



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

REGRAS E LIMITES NA INFÂNCIA COMO FORMA DE PREVENIR A INDISCIPLINA NA ESCOLA

Mestrado em Intervenção Social Escolar

Eugénia Maria Sardinha Aleixo Caria

Orientadores:

Professora Doutora Maria João Guardado Moreira
Professora Doutora Maria Manuela Abrantes

Junho - 2014



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

REGRAS E LIMITES NA INFÂNCIA COMO FORMA DE PREVENIR A INDISCIPLINA NA ESCOLA

Eugénia Maria Sardinha Aleixo Caria

Orientadores:

Professora Doutora Maria João Guardado Moreira

Professora Doutora Maria Manuela Abrantes

Dissertação apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria João da Silva Guardado Moreira, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Junho - 2014

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio, Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Professora Doutora Maria João da Silva Guardado Moreira, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Suplente

Professor Doutor Domingos Fernando da Cunha Santos, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

À minha mãe querida por tudo o que me ensinou. Partiu durante este percurso mas, acredito que onde ela estiver continuará a olhar por mim.

Agradecimentos

Mais do que um trabalho individual, a construção deste projeto é o culminar da ajuda e cooperação de várias pessoas, num percurso que foi tudo menos solitário. Por toda a dedicação, empenho e carinho com que sempre me acolheram, os meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, Professora Doutora Maria João Guardado Moreira, principalmente pelo apoio emocional e por me fazer acreditar de que conseguiria concretizar este projeto, pelo tempo dedicado nas orientações,

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Manuela Abrantes, pela prontidão com que sempre me recebeu, por todas as reflexões, orientações, pelo esclarecimento das minhas dúvidas,

À Diretora do Centro Infantil, Maria João Isento, pelo carinho com que sempre me trata e por me fazer acreditar que sou capaz,

À minha amiga do coração, Gorete Alvito que se cruzou no meu caminho ao integrarmos o mesmo mestrado, pela dedicação, pelas mensagens a lembrar a sua disponibilidade, por todo o apoio nesta reta final,

Ao meu marido Jaime, por estar sempre ao meu lado quando choro, quando rio,

À minha filha Joana, pela compreensão, pelos doces abraços, por me dizer “mãe tu consegues”

A todos os que me deram a mão nesta caminhada

O meu bem-haja a todos

Resumo

A nossa preocupação em perceber as causas que motivam a indisciplina na criança motivou-nos a desencadear o presente trabalho de investigação.

Trata-se de um estudo de caso e a escolha por esta metodologia tem em consideração as suas vantagens, na medida em que permite uma dinâmica dos estudos, é flexível, uma vez que permite novas descobertas. A questão inicial *de que forma a interiorização de regras e de limites na infância pode minimizar a manifestação de comportamentos de indisciplina na escola*, permite-nos desenhar uma metodologia mista, que utiliza os instrumentos adequados à investigação qualitativa (análise documental, entrevistas) e os instrumentos adequados à investigação quantitativa (inquéritos por questionário).

A população-alvo do estudo são os educadores de infância e os pais das crianças em idade pré-escolar e o estudo foi aplicado num centro infantil de Castelo Branco.

A construção de um plano de intervenção no âmbito da educação parental pretende ir ao encontro das ansiedades sentidas pelos pais e pelos educadores de infância de forma a capacitar, de uma forma abrangente, a comunidade educativa.

Para a realização deste plano, é imprescindível pensar-se na pertinência do espaço jardim-de-infância e como este tem evoluído com os tempos. Outrora, a sua função era única e exclusivamente a de guarda. Hoje, devemos olhar para este espaço como um meio privilegiado onde podem acontecer inúmeras experiências e onde a família deve ter um lugar especial.

Neste sentido, o plano de ação é desenhado para intervir sobre as vulnerabilidades detetadas pela recolha de dados, nomeadamente nas dificuldades sentidas por alguns pais em impor regras e limites; na culpabilização da figura parental por parte dos educadores de infância, por ser permissiva com os filhos; e, na desvalorização em educar através de regras e limites, nesta faixa etária, por parte dos pais, por considerarem uma tarefa demasiado exigente para a criança.

As atividades apresentadas foram construídas de forma a motivar a envolvimento do universo parental, pais e filhos, e da comunidade em geral.

Os dados obtidos sugerem que os pais possuem a nítida conceção de que as regras e limites são essenciais ao desenvolvimento social da criança. No entanto e apesar do seu reconhecimento sentem dificuldade em educar os filhos e manifestam alguma recusa em receber auxílio no que concerne à educação das crianças.

Palavras chave

Regras, limites, indisciplina, educação parental

Abstract

The understanding of the reasons underlying child indiscipline has motivated the investigator of the present research work.

A case-study methodology came up as the most suitable and advantageous option as its dynamics results in flexible research paths, thus allowing the researcher to meet and deal with ever new evidence.

The primary question – *To what extent can the learning and full acceptance of rules and boundaries in childhood minimise the display of disruptive behaviour in school?* – pointed to a mixed-methodology research; therefore, appropriate qualitative research instruments were used (such as document analysis and interviews), but also quantitative means, as is the case of questionnaires.

The current research work was developed in a kindergarten school, in Castelo Branco and the target population included both teachers and parents of its classes.

The putting up of a parental education intervention plan responds to a need felt by both teachers and parents. In the construction of such a plan the relevance of the role played by kindergartens over the years has to be taken into consideration, as well as the way they have evolved. Formerly, kindergartens were practically meant to watch over children. Nowadays, one should consider this type of school as a favoured environment for multiple experiences to happen but also a place where families have to take a part of paramount importance.

In this framework, the intervention plan is designed to cope with the vulnerabilities that have emerged from the data gathered by the research, namely:

- the difficulty some parents experience in setting and enforcing rules and boundaries;
- the fact that some kindergarten teachers blame too permissive parents;
- the parents' underestimation of the importance of having rules and boundaries set at their children at this age span.

The activities that have been devised aimed at motivating parents, children and the community as a whole to get thoroughly involved and committed.

The study clearly shows that parents truly believe that rules and boundaries are essential for their children's social development. Despite this realisation, they don't find it easy to enforce those same rules and boundaries and educating their children is felt as a very difficult task. Another puzzling conclusion is that they are not willing to ask for or get help from others in what their children's education is concerned.

Keywords

Rules, boundaries, disruptive behaviour, indiscipline, parental education.

Índice geral

| | Pág. |
|--|------|
| Introdução | 1 |
| Capítulo I | 4 |
| Objeto de investigação e intervenção | 4 |
| 1. Pertinência do objeto em estudo | 4 |
| 2. Problematização e objetivos do objeto em estudo | 6 |
| Capítulo II | 8 |
| Estado da Arte | 8 |
| 1. A escola em Portugal | 8 |
| 2. Características sociais da infância no nosso país | 13 |
| 3. Análise do conceito de indisciplina | 16 |
| 3.1 A Integração de Projetos de Intervenção nas Escolas para minimizar comportamentos indisciplinados | 24 |
| 4. As regras e os limites como forma de integração social | 26 |
| 4.1 A envolvimento da família no crescimento da criança | 29 |
| 4.2 O Papel do educador de infância | 36 |
| 4.3 A importância dos contextos no decurso da socialização da criança | 37 |
| Capítulo III | 43 |
| Plano e Percorso Metodológico de Investigação | 43 |
| 1. Enquadramento Metodológico | 43 |
| 2. Procedimentos exploratórios (aproximação ao terreno) | 46 |
| 3. Processos de Recolha e tratamento de dados | 46 |
| Capítulo IV | 49 |
| Apresentação e análise dos dados recolhidos | 49 |
| 1. Caracterização da amostra | 49 |
| 2. Análise dos dados dos questionários | 49 |
| 2.1. Conclusão | 53 |
| 3. Análise e discussão das entrevistas | 55 |
| 3.1 Processo de categorização | 55 |

| | |
|---|----|
| 3.2 Caracterização dos participantes..... | 57 |
| 4. Análise das entrevistas | 57 |
| 5. Conclusão da análise das entrevistas..... | 63 |
| 6. Triangulação de dados..... | 66 |
| 7. Conclusão da triangulação dos dados | 71 |
| 8. Identificação dos problemas | 72 |
| Capitulo V | 74 |
| Intervenção/Plano de ação..... | 74 |
| 1.Fundamentação geral da pertinência do plano de intervenção..... | 74 |
| 2. Identificação das necessidades de intervenção | 78 |
| 3. Objetivos Gerais..... | 79 |
| 4. Objetivos específicos | 79 |
| 5. Estratégias de intervenção..... | 79 |
| 6. Métodos e técnicas a utilizar na implementação do projeto..... | 80 |
| 7. Destinatários..... | 80 |
| 8. Parcerias..... | 81 |
| 9. Atividades | 81 |
| 9.1 Ateliê de Pintura | 81 |
| 9.1.1 Descrição da tarefa..... | 82 |
| 9.2 Ateliê de Marionetas/ Fantoques | 82 |
| 9.2.2 Descrição da tarefa..... | 83 |
| 9.3 Hora do Chá | 83 |
| 9.3.3 Descrição da tarefa..... | 84 |
| 9.4 Cantinho dos pais | 84 |
| 9.5 Piquenique dos afetos | 84 |
| 9.6 Fórum para educadores de infância | 84 |
| 9.6.1 Descrição da tarefa..... | 85 |
| 10 Recursos e cronograma | 85 |
| 11 Plano de avaliação..... | 85 |
| 11.1 Instrumentos de avaliação..... | 87 |
| 12. Resultados esperados..... | 87 |

| | |
|---|-----|
| Conclusão | 88 |
| Bibliografia | 91 |
| Apêndices..... | 97 |
| Apêndice A - Inquérito por Questionário | 99 |
| Apêndice B - Guião de entrevista exploratória a educadores de infância | 105 |
| Apêndice C – Transcrição das Entrevistas | 109 |
| Apêndice D - Análise de Conteúdo das entrevistas às Educadoras de Infância..... | 129 |
| Apêndice E – Consentimento Informado | 147 |

Índice de figuras

| | Pág. |
|---|------|
| Figura 1- Taxa de Pré-Escolarização (%) | 15 |
| Figura 2 – Número de Filhos | 50 |
| Figura 3 – Colaboração do pai e da mãe no processo de educar | 50 |
| Figura 4 – Partilha de orientação relativa à tarefa de educar | 51 |
| Figura 5 – É conhecedor das práticas educativas e dinâmicas do jardim-de-infância do seu filho..... | 52 |
| Figura 6 – Sente dificuldade em fazer cumprir as regras e normas ao seu filho..... | 52 |
| Figura 7 – Quanto ao seu filho(a) não aceita as regras o pai/mãe sentem-se..... | 53 |
| Figura 8 – Quadro de categorias da entrevista..... | 56 |
| Figura 9 – Caraterização da amostra..... | 57 |
| Figura 10 – Triangulação de dados..... | 66 |

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ONU - Organização das Nações Unidas

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

HSE – Habilidades Sociais Educativas

QI – Quociente de Inteligência

CAP – Centro de Apoio Pedagógico

UOE – Unidade de Orientação e de Apoio Educativo

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

LPCJP – Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

CRP – Constituição da República Portuguesa

INE – Instituto Nacional de Estatística

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno

Introdução

O trabalho de projeto que apresentamos à discussão pública para obtenção do grau de mestre em intervenção social escolar deu os seus primeiros passos nas aulas que culminaram na conclusão de uma pós-graduação em Crianças e Jovens em Risco.

É no estudo das diferentes temáticas abordadas nas unidades curriculares que, percecionámos, enquanto alunos, outra visibilidade das problemáticas vivenciadas nas experiências pedagógicas que caracterizam a realidade do nosso quotidiano profissional.

Neste seguimento entendemos que faz todo o sentido partir para a fase de elaboração e investigação de uma problemática em contexto real educativo, cujos objetivos gerais são:

- Conhecer a importância das relações positivas entre pais e filhos no desenvolvimento psicossocial das crianças;
- Implementar a interiorização de regras e rotinas, por forma a minimizar comportamentos desestruturantes; e,
- Delinear um projeto de intervenção no âmbito da educação parental.

A escola não se assume como um prolongamento da casa mas os problemas e as alegrias, vivenciadas na privacidade da família chegam à sala de aula e são replicadas em comportamentos que podem ser desregrados, efusivos, silenciados e até deprimidos.

É função educador/professor estar atento aos indícios que podem estar por detrás destes comportamentos, mas ao mesmo tempo que os deteta deve também assumir uma posição social educativa que os previna.

Não há comportamentos que possam ser desculpabilizados face à idade que apresenta uma dada categoria social, os comportamentos trabalham-se e evoluem de acordo com os exemplos de práticas positivas que forem experienciadas pelos seus atores.

Ao encontro desta forma de refletir a escola consideramos imprescindível a formação de especialistas em Intervenção Social Escolar capazes de criar e implementar projetos de intervenção nos territórios educativos em que se movem.

Regras e limites como forma de prevenir a indisciplina na escola é o tema do projeto de intervenção desenhado e aqui apresentado. É motivado na nossa experiência pedagógica e dá visibilidade a uma problemática existente nos contextos educativos do pré-escolar à qual não se dá grande relevo.

As queixas dos educadores de infância face a crianças com comportamentos desregrados são muitas vezes desvalorizadas pelos progenitores que desconhecem as repercussões sociais e educativas que podem assumir num futuro próximo.

Na implementação deste projeto, consideramos fulcral a elaboração de um plano de ação vocacionado para a área da Educação Parental, por outro lado consideramos imprescindível pensar-se na pertinência do espaço jardim-de-infância e como este tem evoluído com os tempos. Outrora, a sua função era única e exclusivamente a de guarda. Hoje, devemos olhar para este espaço como um meio privilegiado onde podem acontecer inúmeras experiências significativas e onde a família deve ter um lugar especial. A criança nasce e desenvolve-se no contexto familiar e por sua vez é através das suas dinâmicas relacionais que esta interioriza tudo o que acontece no mundo à sua volta.

O seu desenvolvimento será apoiado ou condicionado, pela qualidade das interações que promove com os indivíduos que estão à sua volta. É por este motivo que nos primeiros anos de vida, um ambiente afetivo, acolhedor e entusiasmante, irá permitir expandir ao máximo as potencialidades de desenvolvimento.

O processo educativo inicia-se no seio familiar. Nesta etapa a criança deposita confiança nos progenitores para resolver as múltiplas dificuldades do seu quotidiano. São os pais que estabelecem as primeiras rotinas, são eles que melhor conhecem as suas preferências e os seus interesses, são os pais que criam as primeiras relações socio afetivas.

Perante esta certeza, não podemos descurar o lúdico do quotidiano da criança e da sua ligação incontornável no processo de desenvolvimento. É através do brincar que a criança desenvolve as suas relações sociais, apreende e respeita normas, espicaça a criatividade interiorizando e interpretando múltiplas personagens, que podem habitar o seu imaginário e também o seu dia-a-dia.

Se o brincar é tão valorizado, se a família é tão importante, porque não juntar estas duas dimensões e dar a possibilidade aos pais e filhos de partilharem momentos possibilitadores de autoestima, de autonomia, de partilha e de afetos.

Após a **Introdução**, que procura contextualizar a investigação, o trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos:

- *Capítulo I – Objeto de Investigação e de Intervenção*, onde se justifica a pertinência do objeto em estudo, a sua problematização e os seus objetivos;

- *Capítulo II - Estado da Arte*, procura, por um lado, expor a revisão da literatura, apresentar as referências bibliográficas necessária à construção teórica dos principais conceitos em torno do objeto;

- *Capítulo III – Plano e Percurso Metodológico da Investigação*, em que se justifica e elucida o caminho desenvolvido, assente num paradigma qualitativo e quantitativo por entendermos que as duas se complementam e nos possibilita uma maior abrangência da problemática em estudo;

- *Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos*, por inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas; e,
- *Capítulo V – Intervenção/Plano de Ação*, orientado para a educação parental.

Capítulo I

Objeto de investigação e intervenção

1. Pertinência do objeto em estudo

As dinâmicas relacionais entre pais e filhos provocam múltiplas discussões nestas últimas décadas, com grande incidência no que diz respeito às relações de autoridade. Montandon (2005) tecendo considerações sobre Roussel (2001) refere que, as múltiplas dinâmicas sociais que se fazem sentir sobretudo nos países ocidentais, originam transferência de relações de autoridade entre progenitores e os seus filhos, escolhendo deixar de lado as relações centralizadas na coação e no controle, optando por um sistema relacional baseado na negociação e participação.

Concomitantemente, Urra (2011) descreve que atualmente os progenitores ministram aos filhos uma “educação analgésica” (p.17) fragilizando o futuro, já que não lhes possibilitará sustentar as adversidades que fazem parte evidente da vida. Neste sentido, os desafios que tratam a educação, devem ser abordados com otimismo e determinação com o propósito de apoiar na formação de indivíduos equilibrados, capazes de cooperar e de partilhar. Torna-se pois imprescindível dotar as crianças de uma estrutura sólida, de modo a enfrentar as contrariedades de forma serena e realista com a convicção de que existem maneiras seguras de as superar. Não obstante, ser pai e ser mãe é dos desafios mais problemáticos e difíceis que um indivíduo encara. O engenho dos pais consiste em dar resposta às variadas necessidades dos seus descendentes, que para além do mais, vão sofrendo alterações consoante os tempos. Estes pais devem estar apetrechados de todo um conjunto de recursos e de aptidões, que passa pela interiorização de uma plasticidade, que viabilize a adaptação às necessidades que caracterizam o desenvolvimento da criança. Neste campo de ação, devemos encontrar os fatores de proteção de maior relevância para qualquer criança e que consistem nas aptidões parentais que transmitem amor e segurança. É nesta dimensão que entram as regras e os limites já que devem ser utilizados “como pautas que orientem” (Urra, 2011, p. 209) todas as rotinas de uma criança pois, é indubitável referir que todos os pais desejam que os seus filhos sejam no futuro, adultos felizes.

Carter (2010), investigadora na área da sociologia, faz uma chamada de atenção para o que considera ser primordial na tarefa de educar: o ser humano descobre e encontra a felicidade intervindo e envolvendo-se com outros indivíduos e esta pluralidade relacional de “emoções positivas, como o amor, bondade e empatia” (p. 10), são um fator singular nas inúmeras dinâmicas a estabelecer. Assim, é importante refletir e ter presente, que será essencial “saber como os pais e os filhos podem ser mais felizes, independentemente da situação em que se encontram” (p. 11).

Os tempos modernos trouxeram consigo uma panóplia de perspectivas diferentes, resultantes de quadrantes sociais, económicos, geográficos, educacionais, culturais, de género e, ultimamente, o infantil que em comum, refletem as inquietações do bem-estar de cada indivíduo, assim como dos grupos sociais. A acompanhar este progresso Carter (2010), diz-nos que é importante considerar que as sociedades aspiram o equilíbrio e por isso mesmo, são capazes de criar procedimentos regenerativos das condições que, pelas diferentes situações, fogem dessa aspiração. É sem dúvida por estas razões que o projeto de intervenção com crianças e famílias, centrado num conjunto de ações destinadas a aumentar o bem-estar de todos os intervenientes, é tanto ou mais importante quando se trata de crianças e de famílias que manifestam vulnerabilidade e que importa metamorfosear em competências. Neste quadro de realidades, as carências emotivas, biológicas e sociais dos intervenientes dependem fortemente dos contextos familiares assim como dos recursos que a comunidade lhes oferece pelo que, o equilíbrio da criança e o seu bem-estar é inerente ao bem-estar das famílias.

Sendo a família o primeiro contexto da criança, é consensual que as primeiras investigações no que diz respeito à parentalidade, se tenham focalizado na personagem que os pais adotam, como causa de interferência no desenvolvimento e comportamento dos descendentes. Neste sentido, Almeida e Fernandes (2010), fazem referência a múltiplos estudos que examinaram com minúcia a forma como os progenitores influenciam os filhos nas dinâmicas educativas e ultimamente, os processamentos cognitivos e afetivos dos pais, bem como os fatores que orientam a ação parental tais como: a idade, o grau de escolaridade, as particulares que dizem respeito à personalidade, entre outras. A acrescentar, o elevado número de crianças que coabitam em estruturas familiares complexas e com um elevado nível de ansiedade, as famílias que instituem práticas educativas com fraca supervisão, permissivas ou demasiado rígidas com recurso a punições físicas, engrandecem a necessidade de implementar projetos proactivos. Oferecer a cada família o apoio de que necessita, especialmente as que apresentam situação de vulnerabilidade, um projeto na área da educação parental é a proposta a concretizar.

Segundo esta orientação, torna-se necessário ter presentes os Princípios Orientadores da Intervenção do Artº 4º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) que, para além doutros aspetos, reforça a importância do comprometimento parental, assim como a envolvimento da família na solução de problemas. O período da infância é olhado com interesse no Artº 69 da Constituição da República Portuguesa (CRP), mencionando que “as crianças têm direito à proteção da sociedade e do estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições”.

A favorecer esta intervenção, usufruímos do jardim-de-infância que ainda é um espaço privilegiado e de grande apreciação na formação da infância moderna. É aí que podemos encontrar a pluralidade das nossas crianças e, ao orientar as rotinas que

fazem parte do seu quotidiano, circunscrevendo e normalizando as dinâmicas sociais, o educador de infância desempenha um papel importante na construção social das mesmas e segundo Ferreira (2004), tendo por orientação Gomes (1986), Costa (1992), Cardona (1998), Ferreira (2000) e Vilarinho (2000), a idade que compreende o pré-escolar é um período privilegiado e intitulado por “idade educativa” (p.31). Não menosprezando a família, o jardim-de-infância é um espaço social onde a criança brinca¹ vivendo intensamente dia após dia, onde se partilham experiências, se constroem projetos, se implementam práticas e se projetam planos de vida. No mesmo sentido, as instituições de jardim-de-infância têm por orientação um conjunto de políticas socioeducativas direcionadas à observância dos Direitos de Proteção da criança.

2. Problematização e objetivos do objeto em estudo

A formulação e o delinear do problema num projeto de investigação/intervenção, é de primordial importância para o êxito do projeto e esta questão deverá ser elucidativa, bem clara e partir de uma formulação com base numa reflexão teórica em que o investigador procura destacar as dinâmicas sociais, políticas, económicas e culturais, possibilitando uma melhor observação, compreensão e avaliação dos mesmos permitindo uma interpretação mais harmoniosa (Quivy, 1992).

Esta questão deverá servir de linha orientadora, ao investigador para não se “desviar” daquilo que pretende investigar e saber. O investigador deverá também ter em mente a forma como pretende dar resposta e pensar nos recursos que terá ao seu dispor para a sua concretização. É importante para percecionarmos a problemática, ter plena consciência da sua dimensão e neste contexto faz todo o sentido questionar **de que forma a interiorização de regras e de limites na infância pode minimizar a manifestação de comportamentos de indisciplina na escola? Daqui decorrem outras questões: Como percecionam os pais comportamentos de indisciplina dos seus filhos? Que opiniões têm os pais sobre as regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina? Que opinião têm os educadores de infância sobre as regras e limites na infância?**

Para responder a esta questão foram delineados um conjunto de objetivos com a perspetiva de serem orientadores deste projeto de investigação/intervenção, de forma a não nos “distrairmos” na seleção dos dados a recolher, para que eles sirvam de interesse ao projeto e forneçam à investigação uma linha orientadora perspicaz, (Quivy, 1992). Neste sentido, foi considerado oportuno formular os seguintes objetivos gerais:

¹ O brincar é um princípio inscrito na Declaração dos Direitos da Criança formulado pela ONU a 20 de novembro de 1952.

- Conhecer a importância das relações positivas entre pais e filhos no desenvolvimento psicossocial das crianças;
- Implementar a interiorização de regras e rotinas, por forma a minimizar comportamentos desestruturantes;
- Delinear um projeto de intervenção no âmbito da educação parental;

Os objetivos específicos:

- Refletir sobre as regras e as rotinas e a forma como estas podem influenciar o comportamento das crianças;
- Motivar a reflexão de pais e educadores perante a ausência de disciplina na vida da criança e a negligência parental;
- Perceber as dificuldades sentidas pelos encarregados de educação na definição e imposição de limites aos seus educandos;
- Conhecer alternativas sobre formas de educar e lidar com episódios do quotidiano;
- Promover a autoestima dos encarregados de educação para que se sintam bem na ação de educar com competência e responsabilidade;
- Proporcionar às famílias o suporte de que elas necessitam, sobretudo aquelas que estão a viver situações de risco.

Capítulo II

Estado da Arte

1. A escola em Portugal

A preocupação de criar uma “escola única”, pública que tem como intenção “oferecer a todas as crianças oportunidades iguais” (Almeida & Vieira, 2006, p.65) é objeto inesgotável de estudo no campo das ciências sociais.

O Estado começa a sentir a preocupação de implementar o “ideal - tipo de escola de moral laica e republicana” (Resende & Dionísio, 2005, p.663) defendida por Durkheim e considerado pela sociologia como dos exemplos mais significativos nas sociedades modernas.

Com a introdução do Liberalismo em Portugal, Almeida e Vieira (2006), refletem a vontade de criar uma escola pública que vá ao encontro das políticas ditadas pela classe burguesa. Apesar do esforço manifesto na reforma pombalina por ditar a laicização do ensino e a proposta de um ensino gratuito, com a Carta Constitucional de 1826, só em 1835 com a reforma de Passos Manuel, é que o ensino primário passou a ser obrigatório. A construção de uma escola pública “moderna - laica e assente na razão; centralizando no Estado, como representante legítimo do Bem Comum; dirigido ao Indivíduo” é sinónimo de um “Estado liberal burguês” (p. 52), que por meio da escola visa a homogeneidade do indivíduo.

Desta forma o Estado teve a possibilidade de introduzir as suas políticas no contexto escolar servindo-se desta, para divulgar, uniformizar e afirmar os seus ideais pois, uma população informada é um país que melhor produz e progride economicamente. Investir nas escolas para o estado era sinónimo de progresso económico já que, frequentar o ensino pressupõe a interiorização de regras, formas de agir e de pensar pois serão úteis no mundo do trabalho “tendo como referente o modelo desenvolvimentista, cujo apogeu se situou nos «trinta anos gloriosos» que marcaram o pós-guerra, justifica a aposta na educação e na formação como um requisito indispensável ao desenvolvimento” (Alves & Canário, 2004, p, 4).

Tornou-se fundamental alargar a rede escolar a todo o território contudo, não deixou que se observasse um desenquadramento dos grupos sociais mais desfavorecidos refletindo-se nos números elevados de insucesso e de abandono nas escolas (Pessanha, 2008).

Foi sobretudo nos países capitalistas que este tema começou a despertar interesse e a ser objeto de estudo de alguns investigadores partindo do paradigma de que o acesso à escola permite a mobilidade social e cultural (Resende & Dionísio, 2005).

Lahire (2008), citando Thornstein Veblen, Bourdieu e Edmond Gobtot, refere que os sociólogos mantêm a linha de pensamento que o acesso à cultura dominante está mais próximo das classes sociais mais elevadas acentuando as desigualdades sociais.

Resende e Dionísio (2005) descrevem que o acesso à escola para os grupos sociais dominantes e para os grupos sociais populares era feito de maneira diferente. Os grupos sociais com menos prestígio social e económico eram encaminhados para percursos escolares menos relevantes com uma duração de tempo inferior. Os grupos com um estatuto social mais elevado tinham à sua espera, um percurso escolar mais longo e mais prestigiado “A legitimar a baixa condição social que lhes é atribuída, os alunos dos meios populares têm fracassos escolares e experimentam na escola uma barreira intransponível entre a sua cultura de origem e os critérios culturais do sucesso escolar” (Miranda, 1978, p. 610). Esta desigualdade traduzia-se também numa preparação e capacitação de poder exercer determinadas atividades mais ou menos prestigiantes, dependentes do mérito obtido. Grácio e Miranda (1977), refletem as teorias implementadas nas instituições escolares dos países capitalistas e como elas têm prolongado “com eficiência a sua função seletiva e reprodutora, procurando estabelecer uma correspondência entre os diplomas emitidos pela escola e os postos abertos no mercado de trabalho” (p. 722).

Foi com a sociedade mercantil em Inglaterra, na segunda metade do século XIX, (Seabra, 2009) que se fez sentir a preocupação de olhar a escola como instituição e de se tornar pública. Contudo a instituição do estado era apenas frequentada por crianças de classes desfavorecidas com currículos diferenciados, impossibilitando o prosseguimento académico. As escolas privadas eram frequentadas exclusivamente pelos indivíduos de classes sociais mais elevadas e com poder económico. Miranda (1978) refletindo sobre Bourdieu e Passeron faz referência ao conjunto de ideologias inscritas no grupo escola que, “em nome da gratuidade, do recrutamento abertamente democrático e da formalização das regras, realiza uma seleção social utilizando os critérios culturais das classes dominantes” (p. 610).

Nos anos 50 a 60 do século XX, prevalecia a teoria “dos dotes”, ou seja, o sucesso ou insucesso era resultante das capacidades inatas que cada um possuía. Uma outra teoria surge nos anos 70 do mesmo século, com base no “handicap” sociocultural. O ser humano age de acordo com as condicionantes sociais. Uma criança nascida no meio social desfavorecido é possuidora de um “código linguístico” diferente daquele que é usado pelas classes sociais dominantes e que é adotado nas escolas, ficando logo à partida condicionada ao insucesso e à desigualdade social (Benavente, 1990).

Segundo Abrantes (2009), apesar de uma multiplicidade de abordagens, a que concentra mais adeptos é a que estabelece que as desigualdades sociais no acesso ao saber são estabelecidos segundo “as diferenças de classe, de etnia, de região ou de género, a tónica tem sido colocada em quem tem êxito, quem fracassa, quem segue certas vias mais ou menos prestigiadas, quem abandona” (p.33).

A partir dos anos 70 do século XX, gerou-se uma necessidade de inverter as causas do insucesso escolar e foi a “corrente socioinstitucional” (Benavente, 1990, p.717) que apontou como causa as práticas pedagógicas desajustadas para crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas. É pensada a pedagogia de ensinar com o objetivo de “combate às desigualdades sociais e escolares com base numa ideia de relação entre a escola e a sociedade” (Alves & Canário, 2004, p.6). A preocupação de combater as diferenças sociais, tem como base uma escola inclusiva e a “igualdade de oportunidades”. Sente-se a necessidade de adaptar as práticas e os conteúdos a todos os grupos culturais.

Benavente (1990) refere que foi com o 25 de Abril que em Portugal se adotaram medidas que visavam reverter as taxas de insucesso escolar. Organismos como CAP (Centros de Apoio Pedagógico) e as UOE (Unidades de Orientação e de Apoio Educativo) foram criados tendo em vista uma melhor inserção do aluno no meio educativo. Contudo, estes projetos revelaram-se insuficientes, frágeis e incapazes de dar resposta ao problema.

Com a entrada de Portugal na União Europeia o insucesso escolar é visto como um problema que reside no sistema de ensino e que é urgente ser resolvido. A este contexto por norma, são-lhe atribuídos diferentes causas. O grupo docente atribui o insucesso por parte dos alunos à falta de capacidades, à motivação, ao facto de o aluno pertencer a famílias desestruturadas e também ao facto de a criança não possuir um conjunto de saberes que lhe proporcionem progredir nos estudos. É frequente a “imagem negativa em que os alunos, pelos seus atributos pessoais e sociais, se constituem, em si mesmo, em «problemas»” (Alves & Canário, 2004, p. 7).

Para as famílias, a causa do insucesso escolar é atribuído aos professores, uma vez que não são possuidores de competências adequadas para a realização e concretização da tarefa de ensinar.

É na escola que estão depositadas as expectativas e o papel de educar. O professor tem a possibilidade de adaptar e moldar a sua prática educativa às características dos alunos, sobretudo aqueles que são provenientes de meios socioculturais desfavorecidos.

O professor na sua ligação direta com os alunos inconscientemente pode criar ou não expectativas em relação aos alunos, ficando à partida predeterminado aqueles que terão sucesso ou não.

De uma forma empírica é à escola a quem cabe a tarefa de preparar as crianças e jovens para a vida profissional, para o futuro. Uma escola onde “cabem todos” e onde todos independentemente da sua classe social podem progredir nas suas aprendizagens.

Abrantes (2009) citando Bourdieu diz que “circuitos informais de informação, percursos escolares anteriores e capitais familiares diversos são mobilizados para conseguir a colocação em escolas e turmas (socialmente) distintivas, com a

convivência de professores influentes que pretendem também salvaguardar para si algumas turmas de alunos selecionados” (p.41). Somos confrontados a todos os níveis de ensino com a problemática descrita pelo autor. O paradigma de uma escola inclusiva ainda nos dias de hoje está por concretizar. Continua a haver escolas seletivas relativamente a aceitação de crianças e jovens nos diferentes níveis de ensino e a primazia continua a prevalecer sobre os que pertencem a classes sociais dominantes, pondo à margem as classes sociais mais desfavorecidas. São os próprios institutos escolares a agruparem e a juntarem os alunos que se identificam e que são portadores do mesmo código linguístico, criando turmas homogêneas. O resultado final desta estratégia seletiva será bastante complexo e problemático quer para os professores quer para todos os alunos. Os professores responsáveis por turmas de alunos problemáticos terão a seu cargo não só a tarefa pedagógica como também a social e a psicológica. Para estes docentes, quase sempre com pouca experiência, cabe-lhes a difícil tarefa de articular estes diferentes fatores e contextos. Seguindo esta lógica é a própria escola que predestina o fracasso e o sucesso de cada indivíduo reforçando a exclusão social, “O próprio encaminhamento dos alunos com problemas escolares (...) para gabinetes de psicologia (...), além de sublimar a exterioridade do fenómenos relativamente aos atores e estruturas propriamente escolares, centra no aluno a (in) capacidade e a (ir) responsabilidade na procura do (in) sucesso escolar, exacerbando a dimensão de individualização inscrita no processo” (p.42). O aluno é marcado pela própria política escolar e faz aumentar nele próprio a incapacidade de corresponder às expectativas impostas, fazendo sentir-se cada vez mais descolado e desintegrado.

É visível e comprovado em alguns estudos, que a heterogeneidade das turmas é benéfica às aprendizagens dos alunos de classes sociais mais desfavorecidas (Seabra, 2009).

Observa-se também que alguns professores atribuem o insucesso dos alunos ao facto de os docentes que lecionaram os ciclos anteriores não se preocuparem em dotar estas crianças de competências que possam servir de base a ciclos de estudo mais avançados. É notória a falta de articulação e de diálogo entre os professores dos diferentes níveis de ensino. Por este motivo existem muitas crianças que, ao longo do seu percurso escolar, vão desistindo. O motivo poderá ser sem dúvida, a falta de sensibilidade dos professores (Abrantes, 2009).

Seabra (2009) citando Van Haecht, diz-nos que as instituições escolares devem centrar-se em permitir que a “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades, chegue à melhor situação social possível, onde os melhores critérios de seleção e de orientação são por isso intrínsecos à personalidade do aluno e não sofrem o efeito da origem social” (p.75). A preocupação dos governantes em construir uma escola para todos e gratuita, que passa a ser frequência obrigatória, com as mesmas condições de acesso, provoca a uniformização do ensino. O lema da igualdade de oportunidades “tudo igual para todos” em que cabe ao estado investir na educação para poder responder ao nível de exigências da sociedade, passa também a

ser obrigação das famílias. Inscreverem os seus filhos na escola, passa a fazer parte do quotidiano das crianças.

Abrantes (2011) faz referência a estudos efetuados por Bourdieu e Passeron (1970) em que denunciavam, que o facto das instituições de ensino oferecer a todos, de igual modo o saber, é uma forma de criar desigualdades entre as crianças. Estamos perante a “teoria da reprodução” (p.262), em que a instituição escolar reproduz e acentua continuamente, as desigualdades sociais já existentes.

Em países como Portugal, Espanha e França em que esteve mais patente a uniformização do sistema de ensino, Seabra (2009) refere que a diferenciação social feita a nível escolar, passa também pela diferenciação feita pela escola a nível dos alunos, ou seja, os alunos são orientados no seu percurso escolar atendendo às suas capacidades e resultados. Seabra citando Dubel refere que “o aluno só escolhe dentro do que lhe resta escolher em função das suas performances e encontra-se envolvido num processo de exclusão relativa.” (p.79) É o próprio sistema educativo a fazer a diferenciação e a selecionar as crianças oriundas de grupos sociais desfavorecidos e a agrupá-las em turmas consideradas problemáticas, e oferecer-lhes “os diplomas de menos valor económico e simbólico” (p.79). A escola cada vez mais cedo, põe à margem os alunos considerados menos capazes encaminhando-os para programas com pouca expectativa de aprendizagens e de futuro, gerando desta forma uma desvalorização dos saberes produzidos na escola por parte destes grupos sociais.

A escola deixa de ser vista como um lugar de oportunidades e de acesso a um futuro promissor. Grácio e Miranda (1977), refletem a situação portuguesa que não é diferente comparando com os outros países já que, a “função seletiva e reprodutiva da escola (...) a relação entre o insucesso escolar e a origem social das crianças (...) desde a escola primária, tem permitido que os filhos da burguesia e dos «doutores» se tornem doutores, enquanto a maioria da população trabalhadora têm fornecido mão-de-obra barata” (p. 722). Muitas destas famílias desfavorecidas, pais de crianças com insucesso escolar são eles próprios o resultado de percursos controversos, desajustados e interrompidos. Ponderam muitas vezes se valerá a pena ou não investir no percurso escolar dos seus filhos.

Relativamente a esta problemática social, Seabra (2009) refere as investigações no âmbito da sociologia da educação onde expõe que, o insucesso escolar está diretamente relacionado com a origem social e o ambiente familiar das crianças. Do mesmo modo que Bernstein (1964), no âmbito do seu estudo empírico, revela a relação que existe entre o código linguístico dos grupos sociais mais desfavorecidos e o sucesso escolar. Os grupos provenientes de classes sociais dominantes são portadores do mesmo código linguístico utilizado nas escolas, estando por isso em vantagem. A instituição escolar será para estes grupos sociais uma continuação do seu percurso de vida, premiando pelo mérito os seus desempenhos. Por outro lado, temos os grupos populares cujo código linguístico reflete o conjunto de pluralidades, de tradições e particularidades, característicos destes grupos sociais revelando-se

incompatível com o código linguístico adotado pelas escolas. Estes grupos desfavorecidos irão estar sujeitos à “aculturação” da escola convertendo o sucesso e o mérito em handicap dos grupos mais desfavorecidos justificado pelo baixo índice cognitivo destes indivíduos, que “só conseguirão ultrapassar as sucessivas barreiras impostas pela seleção escolar ao preço de uma aculturação, de um desenraizamento da cultura própria do seu meio de origem e da assimilação – difícil e laboriosa – dos valores e normas culturais da burguesia.” (Miranda, 1978, p. 612). Conscientemente ou inconscientemente é o docente a expressar e a transmitir expectativas de aprendizagens e estas serão diferentes consoante o grupo social a que pertencem os alunos.

Abrantes (2011) analisando a teoria da reprodução em Portugal, descreve a perpetuação das práticas tradicionais dos professores que ainda teimam em resistir sendo que presentemente os docentes culpam as diferentes entidades administrativas “pelo irrealismo, incoerência e ineficácia das orientações” (p. 277). As dinâmicas contemporâneas são colocadas à margem, apesar de contemplarem aspetos sociais e educativos mais abrangentes e, mesmo os docentes mais jovens, resistem a por em prática dinâmicas que constam das Orientações Curriculares. Sendo assim, novas áreas curriculares como o Estudo Acompanhado, a Área Projeto e a Formação cívica, são colocadas à margem das disciplinas tradicionais que pretendem transmitir um conjunto de conhecimentos e de normas, decididos centralmente. A autoridade do sistema pedagógico continua a ser protagonizada pela figura do professor que, penaliza com a reprovação os alunos que não foram bem-sucedidos nas aprendizagens formais. Assim sendo, o currículo escolar de um número elevado de indivíduos, aqueles que vivem em grupos sociais que se distanciam da cultura académica, é marcado pelo insucesso e pelo abandono escolar

2. Características sociais da infância no nosso país

Os dados apresentados nos relatórios da ONU em 2009 e analisados por Sampaio, Cruz e Carvalho (2011), mostram o posicionamento de Portugal no que concerne o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) comparativamente com os restantes países europeus. Apesar dos progressos registados nas últimas décadas ainda são substanciais as desigualdades no que respeita à satisfação de necessidades básicas, tendo em conta as particularidades sociais e demográficas da população. Refletindo e analisando este aspeto, constata-se uma diversidade de situações no que diz respeito aos parâmetros de vida das crianças, pois neles se entrelaçam valores, noções e práticas relativas ao progresso registado nos diferentes tempos, no que se entende por infância. Comparativamente a outros países da Europa, Portugal foi dos países que mais tarde despertou para as necessidades sociais da infância e só fará sentido esta análise, se tiver em conta as desigualdades sociais e demográficas que ainda hoje caracterizam as famílias.

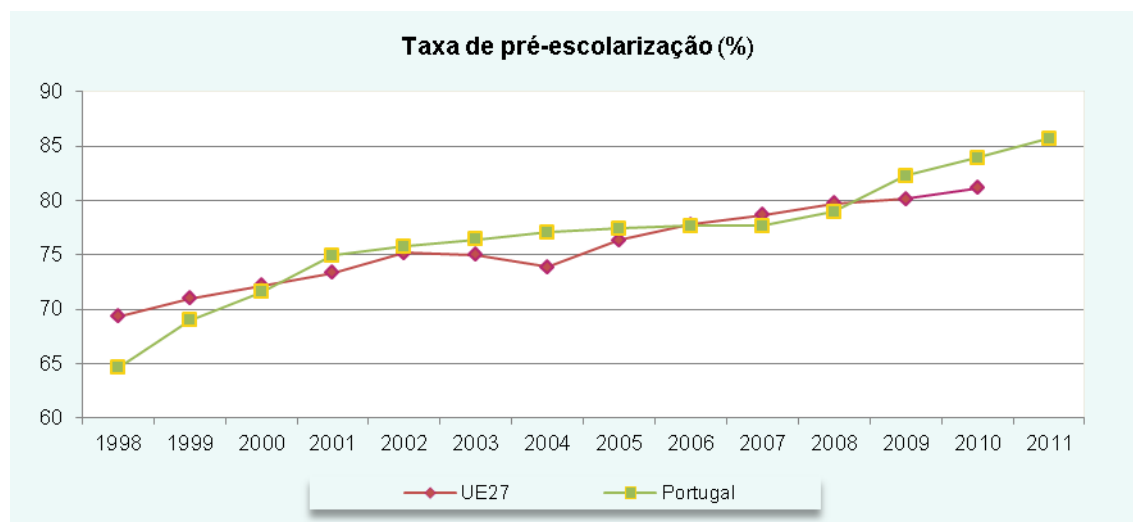
Segundo Pessanha (2008), tendo por base estudos realizados por Vasconcelos, Bairrão, Leal, Abreu-Lima, Morgado (1997), Vasconcelos, Orey, Homem & Cabral (2002), a educação para a infância reproduziu os mesmos trâmites dos restantes países da Europa, no entanto, no que se refere à criação de centros infantis oficiais, registou-se um atraso significativo. Esta dinâmica andou de mãos dadas com os acontecimentos históricos (políticos e sociais) que marcaram o nosso país no século XIX, tempo em que foram criados os primeiros jardins-de-infância destinados a crianças até aos seis anos de idade. Estas instituições de iniciativa privada situavam-se apenas nas grandes cidades e pretendiam acolher crianças procedentes de famílias carenciadas. Em 1886, antes da Primeira República em Lisboa, abriu o primeiro jardim-de-infância pertencente ao estado. Paralelamente, surge a Associação das Escolas Móveis pelo método João de Deus. Apesar de um número escasso de jardins-de-infância, um grupo considerável de políticos e de individualidades ligadas à área da cultura, movimentavam-se com o intuito de aclamar a importância da educação para a infância. É também nesta altura (finais do século XIX) que se publica a primeira legislação destinada a creches, onde constavam as orientações higiénicas que iriam perspetivar a obrigatoriedade das fábricas com mais de cinquenta trabalhadoras terem uma creche. Em 1910 com a implantação da República e com a preocupante elevada taxa de analfabetismo, deu-se prioridade à educação implementando jardins-de-infância comuns para meninos e meninas com a finalidade de promover o “desenvolvimento integral físico, moral e intelectual das crianças” (p.134).

Na segunda República, durante a primeira fase ainda se manteve a preocupação de se criarem alguns centros de infância, com o empenho de Irene Lisboa e tendo por base as filosofias delineadas por Montessori, Dewey e Decroly, tendo aquela mais tarde assumido o cargo de inspetora do ensino infantil. Mais tarde, em pleno Salazarismo, com a desculpa de uma crise económica e dos elevados custos para manter a educação infantil são encerrados todos os centros, alegando também que o papel de educar as crianças é da responsabilidade da família. Nos anos cinquenta destacou-se o papel da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa na dedicação em proteger e educar as crianças. Só mais tarde, em 1971, a educação pré-escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial, aquando da reforma Veiga Simão então Ministro da Educação, sendo mais tarde interrompida com a revolução de 25 de abril de 1974. A revolução acarretou grandes alterações em todos os domínios sociais incluindo o educativo. Este registou transformações úteis nomeadamente o crescente número de jardins-de-infância e de creches que passaram na sua maioria, a estar dependentes do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e da Solidariedade e Segurança Social. O avolumar de problemas sociais e culturais de um grande grupo social, originou uma consciencialização para por em prática, alternativas que pudessem ir ao encontro das necessidades das crianças social e economicamente desfavorecidas. Contudo, o mesmo autor supra referenciado, confrontando registos de Sampaio (1998) põe a descoberto o retrocesso de todas as reformas educativas germinadas com o 25 de abril, teimando por persistir as

diferenças sociais e locais. Perante este contexto, um relatório formulado pela UNESCO e dirigido a Portugal vem chamar a atenção da condição precária em que se encontra a educação, frisando a necessidade de implementar 12000 salas de pré-escolar. Para dar resposta a estas necessidades, o governo a 14 de maio de 1975, cria um projeto de lei com o objetivo da criação da rede pública de educação pré-escolar. No período que compreendeu 1977 e 1997 a educação pré-escolar teve por base duas conceções de certa forma contraditórias já que: num primeiro momento a educação pré-escolar era entendida no sentido de “guarda” da criança, tornando-se por isso complementar à família e só depois, como o primeiro momento que antecede o ensino básico. Tendencialmente passou-se a valorizar o sentido da função educativa, passando a complementar a tarefa de guarda. Não obstante, a rede institucional da rede pré-escolar continua a ser mínima sobretudo para as crianças até aos três anos de idade. Esta evidência surge da análise da evolução da taxa de pré-escolarização² já que em 1991 era de 46%, pondo em evidência a escassez na oferta de frequência do ensino pré-escolar.

Analisando os dados observados nos quadros das figuras 1 e 2, observa-se uma revitalização e como foi referido anteriormente, uma valorização da educação pré-escolar em Portugal comparativamente com os demais países da União Europeia.

Figura 1- Taxa de Pré-Escolarização (%)



Fonte: Eurostat; Ministério da Educação e Ciência, 2011.

² Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo e a população residente dos mesmos níveis etários (Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos).

Ainda e segundo dados recolhidos e analisados por Pessanha (2008), entre 1995 e 2000 verificou-se um aumento da rede nacional pública, privada e solidária, dando cobertura para a faixa etária dos 3 anos na ordem dos 58%, para os 4 anos 72% e para os 5 anos 84%. Garantiu-se também a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Perante a diversidade que se observa nos estilos de vida de infância, observam-se diversidades resultantes de variáveis sociais entre as quais: a classe social, a cultura, o género, etnia, idade e que se dispõem de forma diferente pelo território. Para refletir sobre esta problemática é indispensável ter a consciência da pluralidade e complexidade de paradigmas e dinâmicas sociais resultantes de múltiplas mudanças populacionais, económicas, políticas e culturais observadas nas últimas décadas.

Outro aspeto também a considerar é a contemporaneidade que caracteriza os modos de vida nos dias de hoje, fortemente marcados pela globalização, com plena consciência de riscos e problemáticas sociais, alterando por completo os arquétipos relativamente ao período da infância já que, durante muito tempo “as crianças (...) foram consideradas um objeto raro da sociologia” (Corsaro, 2001 & Sirota, 2006 cit in Octobre & Jauneau, 2008, p. 696).

A infância tem vindo a suscitar grande interesse às comunidades sociológicas nos países ocidentais, deixando a descoberto a existência de um paradoxo, já que se observa uma diminuição de população deste grupo relativamente ao conjunto total da população. Segundo Qvortrup (n. d.), “os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço” (p. 2). Portugal não escapa a esta realidade e ao longo das últimas décadas tem vindo a registar-se uma crescente diminuição da população infantil e juvenil. Tendencialmente, acontece devido ao envelhecimento da população portuguesa, às baixas taxas de natalidade, contrapondo-se o crescente aumento da longevidade. Qvortrup (2010) refere que o aumento do número de idosos nas sociedades modernas, também é acompanhado pelo seu crescente poder político, sendo necessário por isso, progredir no que diz respeito ao porvir da infância. Então, é imprescindível “pensar de maneira criativa” (p. 642) para melhorar o futuro da infância.

3. Análise do conceito de indisciplina

Os conceitos de indisciplina e de disciplina estão intrinsecamente associados à necessidade dos intervenientes se nortearem por normas e regras de conduta, que permitam e auxiliem cada indivíduo na sua inclusão nas diferentes organizações sociais entre ela a escola. Qualquer que seja a estrutura ou organização social, a escola também ela resulta da definição de um conjunto de expectativas que tornem previsíveis as atitudes comportamentais. A forte conotação expressa pelos princípios

reguladores das vivências organizacionais da escola, as máximas que orientam a disciplina e indisciplina, contêm igualmente uma dimensão que as torna protagonistas das problemáticas da cidadania, do respeito pelo próximo, do saber dar-se com os outros, da habilidade de autocontrolo que possibilita a consideração da liberdade dos outros. Estes aspetos concedem àqueles conceitos um sentido polissémico fazendo derivar o seu significado, dos contextos sociais e do conjunto de valores que regem e orientam o quotidiano, aos mais distintos níveis. Refletindo para além desta polissemia, deve ter-se consciência da amplitude desses conceitos, incluindo uma abundância de fenómenos que se inscrevem no seu interior, impondo por isso mesmo, a implementação de inúmeros fatores para que a análise da realidade possa ser compreendida de forma íntegra. Este é pois um fenómeno composto de uma grande complexidade que carece de rigor e imperturbabilidade no seu estudo, o que se torna difícil, devido à envolvimento íntima dos intervenientes nestes contextos, associando ainda os meios de comunicação desejosos de notícias sensacionalistas (Amado & Freire, 2009).

Estrela (2002), ao abordar o conceito também faz referência à sua polissemia e informa que este termo, para além de considerar uma área de estudo, tem contraído ao longo de décadas diferentes designações: meio de punição, castigo, dor, direção moral, norma de conduta que visa a ordem de uma coletividade, acatamento dessas regras. Não obstante, a interpenetração dessas conotações, observam-se nos tempos que correm e quando se fala de disciplina, não se invocam apenas as regras como as sanções e o sofrimento, aglutinados ao não cumprimento das mesmas. Perante isso, o conceito ganhou para muitos um sentido depreciativo.

Os conceitos de indisciplina e disciplina estão intimamente relacionados e indisciplina define-se normalmente, pela “negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (p. 17). O conjunto de regras e a forma que orientam a sua obediência são relativas a um grupo que coabita histórica e socialmente num determinado tempo. Existe por assim dizer, a disciplina que orienta uma família, uma escola, um grupo militar, grupos religiosos, grupos sindicais, grupos partidários, desportistas, entre outros. Considerando a especificidade de cada padrão relativo à disciplina, todos eles assentam numa ética moral resultante de uma globalização que pretende a harmonia social. Assim, ao falar-se de disciplina ou indisciplina e apesar de alguns conceitos parecerem intemporais e transversais aos múltiplos grupos sociais, estes assumem uma significação específica ao pensar-se na conexão a um lugar e a um tempo específico. Uma sociedade que deseja ser harmoniosa, pretende educacionalmente a inserção do indivíduo. Neste sentido, a disciplina social converte-se seguidamente em disciplina educativa e a disciplina educativa assume em simultâneo o carácter de fim imediato e de processo da educação. Se a interiorização e aprendizagem de regras estabelecidas socialmente tem um fim educativo, essa aprendizagem assume simultaneamente a condição de prática educativa e em particular, do exercício pedagógico aliado às aprendizagens institucionalmente criadas e organizadas.

As normas de conduta não podem ser dissociadas da disciplina que orientam as sociedades. Neste sentido, Justino (2010), considera pertinente questionar sobre a educação dos indivíduos segundo o tipo de sociedade pois foi esta questão que balizou e orientou os políticos liberais do século XIX, para a necessidade de implementar o ensino público obrigatório, para formar cidadãos livres, cientes dos seus direitos e deveres, da equidade perante a lei, cidadãos responsáveis, participantes e conhecedores das escolhas que se oferecem ao porvir da existência coletiva. Estes objetivos continuam a orientar as sociedades democráticas contemporâneas contudo, o conceito de cidadania estendeu-se a novos domínios de inquietação e de sustentação da existência de uma sociedade organizada. Perante a volubilidade do conceito de cidadania hoje mais que nunca, perante novos dilemas e novos desafios à sustentabilidade e garantia da vida coletiva, o autor considera pertinente falar-se de “uma nova cidadania” (p.100), já que no conceito de cidadania não é considerado o pressuposto “civildade”. De uma forma abreviada, “civildade” é definida “como o conjunto de normas que orientam a convivência entre os diferentes membros de uma sociedade organizada” (p. 100). Assim, consiste em regras que na sua maioria foram reconhecidas como condição de vivência em grupo, incluindo não apenas os valores, normas que norteiam as condutas dos indivíduos como também, as normas de conduta que disciplinam a forma de ser desses indivíduos. A família e a escola surgem como sendo as instituições privilegiadas onde se pretende que decorra o ensinamento dessa “civildade”, que decorre sobretudo a partir das relações de socialização e do modelo que pais e professores acabam por transmitir. Este conceito estruturado de educação assume uma dimensão considerável nas sociedades democráticas e os valores da disciplina e do respeito, mais do que uma imposição dos sistemas autoritários, são predcados das sociedades livres e democráticas. Se pretendemos assegurar o paradigma de uma sociedade livre e democrática torna-se incompreensível a não valorização desses requisitos.

Sendo as escolas contextos onde coabitam indivíduos e onde são frequentes as manifestações de indisciplina, Strecht (2000) faz uma chamada de atenção para a importância do nosso olhar reflexivo de modo a sermos capazes de nos colocarmos no ponto de vista da criança já que a vulnerabilidade, o sofrimento psíquico das crianças e jovens indisciplinados, o facto de se sentirem indesejados, rejeitados por uma sociedade escolar, levam à exclusão.

As manifestações de indisciplina em contexto escolar acontecem desde a “idade da própria instituição” (Magalhães, cit in Quaresma, 2010, p. 355), ocorrendo nos diferentes espaços que a compõem e envolvendo os atores que a ela estão afetos.

A maioria dos investigadores está de acordo em afirmar que as manifestações de indisciplina nas escolas são tratadas de forma mediática, visando sobretudo divulgar as ações e factos descuidando a abordagem sociológica da questão. A constante exposição destes factos pelos meios de comunicação proporciona uma discussão sem precedentes, dramatizando, generalizando e provocando vulnerabilidades no sistema de ensino. Observa-se uma preocupação constante em registar todos os factos que

não seguem as mesmas normas de conduta instituídas pela escola, como atos de violência escolar. Aquilo que os sociólogos querem explicar é que outros atos tais como a “incivilidade e a indisciplina” refletem situações diferentes. Sebastião, Campos e Caeiro (2008), refletem que é importante não confundir os conceitos. e citando Sebastião, definem violência como “o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social, de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de rutura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação que, (...) visa a constituição de um estado de dominação” (p.3). O conceito de indisciplina refere-se sobretudo ao não agir em conformidade com as normas sociais interiorizadas pelas instituições escolares e que visam a universalidade social. Para Debarbieux (2006), o conceito de “incivilidade” (p. 103) prende-se sobretudo com uma inadequada apropriação e utilização de um código linguístico diferente daquele que é adotado pela instituição escolar.

As diferentes manifestações de indisciplina entre a população estudantil, começaram a ser fonte de interesse dos investigadores americanos, ingleses e dos países da Europa do Norte no início da década de 70 (Urra, 2009). As manifestações de violência nas escolas não podem ser entendidas sem se relacionarem com as “sociedades industrializadas, já que se encontram presentes de forma persistentes no seu quotidiano” (Sebastião, Alves & Campos, 2003, p.38). A exteriorização de comportamentos indisciplinados na escola é um fenómeno que se encaixa nas sociedades desenvolvidas, onde proliferam grupos sociais heterogêneos querendo marcar a diferença e impor as suas leis pelo negativismo, provocando a desordem e a contestação nos diferentes grupos sociais com normas e valores diferentes. Estes grupos sociais são o resultante de uma massificação escolar e os mesmos, assumem comportamentos “desviantes” que saem da norma e são considerados recriminatórios.

A manifestação de fenómenos de violência, exteriorizadas por diferentes grupos sociais ou pessoas individuais, não é um fenómeno atual. Ao longo da história existem inúmeros registos de conflitos preconizados por grupos sociais incluindo na escola.

Nas décadas anteriores ao 25 de Abril a “escola salazarista” segundo Sebastião, (2009) era seletiva. Os professores, como forma de reprimir e controlar as manifestações de indisciplina na sala de aula, fizeram uso durante décadas, de práticas em que o uso da “menina-de-cinco-olhos, e a cana-da-índia (...) as orelhas de burro” (p. 38) visavam a coação física e psicológica dos alunos.

A conjuntura política do estado de direito em 1974 que promove a democratização das instituições e a igualdade de oportunidades conduz a uma massificação da escola onde se encontram grupos sociais cada vez mais diversificados (Sebastião *at al*, 2003).

Esta nova conjuntura escolar traz novas alternativas às práticas pedagógicas incentivando a reestruturação dos diferentes papéis dos atores envolvidos no

contexto escolar exigindo metodologias mais ativas e participativas no processo de ensino aprendizagem.

Mesmo com a crescente preocupação do governo em criar uma sociedade democrática, a escola continua a ter dificuldades em dinamizar e concretizar objetivos que visam a democratização do ensino. Esbater e minimizar as diferenças culturais e sociais, entre os grupos oriundos de contextos mais desfavorecidos e aqueles que pertencem a grupos sociais mais privilegiados, continua a ser uma utopia.

Segundo Silva e Salles (2010), é muito importante ao refletirmos sobre a violência escolar, ter sempre presente os contextos sociais, também eles geradores de violência. Estas vivências sociais são determinantes e influenciam a exteriorização de comportamentos violentos.

Sendo a instituição escolar, o reflexo das sociedades industrializadas inerentes estão toda uma diversidade de atores individuais, com características próprias que a escola teima em uniformizar.

Quanto maior for a distância entre as desigualdades sociais maior será a probabilidade de conflitos e de indisciplina, manifestados sobretudo pelos grupos pertencentes a classes sociais “pouco escolarizadas” (Sebastião, 2009, p.38). Estes grupos sociais não veem na escola a concretização dos seus objetivos futuros. A instituição escolar passa a ser um espaço onde se reúnem e cruzam diferentes grupos sociais transportando diferentes culturas, valores e objetivos de vida. A escola passa a ser um centro fértil de conflitos uma vez que este espaço faz parte do quotidiano de todas as crianças e jovens.

Por vezes estes grupos geradores de violência são provenientes de contextos familiares e sociais violentos e que não tiveram a possibilidade de serem acompanhados por técnicos especializados, e a escola é o meio onde estes indivíduos encontram espaço para exteriorizar angústias e revoltas. É a própria sociedade que impõe à escola encontrar soluções para apaziguar e resolver estes problemas, o que se torna uma quimera resolvê-los sozinha (D’Aurea - Tardele & Paula, 2009). A indisciplina nas escolas é indissociável da indisciplina social. A violência vivida e sentida na família é deslocada para o meio escolar. Estas autoras chamam a atenção para os fatores que incitam estes grupos a usarem a escola como local de excelência para a exteriorização destes comportamentos, como forma de se afirmarem. A possibilidade de se socializarem é sentida como uma “ameaça”, e ainda, “pode comportar o estatuto de resistência contra os mecanismos disciplinares que buscam a normatização, a homogeneização e a objetificação do sujeito” (p. 344) Estas normas institucionalizadas pela escola visam “anular as diferenças para criar a submissão” (p. 345) e a aculturação é por vezes tão violenta quanto o são as manifestações geradoras de conflito. Promover a democratização escolar pressupõe compreender e respeitar a pluralidade individual.

A escola exige aos alunos das classes mais baixas a interiorização “de um saber - estar e saber - ser” (Quaresma, 2010, p. 358), assim como a apropriação do mesmo código linguístico que é para estes alunos, completamente estranho e incompreensível, impossibilitando-os de aceder e compreender os conteúdos pedagógicos. Esta inadaptabilidade é vista como um obstáculo à concretização do sucesso nas aprendizagens. Gera-se um sentimento de insatisfação relativamente à escola também ele gerador de violência.

Por outro lado, os alunos pertencentes a classes privilegiadas não estão alheios nem afastados das situações de indisciplina. Contudo, uma vez que o seu código linguístico é idêntico ao que a escola considera legítimo e são portadores de um código de conduta valorizado pela escola, as manifestações de indisciplina não são consideradas graves, sendo possível resolver as problemáticas através do diálogo. (Quaresma, 2010).

Sebastião *at al.* (2003), a partir do estudo de caso sobre uma escola situada no centro de Lisboa, veio verificar que as situações de indisciplina não estão confinadas a escolas contextualizadas em bairros de exclusão e de segregação social mas acontecem também, tendo em conta fatores de ordem estrutural escolar (qualidade dos espaços físicos), e a perspicácia na implementação de estratégias pedagógicas no contexto escolar. Nesta análise deve-se ter em conta as diferentes variáveis e não olhar apenas para a variável cultural e social. É por isso que se torna difícil definir indisciplina já que devemos considerar de igual modo os fatores culturais das diferentes classes sociais, assim como o enquadramento da situação que provoca a indisciplina.

Silva e Salles (2010), descrevem como por vezes a relação entre docente e aluno é ela também geradora de indisciplina e referindo-se a estudos levados a cabo por Dubet, apontam o facto dos grupos considerados indisciplinados sentirem a necessidade de se afirmarem, desafiando a autoridade do professor perante os colegas mostrando a sua indiferença perante os conteúdos programáticos.

Como forma de arbitragem das diferentes manifestações de indisciplina o professor tem o papel principal e valendo-se da competência “relacional (...) em relação ao aluno e à turma” (Amado, 2002, p.1028) faz uso da sua autoridade para gerir os momentos de conflito. Contudo, podemos dizer que a indisciplina na sala de aula se tornou uma problemática difícil de gerir devido à natureza sensível das suas manifestações.

Para além da importância das relações bilaterais entre o professor e os alunos, existe uma outra componente relacional extremamente importante na sala de aula. Estrela (2002) refere-se a uma “relação triangular professor - aluno - saber” (p.77) em que, ao fracassar uma destas componentes relacionais, tal facto irá provocar o comportamento de indisciplina.

Neste sentido Strecht (2000), realça a importância do contexto escolar e do papel do professor na arbitragem e na amenização da indisciplina. A escola para além de administrar saberes é cada vez mais chamada a “educar as crianças e os adolescentes” (p. 147) provenientes de contextos familiares desestruturados. Para estes grupos sociais fragilizados é na escola que procuram junto dos professores ou de colegas a solução para os seus problemas. Segundo o autor, a indisciplina nas escolas nem sempre tem como destinatário o professor mas a todos no geral. Contudo, estas crianças e estes jovens esperam sim, encontrar nestes adultos da escola alguém com quem possam partilhar e compreender os seus problemas, e pensando neles, Strecht diz-nos que “se as compreendermos provavelmente não precisaremos de as reprimir” (p. 148).

Silva e Salles (2010), abordando Patterson, refletem que a falta de consistência de regras, o não estabelecer limites e a forma autoritária e brusca com que se impõe a autoridade, são propícios a que estas crianças sofram de baixa autoestima, que sejam excluídas dos grupos de amigos provocando sentimento de revolta, que por sua vez leva à exteriorização de situações de violência.

A manifestação de indisciplina na escola é preconizada consoante o contexto ou lugar em que ela acontece e também é diferenciada por quem a executa. Um estudo de investigação - ação levado a cabo numa escola de terceiro ciclo em Aldoar por Quaresma (2010), procura refletir as manifestações indisciplinares “na e da escola” (p.352) e de que forma esta se manifesta segundo os géneros. É certo que a sala de aula é o local onde as manifestações de indisciplina têm na generalidade como objetivo atacar o professor, sinónimo de autoridade e detentor do saber e é exercida pelos alunos que não se adaptam e não pretendem interiorizar as regras de conduta oficializadas no circuito escolar apesar de as valorizarem.

Estes comportamentos de desobediência concretizam-se em forma de discursos impróprios dirigidos aos professores e discentes, modos de conduta que se prendem com o “saber - estar” (Quaresma, 2010, p. 360) em contexto de sala de aula e conflitos desencadeados entre os alunos.

Os espaços exteriores à sala de aula são eles também locais favoritos dos alunos, pois é aí que interagem e socializam com os pares. Mas, é sobretudo local de eleição de grupos que procuram por em prática dinâmicas de violência, encontrando nestes locais pouco vigiados e densamente povoados pelos alunos, locais de eleição para a prática de violência como o bullying (Pereira, cit in Sebastião, 2009), tema que não considero pertinente para este estudo.

Os envolvimento em situações de indisciplina são concretizados independentemente do género de pertença dos alunos. Quaresma (2010) refere no seu estudo que, ao contrário do que se esperava, os rapazes e raparigas manifestam de igual modo, comportamentos desviantes apesar de terem bem enraizado condutas diferenciadas e discriminatórias relativamente ao género. É no entanto de salientar a forma como o sexo feminino e o masculino expõem os acontecimentos. As raparigas

são mais sentimentalistas relatando os acontecimentos mais detalhadamente, os rapazes exercem um domínio sobre os seus sentimentos, valorizando-se quando saem vitoriosos e nas situações de submissão, relatam o acontecimento como se tivesse acontecido com outra pessoa, não assumindo a derrota.

Nas situações de conflito relacionais entre pares está presente a coação através do “poder”, do elemento mais frágil. No entanto estes papéis nem sempre estão definidos. O agressor pode numa outra situação estar no papel de vítima e a vítima, no papel do agressor. (Sebastião, 2009) O agressor será aquele que, pela força física ou psicológica domina e violenta os colegas, visando em simultâneo contrariar o código de conduta escolar e a vítima é caracterizada pela sua fragilidade física ou psicológica incapaz de retaliar para pedir ajuda. (Sebastião, Alves, Campos & Caeiro, 2008).

Melo (2008) faz referência a algumas definições que incidem sobre atitudes comportamentais destruturadas apresentadas por diversos investigadores, e descreve a dificuldade sentida em construir uma definição que consiga abarcar toda a complexidade representativa destas atitudes consideradas pela autora como a “desordem escolar” (p.80). Neste contexto a autora encaixa comportamentos relacionados com o “vandalismo, incivilidade, agressão, perseguição, intimidação, bullying, indisciplina, violência, agressividade, comportamentos delinquentes, perturbações de comportamento ou, mais simplesmente, comportamentos fora da ordem escolar” (p.80). Não podemos deixar de refletir e descuidar os aspetos intrínsecos à escola, os fatores que se posicionam fora da escola, as qualidades logísticas, a elevada lotação das salas de aula, a falta de vinculação dos professores, a cedência das turmas problema aos professores menos experientes, a indiferença do pessoal não docente motivada pela falta de formação são, para além das apresentadas anteriormente, variáveis a ter em conta ao perspetivar os valores da indisciplina e do sucesso nas aprendizagens.

Efetuando a revisão de literatura que versa a temática nas últimas duas décadas, observa-se uma pluralidade de abordagens assentes em diferentes paradigmas investigativos, que tornam problemática a compreensão e adaptação dos resultados, tanto no que concerne o domínio interdisciplinar como o domínio intradisciplinar. As dissemelhanças observadas nos factos que refletem disciplina/indisciplina, exteriorizam-se, desde logo, no que diz respeito aos conceitos empregados na investigação e por conseguinte, observam-se na conceção das causas e de como é realizável o seu tratamento. Nesta ordem de ideias até aos anos 70, evidenciam-se as abordagens psicológicas e os conceitos disciplina/indisciplina estão ligados a situações de adaptação ou inadaptção do individuo. Desta forma, o campo de análise preferencial é o ensino especial e todas as crianças com necessidades educativas especiais, surgindo a indisciplina ligada a comportamentos antissociais e a perturbações de personalidade ou neuróticos. Mesmo depois de alargado o campo de estudo a grupos de crianças “ditas regulares” (Estrela, 2002, p. 83), as escalas de comportamento de diferentes autores nomeadamente a de Rutter de 1960, continua a revelar imperfeições na sua conotação. No entanto, se tendencialmente se

culpabilizavam os alunos dos problemas disciplinares na aula, a busca da sua origem visa sobretudo desculpabilizar os alunos. Nessa busca destacam-se as vertentes psicológicas de orientação behaviorista e dinâmica, destacando-se investigações em que a fonte pluridisciplinar incorpora distintas definições, que pretendem a confluência entre disciplina ou indisciplina da criança e os fatores psicológicos, pedagógicos e sociais que as originam. Esses estudos realizam-se através da aplicação de múltiplos instrumentos entre os quais questionários, testes e escalas. Desta forma muitos estudos determinam existir uma relação entre “indisciplina e variáveis como o QI, o insucesso escolar, a origem socioeconómica³ e as características do meio familiar, sobretudo as que se referem ao sistema de autoridade” (Estrela, 2002, p. 84).

3.1 A Integração de Projetos de Intervenção nas Escolas para minimizar comportamentos indisciplinados

Têm-se diversificado programas e metodologias ao nível das políticas educativas que promovem as competências relacionais democráticas, a justiça e a equidade social com o objetivo de promover a integração de grupos sociais mais fragilizados.

Faz sentido pensar que na maior parte das vezes as situações de violência surgem devido a uma inconformidade com o insucesso nas aprendizagens, pelo facto de se observar nas últimas décadas o acesso generalizado de todos os indivíduos à educação. Verifica-se no entanto, uma dificuldade na criação e efetivação de metodologias que promovam o sucesso dos saberes escolares e relacionais.

A preocupação do governo em implementar medidas direcionadas para a formação pessoal e social dos indivíduos na escola surgiram em 1989 ao aprovar na Lei de Bases do Sistema Educativo, um espaço letivo semanal com a disciplina de desenvolvimento pessoal e social”. Com as alterações políticas nos anos 90 do séc. XX, estas medidas ficaram suspensas.

Apesar de continuar a ser elevado os números de abandono e de insucesso nos níveis escolares de acesso obrigatório, continua a ser visto com preocupação as políticas e as práticas pedagógicas a implementar. Sebastião *at al.* (2003) refere que o contexto pedagógico escolar é um lugar privilegiado para a resolução e prevenção de situações problemáticas relegando para segundo plano as medidas que envolvem as entidades policiais. As metodologias privilegiadas são aquelas que envolvem competências relacionais, incentivando a socialização grupal tais como a “formação cívica e educativa dos alunos” (p.46). Perante este contexto, urge a implementação de medidas direcionadas para a orgânica das escolas e os programas pedagógicos. Neste âmbito, as medidas legislativas da orgânica escolar proporcionando mais autonomia e também pela integração dos “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”

³ Segundo Estrela (2001), os estudos realizados à população portuguesa, o fator socioeconómico tem pouca consistência no que se refere à indisciplina.

(p.46) TEIP.⁴ Relativamente à componente pedagógica adotaram-se medidas de uma “gestão flexível do currículo (...) currículos alternativos” (p.46) direcionados para a população estudantil que evidenciam incompatibilidades de aprendizagem, ajustando o sistema de avaliações tendo em conta as características de cada criança, a criação da unidade de “estudo acompanhado” (p.47) com o intuito de interiorizar rotinas escolares e desenvolver capacidades e competências a nível individual, a criação do “regulamento dos direitos e deveres do aluno” (p.47) direcionado à promoção das relações sociais. (Sebastião *at al.*, 2003)

A integração do projeto TEIP numa escola manifesta-se sobretudo pela necessidade de intervir ao nível de um conjunto de situações consideradas problemáticas, identificadas nos contextos educativos, não considerando apenas as manifestações de indisciplina e de violência como também o absentismo, o abandono e o insucesso escolar, considerando que estas escolas são constituídas por uma pluralidade e diversidade cultural enorme.

O projeto TEIP está direcionado para um conjunto “de medidas de descriminação positiva” perspetivando “não só uma escola, mas uma unidade geográfica – administrativa” (Sebastião *at al.*, 2008, p.6) abrangente a todo um agrupamento de escolas, desde o pré escola até ao 9.º ano.

A abrangência destes fenómenos de “desordem”, é motivo de uma pluralidade de reproduções que podem ser atribuídas à mesma situação comportamental, provocando uma diversidade de critérios mediante a implementação de medidas corretivas impulsionadas pelos preconceitos que os professores sentem relativamente a uma escola TEIP. Consciente ou inconscientemente o professor na sala de aula pode fazer uso de práticas que podem provocar comportamentos indisciplinados e que, pelo seu carácter subjetivo, é um elemento importante a refletir tal como servir-se de medidas corretivas para os alunos indisciplinados. Este grupo de docentes situa os factos geradores de violência e de indisciplina fora da escola, direcionando-os para conjunturas de precariedade cultural e económica vivenciados pelos alunos. Deste modo, os docentes não se empenham em implementar estratégias de combate à indisciplina, abstraindo-se das dinâmicas relacionais e afetivas.

Este fator dificulta a integração das medidas do projeto TEIP nas salas de aula, uma vez que os professores oferecem resistência a um trabalho de equipa e estes alunos encontram apoio apenas nos Gabinetes de Apoio ao Aluno (GAA). Benedita Melo evidência o poder de “o halo afetivo” (Anne Barrère cit in, Melo, 2008), na promoção da autoestima e do sucesso nas aprendizagens dos alunos.

A prevenção de comportamentos considerados desviantes nas crianças e jovens, incita à concretização de projetos de intervenção com metodologias ativas e dinamizadoras, tendo em vista as características de cada um. Estes projetos devem

⁴ Surgiram em 1996 e 1997 com a publicação do despacho n.º 147 - B / ME/96 e do n.º 73/96, com intuito temporário, pelo Secretário de Estado da Educação e da Administração Educativa.

concretizar-se "na escola e para a escola" (Cardoso, 2009, p.287), possibilitando a integração de outras entidades (parcerias) não pertencentes à escola

4.As regras e os limites como forma de integração social

Não podemos duvidar de que hoje mais do que nunca, os pais, educadores e professores apreenderam que é determinante estar atento e que, para além de supervisionar o crescimento das crianças, é imprescindível saber como este acontece. Após algumas leituras, torna-se claro e evidente que se deve intervir o mais cedo possível e por isso, é urgente traçar limites, perceber e reconhecer as emoções que envolvem a tarefa de educar. Contudo, muitos adultos manifestam temor na interação relacional que envolve adultos e crianças. O medo de falhar, de traumatizar e de intervir cedo demais, acreditando que o tempo tudo resolverá. Sampaio (2009) num dos seus livros tece considerações sobre Françoise Dolto destacando a contemporaneidade das suas conceções uma vez que, declara a permissividade parental como criadora de crianças onipotentes. Numa sociedade cada vez menos comunicativa, onde se procura com insistência o consumo, o prazer e o sucesso fácil, muitos progenitores optam por desvalorizar a definição de regras e o delinear de limites pois "dá muito trabalho e, acima de tudo querem que os filhos sejam felizes" (p. 51).

As relações humanas são pautadas por normas e são estas normas que irão definir a existência do ser humano como ser individual e como ser social. Nesta pluralidade relacional estreitamente ponderada por regras, Lopes, Maes e Vieira, (2011) refletindo sobre Souza (2006), encaram os limites como realizadores dos fatores que determinam o bem-estar social e o desenvolvimento da humanidade. Estes mesmos autores considerando Francisco (2006), Araujo e Sperb (2009), confirmam a importância da interiorização de limites pois fazem parte do desenvolvimento da criança, dão início à percepção do outro e a processos de convivência bem-sucedidos. Este processo de estruturação faz parte da educação da criança, já que a infância é o período em que ocorre a internalização de valores, de regras e de hábitos os quais, zelarão pela formação do indivíduo.

Araujo (2007), considerando La Taille (1999), constata que com frequência, a conotação de limite tem sentido queixoso, sendo associado à disciplina, à submissão, cortesia, cidadania e retidão moral. Por um lado, o vocábulo insinua "fronteira, delimitação entre territórios e por outro, a noção de transpor e de ir além" (p. 14). Seguindo este raciocínio, o autor dá ênfase ao que diz respeito à dimensão educativa e civilizacional pois a inexistência destes, ocasionará " uma crise de valores e um retorno a um estado de selvageria" (p. 14).

Brazeltone e Greenspan (2006), referem que as crianças interiorizam e aprendem os modelos de comportamento observando os adultos que participam do seu dia-a-

dia. O propósito pelo qual as crianças querem e desejam agradar, cumprindo as regras e os limites acordados, são de grande importância pois é a partir daí que conseguem estabelecer os primeiros contactos na multiplicidade de contextos que vão vivenciando ao longo da sua vida, transferindo aquilo que aprendem em casa, no jardim-de-infância, à escola e aos amigos. Se a disciplina for apresentada como um momento de aprendizagem estando presente a afetividade, as crianças sentem satisfação no cumprimento de regras e de limites. Quando a criança “sentir o olhar de desapontamento por ter batido no irmão tem uma sensação de perda porque não recebe o olhar carinhoso de quando se porta bem” (p.189). Se a criança nunca tiver experienciado o reforço positivo, não conseguirá identificar o sentimento de frustração que lhe possibilite corrigir a sua conduta.

Ainda, Brazelton e Sparrow (2006) alertam os pais para o que eles chamam de “irritação” (p. 15) considerando mesmo, que este tipo de sentimento para além de ser inevitável é necessário pois possibilita que a criança nalgumas fases do seu desenvolvimento adquira a sua autonomia.

Sampaio (2009) considera pertinente estudos recentes, que pretendem descortinar o funcionamento neurológico do cérebro das crianças e refere que alguns comportamentos de impulsividade podem ter a ver com a imaturidade do córtex cerebral. Existem múltiplas causas que podem dar origem a crises previsíveis e estas serão menos inquietantes se os progenitores conseguirem antevê-las e perceberem como poderão controlá-las. É pertinente alertar os pais para o interesse e compreensão deste objetivo pois é necessário tê-lo em conta, estabelecendo simultaneamente limites firmes para que a criança cresça forte, com autonomia e se sinta segura.

Reyes, numa entrevista ao Público em 04/03/2010 intitulada: “Os pais que não dizem não estão a criar um filho egoísta e inseguro” sublinha, que todas as crianças são únicas e que devemos adequar as práticas educativas, atendendo sempre à singularidade de cada uma. Contudo, todas elas para que cresçam livres e seguras, precisam de regras e de limites. Frisa também que muitos pais, com o receio de reproduzir os mesmos erros cometidos no passado pelos seus progenitores, fazem uso de práticas educativas pouco consistentes concebendo crianças “tiranas e manipuladoras”, incapazes de enfrentar as contrariedades que fazem parte do quotidiano. A agravar a problemática, os tempos difíceis que estamos a vivenciar, a opção de filho único, o excesso de trabalho dos pais, o sentimento de culpa, a sobre proteção, a influência dos meios de comunicação social, são circunstâncias que não podemos ignorar.

Winterhoff (2011), descreve que nas sociedades modernas, devido à baixa natalidade, as crianças nascem com a conotação de salvadoras, “um bem raro” (p 25) e precioso que deve ser tratado de forma privilegiada. Neste sentido, é atribuído à criança o papel de parceiro do adulto, um papel que não se harmoniza com ela já que lhes falta maturidade psíquica para o poder desempenhar. Estas crianças ainda não

aprenderam a olhar as pessoas que as rodeiam, como limites ao seu eu. A dificuldade é que muitos progenitores, educadores e professores desprezaram e perderam a sensibilidade necessária para transmitir esses limites.

Este mesmo autor, ao fazer considerações sobre o pedagogo Haselbeck refere que hoje, as crianças são mais egocêntricas e inquietas pelo que, torna-se pertinente elaborar “novas relações de valores” (p. 49) que permitam orientar os indivíduos numa sociedade cada vez mais instável.

A dimensão que reconcilia o individuo com o conceito de cidadania, o respeito mútuo, o saber relacionar-se com os outros, o autocontrole que possibilite não por em causa a liberdade do próximo, conferem ao individuo a aptidão socio relacional, resultante da interiorização de um quadro de valores que regula os variados níveis do quotidiano. Em qualquer grupo social, é necessário que os seus membros se orientem segundo um conjunto de normas que viabilizem a interação dos diferentes indivíduos e que traduzam um conjunto de atitudes previsíveis (Amado & Freire, 2009). Bellenato (2010), especialista em Psicologia Educativa, lembra-nos que os direitos e os deveres estão intrinsecamente ligados já que é inconcebível “querer gozar de todos os privilégios sem cumprir as obrigações que nos fazem merecedores dos primeiros” (p. 92). As crianças que crescem em contextos cujo respeito pelas regras não é tido como uma das prioridades no seu processo formativo, provavelmente mais tarde serão jovens e adultos inadaptados, desordeiros, isolados e rejeitados socialmente.

Numa sociedade cada vez mais, é um desafio constante alimentar a paixão e o envolvimento das crianças no mundo, bem como estimulá-las e ensiná-las a iniciar-se nas regras que norteiam as dinâmicas sociais. Para além de múltiplos fatores que concorrem para a forma como vemos o mundo e como somos, é determinante avaliar como os progenitores, educadores e professores se sentem relativamente à realização pessoal e qual o lugar que a criança ocupa nesse projeto de vida. Phillips (2009), descreve que sejam quais forem as formas como os adultos se comportam relativamente à criança, esta conduta traduz-se numa comunicação. Debarbieux (2007), acentua o empenho parental e concomitantemente, o compromisso de todos os agentes educativos, pois estes serão sem dúvida os principais fatores de proteção. Quando os diferentes agentes participam conjuntamente, eles desenvolvem um “círculo virtuoso” (p. 146) que transmite grandes benefícios à criança.

Urta (2009) refletindo sobre Strecht (2004), descreve que no que concerne as regras e os limites, estas devem constar e acompanhar o crescimento da criança desde o seu nascimento. Não obstante, nos dias de hoje, são considerados os pontos de maior fragilidade e que inviabilizam o crescimento emocional dos mais pequenos. Existem cada vez mais jovens que crescem com um sentimento de onipotência “quero, posso e mando” (p.70), anunciando por isso um risco progressivo, abrindo a porta ao despotismo dos pais.

4.1 A envolvimento da família no crescimento da criança

A estrutura familiar tem evoluído ao longo dos tempos e com ela, tem evoluído também a forma e a maneira dos progenitores educarem os seus filhos. Certamente, as vivências familiares do século XXI são diferentes das observadas no século anterior. Parece-nos consensual dizer que, depois de efetuada a revisão de literatura, o contexto familiar é o lugar privilegiado onde se estabelecem múltiplas relações, espaço onde a criança experimenta as suas aptidões apoiada pelo adulto, que por sua vez influencia a criança nos processos de vinculação, crescimento psicossocial e nas suas interações com o meio.

No que concerne o processo de vinculação na criança, Zurarte e Calheiros (2010) evidenciam os registos de Solomon e George (1999) onde fazem referências às quatro variáveis relacionais e interdependentes que viabilizam o sucesso de uma vinculação: a sensibilidade dos progenitores às necessidades dos filhos, a capacidade de aceitação dos pais, o sentimento de colaboração e a capacidade psicológica de se mostrar disponível. Todas estas variáveis vão ao encontro da responsividade dos pais no entanto, a implementação de estratégias de limitação ou de punição por estes, têm interferência e são determinantes na qualidade de interações e definem os estilos parentais. É importante refletir que as famílias cujos progenitores impõem estratégias demasiado rígidas em crianças muito pequenas sem contudo procurar estratégias de “controlo-e-orientação”, são consideradas famílias problemáticas já que os filhos irão progressivamente oferecer resistência às estratégias definidas pelo controlo parental e, por sua vez, aumentar as experiências negativas e ausência de afetos.

A normalização da prestação de cuidados extrafamiliares, fez com que o estudo da prestação de cuidados dos contextos escolares e das relações entre pares faça sentido. Estevan e Blasi (1996) ao abordarem as características da Teoria Ecológica da evolução do ser humano de Bronfenbrenner, saber mais sobre as interações que se concretizam nos diferentes níveis ecológicos (microssistema, mesossistema, exocistema e macrossistema), considera-se ser pertinente. Neste sentido, o microssistema foi-se tornando cada vez mais abrangente, deixando de se centralizar apenas nos progenitores/filhos, dedicando muita atenção às interações que se concretizam com a família alargada, vizinhos, meio escolar (professores e educadores), assim como os pares. A negligência na construção de fortes relações recíprocas entre os diferentes cenários do microssistema poderá aumentar os fatores de risco e por em causa o desenvolvimento equilibrado da criança. No entanto, considerando que o microssistema e o mesossistema sofrem continuamente alterações procedentes de conjunturas que não abrangem diretamente as crianças, os investigadores destacam também a vantagem da qualidade relacional ao nível do exossistema, já que determinadas alterações poderão por em causa a estabilidade da criança. A integração no macrossistema tem impacto no sujeito, uma vez que irá permitir identificar-se e reconhecer-se como membro de um grupo, com crenças e valores soberanos.

Ao considerarmos o estudo desenvolvimental do ser humano, dever-se-ia ter em atenção à maneira como o indivíduo cresce e vive no seu meio social (Pessanha, 2008). Sarmiento (2003) por outro lado, faz alusão ao que considera serem as “tensões reinstitucionalizadoras” (p. 8) das famílias contemporâneas, todas as nuances que se observam na diversidade de parentalidade que nos nossos dias organizam as famílias. É de salientar o crescente número de famílias recompostas, famílias monoparentais, maternidade precoce, crescente aumento de crianças em que sobre elas recai um elevado sentimento estabilizador do espaço doméstico, famílias concebidas sem a presença de crianças. A pluralidade de contextos familiares pode vulnerabilizar a família, considerada outrora pelo senso comum como um espaço protetor e proporcionador de um desenvolvimento harmonioso da criança. Este mesmo autor, refletindo Almeida (2000) e Seabra (2000), expõe a vulnerabilidade a que algumas crianças estão expostas no núcleo familiar, pois tanto estão à mercê das relações afetivas como dos conflitos, da proteção como dos maus tratos. Nesta ordem de ideias faz todo o sentido pensar a família como estrutura pertencente ao meio social que se transforma e acompanha a evolução dos tempos, estando por isso sujeita a todos os constrangimentos.

Brazelton (2003), refere como é importante pretender encontrar uma identidade própria ao chegar o momento de ser-se pai ou mãe e como é necessário o esforço para se desvincular do passado, o que na maior parte das vezes se torna difícil, pois as lembranças da sua própria infância estão extremamente enraizadas. Torna-se por isso fascinante observar que, as normas orientadoras na maneira como estes pais foram educados, influenciam a forma como agora educam os seus filhos. É neste sentido que se considera que as linhas orientadoras educativas são transmitidas de geração em geração.

Décadas atrás, o estudo do desenvolvimento psicossocial da criança era focalizado unicamente nas relações entre a mãe e o bebé. Recentemente existe uma preocupação mais abrangente em analisar e estudar as interações que para além da mãe, o bebé estabelece com o pai, os irmãos e todos os que cuidam da mesma.

Uma outra preocupação consiste também em analisar a família como um todo e neste aspeto, encontramos variáveis pertinentes tais como: a idade dos progenitores, o grupo social e económico de pertença, por quem é constituído o agregado familiar, para além de se verificar se os pais são considerados saudáveis ou não, a qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes membros e a criança, a forma como as relações entre os diferentes membros afetam e influenciam a própria criança e inclusivamente, a relação que o casal estabelece com o bebé. É observando e estudando a família na sua dinâmica de relações que se recolhem informações substanciais entre os diferentes membros (Papalia, Olds & Feldam, 2001).

Depois de se ter dado tanta importância ao papel da mãe no desenvolvimento da criança, nas sociedades contemporâneas olha-se para a figura paternal com

importância extrema pois a sua relação com a criança é de uma riqueza tal como o é para uma harmonia familiar.

Nas décadas recentes o papel do pai evoluiu e sofreu profundas alterações. Nas gerações anteriores, o pai tinha sobretudo a função de impor a disciplina perante a vulnerabilidade da mãe e estes momentos de interação eram caracterizados pela fraca componente relacional e afetiva. Mesmo que esta opinião preconcebida da figura paterna se tenha vindo a diluir, podemos esperar ainda algumas gerações para que se dissolva por completo. Ainda que a figura do pai não assuma a total responsabilidade de cuidar da criança, cabendo à mãe por algum tempo abdicar do seu trabalho profissional para o fazer, o desempenho do pai é cada vez mais importante.

Quando o casal espera a chegada de um filho, dão-se conta da enorme responsabilidade que é proporcionar-lhe um ambiente seguro e acolhedor. Zuzarte e Calheiros (2010) refletindo sobre os autores: Ainsworth, Blehar, Waters, Wall (1978), Jennings e Connors (1989), referem os cuidados prestados pelos pais, sobretudo os que envolvem as relações afetivas, o grau de responsividade parental que permite o bem-estar da criança no que concerne aos primeiros meses de vida, são extremamente importantes para um progresso consistente na estrutura emocional, comportamental e intelectual da mesma. É este sistema bidirecional de relações entre pais e filhos que irá permitir à criança a descoberta do espaço físico e social. Contudo, importa refletir que, para que haja sucesso nas relações entre os progenitores e seus filhos, existe todo um conjunto de características pessoais de cada interveniente que se revelam imprescindíveis. Os mesmos autores fazendo referência aos estudos efetuados por McCollum, Ree e Chen (2000), que registam as seguintes características parentais: elevada harmonia no comportamento independente de cada interveniente no processo de educar; envolvimento e disponibilidade de cada parceiro para responder às necessidades da criança e do outro; as particularidades emotivas e sensitivas do adulto relativamente à capacidade de atender as necessidades e interpretar os reflexos, emoções e vocalizações da criança. Se estivermos perante um casal jovem e inexperiente, a mãe exterioriza com mais frequência os sentimentos de ansiedade e insegurança devido à sua preocupação constante em dar o seu melhor. Se a mãe estiver só, necessitará de um adulto para lhe prestar apoio. A figura paternal funciona como elemento complementar da mãe estabelecendo um equilíbrio. A mãe por sua vez sentir-se-á acompanhada perante dúvidas e incertezas que não se podem evitar ao educar um filho.

Brazelton (2003), faz referência aos estudos realizados no âmbito da envolvimento da figura paterna à prestação de cuidados de uma criança e estes revelam-se positivos no que concerne o desenvolvimento da mesma. Este desenvolvimento prende-se com um significativo aumento do QI, como também se reflete na boa disposição da criança, manifestando ainda maiores períodos de concentração e maior interesse por aprender. Estas investigações comprovam que, os pais mais disponíveis para os seus filhos, para além de oferecerem maior estabilidade à criança, proporcionam

igualmente o desenvolvimento da sua autoimagem, maior capacidade para resolver os conflitos interiores e uma maior consciência dos seus próprios valores. O progenitor tem ainda a capacidade de “temperar a intensidade” (p. 478) dos elos afetivos entre a mãe e o filho sobretudo ao nível da aquisição da sua própria autonomia e nesta ordem de ideias, será necessário esperar pelo menos até aos três anos de idade para que a criança possa ser definida como fisicamente autónoma (Lemay, 1975).

O relacionamento dos progenitores para com a criança assume características diferentes dependendo do sexo da mesma. O pai é por natureza mais dinâmico ao interagir com o seu filho provocando-o e impulsionando-o a ultrapassar novas etapas de aprendizagem. Com as filhas, os pais são mais calmos, carinhosos e protetores. Inconscientemente ou não, o pai transmite de forma diferenciada os papéis sexuais, dependendo do sexo da criança. Ambos os progenitores têm expetativas diferenciadas relativamente aos seus filhos quando se pensa numa menina ou num menino, e é esta influência que pode ser diferente dependendo da cultura e da família, indo por conseguinte determinar que cada criança se conheça a si própria e se torne um ser único. O leque de valores transmitido por famílias que vivem em harmonia são cruciais para os indivíduos bem como para os grupos sociais (Almeida, 2009). Porém, a ausência destes valores traduzem-se em manifestações agressivas e de poder. Ao delinear expetativas de continuidade na transmissão de valores entre pais e filhos, Brazelton (2003) recorda-nos que as crianças aprendem sobretudo com os modelos que observam.

Nas dinâmicas do dia-a-dia, as famílias necessitam umas das outras e podem servir de suporte perante múltiplas contrariedades, desafios difíceis de superar para pais jovens e vulneráveis. Por isso, os avós e os tios funcionam como figuras de apoio necessárias. Na maioria dos casos, quando os progenitores trabalham, cuidar de um filho com eficácia mantendo os valores familiares, torna-se uma tarefa demasiado penosa. Para além de se constatar um número crescente de mães e pais separados, solteiros e de famílias refeitas, a procura de valores estáveis para os seus filhos acentua ainda mais esta carga emocional, aumentando o sentimento de vulnerabilidade.

Frequentemente, os avós ou outros membros da família vivem longe ou estão também eles a trabalhar. Implicitamente, a divergência de opiniões e o intervalo que se observa entre as diferentes gerações, podem originar uma resistência por parte das gerações mais jovens para pedirem apoio. Para Brazelton (2003) possivelmente é chegado o momento das diferentes gerações repartirem as suas preocupações pois, são sobretudo as crianças que ao usufruírem deste privilégio estarão em vantagem no que respeita à vivência de múltiplos modelos de aprendizagem e de valores. Esta partilha de crenças e de valores familiares têm sido desdenhados nas sociedades cada vez mais heterogéneas e é constatado pelas famílias que estes valores estão em risco e ninguém melhor que os avós para os manter acesos. Não obstante, Almeida (2009) constata que no nosso país, apesar das inúmeras mudanças comportamentais

verificadas no seio familiar, os valores familiares e o conceito de família, continuam a prevalecer e a serem enaltecidos pelos diferentes patamares geracionais.

Ainda que os avós compartilhem “a sabedoria da experiência e uma visão mais objetiva” (Brazelton, 2003, p. 487), no que concerne a assuntos da criança, devem olhar com apreço as inquietações dos pais. Ser avós é fazer uso de diplomacia, papel que se ganha e se aperfeiçoa ao longo da vida. O presente mais importante que os avós podem conceder é a partilha de um amor absoluto e imparcial. Depois de educarem os filhos, os avós podem agora educar os netos limitando-se aos afetos sem se preocuparem em os disciplinar e dar seguimento a modelos de comportamento e de rotinas que já fazem parte do cotidiano da criança. Concomitantemente, os avós apresentam à criança os modelos a seguir, transmitindo-lhes as aspirações e as expectativas familiares. Compete aos pais mostrar o caminho para lá chegar.

Almeida (2009) refere que a criança protagonista no contexto familiar e social terá muito mais a ganhar na sua autonomia, quanto mais rica e diversificada for a sua rede de relações educativas com os crescidos. Esta multiplicidade de relações funciona como um “puzzle fragmentado de referências” (p. 113), provenientes de uma pluralidade de formas familiares resultantes do desmembramento e recomposição matrimonial protagonizadas pelos seus progenitores, onde se cruzam no seu quotidiano, diferentes agentes socializadores. Consequência disto é também o alargamento das diferentes formas de socialização coletiva a que é submetida a criança ao integrar um centro infantil, uma escola ou um centro de tempos livres, onde a criança interage com os seus pares e com os adultos. Relativamente a este ponto de vista Lemay (1975), considera que todo o ser humano tem como finalidade a criação de laços com os indivíduos que estão à sua volta e esta multiplicidade de relações, não são apenas valorizadas no que concerne o seu autoconhecimento como também, o seu futuro está dependente do sucesso e da qualidade destas. Este autor refere ainda os estudos desenvolvidos por Durkheim defensores que, a sobrevivência do ser humano estaria comprometida sem a sua integração social.

Esta pluralidade de contextos permite à criança a aprendizagem e a interiorização de diferentes papéis, a criação de múltiplos laços afetivos, o conceito de pertença a um dado grupo, a aquisição de saberes e de aptidões significativas. Nesta ordem de ideias, para a autora Almeida (2009) refletindo sobre Renaut (2002) e Singly (2004), a criança é considerada pelos seus progenitores, um sujeito com direitos próprios e com autonomia. O seio familiar é contudo, o lugar privilegiado de socialização onde a criança aprende, constrói e exterioriza a sua forma de ser como indivíduo, pertencente a um grupo geracional, conferindo-lhe uma estrutura possibilitadora de relações gratificantes na sua vida futura. Contudo, este dinamismo de relações recíprocas não se limita apenas ao crescimento social e emocional do indivíduo tendo também extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança. Sobre este assunto, os autores Zuzarte e Calheiros (2010), incidem sobre as teorias de Vygotsky (1978), considerando que o desenvolvimento do ser humano se concretiza na “zona de desenvolvimento proximal”, fazendo a diferença entre o nível de apetência da

criança em conseguir resolver as suas dificuldades de forma autónoma e o nível de potencial da mesma desenvolver competências para a resolução de problemas, com a supervisão do adulto. São apetências que fundamentam a maturação da criança, mas que ainda não é chegado o momento ou a fase de serem usadas pela mesma, sem o auxílio do meio. Neste sentido, os autores supra citados, contextualizando Rogoff (1990) referem que, sendo a criança objeto de vivências compartilhadas onde está presente a observação, a prática, a cooperação e o apoio do adulto, considera-se a mesma membro ativo da sociedade, fator importantes na pluralidade de relações em que os pais são as personagens mais marcantes e o exemplo a seguir. Por conseguinte, os progenitores desempenham as suas funções dentro da “zona de desenvolvimento proximal” (p.494), moldando toda a instrução que é transmitida á criança, para que ela adquira apetências para a concretização de pequenas atividades tendo sempre presente, o patamar de desenvolvimento e o nível de ajuda de que precisa. Cognitivamente as crianças só terão benefício dessas dinâmicas se houver o cuidado de, ao serem pensadas, os pais terem presente o nível de desenvolvimento desta. Desta forma, poderemos perspetivar que, havendo qualidade nas dinâmicas interativas, a criança irá registar uma evolução extremamente positiva ao nível do seu desenvolvimento. Deve-se por isso acentuar a importância e o empenho das estruturas parentais em proporcionar uma “zona proximal” de qualidade aos seus filhos.

Na mesma ordem de ideias, Silva e Marturano (2007) dão ênfase à qualidade das práticas parentais ao citarem estudos de Del Prette e Del Prette (2005), pois são decisivas para a promoção de condutas socialmente valorizadas e aceitáveis. Os mesmos autores ilustram a temática citando alguns exemplos de definições no que concerne as formas aceitáveis de interação social entre as quais: “reação habilidosa que demonstra assertividade, empatia, expressão de sentimentos positivos ou negativos de forma apropriada” (p. 349). Este conjunto de interações consideradas normativas, destinam-se a qualquer grupo ou classe social, devendo por isso fazer parte da consciência individual de cada um, promovendo a capacidade de se relacionar socialmente, proporcionando interações saudáveis e positivas para com os outros. Nesta mesma linha de pensamento, os mesmos autores destacam também as “habilidades sociais de comunicar (...); habilidades sociais de civilidade (...); habilidades sociais assertivas de enfrentamento (...); habilidades sociais empáticas (...); habilidades sociais de trabalho (...); habilidades sociais de expressão de sentimentos positivos” (pp. 349,350). Na opinião destes autores, os progenitores ao fazerem uso das suas “habilidades sociais” na pluralidade de interações desenvolvidas diariamente para com os seus filhos, estão a fomentar nos seus descendentes a aprendizagem e a interiorização dessas mesmas habilidades sem por isso fazer uso de condutas coercivas. Neste contexto relacional, estamos a pensar num conjunto de aptidões educativas parentais de promover limites e regras como forma de requerer mudanças de comportamento. Por outro lado, a inexistência de habilidades educativas na dinâmica parental, promove na criança o aparecimento de

problemas comportamentais impedindo a criação de relações positivas para com os outros.

A inexistência de modelos de comportamentos considerados socialmente hábeis na resolução de problemas e nas relações de comunicação deixa a criança vulnerável, impedindo-a de estabelecer relações sociáveis empáticas e duradouras. Ainda, estudos referenciados por Silva e Marturano (2007), que refletem a análise comportamental de mães de crianças com idades entre um e cinco anos e que têm por base a punição física e verbal evidenciando alguma ausência de afeto, revelam que estas crianças já no pré-escolar manifestam problemas comportamentais. Não obstante e relativamente aos mesmos estudos, os autores descrevem que práticas educativas não coercivas fundamentadas nas habilidades educativas dos pais, onde se inscrevem a exteriorização de sentimentos, as manifestações de afeto e a definição de limites consistentes segundo os professores, fomentam nas crianças comportamentos socialmente habilidosos, pois são crianças que sabem lidar com a frustração e a contrariedade. Estes mesmos autores comentando investigações levadas a cabo por Silva e Del Prette (2002), os pais que orientam a sua conduta através de normas consideradas socialmente e habilmente educativas, influenciam de forma positiva a educação dos seus descendentes. Por conseguinte, as habilidades educativas parentais que têm por base a “expressão de sentimentos, expressão de opiniões, comunicação positiva, reforço positivo e consistência nas práticas parentais” (Silva & Marturano, 2007, p.351), funcionam de certa forma como fator de proteção no que diz respeito a problemas comportamentais nas crianças.

O aparecimento de famílias recompostas contribui para que para além do pai e da mãe, outros atores sociais passam a ocupar lugares evidentes no campo doméstico tais como os padrastos, as madrastas, avós e tios. Por vezes, este novo contexto surge de forma inopinada, sem que haja tempo para uma nova reorganização familiar, deixando de lado a reconstrução de laços afetivos e a criação de normas e regras. Com frequência estas alterações vêm acompanhadas de alterações significativas no que diz respeito à economia doméstica, acentuando as fragilidades já existentes, submetendo-se à procura de mecanismos de sobrevivência. Não obstante, existem outras mudanças no seio familiar e estamos a falar no crescente aumento de famílias monoparentais não esquecendo também as famílias numerosas, em que é sobretudo o sexo feminino a assumir a tarefa de educar, continuando a prevalecer o fator género associado à divisão de tarefas. A ausência de um dos progenitores pode ser considerada fator de risco já que poderá por em causa as relações de reciprocidade (Pessanha, 2008 & Sampaio, Cruz, Carvalho, 2011). Não menos importante, consideram-se também as assimetrias a nível social ligadas à conjuntura atual de crise financeira e económica, que veio acentuar e agravar a conjuntura das famílias já por si condicionadas às políticas sociais e educativas, particularmente as que dizem respeito à infância (Pessanha, 2008).

4.2 O Papel do educador de infância

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a intervenção pedagógica do educador deve mediar as diferentes etapas do crescimento da criança e ter consciência da sua interligação, intervindo. Nesse sentido, o educador deve olhar para cada criança como um ser único e individual, deforma a perceber “as capacidades, interesses e dificuldades” (p.25) das mesmas e conhecer as particularidades do contexto sociofamiliar, para melhor adequar as suas práticas às necessidades da criança. Uma observação atenta, continuada e documentada, sobre a criança, permite ao educador delinear e avaliar as suas intervenções de forma diferenciada, tendo consciência das necessidades e dos interesses da mesma, dispondo assim de elementos que possam ser estudados, a uma melhor compreensão do processo evolutivo das aprendizagens. Só assim, o educador de infância poderá planear o processo educativo das crianças tendo como preocupação constante, proporcionar “um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p. 26).

As práticas pedagógicas do educador, obrigam a contemplar e a articular as diferentes áreas de conteúdo. Devem ser refletidas e as suas intenções educativas devem moldar-se ao grupo, possibilitando momentos de aprendizagem, não descuidando os recursos humanos e materiais necessários à sua concretização. Um ambiente educativo organizado facilita e permite que seja explorado pela criança, possibilitando-lhe múltiplas interações grupais. A organização das diferentes atividades deve contemplar a participação das mesmas e deste modo, estão contempladas categorias que incluem a diversidade de aptidões das crianças, que se pretendem ser partilhadas e por conseguinte, auxiliadoras na interiorização de aprendizagens sociais e individuais. O processo educativo será enriquecido e sem dúvida melhorado se, nas atividades pedagógicas o educador envolver outros parceiros educativos entre os quais: a auxiliar de ação socioeducativa, a família e a comunidade. É ao educador que cabe a tarefa de fomentar a continuidade do processo educativo, visando a entrada no pré-escolar e posteriormente na escolaridade obrigatória (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997).

As relações bidirecionais entre pais e educadores favorecem a integração da criança e constata-se, que os progenitores procuram aproximar-se de forma positiva dos educadores de infância, quando a relação é construída baseada no respeito e no acolhimento (Ministério da Educação, 1998).

Já que é imprescindível a construção de relações de confiança entre os adultos e as crianças, para que ocorra o processo de desenvolvimento e as aprendizagens, Post e Hohmann (2004) considerando Owen (1996), descrevem características comportamentais dos educadores carinhosos: “sensibilidade à calma da criança (...) aceitação incondicional positiva (...) ausência de negativismo (...) emoções partilhadas (...) contacto físico positivo (...) respostas atentas (...) estimulação” (p.35). A exteriorização destes comportamentos são possibilitares de confiança, e permitem

um intercâmbio relacionais ativo implicados no papel do educador, guiando e estendendo-se a toda a equipa educativa.

O enriquecimento individual da criança é um dos aspetos do ensino pré-escolar. Olhar a criança como um ser único, que pensa e que tem vontade própria, que atua e deseja, é a aspiração educativa que passa pela “crescente unicidade dos indivíduos e não pela semelhança cada vez maior” (Zabalza, 1987, p. 111).

Segundo Hohmann e Weikart (2004), os educadores que desenvolvem um trabalho pedagógico “no contexto de aprendizagem ativa” (p. 49) acreditam que, estimular a criança para realizar as tarefas de forma autónoma, proporciona oportunidades de aprendizagem e acreditam também, que é muito mais enriquecedor para a mesma, ter enigmas para resolver do que oferecer-lhe um meio sem problemas. O educador de infância deve permitir que a criança seja ativa e que seja ela mesma a escolher as brincadeiras, os amigos com quem quer brincar, os materiais e as atividades. Os educadores deverão ser ativos, participando e apoiando as aprendizagens começadas pelas crianças assim como, delinear e concretizar experiências de grupo. Nesta dinâmica, as crianças e os educadores adquirem e respondem às iniciativas de ambos. Esta relação de reciprocidade é o princípio do ensino e da aprendizagem.

O jardim-de-infância deve ser entendido como um espaço onde se iniciam as práticas democráticas, a interiorização de valores de cooperação e de solidariedade (Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1998).

Para além do jardim-de-infância e da família, o educador não pode ficar alheio a um conjunto de influências ambientais que se encontram no meio mais próximo e no meio alargado e que, assumem uma preponderância considerável, tal como refere o modelo ecológico de Bronfenbrenner exposto por Papália, Olds e Feldman (2001).

4.3 A importância dos contextos no decurso da socialização da criança

O conceito “contextos” entre os investigadores refere-se a aspetos exteriores ao comportamento do ser humano e que têm a ver sobretudo com fatores sociais e físicos. Abarca a diversidade de ambientes caracterizados pela pluralidade de condições físicas e sociais que acompanham as mudanças comportamentais no indivíduo (Estevan & Blasi, 1996). Quando nos referimos a contextos não pensamos apenas nos espaços físicos e espaciais que cercam e acompanham a evolução do ser humano.

Neste conceito, cabem também todas as pessoas que lado a lado cooperam e intervêm na transformação do indivíduo, olhando com mais expressividade para a criança contemporânea que, nas suas dinâmicas quotidianas constrói e dá vida ao seu mundo, à sua cultura onde as crianças têm o tempo cada vez mais ocupado e administrado pelos adultos “sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade” (Sarmiento, 2003, p. 9).

Paralelamente, não encontraremos nenhum grupo social em que “não exista um número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deva inculcar a todas as crianças indistintamente, de qualquer categoria social a que elas pertençam” (Durkheim, 2006 cit in Resende, 2008, p. 123). A presença desta herança coletiva não resulta de uma casualidade histórica mas sim, porque cada grupo social idealiza e aspira a um modelo de indivíduo.

No que concerne o desenvolvimento do ser humano, a perspetiva evolucionista piagetiana e a psicanálise que ilustraram os anos trinta e sessenta do século passado, centradas apenas na criança e com caráter individualista, deixam de fazer sentido para a maioria destes investigadores, originando discussões entre sociólogos e psicólogos. Mesmo considerando as diferenças conceptuais no que toca às múltiplas teorias, observa-se alguma unanimidade no que diz respeito às características que explicam o conceito de desenvolvimento. Neste sentido, para se considerar desenvolvimento no ser humano, é imprescindível haver “modificações sistemáticas e sucessivas que ocorrem numa organização, ao longo do tempo” (Lerner, 2002 cit in Pessanha, 2008, p.13).

A teoria da socialização produzida por Parson inspirada na prestação de Freud e no conjunto de teorias baseada na ação social que delineara nos finais dos anos 30, construiu um modelo segundo o qual no entendimento de Dubar (1991) “as funções mais decisivas da socialização (a interiorização das normas e dos valores e a integração social) são aquelas que mais cedo se completam, sendo que a personalidade social (da criança) se encontra já claramente construída desde a primeira infância, através da assimilação dos grandes modos de orientação da família de origem” (Dubar, 1991 cit in Pinto & Sarmento, 1997, p. 46). Estes mesmos autores considerando Turner (1986) descrevem, que esta visão compreende a socialização como método que pretende acima de tudo, desenvolver no indivíduo potencialidades que vão ao encontro de normas e valores difundidos pelos agentes de socialização. O seu afastamento tendencialmente, será entendido como um fenómeno de carácter patológico.

A procura de respostas na psicologia ecológica em que Barker e Wright foram considerados os precursores, caracterizava-se pelo estudo do indivíduo no seu meio envolvente. Bronfenbrenner surge como referência, transportando um conjunto de conceitos e metodologias que têm como finalidade o estudo do desenvolvimento do ser humano no seu contexto definindo-o como “fenómeno da continuidade e da modificação nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto enquanto indivíduo, como enquanto grupos” (Bronfenbrenner, 2004 cit in Pessanha, 2008, p 13). Segundo este investigador, o meio é considerado multidimensional para além de serem distintos os diferentes níveis que se organizam hierarquicamente, como também se subdividem no mesmo patamar hierárquico. Nesta perspetiva, todas as interferências concretizadas no contexto acontecem de forma recíproca, verificando-se relações bidirecionais. Por conseguinte, o desenvolvimento do ser humano é resultante de múltiplas interações de variáveis psicológicas, biológicas, sociais e

culturais que se relacionam de forma dinâmica e ativa, e que por sua vez evoluem e se transformam ao longo dos tempos. Pessanha (2008), fazendo referência a Overton (1998) e a Lerner (2002), comenta o modo como as teorias que estudam as concepções relacionais e o contextualíssimo desenvolvimental, se ligam reciprocamente, de forma a tornarem-se inseparáveis e mutuamente interativos ao longo da nossa vida. Genericamente, o contextualíssimo desenvolvimental afirma que os indivíduos são ativos como também o é, o universo que os envolve (ecologia e as sociedades).

O desempenho comportamental e psicológico do ser humano é modelado pela forma como os indivíduos interagem com o mundo e como o mundo interage com os indivíduos. Esta dinâmica interativa aglomera variáveis ambientais entre as quais a forma como nos alimentamos e como nos cuidamos ao nível da saúde, nas características individuais do ser humano entre as quais o processo de maturação, o carácter, o desenvolvimento físico e a envolvimento destas características em aspetos ambientais do ser humano, tais como a maneira como os progenitores e os professores lidam e reagem à presença de uma criança cujo carácter se revele passivo ou ativo e que, apresente um desenvolvimento físico abaixo ou acima da média. Sendo assim, o ser humano desempenha um papel ativo considerando a reciprocidade a característica mais importante.

É oportuno pensar o ser humano mergulhado em inúmeros contextos, sendo a família aquele que se considera o mais próximo. Refletindo sobre o desenvolvimento do indivíduo e a forma como a pluralidade de contextos influenciam este processo, é de considerar uma vez mais, os estudos realizados por Bronfenbrenner desde 1970 que insistiu na necessidade de se perceber as influências contextuais no desenvolvimento do ser humano. Seguindo a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, o indivíduo está inserido num grupo onde se verificam interligações organizadas em redes socioculturais e, o meio familiar é considerado um contexto ativo que a criança modifica e onde também é modificada.

Este modelo prevê não apenas as relações recíprocas que se estabelecem entre a criança e a família (microssistema), como progressivamente se vão conectar a outras formas de socializar como por exemplo o jardim-de-infância, a escola e os grupos de pares (mesosistema). Por conseguinte um mesosistema é composto por uma cadeia de microssistemas que vai aumentando e evoluindo positivamente, dependendo das relações de vinculação que se estabelecem entre os contextos e aqueles que os integram. Todavia, Bronfenbrenner afirma que a harmonia e o sucesso com que se realiza a vinculação entre os diferentes contextos, serão mais estimulantes e positivos para os indivíduos que se encontram em processo de desenvolvimento, tais como as crianças (Esteban & Blasi, 1996 & Pessanha, 2008).

É importante refletir sobre a importância qualitativa dos contextos onde a criança se encontra inserida. Desta forma, contextos desregrados ou empobrecidos faz aumentar notavelmente a probabilidade do ser humano manifestar comportamentos disfuncionais, precisando de mais atenção e de apoio daqueles que se encontram em

seu redor. Em contrapartida, contextos ou ambientes mais estáveis e organizados minimizam a probabilidade dos indivíduos apresentarem comportamentos menos querentes sentindo por isso apreço relativamente ao facto dos que se encontram próximos, valorizarem a evolução das suas competências. Contudo, mesmo que a grande maioria das famílias, independentemente do nível social e económico, manifestarem aptidão relativamente às necessidades psicofisiológicas das crianças, algumas não conseguem por si só, dinamizar e organizar a conquista de novas aprendizagens, necessitando por isso de aceder a meios externos à família, permitindo vivenciar as experiências necessárias à interiorização de novas conquistas. Este autor chama a atenção e leva-nos a refletir sobre o “caos crescente” (Pessanha, 2008, p.34) a que muitas das crianças estão expostas diariamente. Este caos que descreve contextos como o da família, escolas, comunidade, é caracterizado pela “atividade frenética, pela falta de estrutura, pela imprevisibilidade nas atividades diárias e por níveis elevados de estimulação ambiental” (Bronfenbrenner & Evans, 2000 cit in Pessanha, 2008, p. 34). Estes mesmos autores refletem ainda sobre as formas como o exossistema influencia o processo de desenvolvimento da criança. E, neste ponto estamos a considerar não a criança na sua dinâmica e processo ativo de aprendizagem, mas todos os fatores que influenciam direta e indiretamente a vida da mesma, como por exemplo, o grupo de amigos dos progenitores, o local de trabalho dos mesmos e as associações de pais. O macrossistema contém todas as normas institucionais de um país e de uma região, que orientam e normalizam os sistemas políticos, económicos e sociais e em que o microssistema, mesossistema e exossistema coexistem de uma forma concreta (Esteban & Blasi, 1996 & Pessanha, 2008). Pessanha (2008) considerando Bairrão (1995), descreve as influências que estas dinâmicas interativas estabelecidas entre os diferentes sistemas intervêm no campo educacional, sobretudo ao nível das práticas e dos contextos de socialização sendo que, considera os processos que se desencadeiam no meio mais próximo os “motores do desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1995, Bronfenbrenner & Morris, 1998 cit in Pessanha, 2008, p.26) do ser humano em crescimento.

Todo o ser humano traz consigo a capacidade de efetuar as aprendizagens resultantes da sua experiência. As crianças aprendem mediante a ação dos diferentes órgãos dos sentidos: a visão, o tato, a audição, o paladar e o olfato. Neste processo, a maturação neurológica, sensitivas e motora, é determinante para que ocorram determinadas aprendizagens específicas como a aquisição da linguagem, tal como se torna determinante a diversidade e a riqueza dos diferentes contextos (Esteban & Blasi, 1996, Papalia & Olds, 2001). O desenvolvimento do indivíduo resulta de processos interativos recíprocos, tornando-se cada vez mais complexos e que deverão ocorrer num determinado espaço de tempo (Pessanha, 2008). A criança quando nasce, traz consigo apetências genéticas que lhe permitem desabrochar e dar início à sua adaptação e às relações no meio mais próximo. Neste ambiente, estão presentes os adultos que lhe vão permitir adaptar-se, disponibilizando-se e ajudando-o nas suas interações. Nestas circunstâncias os autores Esteban e Blasi (1996) consideram haver

matéria suficiente para podermos considerar uma definição do que poderá significar o termo interação e neste sentido, estamos a pensar em “atuação conjunta de dois ou mais elementos, de forma que a sua interação associada não é a soma da ação dos elementos, mas sim uma operação diferente fruto de uma ação conjunta entre eles” (p. 34). Estes autores considerando Lewis (1987) e Parke (1989), tentam uma abordagem epistemológica ao expor por um lado, a capacidade inerente ao ser humano em se relacionar e interagir e por outro lado, os próprios sujeitos em se tornarem atores e construtores dos sistemas relacionais sociais, capazes de orientar e organizar as progressivas alterações que vão ocorrendo na infância.

Todas as interações produzidas pelos agentes socializadores estão confinadas a um espaço interativo e é neste espaço, que os distintos grupos socioculturais socializam progressivamente os seus elementos. Considera-se neste âmbito, que existe um percurso social da criança que evolui e acompanha os tempos modernos “o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora” (Sarmento, 2003, p.7). Almeida (2009), descreve o período da infância como sendo “um produto do tempo e do espaço” (p. 31). Contudo, podem ocorrer inaptações ao nível da socialização e neste sentido estamos a pensar na dificuldade de transmitir e por conseguinte interiorizar valores, normas, formas de agir e de se comportar perante o outro. Mediante estas interações, a participação orientada pode acontecer quer em momentos de brincadeira, mediante situações em que a criança apreende de forma informal as competências, os saberes e os valores socioculturais. Nestas circunstâncias, a contextualização sociocultural influencia o modo como os pais se empenham para que se processe o desenvolvimento cognitivo.

Estudos realizados por Rogoff, Mistri, Goncu e Mosier (1993), e referidos por Papalia e Olds (2001), apontam que o envolvimento direto do adulto no quotidiano da criança, provirá se esta cresce num meio rural, em que a criança brinca só ou com os irmãos enquanto a mãe executa as tarefas, numa cidade de um país desenvolvido em que estas por norma observam e envolvem-se nas tarefas do adulto, e nos centros urbanos com uma classe média preponderante em que a figura materna é doméstica, com apetências a nível verbal, demonstrando mais interesse e maior disponibilidade para interagir e participar nas brincadeiras e aprendizagens dos filhos. A aquisição da linguagem na criança resulta da qualidade das interações das figuras parentais. Será impensável proceder a uma análise minuciosa de determinados tipos de comportamento, sem uma análise metódica do contexto sócio ecológico e cultural em que acontece (Pessanha, 2008).

Todo o processo de adaptação e de socialização tem início logo que a criança nasce, pois esta não conseguiria sobreviver sem estes processos interativos que dependem não só dos adultos como também da própria criança.

Por processos de socialização Esteban e Blasi (1996), considerando Lewis (1987), avaliam todos os procedimentos que envolvem os indivíduos em particular as crianças com os “mediadores influentes” (p.40). Destes mediadores influentes entre

os quais os pais, a família e posteriormente o centro infantil (creche e jardim de infância) são os responsáveis pela vinculação e destas interações, resultam processos cognitivos efetivos. Dos processos cognitivos interiorizados pela criança resultam o autoconhecimento e a relação de si próprio com o outro, indispensável à produção e criação de relações empáticas, a relação com o mundo dos objetos, a representação de papéis, assim como a interiorização de valores, normas e comportamentos sociais.

Esta dinâmica de interações construídas particularmente com quem ensina, permite uma intensa envolvimento para aprender tudo o que diz respeito às condutas e normas sociais, tais como as habilidades para orientar a sua própria conduta, com especial destaque para as relações de afetividade, possibilitando igualmente a emergência de sentimentos potenciadores de perda de afeto das pessoas que os acarinham, a perpetuação dos códigos de normas e de conduta, e o ser-se aceite e respeitado pelo outro.

A heterogeneidade do mundo da criança permite-lhe o contato com uma pluralidade de existências, possibilitando-lhe a aprendizagem de estratégias e de valores com os quais irá construir a sua identidade psicossocial. Esta interatividade de ensinamentos é na sua maioria, resultante da relação que se estabelece em contextos de partilha com outras crianças, dando lugar à cultura da criança ou seja: “um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (Corsaro, 1997 cit in, Sarmento, 2003, p 14). Concomitantemente seria incompreensível entender a cultura da infância sem as permanentes interações com o universo dos adultos que, continuamente é influenciada e modificada pela evolução dos tempos, atribuindo à criança uma maior autonomia. Perante a disposição hierárquica de muitos aspetos do desenvolvimento, as experiências vivenciadas precocemente, poderão influenciar o sistema biológico e transformar quer as cognições, quer as expectativas da criança, como também os contextos de prestação de cuidados. Nestas circunstâncias, constata-se uma conexão bidirecional entre o crescimento neurológico e o ambiente social de modo que, quer a maturação quer a experiência, influenciam o desenvolvimento cerebral. Com isto pretende-se dizer que as crianças têm distintos períodos considerados sensíveis, pelo qual são mais recetivas ao meio e a interferências particulares (Pessanha, 2008).

Ser-se criança nos tempos modernos, implica tornarem-se edificadoras ativas dos seus próprios contextos sociais com plenos direitos, que se cruzam simultaneamente com os lugares dos adultos responsáveis pela dinamização e edificação de uma estrutura social estável (Sarmento, 2003 &).

Capítulo III

Plano e Percurso Metodológico de Investigação

1. Enquadramento Metodológico

Numa investigação procura-se sempre a realização de um trabalho tendo como base um conhecimento que não é estanque (Almeida & Pinto, 1995), mas que se encontra em permanente construção e evolução (Silva & Pinto, 1986).

Para uma melhor compreensão da problemática em estudo decidimos propor a metodologia mista, que engloba a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa.

Durante muito tempo a investigação quantitativa foi o paradigma predominante da investigação em educação. Contudo a sua forma de analisar os dados muito vocacionada para a utilização de processos de medida e análises estatísticas de dados, verificou ser um handicap aos problemas subjacentes às novas realidades educativas.

O interesse pelos problemas do foro social ou cognitivo do ser humano exigiu uma investigação com reflexões subjetivas aos dados recolhidos e por outro lado a necessidade de instrumentos que registassem o que por eles era pensado (Fernandes, 1991). Neste enquadramento o paradigma qualitativo provoca na investigação uma compreensão mais profunda dos problemas, investigando o que está por detrás dos problemas, atitudes, ou convicções (Fernandes, 1991).

O presente estudo assume a abordagem qualitativa, utilizando como método de investigação a técnica da entrevista de carácter exploratório⁵. Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Este tipo de estudo trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e de fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a organização e análise dos dados, foi utilizada a análise temática⁶ defendida por Bardin (2008), que tem por finalidade as descrições objetivas, sistemáticas e qualitativas do conteúdo manifesto da comunicação.

Conforme Freitas (2002), os estudos qualitativos com o olhar da perspetiva sócio histórica, ao valorizarem os aspetos descritivos e as perceções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspetiva de totalidade que, de acordo com André (1995) citado em

⁵ Transcrição das entrevistas - Apêndice C

⁶ Análise de conteúdo - Apêndice D

Freitas (2002), leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Por outro lado as técnicas de recolha de dados assente em entrevistas à população-alvo, as observações dos comportamentos e atitudes e a análise documental permite a criação de questões investigativas mais exigentes, (Fernandes, 1991).

Outra vantagem do paradigma qualitativo quando aplicado à investigação em educação está relacionado com a identificação de variáveis que se podem extrair pela aplicabilidade dos instrumentos de recolha de dados, que não é possível com a utilização de métodos quantitativos.

Teis e Teis (2006) considerando Andre (1995), referem que a abordagem qualitativa caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. Os mesmos autores, consideram ainda que foi Segundo Max Weber quem contribui para o caráter compreensivo da metodologia qualitativa, ao entender que a investigação se deve centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. De acordo com Lalande (1998) a utilização de metodologias de recolha de dados que se enquadram ora nas metodologias quantitativas, ora qualitativas não se opõem, antes se completam.

Considera, ainda, que esta pluriabordagem é possível porque as fronteiras das ciências sociais tendem a ter cada vez menos fronteiras rígidas.

Sendo que o estudo da problemática irá incidir num determinado grupo de indivíduos, o estudo de caso será a estratégia mais adequada nas pesquisas que tenham como campo de estudo as escolas, instituições, grupos sociais e atores individuais. Esta metodologia permite encontrar novos dados mesmo que o investigador tenha delineado a priori, os objetivos do estudo. É sempre realizado tendo em conta o contexto das problemáticas a investigar e os resultados das pesquisas são considerados exclusivos e relativos ao grupo em estudo (André, 1984).

O modo de investigação estudo de caso caracteriza-se por assumir uma posição em que o campo de investigação é “o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.169). Neste contexto o investigador está intrinsecamente comprometido e envolvido ao nível de um estudo pormenorizado de casos particulares. Estamos perante uma abordagem qualitativa posicionando-se no campo do paradigma qualitativo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

No estudo de caso o investigador pode desempenhar diferentes papéis. O investigador assume sobretudo o papel de entrevistador, de professor e de leitor. Stake (2007) dá especial ênfase ao papel do professor, já que é proposto na sua investigação informar, despertar interesse por diferentes temáticas, fornecer matéria que possam estimular consciências, para além de proporcionar a socialização. O papel de professor investigador qualitativo é de todos, aquele que acredita que o

conhecimento é construído. Aquilo que se conhece resulta da ação humana ou seja: o indivíduo desde que nasce, constrói as suas percepções nas múltiplas interações com o meio e também daquilo que ouve falar sobre o mundo.

Sendo o estudo de caso de natureza descritiva este tem por base mormente, as informações retiradas no terreno tais como o discurso dos próprios atores envolventes. Por conseguinte, Hamel (1997) faz uma chamada de atenção ao estatuto que é atribuído ao senso comum, às declarações empíricas proferidas pelos atores, que servirão de conteúdo às descrições do estudo de caso em detrimento dos conteúdos teóricos.

O termo *estudo de caso* é uma adaptação oriunda da tradição médica, tornou-se numa das modalidades de pesquisa qualitativa mais usadas em ciências sociais (Goldenberg, 2004).

Considera-se oportuno fazer uma abordagem à pertinência dos primeiros estudos monográficos desenvolvidos pela Escola de Chicago nos finais do século XIX e princípios do século XX. A Escola de Chicago, nome atribuído a um grupo de investigadores de sociólogos americanos, era constituída por professores e por alunos da universidade de Chicago, que viram o seu mérito reconhecido pelo desenvolvimento do método de investigação qualitativa. Dewey, filósofo que lecionou desde 1894 a 1904 em Chicago, implementou uma filosofia de intervenção social que requer o envolvimento do investigador nas complexas dinâmicas sociais. Mead, também ele docente na Universidade de Chicago até 1931 e tido como o arquiteto da perspectiva interacionista, fortemente vincada pela influência da psicologia social, entende que o indivíduo só conhece a sua essência apenas e só, quando este conseguir compreender a pluralidade de relações humanas. Consequentemente, este paradigma define que o investigador só assimilará os fenómenos particulares quando se envolver e participar no mundo que se propões estudar isto é: quando olhar o mundo através “dos olhos dos pesquisados”, (Goldenberg, 2004, p. 27). O investigador adota uma posição de empatia com o meio, os indivíduos e as problemáticas que pretende estudar, ciente de que a descrição e identificação dos problemas verificados será também a condição para a resolução desses enigmas sociais (Chizzotti, 2003).

Considerando o ponto de vista metodológico, estes sociólogos baseavam-se no estudo de caso, mesmo que a análise em causa se aplicasse a uma coletividade, a um conjunto de pessoas ou mesmo a um indivíduo. Estes estudos têm como centro de interesse os bairros sociais predominantemente compostos por emigrantes que, ao confrontarem-se com novas realidades sociais, se deparam com graves situações de desemprego acarretando por isso problemas de delinquência, violência e de pobreza extrema. São particularmente os dados recolhidos em primeira mão por estes sociólogos Thomas e Park, que irão servir de base aos estudos sociais, substanciais ao entendimento das investigações qualitativas no mundo da educação (Hamel, 1997).

Ao perspetivar-se uma investigação, torna-se necessária uma revisão bibliográfica pois permitirá recolher informações atualizadas e dados relevantes, pertinentes à fundamentação da problemática. A definição ou formulação do problema é perentória uma vez que possibilita nortear o processo investigativo já que, toda a pesquisa qualitativa ou quantitativa pretende descobrir respostas para um dado problema.

2. Procedimentos exploratórios (aproximação ao terreno)

A escolha da instituição onde se vai proceder à recolha de dados e a posterior implementação do plano de ação é o local de trabalho dos investigadores. Neste sentido a aproximação ao terreno foi aliviada pelas favoráveis relações pessoais e laborais existentes entre os colaboradores da mesma.

A abordagem à diretora da instituição e às educadoras responsáveis pelas turmas onde se vai proceder à recolha de dados por questionário, é merecedora de resposta afirmativa após explicação e elucidação do estudo que se pretende realizar.

Por outro lado a participação da investigadora na reunião de pais, das turmas em questão, permite estabelecer um diálogo produtivo que incentiva a participação dos pais no preenchimento dos questionários.

Relativamente aos entrevistados a receptividade foi imediata e sem obstáculo à gravação das mesmas em suporte áudio.

Para melhor aferir aspetos a ter em conta e descobrir novos pontos de reflexão, a realização de uma entrevista semiestruturada a uma educadora de infância exterior à Instituição, permite a recolha de aspetos que possam revelar-se importantes e que determinem e delimitem com maior rigor o campo da investigação. Após esta primeira abordagem, o guião da entrevista não sofreu alterações uma vez que as questões elaboradas, foram ao encontro das problemáticas em questão. Este momento tem um carater revelador uma vez que pode denunciar aspetos da problemática sobre os quais o investigador não teria refletido ou considerado (Quivy, 1992).

3. Processos de Recolha e tratamento de dados

Nesta investigação estaremos a privilegiar estratégias de recolha de informação compostas. Por um lado, a pesquisa qualitativa em que os objetivos da pesquisa concretizam-se em termos de valores, crenças, motivações, significados, pois dizem respeito a noções muito particulares (Lessard - Hébert, 2005) e por outro lado, a pesquisa quantitativa que permite a realização de um estudo estatístico que se destina a descrever as características de uma determinada situação (Ketele & Roegiers, 1993).

Na perspectiva qualitativa, o investigador preocupa-se em entender as múltiplas e complexas relações existenciais com o objetivo de provocar a compreensão dos fenômenos sociais (Stake, 2007). Os métodos qualitativos têm como intenção, proporcionar uma visão detalhada, minuciosa e requerem por parte do investigador uma maleabilidade e uma entrega total (Moreira, 1994).

Na recolha de dados aos educadores de infância e à diretora da instituição no projeto de investigação, será considerado o método de entrevista aberta⁷, sendo fixo o enunciado e a sequência das questões, mas o entrevistado terá liberdade para discorrer sobre o tema em questão. Esta estratégia permite que as respostas sejam obtidas a partir de uma conversação informal permitindo em caso de necessidade, a interferência do entrevistador (Abrantes, 2011)⁸. Neste sentido, permite uma interação e uma envolvimento mais próxima com os entrevistados, proporcionando momentos de partilha, proporciona recolha de informação riquíssima, possibilita que o investigador de uma forma direta e no momento, clarifique as perguntas e respostas. A entrevista qualitativa é certamente a técnica mais usada na investigação social pois podemos defini-la como uma conversa incitada claramente pelo entrevistador, destinada a um grupo de pessoas com determinadas características, com a finalidade de conhecer, orientada pelo entrevistador e assente numa estrutura flexível (Moreira, 2007).

A análise e organização dos dados serão concretizadas operacionalizando o método da análise de conteúdo, uma vez que permite de forma cuidadosa e metódica, o tratamento da informação, assim como de relatos que se revelem complexos e excessivos (Quivy, 1992). Pretende-se que a análise de conteúdo seja: exaustiva, fiel, sistemática e que procure definir e organizar os dados recolhidos.

A pesquisa quantitativa será realizada na abordagem aos encarregados de educação a fim de tomar conhecimento das dificuldades sentidas pelos mesmos na tarefa de educar. Considera-se o inquérito por questionário⁹ o melhor utensílio de recolha de dados para a problemática em questão (Ketele & Roegiers, 1993).

A recolha de informação estruturada questionando de uma forma direta e de modo idêntico o universo envolvido no fenómeno social, não é contudo uma questão clara e muitos investigadores particularmente os antropólogos exteriorizam fortes restrições. Em primeiro lugar, está aquilo a que se pode considerar “desejabilidade social das respostas” (Moreira, 2007, p.231). Neste sentido, se os comportamentos e atitudes de determinado grupo social assumem uma forte conotação quer ela seja positiva ou negativa, uma dada questão a que ela esteja implícita, pode dar origem a respostas ambíguas uma vez que o entrevistado pode ter medo de expressar ou revelar condutas e ideias que não sejam consideradas normais e desse modo, seja induzido a revelar aquilo que realmente não é. Em segundo lugar, refletimos sobre a

⁷ Guião de entrevista no Apêndice B

⁸ Diapositivos disponibilizados nas aulas de Técnicas Avançadas de Investigação.

⁹ Inquérito por questionário - Apêndice A

pluralidade e complexidade de enumeras investigações sociais e às quais os inquiridos não tiveram a oportunidade de se informarem e consequentemente, refletirem sobre as problemáticas em causa, não tendo por isso uma opinião bem definida. Sendo que frequentemente a distribuição e execução dos inquéritos se concretizam num ambiente em que a tensão para se responder é evidente, muitos dos entrevistados escolhem ao acaso as respostas. Em terceiro lugar, a apresentação da questão “estandardizada” permite apenas assinalar opiniões, menosprezando absorver com detalhe e nitidez o cerne das opiniões.

Porém, o inquérito por questionário tem uma longa tradição no que concerne a história da investigação social, oferecendo vantagens evidentes e incontestáveis. Entre 1880 e 1910 Weber valeu-se várias vezes de questionários para analisar problemas sociais. Mas, foi sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial que o inquérito por questionário se tornou a estratégia mais usada nas pesquisas sociais, destacando-se os estudos realizados por Lazarsfeld e Berelson (*The People's Choice*, 1944) assim como, os estudos de Stouffer (*The American Soldier*, 1949), (Moreira, 2007).

Os dados recolhidos por questionário vão ser analisados estatisticamente para poderem ser utilizados através da comparação de respostas globais, de outra forma não têm significado em si mesmas (Quivy, 1992). Por último queremos referir a triangulação de dados como método utilizado para cruzar os dados obtidos pela utilização dos dois métodos de pesquisa já referidos. Segundo Azevedo, oliveira, Gonzalez e Abdalla (2013) “ a necessidade de utilizar estratégias de métodos mistos pode emergir durante o andamento do projeto, como parte do esforço de encontrar respostas às questões de pesquisa” (p.6).

Capítulo IV

Apresentação e análise dos dados recolhidos

1. Caracterização da amostra

A amostra foi composta por 50 pais, cujos filhos frequentam duas turmas do Centro Infantil, em que as idades estão compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

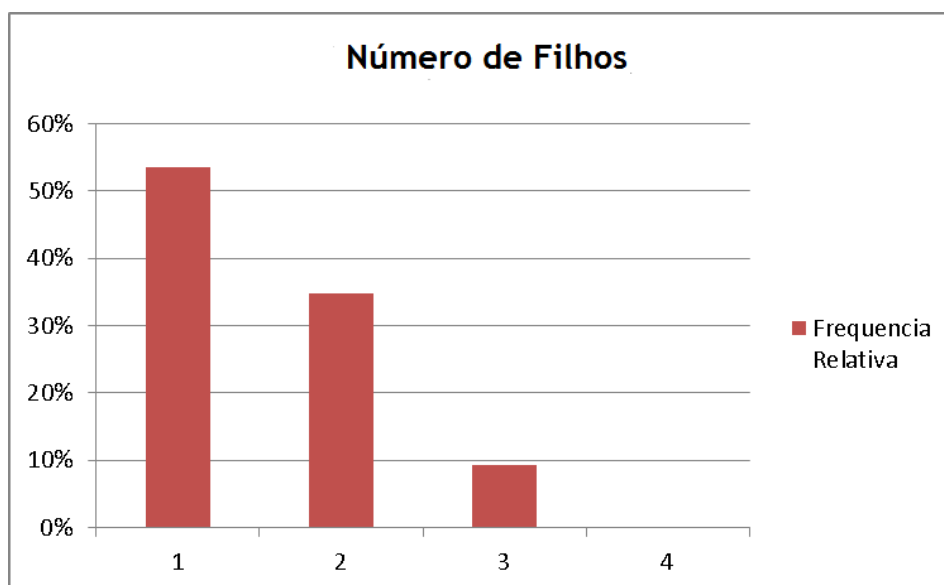
Responderam aos inquéritos 43 indivíduos. 42% dos inquiridos possuem idade entre 35 a 40 anos, 56% possui o 3º ciclo escolar completo. A amostra também é caracterizada pela estrutura familiar, a qual 49% é constituída por pai e mãe e 30% é Monoparental.

2 Análise dos dados dos questionários

No âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar, Crianças e Jovens em Risco, foi realizada a recolha de informações por questionário com vista à elaboração de um Projeto intitulado “Regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina na escola”. Pretende-se com este verificar qual a relevância que os pais dão à educação dos seus filhos, à importância da interiorização de regras e de limites nas crianças como forma de combater a indisciplina na escola. A recolha de dados tem por objetivo a criação de um projeto no âmbito da educação parental, ou seja, tentar perceber se os pais têm dificuldade na forma de orientar e educar os seus filhos, procurar saber quais as dificuldades sentidas e quem são os intervenientes na tarefa de educar.

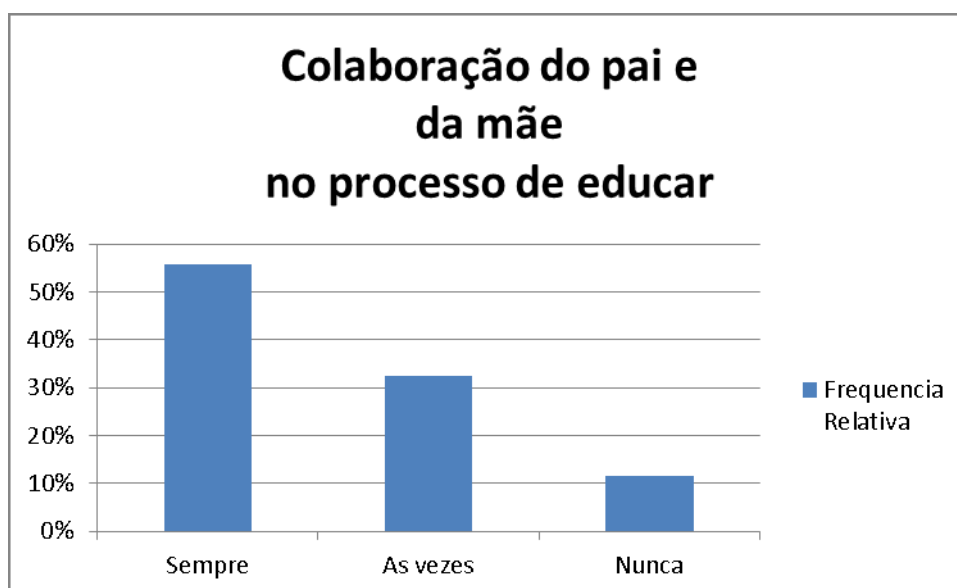
Como poderá verificar-se no Gráfico abaixo, 53% dos entrevistados possuem 1 filho. Quando questionados sobre sua satisfação pessoal, 49% afirma que possui uma vida pessoal mais ou menos satisfatória.

Figura 2 - Número de Filhos



A fim de analisar a influência da família na educação das crianças, primeiramente foi necessário perceber com quem a criança mantém relações de afetividade. A análise dos questionários demonstrou que 79% das famílias entrevistadas, afirmam que a criança possui relacionamento afetivo tanto com a mãe, quanto com o pai. Além disso, 56% das famílias afirmam colaborar no processo de educação dos filhos, conforme exposto no gráfico a seguir.

Figura 3 - Colaboração do pai e da mãe no processo de educar

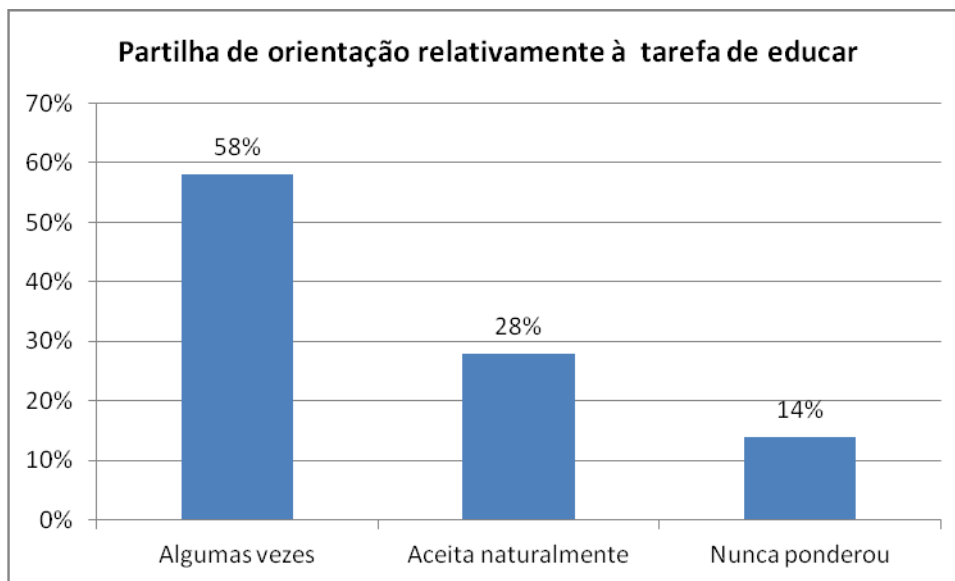


Os códigos de regulação comportamental podem ser definidos pelos mais diversos indivíduos relacionados com a família: pai, mãe, a própria criança, os avós, amigos dos pais ou ainda pelos pais e a criança. Dos dados coletados, 56% dos participantes

informaram que as regras são impostas pela mãe e pelo pai. Ainda que tenha sido verificada a ocorrência de 35% de famílias, onde a função cabe somente à mãe.

Quando questionados sobre a possibilidade de ter o auxílio de um grupo de pessoas que permita a partilha de orientações relativamente à tarefa de educar, a maioria (58%) informou que algumas vezes já considerou essa hipótese.

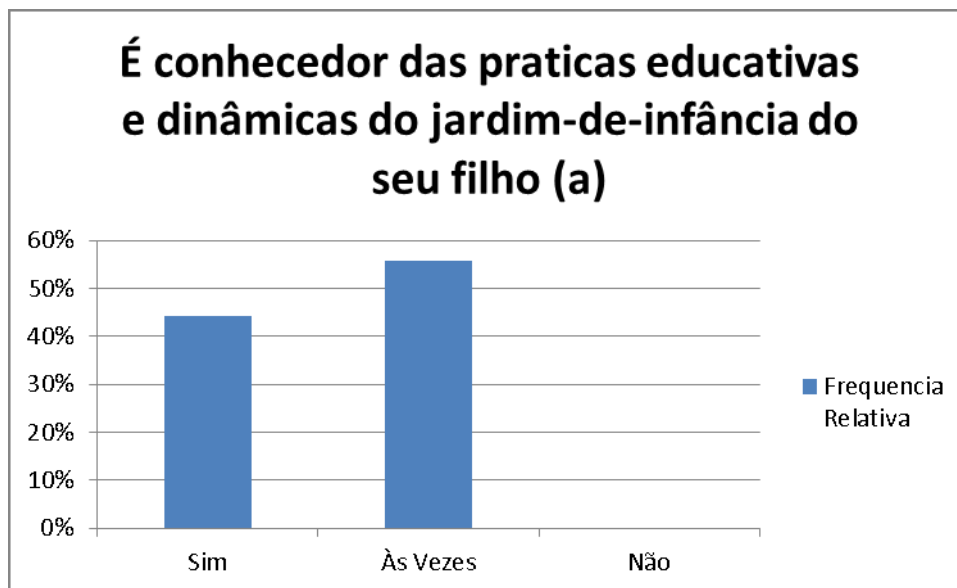
Figura 4 - Partilha de orientação relativa à tarefa de educar



A aceitação natural deste tipo de auxílio representou 28% das respostas à questão. Ainda que 14% tenham informado que nunca pensaram neste tipo de ajuda, 86% (ou seja, quase a unanimidade da amostra entrevistada), considera útil o envolvimento em grupos de educação parental com o intuito de adquirir competências parentais. Os 72% dos participantes acredita ser útil poder partilhar com outros pais a dificuldade no exercício da tarefa de educar. A intervenção auxiliar nas tarefas educativas para um desenvolvimento harmonioso dos filhos também foi considerada pertinente. A promoção de atitudes positivas para os progenitores se sentirem mais confiantes na tarefa de educar e o reforço dos laços entre pais e filhos, foram outros dos motivos apontados como vantajosos no processo de envolvimento em grupos de educação parental.

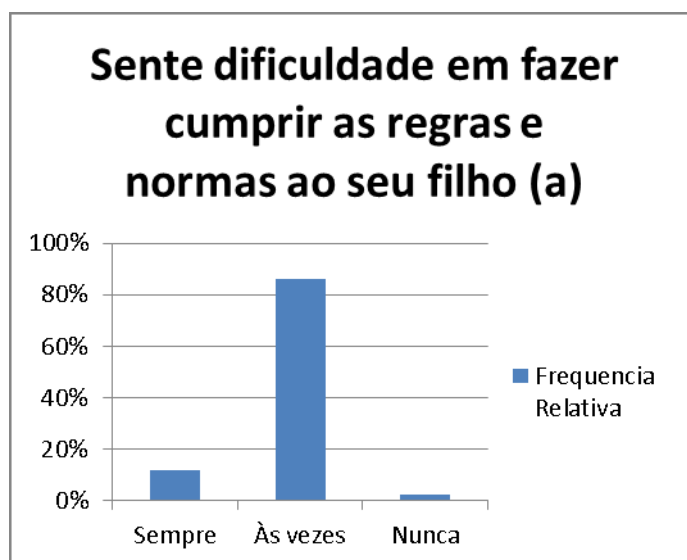
Curiosamente, 74% informou que tem por hábito partilhar com o educador de infância as práticas educativas familiares relativa ao seu educando, entretanto, somente 56% das famílias conhecem, algumas das práticas educativas e dinâmicas do jardim-de-infância do seu filho. Como se pode observar na figura que segue.

Figura 5 - É conhecedor das práticas educativas e dinâmicas do jardim-de-infância do seu filho

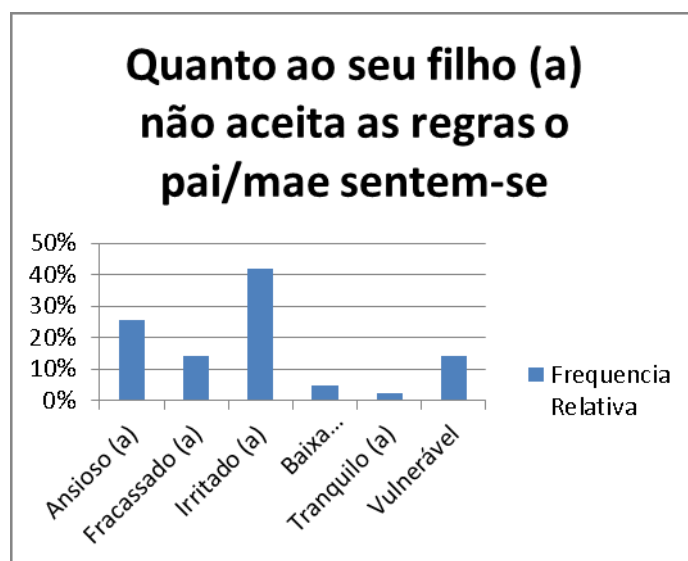


Voltando à questão das regras de comportamento, essas podem ser impostas de diversas formas: pela coação, pelo diálogo, pelo reforço positivo, com firmeza. 65% Informa que o diálogo é a forma mais utilizada. A coação e a imposição de regras de forma “firme” também foram apontadas como soluções utilizadas.

Figura 6 - Sente dificuldade em fazer cumprir as regras e normas ao seu filho



Por fim, percebe-se que a tarefa de educar um filho é uma tarefa difícil para a maioria dos pais. 86% dos participante responderam assertivamente a este questionamento. Quando os filhos não aceitam as regras dos pais, é comum que se sintam irritados, ansiosos, fracassados ou até mesmo vulneráveis.

Figura 7 - Quanto ao seu filho(a) não aceita as regras o pai/mãe sentem-se

2.1. Conclusão

Os objetivos principais deste questionário foram verificar a importância que os pais dão à educação dos seus filhos e à utilidade na interiorização de regras e de limites nas crianças como forma de combater a indisciplina na escola. Através dos dados coletados, nota-se que, em geral, essa pertinência é percebida pelos pais, já que 56% dos inquiridos responde que as normas de conduta são estipuladas por ambos. Alguns exteriorizam mais dificuldades que outros, por vezes justificadas pela própria estrutura familiar uma vez que podemos constatar que 21% das crianças mantêm relações afetivas estáveis apenas com a mãe. Percebe-se também que os pais, possuem a nítida concepção de que as regras e limites são essenciais ao desenvolvimento social da criança.

Secundariamente pretende-se perceber se os pais sentem dificuldade na forma de orientar e educar os filhos, procura-se saber quais as dificuldades sentidas e quem são os intervenientes na tarefa de educar. Como foi possível verificar na análise dos dados, a grande maioria dos pais 86%, sente dificuldades em educar os filhos. É perceptível o constrangimento em impor os limites e a pré-disposição para receber auxílio no que concerne a educação das crianças.

A qualidade das interações postas em prática pelos pais ao educarem os seus filhos, são fundamentais à promoção de condutas consideradas pelos progenitores e/ou professores como adequadas ou não à exteriorização de atitudes consideradas deficitárias ou em excesso, prejudiciais às interações das crianças com os seus pares e com os adultos da sua envolvência. Nestas circunstâncias, é possível reconhecer variáveis determinantes à exteriorização comportamental das crianças. Estudos levados a cabo por Bolsoni-Silva e Marturano (2002) colocam em evidência a conexão entre práticas educativas (uso de normas inconsistentes, comportamentos coercivos,

ausência de acompanhamento e supervisão nos diferentes momentos e a falta de assertividade), com o comportamento antissocial dos filhos. No que ao estudo diz respeito, 65% dos inquiridos responde que o diálogo é a forma mais utilizada no momento de definir regras, embora a coação e a imposição também sejam postas em prática.

Por conseguinte, estamos perante um contexto em que o diálogo é escasso e unidirecional, já que não têm em consideração a capacidade argumentativa e a iniciativa da criança. Perante o exposto e depois de serem analisadas os estilos parentais, as autoras Esteban e Blasi (1996), consideram que a afetividade, as normas de disciplina alicerçadas na racionalidade e no respeito, as práticas não punitivas e a firmeza nas normas educativas (estilo parental autoritativo), atuam positivamente nas crianças uma vez que serão indivíduos com maior autoestima e sucesso nas relações sociais e académicas

Investigações realizadas por Baumrind (1971) e refletidas por Estevan e Blasi (1996) tiveram como resultados que, as crianças socialmente equilibradas eram provenientes de contextos cujos pais ajustavam os afetos com as expetativas positivas no que concerne a autonomia, valorizando o diálogo claro e consistente. Neste sentido, a tipologia parental tem influência e é determinante nos resultados educacionais das crianças. Pais que fazem uso de uma disciplina “autoritária” caracterizam-se por não dar crédito às solicitações das crianças, desprezando os afetos e impondo as regras com elevados níveis de controlo e firmeza, coagindo a criança física e verbalmente. Estes educadores não consideram importante o papel da criança no processo educativo. Esta atitude “unidirecional” (Estevan & Blasi, 1996, p. 155) nas relações entre pais e filhos, exterioriza apatia dos progenitores relativamente às iniciativas das crianças, não tendo por isso elevadas expetativas na autonomia das mesmas. Os pais que fazem uso de uma disciplina “autoritativa” são caracterizados por responderem com interesse e afeto às solicitações dos filhos (pais com elevado nível de responsividade). Estes progenitores usam racionalmente a firmeza, manifestando ou não a confiança nos seus filhos. Esta tipologia parental “bidirecional” (Estevan & Blasi, 1996, p. 156) envolve a criança na orientação educativa, é privilegiado o diálogo e opiniões/pareceres das mesmas, beneficiando por isso a autonomia. Os pais que, no seu quotidiano fazem uso de uma disciplina baseada na indiferença e permissividade são qualificados por serem educadores com reduzido controlo parental, perante comportamentos desajustados dos seus filhos. Esta permissividade pode resultar da falta de maturidade dos pais e da frágil envolvência parental que, nos dados recolhidos ainda se verifica 35% de mães que assumem a responsabilidade de educar um filho. O ser pai e o ser mãe envolve um processo de maturação que se irá projetar nas novas responsabilidades no nascimento de uma criança. A transição de casal para a de parentalidade, faz “de cada pai e de cada mãe um efetivo progenitor de uma nova família” (Sampaio, Cruz & Carvalho, 2011, p 392). Assumir o papel de pai e de mãe traz associadas alterações

que se refletem na personalidade e nas relações interpessoais até então estabelecidas no seio familiar.

Como intervenientes para além dos pais e da criança, todas as pessoas que a rodeiam, possuem um papel crucial no desenvolvimento de atitudes socialmente ajustadas ou como refere Bolsoni-Silva e Marturano (2002) Habilidades Sociais Educativas (HSE). Segundo os dados coletados no universo onde foram aplicados os questionários e como pode ser observado na figura 4, as dinâmicas e responsabilidades educativas estão a ser postas em prática por ambos os progenitores 56%. Ao considerarmos a educação bidirecional, estamos a pensar na envolvimento dos progenitores e da criança no processo educativo. Como já foi referido no capítulo I¹⁰, a criança é um ator social dinâmico e este, é influenciado pela multiplicidade de contextos que o envolvem, influenciando também todos aqueles que estão ao seu redor. Deste modo, ao considerar as diferentes formas ou estilos de educar, pode-se decifrar o processo de socialização que envolveu a criança. Por conseguinte o estilo parental é entendido como sendo uma característica inerente aos pais, que por sua vez pode ser modificada pelos seus filhos, no processo de socialização que se pensa ser dinâmico (Esteban & Blasi, 1996).

Sendo o jardim-de-infância mais um agente socializador, pode considerar-se que o êxito na interiorização de HSE na criança poderá ser facilitado com a interação dos pais com os profissionais da área e neste sentido, os 74% dos pais informaram que partilhar as dinâmicas educativas com o educador de infância é um hábito. No entanto, 44% dos pais diz desconhecer as práticas educativas do profissional de educação.

A condição de parentalidade não pode ser contudo entendida como única mas também considerar a individualidade de cada membro do casal. Este ajustamento emocional dos progenitores é por vezes complexo merecendo nos dias de hoje uma mediação atempada por parte dos profissionais de educação. Um grupo de pais exigente com a educação de seus filhos, obriga a que se esteja atento a cada período sensível da vida da criança para desta forma, assegurar e reforçar os vínculos por vezes fragilizados, resultantes de uma sociedade vulnerável devido a diversos condicionalismos (Sampaio, Cruz & Carvalho, 2011).

3. Análise e discussão das entrevistas

3.1 Processo de categorização

A exploração do material trata-se da etapa de administração sistemática das decisões tomadas, consistindo em sua essência em operações de codificação, agregação e enumeração do material selecionado (formulação das categorias).

¹⁰ Capítulo I : O contexto e suas influências no desenvolvimento da criança.

A maioria dos procedimentos de análise organiza-se ao redor de um processo de categorização, que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e, em seguida, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, o que vai permitir o seu agrupamento (Bardin, 2011).

A operacionalização da análise dos dados, iniciou-se com a pré-análise, que caracterizou a escolha do material analisado de acordo com os objetivos do estudo. Na segunda etapa, a exploração do material, o texto transcrito do discurso dos informantes foi agrupado com uma base semântica.

Neste estudo, as categorias de análise foram encontradas a partir do guião da entrevista e de autores de referência, fazendo interagir a teoria e os dados.

Foram encontradas as seguintes categorias:

Figura 8 - Quadro de categorias da entrevista

| Categorias | Indicadores |
|---------------------|---|
| Regras e limites | Importância das regras e limites na criança; O papel da família; |
| Comportamentos | Atitudes comportamentais reveladoras; |
| Indisciplina | Prática pedagógica do educador de infância; Conceito; |
| Fatores de proteção | A importância das regras e dos limites; Designação dos fatores de proteção; |
| Vulnerabilidade | O contexto familiar; Estilos parentais; |
| Intervenção | Estratégias para educar; Contexto família; Prática pedagógica/ atitudes/comportamentos do educador de infância; |

3.2 Caracterização dos participantes

Foram convidados a participar da referida entrevista cinco profissionais de educação. Todos com mais de 18 anos de experiência na área. A entrevistada com menor tempo de serviço, possui 18 anos de trabalho e a com o maior período de experiência chega aos 34 anos.

Figura 9 - Caraterização da amostra

Caraterização da amostra

| | Tempo de serviço |
|-------------|------------------|
| Educadora A | 34 anos |
| Educadora B | 18 anos |
| Educadora C | 21 anos |
| Educadora D | 14 anos |
| Educadora F | 31 anos |

4. Análise das entrevistas¹¹

Inicialmente quando indagadas sobre *a importância das regras e a imposição de limites na criança*, todos definiram, com diferentes palavras, a mesma concepção: “As regras e os limites são fundamentais ao desenvolvimento moral e social das crianças”. Uma vez que contribuem para a segurança da mesma, na medida em que funcionam como barreiras; funcionam como um modelo organizador da sua socialização; ensinam a respeitar a criança enquanto criança e a respeitar os outros, estabelecendo a diferença entre as suas necessidades e a sua vontade. A criança aprende a partilhar, a ser tolerante e a respeitar.

Os mesmos entrevistados foram questionados quanto ao papel dos pais na definição e interiorização de regras e de limites nos seus filhos. Mais uma vez foram unânimes nas respostas e consideram o papel dos pais decisivo na definição e interiorização de regras e limites dos filhos. Consideram que o ambiente familiar é o primeiro a intervir na interiorização de normas e de valores na criança.

A fim de registar informações de carácter identificativo e preventivo para o presente trabalho, questionou-se a relação quanto **ao papel dos educadores de**

¹¹ Quadro da análise de conteúdo - Apêndice D

infância na prevenção da indisciplina na criança. Os entrevistados acreditam que o seu papel é de importância fundamental pois estes estão presentes numa fase particularmente importante do desenvolvimento da criança. Não obstante, as justificativas para este questionamento são variadas. Do ponto de vista de alguns, os educadores devem funcionar como supervisores, só intervindo quando necessário, tentando sempre promover o crescimento social das crianças. Outros preocupam-se em ser para as crianças um exemplo a seguir, através de boas normas de conduta. Uma outra opinião é de que se deve promover e construir um trabalho conjunto entre a escola e a família. E os comportamentos de indisciplina se existirem, deverão ser abordados o quanto antes e da forma mais adequada. Todos os intervenientes na socialização da criança, permitem ou não, ultrapassar com sucesso as dificuldades do processo de crescimento psicossociológico de uma criança e nesta dinâmica, o educador de Infância é uma peça fundamental na sala de atividades pois terá que ser assertivo, portador de normas e de valores, representar a figura de autoridade e consequentemente, transmitir aos seus alunos esses comportamentos.

Tendo em mente registar os **fatores de vulnerabilidade suscetíveis nas famílias que possam negligenciar as regras e os limites**, foi solicitado que os participantes definissem o que são regras e limites. Com conceções variadas, ainda que com alguma similaridade as regras e limites, são um conjunto de normas que devem ser seguidas atendendo a idade do indivíduo. Um dos entrevistados acredita que as regras são ações que fazem parte do dia-a-dia dos adultos e das crianças e sem as quais era difícil existir disciplina e comportamentos adequados. Enquanto os limites são atitudes que não se podem esquecer pois são fundamentais para o crescimento saudável das crianças, transmitindo-lhes o respeito por si próprios e pelos outros. Uma outra visão, limite é ensinar às crianças até onde podem ir, sem prejudicar a sua vida e a dos outros, ou ainda, se os limites são fronteiras que demarcam o que é permitido ou possível fazer e o que não é, as regras são, por sua vez, a descrição dos limites.

Em suma, conforme definiu outro participante, as regras e os limites são um código social de respeito mútuo entre as pessoas, ou seja é aquilo que define direitos e deveres para uma prática positiva da cidadania. É o conjunto de normas e valores que regulam o comportamento humano e permitem agir tendo em conta a existência dos outros por forma a conseguirem um convívio saudável e responsável. É com a interiorização de regras e limites que são transmitidos os valores éticos e morais que vão permitir às crianças e mais tarde adolescentes e adultos ajustarem o seu comportamento aos diferentes grupos sociais.

Foram destacados alguns **indicadores comportamentais**. Como exemplo de bom comportamento podem-se citar: as crianças respeitadoras do seu espaço e do espaço dos outros; que sabem esperar a sua vez; que partilham; crianças tolerantes; gentis; seguras; que respeitam a opinião e desejos dos outros; sabem ouvir em silêncio; conseguem aceitar uma frustração; são capazes de assumir as responsabilidades dos seus atos; sabem resolver conflitos através do diálogo moderando o tom de voz e são

capazes de controlar as emoções. No lado oposto destacam-se alguns indicadores de mau comportamento: crianças que estão constantemente a bater nos amigos, morder, que se recusam a colaborar ou participar em atividades de grupo; crianças inseguras; manifestam resistência na imposição de regras e de limites.

Para uma melhor compreensão do tema abordado, é pertinente perceber qual a **conotação de indisciplina e quais os seus principais indicadores**. Em suma, pode-se afirmar que a indisciplina manifesta-se pela dificuldade em respeitar e agir de acordo com as regras estabelecidas. É a falta de cumprimento das regras delineadas ou um conjunto de comportamentos não adequados, que dificulta a convivência social. Nas crianças pequenas, verifica-se uma grande dificuldade em aceitar o “não”, reagindo com birras, e por vezes com atitudes agressivas tais como: pontapés, levantar a mão ou mesmo bater no adulto. Não saber esperar a sua vez, empurrar ou agredir os colegas. Enfrentar o adulto, não cumprindo as ordens e fazendo exatamente o contrário daquilo que se lhe pede. Perturbar as atividades escolares com chamadas de atenção permanentes. Confrontações diárias com os colegas e tendência a agressões físicas e também verbais. Destruir os brinquedos dos colegas, esconde-los ou até roubá-los, o próprio nervosismo das crianças dentro da sala de atividades na execução de trabalhos, participação nas atividades propostas, dentre outros.

Os entrevistados foram confrontados quanto às suas percepções sobre as regras e limites e se estas possuem ou não, a mesma conotação. As respostas seguiram algumas divergências. Alguns defendem que o conjunto de regras estabelece os limites, e estas devem ser claras e objetivas, coerentes e acima de tudo, mantidas com firmeza. Já os limites são importantes porque ensinam a criança a respeitar-se a si mesma e aos outros.

Por outro lado, há quem defenda a similaridade dos conceitos, uma vez que no diálogo acerca das regras e limite, essas aparecem sempre de “mãos dadas” para explicar as razões de alguns comportamentos. Ou seja, a conotação que lhes é dada é a mesma. Se consultarmos literatura e artigos escritos por pedagogos, psicólogos e outros a cerca da educação das crianças, onde as regras e os limites são referidos percebe-se que se relacionam intimamente, são comuns e partilham o mesmo significado.

Aprofundando a questão das regras e dos limites, foi solicitado aos participantes que **hierarquizassem os fatores partindo do que consideram ser os mais consistentes na interiorização de regras e de limites** na infância e como os organizariam. De forma praticamente unânime, os entrevistados apontaram o afeto como o primeiro fator e o mais consistente, seguido da construção de confiança e respeito mútuo, os valores, os quais os pais devem ser um exemplo positivo do cumprimento de regras, nas atitudes e comportamentos do dia-a-dia; fazer uso do diálogo como meio privilegiado de explicar o porquê das coisas; ser firme e consistente naquilo que é transmitido á criança por parte do adulto; utilizar pequenas

sanções para comportamentos não aceitáveis, assim como elogiar os esforços da criança para adequar o seu comportamento. Outros fatores também ressaltados foram as atitudes; a consistência; a firmeza; a objetividade, a resiliência e a adaptação positiva em contextos diversos.

Foi ainda questionado se os **fatores socioeconómicos das famílias seriam determinantes no momento de delinear as regras e os limites na infância**, de forma a prevenir a indisciplina. As opiniões fornecidas foram variadas. Há pessoas que não acreditam que sejam vinculativos e que é sobretudo um problema transversal. Justifica-se esse ponto de vista com o fato de que atualmente, assistimos a pais demasiado ocupados e por isso, demasiado tolerantes, com receio de traumatizar as crianças se as contrariarem. Constata-se que a permissividade dos pais tem a ver com a falta de tempo que têm para com os filhos, compensando-os com bens materiais, levando a criança a pensar que podem ter tudo sem esforço. Da mesma forma, há quem acredite que fatores socioeconómicos mais desfavoráveis podem ter alguma influência em alguns casos, por falta de conhecimento e informação atempada. Embora constata-se que por vezes as famílias com o fator socioeconómico mais favorável seja mais permissivo, mais passivo em relação a regras e limites e até por vezes se demita do papel de educar, delegando por vezes á escola competências que a mesma não tem ou antes que deveriam ser conjuntas. De acordo com este pensamento, teoricamente quanto melhores forem as condições socioeconómicas das famílias, melhor poderá ser a educação que essas famílias poderão dar aos seus filhos. No entanto é relativo. O poder económico de algumas famílias e o elevado *status* social que atingiram, leva-as a agirem como se pudessem dominar tudo e todos e esses valores são transmitidos aos filhos, que por sua vez irão imitar este comportamento no seio da escola através de comportamentos de indisciplina, enfrentando a autoridade dos professores, destruindo materiais e equipamentos escolares, falta de respeito pelos direitos dos colegas. No outro extremo aparecem as famílias com baixas condições socioeconómicas, quase sempre associadas a muito pouca formação académica, onde a lei da sobrevivência é que dita as regras e os limites, ou seja onde muitas vezes não existem fronteiras para a sua atuação. As crianças oriundas destas famílias, também têm dificuldade em cumprir regras e limites e agem de acordo com aquilo a que estão habituados a assistir.

Outro debate pertinente sobre o tema que está a ser abordado é a **influência dos estilos parentais nas crianças indisciplinadas**. Segundo os entrevistados, os estilos parentais podem ter influência na indisciplina das crianças. As famílias que são desestruturadas, desequilibradas, que não têm um modelo comum de educação; originam, na maior parte das vezes, crianças com a mesma sintomatologia e que mais tarde poderão ser crianças com comportamentos desadequados, nomeadamente não aceitam regras e não tem limites acabando por não saber conviver com os seus pares. Assim sendo a indisciplina está presente diariamente como uma rotina que foi implantada. O desenvolvimento social e afetivo de uma criança, são condicionados fortemente pelo estilo de educação parental, apesar de haver outros fatores que

também podem influenciar as crianças tais como o grupo de amigos e o meio social onde vivem. Entretanto, percebe-se nessa questão que há quem defenda uma opinião contrária, que não considera os estilos parentais como influência nas crianças indisciplinadas, apenas acreditam que tenha a ver com a forma de pensar dos pais e com a forma como encaram a educação dos filhos.

Com o objetivo de identificar a importância da intervenção dos educadores no processo de disciplina das crianças, solicitou-se que argumentassem sobre **o papel do educador de infância na tarefa de educar**. O educador é responsável pela intervenção pedagógica: planejando a ação educativa, tendo em atenção o grupo de crianças e o seu meio familiar e social. Estabelecendo uma relação pessoal com a criança, baseada no afeto, respeito e autoconfiança e podemos consegui-lo com atividades aliantes para que a criança seja estimulada. É importante integrar e gerir os recursos disponíveis da comunidade.

É ressaltado que o papel do educador é cada vez mais difícil, em função da permissividade dos pais, a falta de firmeza, a falta de implementação de regras, limites, falta de autoridade parental entre outros fatores. O educador deve ser um instrutor, deve saber transmitir às suas crianças aprendizagens, considerando sempre o nível etário em que desenvolve a sua prática pedagógica e um transmissor de valores. A sua prática deve ser sempre desenvolvida com o objetivo de transmitir conhecimentos às suas crianças com sabedoria, afeto, firmeza, objetividade, assertividade, espírito crítico e autoridade.

Depois dos pais, um dos adultos que em princípio exerce uma influência junto das crianças é o educador e funciona também como um modelo a seguir. Na particular tarefa de educar, este deve procurar favorecer o desenvolvimento da socialização das crianças, ajudando-as a sair do seu egocentrismo natural para que consigam desenvolver competências sociais na interação com os seus pares. Isto, passa por dar-lhes exemplos de aceitação, respeito, amizade e afeto, através das atitudes do dia-a-dia. Contudo, é também estabelecer regras e limites, e fazer com que sejam cumpridas por todas a fim de facilitar a convivência. Ajudar as crianças no desenvolvimento da sua identidade e autonomia tendo em consideração os direitos e deveres dela própria e dos outros, servindo o educador como mediador de conflitos e conselheiro, dando-lhes modelos práticos de como agir.

O papel do educador de infância na tarefa de educar é o de conduzir e orientar para que a criança apreenda de uma forma lúdica e espontânea. O educador deve ensinar as crianças a pensar, a questionar para que possam construir opiniões próprias.

Quanto ao papel do educador junto das família, argumenta-se que se deve estabelecer uma relação de disponibilidade e de confiança. Transmitindo deste modo, à criança, segurança e confiança. Sendo assim, deve-se manter a família informada das estratégias utilizadas na sala de atividades, para que em casa os pais também possam dar seguimento ao trabalho do educador, no que diz respeito ao

cumprimento de regras e limites, para que a criança se sinta segura protegida e amada no seio familiar. O estabelecer regras e limites exige paciência e muita persistência mas também, muito amor e muita dedicação. Tudo isto para que a criança possa desenvolver-se em harmonia, sentir-se segura e por conseguinte, tolerante à frustração. O papel do educador junto das famílias é o de tentar que haja uma convergência no delineamento de regras e na imposição de limites, pois mesmo que trabalhados em contextos diferentes, deverão convergir nos mesmos propósitos. Sugere-se que devam ser criadas parcerias com as famílias de modo a envolver-las nas práticas educativas e cuidados das crianças, informando e esclarecendo as suas dúvidas e auxiliando-as no acompanhamento do desenvolvimento.

Por fim, avalia-se de que **forma o educador de infância pode contribuir para a intervenção, a fim de estabelecer estratégias no processo disciplinar**. É proposto que o educador deva preparar as atividades de forma lúdica, para que a criança se sinta motivada, para apreender os conteúdos apresentados, valorizar as ideias da criança, elevar a sua autoestima, fomentar a sua autonomia, proporcionar um clima de respeito mutuo, com regras bem definidas para que a indisciplina não se instale, mas nunca confundindo autoridade com autoritarismo.

É mais uma vez salientado que o educador é um elemento imprescindível na sala de atividades, como instrumento moderador dos comportamentos, disciplina ou indisciplina. A sua contribuição deve ser sobretudo a nível das atitudes que exterioriza para com o seu grupo. Por alguma razão, professores diferentes com o mesmo grupo de crianças, obtêm resultados diferentes. As estratégias e comportamentos na sala de aula são perceptíveis a todas as crianças assim, há que estar atenta aos comportamentos e atitudes das mesmas, e com afeto, ser assertivo, crítico, justo, firme, autoritário, favorecendo um ambiente organizado e disciplinado saudável ao seu grupo. A referir que há crianças que frequentam 11 meses a Instituição, com uma média diária de 9 a 10 horas.

Outra forma de intervenção sugerida é confrontando os pais com as dificuldades da criança, mas simultaneamente mostrando-se disponível para colaborar com eles. Essa colaboração pode passar por fornecer-lhes informação através de pequenos artigos sobre educação, refletir em conjunto sobre o ato de educar, emprestar livros que possam elucidar sobre o papel dos pais na educação dos filhos, encaminhar os pais para consultas especializadas ... Tudo isto depende da reação e da aceitação dos pais relativamente á indisciplina dos filhos.

Além disso, o educador pode contribuir para a intervenção adotando atitudes de cooperação e respeito a si próprio e ao outro, tentando ser um mediador na relação, criando assim programas de intervenção familiar que os desperte e os motive para uma melhor orientação educacional dos filhos. Mais que nunca, a Escola e Família (e aqui escola e família com maiúsculas), precisam de caminhar juntas, os laços entre as mesmas precisam ser reforçados todos os dias mantendo relações cordiais, em que os valores estejam sempre presentes.

5. Conclusão da análise das entrevistas

O tema principal proposto no estudo foi verificar as “Noções/conceitos que os educadores de infância têm sobre as regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina nas crianças, como intervir e prevenir”. Para tanto, foi necessário, inicialmente, recolher informações sobre as representações que os profissionais de educação têm sobre a importância de regras e limites na infância. Dessa forma, em função das entrevistas analisadas e pelas razões apresentadas, pode-se afirmar que as regras e os limites são fundamentais ao desenvolvimento moral e social das crianças. Uma vez que a aprendizagem de regras e limites são o código social que os vai ajudar a integrarem-se nos diversos grupos sociais ao longo da vida, de forma positiva e ajustada, ou seja com respeito pelos direitos e deveres essenciais à convivência humana. Contudo, é de notar que existe por parte de uma das entrevistadas, alguma falta de consciência no que diz respeito à importância dos conceitos no quotidiano das crianças.

Foi necessário registar os indicadores relativamente às crianças, cujo crescimento não seja pautado pelas regras e pelos limites, para que os constrangimentos sejam detetados e possam ser prestadas às crianças, a intervenção necessária. As questões colocadas no seguimento do tema, a fim de ajudar a melhor compreender a temática em causa, foram da mesma forma objetadas com as respostas obtidas das entrevistas. Primeiramente foi identificado o que são regras e limites, em suma, são o código social de respeito mútuo entre as pessoas, que define direitos e deveres para uma prática positiva da cidadania. É o conjunto de normas e valores que regulam o comportamento humano e nos permitem agir tendo em conta que os outros existem por forma a conquistarmos uma convivência saudável e consciente. É importante ter presente a idade da criança no momento de projetar as regras e os limites, é exposto que as crianças devem participar na definição das mesmas contudo, não é referido a importância de estas serem bem claras e explícitas.

Igualmente pertinente, foi observar o que diz respeito ao conceito, indisciplina. Pode-se afirmar que indisciplina é a ausência e o desrespeito às regras, é a negação às normas, o que compromete a convivência social. Os entrevistados revelam ter plena consciência do seu papel interventivo na primeira infância, momento privilegiado do seu desenvolvimento, de forma a minimizar comportamentos desajustados no futuro. De referir a imagem que o educador de infância representa para a criança já que esta vê no adulto um modelo a seguir, reproduzindo as formas de agir e as atitudes. A forma de intervir nas dinâmicas comportamentais das crianças varia. Há educadores de infância que defendem um papel mais interventivo enquanto, outros sustentam apenas imiscuir-se quando necessário, permitindo que a criança resolva por si os conflitos. A consideração que é dada a todos os intervenientes na socialização da criança, é unânime mas a família assume o principal papel, já que este é o primeiro contexto vivencial para o indivíduo. Uma articulação eficaz entre o contexto primário

e o jardim-de-infância será fundamental para a monitorização de situações de risco e que possam fragilizar o crescimento psicossocial da criança. O educador de infância assume um papel importantíssimo uma vez que como técnico, estará mais apto a sinalizar junto das entidades competentes situações que ponham em risco o bem-estar da criança.

Relativamente aos conceitos (regras e limites), os participantes consideram que existe uma interligação isto é: se existir a apreensão das regras consequentemente, os limites serão interiorizados e tidos em conta no momento de vivenciar o comportamento. Se as regras não forem definidas nem interiorizadas, a criança não terá consciência da existência dos limites. Nesta situação podemos dizer que existe reciprocidade entre ambos os conceitos. No que diz respeito à definição dos mesmos, os participantes evidenciam o que os torna fundamentais para um crescimento ajustado do indivíduo. É com a interiorização de regras e com a consciência dos seus limites que a criança irá aprender o código social que define normas e valores, direitos e deveres para uma prática positiva de cidadania.

Observando os indicadores comportamentais em crianças cujo quotidiano é balizado por normas, os entrevistados identificam condutas ajustadas: ser respeitadora do seu espaço e do espaço dos outros, saber esperar pela sua vez, ser capaz de partilhar, ser gentil, saber ouvir, ser tolerante com os colegas, conseguir lidar com a frustração ou seja, ser uma criança disciplinada.

No lado oposto do processo comportamental encontramos a indisciplina e nesta circunstância, estamos a proferir fatores que irão fragilizar os indivíduos. No que a este aspeto diz respeito, a indisciplina exterioriza-se pela inconformidade no cumprimento de regras estabelecidas. Os educadores de infância que foram entrevistados deram grande relevância à dificuldade em a criança aceitar o “não” e este aspeto soma vantagem na negação e interiorização de regras educativas. Desta forma, as crianças apresentam uma enorme dificuldade em se relacionar com os outros, em se integrar nos diferentes contextos já que é muito sensível a mudanças, exteriorizando ansiedade e insegurança. Sendo assim, a criança ao longo do seu processo de crescimento será confrontada com uma enorme inabilidade em se reger por normas de conduta e que irão por em causa os valores pessoais e sociais de cidadania, que se concretizam no respeito mútuo, saber conviver, o autocontrole, entre outros. Urge portanto, uma intervenção e um olhar atento o mais precoce possível dos indícios que talham crianças indisciplinadas.

Concomitantemente, é fundamental analisar fatores de vulnerabilidade, suscetíveis nas famílias e neste ponto, os participantes foram questionados se os fatores socioeconómicos podem ser determinantes no momento de delinear regras e limites na infância de forma a prevenir a indisciplina. Aqui, as respostas divergem, é possível ter alguma influência em alguns casos, por falta de conhecimento e informação atempada. Mas, deslumbra-se uma relação recíproca entre o exercício da parentalidade e os fatores socioeconómicos dos mesmos. Os progenitores que

assumem uma posição de permissividade, negligenciando as regras e os limites, fomentando o egoísmo na criança e a passividade no exercício da parentalidade, ou a sobre proteção que inibe por completo a liberdade da criança, travando a autonomia, concebendo crianças dependentes e inseguras. Também a sublinhar famílias destruturadas e com graves problemas sociais e econômicos que transmitem sentimentos de tudo valer para manter a sobrevivência. A acrescentar o fato de muitas famílias se demitirem do exercício educativo, delegando nos educadores-de-infância e nos professores essas competências educativas.

O elevado número de progenitores incapazes de aceitar a maturidade e o encontro com as responsabilidades da parentalidade, renunciando ao estatuto de pais e o medo de errar no exercício da parentalidade, irá avolumar os fatores que põem em causa o desenvolvimento harmonioso de uma criança. No entanto e aqui estamos no domínio da resiliência, deparamo-nos com crianças e jovens que conseguem sobreviver e ultrapassar com sucesso inúmeras contrariedades, conseguem encarar o mundo com otimismo e serenidade.

Além disso, o desenvolvimento social e afetivo de uma criança são condicionados fortemente pelo estilo de educação parental, mas há outros fatores que também podem influenciar as crianças tais como o grupo de amigos e o meio social onde vivem. Os pais demasiados permissivos são os que, de certa forma, correm maiores riscos de estarem a criar crianças indisciplinadas, porque simplesmente as habituam a comandar a vida de acordo com os seus desejos e isso não pode durar para sempre e muito menos fora do contexto familiar. Estas crianças não aprendem a lidar com as contrariedades e frustrações normais que acontecem na vida, tornam-se cada vez mais exigentes e manipuladoras e consequentemente indisciplinadas. Contudo, há pais muito presentes na educação dos filhos, que estabelecem regras e limites, que privilegiam o diálogo positivo, que são eles próprios bons exemplos nos seus comportamentos, que dão afeto e atenção e alguns destes pais, podem também vir a ser confrontados com comportamentos de indisciplina por parte dos filhos. Tudo isto acaba por ser um pouco relativo. Não há, contudo, receitas em educar, mas há estratégias e métodos, uns mais, outros menos eficazes.

Dessa foram, a fim de delinear estratégias para intervenção, foi necessário verificar a real importância do educador na tarefa de educar. Pelas respostas obtidas nas entrevistas, pode-se afirmar que o papel do educador é essencial para a prevenção de indisciplina na infância. Após a família, o educador é o principal “exemplo” para uma criança. Portanto, o pedagogo deve ser um instrutor, que saiba transmitir às suas crianças aprendizagens, considerando sempre o nível etário em que desenvolve a sua prática pedagógica e um transmissor de valores. A sua prática deve ser sempre desenvolvida com o objetivo de transmitir conhecimentos às suas crianças com sabedoria, afeto, firmeza, objetividade, assertividade, espírito crítico e autoridade.

Ainda mais eficaz é o papel do educador, se conseguir envolver as famílias no projeto da escola, nas atividades escolares, no dia-a-dia da criança. Deve manter-se informado sobre as crianças e transmitir às famílias toda a informação necessária para que esta cresça num ambiente saudável a nível físico e psicológico.

Sendo assim, o educador de infância deve preparar as atividades de forma divertida, para que a criança se sinta motivada, para aprender os conteúdos apresentados. Valorizar as ideias da criança e elevar a sua autoestima. É importante fomentar a sua autonomia de forma a tornar-se independente. Proporcionar um clima divertido mas de respeito, com regras bem definidas para que a indisciplina não se instale, mas nunca confundindo autoridade com autoritarismo.

As estratégias e comportamentos na sala de aula são observáveis por todas as crianças, embora pequenas, mas muito inteligentes, que de uma forma ou outra, se aproveitam do bom ou do mau que se passa. Assim, há que estar atento aos comportamentos e atitudes das crianças, ser assertivo, crítico, justo, firme, autoritário quanto baste e afetivo favorecendo um ambiente organizado, disciplinado e saudável ao seu grupo.

6. Triangulação de dados

A triangulação de dados na investigação, tem por finalidade minimizar o risco de as conclusões que resultam do estudo “reflitam enviesamento ou limitações”(Maxwell, 1996 cit in Ramos, 2005, p. 113) sendo que, transmite conclusões mais seguras e credíveis

As categorias são encontradas ao se efetuar a análise de dados dos inquéritos e das entrevistas, de modo a encontrar unidades temáticas que refletem a mesma ideia.

Figura 10 - Triangulação de dados

| Indicadores | Pais | Educadores de infância | Conclusão |
|---|--|--|--|
| O papel dos pais na interiorização de regras e de limites | 56% dos pais referem colaborar no processo educativo sendo que, 44% dos progenitores o fazem de uma forma individual cabendo | “muito determinante”; “são os primeiros adultos de referência para a criança”; “Os laços afetivos que os unem são único”; “os pais são os primeiros socializadores da criança”; “as regras e | É observável que, pais e educadores de infância dão importância ao papel dos progenitores no momento de delinear estratégias educativas contudo, podemos constatar que os educadores |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | sobretudo às mães | os limites fazem parte da base de uma educação saudável” | dão maior relevância considerando mesmo imprescindível para que a criança possa crescer em harmonia. |
| Atitudes comportamentais relevantes dos pais face às dificuldades sentidas em educar os filhos | 86% dos pais respondem que educar é uma tarefa difícil e por isso facilmente exteriorizam comportamentos de ansiedade, fracasso, irritabilidade, vulnerabilidade e baixa autoestima | “as famílias acabam por ser também indisciplinadas”; “o poder económico de algumas famílias e o elevado status social (...), leva-as a agirem como se pudessem dominar tudo (...) esses valores são transmitidos aos filhos, que por sua vez irão imitar este comportamento (...) através de comportamentos de indisciplina”; “famílias com baixas condições socioeconómicas, (...) pouca formação académica, onde a lei da sobrevivência é que dita as regras e os limites”; “pais com menos formação académica e de estratos sociais baixos estão mais recetivos a aprender, a dialogar e a colaborar com o educador”; “é um problema transversal (...) pais demasiado ocupados (...)” | Pelos dados apresentados, os progenitores respondem que sentem imensas dificuldades no momento de fazer cumprir as regras pois, consideram que é uma tarefa difícil. Os educadores de infância atribuem aos pais o facto de as crianças serem indisciplinadas pois estas reproduzem os comportamentos que observam nos pais. A condição socioeconómica não é relevante uma vez que a indisciplina é um problema transversal. Os educadores referem ainda a falta de tempo, a permissividade e a ausência de disciplina parental como fatores dominantes ao impedimento de atitudes assertivas. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | tolerantes, com receio de traumatizar (...) contrariar”; “Compensando-os com bens materiais”;; | |
| Práticas pedagógicas do educador de infância | 56% dos pais são conhecedores de algumas práticas educativas dos educadores de infância | “devem funcionar como supervisores”; “intervindo quando necessário”; “promover o crescimento social das crianças”; “incentivar as crianças a respeitarem as regras definidas e acordadas por todos”; “valorizo o bom comportamento”; “o diálogo é fundamental”; “ser justa na resolução de conflitos”; “recorro ao castigo”; “autoavaliação do seu comportamento”; “ser firme e consistente”; “saber dizer não”; “adaptação positiva”; “bom senso, os afetos, o respeito pela individualidade de cada um”; | Verifica-se ainda que, existe uma percentagem elevada de pais que não conhece as práticas pedagógicas da educadora de infância. As educadoras entrevistadas nem todas fazem uso das mesmas práticas. A maioria opta pelo diálogo, por delinear juntamente com a criança as regras e os limites a serem respeitados, é consistente e persistente nas suas atitudes, a afetividade e o respeito pela individualidade de cada criança está presente. Porém, ainda persistem educadoras de infância que recorrem com frequência ao castigo. |
| As regras e os limites como fatores de proteção | 49% dos pais consideram ter uma vida mais ao menos satisfatória. | “em casa onde não há dinheiro todos ralham e ninguém tem razão””; “os afetos (...) confiança | O grau de insatisfação pessoal revelado pelos inquiridos pode desencadear uma |

| | | | |
|----------------------------------|--|--|---|
| | 79% das famílias referem as crianças mantêm uma relação afetiva com ambos os progenitores 56% dos pais colabora no processo educativo. | (...) respeito (...) resiliência, adaptação positiva "; "Os pais serem um exemplo positivo do cumprimento de regras, nas atitudes e comportamentos (...); usar o diálogo"; "os limites e a disciplina são fundamentais para o desenvolvimento da criança"; "o equilíbrio emocional"; "afeto (...) valores (...) consistência (...) firmeza (...) objetividade (...) autoridade". | diminuição de autoestima que irá repercutir-se no desempenho parental, fragilizando as relações entre pais, filhos e jardim-de-infância, deixando mais vulnerável a criança. Os educadores de infância referem que as regras e os limites são cruciais a um crescimento saudável da criança e que as vulnerabilidades dos contextos familiares são um handicap ao desenvolvimento do indivíduo. |
| Práticas parentais | 65% informa que o diálogo é a via mais utilizada, seguindo-se a coação e a imposição | "autoridade que pode ser abusiva ou podem ser permissivos "; "deixar que o tempo imponha regras"; "ainda são pequenos têm tempo de aprender"; | Neste universo de pais ainda se constata a prática de atitudes autoritativas entre as quais a coação e a imposição. As educadoras de infância acham que os progenitores não consideram importantes as práticas educativas uma vez que, consideram os filhos pequenos e que ainda têm tempo para aprenderem, considerando-os por isso permissivos. |
| Participação dos pais no jardim- | 74% dos pais têm por habito | "incentivo os pais /carregados de | Ainda podemos constatar que 26% |

| | | | |
|---|---|---|--|
| de-infância | partilhar com o educador de infância as práticas educativas | educação a participar na vida da escola”; “proporcionar ocasiões para convivermos”; “criar ambientes de partilha”; “dialogar com os pais”; “devem ser criadas parcerias com as famílias de modo a envolvê-las nas práticas educativas e cuidado das crianças”; “ | dos inquiridos não consideram importante participar nas dinâmicas do jardim-de-infância contudo, as educadoras pensam que é essencial e necessária a partilha de conhecimentos e a implementação de momentos e de espaços para o diálogo. |
| Abertura na partilha e orientação na tarefa educativa | 58% dos progenitores responde já ter considerado essa hipótese. 28% dos inquiridos aceita logicamente essa orientação. 14% revelam nunca terem pensado nesse tipo de colaboração. | “os educadores sozinhos têm mais dificuldade”; “adotando atitudes de cooperação e respeito (...) tentando ser um mediador”; “programas de intervenção familiar”; “mantendo relações cordiais”; Confrontando os pais com as dificuldades da criança, (...) mostrando-se disponível para colaborar”; “fornecer-lhes informação”; “encaminhar os pais para consultas especializadas”; | A maioria dos pais inquiridos, considera importante e necessária ter o apoio de uma equipa técnica que os possa orientar nas dificuldades sentidas no dia-a-dia. Os educadores sentem que essas equipas podem servir de apoio e abrir novas perspetivas nas interações entre pais e jardim-de-infância. Constata-se também que a maioria dos educadores, adotam atitudes de cooperação informando e alertando os pais para as dificuldades sentidas. |

7. Conclusão da triangulação dos dados

Relativamente ao indicador o papel dos pais na interiorização de regras e limites é observável que, pais e educadores de infância dão importância ao papel dos progenitores no momento de delinear estratégias educativas contudo, podemos constatar que os educadores dão maior relevância considerando mesmo imprescindível para que a criança possa crescer em harmonia.

Do cruzamento de dados relativamente ao indicador atitudes comportamentais relevantes dos pais face às dificuldades sentidas em educar os filhos, os progenitores respondem que sentem imensas dificuldades no momento de fazer cumprir as regras pois, consideram que é uma tarefa difícil. Os educadores de infância atribuem aos pais o facto de as crianças serem indisciplinadas pois estas reproduzem os comportamentos que observam nos pais. A condição socioeconómica não é relevante uma vez que a indisciplina é um problema transversal. Os educadores referem ainda a falta de tempo, a permissividade e a ausência de disciplina parental como fatores dominantes ao impedimento de atitudes assertivas.

Quanto ao indicador práticas pedagógicas do educador de infância verifica-se ainda que, existe uma percentagem elevada de pais que não conhece as práticas pedagógicas da educadora de infância.

As educadoras entrevistadas nem todas fazem uso das mesmas práticas. A maioria opta pelo diálogo, por delinear juntamente com a criança as regras e os limites a serem respeitados. É consistente e persistente nas suas atitudes, a afetividade e o respeito pela individualidade de cada criança está presente. Porém, ainda persistem educadoras de infância que recorrem com frequência ao castigo.

O indicador as regras e os limites como fatores de proteção mostra que o grau de insatisfação pessoal revelado pelos inquiridos pode desencadear uma diminuição de autoestima que irá repercutir-se no desempenho parental, fragilizando as relações entre pais, filhos e jardim-de-infância, deixando mais vulnerável a criança.

Os educadores de infância referem que as regras e os limites são cruciais a um crescimento saudável da criança e que as vulnerabilidades dos contextos familiares são um handicap ao desenvolvimento do indivíduo.

No indicador práticas parentais constata-se a prática de atitudes autoritários entre as quais a coação e a imposição. As educadoras de infância acham que os progenitores não consideram importantes as práticas educativas uma vez que, consideram os filhos pequenos e que ainda têm tempo para aprenderem, considerando-os por isso permissivos.

No indicador participação dos pais no jardim-de-infância podemos constatar que 26% dos inquiridos não consideram importante participar nas dinâmicas do jardim-

de-infância contudo, as educadoras pensam que é essencial e necessária a partilha de conhecimentos e a implementação de momentos e de espaços para o diálogo.

No indicador abertura na partilha e orientação na tarefa educativa a maioria dos pais inquiridos, considera importante e necessária ter o apoio de uma equipa técnica que os possa orientar nas dificuldades sentidas no dia-a-dia. Os educadores sentem que essas equipas podem servir de apoio e abrir novas perspetivas nas interações entre pais e jardim-de-infância. Constata-se também que a maioria dos educadores, adotam atitudes de cooperação informando e alertando os pais para as dificuldades sentidas.

8. Identificação dos problemas

Os problemas sobre os quais se pretende intervir, foram identificados a partir da triangulação de dados feita entre as entrevistas semiestruturadas e os inquéritos por questionário.

- A necessidade de capacitar os pais para o desempenho das funções parentais;
- A baixa auto estima dos pais face à sua vida pessoal, com repercussões no desempenho parental;
- Ausência de uma equipa multidisciplinar no jardim-de-infância (pseudopsiquiatra, psicólogo, assistente social);
- Desinteresse mostrado pelos pais no que diz respeito ao projeto educativo do jardim-de-infância;
- Culpabilização dos educadores de infância à permissividade dos pais, face aos comportamentos dos filhos;
- Desculpabilização dos pais face à falta de regras nos comportamentos dos filhos, por considerarem os filhos muito pequenos;
- Falta de tempo dos pais para estabelecerem relações parentais com os filhos;
- Identificação de comportamentos geradores de indisciplina por parte das crianças do jardim-de-infância;
- Ausência de autoridade dos pais perante comportamentos de indisciplina dos filhos;
- Constatação de que a indisciplina verifica-se em ambos sexos;
- Identificação dos indicadores geradores de indisciplina,
- Transversalidade social das crianças indisciplinadas;

- Ausência de atividades que envolvem as famílias;
- Desvalorização do papel do educador de infância no desenvolvimento psicossocial da criança;
- Desinteresse dos pais face à socialização dos filhos no grupo de pares;
- Características intrínsecas das famílias;
- Crianças em situação de risco;
- Predominância da figura materna na interação com o jardim-de-infância;
- Desinteresse dos recursos humanos do jardim-de-infância na intervenção inovadora de atividades;
- Inexistência da associação de pais.

Capítulo V

Intervenção/Plano de ação

1. Fundamentação geral da pertinência do plano de intervenção

Assistimos nos dias que correm a múltiplas e complexas transformações sociais, na sua maioria resultantes da globalização económica e sociocultural para além, das elevadas taxas de desemprego, da exclusão social e da migração. São sobretudo as “crises urbanas” (Guerra, 2002, p 17), que proliferam nos bairros sociais alimentadas pela falta de emprego, pela crise nas entidades estatais e nos poderes locais que impulsionam a criação de planos de intervenção.

Estas mudanças têm também conduzido a uma grande difusão de possibilidades educacionais para todas as crianças. Os programas de intervenção que são dirigidos à primeira infância, devem ser orientados tendo em vista as características individuais de cada uma. Estas diferenças pessoais têm sobretudo a ver com diferenças de maturação internas, as diferenças culturais, sociais, e ambientais.

A qualidade das aprendizagens na infância resulta na sua maioria, das interações com o meio e estas experiências precoces, têm um impacto duradouro quer sejam resultantes de experiências entusiasmantes e positivas, quer sejam provenientes de experiências traumáticas e cheias de privações, (Paterson, 1987).

A classe social de pertença tem sido identificada como sendo a variável mais influente no que concerne o desenvolvimento da criança que por sua vez, se irá refletir no sucesso ou fracasso das aprendizagens na escola. Uma sociedade cada vez mais pluralista impõe que os indivíduos desenvolvam uma certa plasticidade nas dinâmicas relacionais, de forma a aceitarem e compreenderem as diversidades culturais. É pedido que as crianças assimilem e compreendam a sua própria cultura mas também, todas as outras para que harmoniosamente possam coexistir.

Considerando a família o agente socializador primário, um dos objetivos do pré-escolar é permitir uma socialização mais abrangente cabendo-lhe a responsabilidade, de envolver a criança na aprendizagem de conceitos, atitudes e interações distintas, dos apreendidos na família e que refletem a multiculturalidade de uma sociedade. Para um número significativo de crianças, esta é uma tarefa difícil implicando uma rotura com os padrões culturais, pois poderão entender “os padrões linguísticos, as interações sociais e as manifestações culturais e de valores da sua escola como estranhas” (Saracho & Spodek, 1983 sit in Spodek & Saracho, 1998, p. 106).

A modificação da estrutura familiar observada sobretudo nos países ocidentais, cria uma crescente preocupação para os especialistas e governantes na medida que, é visível o sentimento de *stress* perante as dificuldades de adaptação e de integração dos seus elementos. Ainda a considerar o papel da maternidade que deixou de ser

prioritário na vida de uma mulher, sendo substituído por outros interesses como a profissão, relegando para segundo plano a educação das crianças e a família. Constata-se por isso uma dificuldade imensa em harmonizar a maternidade e o ministério da sua profissão, provocando uma decadência na sua autoestima. Socialmente, os jovens prolongam a adolescência adiando cada vez mais o encontro com a adultos porque, aquilo que encontram são situações de negação no momento de arranjar o primeiro emprego, em adquirir a sua própria casa e em edificar a sua autoestima, indispensável a um futuro papel parental. A crescente mobilidade das famílias faz com que os seus membros se sintam menos preparados para acompanhar as necessidades dos seus filhos. A indisponibilidade face à “fonte de sabedoria parental” (Gomes-Pedro, Nugent, Young & Brazelton, 2005, p. 35), é proveniente do *stress* que a sociedade incita ao desempenhar o papel parental, criando sem dúvida, um fator proeminente para a vulnerabilidade. Ironicamente, o ser humano aneia pela inovação e pela mudança enquanto, aquilo de que mais carece necessariamente são sinais estáveis de paz e confiança. Examinando os factos das famílias e crianças nesta viragem do século, os indivíduos tocaram o limite de vulnerabilidade.

O projeto que se pretende construir vai ao encontro decididamente de um conjunto de atuações dos educadores. Estes, ambicionam educar as crianças o melhor e o mais possível, num curto período de tempo. A aprendizagem de atitudes é complexa e pressupõe um tempo que vai para além do que o educador dispõe. Estamos perante situações que envolvem um conjunto de interações entre indivíduos, com determinadas características (aqui estamos no âmbito da psicologia), do meio, das famílias e das instituições escolares (no que concerne a sociologia), (Morissette & Gingras, 1994).

Não obstante, os profissionais que promovem a Educação Parental não se podem preocupar apenas com a qualidade das interações que pretendem promover com os pais uma vez que, estudos realizados por Zuzarte e Calheiros (2010) comprovam algum embaraço na adesão a programas de mediação. Torna-se por isso pertinente desenvolver uma intervenção que tenha em mente, melhorar o carácter relacional entre pais e filhos. Neste sentido os autores supra citados, olham com interesse objetivos que minimizem a resistência dos progenitores: amparar a autoconfiança dos pais, reconhecendo e assimilando as suas potencialidades, fomentar nos pais a sensibilidade necessária na análise das dinâmicas relacionais com a criança, analisar a perceção que os progenitores têm de si próprios, estimular os pais para a dinamização de atividades lúdicas com as crianças, identificar procedências de *stress* e de apoio, aliviar a sobrecarga do progenitor de referência, organizando estratégias e dando sugestões que o auxiliem nas práticas familiares.

Torna-se urgente facultar a cada família sobretudo aquelas que por inúmeras razões estão mais vulneráveis e a vivenciar situações de risco, o apoio de que precisam e desejam e, o desafio que se propõe no âmbito da Educação Parental é a dinâmica de intervenção socioeducativa capaz de impulsionar o bem-estar das crianças e a capacitação das famílias. Almeida e Fernandes (2010), parafraseando

Buchanan (2002), referem que torna-se importante deslocar o ponto de interesse centrado na proteção da criança “para um papel preventivo, mais pró-ativo na promoção do bem-estar das crianças e no combate à exclusão social”, minimizar os fatores de risco ligados à instabilidade e fomentar os fatores ligados ao bem-estar. Assim, é um desafio pensar a Educação Parental em contexto de jardim-de-infância desenvolvida por equipas interdisciplinares, com o intuito de capacitar as famílias, analisando e explorando as complexas relações entre as práticas educativas parentais e os problemas socio comportamentais das crianças. Ensinar os pais a pôr em prática atitudes de empatia, a educar com amor, com respeito, difundindo segurança, confiança e comprometimento, é um dos desafios centrados na realização e concretização de mudanças positivas.

É importante que a família transfira expectativas realistas e apropriadas aos seus progenitores, adaptando-se aos constrangimentos de uma sociedade em mudanças constantes. Considerando a família nomeadamente os pais, o contexto privilegiado onde se processa o desenvolvimento da criança, sujeito à qualidade das experiências que poderá ou não desenvolver ou restringir, torna-se necessário a concretização de ações de intervenção que tenham como intenção olhar para este meio como potencial dinamizador ativo de desenvolvimento. (Gonçalves, 2009)

Propõe-se uma articulação e uma relação de interajuda participada, ativa e *Empowerment* de todos os agentes educativos entre os quais os pais, educadores de infância, com o gabinete de apoio à família situado nos serviços centrais no Instituto de Solidariedade da Segurança Social de Castelo Branco, nomeadamente psicólogos, assistentes sociais e juristas, o Centro de Apoio de Crianças e Jovens (CPCJ), convidar algumas entidades com referência nesta matéria, para viabilizar e concretizar os objetivos, os parceiros referenciados, entre outros.

Na dinâmica da Educação Parental, procura-se promover a implementação de práticas inovadoras, rentabilizando os recursos físicos, humanos e educativos, promovendo atividades estruturadas entre as quais: dinamização de jogos didáticos, exploração de histórias que envolvam os pais e os filhos, criação de grupos informais, momentos de conversa a partir de grupos de chá, piqueniques onde se prevê a realização de jogos que propiciem o fortalecimento de laços afetivos entre famílias e equipe multidisciplinar, criar uma equipa de mães e de pais para apresentarem e organizarem sessões de educação parental.

Neste âmbito, Amado e Freire (2009), fazem referência à prevenção primária¹², como sendo uma forma promissora de ação a implementar no sistema educativo, mais propriamente nos centros de infância, bem como às famílias. Ela interfere ainda sobre o crescimento moral das novas gerações, o desenvolvimento de competências individuais e sociais, que permitem a edificação da autoimagem e no futuro, o desempenho dos diversos papéis sociais a representar.

¹² Conjunto de medidas que podem ser mais ou menos orientadas e que se destinam a crianças (Amado & Freire, 2009).

O compromisso das políticas sociais deveriam segundo Sampaio (2011), assumir uma dialética centrada na detecção precoce das contrariedades ocorridas no curso das funções parentais e que, no jardins-de-infância deveriam estar disponíveis equipes multidisciplinares, de modo a providenciar os reforços necessários e em simultâneo, a troca de vivências com pais a vivenciar situações idênticas. E ainda, uma vez que estas práticas “não se realizam entre nós, é urgente criar uma dinâmica de desmistificação da condição de ser pai e ser mãe, porque essa experiência é enriquecedora” (p. 65).

De acordo com o que foi explanado e no seguimento do nosso objeto de estudo entendemos desenhar um plano de ação centrado para práticas de intervenção precoce junto dos educadores e das famílias.

As práticas de intervenção precoce direcionadas para o sistema familiar têm como objetivo a melhoria das competências e dos recursos educacionais na relação pais-filhos, permitindo a definição do papel que é ser pai e que é ser filho. Por outro lado o investimento que nos propomos fazer na intervenção precoce, e de qualidade quer refletir-se no desenvolvimento das crianças e no esbatimento de problemas de origem biológica, genética e social.

De acordo com Guralnik, (1997) é também um investimento eficaz e rentável para a economia de um estado, nomeadamente quando através dos seus resultados se podem evitar projetos de combate à indisciplina na sala de aula, e/ou projetos de remediação de comportamentos agressivos na sala de aula, entre outros.

A intervenção precoce faz todo o sentido ser aplicado em famílias com crianças em idade pré-escolar porque “...o tempo da criança não volta atrás. É o que se pode fazer em certo momento que fica e que vai servir de alicerce para o futuro” (Goldsmith, 2002 cit por Filipe, 2006).

Neste sentido propomos um conjunto de atividades cujo objetivo é melhorar as dificuldades elencadas no diagnóstico atrás apresentado, envolvendo a escola, os pais, as educadoras e as crianças. Como exemplo de propostas de atividades destacamos o Ateliê de Pintura ou o Ateliê de Marionetas. É importante referir que todas as atividades serão aplicadas no centro infantil onde se realizou a investigação.

Juntando todos estes elementos entendemos que a aplicação da metodologia participativa de projeto irá ao encontro do objetivo central do mestrado. A intervenção social em meio escolar vai permitir a aquisição de padrões comportamentais socialmente aceites, capazes de diluir as desigualdades sociais na escola, nos bairros, em casa, contribuindo para a disciplina em meio escolar.

Por sua vez esta forma de intervenção pode e deve contribuir para o desenvolvimento local através da adequação e replicação de comportamentos cívicos e empreendedores que podem ser facilitadores do desenvolvimento económico e social das comunidades envolventes.

A compreensão desta realidade só pode acontecer quando o cruzamento de olhares entre educadores e pais se unifica num plano de ação baseado num conjunto de atividades lógicas e sequentes (Guerra, 2007).

A par disso a metodologia participativa permite a dualidade entre pesquisa e ação, isto é, identificadas as situações que se entendem necessitar de mudança, há que desenvolver um plano de ação onde se clarifiquem os atores e o seu papel, as estratégias e os recursos, uma forma de pensar dinâmica e interativa, onde os processos de avaliação permitam construir pontes para novas atividades, reformulação de objetivos já traçados ou a própria continuidade das ações já implementadas (Guerra, 2007).

2. Identificação das necessidades de intervenção

Selecionar as necessidades e prioridades na intervenção, requer um estudo individualizado de cada problema, analisando e articulando as implicações nas demais problemáticas (Guerra, 2007).

- A identificação das necessidades de intervenção visa dar resposta aos problemas elencados no ponto anterior e que foram selecionados com base na recolha de dados:
- Necessidade de promover a participação dos pais no projeto educativo da instituição,
- Necessidade de promover o diálogo entre os pais e o jardim-de-infância;
- Necessidade de promover a cooperação entre pais;
- Necessidade de estreitar a relação entre pais e educador de infância
- Implementação de atividades que promovam as relações entre pais e filhos;
- Valorização da intervenção do jardim-de-infância no desenvolvimento da criança;
- Necessidade de consciencializar os pais para o desempenho das funções parentais;
- Mobilização e capacitação dos recursos humanos existentes no jardim-de-infância;
- Reforçar a vigilância das crianças no quotidiano;
- Formação à comunidade educativa para a sinalização de conflitos no jardim-de-infância;
- Promoção de atividades inclusivas;
- Criação do *cantinho dos pais* (associação de pais).

3. Objetivos Gerais

- Sensibilizar os pais para a importância das regras e da disciplina no desenvolvimento dos filhos;
- Implementar atividades inovadoras que promovam as competências parentais e contribuam para a sensibilização da importância de regras e limites na infância;
- Criar um projeto educativo participativo;
- Envolver os pais nas atividades desenvolvidas pelo jardim-de-infância;
- Criação de atividades para desenvolver a partilha e afetividade na comunidade educativa.

4. Objetivos específicos

- Progredir na compreensão das regras e dos limites como vetor da socialização entre pais e filhos,
- Cumprir as regras estabelecidas pelos pais e educadores no sentido de inculcar nos filhos o respeito por si próprio e pelo próximo,
- Identificar as necessidades dos pais face ao desempenho das competências parentais;
- Organizar atividades que promovam e estimulem a capacitação parental;
- Executar o projeto educativo participativo;
- Integrar a participação dos pais nas atividades desenvolvidas pelo jardim-de-infância
- Desinibir a participação dos pais nas atividades propostas para melhorar a comunicação e a afetividade na comunidade educativa.

5. Estratégias de intervenção

As estratégias de intervenção pretendem segundo Guerra (2007), definir normas metodológicas que vão nortear a intervenção no projeto, com o intuito de aproveitar os recursos já existentes “maximizando as potencialidades e reduzindo as fragilidades” (p. 167). Ao delinear as estratégias deve-se ter em conta os objetivos do projeto e os recursos presentes.

- Formações e workshops destinados a educadores de infância e pais;
- Criar o *cantinho dos pais*;

- Fomentar o debate na comunidade para a importância das regras e limites no jardim-de-infância;
- Estimular o reforço positivo nos pais face às atitudes positivas;
- Criação de atividades que pretendam sensibilizar, prevenir e intervir comportamentos indisciplinados;
- Incluir os pais que mostrem face ao jardim-de-infância, desinteresse e/ou sentimento de inferioridade;
- Apresentar o plano de ação na reunião de pais;

6. Métodos e técnicas a utilizar na implementação do projeto

- Inserção do plano de ação no projeto educativo do jardim-de-infância para o ano letivo 2015/2016;
- Articulação dos objetivos do plano de ação com os objetivos do projeto educativo;
- Implementar as atividades sugeridas pelos pais no projeto educativo participativo;
- Cooperação na comunidade educativa para a realização das atividades;
- Construção de atividades que promovam o brincar entre pais e filhos;
- Disponibilizar material de suporte (livros, revistas temáticas, endereços eletrónicos) que ajudem os pais a desenvolver e melhorar as competências parentais e socializadoras;
- Promoção de um coloquio subordinado ao tema regras e limites na infância.

7. Destinatários

Os destinatários do plano de ação são:

- As crianças que frequentam o jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, filhos dos inquiridos;
- Os pais inquiridos na recolha de dados;
- Os pais não inquiridos mas cujos filhos frequentam estas turmas;
- Os educadores de infância do jardim-de-infância;
- A diretora do jardim-de-infância.

8. Parcerias

- Instituto da Segurança Social
- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
- Biblioteca Municipal de Castelo Branco
- Camara Municipal de Castelo Branco
- Instituto do Emprego e Formação Profissional
- Unidade local de Saúde
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco
- Grupo de Teatro Váatão
- Instituto Politécnico Castelo Branco
- Instituto Português da Juventude
- Junta de freguesia de Castelo Branco
- Livraria Alma Azul
- Continente
- Padaria Montalvão
- Danone
- Albifrutas
- Associação Comercial e Industrial de Castelo Branco
- Instituto de Apoio à Criança
- Associação Amato Lusitano
- Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense

9. Atividades

9.1 Ateliê de Pintura

Ferraz (2009) expõe Winnicott descreve como “a criatividade é a expressão da própria existência” (p. 169) e desde logo, como as atividades plásticas nomeadamente a pintura possibilitam a construção desse conceito. Ao se planearem atividades de pintura com o objetivo de envolver pais e filhos, estamos a promover momentos de interajuda, de respeito, de cooperação, de tolerância, harmonia e previsivelmente, um desenvolvimento saudável entre pais e filhos. Este mesmo autor define que as atividades expressivas “atuam na prevenção da dissolução afetiva que as famílias

modernas vivem hoje” (p. 168), impulsionando por isso, a formação de uma atmosfera familiar harmoniosa pois, “as crianças que estão a (...) crescer nas famílias de hoje são também os pais e as famílias de amanhã” (p. 169).

Os psicólogos referem que a pintura é um meio de análise, de terapêutica e de aproximação, e que estas obras artísticas são isentas de uma avaliação estética e surge de um impulsionamento emocional. A pintura para a criança é sem dúvida uma atividade deliciosa. E, ao expressar-se, para além de permitir momentos de acalmia, demanda também o seu empenho absorvendo todas as suas competências sensoriais, intelectuais e afetivas.

Concomitantemente, Stern (1974), refere que “a pintura é um jogo e um trabalho, toma e dá, relaxa e vivifica ao mesmo tempo” (p. 99). Este mesmo autor faz-nos refletir ao destacar a forma natural e espontânea com que a criança desenvolve a sua criatividade, é sem dúvida um período privilegiado do ser humano contudo, também é extraordinariamente vulnerável, já que está exposto às múltiplas influências do universo dos adultos. Por conseguinte, julga-se ser pertinente criar um espaço o mais acolhedor possível, equipado com materiais adequados e de qualidade, organizados e dispostos de forma acessível, onde os adultos (pais) e as crianças (filhos) possam comunicar e criar uma simbiose relacional, onde os momentos de descoberta sejam propícios a uma ação educativa pois, o ateliê “é um ambiente protetor que liberta mesmo os adultos” (p. 102) de muitos constrangimentos.

Este espaço como todos os outros, implicam o conhecimento e o cumprimento de regras tais como: não molhar o mesmo pincel noutros potes de tinta sem antes o ter lavado, lavar os pinceis depois de utilizados, cuidar e respeitar os diferentes materiais, respeitar o trabalho dos outros, manter o local minimamente limpo, entre outras (Ministério da Educação, 1997).

9.1.1 Descrição da tarefa

Os pais são convidados a participar na pintura de uma tela, em conjunto com os filhos. A execução da pintura obedece a algumas regras, para obrigar ao diálogo entre pais e filhos no sentido de partilhar as ideias, os materiais, bem como promover o respeito pela opinião do outro.

As pinturas são livres e destinam-se a ser apresentadas em exposição pública na biblioteca municipal sob o tema “*Afetos*”.

9.2 Ateliê de Marionetas/ Fantoques

A dinamização e a construção de marionetas e fantoches podem desempenhar uma função muito importante na educação, sobretudo na infância. A sua envolvimento permite uma abordagem extremamente ampla no que concerne a manifestação

individual e de grupo, não exigindo a exposição do indivíduo que dessa forma pode projetar as suas inquietudes nos conflitos dos bonecos.

Solmer (1999) descreve que as marionetas e os fantoches se podem colocar ao mesmo nível do educador e neste âmbito pensamos nos pais que, nesta envolvimento permitem abordar questões e desvendar respostas sem que os conteúdos sejam abordados “por uma figura de autoridade” (p. 177).

9.2.2 Descrição da tarefa

- A atividade terá a orientação de alguns parceiros, o Teatro Váatão, a biblioteca municipal e os alunos da ETEPA do curso de animadores socioculturais.
- Os elementos do teatro Váatão colaboram com os pais na dramatização da história, esta por sua vez será escrita com a ajuda dos técnicos da biblioteca municipal. Os alunos do curso de animação sociocultural vão colaborar na execução e manipulação das marionetas/ fantoches.
- As marionetas/ fantoches serão construídas no espaço jardim-de-infância nas salas das próprias crianças.
- As dramatizações das histórias serão apresentadas no piquenique a realizar no final do ano.

9.3 Hora do Chá

Com uma população parental cada vez mais heterogênea, torna-se fulcral conversar sobre as estratégias de educação de forma diferenciada e colocar de lado perspectivas padronizadas. Sampaio, Cruz e Carvalho (2011), aludem que a parentalidade não faz sentido se os pais e as crianças não estiverem envolvidos. Logo, esta interação que acontece ao longo da vida é caracterizada por um conjunto de dinâmicas funcionais e de exigências que têm em vista o desenvolvimento, a sobrevivência e o conforto da criança. Assim, ser-se pais tem implícito o misto de conhecimentos, de posturas, de saberes e de aptidões interpessoais que viabilizam o exercício de uma parentalidade eficiente. Sendo assim, a qualidade relacional que envolvem pais e filhos dependerá da forma como os progenitores fazem uso de competências, que devem patentear a reciprocidade e a responsividade.

Desta forma, o encontro de pais que, de um modo informal e num contexto acolhedor, expõem e partilham as suas experiências, as dificuldades, as angústias e também os sucessos, podem ajudar a desvanecer fatores internos e externos, que sejam inibidores à exposição de ideias e por sua vez, favorecer a cooperação e a empatia entre os diferentes intervenientes (pais, educadores de infância e técnico). Ocasionalmente poderão ser convidados especialistas do domínio público.

9.3.3 Descrição da tarefa

Estas sessões serão planificadas e orientadas segundo diferentes temáticas e os pais inscrever-se-ão mediante as suas necessidades e interesses. No final de cada sessão será estruturada uma brochura de boas práticas educativas da qual resultará no final do ano letivo (junho) um manual a apresentar no último piquenique de verão.

9.4 Cantinho dos pais

Na sequência da “hora do Chá”, considera-se pertinente a organização de um espaço dos pais, já que nesta instituição onde estão inscritas 170 crianças, não existe uma associação de encarregados de educação.

Este “cantinho” em colaboração com o parceiro Alma Azul irá dedicar-se à elaboração de uma banca de livros educativos para adultos e para crianças, em que a sua essência reside na troca de livros. Os elementos a dinamizarem este espaço surgirão da votação realizada numa das primeiras sessões da “Hora do Chá”.

Em parceria com a unidade local de saúde vai disponibilizar-se, neste cantinho, apoio prestado por um psicólogo. Este que visa esclarecer as dúvidas dos pais, dar conselhos e sugestões.

9.5 Piquenique dos afetos

O piquenique a realizar no espaço exterior do centro infantil, no final do ano letivo, pretenderá estreitar relações de socialização entre toda a comunidade educativa. Por outro lado será também um momento onde se privilegiará o brincar entre pais e filhos através da organização de:

- Jogos tradicionais
- Dramatização através das marionetas construídos na atividade n.º2

9.6 Fórum para educadores de infância

A realização deste fórum pretende ir ao encontro da partilha de experiências, de estratégias e de saberes que proporcionem a capacitação dos educadores de infância nas suas dinâmicas pedagógicas, minimizando as ansiedades do quotidiano (Rocha & Grado, 2005).

Um espaço onde se motive a participação no debate de ideias, a partilha de práticas e de conhecimentos, a reflexão de condutas e de estratégias. Contribui à capacitação do educador de infância no que concerne a práticas educativas positivas e ajustadas.

Irá utilizar-se uma metodologia que envolva trabalho de grupo que permitirá cruzar a partilha de objetivos e valores, disponibilizando competências individuais ao serviço de todos, sem dúvida uma mais-valia no que concerne aos técnicos de educa o (Morgado, 2001).

9.6.1 Descri o da tarefa

Ir  desenrolar-se no auditório da Biblioteca Municipal e contará com a presença de uma equipa multidisciplinar que orientar  o tema proposto para cada fórum, que poderão ser 3, um por período letivo.

As conclusões serão registadas em suporte áudio e darão origem a um guião que será disponibilizado a cada educador de infância.

10 Recursos e cronograma

Para tornar o plano de a o exequível vamos desenvolver as atividades com os recursos humanos existentes nas parcerias estabelecidas.

Para a concretiza o das atividades utilizamos os recursos materiais do centro infantil e dos parceiros envolvidos no plano de a o.

Relativamente ao cronograma para que este seja efetivamente implementado será necessário autoriza o do centro infantil e posterior calendariza o no plano anual de atividades do mesmo, o que deverá acontecer no ano letivo de 2015/2016.

11 Plano de avalia o

A avalia o do plano de a o   de relevante importância pois através dela se pode medir o impacto da interven o junto da popula o alvo. De acordo com Menezes (2007) e citado por Sampaio, Cruz e Carvalho (2011), o caráter da avalia o   mais que medir a eficácia dos resultados conseguidos ou não, ela deve, antes, conter uma explica o para os resultados em si.

A avalia o permite elencar um conjunto de pontos fortes e pontos fracos das interven es permitindo o ajustamento dos objetivos inicialmente traçados de modo a ocorrerem duas situa es, por um lado o maior grau de sucesso, por outro novos caminhos para a es futuras (Sampaio, Cruz & Carvalho, 2011).

Guerra (2007), considera que o plano de avalia o “se estrutura em fun o do desenho do projeto e   acompanhado por mecanismos de autocontrolo que

permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso sejam indesejáveis” (p.175) e no final deverão ser apresentadas as conclusões e os resultados obtidos (Sampaio, Cruz e Carvalho,2011).

A avaliação deve compreender uma parte que incida sobre o processo e outra que incida sobre os resultados, trata-se pois de uma avaliação mista, em que a primeira pretende registar e quantificar a intervenção, os resultados, a população-alvo, o tempo, os recursos envolvidos na execução, enquanto a segunda deverá destacar a valorização, através da opinião, que os indivíduos tem sobre os efeitos que a intervenção tem sobre eles, (Sampaio, Cruz e Carvalho,2011).

Segundo a opinião destes autores concentramo-nos em dois momentos de avaliação a diagnóstica e final, mas para Serrano (2010), a avaliação não é uma etapa final de um projeto. Segundo a autora a avaliação deve estar presente desde o início até ao fim, com o propósito de controlar a forma como se alcançam os resultados, as lacunas existentes no processo, os aspetos não previstos que surgem no decorrer do projeto e até mesmo a adequação ou inadequação das atividades implementadas no decorrer da ação.

Assim, e tendo em consideração que a avaliação deve estar presente em todas as fases de um projeto, optamos por aplicar o modelo de avaliação segundo a temporalidade (Guerra, 2007) e que incide em três momentos:

- Avaliação diagnóstica, primordial para perceber se o projeto deve ser implementado. Deve ser considerada como uma reflexão sobre a justificação do projeto, os motivos e as necessidades que o originaram.
- Avaliação de acompanhamento, permitirá aferir a forma como o projeto está a ser implementado, transmitindo dados que permitirão ajustamentos ou correções. Através desta avaliação tomamos consciência tanto dos progressos e avanços como dos desajustamentos e vicissitudes no desenvolvimento do projeto, para que percebamos de que forma e de que modo, se vão alcançando os objetivos.
- Avaliação Final, permitirá medir os efeitos do projeto. Sendo que, o período de realização de um projeto, implica a elaboração de uma síntese que se obtém com a conjugação dos elementos facultados nos momentos de avaliação anteriores, para se chegar a uma formulação global que permita aferir se os objetivos foram ou não conseguidos. Portanto, torna-se necessário analisar os resultados alcançados e os seus efeitos nos beneficiários.

11.1 Instrumentos de avaliação

- Registo de presenças dos pais em cada atividade proposta
- Registo das atividades concretizadas
- Registo do número de visitantes à exposição “abraços”
- Registo do número de educadores de infância que participam no projeto
- Registo do número de pais que participam no “piquenique dos afetos”
- Questionário de avaliação sobre o plano de intervenção
- Aplicação da escala de envolvimento do adulto (Laevers, 1994) ¹³
- Questionário de avaliação aos parceiros
- Registo do número de participação das parcerias

12. Resultados esperados

Através deste projeto pretende-se que os pais valorizem o jardim-de-infância como um meio de desenvolvimento psicossocial dos seus filhos.

Pretende-se através da intervenção estreitar os laços afetivos entre pais e filhos, proporcionar momentos de promoção do brincar como forma de trabalhar regras, limites e afetos.

O envolvimento da comunidade educativa e da sociedade civil, através das parcerias, em atividades de promoção das competências parentais é também um resultado que se espera ver concretizado.

As atividades desenhadas devem motivar e estimular os pais e as crianças de forma a concretizar os objetivos traçados. Por ultimo, espera-se que o centro infantil veja como uma mais-valia a adoção deste projeto.

¹³ Sob a coordenação científica de Julia Formosinho, este instrumento foi adaptado à realidade portuguesa, pela Associação Crianças e pelo projeto DQP (Desenvolvendo a qualidade em parcerias). <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a09.pdf> (acedido a 28.05.2014).

Conclusão

A satisfação que sentimos enquanto investigadores ao concluir este trabalho de projeto aumenta em nós a convicção de que seria sempre *regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina na escola* o problema a investigar. O crescimento pessoal e pedagógico resultante das leituras efetuadas, das reflexões bem ponderadas, a visão científica desenvolvida a partir destas, e as conclusões que se extraíram da recolha de dados contribuíram para o querer continuar.

Da discussão dos dados consideramos importante refletir, em primeiro lugar, que a indisciplina em contextos pré escolares é uma problemática que não se assume na palavra mas antes nas expressões “ falta de regras”, “ inconsistência de regras e ausência de limites”, a ausência de visibilidade enquanto indisciplina neste período da infância leva os pais a desculpabilizarem os comportamentos dos filhos. No entanto constatamos que quando levados a refletir sobre a ausência de regras e limites dos seus filhos se sentem impotentes para assumir uma atitude que defina o papel de pais em relação ao papel de filhos.

Os dados obtidos e sobre os quais devemos pensar o plano de ação são, fundamentalmente, resultado dos inquéritos e das entrevistas aplicadas. Destacamos a função educativa pelo facto de esta não ser partilhada por ambos os pais, na medida em que não partilham, entre si, no espaço escola, a discussão dos assuntos tratados com os educadores de infância e que dizem respeito aos seus educandos. A educação das crianças deve ser partilhada pelos pais, contribuindo para a valorização do contexto educativo onde decorrem as aprendizagens. Por se considerar uma mais-valia, registámos com agrado o grupo de pais que está interessado em trabalhar para um melhor desempenho as funções da parentalidade. A ausência de estabilidade emocional e comportamental que caracteriza o grupo de trabalho onde recolhemos os dados é apontada como causa da falta de consistência de regras nesta faixa etária.

Trabalhar a intervenção ao nível da parentalidade assume no contexto desta investigação relevante interesse científico, na medida em que trabalhar as famílias com instrumentos que contribuem com reforços positivos para as suas práticas parentais, possibilita transformações sociais e políticas importantes nos territórios educativos onde nos inserimos.

Isto é, pais que modificam positivamente a forma como exercem a sua parentalidade contribuem para ambientes familiares promissores e felizes, onde se constroem comportamentos e regras ajustadas. Por outro lado um território educativo onde os problemas da indisciplina e da instabilidade estão superados, pode adotar novas políticas de incremento a projetos inovadores que facilitem as aprendizagens curriculares, de forma a permitir que o desenvolvimento psicossocial das crianças nesta faixa etária assuma patamares de desempenho mais promissores.

Estas considerações são o resultado da análise de conteúdo aplicada às entrevistas.

O afeto é considerado como o primeiro fator e o mais consistente para a interiorização de regras e limites. Relativamente aos fatores socioeconómicos como um problema na aplicação das regras e dos limites na infância, as opiniões variam e afirmam que é sobretudo um problema transversal. A permissividade dos pais está relacionada com a falta de tempo para com os filhos.

Relativamente à concetualização dos termos regras e limites, as conceções são variadas. Para alguns dos entrevistados as regras são ações que fazem parte do dia-a-dia dos adultos e das crianças, enquanto os limites são atitudes que lhes transmitem o respeito por si próprio e pelos outros. Outra visão foca o limite como uma barreira/fronteira que demarca o que é permitido fazer e não fazer.

O papel do educador de infância, na prevenção da indisciplina, desempenha uma ação fundamental para a promoção do crescimento social das crianças. O educador deve funcionar como um mediador não exercendo um controlo rígido nas ações das crianças. Dessa forma, considera-se importante que o plano de ação seja aplicado no centro infantil onde foram recolhidos os dados.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola tradições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (60), 33-52. http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292009000200003&script=sci_arttext
- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, vol. XLVI (199), 261-281. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1317831213W7wZI5xo9BI51OS2.pdf>
- Almeida, A.N. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, A. T. & Fernandes, N. (2010). *Intervenção com crianças, jovens e famílias*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal novos olhares, outros centros*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.
- Alves, N.& Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII (169), 981-1010. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2al1Cx82TV2.pdf>
- Amado, J. (2002). A Indisciplina na aula: um desafio à formação dos professores. *XII Colóquio da AFISE / AIPEL*. <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>
- Amado, J S. & Freire, I P (2009). *A (s) indisciplina (s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP. <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-07.pdf>. (acedido em 19.02.2014)
- André, M.E.D.A. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. (Ed. Ver.), *Educa n.º 49*, pp. 51-54. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>
- Araujo, G. B. (2007). *Limites na educação infantil: as representações sociais de pais e professores*. Brasil: Instituto de Psicologia. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11249/000611117.pdf> (acedido em 24.02.2014)
- Ballenato, G. (2010). *Educar sem gritar*. (6ª Ed). Lisboa: Esfera dos livros.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (19ª Ed). Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV (108-109), 715-733. <http://www.jstor.org/pss/41010838>
- Blasi, C. H., Estevan, R. A. C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educacion*. Maracena: Ediciones Aljibe.
- Brazelton, T. B. (2003). *O grande livro da criança*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2006). *A criança e o seu mundo* (5a ed). Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2006). *Compreender a agressividade da criança*. Lisboa: Editorial Presença.

Cardoso, N. (2009). *O jogo dramático na prevenção do bullying – algumas experiências de intervenção da APAV*. Escola Superior de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/357>

Carter, C. (2010). *Educar para a felicidade*. Alfragide: Lua de Papel.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, nº 002, Universidade do Minho, pp. 221-236

D'Áurereia-Tardeli & Paula, F. V. (2009). Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 343-346.

<http://www.abrapee.psc.br/13-2.pdf>

Debarbieux, E. (2006). *Violência na escola um desafio mundial?*. Lisboa: Instituto Piaget.

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, LDA.

Estrela, M.T. (2002). *Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estevan, R. A. C. & Blasi, C. H. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Maracena: Ediciones Aljibe.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, (18), 64-66.

Ferraz, M. (2008). *Terapias expressivas integradas*. Portugal: Tuttirév Editorial

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Porto: Edições Afrontamento.

Filipe, I. (2006). Intervenção precoce na infância: práticas centradas na família e nos locais de vida da criança. Direção geral da inovação e do desenvolvimento curricular.

Formozinho, J. O., Spodek, B., Brown, P. C. & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Portugal: Porto Editora, LDA

Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar*. (8ª edição). Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record.

Gonçalves, C. M. B. (2009). A Indisciplina em sala de aula: um estudo numa

escola S/3º ciclo. Tese, Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1051/1/2010000369.pdf>

Gomes-Pedro, J., Nugent, J. G. & Brazelton, T. B., (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro e Paterson Marsh Ltd.

Grácio, S. & Miranda, S. (1977). Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito-piloto. *Análise Social*, XIII (51), 721-726. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/122391794703qUA1dw0VI75KW3.pdf>

Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação – o planeamento em ciências sociais*. Estoril, Príncípia Editora, Lda.

Guerra, I. C. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Estoril: Príncípia Editora, Lda.

Guralnik, M.J.(1997). "Second generation research in the field of early intervention". In M.J. Guralnik (ed), the effectiveness of early intervention (pp 3-20). Baltimore, MD: Paul Brooks.

Hamel, J. (1997) *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.

Justino, D. (2010). *Diffícil é educa-los*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Ketele...& Roegers1993

Lahire, B.(2008). Indivíduo e misturas de géneros dissonâncias culturais e distinção de si. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (56), 11-36. http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292008000100002&script=sci_arttext

Lalande, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social, Vol XXXIII*, (148), 4º, 871-883.

Lemay, M. (1975). *Les groupe de jeunes inadaptés*. Paris: Presses Universitaire de France.

Lessard-Hebert,M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, S. R., Maes, K R. & Vieira, M. L. (2011). Brincar, regras e limites: Uma integração possível. www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0279.pdf (acedido em 24.02.2014)

Machado, F. L., Matias, A. R. & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social, XL (176)*, 695-714. http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0003-25732005000400013&script=sci_arttext

Melo, B. P. (2008). A (des) ordem escolar nos PEIP: o papel dos gabinetes de apoio. *A4 relatório-Projecto-observatório TEIP*

Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (8.ed.).São Paulo: Hucitec.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Miranda, S. (1978). Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras - Algés. *Análise Social, XIV (55)*, 609-625.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223989243J3yLC4cj10g54AB7.pdf>

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação Sociológica, Campinas, vol. 26, n.9, pp. 485-507* <http://www.cedes.unicamp.br>

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências e Políticas.

Morissette, D. & Gingras M. (1994). *Como ensinar atitudes*. Lisboa: Edições Asa.

Octobre, S. & Jauneau, y. (2008), Tels parents, tels enfants? Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie,vol. 49*, 695-722. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie.htm>

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Portugal: Editora McGRAW – Hill de Portugal, Ld.^a.

Peterson, N. (1987). *Early intervention for handicapped and at risk children: an introduction to early childhood special education*. Denver

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pinto, M., Sarmiento, M. J., (1997). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de estudos da criança, Universidade do Minho.

Quaresma, L. (2010). Violência escolar e de género: violências e representações sociais discentes. *Sociologia: revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX., 351-374. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8805.pdf>

Quivy, R.; & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Qvortrup, J. (n.d.). Crescer na Europa, horizontes atuais dos estudos sobre a infância e a juventude. <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>

Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, 631 – 643. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf> (acedido a 25 de maio de 2014).

Ramos, A. (2005). Metodologias da investigação Universidade do Minho <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6914/1/11%20-%20Metodologia.pdf>

Reyes, M. J. A. (2010). Os pais que não dizem não estão a criar um filho egoísta e inseguro. *Publico*.

<http://www.publico.pt/educação/noticia/os-pais-que-nao-dizem-nao-estao-a-criar-um-filho-egoista-e-inseguro-1425478> (acedido em 17.02.2014)

Resende, J. M. (2008). *A sociedade contra a escola?* Lisboa: Instituto Piaget. Categoria estrutural

Resende, M. J., Dionísio, B. (2005). Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalência da socialização política escolar. *Análise Social*, XL (176), 661-680. http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0003-25732005000400011&script=sci_arttext

Sampaio, D. (2009). *Porque sim*. Alfragide: Editorial Caminho, SA.

Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola, e umas coisas mais*. Lisboa: Caminho.

Sampaio, D., Cruz, H. & Carvalho, M. J. L. (2011). *Crianças e jovens em risco*. Cascais: Princípia, Fundação Calouste Gulbenkian

Sarmiento, M. J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Sarmiento, M.J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação. Sociológica*, Vol. 26 (91), 361-378. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (59), 75-106. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>

Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém*, 13, 35-62. <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/78/1/M4%20-%20Sebastiao.pdf>

Sebastião, J., Alves, G. M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Revista Sociologia, Problemas e Prática*, 41, 37-62. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a02.pdf>

- Serrano, G. (2010). *Elaboração de Projetos Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. T. B. & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 41 (003), 349-358.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, J. M. A. P. & Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 2, 217-232. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155018479013>
- Spodek, B. & Saracho O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Amadora: Editora McGRAW – Hill de Portugal, Lda.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, A. (1974). *Aspetos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte
- Strecht, P. (2000). *Crescer vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Solmer, A. (1999) *Manual de teatro*. Lisboa: Edição Instituto Português de Artes do Espetáculo.
- Teis, D. T. & Teis, M. A. (2006). A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf> (acedido a 29-05-2014).
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador* (12ª ed). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Urra, J. (2011). *Prepara o teu filho para a vida*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Winterhoff, M. (2011). *Porque é que os nossos filhos se tornam tiranos?* Alfragide: Lua de Papel.
- Stoer, S. R. (2002). *Educação sociedade & culturas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Portugal: ASA Editores II, S.A..
- Zuzarte, M., Calheiros, M. (2010). Programa de intervenção nas interações pais-filhos desenvolver a sorrir – estudo exploratório. *Análise Psicológica*, XXVIII, 491-504.

Legislação

- Lei n. 147 de 1 de Setembro de 1999*. Artº 4º Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1999/09/204A00/61156132.PDF>. (acedido em 19.02.2014)
- Lei Constitucional n.1 de 12 de Agosto de 2005*. Artº 69 Infância CRP <http://dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>. (acedido em 19.02.2014)

Apêndices

Apêndice A - Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário



Inquérito por Questionário

O presente inquérito por questionário está a ser aplicado por uma mestranda da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar, Crianças e Jovens em Risco.

Os dados recolhidos através do presente formulário serão tratados com vista à elaboração de um Projeto intitulado **“Regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina na escola”**. O questionário tem como principal objetivo avaliar a importância das regras e dos limites na infância e a forma como estas poderão ter influência na minimização da indisciplina na escola. O inquérito em questão pretende ser distribuído a pais cujos filhos frequentam duas turmas do Centro Infantil de Castelo Branco N.º II em que as idades estão compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

A sua colaboração torna-se fulcral para uma recolha fidedigna de dados. Todas as respostas são anónimas e confidenciais, e desde já bem-haja pela sua colaboração.

Ao longo do questionário serão fornecidas informações para um correto preenchimento.

1. Idade: (assinale a opção com um X)

- ☐ Inferior a 20 anos
- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ 25 a 30 anos
- ☐ 30 a 35 anos
- ☐ 35 a 40 anos
- ☐ Superior a 40 anos

2. Habilitações académicas: (assinale a opção com um X)

- ☐ Ensino básico
- ☐ 1.º Ciclo
- ☐ 2.º Ciclo
- ☐ 3.º Ciclo
- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

3. Configuração da estrutura familiar: (assinale a opção com um X)

- ☐ Monoparental
- ☐ Divorciado

- ☐ Pai e madrasta
- ☐ Mãe e padrasto
- ☐ Nenhuma das indicadas

4. Quantos filhos têm? _____ (indique o respetivo número)

5. Considera a sua realização pessoal satisfatória? (assinale a opção com um X)

- ☐ Sim
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Não

6. A criança mantém relação afetiva com: (assinale a opção com um X)

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Pai e mãe

7. O pai ou a mãe colabora no processo de educar? (assinale a opção com um X)

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

8. Quem define os códigos de regulação comportamental do seu filho(a)? (assinale a opção com um X)

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Ambos
- ☐ Pais e criança
- ☐ Criança
- ☐ Avós
- ☐ Amigos dos pais

9. Considera ter um grupo de pessoas que lhe permita a partilha de orientações relativamente à tarefa de educar? (assinale a opção com um X)

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

10. Considera útil o envolvimento em grupos de educação parental com o intuito de adquirir competências parentais? (assinale a opção com um X)

- ☐ Útil
- ☐ Pouco útil
- ☐ Não considero importante

Se respondeu útil ou pouco útil, responda á questão seguinte

10.1 Porquê? (pode assinalar mais do que uma opção com um X)

- ☐ Para reforçar a aliança parental;
- ☐ Para reforçar os laços entre pais e filhos;
- ☐ Intervenção auxiliar nas tarefas educativas para um desenvolvimento harmonioso dos filhos;
- ☐ Intervenção auxiliar em melhorar a adaptação das crianças à disrupção conjugal;
- ☐ Dotar os pais de competências para melhorar as relações interpessoais;
- ☐ Promover atitudes positivas para que os pais se sintam mais confiantes na tarefa de educar;
- ☐ Trabalhar a dimensão relativamente aos cuidados emocionais e psicológicos,
- ☐ Melhorar as práticas parentais já existentes;
- ☐ Romper com possíveis ciclos de normas parentais coercivas;
- ☐ Partilhar com outros pais a dificuldade no exercício da tarefa de educar.

11. Tem por hábito partilhar com o educador de infância as práticas educativas familiares relativa ao seu educando? (assinale a opção com um X)

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Nunca

12. É conhecedor das práticas educativas e das dinâmicas do jardim-de-infância do seu filho(a)? (assinale a opção com um X)

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

13. Ao delinear as regras de comportamento para com o seu filho(a) tenta impô-las:
(assinale a opção com um X)

- ☐ Pela coação
- ☐ Pelo diálogo
- ☐ Pelo reforço positivo
- ☐ Com firmeza
- ☐ Entende que não são importantes para o seu filho(a)

14. Sente dificuldade em fazer cumprir as regras e normas ao seu filho(a)? (assinale a opção com um X)

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

15. Quando o seu filho(a) não aceita as regras o pai/mãe sente-se: (assinale a opção com um X)

- ☐ Ansioso(a)
- ☐ Fracassado(a)
- ☐ Irritado(a)
- ☐ Baixa autoestima
- ☐ Tranquilo(a)
- ☐ Vulnerável

Obrigada pela sua colaboração
Eugénia Caria

Apêndice B - Guião de entrevista exploratória a educadores de infância

Guião de entrevista exploratória a educadores de infância

Temática: Noções/conceitos que os educadores de infância têm sobre as regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina nas crianças, como intervir e prevenir.

Objetivos gerais:

- Recolher informação sobre as representações que os profissionais de educação têm sobre a importância de regras e limites na infância.
- Registar indicadores relativamente a crianças em que o crescimento não seja definido por regras e limites.
- Assinalar indicadores que permitam caracterizar as crianças em que as regras e limites vão fazendo parte do crescimento.
- Registar práticas pedagógicas utilizadas por estes profissionais no âmbito do pré-escolar com o objetivo de prevenir a indisciplina.

| Blocos temáticos | Objetivos específicos | Formulação das questões |
|---------------------------------------|---|--|
| Legitimação da entrevista e motivação | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados. • Registar informação de caráter identificativo e preventivo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Está disponível para colaborar nesta entrevista? 2. Qual é o seu tempo de serviço? 3. Que importâncias têm as regras e os limites na criança? 4. Considera o papel dos pais determinante na definição e interiorização de regras e de limites nos seus filhos? Porquê? 5. No seu ponto de vista, considera que os educadores de infância têm um papel importante na prevenção da indisciplina na criança? Se considera que sim, de que forma adequa a sua |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| | | prática pedagógica, a este objetivo? |
| regas e limites; Indisciplina | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar regras e limites • Definir indisciplina. • Registrar os fatores de vulnerabilidade suscetíveis nas famílias que possam negligenciar as regras e os limites | <ol style="list-style-type: none"> 1. Defina regras e limites. 2. Identifique alguns dos indicadores deste tipo de comportamento. 3. Defina indisciplina. Quais os seus principais indicadores/sinais? 4. Regras e limites terão a mesma conotação? Apresente algumas razões da sua resposta. 5. Se tivesse que hierarquizar os fatores partindo do que considera ser o mais consistente na interiorização de regras e de limites na infância, como os organizaria? 6. Considera os fatores socioeconômicos das famílias determinantes no momento de delinear as regras e os limites na infância de forma a prevenir a indisciplina? Porquê? 7. Considera que os estilos parentais têm influência nas crianças indisciplinadas? Porquê? |
| Intervenção | <ul style="list-style-type: none"> • Delinear estratégias. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o papel do educador de infância na tarefa de educar? |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ol style="list-style-type: none">2. Qual o papel do educador junto das famílias?3. De que forma o educador de infância pode contribuir para a intervenção? |
|--|--|--|

Apêndice C - Transcrição das Entrevistas

Entrevista A

Entrevistador: E

Entrevistado: A

Local da entrevista: Centro Infantil Castelo Branco nºII

Data da entrevista: 20 de Abril de 2013

Hora da entrevista: Das 13.00h às 13.50h

E- Começo por referir que esta entrevista se destina á recolha de informação no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar, Crianças e Jovens em Risco com a finalidade recolher informação sobre as representações que os profissionais de educação têm sobre a importância de regras e limites na infância.

E- Está disponível para colaborar nesta entrevista?

A- Sim, Claro que estou disponível para colaborar nesta entrevista. É de extrema importância a nossa envolvimento e podermos colaborar.

E- Qual é o seu tempo de serviço?

A- Tenho 34 anos de serviço.

E- Para si que importâncias têm as regras e os limites na criança?

A- As regras e os limites na criança têm muita importância porque contribuem para a segurança da criança, na medida em que funcionam como barreiras.

E- Considera o papel dos pais determinante na definição e interiorização de regras e de limites nos seus filhos? Porquê?

A- Considero o papel dos pais muito determinante na definição e interiorização de regras e limites nos seus filhos, porque é necessário que sejam ensinadas até onde podem ir sem prejudicar a vida deles e a dos outros, como tal devem ser ensinadas, desde muito cedo, a respeitar o espaço dos outros ... para que os outros possam respeitar o seu próprio espaço.

E- No seu ponto de vista, considera que os educadores de infância têm um papel importante na prevenção da indisciplina na criança? Se considera que sim, de que forma adequa a sua prática pedagógica, a este objetivo?

A- É claro que sim, os educadores de infância têm um papel muito importante na prevenção da indisciplina na criança. Os educadores devem funcionar como supervisores, só intervindo quando necessário, tentando sempre promover o crescimento social das crianças. **E- E relativamente às suas práticas?** As minhas práticas em relação a este objetivo são realizadas da seguinte forma: procuro incentivar as crianças a respeitarem as regras definidas e acordadas por todos; valorizo o bom comportamento das crianças; incentivo os pais /carregados de educação a participar na vida da escola; tento proporcionar ocasiões para convivemos dentro e fora da escola; tento promover e criar ambientes de partilha, em que os afetos sejam uma constante do dia-a-dia de todos os envolvidos.

E- Defina regra e limites.

A- Considero que os limites são regras a serem seguidas conforme a idade, são fronteiras que demarcam o que é permitido ou possível fazer e o que não é.

As regras são a descrição dos limites.

E- Identifique alguns dos indicadores deste tipo de comportamento.

A- Alguns indicadores deste tipo de comportamentos são o falar alto, respeitar o outro, saber ouvir e escutar o outro sem fazer interrupções sucessivas, não provocar o outro, não chamar a atenção sobre si próprio, entre outros.

E- Defina indisciplina e quais os seus principais indicadores/sinais?

A- Indisciplina é uma falta de respeito às regras, é a negação às normas, é o mau comportamento que compromete a convivência social. Os seus principais indicadores são: má educação, o exibicionismo, comentários despropositados, discussões entre pares, agressões...e, acho que serão os mais evidentes.

E- Regras e limites terão a mesma conotação? Apresente algumas razões.

A- Sim, pela própria definição que já apresentei na questão anterior. As razões estão implícitas na própria definição. Se a criança não interiorizar as regras não terá consciência dos limites e isto é a base de tudo.

E- Se tivesse que hierarquizar os fatores partindo do que considera ser os mais consistentes na interiorização de regras e de limites na infância, como os organizaria?

A- Hierarquizando os fatores que considero serem os mais consistentes na interiorização de regras e limites na infância ficariam assim organizados: os afetos, construção de confiança e respeito mútuo dando lugar à identidade e por último a resiliência, a adaptação positiva em contextos diversos.

E- Considera os fatores socioeconômicos das famílias determinantes no momento de delinear as regras e os limites na infância de forma a prevenir a indisciplina? Porquê?

A- Sim, e apoio a minha resposta no ditado “ em casa onde não há dinheiro todos ralham e ninguém tem razão”, porque tudo na vida está interligado, as famílias acabam por ser também indisciplinadas, servindo de exemplos para os filhos e contribuindo para esses comportamentos de indisciplina.

E- Considera que os estilos parentais têm influência nas crianças indisciplinadas? Porquê?

A- Sim, porque têm mais tendência a repetir o que se passa na família, desagregação dos casais, droga, ausência de valores, permissividade, demissão dos pais da educação dos filhos. **E- Considera que os próprios pais projetam nos filhos a forma de educar a que foram submetidos?** Sem dúvida.

E- Qual o papel do educador de infância na tarefa de educar?

A- O papel do educador de infância na tarefa de educar é o de conduzir e orientar para que a criança apreenda de uma forma lúdica e espontânea. O educador deve ensinar as crianças a pensar, a questionar para que possam construir opiniões próprias.

E- Qual o papel do educador junto das famílias?

A- O papel do educador junto das famílias é o de tentar que haja uma convergência em que os limites são os mesmos, mas trabalhados em ambientes completamente diferentes, mas com o mesmo fim. É importante ... devem ser criadas parcerias com as famílias de modo a envolve-las nas práticas educativas e cuidado das crianças, informando-as, esclarecendo as suas dúvidas, auxiliando-as no acompanhamento do desenvolvimento delas.

E- De que forma o educador de infância pode contribuir para a intervenção?

A- O educador pode contribuir para a intervenção adotando atitudes de cooperação e respeito a si próprio e ao outro, tentando ser um mediador na relação, criando assim programas de intervenção familiar que os desperte e os motive para uma melhor orientação educacional dos filhos. Mais que nunca, a Escola e Família (e aqui escola e família com maiúsculas), precisam de caminhar juntas, os laços entre as mesmas precisam ser reforçados todos os dias mantendo relações cordiais, em que os valores estejam sempre presentes.

Entrevista B

Entrevistador: E

Entrevistado: B

Local da entrevista: Centro Infantil Castelo Branco nºII

Data da entrevista: 15 de Abril de 2013

Hora da entrevista: Das 14.00h às 15.20 h

E- Começo por referir que esta entrevista se destina á recolha de informação no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar, Crianças e Jovens em Risco com a finalidade recolher informação sobre as representações que os profissionais de educação têm sobre a importância de regras e limites na infância.

E- Está disponível para colaborar nesta entrevista?

B- Sim, estou e espero que o meu contributo possa servir de algo

E- Qual é o seu tempo de serviço?

B- Tenho 18 anos.

E- Para si que importâncias têm as regras e os limites na criança?

B- As regras e os limites são fundamentais ao desenvolvimento moral e social das crianças. Penso que funcionam como um modelo organizador da sua socialização uma vez que enquanto pequeninas querem fazer tudo de acordo com os seus desejos ... querem explorar o mundo sem terem consciência dos perigos e acidentes que podem por em causa a sua integridade física e a dos outros. Ora, sem regras e sem limites a criança não aprende a respeitar os outros, e consequentemente não consegue viver em grupo. A aprendizagem de regras e limites são pois o código social que os vai ajudar a integrarem-se nos diversos grupos sociais ao longo da vida, de forma positiva e ajustada, ou seja com respeito pelos direitos e deveres essenciais á convivência humana.

E- Considera o papel dos pais determinante na definição e interiorização de regras e de limites nos seus filhos? Porquê?

B- Sim. O ambiente familiar é o primeiro na interiorização de hábitos e na criação de valores. Os pais são os primeiros adultos de referência para a criança. São eles que cuidam, mimam e protegem a criança. Os laços afetivos que os unem são únicos e por regra muito fortes, e esta condição natural, só por si irá facilitar á criança a interiorização dos valores morais, e das regras de conduta sociais desde que os pais sejam um exemplo positivo, consistente e atuem simultaneamente com amor e firmeza naquilo que transmitem aos filhos. As crianças precisam de aprender aquilo que podem ou não fazer, têm necessidade de saber até onde podem ir e quais os limites, e os pais pelo lugar que ocupam na vida dos filhos, serão os adultos que estarão em melhores condições de os ajudar a crescer como pessoas e em quem as crianças acreditam e confiam. Não sei se me estou a alongar muito nas respostas ... **E- Não está á vontade. B-** È que considero um tema pertinente e muito desvalorizado pelos pais.

E- No seu ponto de vista, considera que os educadores de infância têm um papel importante na prevenção da indisciplina na criança? Se considera que sim, de que forma adequa a sua prática pedagógica, a este objetivo?

B- Sim. Por norma considero que o diálogo é fundamental para as crianças perceberem aquilo que lhes queremos transmitir, quer individualmente quês em situações de grupo. Contudo também me preocupo em ser para as crianças um exemplo a seguir, através da minha conduta. Procuro ser justa na resolução de conflitos, respeitar cada criança como pessoa, agradecer as pequenas coisas que acontecem no dia-a-dia, elogiar os esforços de cada uma ... mas também se necessário e quando estas tentativas não resultam, recorro ao castigo. Como trabalho com crianças de 4 e 5 anos costumo no início do ano escolar, dialogar com o grupo sobre as regras a cumprir, e em conjunto combinamos quais as sanções ou castigos, entre aspas, que serão aplicados a quem não as cumprir. Quando no grupo existem crianças com mais dificuldade em cumprir as regras e que perturba os colegas e o normal funcionamento das atividades, peço-lhes opinião, e em diálogo tentamos chegar a um acordo sobre como podemos ajudar esses colegas a progredir no respeito pelas regras estabelecidas.

Simultaneamente, procuro dialogar com os pais, quer em reuniões quer em particular, para que seja feito um trabalho em conjunto junto das crianças, por forma a que as orientações sobre regras e valores morais, direitos e deveres, sejam idênticas. E aqui nesta questão, volto a repetir o que disse anteriormente: os pais são os adultos de referência para a criança e se o papel de educar não começar na família, os educadores sozinhos têm mais dificuldade em ajudar a criança a progredir como pessoa e a conviver em grupo de forma socialmente aceite por todos.

E- Defina regra e limites.

B- As regras e os limites são na minha opinião o código social de respeito mútuo entre as pessoas, ou seja é aquilo que define direitos e deveres para uma prática positiva da cidadania. É o conjunto de normas e valores que regulam o comportamento humano e nos permitem agir tendo em conta que os outros existem por forma a conseguirmos um convívio saudável e responsável. É através das regras e limites que são transmitidos os valores éticos e morais que permitem às crianças e mais tarde adolescentes e adultos ajustar o seu comportamento às exigências da vida dentro de um grupo social e aqui estou a pensar na família, escola, grupos de amigos entre outros ... no fundo são o conjunto de regras básicas de convivência que guiam a conduta pessoal e social.

E- Identifique alguns dos indicadores deste tipo de comportamento.

B- O saber esperar a sua vez para falar e para agir; respeitar a opinião e desejos dos outros; saber ouvir os outros em silêncio; conseguir aceitar uma frustração; ser capaz de assumir as responsabilidades dos seus atos; saber resolver conflitos através do diálogo moderando o tom de voz; ser capaz de controlar emoções. Penso ter referido os mais importantes.

E- Defina indisciplina e quais os seus principais indicadores/sinais?

B- Depende do nível etário das crianças e da sua responsabilidade, mas no geral a indisciplina manifesta-se pela dificuldade em respeitar e agir de acordo com as regras estabelecidas. Nas crianças pequenas verifica-se uma grande dificuldade em aceitar o não, reagindo com birras, e por vezes com atitudes agressivas tais como: pontapés, levantar a mão ou mesmo bater ao adulto. Não saber esperar a sua vez, empurrar ou agredir os colegas. Enfrentar o adulto não cumprindo as ordens e fazendo exatamente o contrário daquilo que se lhe pede. Perturbar as atividades escolares com chamadas de atenção permanentes. Confrontações diárias com os colegas e tendência a agressões físicas e também verbais. Destruir os brinquedos dos colegas, esconde-los ou até roubá-los.

E- Regras e limites terão a mesma conotação? Apresente algumas razões.

B- Penso que sim. No diálogo acerca do comportamento de algumas crianças com colegas de profissão, as regras e limites aparecem sempre de mãos dadas para explicar as razões de alguns desses comportamentos. Ou seja penso que a conotação que lhes é dada é a mesma. Se consultarmos literatura e artigos escritos por pedagogos, psicólogos e outros a cerca da educação das crianças, onde as regras e os limites são referidos penso ... que se relacionam intimamente, ou seja, são comuns, partilham o mesmo significado...

E- Se tivesse que hierarquizar os fatores partindo do que considera ser os mais consistentes na interiorização de regras e de limites na infância, como os organizaria?

B- Os pais serem um exemplo positivo do cumprimento de regras, nas atitudes e comportamentos do dia-a-dia; usar o diálogo como meio privilegiado de explicar o porquê das coisas às crianças; ser firme e consistente naquilo que é transmitido á criança por parte do adulto; utilizar pequenas sanções para comportamentos não aceitáveis, assim como elogiar os esforços da criança para adequar o seu comportamento.

E- Considera os fatores socioeconómicos das famílias determinantes no momento de delinear as regras e os limites na infância de forma a prevenir a indisciplina? Porquê?

B- Em regra, sim. Teoricamente quanto melhores forem as condições socioeconómicas das famílias, melhor poderá ser a educação que essas famílias poderão dar aos seus filhos. No entanto é muito relativo. O poder económico de algumas famílias e o elevado status social que atingiram, leva-as a agirem como se pudessem dominar tudo e todos e esses valores são transmitidos aos filhos, que por sua vez irão imitar este comportamento no seio da escola através de comportamentos de indisciplina, enfrentando a autoridade dos professores, destruindo materiais e equipamentos escolares, falta de respeito pelos direitos dos colegas ... No outro extremo aparecem as famílias com baixas condições socioeconómicas, quase sempre associadas a muito pouca formação académica, onde a lei da sobrevivência é que dita as regras e os limites, ou seja onde muitas vezes não existem fronteiras para a sua atuação. As crianças oriundas destas famílias, também têm dificuldade em cumprir regras e limites e agem de acordo com aquilo a que estão habituados a assistir.

Portanto com isto tudo quero dizer que, há fatores muito importantes e que podem ajudar a prevenir a indisciplina nas crianças. A formação pessoal e social dos pais, o relacionamento que mantêm entre si e aqui estou a pensar: no respeito, amizade, sinceridade, diálogo ... quer estejam juntos ou divorciados e de como tudo isto vai ter influência na responsabilidade dos filhos. Remarem os dois no mesmo sentido em relação ao que é o sim e o que é o não, o tempo de qualidade que arranjam ou não para estar com os filhos, serem pais presentes na vida escolar dos seus filhos e saberem estar atentos aos primeiros sinais de indisciplina ainda na frequência do jardim-de-infância, trabalhando em parceria com o educador para ajudar a criança a modificar comportamentos. Na minha experiência profissional tenho verificado que por vezes alguns pais com menos formação académica e de estratos sociais baixos estão mais recetivos a aprender, a dialogar e a colaborar com o educador do que outros que á partida estariam em melhores condições de o fazer. A superproteção com que educam os filhos e a ausência de alguns fatores já mencionados, na minha opinião dificultam a aprendizagem de regras e limites por parte das crianças.

E- Considera que os estilos parentais têm influência nas crianças indisciplinadas? Porquê?

B- Sim, de fato acredito que o desenvolvimento social e afetivo de uma criança são condicionados fortemente pelo estilo de educação parental, mas há outros fatores que também podem influenciar as crianças tais como o grupo de amigos e o meio social onde vivem. Os pais demasiados permissivos são na minha opinião, aqueles que correm maiores riscos de estarem a criar crianças indisciplinadas, porque simplesmente as habituam a comandar a vida de acordo com os seus desejos e isso não pode durar para sempre e muito menos fora do contexto familiar. Estas crianças não aprendem a lidar com as contrariedades e frustrações normais que acontecem na vida, tornam-se cada vez mais exigentes e manipuladoras e conseqüentemente indisciplinadas. Contudo, há pais muito presentes na educação dos filhos, que estabelecem regras e limites, que privilegiam o diálogo positivo, que são eles próprios bons exemplos nos seus comportamentos, que dão afeto e atenção ... e alguns destes pais - uma minoria julgo eu- podem também vir a ser confrontados com comportamentos de indisciplina por parte dos filhos. Tudo isto acaba por ser um pouco relativo. Não há receitas em educar, mas há estratégias e métodos, uns mais outros menos eficazes. Julgo que também tem a ver com a personalidade de cada criança e de como ela evolui como pessoa, assim como a influência que o grupo de amigos exerce sobre ela.

E- Qual o papel do educador de infância na tarefa de educar?

B- O educador de infância depois dos pais é um dos adultos que em princípio exerce uma influência junto das crianças e funciona ele também como um modelo a seguir. Na particular tarefa de educar, o educador de infância deve procurar favorecer o desenvolvimento da socialização das crianças, ajudando-as a sair do seu egocentrismo natural para que consigam desenvolver competências sociais na interação com os seus pares. Isto, passa por dar-lhes exemplos de aceitação, respeito, amizade e afeto, através das atitudes d dia-a-dia. Contudo é também estabelecer

regras e limites, e fazer com que sejam cumpridas por todas a fim de facilitar a convivência. Ajudar as crianças no desenvolvimento da sua identidade e autonomia tendo em consideração os direitos e deveres dela própria e dos outros, servindo o educador como mediador de conflitos e conselheiro, dando-lhes modelos práticos de como agir.

E- Qual o papel do educador junto das famílias?

B- O educador deve partilhar com as famílias das crianças, conhecimentos, experiências e intenções educativas e para isso promover reuniões de pais periódicas. A relação do educador com as famílias é importante e necessário para ambas as partes e para a criança em particular. O educador de infância pode com a sua experiência e conhecimentos ajudar os pais na educação dos filhos dando conselhos, ajudando-os a refletir, esclarecendo dúvidas ... por forma a que os pais se sintam apoiados e confiantes no processo educativo dos seus filhos. O educador de infância pode também ajudar a prevenir futuros problemas alertando os pais para determinadas dificuldades da criança na interação com os seus pares, trabalhando em parceria para ajudar a criança a superar essas dificuldades.

E- De que forma o educador de infância pode contribuir para a intervenção?

B- Confrontando os pais com as dificuldades da criança, mas simultaneamente mostrando-se disponível para colaborar com eles. Essa colaboração pode passar por fornecer-lhes informação através de pequenos artigos sobre educação, refletir em conjunto sobre o ato de educar, emprestar livros que possam elucidar sobre o papel dos pais na educação dos filhos, encaminhar os pais para consultas especializadas ... Tudo isto depende da reação e da aceitação dos pais relativamente á indisciplina dos filhos.

Entrevista C

Entrevistador: E

Entrevistado: C

Local da entrevista: Centro Infantil Castelo Branco nºII

Data da entrevista: 22 de Abril de 2013

Hora da entrevista: Das 17.30h às 18.15h

E- Começo por referir que esta entrevista se destina á recolha de informação no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar, Crianças e Jovens em Risco com a finalidade recolher informação sobre as representações que os profissionais de educação têm sobre a importância de regras e limites na infância.

E- Está disponível para colaborar nesta entrevista?

C- Claro que sim, com todo gosto.

E- Qual é o seu tempo de serviço?

C- Tenho 21 anos de serviço.

E- Para si que importâncias têm as regras e os limites na criança?

C- Penso que as regras e os limites são fundamentais, para a criança.

E- Considera o papel dos pais determinante na definição e interiorização de regras e de limites nos seus filhos? Porquê?

C- Na minha opinião o papel dos pais é determinante, pois os pais são o pilar mais importante na educação da criança.

E- No seu ponto de vista, considera que os educadores de infância têm um papel importante na prevenção da indisciplina na criança? Se considera que sim, de que forma adequa a sua prática pedagógica, a este objetivo?

C- Sim os educadores também têm um papel importantíssimo na prevenção da indisciplina na criança. Tento sempre delinear com as crianças as regras de funcionamento da sala. As próprias crianças são levadas a fazer uma autoavaliação do seu comportamento diário. O que leva a uma maior consciencialização das suas atitudes.

E- Defina regra e limites.

C- Regras e limites, são conjuntos de normas que devem ser seguidas conforme a idade do individuo, na criança, são horários certos para comer, brincar e dormir. Ensinar limites é ensinar às crianças até onde podem ir, sem prejudicar a sua vida e a dos outros. É também, ensinar a respeitar o espaço dos outros para que os outros possam respeitar o seu próprio espaço.

E- Identifique alguns dos indicadores deste tipo de comportamento.

C- Podemos enumerar alguns, por exemplo, estar constantemente a bater nos amigos, morder, recusar-se a colaborar ou participar em jogos, respeitar as regras dos jogos, mostrar-se inseguro.

E- Defina indisciplina e quais os seus principais indicadores/sinais?

C- Bem... penso que podemos considerar indisciplina a falta de cumprimento das regras estabelecidas ou delineadas, dificultando a convivência entre as crianças e também entre as crianças e os adultos na sala de atividades no jardim-de-infância

E- Regras e limites terão a mesma conotação? Apresente algumas razões.

C- É o conjunto de regras que estabelece os limites, até onde a criança pode ir em segurança. São as regras e o seu cumprimento que nos permite viver em sociedade. O mesmo acontece na educação.

E- Se tivesse que hierarquizar os fatores partindo do que considera ser os mais consistentes na interiorização de regras e de limites na infância, como os organizaria?

C- Ter sempre em atenção que os limites e a disciplina são fundamentais para o desenvolvimento da criança, mas não devemos esquecer o respeito pela criança, o saber dizer não e sublinho, e mantê-lo, estabelecer rotinas, para poder dar à criança segurança.

Hierarquizando os fatores que considero serem os mais consistentes na interiorização de regras e limites na infância ficariam assim organizados: os afetos, construção de confiança e respeito mutuo dando lugar á identidade e por último a resiliência, a adaptação positiva em contextos diversos.

E- Considera os fatores socioeconómicos das famílias determinantes no momento de delinear as regras e os limites na infância de forma a prevenir a indisciplina? Porquê?

C- Não acho que sejam vinculativos, penso que é um problema transversal. Hoje em dia assistimos a pais demasiado ocupados e por isso, demasiado tolerantes, com receio de traumatizar as crianças se as contrariarem. Porque a permissividade dos pais, tem a ver com a falta de tempo que têm para os filhos. Compensando-os com bens materiais, levando a criança a pensar que podem ter tudo sem esforço.

E- Considera que os estilos parentais têm influência nas crianças indisciplinadas? Porquê?

C- Penso que não, apenas tem a ver com a forma de pensar dos pais. E com a forma como encaram a educação dos filhos.

E- Qual o papel do educador de infância na tarefa de educar?

C- O educador é responsável pela intervenção pedagógica: planificando a ação educativa, tendo em atenção o grupo de crianças e o seu meio familiar e social.

Estabelecendo uma relação pessoal com a criança, baseada no afeto, respeito e autoconfiança e podemos consegui-lo com atividades aliciantes para que a criança seja estimulada.

Também considero importante integrar e gerir os recursos disponíveis da comunidade.

Há ... organizando de modo atraente o espaço para criar um ambiente favorável à aprendizagem, para que a criança possa alargar e complementar os seus conhecimentos.

Em suma o educador de infância promove o desenvolvimento da criança: Criando situações que lhe despertam a curiosidade e desenvolvem a sua capacidade de pensar e de agir. Encorajando a criança a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades;

Propondo jogos que alimentam a sua imaginação e criatividade. Cabe também ao educador, delinear, em conjunto com crianças, as regras da sala e zelar pelo seu cumprimento. Fomentando sempre a confiança, o respeito, a autoestima da criança.

E- Qual o papel do educador junto das famílias?

C- O educador deve estabelecer com a família uma relação de disponibilidade, confiança. Transmitindo deste modo, à criança, segurança e confiança.

Deve manter a família informada das estratégias, utilizadas na sala de atividades, para que, em casa os pais possam também dar seguimento ao trabalho do educador, no que diz respeito ao cumprimento de regras e limites, para que a criança se sinta segura protegida e amada no seio da sua família. Pois a disciplina é necessária para a vida. O estabelecer regras e limites exige paciência e muita persistência. Mas também, muito amor e muita dedicação. Tudo isto para que a criança possa desenvolver-se em harmonia, sentir-se segura e por assim dizer, tolerante à frustração.

E- De que forma o educador de infância pode contribuir para a intervenção?

C- O educador deve preparar as atividades de forma divertida, para que a criança se sinta motivada, para apreender os conteúdos apresentados. Valorizar as ideias da criança, elevar a sua autoestima. É importante fomentar a sua autonomia de forma a tornar-se independente ... proporcionar um clima divertido mas de respeito, com regras bem definidas para que a indisciplina não se instale, mas nunca confundindo autoridade com autoritarismo.

Entrevista D

Entrevistador: E

Entrevistado: D

Local da entrevista: Centro Infantil Castelo Branco nºII

Data da entrevista: 24 de Abril de 2013

Hora da entrevista: Das 13.00h às 13.50h

E- Começo por referir que esta entrevista se destina á recolha de informação no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar, Crianças e Jovens em Risco com a finalidade recolher informação sobre as representações que os profissionais de educação têm sobre a importância de regras e limites na infância.

E- Está disponível para colaborar nesta entrevista?

D- Sim, estou disponível para ajudar e colaborar.

E- Qual é o seu tempo de serviço?

D- O meu tempo de serviço é 14 anos que exerço a profissão.

E- Para si que importâncias têm as regras e os limites na criança?

D- Bem por acaso é uma questão que não me tinha ocorrido falar entre limites e regras. Acho que ambas são fundamentais para a educação da criança e quando são moderadas. Por vezes os pais ou os próprios professores não distinguem a sua fronteira podem ser demasiados autoritários como permissivos.

E- Considera o papel dos pais determinante na definição e interiorização de regras e de limites nos seus filhos? Porquê?

D- Sim é fundamental porque os pais são os primeiros socializadores da criança quando esta nasce e à que educa-la numa sociedade que é estruturada de regras. Se não imporem limites as crianças não conseguem socializar-se, ter a noção dos seus atos e da importância do outro. Os pais são os primeiros a imporem a sua educação que deve ter um intermedio ou seja o equilíbrio entre os limites e regras e a autoridade que pode ser abusiva ou podem ser permissivos e deixar que o tempo imponha regras. Por vezes dizem: Eles ainda são pequenos têm tempo de aprender!

E- No seu ponto de vista, considera que os educadores de infância têm um papel importante na prevenção da indisciplina na criança? Se considera que sim, de que forma adequa a sua prática pedagógica, a este objetivo?

D- Sim os educadores são os “segundos pais” que as crianças contatam além da família. Devem dar a continuação da educação que trazem de casa para não entrar em

choque com valores diferentes. É fundamental que a criança desde pequena se consciencialize da importância dos limites e regras para serem cidadãos. **E- E como adequa a sua prática?** eu adequo a minha prática ... como referi anteriormente, tenho que conhecer a criança, conversar com os pais de modo a perceber como entre aspas “funciona a sua estrutura familiar”. Se vejo uma criança cujo pai o trata como sendo um bebé e já tem por exemplo 4 anos, vejo que a imposição de regras ou limites são confundidos com o fazer as vontades. E quando essa criança na sala tem um comportamento agressivo ou não obedece ao adulto, então devemos impor certos limites e regras de convivência. **E- E na sua prática como costuma agir?** Costumo ... através de conversas de grupo trabalhar as regras, as vezes depende da faixa etária realizo quadros de comportamentos. Trabalho a autonomia e a socialização de modo a estabelecer regras que possamos conviver em conjunto.

E- Defina regra e limites.

D- Os limites são o que o ser humano pode fazer ou realizar. Enquanto as regras é uma imposição, uma forma de fazer as coisas em sociedade. É um fator que impõe organização para a criança poder viver em sociedade e o limite poderá também ser um fio condutor dos seus atos do errado e do certo. **Permite que a criança tenha consciência do que está errado e do que está certo?** Sim, isso.

E- Identifique alguns dos indicadores deste tipo de comportamento.

D- Bem, poderá ser através do choro de modo a que os pais façam as vontades ao seu filho; quando a criança diz não, birras em determinadas situações, mau comportamento na escola fazendo frente ao professor, perturbações comportamentais com os colegas, entre outras.

E- Defina indisciplina e quais os seus principais indicadores/sinais?

D- A indisciplina ... é muito vasto o seu conceito, talvez seja como que a não obediência de regras impostas pela sociedade, como também poderá ser uma revolta da própria criança perante o meio que a rodeia por exemplo através do divórcio dos pais ou falta de interesse pelos estudos leva a comportamentos impróprios da sociedade.

E- Regras e limites terão a mesma conotação? Apresente algumas razões.

D- Na minha opinião existe uma diferença. Enquanto ... os limites permite à criança logo no seu nascimento contactar com o certo e errado experimentando por exemplo birras, a palavra não ou choro, em que vai perceber quem manda e ao mesmo tempo perceber os seus atos. Quando não respeita por vezes é castigado pelos pais. As regras são o que permite viver em sociedade, de se situar no meio social, como respeitar o próximo, conviver com o outro, etc.

Como referi os limites na minha opinião é um fio condutor da educação da criança. Neste momento estou a passar por uma situação em minha casa. Tenho uma filha de

dois anos e agora faz constantemente birras, chora de modo a conseguir o que ela quer...É difícil mas tem-se que impor certos limites senão qualquer dia manda em mim e nos outros que a rodeiam...

E- Se tivesse que hierarquizar os fatores partindo do que considera ser os mais consistentes na interiorização de regras e de limites na infância, como os organizaria?

D- Ora ... sem dúvida considero a persistência a mais importante. Depois será o equilíbrio emocional, acho que para tudo tem que a ver bom senso, os afetos, o respeito pela individualidade de cada um ... pronto acho que é...sim.

E- Considera os fatores socioeconómicos das famílias determinantes no momento de delinear as regras e os limites na infância de forma a prevenir a indisciplina? Porquê?

D- Sim sem dúvida o fator socioeconómico influencia muito as regras e os limites. Isto porque pela minha experiência muitas vezes as famílias de estratos socioeconómicos mais baixos são permissivos na educação dos seus filhos talvez por terem tido uma educação mais autoritária e como hoje em dia fala-se sempre da igualdade de direitos! ... Muitas vezes não fazem distinção do que é certo ou errado. Nas notícias ouvimos às vezes falar que um pai já se impõe perante o professor exercendo a sua autoridade. Também pode acontecer que estratos mais elevados são tão autoritários ou vice-versa que a própria criança não sabe defender-se dos seus atos porque o papá está lá para o auxiliar.

E- Considera que os estilos parentais têm influência nas crianças indisciplinadas? Porquê?

D- Isso faz pensar...Talvez... Sim depende da educação que os pais tiveram anteriormente e na sua maneira de estar na vida. Por vezes as crianças são indisciplinadas porque como referi não sabem os seus limites, porque quem educa também não sabe fazer essa distinção. O que mais tarde ouvimos falar em delinquência e mal tratos, agressividade e etc. A autoridade e o ser permissivo, de deixar fazer... leva a que se confunda e os próprios pais pensam que fazem o mais correto mas não admitem os seus erros e depois é tarde demais.

E- Qual o papel do educador de infância na tarefa de educar?

D- O papel do educador de infância é fundamental porque é o alicerce da educação e desenvolvimento da criança. Enquanto que os pais são a base o educador tem várias funções o de educar, desenvolver, vivenciar, explorar, experimentar e sobretudo o de socializar para tornar as crianças cidadãos.

E- Qual o papel do educador junto das famílias?

D- É extremamente importante, porque é o elo da família e escola, dos valores. Se não entendermos um pouco a família a sua opinião, as suas tristezas, os desabafos, as suas

mentiras!... Não poderemos compreender porque a criança reage assim ou tem um comportamento mais agressivo ou de inibição.

E- De que forma o educador de infância pode contribuir para a intervenção?

D- O diálogo é fundamental. Na minha experiencia consigo muita coisa dos pais através do diálogo e da brincadeira ... e sobretudo a sinceridade. Muitas vezes digo aos pais que as crianças que educo são como os meus filhos se tenho que repreendê-los e por castigos é para o bem deles.

Entrevista F

Entrevistador: E

Entrevistado: F

Local da entrevista: Centro Infantil Castelo Branco nºII

Data da entrevista: 2 de maio de 2013

Hora da entrevista: Das 12.35h às 13.20h

E- Começo por referir que esta entrevista se destina á recolha de informação no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar, Crianças e Jovens em Risco com a finalidade de recolher informação sobre as representações que os profissionais de educação têm sobre a importância de regras e limites na infância.

E- Está disponível para colaborar nesta entrevista?

F- Com todo o gosto e disponibilidade respondo a esta entrevista, e acho que foca pontos essenciais ao crescimento saudável de uma criança.

E- Qual é o seu tempo de serviço?

F- O meu tempo de serviço é 31 anos e distribuem-se entre crianças de idades entre os 3 meses e os 5/6 anos. Tenho que referir que no início da minha carreira os bebés entravam para as creches com 3 meses, que era o período de licença de maternidade, e alguns ingressavam nas Instituições um pouco antes de fazerem os 3 meses uma vez que as famílias tinham necessidade e por vezes obrigatoriedade de trabalhar um pouco mais cedo devido às necessidades que existiam e a situações que apresentavam.

E- Para si que importâncias têm as regras e os limites na criança?

F- A importância de regras e limites é fundamental para o crescimento e desenvolvimento integral da criança. Qualquer criança gosta de se sentir segura e confiante no seu crescimento e saber exatamente que há regras no seu dia-a-dia e que apesar de “lutarem” contra as mesmas, estas estão vinculadas. Com os limites a situação é idêntica, porque ensinam a respeitar a criança enquanto criança e os outros, estabelecendo a diferença entre as suas necessidades e a sua vontade. A criança aprende a partilhar, a ser tolerante e a respeitar.

E- Considera o papel dos pais determinante na definição e interiorização de regras e de limites nos seus filhos? Porquê?

F- A família, os pais ou outros elementos que são detentores da educação direta da criança, são fundamentais para interiorização de regras e de limites. A responsabilidade de se ter uma criança e educa-la com afetos, que é intrínseco à maioria do ser humano, também nos leva a transmitir atitudes, crenças e valores que de uma forma direta ou indireta nos foram passando de gerações onde as regras e

limites fazem parte da base de uma educação saudável, como pilar de integração social.

E- No seu ponto de vista, considera que os educadores de infância têm um papel importante na prevenção da indisciplina na criança? Se considera que sim, de que forma adequa a sua prática pedagógica, a este objetivo?

F- No meu ponto de vista os Educadores tem uma importância fundamental na prevenção da indisciplina. A salvaguardar que se existir um trabalho conjunto entre a escola e a família, a indisciplina se existir ou se existe será desmontado mais adequadamente. Todos os intervenientes participam para o bem-estar físico e psicológico da criança que é favorável para atenuar os problemas. O Educador de Infância é uma peça fundamental na sala de atividades, terá que ser assertivo, justo, detentor de valores, autoridade e também detentor de regras e limites com ele próprio para que possa transmitir aos seus alunos esses comportamentos. A minha prática pedagógica assegura-me que as crianças, na maior parte das vezes são o nosso espelho. Nós transmitimos o nosso bom e o nosso mau. Na minha prática pedagógica tento adequar comportamentos assertivos e justos para com todas as crianças tentando passar-lhes espírito crítico e não destrutivo.

E- Defina regra e limites.

F-Regras são ações que fazem parte do nosso dia-a-dia e das crianças e sem as quais era difícil existir disciplina e comportamentos adequados. Limites são atitudes que não se podem esquecer pois são fundamentais para o crescimento saudável das crianças ... transmitindo-lhes o respeito por si próprios e pelos outros.

E- Identifique alguns dos indicadores deste tipo de comportamento.

F- Crianças respeitadoras do seu espaço e do espaço dos outros; crianças que sabem esperar a sua vez; crianças que partilham; crianças tolerantes; crianças gentis; crianças seguras.

E- Defina indisciplina e quais os seus principais indicadores/sinais?

F- Indisciplina são um conjunto de comportamentos não adequados, neste caso, dentro de uma sala de atividades. Os indicadores são visíveis num grupo de crianças, como por exemplo, comportamento das crianças, atitudes, a resolução de problemas no próprio grupo, não partilhar, agressão, o não saber esperar, o próprio nervosismo das crianças dentro da sala de atividades a execução de trabalhos, participação nas atividades propostas e muitos outros.

E- Regras e limites terão a mesma conotação? Apresente algumas razões.

F- As regras devem ser claras e objetivas, coerentes e acima de tudo devem ser mantidas com segurança e firmeza. Os limites, como já anteriormente referi, são importantes porque ensinam as crianças a respeitar-se a si mesma e aos outros. A

falta de limites na criança pode ter consequências muito negativas porque não aceita regras e terá dificuldades em conviver com ela mesma e com os outros.

E- Se tivesse que hierarquizar os fatores partindo do que considera ser os mais consistentes na interiorização de regras e de limites na infância, como os organizaria?

F- Ora... Interiorização de Regras: 1º afeto; 2º valores; 3º atitudes; 4º consistência; 5º firmeza; 6º objetividade. Nos fatores dos limites poria os mesmos acrescentando também no ponto anterior a autoridade, demonstração de autoridade, cada vez mais ausente na educação das crianças e tão necessária, quer da parte da família quer da parte do educador, como fator fundamental para a transmissão de segurança.

E- Considera os fatores socioeconômicos das famílias determinantes no momento de delinear as regras e os limites na infância de forma a prevenir a indisciplina? Porquê?

F- Ao longo da minha carreira já constatei que o fator socioeconômico mais desfavorável pode ter alguma influência em alguns casos, por falta de conhecimento e informação atempada. Embora constate que por vezes as famílias com o fator socioeconômico mais favorável seja mais permissivo, mais passivo em relação a regras e limites e até por vezes “descarte” esse papel, delegando por vezes à escola competências que a mesma não tem ou antes que deveriam ser conjuntas.

E- Considera que os estilos parentais têm influência nas crianças indisciplinadas? Porquê?

F- Os estilos parentais podem ter influência na indisciplina das crianças. As famílias que são destruturadas, desequilibradas que não têm um modelo comum de educação, originam na maior parte das vezes crianças com a mesma sintomatologia, que mais tarde poderão ser crianças com comportamentos desadequados nas regras sociais, nomeadamente não aceita regras e não sabem conviver com os seus pares. Assim sendo a indisciplina está presente diariamente como uma rotina que foi implantada.

E- Qual o papel do educador de infância na tarefa de educar?

F- O papel do educador cada vez é mais difícil, pelas razões que já foram referidas nos pontos anteriores, a permissividade dos pais, a falta de firmeza, a falta de implementação de regras, limites, falta de autoridade parental e outros fatores. O educador deve ser um instrutor, que saiba transmitir às suas crianças aprendizagens, considerando sempre o nível etário em que desenvolve a sua prática pedagógica e um transmissor de valores. A sua prática deve ser sempre desenvolvida com o objetivo de transmitir conhecimentos às suas crianças com sabedoria, afeto, firmeza, objetividade, assertividade, espírito crítico e autoridade.

E- Qual o papel do educador junto das famílias?

F- O educador tem que envolver as famílias no projeto da escola, nas atividades escolares, no dia-a-dia da criança. Deve manter-se informado sobre as crianças e transmitir às famílias toda a informação necessária para que a criança cresça num ambiente saudável a nível físico e psicológico. Para além do que referi, deve também ser um transmissor de confiança.

E- De que forma o educador de infância pode contribuir para a intervenção?

F- O educador é um elemento imprescindível na sala de atividades, sala de aula, como instrumento moderador dos comportamentos, disciplina ou indisciplina. A sua contribuição deve ser sobretudo a nível das atitudes que demonstra para com o seu grupo. Por alguma razão, professores diferentes com o mesmo grupo tem resultados fabulosos e outros queixam-se diariamente. As estratégias e comportamentos na sala de aula são observáveis por todas as crianças, embora pequenas, mas muito inteligentes, que de uma forma ou outra se aproveitam do bom ou do mau que se passa. Assim, há que estar atento aos comportamentos e atitudes das suas crianças, ser assertivo, crítico, justo, firme, autoritário quanto baste e afetivo favorecendo um ambiente organizado, disciplinado e saudável ao seu grupo. A referir que há crianças que frequentam 11 meses a Instituição e diariamente frequentam em média 9 e 10 horas.

Apêndice D - Análise de Conteúdo das entrevistas às Educadoras de Infância

Análise de Conteúdo das entrevistas às Educadoras de Infância

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidades de Contexto |
|------------------|---|---|---|
| Regras e limites | Informação de caráter identificativo e preventivo | Importância das regras e limites na criança | <p>Educadora A: “contribuem para a segurança da criança (...) funcionam como barreiras”; Educadora B: “fundamentais ao desenvolvimento moral e social (...) funcionam como um modelo organizador da sua socialização (...) sem regras e sem limites a criança não aprende a respeitar os outros (...) não consegue viver em grupo (...) as regras e limites é pois um código social que os vai ajudar a integrarem-se nos diversos grupos sociais (...) de forma positiva e ajustada”; Educadora C: “Penso que as regras e os limites são fundamentais para a criança”; Educadora D: “ é uma questão que não me tinha ocorrido falar (...) Acho que ambas são fundamentais para a educação da criança (...) e quando são moderadas (...) os pais ou os próprios professores não distinguem a sua fronteira podem ser demasiados autoritários como permissivos”; Educadora F: “contribuem para a segurança da criança, na medida em que funcionam como barreiras (...) fundamental para o crescimento e desenvolvimento integral da criança (...) sentir segura e confiante (...) A criança aprende a partilhar, a ser tolerante e a respeitar.</p> |

| | | | |
|--|--------------------|--|--|
| | O papel da família | O papel dos pais na interiorização de regras e limites | <p>Educadora A: “muito determinante na definição e interiorização de regras e limites nos seus filhos (...) é necessário que sejam ensinadas (...) desde muito cedo”; Educadora B: “O ambiente familiar é o primeiro na interiorização de hábitos e na criação de valores (...) são os primeiros adultos de referência para a criança (...) Os laços afetivos que os unem são únicos (...) muito fortes (...) condição natural, só por si irá facilitar á criança a interiorização dos valores morais, e das regras de conduta sociais desde que os pais sejam um exemplo positivo, consistente e atuem simultaneamente com amor e firmeza naquilo que transmitem aos filhos (...) serão os adultos que estarão em melhores condições de os ajudar a crescer como pessoas e em quem as crianças acreditam e confiam” Educadora C: “os pais são o pilar mais importante na educação da criança”; Educadora D: “Sim é fundamental (..) os pais são os primeiros socializadores da criança (...) Se não imporem limites as crianças não conseguem socializar-se, ter a noção dos seus atos e da importância do outro. Os pais são os primeiros a imporem a sua educação (...) o equilíbrio entre os limites e regras e a autoridade que pode ser abusiva ou podem ser permissivos e deixar que o tempo imponha regras. Por vezes dizem: Eles ainda são pequenos têm tempo de aprender”; Educadora F: “são detentores da educação direta da criança (...).são fundamentais para interiorização de regras e de limites (...)A responsabilidade de se ter uma criança e educa-la com afetos, que é intrínseco à maioria do ser humano, também nos leva a transmitir atitudes, crenças e valores (...)de uma forma direta ou indireta (...) foram passando de gerações onde as regras e limites fazem parte da base de uma educação saudável (...) pilar de integração social”</p> |
|--|--------------------|--|--|

| | | | |
|--|------------------------|--------------------------|---|
| | Definição de conceitos | Definir regras e limites | <p>Educadora A: “os limites são regras a serem seguidas conforme a idade (...) são fronteiras que demarcam o que é permitido ou possível fazer e o que não é (...) As regras são a descrição dos limites”; Educadora B: “código social de respeito mútuo entre as pessoas (...) é aquilo que define direitos e deveres para uma prática positiva da cidadania (...) conjunto de normas e valores que regulam o comportamento humano (...) É através das regras e limites que são transmitidos os valores éticos e morais que permitem às crianças e mais tarde adolescentes e adultos ajustar o seu comportamento às exigências da vida dentro de um grupo social (...) o conjunto de regras básicas de convivência que guiam a conduta pessoal e social”; Educadora C: “conjuntos de normas que devem ser seguidas conforme a idade do indivíduo (...) é ensinar às crianças até onde podem ir, sem prejudicar a sua vida e a dos outros (...) ensinar a respeitar o espaço dos outros para que os outros possam respeitar o seu próprio espaço”; Educadora D: “Os limites são o que o ser humano pode fazer ou realizar. Enquanto as regras é uma imposição, uma forma de fazer as coisas em sociedade. É um fator que impõe organização (....) o limite poderá também ser um fio condutor dos seus atos do errado e do certo”; Educadora F: “Regras são ações que fazem parte do nosso dia-a-dia (...) sem as quais era difícil existir disciplina e comportamentos adequados. Limites são atitudes (...) fundamentais para o crescimento saudável”</p> |
|--|------------------------|--------------------------|---|

| | | | |
|----------------|--|--------------------------------------|--|
| Comportamentos | | Atitudes comportamentais reveladoras | <p>Educadora A: “o não falar alto, respeitar o outro, saber ouvir e escutar o outro sem fazer interrupções sucessivas, não provocar o outro, não chamar a atenção sobre si próprio”; Educadora B: “saber esperar a sua vez para falar e para agir; respeitar a opinião e desejos dos outros; saber ouvir os outros em silêncio; conseguir aceitar uma frustração; ser capaz de assumir as responsabilidades dos seus atos; saber resolver conflitos através do diálogo moderando o tom de voz (...) ser capaz de controlar emoções”; Educadora C: “não bater nos amigos, não morder, colaborar (...), respeitar as regras (...) mostrar-se seguro “; Educadora D: “o saber estar, o respeito mútuo, não entrar em dilemas, ser amigo, ser cordial”; “ não fazer birras em determinadas situações, bom comportamento na escola, ser cordial com os colegas”; Educadora F: “,respeitadoras do seu espaço e do espaço dos outros (...) esperar a sua vez (...) que partilham; (...) tolerantes (...) gentis (...) seguras”</p> |
|----------------|--|--------------------------------------|--|

| | | | |
|--------------|--|---|--|
| Indisciplina | Prática pedagógica do educador de infância | O papel mediador do educador de infância na prevenção da indisciplina | <p>Educadora A: “têm um papel muito importante na prevenção da indisciplina na criança (...) devem funcionar como supervisores (...) intervindo quando necessário, tentando sempre promover o crescimento social das crianças (...) incentivar as crianças a respeitarem as regras definidas e acordadas por todos (...) valorizo o bom comportamento (...) incentivo os pais /carregados de educação a participar na vida da escola (...) proporcionar ocasiões para convivermos dentro e fora da escola (...) promover e criar ambientes de partilha, em que os afetos sejam uma constante do dia-a-dia de todos os envolvidos”;</p> <p>Educadora B: “o diálogo é fundamental (...) também me preocupo em ser (...) um exemplo a seguir, através da minha conduta (...) ser justa na resolução de conflitos, respeitar cada criança (...), agradecer as pequenas coisas (...) elogiar (...) mas também se necessário e quando estas tentativas não resultam, recorro ao castigo (...) dialogar com o grupo sobre as regras a cumprir, e em conjunto combinamos quais as sanções ou castigos (...) peço-lhes opinião (...) dialogar com os pais (...) por forma a que as orientações sobre regras e valores morais, direitos e deveres, sejam idênticas (...) os pais são os adultos de referência para a criança e se o papel de educar não começar na família, os educadores sozinhos têm mais dificuldade”;</p> <p>Educadora C: “delinear com as crianças as regras de funcionamento da sala (...) as crianças são levadas a fazer uma autoavaliação do seu comportamento (...) leva a uma maior consciencialização das suas atitudes”;. (...) adequar comportamentos assertivos e justos para com todas as crianças (...) passar-lhes espírito crítico e não destrutivo”.</p> <p>Educadora D: “Sim os educadores são os segundos pais (..) Devem dar a continuação da educação que trazem de casa (...). É fundamental que a criança desde cedo se consciencialize (...) tenho que conhecer a criança, conversar com os pais de modo a perceber como (...) funciona a sua estrutura familiar”</p> |
|--------------|--|---|--|

| | | |
|-----------------|--|--|
| <p>Conceito</p> | <p>Definir indisciplina e reconhecer essas atitudes nas crianças</p> | <p>Educadora F: “Se vejo uma criança cujo pai o trata como sendo um bebe e já tem por exemplo 4 anos, vejo que a imposição de regras ou limites são confundidos” com o fazer as vontades (...) quando essa criança na sala tem um comportamento agressivo ou não obedece ao adulto, então devemos impor certos limites e regras de convivência. (...) através de conversas de grupo trabalhar as regras, (...) realizo quadros de comportamentos. Trabalho a autonomia e a socialização(...) estabelecer regras”; Entrevista F:“salvaguardar (...) um trabalho conjunto entre a escola e a família (...) Todos os intervenientes participam para o bem-estar físico e psicológico da criança que é favorável para atenuar os problemas. O Educador de Infância é uma peça fundamental (...) terá que ser assertivo, justo, detentor de valores, autoridade e (...) detentor de regras e limites (...) as crianças, na maior parte das vezes são o nosso espelho (...) transmitimos o nosso bom e o nosso mau</p> <p>Educadora A: “é uma falta de respeito às regras, é a negação às normas, é o mau comportamento que compromete a convivência social. Os seus (...) indicadores são: má educação, o exibicionismo, comentários despropositados, discussões entre pares, agressões”; Educadora B: “a indisciplina manifesta-se pela dificuldade em respeitar e agir de acordo com as regras estabelecidas. Nas crianças pequenas verifica-se uma grande dificuldade em aceitar o não, reagindo com birras, e por vezes com atitudes agressivas tais como: pontapés, levantar a mão ou mesmo bater ao adulto. Não saber esperar a sua vez, empurrar ou agredir os colegas. Enfrentar o adulto não cumprindo as ordens (...) fazendo exatamente o contrário daquilo que se lhe pede. Perturbar as atividades escolares (...) Confrontações diárias com os colegas e tendência a agressões físicas (...) verbais. Destruir os brinquedos dos colegas, esconde-los (...) roubá-los”; Educadora C: “falta de cumprimento das regras estabelecidas ou delineadas, dificultando a convivência entre as crianças e também entre as</p> |
|-----------------|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>crianças e os adultos na sala de atividades no jardim-de-infância”; Educadora D: “é muito vasto o seu conceito, talvez (...) a não obediência de regras impostas pela sociedade (...) poderá ser uma revolta da própria criança perante o meio que a rodeia (..) falta de interesse (...) comportamentos impróprios “; Educadora F: “conjunto de comportamentos não adequados (...) Os indicadores são visíveis num grupo de crianças (...), não partilhar, agressão, o não saber esperar (...) nervosismo”</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|---------------------|--|---|---|
| Fatores de proteção | A importância das regras e dos limites | Conotação dos conceitos: regras e limites | <p>Educadora A: “As razões estão implícitas na própria definição. Se a criança não interiorizar as regras não terá consciência dos limites e isto é a base de tudo”; Educadora B: “ No diálogo acerca do comportamento de algumas crianças com colegas de profissão, as regras e limites aparecem sempre de mãos dadas para explicar as razões de alguns (...) comportamentos (...) a conotação que lhes é dada é a mesma. Se consultarmos literatura e artigos escritos por pedagogos, psicólogos e outros a cerca da educação das crianças, onde as regras e os limites são referidos penso ... que se relacionam intimamente (...), são comuns, partilham o mesmo significado”; Educadora C: “É o conjunto de regras que estabelece os limites, até onde a criança pode ir em segurança. São as regras e o seu cumprimento que nos permite viver em sociedade “; Educadora D: “os limites permitem à criança logo no seu nascimento contatar com o certo e errado experimentando por exemplo birras, a palavra não ou choro, (...) vai perceber quem manda e ao mesmo tempo perceber os seus atos. Quando não respeita por vezes é castigado pelos pais. As regras são o que permite viver em sociedade, (...) como respeitar o próximo, conviver com o outro (...) os limites é um fio condutor da educação da criança. (...) birras, chora de modo a conseguir o que ela quer (...) É difícil mas tem-se que impor certos limites senão qualquer dia manda em mim e nos outros que a rodeiam”; Educadora F: “As regras devem ser claras e objetivas, coerentes e acima de tudo devem ser mantidas com segurança e firmeza. Os limites (...) são importantes porque ensinam as crianças a respeitar-se a si mesma e aos outros. A falta de limites na criança pode ter consequências muito negativas porque não aceita regras e terá dificuldades em conviver com ela mesma e com os outros”</p> |
|---------------------|--|---|---|

| | | | |
|--|------------------------------------|--|---|
| | Designação dos fatores de proteção | Hierarquização dos fatores de proteção | <p>Educadora A: “os afetos (...) confiança (...) respeito mutuo (...) identidade (...) resiliência, a adaptação positiva em contextos diversos”; Educadora B: “Os pais serem um exemplo positivo do cumprimento de regras, nas atitudes e comportamentos (...); usar o diálogo como meio privilegiado de explicar o porquê das coisas (...) ser firme e consistente naquilo que é transmitido á criança (...) utilizar pequenas sanções para comportamentos não aceitáveis (...) elogiar os esforços da criança para adequar o seu comportamento”; Educadora C: “Ter sempre em atenção que os limites e a disciplina são fundamentais para o desenvolvimento da criança (...) o respeito pela criança, o saber dizer não e sublinho, e mantê-lo, estabelecer rotinas, para poder dar à criança segurança (...) os afetos, construção de confiança e respeito mutuo dando lugar á identidade e por último a resiliência, a adaptação positiva em contextos diversos”; Educadora D “a persistência (...) o equilíbrio emocional, (...) bom senso, os afetos, o respeito pela individualidade de cada um”; Educadora F: “1º afeto; 2º valores; 3º atitudes; 4º consistência; 5º firmeza; 6º objetividade (...) a autoridade”.</p> |
|--|------------------------------------|--|---|

| | | | |
|-----------------|---------------------|---|--|
| Vulnerabilidade | O contexto familiar | Registrar fatores suscetíveis nas famílias que possam negligenciar as regras e os limites | <p>Educadora A: “Sim (...) em casa onde não há dinheiro todos ralham e ninguém tem razão (...) tudo na vida está interligado, as famílias acabam por ser também indisciplinadas, servindo de exemplos para os filhos”; Educadora B: “sim. Teoricamente quanto melhores forem as condições socioeconômicas das famílias, melhor poderá ser a educação que essas famílias poderão dar aos seus filhos. (...) é muito relativo. O poder econômico de algumas famílias e o elevado status social (...), leva-as a agirem como se pudessem dominar tudo e todos e esses valores são transmitidos aos filhos, que por sua vez irão imitar este comportamento no seio da escola através de comportamentos de indisciplina, (...) falta de respeito pelos direitos dos colegas (...) famílias com baixas condições socioeconômicas, (...) associadas a muito pouca formação acadêmica, onde a lei da sobrevivência é que dita as regras e os limites (...) muitas vezes não existem fronteiras para a sua atuação As crianças oriundas destas famílias, também têm dificuldade em cumprir regras e limites e agem de acordo com aquilo a que estão habituados a assistir. (...) por vezes alguns pais com menos formação acadêmica e de estratos sociais baixos estão mais receptivos a aprender, a dialogar e a colaborar com o educador do que outros que á partida estariam em melhores condições de o fazer. A superproteção com que educam os filhos (...) dificultam a aprendizagem de regras e limites”; Educadora C: “Não acho que sejam vinculativos (...) é um problema transversal (...) pais demasiado ocupados (...) demasiado tolerantes, com receio de traumatizar as crianças se as contrariarem (...) a permissividade dos pais, tem a ver com a falta de tempo (...) Compensando-os com bens materiais, levando a criança a pensar que podem ter tudo sem esforço “; Educadora D: “Sim sem dúvida o fator socioeconómico influencia muito as regras e os limites. (...) muitas vezes as famílias de estratos socioeconómicos mais baixos são permissivos na educação dos seus filhos talvez por terem tido uma</p> |
|-----------------|---------------------|---|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>educação mais autoritária (...) estratos sociais mais elevados são tão autoritários. Autoritários ou vice-versa que a própria criança não sabe defender-se”; Educadora F: “já constatei que o fator socioeconómico mais desfavorável pode ter alguma influência em alguns casos, por falta de conhecimento e informação atempada. Embora constate que por vezes as famílias com o fator socioeconómico mais favorável seja mais permissivo, mais passivo em relação a regras e limites e até por vezes “descarte” esse papel, delegando por vezes á escola competências que a mesma não tem ou antes que deveriam ser conjuntas”.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|-------------------|---|--|
| | Estilos parentais | Interferência dos estilos parentais em crianças indisciplinadas | <p>Educadora A: “Sim, (...) têm mais tendência a repetir o que se passa na família, desagregação dos casais, droga, ausência de valores, permissividade, demissão dos pais da educação dos filhos”; Educadora B: “Sim, (...) o desenvolvimento social e afetivo de uma criança são condicionados fortemente pelo estilo parental”; Educadora C: “Penso que não, apenas tem a ver com a forma de pensar dos pais (...) com a forma como encaram a educação dos filhos”; Educadora D: “Isso faz pensar...Talvez... Sim depende da educação que os pais tiveram anteriormente (...) na sua maneira de estar na vida. (...) A autoridade e o ser permissivo, (...) leva a que se confunda e os próprios pais pensam que fazem o mais correto mas não admitem os seus erros e depois é tarde demais.”; Educadora F: “Os estilos parentais podem ter influência na indisciplina das crianças. As famílias que são destruturadas, desequilibradas que não têm um modelo comum de educação, originam (...) crianças com a mesma sintomatologia, que mais tarde poderão ser crianças com comportamentos desadequados (...) a indisciplina está presente diariamente como uma rotina que foi implantada”.</p> |
|--|-------------------|---|--|

| | | | |
|-------------|-------------------------|---------------------|---|
| Intervenção | Estratégias para educar | O papel do educador | <p>Educadora A: “é o de conduzir e orientar para que a criança apreenda de uma forma lúdica e espontânea (...) deve ensinar as crianças a pensar, a questionar para que possam construir opiniões próprias.”; Educadora B: “depois dos pais é um dos adultos que (...) exerce uma influência junto das crianças e funciona (...) como um modelo a seguir (...) deve procurar favorecer o desenvolvimento da socialização (...), ajudando-as a sair do seu egocentrismo natural (...) desenvolver competências sociais na interação com os seus pares. (...) dar-lhes exemplos de aceitação, respeito, amizade e afeto, através das atitudes (...) estabelecer regras e limites, e fazer com que sejam cumpridas por todas a fim de facilitar a convivência. Ajudar (...) no desenvolvimento da sua identidade e autonomia tendo em consideração os direitos e deveres dela própria e dos outros, (...) mediador de conflitos e conselheiro”; Educadora C: “é responsável pela intervenção pedagógica: planificando a ação educativa (...) Estabelecendo uma relação pessoal (...), baseada no afeto, respeito e autoconfiança e podemos consegui-lo com atividades aliciantes (...) integrar e gerir os recursos disponíveis da comunidade (...) organizando de modo atraente o espaço para criar um ambiente favorável à aprendizagem, (...) promove o desenvolvimento da criança: Criando situações que lhe despertam a curiosidade e desenvolvem a sua capacidade de pensar e de agir (...) procurar soluções e a ultrapassar dificuldades Propondo jogos que alimentam a sua imaginação e criatividade. (...) delinear, em conjunto com crianças, as regras da sala e zelar pelo seu cumprimento. Fomentando sempre a confiança, o respeito, a autoestima “; Educadora D: “é fundamental porque é o alicerce da educação e desenvolvimento da criança. (...)o educador tem varias funções o de educar, desenvolver, vivenciar, explorar, experimentar e sobretudo o de socializar para tornar as crianças cidadãos. ”</p> |
|-------------|-------------------------|---------------------|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Educadora F: “O papel do educador cada vez é mais difícil, (...) a permissividade dos pais, a falta de firmeza, a falta de implementação de regras, limites, falta de autoridade parental (...) O educador deve ser um instrutor, que saiba transmitir às suas crianças aprendizagens, (...) transmissor de valores. A sua prática deve ser sempre desenvolvida com o objetivo de transmitir conhecimentos (...) com sabedoria, afeto, firmeza, objetividade, assertividade, espírito crítico e autoridade. ”Parental (...) O educador deve ser um instrutor (...) transmitir aprendizagens (...) valores (...) conhecimentos (...) sabedoria, afeto, firmeza, objetividade, assertividade, espírito crítico e autoridade”</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | Contexto família | Função do educador junto das famílias | <p><u>Qual o papel do educador junto das famílias?</u></p> <p>Educadora A: “tentar que haja uma convergência em que os limites são os mesmos, mas trabalhados em ambientes completamente diferentes, (...) devem ser criadas parcerias com as famílias de modo a envolve-las nas práticas educativas e cuidado das crianças, informando-as, esclarecendo as suas dúvidas, auxiliando-as no acompanhamento do desenvolvimento”;</p> <p>Educadora B: “partilhar com as famílias das crianças, conhecimentos, experiências e intenções educativas (...) promover reuniões de pais periódicas. (...) ajudar os pais na educação dos filhos dando conselhos, ajudando-os a refletir, esclarecendo dúvidas (...) ajudar a prevenir futuros problemas alertando os pais para determinadas dificuldades da criança na interação com os seus pares, trabalhando em parceria”;</p> <p>Educadora C: “estabelecer com a família uma relação de disponibilidade, confiança. (...) manter a família informada das estratégias, utilizadas na sala de atividades, para que, em casa os pais possam também dar seguimento ao trabalho do educador”;</p> <p>Educadora D: “É extremamente importante, porque é o elo da família e escola, dos valores. Se não entendermos um pouco a família a sua opinião, as suas tristezas, os desabafos, as suas mentiras (...) Não poderemos compreender porque a criança reage assim ou tem um comportamento mais agressivo ou de inibição.”;</p> <p>Educadora F: “envolver as famílias no projeto da escola, nas atividades escolares, (...) Deve manter-se informado sobre as crianças e transmitir às famílias toda a informação necessária (...) deve também ser um transmissor de confiança.”</p> |
| | Prática pedagógica/ Atitudes/comportament os do Educador de | Pertinência das práticas do educador de infância | <p>Educadora A: “adotando atitudes de cooperação e respeito (...) tentando ser um mediador na relação, criando (...) programas de intervenção familiar (...) a Escola e Família (...), precisam de caminhar juntas, os laços entre as mesmas</p> |

| | | | |
|--|----------|--|---|
| | infância | | <p>precisam ser reforçados (...) mantendo relações cordiais, em que os valores estejam sempre presentes.”; Educadora B: “Confrontando os pais com as dificuldades da criança, (...) mostrando-se disponível para colaborar. (...) fornecer-lhes informação através de pequenos artigos sobre educação, refletir em conjunto sobre o ato de educar, emprestar livros que possam elucidar sobre o papel dos pais na educação dos filhos, encaminhar os pais para consultas especializadas “; Educadora C: “deve preparar as atividades de forma divertida (...), para apreender os conteúdos apresentados. Valorizar as ideias da criança, elevar a sua autoestima. (...) fomentar a sua autonomia (...) proporcionar um clima divertido mas de respeito, com regras bem definidas para que a indisciplina não se instale, mas nunca confundindo autoridade com autoritarismo”; Educadora D: “O diálogo é fundamental (...) da brincadeira (...) sinceridade. Muitas vezes digo aos pais que as crianças que educo são como os meus filhos se tenho que repreende-los e por castigos é para o bem deles”; Educadora F: “O educador é um elemento imprescindível na sala de atividades, (...) instrumento moderador dos comportamentos, (...) A sua contribuição deve ser sobretudo a nível das atitudes (...).estar atento aos comportamentos e atitudes das suas crianças, ser assertivo, critico, justo, firme, autoritário quanto baste e afetivo favorecendo um ambiente organizado, disciplinado e saudável (...).há crianças que frequentam 11 meses a Instituição e diariamente frequentam em média 9 e 10 horas.”</p> |
|--|----------|--|---|

Apêndice E - Consentimento Informado

Consentimento Informado

Ex^a Senhora

Diretora do Centro Infantil Castelo Branco NºII

Encontrando-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do mestrado em Intervenção Social Escolar – Crianças e Jovens em Risco, a apresentar na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, venho solicitar a V. Ex^a autorização para a realização de entrevistas a educadoras de infância e a aplicação de inquérito a pais cujos filhos frequentam a instituição.

O projeto de investigação que me proponho desenvolver tem como tema “Regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina na escola”.

Desde já cumpre-me garantir o anonimato das pessoas entrevistadas, do grupo de pais a quem irá ser distribuído o inquérito e na apresentação dos resultados da investigação.

Respeitosos cumprimentos,

Castelo Branco, ____ de Janeiro de 2013

A mestrande: Eugénia Maria Sardinha Aleixo Caria