental.

Em que sentido e de que modo a cooperação é fundamental para o desenvolvimento da criança?

EC: Cooperação não só com a equipa mas também com as famílias. Porque esta questão dos conflitos, é como a gente estava a falar há pouco, influencia muito e se não

houver essa cooperação, esse diálogo, essa partilha, essa... (pensativa), às vezes a culpabilização, os pais culpabilizam-se, porque não podem, às vezes a instituição acaba por dizer *pois a culpa é dos pais, é da família*, mas tentar haver ali uma ajuda e não culpabilização. Estávamos a falar, em relação à mãe que eu tenho este ano, que é relativamente jovem e a inexperiência dela e isso tudo, se eu for numa atitude de culpabilizá-la e de... (pensativa), se calhar estou a afastar, se eu for numa atitude de tentar ajudar, tentar perceber, se calhar ela vai sentir na instituição um apoio e vai sentir ali uma força, que também lhe vai dar ânimo para ela continuar e, se calhar, tentar fazer as coisas de outra forma e tentar melhorar como mãe e com as atitudes que ela tem. Se formos numa de nos culparmos mutuamente aí não vai funcionar de certeza e, às vezes, há tendência, há tendência para isso, depois *porque a culpa é da família, a família isto, a família aquilo*, está bem, mas, vamos lá tentar perceber porque é que a família faz assim, porque é que não faz de outra maneira, às vezes é muito a questão de, e tu sabes que estavas lá, é muito a questão de *está doente e não vem busca-lo e não sei o quê*, epah, a gente tem de perceber um bocado porque é que não vêm, há situações de trabalhos que não há mesmo hipóteses de sair, a gente ali tem uma situação em que se os nossos filhos estão doentes nos dizem: *Epah! Vai-te embora, vai porque a família é em primeiro lugar*, mas há sítios que não é assim e tentar perceber, não culpabilizar mas sim o tentar perceber e tentar ajudar e facilitar e promover esse diálogo, essa partilha.

E nas reuniões da equipa pedagógica? Normalmente tens presente a temática da Disciplina?

EC: Se houver alguma situação que estiver a acontecer, que seja necessário abordar esse assunto, sim! Depende muito de mês para mês. Nós reunimo-nos mensalmente, este ano estamos a tentar cumprir ao máximo, a questão do mensalmente, mesmo que seja ali naquele bocadinho em que eles estão a dormir, nós tentamos. E depois com as alterações todas feitas, naquela rotina, temos mesmo necessidade de reunir, para ver se as pessoas estão todas contentes, com o que está a acontecer, se estamos todos na mesma onda, se há sintonia ou não há. Se houver necessidade de falar sobre essa questão dos conflitos, sim! Mesmo em relação à atitude do adulto nessa questão. Olha, por exemplo, agora em relação a este miúdo, que estávamos a falar, porque, às vezes, lá está, há também a tendência de culpar a criança e não a atitude que ela teve e no início senti um bocado isso, em relação a esta criança. Epah! Ele é de nos levar ao limite, mesmo. Se tu não estás o tempo todo a dar-lhe atenção, a mate-lo ali entretido, entre aspas, ele

dispersa-te só para fazer o mal, só. Está a fazer uma, já está a pensar fazer outra, já está a bater no outro, já passou pelo outro, já derrubou outro, já está no parapeito da janela, já está em cima da mesa, tu não consegues mesmo, quase, respirar, se tu não estás ali, quase, em cima dele o dia todo. No início, ele só conhecia uma das auxiliares, que vinha com ele do berçário, havia, se calhar, a necessidade por parte daquela auxiliar de se impor mais um bocadinho, porque já o conhecia melhor, mas, se calhar, às vezes, a forma de se impor também não era a correta, porque era muita pela parte negativa, então houve a necessidade de reunir, numa dessas reuniões e falámos um bocadinho, *Epah! Vamos tentar que seja mais pelo reforço positivo. Não se faz, não se morde. Olha, dá beijinho, faz festinha*, ele agora já bate palmas, quando vai dar um beijinho, porque antes eu não sabia se ele ia dar beijinho ou se ia morder, então agente estava sempre lá, a ver o que é que ia acontecer, então se ele dá beijinho a gente faz uma grande festa, ele próprio já bate palmas, porque deu beijinho. Em vez de a punição ser mais pelo reforço positivo, porque se não aquilo torna-se numa bola de neve e nós íamos andar sempre alteradas, sempre stressadas e não estava a funcionar, porque o miúdo ainda ia chamar mais a atenção, ainda ia estar mais destabilizado e a coisa, agora até, tem estado a fluir melhor, houve necessidade de falar sobre essa temática, se houver necessidade a gente senta e fala.

Em relação às famílias, como é que transmitem aos pais a importância da construção das regras?

EC: Eu tento um bocado nos placares, como tu conheces, tento pôr sempre um texto mensal, que fala sobre alguma temática que esteja a acontecer, no momento. O texto que está este mês é o das *Dentadinhas de Amor*, porque, para variar, lá está, há dentadinhas a torto e a direito e o ano passado fomos tentando pôr assim temas que tivessem a ver com alguma temática, que estivesse a acontecer, algum interesse dos pais, alguma coisa assim. Nas reuniões de pais, naquele ano que houve o tal projeto, sobre os conflitos, foi muito direcionado para aí. Tentámos dar pistas aos pais sobre como deviam fazer, tentámos dar bibliografia, porque há muita coisa, há o pequeno ditador, há a importância do não, há a criança e a agressividade, há uma série de coisas que nós tentamos passar aos pais relativamente a isso e tentamos sempre em que há alguma situação mais particular, mais individual, aplicar o tal plano individual e chamar a família, para falarmos um bocadinho sobre isso e como vamos lidar com a situação, tanto ali como em casa. Às vezes não há abertura da parte da família, às vezes não há. As pessoas não aceitam, acham que não, lá está, a tal culpa, a culpa é da instituição, a culpa é de casa, a

culpa é da onde? e não é isso que a gente pretende achar. A gente pretende é ajudar a criança naquele sentido, mas, às vezes, há muito essa questão da não-aceitação, que depois mais tarde acabam por nos dar a razão e a gente não quer que nos deem a razão, mas depois, as crianças acabam por sair para o 1º ciclo é quando eles começam... (pensativa), afinal nos encontramos ou se falam com as educadoras de jardim que os acompanharam e afinal a questão já vinha da creche, não foi dado ouvidos e depois quando chegam ao 1º ciclo é que acham que é tudo muito a sério, é que acabam por dar razão, ao que devia ter sido trabalhado logo no início, mas, tentamos. Tentamos através das reuniões, tentamos através dos textos dos placares, tentamos através das conversas, dos planos individuais, tentamos se houver alguma questão relacionada com isso, fazer ver aos pais. A tal reunião geral, como eu te disse, este ano a primeira reunião geral vai ser dia vinte e sete de outubro, vai muito direcionada para aí, vamos apresentar um vídeo que é a criança Vs limites, acho que até é brasileiro, e está uma psicóloga a falar e várias pessoas relacionadas com a educação, a falar. Os pais vão todos ver aquele vídeo e depois vão refletir por grupos, cinco questões fundamentais, depois se quiseres eu mostro-te quais são, mas tem a ver com o que é criar e educar? Como é que o ambiente familiar influência a agressividade na criança? A falta de limites e a falta de regras, são cinco questões fundamentais, que a gente criou, para cada grupo falar e depois vai haver essa partilha e no fim temos uma psicóloga a falar e a fazer um apanhado final. É uma psicóloga dos apoios, que costuma ir lá, é a P. e ela depois vai fazer o remate da reunião, mas também pôr um bocadinho os pais a pensar sobre isto, como eu dizia á pouco, cada vez desde mais cedo a gente nota esta falta de limites, esta falta de regras, epah, é a forma como a sociedade está organizada? Pode ser. Falta de tempo para estar com eles? Pode ser. É outra das questões que a gente vai colocar. É a falta de tempo, não é? É a qualidade de tempo que se passa? E os pais que os enfiam numa instituição uma série de horas, então, se calhar, dessa série de horas ainda vão para outras atividades, o tal pouco tempo de qualidade que se passa, isso depois vai-se refletir nas atitudes das crianças, nas chamadas de atenção, em tudo isso, lá está, é não tentar arranjar culpas, mas pôr as pessoas a refletir sobre o que é que pode influenciar ou não, e se mudar alguma atitude, olha, melhor.

Em relação ao teu modelo pedagógico, o High Scope. Porque é que te identificas com este modelo?

EC: Para já, eu venho de uma formação da ESE, que isso... (pensativa), se calhar, se tivesse sido formada noutra escola, não sei, se calhar, teria outra filosofia, outra forma de... (pensativa), acho que, todo o percurso que a gente faz influencia muito a forma como a gente está e como a gente acredita nas coisas e as põe em prática, mas é assim, se eu viesse da ESE e não acreditasse nisso, acho que, também não punham em prática, mas acho e, acredito que é um dos modelos, para já, é um dos que eu me identifico mais. Eu acredito que a criança constrói através da ação direta sobre as coisas, sobre o mundo, sobre as pessoas e, às vezes, costumo fazer nas reuniões de pais a comparação *Para que é que serve um quarto todo bonitinho, todo arrumadinho, se as estantes estão em cima da altura das cabeças das crianças? Os brinquedos estão todos arrumadinhos e não se pode ter acesso. A criança não pode explorar, tem ali as coisas mas, não pode mexer, não pode tocar, não pode pôr na boca, não pode cheirar.* Eu acho, principalmente, a nível de creche e de jardim, também, nunca passei pela experiência, mas acho que se passasse ia continuar a aplicar, se a criança não tivesse hipótese de agir diretamente sobre as coisas, de ver como é que funcionam, de experienciar, de ver se resulta, se não resulta, pela tentativa e pelo erro, acho que, nós próprios na vida... (pensativa). Há um provérbio qualquer, não sei se é chinês, que diz: *Se tu ouves...* (pensativa), é uma coisa do género, se tu puseres em prática aprendes, se ouves fica, uma coisa desse género, tens de pôr a mão na massa para saber o que é, para ter a experiência e para sentires, porque se não sentes, acho que, a parte do sentir é muito importante, do tocar, do mexer, do explorar, acho que, passa um bocado por aí. Identifico-me muito nesse aspeto e em creche tento pôr em prática ao máximo, pôr os objetos ao alcance deles, o poderem mexer, o poder dar o máximo de experiências do mundo físico, de eles poderem explorar o que é molhado e o que é seco, o que é duro e o que é mole, tudo o que tem a ver com o mundo que te rodeia, se está a chover, vamos ver, vamos tocar, está vento, ou se não está vamos pôr uma ventoinha lá fora e vamos ver as folhas a voar, tudo o que é experienciar, acho que, é fundamental, através da experiência é que a gente acaba por... (pensativa), é como a gente dizia há bocado, estamos lá há quinze anos e nunca nos lembrámos de pôr o dormitório todo na mesma sala, epah, foi agora, ainda foi a tempo, vamos experimentar a ver se resulta, se não arriscares então é que não dá mesmo.

Qual é a tua conceção de disciplina?

EC: Isto, às vezes, é difícil, sabes? A gente em casa diz uma coisa e fora faz outra, ou ao contrário. Eu acho que é fundamental, como te disse, a nível das regras, porque a

sociedade é feita de regras, quer queiramos quer não. Tu sais para um contexto e tens que saber estar, no meio dos doutores, no meio dos pobres e, principalmente no sítio onde a gente trabalha, tu sabes que é assim. Eu tenho de falar com pais, se calhar, de uma classe mais alta, tenho de saber falar com pais que estão numa classe mais baixa, que têm um nível de linguagem que eu tenho de chegar lá, porque se eu me ponho a falar como falo a outros pais, não percebem o que eu estou a dizer e não consigo passar a mensagem. Acho que a sociedade está feita de regras e nós temos de nos adaptar a elas e se elas, cada vez desde mais cedo, começarem a percebê-las, dessa forma imposta, na rotina, que vai acontecendo ao longo do tempo, eles vão estar preparados, quando chegarem no mundo lá fora vão saber lidar com isso, então, acho que, a disciplina, o saber estar, o saber falar, o saber dizer, o saber aceitar o não, o saber aceitar a diferença, porque a gente acaba ali... (pensativa), tu sabes que a instituição é multicultural, temos diferentes pessoas e se eles começarem nesse meio, a lidar e a estar com outras pessoas, de diferentes formas, acho que, isso também, os vai ajudar, depois quando saírem para o mundo lá fora. Saberem lidar com outras pessoas, aceitá-las e aceitar a diferença e isso tudo. A disciplina, às vezes, não passa só pela questão da imposição ou das regras. Falasse em disciplina e a gente pensa logo que a disciplina tem de ser ali uma coisa muito rígida, não! Tem a ver com o saber estar, hoje em dia tem muito... (pensativa), temos que saber estar, temos que saber estar em diferentes contextos, com diferentes pessoas, em diferentes situações e o mundo lá fora, cada vez mais, exige mais de nós, nesse aspeto. Estavas a falar, há pouco, da entrevista que foste, se calhar, estavas à espera de uma coisa que fosse num gabinete e uma pessoa a fazer-te perguntas e, no entanto lançam-te às feras completamente e, estás ali num mundo de gente que não conheces e agora vou ter de me afirmar, perante elas, porque também quero este posto de trabalho, é o mundo lá fora! Isto está cheio destas coisas e os miúdos se forem, minimamente, preparados para lidar, para saber estar, para saber orientar-se no mundo lá fora, acho que, isso é essencial e, a disciplina não tem de ser só vista como uma coisa rígida, como um castigo, é uma coisa que os vais ajudar a eles saberem lidar com o mundo lá fora e a lidar com as situações do dia a dia.

E para finalizar queres acrescentar alguma coisa?

EC: Ai! Eu já disse tanta coisa! (Risos)

Alguma coisa que possa enriquecer a nossa conversa ou o tema em si.

EC: Epah! Não sei. Se calhar, eu acho que, a gente acaba por... (pensativa), como eu estava a dizer há pouco, nós temos a formação na ESE, saímos dali, ainda, com uma visão muito cor-de-rosa das coisas e, é tudo muito bonito e, vamos conseguir fazer tudo e, depois chegamos às instituições e as coisas não são bem assim. Deparas-te com, às vezes, direções que não te dão liberdade para fazeres aquilo que queres, que não é o caso, neste aspeto graças a Deus, deparas-te com auxiliares que não são aquilo que tu estavas à espera e que, às vezes, em vez de te facilitarem a vida ainda te dificultam mais, deparas-te com criancinhas que não são aquelas criancinhas que idealizaste, aqueles anjinhos que a gente acha que eles são e é muito complicado lidar e gerir com isso, com aquele *baque*, mas, eles são o nosso principal instrumento de trabalho e, às vezes, tu vais com tanta expectativa, que queres tanto aquela coisa, que depois acabas por... (pensativa), não, isto não é assim. Quando a gente sai dali da ESE é um bocado assim, vou ter um grupo, lindo, maravilhoso e, vou conseguir fazer tudo o que quero e, não é bem assim, temos que ir muito pelo aquilo que eles nos dão, pelas necessidades que eles nos transmitem, é tentar ir um bocado por aí. Depois tens as familiazinhas, que também achas que vai tudo correr bem e, que às vezes, também não é bem assim, porque, lá está, a gente, às vezes, costuma dizer *dão mais trabalho os pais do que propriamente as crianças*, a gente tenta lidar da melhor forma com todos, só que são situações familiares tão diferentes, são famílias com valores tao diferente que tu tens que ter ali, um grande jogo de cintura, uma grande margem de manobra para conseguir lidar com aquilo da melhor forma.

E pronto! É, um bocado, isto tudo com que te vais deparar, porque é mesmo por aí. E se tu própria fores disciplinada, e agora vamos um bocadinho à disciplina, se tu própria fores disciplinada e tiveres muito bem consciente daquilo que tu queres e sabes, também, às vezes, recuar e dizer não, ia por aqui mas, se calhar, não é o melhor caminho, ter aquela humildade de dizer não, se calhar, não foi a melhor forma, vou recuar, vou fazer de outra forma, se tu tiveres para ti esse modelo, essa própria disciplina, também, acho que, vai funcionar bem. Olha! Se calhar, a disciplina é a base disto tudo, não, mas é importante. Não vemos, como aquela questão de, a disciplina é uma coisa negativa e a imposição de regras e limites e não sei o quê, não! Se isso for feito de uma forma progressiva, se for feito de uma forma não imposta, porque, às vezes, impor é pior, se for feito de uma forma partilhada, acho que, funciona, tanto para as crianças como para a equipa, como para os pais, acho que isso, dá para aplicar a toda a gente, não é só às

crianças. E, com isto tudo, chegámos a uma conclusão (risos), com isto tudo chegámos a uma conclusão.

Então podemos dar por terminada a entrevista. Obrigado pela tua colaboração.

EC: De nada.

ANEXO XI – Transcrição da Entrevista Realizada à Educadora do Contexto de Jardim de Infância

Em primeiro lugar pode indicar-me o seu nome e idade? Se bem que a idade não se pergunta, a uma senhora.

EDUCADORA JARDIM DE INFÂNCIA (EJI): 55 Anos. O meu nome é Y.

Pode falar-me um pouco do seu percurso académico e profissional?

EJI: Tirei, fiz o bacharelato na Escola de Educadores de Infância, Maria Ulrich, em Lisboa. Fiz os três anos, depois estive a trabalhar durante dois anos, em colégios particulares, depois ao fim de dois anos concorri à rede pública, do Ministério de Educação e fiquei colocada, fiquei colocada logo, como contrato vinculado, de vinculação... (pensativa), durante para aí uns cinco ou seis anos. Depois, concorri à Educação Especial, depois, fiz a especialização na ESE de Lisboa, em comportamentos de dificuldades de aprendizagem de comunicação e linguagem.

Essa especialização realizou-a de dia ou de noite?

EJI: Fiz durante o dia, porque na altura quem estava na ESE, a fazer o curso, tinha dispensa da componente, tinha dispensa de serviço, para fazer o curso, portanto, foram dois anos na ESE de Lisboa, a fazer o curso, depois, entretanto estive na Educação Especial até 98, depois em 98 voltei ao ensino regular e agora tenho estado aqui, assim, e estou efetiva em quadro de agrupamento.

Então, em tempo de serviço, quanto tempo tem?

EJI: 33 anos.

E na instituição? Na instituição B?

EJI: Na instituição B estava lá desde 98, portanto, 98, 2008, 17, não, não pode ser, não, de 2008 a 2015, 7 anos, portanto 17 anos... (pensativa), acho que é, olha já não sei, foi por aí.

Não faz mal, é mais ou menos, só para ter uma ideia. Pegando um no tema do meu Relatório do Projeto de Investigação, em que sentido a Disciplina faz parte integrante do seu currículo?

EJI: A disciplina faz parte enquanto forma de saber estar e saber ser, com os outros e com as coisas, em toda a situação. Não é disciplina por disciplina, é sim o aprender a saber estar e saber ser dentro de um contexto, dentro de um contexto que será o Jardim de Infância e que, é um contexto mais alargado, saber estar e saber ser dentro da sala de aula, no recreio, com os outros, com os materiais, com as rotinas, com as regras, portanto, tudo isso fazem parte da disciplina, que vão sendo adquiridas aos poucos.

E na realização do plano de turma? Teve em conta a temática da disciplina?

EJI: Logicamente.

De que forma?

EJI: Porque sendo uma das áreas das orientações curriculares, a formação pessoal e social e sendo essa a área que, a meu ver, abrange a disciplina, sendo uma área transversal a todas as outras, aliás, eu penso que na Educação Pré-Escolar todas as áreas, e não só na Educação Pré-Escolar, mas pronto, na Educação Pré-Escolar todas as áreas entram em ação e se complementam umas às outras. Logicamente que a formação pessoal e social tem, para mim, uma importância relevante, porque é aí, assim, que a criança aprende a ser um indivíduo na sociedade ou no contexto.

E na Sala Verde, onde realizei o meu estágio? Foram traçadas regras na sala?

EJI: As regras foram sempre traçadas em conjunto e em análise das coisas que iam acontecendo.

De que forma?

EJI: Portanto, os meninos ao ano passado, como tu sabes, o grupo, metade do grupo, já tinha vindo do ano anterior, portanto, já vinham com algumas noções e com algumas regras estabelecidas do ano anterior, que entretanto foram dando ao grupo novo, que foram transmitindo pelo fazer, pelo acontecer, foram transmitindo ao grupo novo. O grupo novo também foi introduzindo algumas regras. As regras eram transmitidas ao longo do ano e na situação, portanto, quando as coisas aconteciam eram conversadas em grupo, eram analisadas e daí saía uma regra ou uma situação que poderia, poderia, ser tomada em conta por todo o grupo.

Então as crianças participaram diretamente?

EJI: As crianças participaram diretamente e ativamente na formação das regras, portanto, porque a situação aconteceu com elas e a partir do momento em que aconteceu com elas foi conversado em grupo, o que é que se podia fazer para melhorar e assim cada um dá o seu contributo, tu lá chegaste a assistir a várias situações dessas, portanto nada era imposto, vá lá, não podem fazer isto, não pode acontecer isto, portanto as coisas aconteciam, porque é que aconteceu? Vamos resolver, como vamos resolver? O que é que acham que se pode fazer para que não aconteça.

Em que sentido valoriza a participação das crianças na construção das regras?

EJI: Pah! Acho que está tudo ligado. Eu acho que nada faz sentido, na Educação Pré-Escolar, que não tenha a ver com o sair delas. Claro que nós, enquanto membros do grupo, porque também fazemos parte do grupo, podemos dar as nossas, as nossas, achegas, de qualquer das maneiras, tal e qual como ouvimos aquilo que as crianças nos dizem, também os devemos ajudar a ouvir aquilo que nós dizemos e analisar e discutir em conjunto e daí, do conjunto, sair alguma coisa.

E qual o papel dos adultos? Neste caso da Equipa Pedagógica da Sala, neste processo?

EJI: Mediador, observador. Essencialmente isso. O observar e depois o mediar e ser capaz de chegar e fazer com que as crianças cheguem a algumas conclusões e algumas diretrizes, vá lá, sem serem impostas, serem eles, quer dizer, a partir do momento em que são eles a participar, a sentir, analisar, refletir e a decidir, as coisas são muito naturais e passam a fazer parte deles.

Que tipo de conflitos ocorrem com mais frequência entre as crianças?

EJI: São aqueles conflitos que acabo por não achar que sejam conflitos. É as brincadeiras normais que acontecem, por exemplo, num jogo, em que estão a jogar futebol e, que acontece um jogo de futebol na televisão, em que há uma rasteira e que eles acham que foi de propósito, ou que ficam magoados e aí sentem, vêm fazer queixas, são situações que decorrem do normal, portanto, eu naquele Jardim de Infância não tinha nenhum menino que fosse criador de conflitos, portanto, os conflitos que surgiam eram das brincadeiras normais, porque aconteciam, normal. Porque eu estava a correr e fui de encontro a outro, que vinha a correr na mesma direção e depois, entretanto, conversámos

e tínhamos de perceber que não se podia correr, se calhar, andar a correr e não olhar para o lado, portanto, eram situações que aconteciam, de situações normais de brincadeiras.

Tendo em conta a sua experiência o que é que considera influenciar a ocorrência de conflitos?

EJI: É assim, eu continuo e volto ao início, eu acho que quando nós impomos, *não façam isto, não façam aquilo*, entra por um ouvido e sai pelo outro. Quando as situações são vividas, pensadas e depois tentar arranjar soluções, se conseguem controlar e resolver.

Considera que a organização do espaço e dos materiais possa influenciar a ocorrência de conflitos?

EJI: Claro! Claro que sim!

Porquê?

EJI: Porque se não houver organização... (pensativa), eu acho que tudo vai um bocadinho pela organização. Se eles souberem onde é que estão os materiais, qual é a organização da sala e como é que se podem movimentar, dentro da sala, está o problema resolvido.

E a rotina da sala? Pode contribuir para a ocorrência de conflitos?

EJI: Hum... (Pensativa) depende do que tu consideres rotina. Se consideras rotina as diferentes fases do dia a dia, não me parece que aí possa influenciar conflitos, portanto, não é o ir à casa de banho, o ir fazer uma atividade, a hora do conto, a hora do recreio, em termos de rotina, rotina, eu acho que tem mais a ver com a organização do espaço e materiais e não tanto com a organização do tempo. Eu penso que a rotina... (pensativa) que a rotina tem a ver um bocadinho com a organização do tempo.

Por exemplo, se você hoje fizer de uma forma, ou, se esta semana fizer de uma forma e para a semana altera tudo!

EJI: AH! Pronto! Mas aí, assim, já tem a ver com a organização, pronto tudo bem são rotinas, poderá influenciar... (pensativa). Pronto, como essas coisas não acontecem na minha cabeça, no entanto, mas, logicamente que se hoje fazes assim, amanhã fazes assado, ou se hoje dizes assim, amanhã dizes assado, ou se não há coerência, eu vou dizer

uma coisa, tu vais dizer outra, depois a fulana B ou C, que também trabalham com as crianças, vão dizer uma outra coisa, portanto, se não houver uma coerência e uma linha de conduta entre as pessoas também é difícil que eles compreendam e que adquiram as regras e, que as assimilem e, nesse sentido as rotinas, claro que, também ajudam a eles, essencialmente, a eles organizarem-se. Tem tudo a ver com organização, portanto, aí nesse caso com a organização do tempo, portanto, a partir do momento em que há organização do tempo não é por um dia a coisa virar e, também e, sabes que isso acontece, quando há um dia diferente que a gente diz *Epah! Eles hoje estão completamente de cabeça no ar*, porquê? Porque realmente quebrou-se, ali assim, a rotina. Lá está! Mas, se eles perceberem que aquilo é uma coisa de vez em quando, a coisa depois volta aos padrões antigos, agora se eles não têm este tipo de organização é natural, quer dizer, não sei, não faço ideia do que é que vai acontecer, mas é capaz de ser o caos.

Considera os conflitos como oportunidades de aprendizagem?

EJI: Claro!

Porquê?

EJI: A partir do momento em que, se, as coisas acontecem e que depois são refletidas, pensadas e vamos arranjar formas de agir, estamos a crescer e estamos a ser homens e mulheres de amanhã.

Relativamente à capacidade que as crianças têm em resolver conflitos, entre elas, nota diferenças significativas entre o início e o fim do ano letivo?

EJI: Sim! No início do ano é muito *ele fez-me isto, ela fez-me aquilo, ele bateu-me, ela tirou-me o livro e ela não quer brincar e ele diz que não gosta de mim e ele diz que não sei o quê...*, depois, as coisas à medida que vão sendo trabalhadas, conversadas no final do ano já não, praticamente que não, existem...

Pode dar-me um exemplo específico?

EJI: Por exemplo, no grupo que tinha, por exemplo... (pensativa), no início acontecia muito, sei lá! Por exemplo, os meninos novos que entraram, tinha dois meninos novos que, tiveram algumas dificuldades em se adaptarem e que, eram meninos que, não estavam habituados ao Jardim de Infância, que estavam dentro de casa, que estavam com os avós e tios, confinados ao espaço casa, portanto, aquilo para eles era tudo novo.

Também, não estavam habituados a brincar em conjunto, com outros meninos, portanto, as brincadeiras deles o que é que era? Era o picar, o empurrar, o bater para chamar a atenção, portanto, a partir do momento em que foram chamados, em que as coisas foram resolvidas em grupo no final do ano eles já brincavam todos juntos, já não me vinham dizer *olha, fulano não quer brincar comigo, fulano bateu-me, fulano enfiou-me o dedo no nariz.*

O modo de interação que se estabelece com as crianças influência na diminuição ou ocorrência de conflitos? Por exemplo, o modo como falamos ou interagimos com as crianças?

EJI: Sim! Mas, isso é em tudo. Tem a ver com a forma como nós estamos com eles. Eles apanham aquilo que nós somos e aquilo que nós somos é-lhes transmitido, a eles, e influência muito, até porque se eu estou um bocado, mais naqueles dias em que estou, mais cansada, estou sem paciência, sou capaz de... (pensativa), eles são capazes de notar, são capazes de reagir de forma diferente, portanto, a nossa forma de estar influencia, tal e qual como a forma de eles estarem influencia-te a ti, também, portanto, estamos a trabalhar com seres humanos, não estamos com objetos.

Em que sentido a cooperação é fundamental para o desenvolvimento da criança?

EJI: O que é que tu fazes sem cooperação?

Isso quero eu que você me responda.

EJI: Não! Estou-te a perguntar o que é que tu fazes sem cooperação?

Eu, nada.

EJI: Nada, não é? O que é que tu és sem cooperação? Mesmo num trabalho individual podes ter algo que precisas sempre de alguém, ou de alguma coisa que te diga que está a ir no caminho certo, isso tem a ver com cooperação.

Nas reuniões, de Equipa Pedagógica de Sala, tem presente a temática da Disciplina?

EJI: Claro! Até porque tínhamos um projeto comum, de jardins, do departamento, em que a base era a formação pessoal e social e que foi dinamizado em todos os Jardins de Infância, claro que cada um adaptando ao seu contexto e às suas vivências.

Como transmite aos pais a importância da construção das regras?

EJI: Aí é mais difícil. Aí assim é que, às vezes, é mais complicado. Porque depois os pais são capazes de... (pensativa), opah, ainda não consegui perceber se é punição, se é tentarem, como são cada vez mais as crianças que são filhos únicos é, dar tudo aquele menino e vamos ver o que é que acontece, essas coisa têm de ser faladas na reuniões, depois, de uma forma leve mas séria, pôr as coisas à discussão, enviar textos de autores que foquem esse tipo de situações, para que os pais leiam e vão pensando e vão achando o que é que devem fazer, porque realmente há numa grande falha, que tem a ver com a falha de dizerem não, de não conseguirem dizer não, de não conseguirem pôr regras, não conseguirem pôr limites, nota-se um bocadinho, mas também, é um percurso que tem de se ir fazendo.

Relativamente ao seu modelo pedagógico, o MEM e o Trabalho de Projeto. Porque é que se identifica com este modelo?

EJI: Precisamente porque tem a ver com a escola democrática, tem tudo a ver com isso. Partem da criança, parte dos interesses da criança, são as crianças que se geram a si próprias e que se organizam e que tentam descobrir mais e tem a ver com a escola democrática.

Vê-se a trabalhar outro modelo?

EJI: Não sei. Não digo que não, desde que... (pensativa), é assim, o que eu acho é que, essencialmente, nós devemos nos sentir seguras naquilo que estamos a fazer e acreditar naquilo que estamos a fazer. Logicamente que, se me surgir uma situação em que eu experimente e goste não digo que não, não estou de maneira nenhuma de portas fechadas e é isto, isto e isto! Não! Estou aberta, se me aparecer uma coisa nova, um projeto novo, um método novo ou uma filosofia nova, que me faça sentido e que eu veja que me faz sentido e que faz sentido às crianças e que dá vontade, não tenho problemas nenhum em experimentar e ver quais são os resultados e ir discutindo e ir vendo.

Qual é a sua conceção de Disciplina?

EJI: (Pensativa) ... Epah! No fundo é isso. É o saber estar e saber ser num grupo, num contexto.

Para finalizar, quer acrescentar alguma coisa pertinente que possa enriquecer a nossa conversa ou sobre o tema em si?

EJI: Não! Acho que deves ler muitas coisas. Isto é um tema que não tem fim e, essencialmente, normalmente o trabalho com os pais é um trabalho importante de se fazer, além do trabalho que se faz com as crianças, o trabalho com os pais é um trabalho importante de se fazer.

Mas difícil?

EJI: Difícil. Porque é difícil chegar lá, porque, não é, quer dizer, tu não tens reuniões de pais todas as semanas, não tens reuniões todos os meses e é difícil, porque eu acho que estas coisas têm de ser, essencialmente, discutidas, conversadas, discutidas e analisadas e refletidas e só assim é que nós, é que nós... (pensativa), portanto, se não houver oportunidade e também, quer dizer, também quais são as possibilidades que nós temos em termos de horários, de estar para fazer reuniões com pais todas as semanas e para os pais virem, sabes perfeitamente que a gente chama os pais à escola e por vezes vêm às reuniões e nem sempre.

Obrigado pela sua colaboração.

EJI: De nada.