

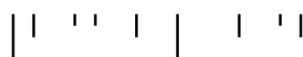


# ◊ PAPEL DO EDUCADOR NA GESTÃO DE CONFLITOS

Ana Gil

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2022-2023



# ◊ PAPEL DO EDUCADOR NA GESTÃO DE CONFLITOS

Ana Gil

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Especialista Manuela Rosa

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Quero começar por agradecer a algumas pessoas especiais que foram fundamentais durante o meu período de estágio. O vosso apoio e carinho fizeram-me nunca desistir deste que é o meu maior sonho e acima de tudo acreditaram sempre em mim enquanto futura educadora.

Em primeiro lugar, quero agradecer **à minha mãe e ao meu pai** que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me em cada passo deste meu longo percurso. O amor incondicional e as palavras encorajadoras foram uma verdadeira motivação nos momentos mais desafiadores. Obrigado por acreditarem sempre em mim e por não me deixarem desistir deste meu grande sonho.

**Ao meu namorado**, que esteve presente em todos os momentos positivos e negativos do meu percurso. Durante todo este tempo, foste o meu porto seguro, o meu melhor amigo e o meu maior encorajador. O apoio que me deste foi incansável motivou-me a superar obstáculos e nunca desistir dos meus sonhos. Sou grata por cada momento que partilhamos, pelo teu apoio incondicional e por me lembrares constantemente de que sou capaz de alcançar tudo aquilo que ambiciono e desejo.

**A minha orientadora**, pela sua partilha de conhecimentos e orientação que foram fundamentais para o meu crescimento profissional durante o decorrer dos estágios. Obrigada pela sua ajuda e por todas as aprendizagens que me transmitiu.

**A todas as crianças**, que se cruzaram neste meu longo percurso e que me fizeram nunca desistir de mim, que com um sorriso fizeram-me acreditar na importância desta profissão.

## RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (PPSII) que decorreu numa instituição da rede pública no concelho de Lisboa, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 os 6 anos, decorrida entre fevereiro de 2022 e março de 2022. No decorrer do estágio surgiu a problemática que será apresentada e analisada no presente relatório - O papel do educador na gestão de conflitos de conflitos. A investigação encontra-se inserida numa perspetiva da metodologia do estudo de caso que partiu das características identificadas no grupo de crianças e na observação dos conflitos existentes entre si. Neste estudo com o tema das relações sociais pretende-se identificar e compreender a forma como o educador/a intervém perante uma situação de conflito e às estratégias que utiliza para a resolução das mesmas. Para esta investigação, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolher de dados, tais como a observação direta e indireta, notas de campo, reflexões diárias e semanais, uma entrevista semiestruturada e conversas informais com a educadora cooperante e a consulta de documentos.

A discussão dos dados e a sua análise evidenciou que os conflitos ao contrário da perspetiva negativa que evidenciam, assumem um carácter positivo no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. O educador/a deve promover o diálogo assumindo um papel de mediador permitindo as crianças partilhar as suas emoções, permitindo o desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação.

**Palavras-chave:** Educação de infância; conflitos; papel do educador/a; crianças;

## **ABSTRACT**

This internship report was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice - Module II (PPSII) which took place in a public institution in the municipality of Lisbon, with a group of children aged between 4 and 6 years, elapsed between February 2022 and March 2022. During the internship, the problem that will be presented and analyzed in this report arose - The role of the educator in the management of conflicts. The investigation is inserted in a perspective of the methodology of the case study that started from the characteristics identified in the group of children and in the observation of the conflicts between them. In this study about social relations, the aim is to identify and understand how the educator intervenes in a conflict situation and the strategies he uses to resolve them. For this investigation, different techniques and data collection instruments were used, such as direct and indirect observation, field notes, daily and weekly reflections, a semi-structured interview and informal conversations with the cooperating educator and consultation of documents.

The discussion of the data and its analysis showed that conflicts, contrary to the negative perspective they show, assume a positive character in the development and learning process of each child. The educator must promote dialogue by assuming a mediating role, allowing children to share their emotions, allowing the development of their self-regulation capacity.

**Key words:** Childhood education; conflicts; educator's role; children.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	2
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	5
2.1. Meio .....	6
2.2 Contexto socioeducativo.....	6
2.3 Equipa educativa.....	8
2.4 Ambiente educativo .....	10
2.5 Grupo de crianças .....	13
2.6 Famílias.....	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	18
3.1 Intenções para a ação .....	19
<b>3.1.1 Intenções para com as crianças.....</b>	<b>19</b>
2.1.2 Intenções para com a equipa educativa .....	23
2.1.3 Intenções para com as famílias.....	24
3.2 Processo de intervenção.....	25
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	28
4.1 Identificação da problemática .....	29
4.2 Revisão da literatura .....	30
4.2.1 O conceito de conflito .....	30
4.2.2 O Conceito de autorregulação do comportamento.....	32
4.2.3 Papel do educador/a na resolução de conflitos.....	33
4.3 Roteiro ético e metodológico .....	35

4.4 Apresentação e discussão dos resultados.....	37
5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS .....	47
ANEXOS .....	53
ANEXO A .....	54
Portefólio da PPS II.....	54
ANEXO B .....	56
Entrevista à educadora cooperante .....	56
ANEXO C .....	59
Transcrição da entrevista à educadora cooperante .....	59
ANEXO D .....	65
Planta da sala de atividades .....	65
ANEXO E.....	67
Dia-tipo.....	67
ANEXO F.....	69
Roteiro ético e metodológico.....	69
ANEXO G .....	75
Consentimento informado .....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS

PPS I Prática Profissional Supervisionada I

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

EC Educadora Cooperante

PCG Projeto Curricular de Grupo

JJ Jardim de Infância

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular *Prática Profissional Supervisionada II* (PPSII), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Este relatório tem como objetivo apresentar de forma crítica e reflexiva o processo de intervenção decorrido no período de um mês num contexto de jardim de infância com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, inseridas numa instituição da rede pública do concelho de Oeiras. Ao longo da intervenção foi ainda realizada uma pequena investigação sobre uma problemática identificada no contexto.

A investigação centrou-se no papel do educador na gestão de conflitos, sendo que esta temática resulta do comportamento do grupo em causa e das questões que me surgiram ao longo da prática. Os dados recolhidos ao longo da prática, encontram-se no Portefólio da PPS II.

Para a investigação, segui a metodologia do estudo de caso, sendo, por isso, uma investigação de natureza qualitativa. Optei por este tipo de investigação porque permite uma compreensão aprofundada do objeto em estudo, enquanto, possibilita uma relação de proximidade do investigador com os sujeitos e com o contexto onde se realiza a investigação (Meirinhos & Osório, 2010).

No que diz respeito à estrutura e organização do relatório optei por fazer uma divisão por capítulos: (i) Introdução; (ii) Caracterização do contexto socioeducativo; (iii) Análise reflexiva da intervenção; (iv) Investigação em jardim de infância; (v) Construção da profissionalidade; (vi) Considerações finais.

O primeiro capítulo é referente à introdução, que apresenta de uma forma geral a temática da investigação e a organização do relatório elaborado.

No segundo capítulo encontramos a caracterização do contexto socioeducativo onde desenvolvi a minha prática. Este capítulo é dividido nos seguintes subcapítulos: a caracterização do meio onde se insere o contexto, a caracterização da organização socioeducativa, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias.

No terceiro capítulo são apresentadas as intenções que defino ao longo da minha intervenção com as crianças, equipa educativa e famílias.

No quarto capítulo apresento a investigação realizada em jardim de infância cujo o tema aborda o papel do educador na gestão de conflitos. Este capítulo apresenta ainda os seguintes subcapítulos: Revisão da literatura, Roteiro ético e metodológico que orientou a investigação e a apresentação e análise dos dados e a sua conclusão.

No quinto capítulo, encontra-se uma reflexão sobre a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância e o contributo da prática profissional supervisionada na minha ótica.

Para finalizar, último capítulo são apresentadas as conclusões finais do relatório.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

| " " | | " "

Neste capítulo encontra-se a caracterização do contexto da Prática Profissional Supervisionada em jardim de infância. Com esta caracterização pretende-se dar a conhecer as características do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias, informação essencial para uma prática pedagógica adequada.

Os dados recolhidos que suportam a caracterização foram obtidos através da observação direta (registados nas notas de campo e nas reflexões semanais), da consulta de documentos disponibilizados pela educadora cooperante e pela organização educativa e de conversas informais com a equipa educativa da sala.

## **2.1. Meio**

Quando nos referimos a crianças estas são atores sociais, quer isto dizer que influenciam e são influenciadas pelo meio em que estão inseridas (Ferreira, 2004; Gonzalez-Mena, 2009). Dessa forma, é muito importante conhecer o meio onde se insere o contexto educativo, conhecer os seus recursos e potencialidades em função do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

A instituição onde realizei a PPS II, localiza-se no distrito de Lisboa, no concelho de Oeiras prestando serviços na valência JI e 1ºciclo. Este JI pertence a rede pública e encontra-se nas imediações de dois bairros sociais. Devido a sua localização central, a grande parte da população que usufrui desta escola, vive nas suas imediações, pelo que foi possível observar que muitas destas crianças se deslocam a pé com os seus familiares.

Este concelho apresenta uma grande facilidade de acessos a serviços, transportes e estabelecimentos culturais que é bastante valorizado pela equipa educativa e aproveitado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## **2.2 Contexto socioeducativo**

Para a redação deste tópico foram utilizados alguns documentos, tais como o Projeto Curricular de Grupo (2021-2022) e o Regulamento Interno (2021-2025) vigentes neste estabelecimento educativo.

Esta organização socioeducativa pertence a rede pública e encontra-se integrada num agrupamento de escolas pertencente aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Nesta instituição, encontram-se em funcionamento duas salas de educação pré-escolar e sete turmas do 1º ciclo.

No que concerne ao seu funcionamento, esta organização socioeducativa funciona diariamente das 8h às 15h. Depois do horário de saída, existem duas componentes de prolongamento de horários que funcionam até a 19h30. A primeira que funciona nas instalações da escola e a outra que se assume como um espaço lúdico para crianças e jovens, com funcionamento nas imediações da escola.

Relativamente ao espaço deste jardim de infância este é composto por duas salas de educação pré-escolar, uma casa-de-banho e zona de cabides comum a ambas as salas. Nas casas-de-banho todos os materiais de higiene estão ao alcance das crianças, de maneira a serem utilizados de forma autónoma por cada criança. No mesmo edifício, funcionam ainda espaços comuns as duas valências como o ginásio, a biblioteca e o refeitório.

O ginásio caracteriza-se por ter um espaço amplo, onde as crianças podem correr livremente. É um local constituído por uma variedade de materiais que permite às crianças explorar o seu corpo, diferentes movimentos, conhecer novos jogos e relacionar o seu corpo com objetos.

Na biblioteca encontramos uma grande variedade de livros que englobam várias temáticas. Este espaço é ainda utilizado para a realização das sessões de movimento e música que fazem parte da rotina deste grupo de crianças.

No refeitório encontramos um espaço amplo composto por diversas mesas e cadeiras para refeição das crianças. As refeições e a colocação das mesas são responsabilidade das auxiliares da cozinha. Devido a pandemia da covid-19, existem horários desfasados de almoço para não haver um grande aglomerado dentro do refeitório com as duas valências. Neste espaço as crianças têm a oportunidade de comunicar umas com as outras desenvolvendo assim as suas capacidades sociais e o seu sentido crítico dando opinião dos seus gostos. Têm também a oportunidade de descobrir novas texturas e alimentos

Neste edifício ainda funcionam a sala dos professores, sala do pessoal auxiliar, salas do 1º ciclo e casas de banho afetas a essa valência, constituídas por os mesmos materiais e condições que as de JI.

O espaço exterior, este é constituído por um espaço coberto com um telheiro onde as crianças permanecem em dias de chuva e um espaço que foi renovado recentemente, com vários equipamentos e materiais próprios, como escorregas, parede de escalada, um campo e uma caixa de areia. Com este espaço e as suas estruturas promove-se o desenvolvimento motor das crianças através de diversas *affordances* (caminhar, saltar, correr, trepar, entre outros). Com a pandemia, as crianças do JI apenas podem frequentar o espaço que foi recentemente renovado em dias específicos, que normalmente era na quinta-feira entre as 10h30 e às 11h.

### **2.3 Equipa educativa**

Quando falamos em trabalho de equipa este torna-se é um aspeto imprescindível para o correto funcionamento das instituições educativas. Estas relações cooperativas e seguras, criam uma maior possibilidade de resposta adequada às necessidades das crianças. O trabalho em equipa e a cooperação são aspetos indissociáveis que dão origem ao processo ativo da interação que envolve a partilha de objetivos e ideias comuns a todos os intervenientes da equipa (Jaleco, 2015).

A equipa educativa é constituída por uma coordenadora pedagógica que representa o diretor do agrupamento, três educadoras de infância, visto que a titular de uma das salas apresenta redução letiva de cinco horas ao abrigo do artigo nº79, do Estatuto da Carreira Docente sendo substituída por uma educadora contratada, sete professores do 1ºCEB, nove assistentes operacionais divididas pelos dois ciclos de ensino e três auxiliares afetas a cozinha. Cada sala do pré-escolar é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional, sendo que numa das salas se encontram duas assistentes operacionais devido a existência de uma criança com necessidades educativas especiais que necessita de auxílio permanente. Durante o recreio, a assistente acompanha o grupo de crianças, juntamente com a assistente da outra sala de educação pré-escolar e realiza a limpeza da sala no final de cada dia.

Nesta equipa de sala existe uma estreita relação entre a educadora titular do grupo e a educadora substituta. Para estarem em sintonia em relação ao grupo de crianças e a sua organização, por norma as educadoras reúnem-se de modo a existir uma passagem de toda a informação relevante tanto ao nível global da escola, como especificamente em relação aquele grupo de crianças. Existe também uma estreita relação entre as duas educadoras de infância e a assistente operacional trabalhando em equipa na organização do grupo, bem como na sala e os seus materiais.

Numa conversa informal, com a educadora cooperante, esta mencionou que a equipa educativa tem o dever de promover um ambiente de qualidade, sendo esse um requisito essencial para o bem-estar das crianças, para a sua aprendizagem e desenvolvimento. A este aspeto acrescentou que, na prática pedagógica da equipa, a autonomia das crianças é extremamente valorizada e estimulada, reforçando também a importância de estabelecer uma relação afetiva com as mesmas. Lino (2013) refere ainda que o trabalho em parceria ocorre “em momentos formais e informais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem” (p. 135). Este aspeto mostra-se de extrema importância porque o clima relacional sentido na sala influencia o decorrer das tarefas quotidianas e das atividades realizadas com as crianças.

Com base no Projeto Curricular de Grupo (PCG 2021-22) e em conversas informais com a educadora cooperante compreendi que à mesma não defendia nenhum modelo pedagógico específico, baseava-se diariamente em alguns instrumentos de pilotagem utilizados no Movimento da Escola Moderna, tais como o Mapa de Presenças, o Mapa do Tempo e o Mapa de Responsáveis.

Assim, as intenções educativas da educadora cooperante, mencionadas no PCG (2021-2022) eram: a importância da associação do conceito de desenvolvimento e aprendizagem e dos grupos heterogéneos, que possibilita trabalhar com crianças de diferentes idades e em diferentes estádios de desenvolvimento; A importância do reconhecimento de cada criança como agente do seu processo educativo, que contribuiu para a autonomia e auto consciência desse processo; O desenvolvimento do espírito de ajuda e do trabalho entre pares; Articulação das áreas de conteúdo, de acordo com os interesses e necessidades de cada criança e do grupo em si. Desta forma, consegui

visualizar que grande parte do trabalho da educadora cooperante partia dos interesses e necessidades do grupo de crianças, uma vez que, estes são atores sociais competentes (Ferreira, 2004) com grandes saberes e opiniões, logo é a partir daí que o/a educador/a deve partir e orientar a sua prática.

## 2.4 Ambiente educativo

De acordo com Alliprandi e Alliprandi (citadas por Zabalza, 1987, p. 134), “a sala deve conter, quer armários, cadeiras e mesas, quer tudo aquilo que o/a educador/a entende que possa ser útil face a uma mais completa realização e expressão da criança”.

Quando nos referimos ao ambiente educativo este abrange o espaço e os materiais; o tempo; o grupo de crianças e as relações sociais. Dessa forma, o educador deve ponderar as oportunidades educativas que o ambiente pode, ou não, oferecer ao grupo, deve planear com intencionalidade pedagógica de forma a contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças e fazer constantemente ajustes que considere necessários para garantir uma resposta pertinente a cada criança (Silva, et. al, 2016).

Na sala, onde realizei a PPS II, não existe nenhum modelo pedagógico específico, mas a sala encontrava-se dividida em oito áreas de aprendizagem, correspondendo aos interesses das crianças e às intenções defendidas pela educadora. Todos os materiais e a sua disposição, encontram-se acessíveis as crianças para que estas as consigam explorar e arrumar de forma independente e autónoma.

Dessa forma, as áreas são organizadas de forma intencional, com diferentes materiais, devidamente organizadas que potenciam o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Essas áreas são: a área da pintura, dos livros, do escritório, da casinha, da garagem, do tapete, do quadro e dos jogos de mesa. (Anexo D- Planta da sala de atividades).

- Na área dos **livros** encontramos diferentes livros relacionados com temáticas diferentes. A grande maioria dos livros foi fornecido pela escola e outros pela educadora. Esta área foi melhorada e otimizada pela educadora, para corresponder a uma fragilidade deste grupo de crianças, que se prende com a falta de hábitos de leitura das crianças no seu dia-a-dia. Dessa forma, a

educadora privilegia a sua utilização em momentos curtos, quando termina alguma tarefa e proposta. Com a sua utilização e o seu manuseamento podemos trabalhar e desenvolver com as crianças, a emergência da escrita e da leitura.

- A área da **casinha** é a área mais escolhida pelo grupo. Esta área é composta por materiais e objetos que replicam aqueles que se encontram tipicamente nas suas casas como uma cozinha, berços, mantas, roupas e bonecos, uma mesa e bancos, etc. Nesta área o tipo de brincadeiras evidencia a exploração do jogo simbólico através da interação com os pares. Nesta área, as crianças brincam ao faz de conta e transportam atividades do seu quotidiano para as suas brincadeiras, explorando assim o jogo simbólico e dramático (Silva et al, 2016).
- A área da **garagem**, é composta por um tapete em forma de pistas de carros, as crianças brincam com diferentes carros e uma pista de madeira. Nesta área as crianças também desenvolvem o jogo simbólico através da vivência e representação de experiências da vida quotidiana.
- Na área do **escritório**, encontram-se vários materiais como lápis, folhas de diferentes cores, matérias de escrita. Com estas materiais as crianças vão tendo contacto com alguns suportes de escrita que vão promover a emergência da linguagem escrita.
- O **tapete** assume uma dualidade de papéis, se por um lado é a zona do acolhimento do grupo de crianças e da organização da rotina das mesmas, por outro é o espaço eleito para os mais diversificados jogos de construções, como construções com legos, construções com peças de madeiras e até puzzles de grandes dimensões.
- A área da **pintura**, encontra-se a funcionar na zona dos cabides do grupo de crianças, de modo a aproveitar e rentabilizar esse espaço. Nesse espaço, encontramos pote de tinta com diferentes cores assim como pincéis, para as crianças utilizarem a imaginação e expressão livre através da pintura. Com esta área pretende-se que as crianças desenvolvam a sua imaginação e criatividade, que observem as produções dos colegas e apreciem o que é diferente.
- Na área dos **jogos de mesa**, existem os mais variados jogos, como por exemplo jogos de associação, puzzles, blocos de várias cores, geoplanos, jogos de

composição, tangram, entre outros. Nesta área, a educadora pretende desenvolver e abordar o domínio da matemática, explorando padrões e desenvolvendo o raciocínio lógico.

Em relação à arrumação, é possível verificar que os jogos se encontram arrumados num móvel com várias prateleiras e estão etiquetados por cores, de modo a facilitar e a orientar as crianças no momento de arrumação e organização dos diversos materiais existentes na sala, para que o possam realizar de forma independente e autónoma.

O espaço da sala, é ainda rentabilizado através das suas paredes que é utilizado como suporte para a exposição de trabalhos elaborados pelas crianças e para os diferentes mapas (instrumentos de pilotagem) presentes na sala. Os instrumentos reguladores da rotina utilizados por este grupo de crianças são: o mapa de presenças, o mapa do tempo e o mapa dos responsáveis. O **mapa de presenças**, encontra-se organizado numa tabela de dupla entrada, com o nome de cada criança e o dia da semana. Neste mapa, privilegia-se o sentido de independência de cada criança, sendo que já o preenchem sem o auxílio do adulto. O **mapa do tempo**, que é preenchido por crianças diferentes todos os dias, permite que as crianças observem o estado do tempo bem como o espaço exterior que as rodeia, colocando nos diferentes dias da semana a imagem correspondente ao estado do tempo. Por último, o **mapa dos responsáveis** em que as crianças são divididas semanalmente por algumas tarefas que permitem o bom funcionamento da sala, tais como o responsável por arrumar as cadeiras, o responsável por verificar se as cadeiras estão arrumadas e o responsável por ver se a área da casinha se encontra arrumada, entre outras. Estas tarefas, permitam que as crianças assumam um sentido de responsabilidade ao que as rodeia.

No que concerne à organização da dimensão temporal do ambiente educativo, foi determinado pela educadora uma continuidade de momentos, atividades e ritmos que são repetidos com regularidade e organizados tendo em conta o tempo e o espaço da sala à qual se dá o nome de rotina (Ferreira, 2004). A educadora cooperante teve sempre em conta as características do grupo e do contexto onde se inseria, sendo flexível e ajustável em termos de alteração, de acordo com as necessidades que o grupo apresenta durante o ano letivo. Dessa forma, a organização a organização do ambiente

educativo nas suas distintas dimensões deve ser flexível e adequada ao grupo de crianças e deve ser clara e consistente para que as crianças se consciencializem dessa organização e se apropriem do ambiente, tornando-se autónomas, seguras e confiantes. (Hohmann & Weikart, 2011; Portugal, 2009; Post & Hohmann, 2007).

O anexo E representa um dia-tipo do grupo de crianças. Por volta das 8h, hora de abertura do estabelecimento, as crianças são recebidas na sala ou no recreio. O acolhimento acontece por volta das 9h, com a chegada da educadora cooperante e a chamada das crianças que se encontram no espaço exterior. Depois de reunidas as crianças na sala, dá-se início a rotina diária que compreende os seguintes momentos: cantam a canção que dá início ao dia, marcam as presenças e fazem a contagem de quantos são e marcam o calendário do tempo. De seguida escolhem as atividades livres que querem realizar nas diferentes áreas e/ou realizam propostas dirigidas conforme o que foi planeado pela educadora para esse dia. Almoçam por volta das 11h30 e depois do almoço vão para o recreio até ao 12h30. Quando regressam à sala realizam propostas livres e/ou propostas dirigidas até as 15h, que é o horário de saída.

Ter uma rotina diária estruturada é fundamental para o desenvolvimento das crianças, visto que “ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo” (Proença, 2004, citado por Rodrigues & Garms, 2007, p. 128). Na minha opinião, ter uma rotina diária é fundamental, mas também é necessário que esta seja flexível e maneável em prol das necessidades do grupo de crianças.

## **2.5 Grupo de crianças**

Quando falamos na caracterização de um grupo não podemos esquecer que cada criança que o compõe é única e que por mais nova que seja já é portadora de uma experiência social e de uma cultura familiar que muitas vezes pode ser completamente diferente do contexto educativo (Ferreira, 2004).

Dessa forma, podemos entender a criança como um sujeito ativo, com vivências, ideias e opiniões que, na sua forma de viver, pelo seu temperamento e personalidade influencia e é influenciada por esses contextos, uma vez que “não estão isoladas nem

são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças” (Tomás, 2008, p. 391).

A descrição do grupo de crianças, terá por base a observação direta durante o período da PPSII e o Projeto Curricular de Grupo (2021-2022)

O grupo de crianças é constituído por 25 crianças (16 meninas e 9 meninos), com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. É importante referir, que doze destas crianças já frequentava esta sala no ano letivo anterior, sendo que treze frequentam a instituição pela primeira vez. Neste grupo, existe uma criança com necessidades educativas especiais mais especificamente um atraso do desenvolvimento global. Encontra-se a ser acompanhado por uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional. Existe também outra criança que apresenta dificuldades a nível da comunicação e linguagem, tanto com os seus pares como com os adultos de referência, encontrando-se a ser acompanhado por uma psicóloga e por uma terapeuta da fala. No entanto, existem mais algumas crianças com algumas dificuldades a nível da linguagem e da comunicação merecendo um apoio mais individualizado por parte da educadora.

No decorrer do tempo da PPS II e em conversas informais com a educadora cooperante apercebi-me de alguns interesses a características do grupo. Desta forma, o grupo caracteriza-se por ser um grupo muito alegre, curioso e participativo nas propostas do educador. É um grupo que se destaca pelo seu grande nível de independência, tanto em tarefas a sua higiene pessoal como em tarefas de manutenção da sala, como arrumar a sala, verificar se as canetas e lápis estão arrumados no sítio correto, se a área da casinha se encontra arrumada e se as cadeiras estão todas arrumadas.

É um grupo que gosta muito de atividades ligadas a educação física, como jogos em que seja necessário e preciso algum movimento e os seus preferidos são os jogos que se realizam no espaço exterior, como podemos observar através da nota de campo:

“Todos os dias, tenho observado que o R., o M. e o D. sempre que estão no recreio exterior, a sua brincadeira é jogar futebol. Organizam um grupo com as crianças da sala da Pré A, e juntam-se jogando futebol. Hoje, o R. veio ter comigo depois do recreio e disse-me “Sabes uma coisa, Ana?” ao que respondi negativamente. A minha mãe disse-me que eu nasci para ser jogador de futebol e

até tenho um equipamento do sporting!” (Nota de campo nº 2, 21 de Fevereiro de 2022)

Além disso, também é um grupo que gosta muito de atividades ligadas a tudo o que seja educação artística, como aprender canções novas e dançar. Também possuem um gosto e curiosidade com propostas no subdomínio das artes visuais, como a exploração de novos materiais e técnicas de desenho ou pintura, como podemos verificar através da seguinte nota de campo:

“Depois da rotina inerente ao acolhimento, estávamos em grande grupo e questionei as crianças se gostavam de fazer uma pintura com um material diferente? A resposta foi imediatamente que “Sim” e perguntei: Então, o que é que vamos utilizar para fazermos esta pintura? O D. disse “Com as mãos”; A L. Disse “Com pincéis”; A R. disse “Esponjas”. Depois das respostas das crianças, tirei o material de uma caixa e rapidamente o identificaram “São balões!”. (Nota de Campo, nº10, 25 de Fevereiro de 2022).

O grupo é bastante curioso e são crianças que apresentam conhecimentos sobre aquilo que as rodeia, sobre o seu corpo, conhecimento do nome de alguns animais e as suas características, todos os objetos que fazem parte da sua rotina diária, características das suas famílias como o nome, idade e profissão e características do seu meio habitacional. Destacamos ainda alguns elementos do grupo de crianças principalmente aquelas que já frequentavam a sala no ano letivo anterior, que demonstram interesse em copiar o seu nome, nos trabalhos ou no quadro. É um grupo que possui um gosto enorme por histórias, tendo um momento da sua rotina diária dedicado ao mesmo em que as crianças têm por hábito a partilha de opiniões, explicar qual a parte que gostaram mais e aquela que não lhes despertou qualquer interesse.

Relativamente às fragilidades deste grupo de crianças, destaca-se a dificuldade na autorregulação e resolução de conflitos que leva a apresentação de comportamentos mais agressivos com os seus pares:

“Durante o momento de transição da sala para o recreio exterior verifiquei que o D. estava a chorar. Foi até ao cabide com o seu nome e começou aos murros ao seu casaco e a há sua mochila. Dirigi-me e fui ter com ele, questionando-o “O que se passa para estares aos murros ao teu casaco?”. Nesse momento não me

respondeu continuando a demonstrar o seu sentimento de frustração. Continuei a insistir, explicando que poderia falar comigo e dizer o que se tinha passado para eu o ajudar. Explicou-me que estava daquela forma devido ao E. Ihe ter passado há frente no comboio para vir para a sala” (Nota de campo, nº7, 23 de Fevereiro de 2022)

Estes conflitos precisam de muita intervenção por parte do adulto de referência, auxiliando-os para que os resolvam de forma dialogante. Os conflitos surgem muitas vezes associados a partilha de espaços, materiais que resultam em agressões entre si. Nestas situações em que algumas crianças apresentam dificuldades em autorregular-se estas acabam por depender da ação do adulto na resolução do conflito pois “o senso de calma e ordem do educador é o principal fator que vai ajudar as crianças a superarem os problemas que surgirem nos momentos de transição” (Spodek & Saracho, 1998, citados por Seves, 2015, p.20). Outra das fragilidades que pude observar durante o decorrer da PPS II, é a capacidade de espera, sendo que o grupo não consegue permanecer sentado por muito tempo, acabando por se levantar, conversar ou brincar com os objetos que os rodeiam, entre outros que leva a que a educadora cooperante tenho de interromper diversas vezes o seu discurso para com as crianças.

## **2.6 Famílias**

Para podermos elaborar uma caracterização das famílias, é necessário, em primeiro lugar apresentar uma breve noção de família. Medeiros (2015, p.27), considera a família “o começo e o elemento essencial da sociedade” e explicita que a criança se vai construindo e adquirindo novos conhecimentos em contexto familiar desde o seu nascimento.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), a família é a principal responsável pela educação das crianças, a esta ideia, acrescenta-se a conceção de família enquanto primeiro ambiente de socialização das crianças (Ferreira, 2004). Tendo em conta a importância das famílias no desenvolvimento infantil, é importante e necessário que haja uma relação estreita e saudável entre as mesmas e o jardim de infância, uma vez que, é na escola que as

crianças passam a maior parte do seu tempo, devendo existir, assim, uma relação estreita e próxima entre estes dois contextos.

Destacando a importância da família, deve ser promovida a participação e colaboração da mesma na vida das crianças dentro da escola pois é através da relação jardim de infância/família que “é possível melhorar a qualidade da resposta educativa”. Esta relação transmite, também, “uma maior segurança para a criança, tornando-a mais disponível para a aquisição de novas aprendizagens, quer pessoais, quer cognitivas, quer sociais” tal como menciona Medeiros (2015, p. 33).

A caracterização das famílias, foi elaborada tendo em conta o Projeto Curricular de Grupo (PCG) disponibilizado pela educadora cooperante e conversas informais. O agregado familiar de cada uma das crianças do grupo, é na sua maioria composto por irmãs/as e pais/mães. Apesar desta caracterização ser importante em termos de conhecimento acerca das crianças e dos seus valores e na forma como podemos e devemos comunicar com cada uma das famílias, a caracterização que irei apresentar será sucinta pois, não tive acesso a nenhum tipo de registos e, as informações que recebi acerca das famílias, foram-me dadas através de conversas informais com a educadora

A nível cultural, destaca-se a existência de nacionalidades muito diferentes, como guineense, portuguesa e cabo-verdiana. Em relação a sua condição económica e social, as famílias apresentam um nível económico baixo, caracterizando-se por um elevado nível de apoios por parte da autarquia. As famílias são maioritariamente da etnia cigana e de raça negra, tendo em conta o contexto social onde se encontra a escola.

No que diz respeito, ao envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos e devido à pandemia Covid-19, os familiares deixaram de poder entrar dentro do estabelecimento e o contacto passou a ser menor e a distância, com as crianças a serem entregues a porta da escola.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### 3.1 Intenções para a ação

De acordo com Silva, et al. (2016, p. 13), “a intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”. Para adequar essas intenções, o educador deve ter sempre em conta o meio onde cada criança se insere, a sua cultura e as suas vivências familiares. Durante a PPS II, também procurei ter em conta as intenções e objetivos definidos pela EC.

Desta forma, neste capítulo começarei por apresentar as minhas intenções para com o grupo de crianças com as quais intervim e em seguida as minhas intenções gerais para com a comunidade educativa (equipa educativa e família). De seguida, apresento o trabalho desenvolvido no sentido de concretizar cada uma das intenções.

#### 3.1.1 Intenções para com as crianças

O primeiro aspeto que considerei de extrema importância na minha PPS II e pelas circunstâncias diferenciadas em que me encontrava foi:

**-Estabelecer uma relação de afetividade vinculativa com as crianças garantindo o seu bem-estar, segurança e confiança.** O meu percurso com este grupo de crianças iniciou-se de forma diferenciada, uma vez que, tive de interromper o estágio e integrar-me novamente num novo grupo de crianças e algo que me preocupou inicialmente foi a, dificuldade que seria estabelecer uma relação vinculativa com cada uma das crianças visto ter apenas um mês para o poder realizar. Queria durante aquele período, que as crianças se sentissem seguras e confiantes com a minha presença num espaço que era seu e gradualmente me assumissem como um adulto de referência capaz de lhes proporcionar diversos tipos de aprendizagem. Para mim e na minha perspetiva, o estabelecimento desta relação de afetividade torna-se essencial para proporcionar diferentes tipos de aprendizagem, mas também privilegiar dois conceitos indissociáveis, o educar e o brincar. Dessa forma, comecei por estabelecer relações a nível individual para, posteriormente, serem criadas relações em pequeno grupo e, por fim, em grande grupo, uma vez que, segundo Brazelton e Greenspan (citados por Lopes, 2014, p.18) as aprendizagens e as relações têm início “com o carinho, a partir do qual as crianças

aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam”. Desta forma, o registo seguinte pretende evidenciar a concretização desta minha intenção:

“Logo na primeira manhã, a BS pediu-me “Podes ajudar-me a subir para chegar ao escorrega?”. Disse-lhe que a ajudaria ao que depois me agradeceu dizendo “Obrigada!”. Na sala, o E. dirigiu-se a mim e perguntou-me “Ana, podes ajudar-me a apertar os meus atacadores?”. Prontamente, respondi afirmativamente ao seu pedido ajudando-o no que me estava a pedir. No final do dia, o R, quando estava no momento de saída da instituição dirigiu-se na minha direção e disse-me “Até amanhã, Ana” ao mesmo tempo que me abraçava” (Nota de campo, nº4, 14 de Fevereiro de 2022).

Quando defini esta intenção tive em conta que, estabelecer uma relação positiva com as crianças faz com que elas se sintam seguras, valorizadas e integradas no grupo, dá-lhes confiança para tentarem algo novo ultrapassarem as suas dificuldades e construindo uma imagem positiva de si e do mundo que as rodeia. Desta forma, as crianças vão sentir-se mais confiantes, integradas e seguras no grupo demonstrando motivação para explorar e para integrarem novas experiências criando assim oportunidades para adquirirem novas aprendizagens (Calheiros & Piscalho, 2013).

- **Respeitar a individualidade de cada criança.** Esta intenção surgiu porque cada criança de um grupo, assume-se como um ser individual com as suas próprias características, necessidades e gostos. Dessa forma, enquanto educadora esse respeito passa por um conhecimento aprofundado e próximo de cada criança do seu grupo, de modo a adaptar as propostas e “a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.” (Silva et al., 2016, p.10). No decorrer da minha prática procurei manter-me consciente que as crianças de um grupo são todas diferentes, cada uma tem os seus interesses, as suas forças e as suas dificuldades e, como tal, como adulto de referência preciso de respeitar as características individuais de todas as crianças, valorizar o seu papel no grupo, respeitar os tempos e ritmos individuais de cada uma e acolher os seus contributos para o contexto educativo

(Portugal et al., 2009). Desta forma, a seguinte nota de campo pretende demonstrar o respeito pela individualidade de cada criança:

“Hoje, o R. veio ter comigo depois do recreio e disse-me “Sabes uma coisa, Ana?” ao que respondi negativamente. A minha mãe disse-me que eu nasci para ser jogador de futebol e até tenho um equipamento do sporting! Questionei, “Mas tu gostas de jogar futebol, R.? ao que respondeu “Sim, costumo jogar com os meus primos e com os meus amigos aqui na escola”. (Nota de campo, nº2, 21 de Fevereiro de 2022).

- **Valorizar os momentos de brincadeira.** Esta intenção foi definida por mim, para durante o período do estágio puder conhecer melhor cada criança e as relações com os seus pares. O brincar é uma atividade natural para as crianças que lhes proporciona um imenso prazer (Goldstein, 2012). Para Kishimoto (2010), a criança brinca quando intencionalmente se dedica a essa atividade e o seu foco não é o resultado (aprender alguma coisa), mas sim o processo (brincar). Nesse momento a criança está totalmente concentrada na sua atividade, brincar. Nestes tempos de brincadeira, as crianças desenvolvem e estabelecem relações afetivas com os seus pares, interagindo com outras crianças ou com os próprios adultos. As crianças sentem-se livres a experienciarem novas aprendizagens com os seus pares e com tudo aquilo que as rodeia (Portugal & Laevers, 2018). Durante o meu período de minha procurei garantir que as crianças possuíssem o seu tempo para brincar e interagir com os seus pares. Procurei também, envolver-me nas suas brincadeiras assumindo um papel pouco diretivo, dando-lhes autonomia para me atribuir um determinado papel ou função nesta, isto permitiu-me conhecer de maneira mais aprofundada cada criança e as suas características individuais. Desta forma, a seguinte nota de campo evidencia a envolvimento em momentos de brincadeira com o grupo de crianças.

“Logo na primeira manhã, a BS pediu-me “Podes ajudar-me a subir para chegar ao escorrega?”. Disse-lhe que a ajudaria ao que depois me agradeceu dizendo “Obrigada!”. Na sala, o E. dirigiu-se a mim e perguntou-me “Ana, podes ajudar-me a apertar os meus atacadores?”. Prontamente, respondi afirmativamente ao

seu pedido ajudando-o no que me estava a pedir” (Nota de Campo, nº4, 14 de Fevereiro de 2022).

**- Apoiar a resolução de conflitos de forma autónoma por parte das crianças.**

Ao longo da minha intervenção verifiquei que existiam algumas dificuldades na resolução de conflitos por parte das crianças, esta dificuldade encontrava-se visível em momentos de partilha e de brincadeira, tanto na sala como no espaço exterior.

Numa primeira fase, e sempre que essas situações aconteciam, adotei uma postura assertiva e calma no sentido de explicar a importância de partilhar e de respeitar os colegas, mostrando que, por vezes, até conseguiam brincar os dois ou mais crianças, com o mesmo brinquedo. Desta forma, enquanto adulto de referência pretendi direcionar as crianças para o diálogo com a outra parte envolvida, fazendo-as compreender que as situações podiam ser resolvidas através do diálogo e não de comportamentos agressivos entre si. De acordo (Hohmann & Weikart, 2011) se adulto apenas for capaz de demonstrar desconforto perante a atitude das crianças, estas ficarão desconfortáveis e reagirão de forma errada, por outro lado se o adulto demonstrar o seu lado carinhoso e partilhar com as crianças de forma calma, crítica e reflexiva os seus sentimentos perante as diversas situações, também elas começarão a demonstrar idênticos tipo de atitudes perante elas próprias e os seus pares.

Desta forma, a seguinte nota de campo pretende evidenciar a minha postura perante uma situação de conflito:

“Durante o momento de transição da sala para o recreio exterior verifiquei que o D. estava a chorar. Foi até ao cabide com o seu nome e começou aos murros ao seu casaco e a há sua mochila. Dirigi-me e fui ter com ele, questionando-o “O que se passa para estares aos murros ao teu casaco?”. Nesse momento não me respondeu continuando a demonstrar o seu sentimento de frustração. Continuei a insistir, explicando que poderia falar comigo e dizer o que se tinha passado para eu o ajudar. Explicou-me que estava daquela forma devido ao E. Ihe ter passado

há frente no comboio para vir para a sala. Chamei o E. e perguntei-lhe “O teu amigo está a chorar, tu sabes o que se passou?” ao que me respondeu “Eu queria ir a frente dele.”. Expliquei que não podíamos passar a frente dos amigos só porque nos apetecia e que isso estava errado e que tínhamos de respeitar os amigos para eles nos poderem respeitar a nós que se a situação fosse com ele provavelmente também não iríamos gostar. “(Nota de campo, nº7, 23 de Fevereiro de 2022).

### 2.1.2 Intenções para com a equipa educativa

- **Construir uma relação assente nos princípios de partilha, confiança e colaboração.** Durante a minha intervenção, procurei sempre ter uma relação próxima e comunicativa com todos os membros da equipa educativa. Procurei criar um ambiente de segurança e partilha, onde todos os intervenientes poderão dar a sua opinião e participar no trabalho que eu iria realizar. Em relação a equipa de sala, esta postura permitiu-me adquirir conhecimento das suas práticas pedagógicas e a sua forma de trabalhar, familiarizando-me com as suas dinâmicas e a rotina de sala. Só através da escuta e do trabalho colaborativo, se potencia um bom ambiente de trabalho, que criará um espaço harmonioso e benéfico, para todos os adultos, mas particularmente para todas as crianças (Associação de Profissionais de Educação de Infância,2012).

- **Respeito e partilha para com a Educadora Cooperante.** No decorrer da minha intervenção é importante salientar que todas as propostas foram discutidas e negociadas com a educadora cooperante, isto proporcionou momentos de trocas de ideias que foram bastantes enriquecedoras para o processo de construção da minha profissionalidade. Outro dos aspetos que quero salientar e que se tornou muito significativo no decorrer da minha prática foram os momentos de diálogo com a educadora cooperante, na qual conversamos sobre aspetos positivos e negativos da minha intervenção mostrando-me receptiva as suas sugestões e críticas para, assim, poder melhorar e reajustar a minha prática. Ao longo deste percurso foi possível verificar a importância de refletirmos sobre as nossas dificuldades e sobre os aspetos que temos a

melhorar pois, só assim conseguiremos adequar a nossa prática e tornarmo-nos melhores profissionais (Portugal & Laevers, 2018).

### 2.1.3 Intenções para com as famílias

**- Privilegiar o papel da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.** A família é o primeiro pilar da educação das crianças e tal como defendem Silva et al, (2016) “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre esses dois sistemas” (p. 28), dessa forma é essencial que exista uma relação de cooperação e entajuda entre a escola e a família para que a criança se sinta confiante para realizar em ambos os contextos novas aprendizagens. Esta relação de proximidade e confiança entre escola-família permite um conhecimento mais aprofundado de cada criança, podendo assim delinear estratégias e ultrapassar obstáculos que tenham surgido. Esta parceria e envolvimento entre contextos, transmitirá segurança a criança e um sentimento de valorização por ambos os contextos, escola e família (Mata & Pedro, 2021).

Dessa forma, procurei valorizar o papel de cada família, respeitando a sua individualidade e características de cada uma, sem realizar qualquer tipo de juízo de valor, mantendo sempre o respeito e disponibilidade para o diálogo ou esclarecimento sobre a minha prática. Porém no decorrer da prática, verifiquei através de conversas informais com a educadora cooperante, que a maioria das famílias não tem por hábito participar na vida escolar dos seus educandos, devido ao contexto pandémico que vivemos, mas também por uma falta de interesse da sua parte.

“Neste contexto de estágio que se encontra inserido nas imediações de dois bairros sociais e através da observação e de conversas informais com a educadora cooperante, verifiquei que as famílias não valorizam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e que isso tratará algo positivo na sua vida adulta. São muitas vezes famílias que não compreendem os seus

deveres enquanto cidadãos e familiares das crianças, apostando muitas vezes numa postura que não é a correta para se dirigir as auxiliares ou às educadoras. Por isso, daí o distanciamento que tenho sentido na minha prática em relação a dinâmica escola-família.” (Reflexão Semanal, 28 de Março).

### **3.2 Processo de intervenção**

Neste ponto, apresento uma breve avaliação do meu processo de intervenção que decorreu durante o PPSII e reflito acerca do mesmo, bem como as intenções que defini no início da intervenção para com as crianças, famílias e equipa educativa.

No decorrer do meu processo de intervenção, procurei ter sempre agir em conformidade com as características do contexto onde me inseria e das necessidades e interesses daquele grupo de crianças. Como referi anteriormente, estabelecer uma relação afetiva e vinculativa com as crianças era uma das minhas intenções. Em primeiro lugar, saliento que afetividade são “sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p.77). Para tal, procurei sempre escutar as crianças que me rodeavam, observá-las durante os vários momentos da sua rotina e como reagiam aos diversos momentos da mesma para conhecer os seus gostos, interesses, capacidades e dificuldades. Na primeira semana, adotei uma postura pouco diretiva e orientei a minha atuação em estabelecer uma relação vinculativa com as crianças, transmitindo-lhes confiança e garantindo o seu bem-estar, dessa forma procurei interagir com as crianças, envolvendo-me gradualmente nos seus momentos de brincadeira. Quando participava nas brincadeiras, privilegiei sempre o respeito pelas suas ideias e se realmente queriam ou não a minha presença, uma vez que a aprendizagem cognitiva está estreitamente ligada aos processos afetivos e estes agem mutuamente, afetando as

decisões das crianças (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). Desta forma, o registo seguinte pretende evidenciar a concretização desta minha intenção:

“Logo na primeira manhã, a BS pediu-me “Podes ajudar-me a subir para chegar ao escorrega?”. Disse-lhe que a ajudaria ao que depois me agradeceu dizendo “Obrigada!”. Na sala, o E. dirigiu-se a mim e perguntou-me “Ana, podes ajudar-me a apertar os meus atacadores?”. Prontamente, respondi afirmativamente ao seu pedido ajudando-o no que me estava a pedir. No final do dia, o R, quando estava no momento de saída da instituição dirigiu-se na minha direção e disse-me “Até amanhã, Ana” ao mesmo tempo que me abraçava” (Nota de campo, nº4, 14 de Fevereiro de 2022).

Relativamente a minha segunda intenção, respeitar a individualidade de cada criança, em primeiro quero salientar que a relação que queria construir com o grupo de crianças e com cada uma individualmente, não era apenas a de adulto de referência, mas sim alguém que as crianças procurassem e pudessem confiar para os seus momentos de brincadeira e também para os seus momentos felizes ou tristes. Dessa forma, comecei por criar laços a nível individual, e de seguida com o grande grupo, tendo sempre consciência que devo respeitar o ritmo de cada criança e a sua disponibilidade com a minha presença. Na construção de uma relação com as crianças, respeitei sempre a individualidade de cada uma, tive em conta as suas capacidades eram reconhecidas, que a sua voz era escutada e que a sua opinião era importante e tida em consideração, aspetos de extrema importância para a sua relação consigo próprias e com os outros (Alarcão, 2009). Com o seguinte excerto de uma nota de campo, procuro evidenciar o meu respeito pela individualidade de cada criança e os seus interesses.

“Hoje, o R. veio ter comigo depois do recreio e disse-me “Sabes uma coisa, Ana?” ao que respondi negativamente. A minha mãe disse-me que eu nasci para ser jogador de futebol e até tenho um equipamento do sporting! Questionei, “Mas tu gostas de jogar futebol, R.?” ao que respondeu “Sim, costumo jogar com os meus primos e com os meus amigos aqui na escola”. (Nota de Campo, nº2, 21 de Fevereiro de 2022).

A intenção respeitante a apoiar a resolução de conflitos de forma autónoma por parte das crianças foi uma das que se mostrou mais desafiante para mim porque todas as crianças são diferentes e reagem de maneira distintas. Procurei sempre passar a cada criança, a importância do diálogo e que se ouvissem entre si para compreenderem onde cada uma errou. Existiam crianças que tinham dificuldades em resolver o conflito ficando muitas vezes frustradas e incapazes de se autorregular emocionalmente. Em contrapartida, existiam crianças que assumiam que qualquer conflito se resolve através de um pedido de desculpas enquanto outras crianças, não conseguiam resolver a situação sem recorrer ao adulto de referência. A diversidade e disparidade de comportamentos foi o grande desafio desta intenção que, de uma forma global, foi concretizada com sucesso, embora a intenção não apresente resultados facilmente visíveis, dado tratar-se de uma aprendizagem realizada a longo prazo, de forma ativa e construtiva (Schunk, 2005).

Durante todo o meu processo de intervenção e uma das intenções respeitante à equipa educativa, prendeu-se com o respeito e partilha com a educadora cooperante. A educadora cooperante foi uma grande ajuda em todos este processo e período de investigação, procurando sempre saber como eu me sentia e que refletisse sobre as diversas situações, mostrando-se sempre disponível a ajudar-me e dar-me o seu feedback sobre aspetos positivos e negativos da minha prática. Enquanto estagiária que se encontra a construir a sua profissionalidade, foi uma mais-valia a partilha e a negociação de todas as propostas pois permitiu-me enriquecer a minha prática, superar as adversidades que surgiam e contribuir para o meu processo pessoal de desenvolvimento e aprendizagem como educadora.

No que diz respeito à intencionalidade com as famílias, infelizmente não foi possível concretizá-las com muito sucesso, pois não foi possível estabelecer interações com as mesmas. Este distanciamento para com as famílias deveu-se ao tempo reduzido que permaneci naquela instituição e há pandemia do covid-19 que tornou a relação escola-família mais difícil e distante.

Por fim, penso que, de uma maneira geral, todas as intenções apresentadas para a presente investigação foram concretizadas de uma forma positiva, embora algumas apresentem resultados mais positivos que outras. Considero, que algumas destas

intenções apresentariam melhores resultados se fossem implementadas a longo prazo e não num curto espaço de tempo, que foi o que aconteceu com muitas delas.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' | |

No presente capítulo apresentarei, de forma pormenorizada, a problemática que surgiu durante o período de intervenção. Este capítulo é composto pela revisão da literatura sobre a temática, bem como as abordagens metodológicas da investigação que devem orientar a atuação do investigador. Por último, são apresentados e discutidos os dados.

#### **4.1 Identificação da problemática**

No decorrer das minhas intervenções, quer no contexto de creche quer no de Jardim de infância, foi-me possível observar características visíveis e idênticas em ambos os grupos de crianças que era os conflitos entre pares. Com o decorrer do tempo, observei as diferentes interações das crianças em momentos de brincadeira nas diferentes áreas e brincadeira, em que surgiam momentos de conflitos na questão de partilhar brinquedos ou objetos, evidenciando-se como uma fragilidade neste grupo de crianças. Dessa forma, considerei que seria proveitoso continuar a estudar o tema iniciado no contexto de creche, para aprofundar os meus conhecimentos sobre a temática e adquirir novos conhecimentos que me permitissem implementar novas estratégias para a resolução de conflitos. Ao longo do período de intervenção, deram-se várias situações em que as crianças recorriam a agressões físicas para solucionar o conflito, tornando-se necessária a intervenção do adulto.

Dessa forma, surgiu o interesse de abordar e aprofundar o tema das relações sociais, mais especificamente a resolução de conflitos donde surge a questão de estudo “Qual o papel do educador na gestão de conflitos?”, tentando perceber enquanto futura profissional na área da educação que estratégias devo adotar, que postura devem ter um educador quando confrontado com situações de conflito entre crianças e como promover a autonomia na resolução desses conflitos. Após refletir e partindo da problemática surgiram algumas questões orientadoras: (i) Definir o conceito de conflito (ii); compreender de que forma a autorregulação afeta as interações entre as crianças (iii) Compreender o papel do/a educador/a na gestão de conflitos; (iv) Identificar que estratégias deve o/a educador/a implementar para que as crianças aprendam a resolver os conflitos.

## **4.2 Revisão da literatura**

O presente capítulo encontra-se dividido em três partes diferenciadas. Em primeiro lugar irei definir e aprofundar o conceito de conflito e o seu impacto no processo de socialização de cada criança. Numa segunda parte, irei explicitar o conceito de autorregulação do comportamento. Por fim, vou apresentar qual o papel do educador/a na gestão de conflitos.

### **4.2.1 O conceito de conflito**

Desde o primeiro dia que as crianças iniciam o seu percurso num contexto educativo, começam a criar laços e desenvolver relações com os seus pares, e é quando por norma começam a desenvolver conflitos entre elas. Dessa forma, o conflito poderá surgir através de relações interpessoais que afetam duas ou mais pessoas, que tendem a originar situações de desacordo e momentos onde os seus intervenientes que apresentam opiniões distintas podendo desencadear situações de conflito entre si (Mader, 2009).

Neste sentido, Cunha (2008) define o conflito como “um episódio na qual uma parte trata de influir sobre a outra ou sobre um elemento do ambiente comum, enquanto a outra parte resiste” (p.24). Por outro lado, Leme (2004) define conflito como “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencandadoras de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem” (p.367). Porém e de acordo com Mader (2009), os conflitos consistem em trocas emocionais durante as quais um indivíduo se opõe numa ocorrência envolvendo outro sujeito. Dessa forma, os conflitos podem surgir através de incompatibilidade de pontos de vista, opiniões, formas de agir, ideias e valores.

Durante o seu processo de desenvolvimento, as crianças são confrontadas por vários desafios durante a sua rotina diária. Esses desafios assumem-se como oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais e valores estruturantes para a sua formação como cidadãos ativos (Silva et al. 2016). De acordo com Shantz e Hartup (1992, citado por Carreiras, 2007) os conflitos são inevitáveis entre as crianças destas faixas etárias e estes devem ser considerados como momentos

de aprendizagem, uma vez que, permitem que as crianças desenvolvam capacidades linguísticas, sociais e o seu pensamento, possibilitando o perceberem soluções razoáveis para a situação em questão.

As situações de conflitos devem ser conhecidas como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2011). A resolução de conflitos proporciona momentos de aprendizagem que só serão possíveis de serem realizados quando as crianças se mostram preparadas para aprenderem perante o conflito existente. Desta forma, o nosso papel enquanto futuros/as educadores/as é o de auxiliar a criança a conquistar “capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las” (Katz, 2006, p.10). Desta forma, torna-se fulcral criarmos oportunidades para que as crianças consigam resolver sozinhas os problemas que surgem, na medida em que é através destes conflitos que encontram as suas próprias soluções para cada tipo de problema, construindo assim o seu saber e desenvolvendo sentimentos perante os outros (Katz, 2006).

Dessa forma, a relação com os pares torna-se fulcral para a aquisição de competências sociais, uma vez que, é através da interação que as crianças aprendem coisas novas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia e, ao mesmo tempo, se conscientizam de que os seus atos impactam também os outros (Formosinho, 2006). O conhecimento que constroem e adquirem sobre si torna-se a base para a construção da sua autoestima. Se as crianças mostrarem confiança em si, e tiverem para consigo um sentimento de respeito, começam a desenvolver a empatia e a importar-se com os outros (Brazelton, 2010).

O desenvolvimento de competências sociais acontece com a prática. Com esse desenvolvimento as crianças irão compreender e apropriar-se dos modelos de interação social e agir de forma própria o que afetará as relações que estabelecem com os seus pares. Quanto mais prática as crianças tiverem mais socialmente capazes serão. Depois disto as crianças serão capazes de iniciar e manter relações positivas e recíprocas com os seus pares (Lino, 2006).

A importância das interações entre crianças acontece na brincadeira. As crianças ao brincarem umas com as outras desempenham papéis entre si, negociam e expressam

os seus sentimentos. Nesta relação com os seus com os seus pares começam a resistir aos seus impulsos para conseguirem corresponder às expectativas dos outros e serem delicados e assim manter a brincadeira, fazendo uso e dos códigos sociais adequados (Goldstein, 2012; Kishimoto, 2010).

Nas interações entre pares acontecem os ditos conflitos. Estes momentos são fulcrais para promover o desenvolvimento social das crianças que aprendem a controlar-se e a comportar-se de forma agradável para o outro (Katz & McClellan, 2006). É importante que nestes momentos o educador auxilie as crianças a avaliar o seu comportamento, pois, de acordo com Katz & McClellan (2006) “a autoavaliação é um processo de atingir autocontrolo” (p. 27).

#### 4.2.2 Conceito de autorregulação do comportamento

De acordo com Rosanbalm e Murray (2017) este conceito de autorregulação define-se como a capacidade de gerir ou controlar sentimentos, ações e pensamentos agindo de acordo com os objetivos definidos. Define-se também como a capacidade para regular emoções e comportamentos perante estímulos positivos ou negativos, encontrando maneiras para lidar com sentimentos e regular emoções de forma produtiva e para os expressar de forma adequada (Linhares & Martins, 2015).

Torna-se importante referir que todas as crianças nascem com competências para compreender o processo de autorregulação (Piscalho & Simão, 2014a), não significa que o consigam fazer de forma autónoma. Desta forma, o desenvolvimento emocional da criança encontra-se intimamente ligado com os comportamentos de autorregulação, uma vez que, para as crianças serem capazes de compreender e respeitar as emoções dos outros têm de compreender em primeiro lugar as suas próprias emoções, e por isso é fundamental promover pensamentos reflexivos e críticos (Brazelton e Sparrow, 2013).

O processo de autorregulação do comportamento encontra-se intimamente ligado com o desenvolvimento de cada criança e as suas características individuais, com as características do contexto em que se insere e com a figura dos intervenientes no seu processo de socialização, tanto poderá ser a família como a escola (Linhares & Martins,

2015; Rosanbalm & Murray, 2017). Esse processo de desenvolvimento, à semelhança de outros, não é vivenciado da mesma forma por todas as crianças dado que cada uma tem o seu ritmo próprio e individual.

Para que as crianças consigam regular as suas atitudes e comportamentos, em primeiro lugar têm de ter contacto com as estratégias que lhes permitirão fazê-lo e terem oportunidades frequentes para as colocarem em prática na sua vida social. Dessa forma, o educador deve incluir na sua prática pedagógica diferentes dimensões que favoreçam as experiências sociais das crianças (Katz & McClellan, 2006).

Para concluir, o educador assume um papel fundamental, destacando-se como se um mediador e uma ajuda para o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser, saber estar e saber autorregular-se.

#### 4.2.3 Papel do educador/a na resolução de conflitos

O educador/a assume um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo da criança e no seu desenvolvimento social, uma vez que, “o apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2007, p.65). O estado emocional e a postura interventiva do educador, afeta diretamente a postura ou o estado emocional da criança, se estivermos perante educadores zangados as crianças vão transmitir ou copiar esses sentimentos, na sua relação com os outros. Como refere Post e Hohmann (2003) é “através das suas interações diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (p.40)

Dessa forma, o educador ser capaz proporcionar às crianças um ambiente seguro que ajude a criar interações positivas e que seja adequado às características do grupo (Gillespie, 2015). De acordo com Formosinho (2006), um ambiente em que existam “condições base para uma atmosfera social onde as relações interpessoais se centrem no respeito, na escuta, no diálogo e na cooperação entre adultos e crianças, crianças entre si e adultos entre si” (p. 63). Se o adulto for capaz de dar “voz” as crianças, respeitando os

seus sentimentos e as suas vontades, esta vai desenvolver um sentimento de segurança e confiança, perante o adulto de referência, mas também nas suas ações.

O educador/a além de assumir um papel fundamental no desenvolvimento holístico de cada criança assume também um papel de mediador na gestão de conflitos. Desta forma o/a educador/a enquanto mediador/a no processo de socialização de cada criança, “deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (Brás e Reis, 2012, p. 138).

Outro ponto, que deverá ter atenção neste processo de mediação são as características da faixa etária com que se encontra a trabalhar, recordando-se que “as crianças de idade pré-escolar ainda estão muito centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615).

No decorrer da resolução de conflitos, a negociação assume um papel fulcral no que toca às estratégias utilizadas pelas crianças e pelo educador/a. De acordo com Vasconcelos (1997), “a negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tronar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176). Neste sentido, a negociação é importante durante a resolução de conflitos porque “as crianças têm desde muito cedo «um forte sentido de justiça» que precisa de ser respeitado” (Vasconcelos, 1997, p. 181).

Uma das estratégias que o educador também poderá utilizar é a promoção do diálogo entre crianças, encorajando-as a falar entre si e expressando sempre os seus sentimentos. Este poderá apresentar noções de como resolver o conflito em questão, dando oportunidade à criança de tomar a decisão final (Hohmann & Weikart, 2011).

O conflito surge assim associado a “um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (Jares, 2002, p.34) A regulação e resolução dos conflitos apresenta resultados positivos, verificando-se então a importância de intervir nesta temática, numa sala de JI. Para alcançarmos estes mesmos resultados positivos, é preciso “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Jares, 2002, p. 34).

Para concluir, este processo de resolução de conflitos por parte das crianças, é um processo demorado que exige disponibilidade e alguma paciência por parte do educador/a. O trabalho do educador/a deverá ser contínuo e persistente, para que gradualmente as crianças adquiram alguns progressos e consigam resolver conflitos de forma autónoma.

### **4.3 Roteiro ético e metodológico**

No decorrer do período intervenção, foi desenvolvida uma investigação em torno do papel do/a educador/a enquanto mediador de conflitos, questão que se revelou uma das mais pertinentes ao longo da prática. Depois de escolhida a problemática, foi necessário delinear as questões éticas, bem como a natureza e o método da investigação.

No que diz respeito, aos princípios éticos e deontológicos que orientaram a minha investigação encontram-se explícitos no roteiro ético e metodológico (Anexo F). O presente roteiro ético foi construído através da carta de princípios para uma ética profissional da APEI (2012) e nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças de Tomás (2011).

No decorrer das etapas da investigação, o investigador tem como incumbência dar a conhecer o que vai acontecer e o que se pretende com o trabalho para que os envolvidos possam decidir se querem participar na investigação (consentimento informado). Relativamente ao respeito à privacidade e confidencialidade dos intervenientes, tive sempre o cuidado para não revelar a identidade do grupo de crianças, das suas famílias e da organização socioeducativa, para que não fosse possível identificar os seus intervenientes e os locais, através da substituição dos nomes pelas suas iniciais.

Relativamente ao quadro metodológico da investigação, a metodologia que se mostrou mais pertinente, tendo em conta a temática da investigação, foi a investigação de natureza qualitativa, o método do estudo de caso.

Podemos definir o estudo de caso como um método que permite o estudo intensivo de um ou de múltiplos casos com o intuito de o(s) compreender de forma

aprofundada. Tendo em conta os objetivos da presente investigação foi realizado um estudo de caso único. (Stake, 1995).

Numa investigação qualitativa o investigador compreende “as complexas inter-relações que acontecem na vida real” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51), ao mesmo tempo em que se envolve no contexto onde decorre a sua investigação e com o(s) sujeito(s) do estudo.

Para recolher os dados para este estudo, recorri a várias técnicas, tais como: **notas de campo** que mantêm “«com vida» os dados, os sentimentos e as experiências da investigação” (Meirinhos e Osório, 2010, p.62). No decorrer do processo de investigação, para além das notas de campo elaborei **reflexões** com fundamentação teórica que me permitiram compreender de forma mais fundamentada o contexto, o objeto e o tema em estudo.

Também foi realizada, uma **entrevista à educadora cooperante**, para compreender o seu ponto de vista em relação ao tema da investigação, sendo considerada “uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (Yin, 2005 citado em Meirinhos e Osório, 2010, p.62). Nesta entrevista, optei por uma organização semiestruturada que permite ao investigador não seguir uma ordem pré-estabelecida na formulação de perguntas, o que possibilita abordar as questões de acordo com as respostas dadas pelo entrevistado (Meirinhos e Osório, 2010).

Como técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que se enquadram na investigação a implementar mostrou-se relevante fazer uso da observação, sendo possível distinguir a mesma em dois tipos: **observação não participante e observação participante**. Na observação não participante o observador não intervém nas situações em causa, não participando na ação, de modo a visualizar o momento à distância para recolher informações (Dias, 2009). Por sua vez, na observação participante surge quando o observador intervém, seja de que forma for, na atividade do observado, sem perder a integridade da sua função de observador (Dias, 2009).

Neste estudo de caso, também foi fulcral a consulta de documentos pertinentes para a investigação “pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Especificamente para esta investigação consultei o projeto curricular de grupo e diversas fontes teóricas que tratam o tema do comportamento das crianças.

Para finalizar, o desenho metodológico da investigação garante o seu rigor científico e credibilidade, permitindo a transferibilidade, confirmação e autenticidade do processo (Meirinhos & Osório, 2010).

#### **4.4 Apresentação e discussão dos resultados**

Terminada a PPS II, foi necessário rever os dados recolhidos durante o mês de estágio, através dos registos diários, das reflexões semanais, da entrevista realizada a educadora cooperante e de todas as conversas informais com a mesma. A observação das atitudes e estratégias da EC para com o grupo e a reação de cada criança foi, também, uma prática importante para a recolha dos dados, além de facilitar a compreensão e o acompanhamento do progresso de cada uma quanto à problemática em causa.

Como foi mencionado anteriormente, esta problemática surgiu através de uma fragilidade deste grupo, a gestão de conflitos entre pares e através disso senti a necessidade de compreender a posição e as estratégias que um educador/a deve adotar em situações como essas. Podemos observar, o tipo conflitos mais frequentes através do seguinte excerto:

“No decorrer do acolhimento e enquanto aguardavam pela sua vez na marcação das presenças existiu um conflito entre duas crianças daquele grupo. O DIE sem qualquer retaliação da parte do DIL bateu-lhe na cara. O DIL começou a chorar chamando a auxiliar para informar o que tinha acontecido” (excerto da nota de campo, nº5, 15 de fevereiro de 2022).

Este excerto ilustra que os conflitos mais frequentes passavam por agressões mútuas. Pela constatação deste facto o educador/a deverá trabalhar para que as crianças consigam regular as suas atitudes e comportamentos, devendo esta possibilitar estratégias que lhes vão permitir aprender comportamentos de resolução de conflitos na prática da sua vida social. Desta forma, o educador deve internacionalizar na sua prática

pedagógica diferentes dimensões que favoreçam as experiências sociais das crianças (Katz & McClellan, 2006). O educador/a assume um papel fundamental, destacando-se como um mediador para o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser, saber estar e saber autorregular-se.

Na entrevista realizada à educadora, a mesma destacou a importância do desenvolvimento de capacidades de autorregulação nas crianças e a postura que costuma adotar para a promoção desta competência: “Em primeiro lugar, considero que o educador tem de promover na criança consciência do seu próprio comportamento. As crianças são impetuosas/impulsivas e reagem a situações ou algo que não gostam quando são contrariadas quer pelos adultos, quer pelos seus pares. Depois, é preciso que comecem a controlar o seu comportamento se esse comportamento os está a prejudicar ou a prejudicar o outro. E por último, dizer ao outro aquilo que gosta ou que não gosta. São três fases que eu considero essenciais”. (Educadora cooperante, anexo C).

De acordo com Ferraz e Rosa (2014) a mediação é “a melhor estratégia na abordagem dos conflitos, conduzindo a melhoria na convivência social e na construção de um clima positivo, propício à eficácia da educação” (p. 486). Porém, antes de intervir, procurei perceber de que forma é que as crianças reagiam as situações conflito e só intervinha quando se justificava, promovendo assim a autonomia na resolução dos conflitos, tal como se pode verificar no seguinte excerto:

“No recreio o R. estava a jogar a bola com o E. quando o E. veio ter comigo choroso. “Questionei sobre o que se tinha passado ao que o E. me responde “O R. deu-me um pontapé quando estávamos a jogar a bola e magoou-me” ao que rapidamente respondi, “Mas foste tentar perceber com o teu amigo o porque disso ter acontecido?”. Nesse momento o R. dirige-se na minha direção e diz, “Mas foi sem querer, eu não o queria magoar”. Questionei o R. “Foi sem querer, mas magoaste o teu amigo, o que é que tens que fazer agora”. Prontamente diz o R. “Desculpa” e nesse momento o E. para de chorar e dirigem-se juntos para onde estão a jogar há bola e continuam.” (nota de campo, nº6, 22 de fevereiro de 2022).

Uma das estratégias que também se torna eficaz é a promoção do diálogo entre crianças, encorajando-as a falar entre si e expressando sempre os seus sentimentos. Este poderá apresentar noções de como resolver o conflito em questão, dando oportunidade à criança de tomar a decisão final (Hohmann & Weikart, 2011). No decorrer da PPS II, foi promovido sempre o diálogo entre pares, como podemos constatar no exemplo que se segue:

No recreio da hora de almoço, a JE e a RA dirigiram-se na minha direção e a JE veio ter comigo e a fazer queixas sobre o lápis de giz. A RA disse-me que tinha o lápis de giz em primeiro lugar. Expliquei a ambas que podiam brincar juntas com o lápis de giz, primeiro a JE fazia um desenho e depois a RA fazia quando a sua amiga terminasse. Ambas concordaram e foram juntas brincar com o lápis de giz. (nota de campo, nº9, 16 de fevereiro de 2022).

Dessa forma, durante a resolução dos conflitos o educador/a deve incentivar sempre as crianças a dialogar com o par envolvido nessa situação e resolverem a situação entre si, levando-as a perceber que são seres com competências suficientes para resolver um conflito autonomamente, sem ser necessário recorrer ao adulto de referência, “guiando a criança de volta à outra parte envolvida” (Hohmann e Weikart, 2011, p.90), mostrando à criança que, ao nos depararmos com um conflito, só através do diálogo e da negociação com os outros é que os podemos resolver os problemas sociais que surgem.

Durante o curto tempo da minha intervenção consegui perceber que a base para resolver os conflitos é o diálogo que se estabelece entre todos os envolvidos, crianças e adultos, sendo algo que foi privilegiado durante a minha investigação. Neste período entendi ainda que “a resolução de conflitos não é um processo rápido e de carácter pontual” (Jares, 2002, p.123). O tempo torna-se fulcral para apurar quais as situações que desencadeiam conflitos, explorar e implementar diferentes estratégias para os resolver e verificar se as mesmas estão a ser cumpridas, por esse motivo para que a investigação ficasse completa era necessária uma intervenção mais duradoura da minha parte e com uma duração maior, que foi algo que não se verificou.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Como futura educadora de infância nestes meses de intervenção em diferentes contextos (creche e pré-escolar) considero que foi um marco importante no meu crescimento profissional e pessoal.

A prática e intervenção em dois contextos tão diferentes foi um autêntico desafio para mim, talvez mais em JI do que em creche, pela situação de mudar de local de estágio e ter apenas um mês para construir relações com as crianças, adultos e ainda apresentar o meu trabalho enquanto profissional.

Com o processo de intervenção em diferentes contextos, adquiri também a noção da importância do ato de refletir e principalmente refletir sobre a prática em que me encontrava, repensando e reestruturando o desenvolvimento da minha identidade profissional. Através deste ato de refletir, surgiu a oportunidade para repensar todas as relações sociais construídas, as intenções pedagógicas ponderadas, as estratégias implementadas, a minha ação, as dificuldades sentidas e se foram superadas, tal como aprofundar o meu autoconhecimento, enquanto pessoa e profissionalmente (Júnior, 2010).

Sabendo a importância da noção de reflexão para o desenvolvimento da minha prática, procurei sempre refletir sobre a mesma, mas descobri com o decorrer do tempo, que era uma das minhas grandes fragilidades. No decorrer da PPS I, tive muitas dificuldades em refletir sobre o dia, pois sentia-me “absorvida” pela prática em que me encontrava e nos seus registos diários, acompanhando o ritmo alucinante em que tentava conciliar o trabalho, estágio e as aulas, e ainda ser capaz de chegar a casa e refletir e passar para papel o que observei naquele dia. Quando a iniciei a PPS II e sabendo a minha fragilidade no estágio anterior, procurei aconselhar-me junto da minha orientadora, colegas e educadora cooperante como a podia melhorar. Considero que os resultados foram visíveis de um contexto para o outro, mas também tenho a perceção que ainda tenho muito para melhorar nessa dimensão.

A mudança drástica da minha postura de um grupo para outro, de uma equipa educativa para outra e de um sítio para outro, fez-me perceber que, para ser a profissional que ambiciono ser, não chega ter o conhecimento e as competências consideradas indicadas, torna-se necessário um trabalho constante sobre mim mesma,

sobre a minha visão e forma de pensar, sobre cada criança e cada família e cada membro que irá constituir a minha futura equipa (Costa & Caldeira, 2015).

Outra das dificuldades sentidas no decorrer das duas práticas (PPS I e PPS II), era a maneira como propunha as atividades e toda a sua envolvência. Por vezes sentia dificuldades em chegar a uma proposta de atividade e passar ao passo seguinte, que seria dinamizá-la. No decorrer da PPS II a educadora cooperante foi fundamental neste aspeto, pois dava-me sugestões baseadas no seu conhecimento profissional e como referência daquele grupo de crianças, aconselhando-me sempre da melhor maneira e incentivando-me a realizar as propostas que tinha pensadas, sem qualquer tipo de receio ou julgamento da sua parte. Por isso, considero que com o seu auxílio terminei a PPS II com uma grande bagagem de conselhos, estratégias e uma nova forma de olhar para a educação.

Com o decorrer destes dois estágios em diferentes valências, consigo perceber que me tornei uma futura educadora mais atenta, observadora e reflexiva. Tudo isto deveu-se aos diferentes contextos e equipas que integrei, aos grupos de crianças em ambos os contextos e ainda as diferentes famílias que se cruzaram ao longo deste caminho, que me permitiram criar as condições ideais para que fosse capaz de desenvolver um trabalho seguro, afetivo, desafiador e ativo, baseado sempre na escuta, respeito e interesses do grupo. Fui capaz ainda de me questionar sobre o que é realmente ser educadora de infância? O que é que isso implica? E consegui perceber que ser educadora é trabalhar com seres humanos, para e com eles, mas em particular para as crianças (Costa & Caldeira, 2015). É necessária a adaptação e aceitação por parte do grupo em que nos inserimos e da nossa parte, mas também da restante equipa educativa e das famílias.

Com o término destes dois estágios e depois de refletir sobre todo este processo considero que adquiri um novo olhar sobre a educação de infância. Sobre qual o nosso papel enquanto educadoras, sobre a importância de trabalhar em equipa, e principalmente sobre a importância da participação das crianças no seu processo de aprendizagem. Como educadoras devemos garantir que todas as crianças devem ser ouvidas, integradas e envolvidas neste processo, pois, assim as suas aprendizagens serão mais significativas (Portugal & Laevers, 2018).

Para concluir, e com todo este processo tão importante consegui perceber que tipo de educadora quero ser, que estratégias pretendo adotar e defender num futuro próximo, os métodos que quero adotar e os modelos pedagógicos com que mais me identifico. Também tive a percepção que por mais dias maus que tenha tido, um simples sorriso ou abraço de uma criança faz o nosso dia, e por mais dias maus que existam, enquanto educadoras devemos tudo ao nosso grupo de crianças, carinho, afeto e boa disposição. Com tudo isto, posso afirmar que me encontro plenamente confiante para enfrentar as próximas adversidades, para realizar novas aprendizagens que aperfeiçoem a minha prática e para desempenhar o papel de uma educadora de infância responsiva, cuidadosa, respeitosa, dedicada e segura de si mesma. Tal como referido por Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas” (p. 48),

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " " | | " "

Com a conclusão desta fase tão importante no meu percurso e com a elaboração do presente relatório torna-se importante refletir acerca de todo o meu percurso formativo. Todas as experiências vivenciadas contribuíram para a minha aprendizagem pessoal e deram-me bases para aquilo que quero tornar como futura educadora de infância.

Na elaboração deste relatório e a investigação que se centrou em torno do mesmo adquiri respeito pela importância de adquirirmos novos conhecimentos através da leitura de diferentes autores e temáticas. Neste processo, pude verificar que existem imensos textos e literatura que nos são acessíveis e que se nos aprofundarmos nos temas, procurando fontes sobre o assunto adquirimos uma maior capacidade para enriquecermos e melhorarmos a nossa prática.

No que diz respeito, à problemática da minha investigação esta surgiu através da necessidade de compreender o papel do educador/a perante determinados conflitos e as estratégias utilizadas para a resolução dos mesmos. Dessa forma, compreendi que o papel do educador/a deve assentar em alguns conceitos fulcrais, tais como o diálogo, negociação e compreensão. Devemos como educadores ser capazes de dialogar com calma, encorajando-a as crianças a expressar as suas emoções e auxiliando-as no conhecimento dos seus próprios limites. Estas situações tornam-se importantes no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, devendo ser conhecidas como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2011).

Para concluir, considero que apesar de todas as adversidades sentidas neste estágio e todos os obstáculos, o balanço geral foi positivo. Adquiri novas aprendizagens que me vão auxiliar na minha vida pessoal e profissional, porque é através de todos os inconvenientes e situações que aprendemos e somos capazes de solucionar problemas. Quero ainda destacar a importância e agradecer a todos os intervenientes neste meu processo de formação, sejam elas todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, as equipas educativas que tive o privilégio de conhecer e integrar, todos os professores que de alguma forma me transmitiram valores e saberes que vão ser úteis na construção da minha identidade profissional, e às educadoras cooperantes que me transmitiram novas

aprendizagens e conhecimentos que me vão permitir tornar-me na educadora que ambiciono ser.

# REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. Revista de Ciências da Educação, pp. 75-86.
- Associação de profissionais de educação de infância. (2012). Carta de princípios para uma ética profissional.
- Brás, A.T. & Reis, C.S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento* (5.ª ed). Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carreiras, J.F.C.L. (2007). *Resolução natural de conflitos e competência social num grupo de quatro anos de idade em meio pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/398/1/DM%20CARR-JF1.pdf>
- Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2013). Quefazeres...um percurso de reflexão na formação inicial. *Revista interações* 27, 257-282. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411/2725>
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). *Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Eds.), Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 113-120). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cunha, P. (2008). *Conflito e negociação*. Edições ASA.
- Dias, C. (2009). *Olhar com olhos de ver*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 43 (1), 175 – 188.

- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferraz, F., & Rosa, J. (2014). Contributos da Formação em Mediação de Conflitos no Desenvolvimento Profissional de Assistentes Operacionais, no 1º Ciclo do Ensino Básico. In ATAS do VI Encontro do CIED - *I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 467 - 482). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Formosinho, J. O. (2006). A construção social da moralidade pela criança pequena – O contributo do projeto de infância na sua contextualização do modelo *High/Scope*. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Texto Editores.
- Gillespie, L. G. (2015, julho). It takes two: the role of co-regulation in building self-regulation skills. *Young children*, 94, 94-96.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Hohmann, Mary & Weikart D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Texto Editores.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Jares, X.R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Jaleco, D. I. (2015). *Trabalho de equipa entre jardim-de-infância e a escola* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém). Consultado em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1525/1/Diana%20jaleco.pdf>

- Júnior, C. V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 580 – 586.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367-380.
- Lopes, M. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais – Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 75-102). Texto Editores.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293.
- Mader, J. (2009). Resolução de Conflitos. Lisboa: GAPsi – Gabinete de Apoio Psicopedagógico. Obtido de [https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Resoluca\\_de\\_Conflitos.pdf](https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Resoluca_de_Conflitos.pdf)
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Eduser: Revista de Educação, v.2, p. 49-65.
- Medeiros, T. (2015). A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância. (Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Portalegre). Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12300/1/RELAT%C3%93RIO%20\\_Final\\_T%C3%A2nia\\_Medeiros.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12300/1/RELAT%C3%93RIO%20_Final_T%C3%A2nia_Medeiros.pdf)
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários- Cuidados e primeiras aprendizagens (3ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Alarcão, I. (Org.), *Relatório do Estudo, Actas do Seminário a educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)
- Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Libório, O., Abrantes, N., Silva, C. F., & Góis, S. (2009). Na prossecução de objetivos educativos em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 229-241). Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014a). *Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica*. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, 25 (3), 170-190.
- Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). *Promoting Self-Regulation in the First Five Years: A Practice Brief. OPRE Brief 2017-79*. Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus social*, 2, 46-64.

- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Tomás, C. A. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro & V. Lopes Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (387-408). Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

**Outros documentos consultados:**

Projeto Curricular de Grupo (2021-2022)

Regulamento Interno (2021-2025)

ANEXOS

| " ' | | ' "

ANEXO A  
PORTEFÓLIO DA PPS II  
| ' ' | | ' ' |

Este portefólio encontra-se num documento à parte.

ANEXO B  
Entrevista à educadora  
cooperante

| | ' ' | | ' ' |

A presente entrevista é realizada no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2º ano do Mestrado em Educação de Infância.

Ao responder à mesma, estará a colaborar e a enriquecer um trabalho de investigação sobre **o papel do/a educador/a na gestão de conflitos**.

O principal objetivo é recolher informação e compreender a perceção face ao tema mencionado. As informações recolhidas através do presente documento serão exclusivamente usadas para fins académicos, sendo o questionário em si **anónimo**.

### **Questões:**

#### **B. Definição do perfil da/o entrevistada/o**

- B1. Qual a sua formação e percurso profissional?
- B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância nesta instituição?
- B3. Já realizou alguma ação de formação com a temática da regulação do comportamento das crianças?

#### **C. Perspetivas sobre as competências de autorregulação comportamental do grupo**

- C1. O que significa, para si autorregulação do comportamento?
- C2. Na sua opinião qual deve ser o papel do educador para promover essas competências?
- C3. Quais são, no seu entender, os benefícios do desenvolvimento de competências de autorregulação para o ambiente relacional da sala de atividades?
- C4. Como caracteriza o comportamento do grupo no início deste ano letivo no que se refere à autorregulação?

#### **D. Práticas adotadas para promover a autorregulação do comportamento**

- D1. No início do ano letivo teve de tomar decisões para favorecer comportamentos mais adequados?
- D2. Utilizou alguma(s) estratégia(s) para promover os comportamentos esperados?
- D3. Qual a estratégia com que mais se identifica?

- D4. Na sala implementou algumas regras? Se sim quais foram os motivos que levaram à sua construção? Como é que decidiram as regras? Qual foi a participação das crianças na elaboração destas regras?
- D4. Utiliza algum instrumento ou procedimento para avaliar os comportamentos das crianças?
  - D4.1. Se sim, qual/quais? De que forma utiliza a informação recolhida para promover os comportamentos esperados?
- D5. Ao organizar o espaço e as rotinas da sala seguiu alguns critérios com vista a promover comportamentos sociais mais adequados?
- D6. De que modo a relação entre a equipa educativa e o grupo influencia o comportamento das crianças e a sua capacidade de autorregulação?

#### **E. Conclusão da entrevista**

- E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

**- Obrigada pela sua disponibilidade!**

ANEXO C

Transcrição da entrevista  
à educadora cooperante

| | ' ' | | ' ' |

A presente entrevista é realizada no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2º ano do Mestrado em Educação de Infância.

Ao responder à mesma, estará a colaborar e a enriquecer um trabalho de investigação sobre **o papel do/a educador/a na gestão de conflitos**.

O principal objetivo é recolher informação e compreender a perceção face ao tema mencionado. As informações recolhidas através do presente documento serão exclusivamente usadas para fins académicos, sendo o questionário em si **anónimo**.

### Questões:

#### B. Definição do perfil da/o entrevistada/o

- B1. Qual a sua formação e percurso profissional?

**R: Sou licenciada em educação de infância e licenciatura em supervisão educativa e posteriormente um doutoramento em ciências da educação. Sou educadora há quarenta e três anos e passei por vários serviços do ministério da educação, assumi também funções noutras serviços para além do ministério da educação.**

- B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância nesta instituição?

**R: Exerço funções como educadora neste agrupamento há dezassete anos.**

- B3. Já realizou alguma ação de formação com a temática da regulação do comportamento das crianças?

**R: Sim, ao longo destes anos todos devo ter realizado algumas formações sobre essa temática.**

#### C. Perspetivas sobre as competências de autorregulação comportamental do grupo

- C1. O que significa, para si autorregulação do comportamento?

**R: A autorregulação do grupo é a pessoa neste caso a criança ter consciência do seu comportamento, seja ele bom ou mau, esteja a provocar reações no outro. Em suma, é ter consciência do seu próprio comportamento e regulá-lo de forma a não se investir contra ele e contra os outros.**

- C2. Na sua opinião qual deve ser o papel do educador para promover essas competências?

**R: Em primeiro lugar, considero que o educador tem de promover na criança consciência do seu próprio comportamento. As crianças são impetuosas/impulsivas e reagem a situações ou algo que não gostam quando são contrariadas quer pelos adultos, quer pelos seus pares. Depois, é preciso que comecem a controlar o seu comportamento se esse comportamento os está a prejudicar ou a prejudicar o outro. E por último, dizer ao outro aquilo que gosta ou que não gosta. São três fases que eu considero essenciais.**

- C3. Quais são, no seu entender, os benefícios do desenvolvimento de competências de autorregulação para o ambiente relacional da sala de atividades?

R:

- C4. Como caracteriza o comportamento do grupo no início deste ano letivo no que se refere à autorregulação?

**R: Este grupo apresenta crianças que já estão comigo desde o ano letivo anterior, portanto quando iniciei o presente ano letivo, apesar das vivências e rotinas se iniciarem também nesse dia existem algumas coisas que já se encontram subjacentes e eles transportam-nas do ano letivo anterior e a autorregulação será uma delas. As restantes crianças iniciaram uma primeira abordagem a sua autorregulação. De uma forma geral, é um grupo que não é muito empobrecido ao nível da sua autorregulação e não existem conflitos muitas vezes. Penso que seja, mais ao nível da brincadeira que por norma esses conflitos acontecem e os rapazes que são muito poucos neste grupo de crianças, entram em brincadeiras que se tornam agressivas e que se magoam e a partir daí surgem muitas vezes os conflitos. Nesta altura em que nos encontramos, num segundo semestre as crianças estão preparadas para dialogar e refletir sobre os seus comportamentos.**

#### **D. Práticas adotadas para promover a autorregulação do comportamento**

- D2. Utilizou alguma(s) estratégia(s) para promover os comportamentos esperados?

**R: Em primeiro lugar, é importante parar quando existem problemas e uma das minhas preocupações que refiro as assistentes é que me digam e indiquem todos os comportamentos menos pacíficos que as crianças apresentem no recreio ou na sala.**

- D3. Qual a estratégia com que mais se identifica?

**R: Todas as estratégias que se aplicaram se identificam com a autorregulação porque foram construídas para a autorregulação. Em primeiro lugar, é importante parar quando existem problemas e uma das minhas preocupações que refiro as assistentes é que me digam e indiquem todos os comportamentos menos pacíficos que as crianças apresentem no recreio ou na sala. Depois desses acontecimentos, eu adoto sempre uma postura de diálogo quer em grande grupo ou individualmente, conforme os intervenientes não deixando passar qualquer situação. Esse é um dos meus grandes objetivos que é para a longo prazo trabalharmos todo o tipo de situações para começarem a criar estratégias de autorregulação.**

- D4. Na sala implementou algumas regras? Se sim quais foram os motivos que levaram à sua construção? Como é que decidiram as regras? Qual foi a participação das crianças na elaboração destas regras?

**R: A autorregulação encontra-se intimamente ligada com autocontrolo que tem tudo a ver com a disciplina, com a regra e a sua autonomia enquanto agentes. A criança tem de começar a ser autónomas na relação com os seus pares. Em primeiro lugar as regras passam por o respeito pela mesma, o serem capazes de assumir uma tarefa, o serem capazes de finalizar e arrumar sempre que acabam uma proposta. Tudo isto, exige um autocontrolo, uma disciplina, um autodomínio em cada criança**

**individualmente ou coletivamente que se vai manifestar na sua autorregulação. As crianças param para pensar, fazer e agir.**

- D4. Utiliza algum instrumento ou procedimento para avaliar os comportamentos das crianças?

**R: Sim, existem alguns instrumentos que utilizo para a avaliação de cada criança**

- D4.1. Se sim, qual/quais? De que forma utiliza a informação recolhida para promover os comportamentos esperados?
- **R: Eu faço registos na avaliação do meu projeto curricular de grupo, nos dois semestres no ano letivo e é um registo em que vou avaliando as crianças.**

- D5. Ao organizar o espaço e as rotinas da sala seguiu alguns critérios com vista a promover comportamentos sociais mais adequados?

**R: Claro que sim. Todas as áreas da sala foram construídas e negociadas com o grupo de crianças. Os números de crianças por área também foram negociados em grande grupo. O grande critério utilizado foi negociar o espaço, a construção e divisão do espaço com eles. Se houver necessidade de alteração cada área é tudo decidido em conjunto com as crianças. Nos jogos e as suas prateleiras com as cores tudo foi decido em conjunto com eles. Cada prateleira tem uma cor subjacente e as crianças são capazes de identificar quando um jogo não está colocado corretamente.**

- D6. De que modo a relação entre a equipa educativa e o grupo influencia o comportamento das crianças e a sua capacidade de autorregulação?

**R: Se enquanto adultos falarmos uns com os outros e nos respeitarmos num tom de voz calmos, mostrarmos o desagrado, mas apostando sempre no diálogo entre adultos e chamarmos a atenção numa perspetiva construtiva esse será o espelho daquilo que queremos que as crianças venham a aprender a construir como futuro adultos.**

### **E. Conclusão da entrevista**

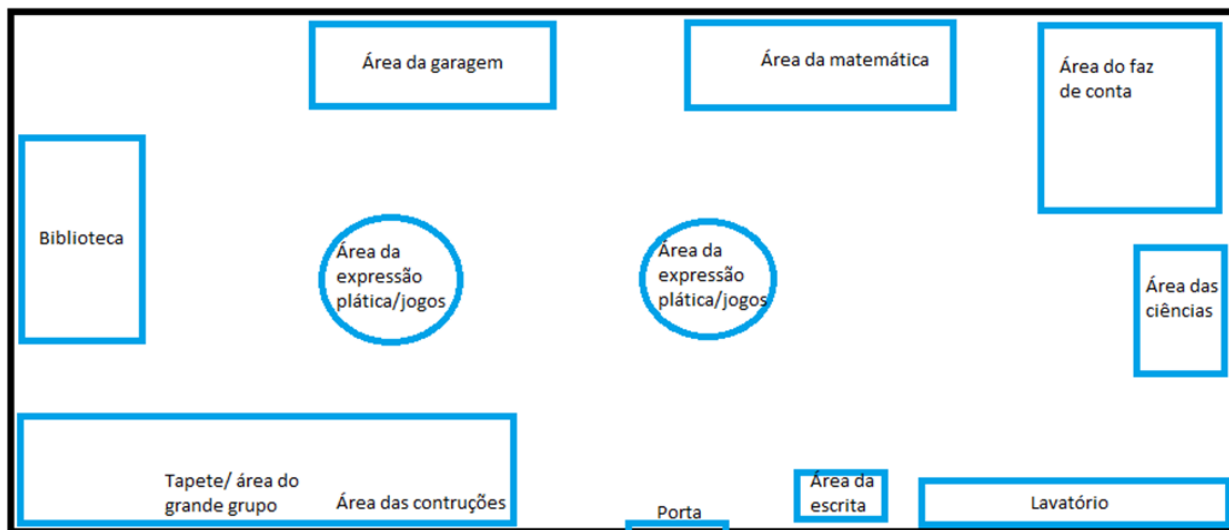
- E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

**R: Não, consegui referir tudo aquilo que queria abordar.**

**- Obrigada pela sua disponibilidade!**

ANEXO D  
Planta da sala de  
atividades

|' '' | | ''



ANEXO E  
Dia-tipo

| | ' ' | | ' ' |

<b>Horário</b>	<b>Rotinas</b>
<b>9h-10h30</b>	Acolhimento Projetos/ Propostas de atividade
<b>10h30-11h</b>	Intervalo (Brincadeira no exterior)
<b>11h-11h30</b>	Jogos de grande grupo (mímicas, cantigas, jogos de atenção e memória)
<b>11h30-12h</b>	Almoço
<b>12h-12h30</b>	Intervalo de almoço (Espaço exterior)
<b>12h30-15h</b>	Projetos/ Propostas de atividade

ANEXO F  
Roteiro ético e  
metodológico

| ' ' | | ' ' |

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)	Evidências na Prática Pedagógica
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p> <p>No decorrer da primeira semana da PPS II, a educadora cooperante informou as famílias sobre o meu estágio, a sua duração, objetivos e investigação.</p> <p>A Equipa Educativa, neste caso as assistentes foram informadas quando a temática foi escolhida. Em relação a educadora, foi através de conversas informais com a mesma, que cheguei a temática final. As crianças não foram informadas sobre o tema, porém durante o período de intervenção foi referido inúmeras vezes o tema da investigação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípio do Respeito</li> <li>- Princípio da Integridade;</li> <li>- <b>Compromisso com as crianças:</b> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</li> <li>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</li> <li>- <b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</li> <li>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p. 2).</li> <li>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</li> <li>- <b>Compromisso com a sociedade:</b> “Re-equacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes, perspetivando-os na ecologia da infância” (p. 2).</li> </ul>	<p>- <b>Anexo G-</b> Consentimento informado para a recolha de registos fotográficos e de informações escritas;</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p> <p>Quando realizamos uma investigação, o investigador deve ser sempre ponderar os benefícios e os impactos negativos que esta pode trazer, não só para as crianças, mas também para todos os intervenientes.</p> <p>- <b>Benefícios:</b> Considero que a minha presença a longo prazo, foi benéfica para o grupo de crianças, na medida em que os</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” (p. 1).</li> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica” (p. 1).</li> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais” (p. 2).</li> </ul>	<p>- Notas de Campo e Registos diário sobre “os conflitos”;</p>

<p>conflitos começaram a ser mais frequentes e a serem resolvidos de forma autónoma.</p> <p>- Custos: Existiam vezes que as crianças não se encontravam disponíveis para aceitar o auxílio do adulto ou a estratégia utilizada para auxiliar a criança não era adequada.</p>		
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p> <p>O investigador tem como dever ético e moral proteger os envolvidos no estudo, não os expondo nem revelando a sua identidade.</p> <p>No decorrer da PPS II, privilegiei sempre a privacidade e confidencialidade das crianças e da organização educativa. Dessa forma não apresento registos fotográficos em que a face da criança se encontre visível. De modo, a respeitar a privacidade das crianças apenas utilizo a inicial do seu nome. Também privilegiei o sigilo da organização educativa e de outras informações, que pudesse levar a identificação dos seus intervenientes ou da organização educativa.</p>	<p>- Princípio da Integridade;</p> <p>- Princípio do Respeito;</p> <p>- <b>Compromisso com as crianças:</b> “Garantir o sigilo profissional respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>- <b>Compromisso com as famílias:</b> “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</p> <p>- <b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>- Anexo G- Consentimento informado para a recolha de registos fotográficos e de informações escritas;</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>- Princípio do Respeito;</p> <p>- <b>Compromisso com as crianças:</b> “Ter expectativas positivas em relação a</p>	<p>Anexo G- Consentimento informado para a recolha de registos fotográficos e</p>

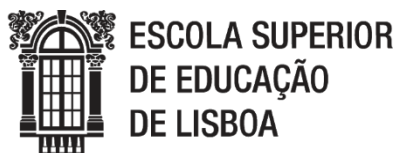
<p><b>Tendo em conta, a temática da investigação decidi envolver todo o grupo de crianças. Visto que se tratava de uma fragilidade a nível do grupo.</b></p>	<p>cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).  “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).  <b>- Compromisso com as famílias:</b>  “Asssegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais” (p. 2).</p>	<p>de informações escritas;</p>
<p><b>5. Fundamentos</b></p> <p><b>Para complementar e fundamentar a investigação, foram utilizadas como revisão de literatura dissertações de mestrado, artigos de revistas científicas e obras literárias alusivas ao tema.</b></p>	<p>- Princípio da Competência;  - Princípio da Integridade;</p>	
<p><b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p> <p><b>Como método de investigação pretendeu-se realizar uma investigação de natureza qualitativa utilizando a metodologia do estudo de caso. A escolha deste método de investigação resultou do interesse em compreender o papel do educador na gestão de conflitos No contexto da PPSII.</b></p> <p><b>As técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados foram: observação direta e indireta, notas de campo, reflexões fundamentadas, consulta documental e entrevista.</b></p>	<p><b>- Compromisso com as crianças:</b>  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).  “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).  <b>-Compromisso com as famílias:</b>  “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).  “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes práticas no que respeita à educação de cada criança” (p. 2).  <b>- Compromisso com a comunidade:</b>  “Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida” (p. 2).</p>	

<p><b>7. Consentimento informado</b></p> <p><b>Durante a minha intervenção, privilegiei sempre o consentimento das crianças quando tirava fotografias ou gravava vídeos, pedindo sempre a sua permissão e respeitando a sua vontade, aceitando uma resposta negativa ou positiva.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípio da Integridade;</li> <li>- Princípio do Respeito;</li> <li>- <b>Compromisso com as crianças:</b> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</li> <li>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</li> <li>-<b>Compromisso com as famílias:</b> “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</li> <li>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes práticas no que respeita à educação de cada criança” (p. 2).</li> <li>- <b>Compromisso com a comunidade:</b> “Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida” (p. 2).</li> </ul>	<p>Anexo G- Consentimento informado para a recolha de registos fotográficos e de informações escritas;</p>
<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p> <p><b>Todos os intervenientes têm o direito de aceder à informação obtida com a investigação realizada e os resultados do estudo. As famílias e a equipa educativa terão acesso ao relatório se assim o entenderem, serão informadas posteriormente quando se encontrar acabado.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípio da Competência;</li> <li>- Princípio da Integridade;</li> <li>- <b>Compromisso com as crianças:</b> “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</li> <li>- <b>Compromisso com as famílias:</b> “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</li> <li>- <b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul>	
<p><b>9. Possível impacto nas crianças</b></p> <p><b>De acordo com os custos e benefícios referidos anteriormente, a investigação,</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Compromisso com as crianças:</b> “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</li> </ul>	<p>- Notas de campo, registos diários e reflexões semanais.</p>

<p>de uma forma geral, teve um impacto positivo no grupo de crianças. Foi possível observar uma resolução mais autónoma por parte das crianças.</p>		
<p><b>10. Informações às crianças e aos adultos envolvidos</b></p> <p><b>Quando concluído o relatório da investigação realizada, este irá ser entregue a equipa de sala que poderá apresentar os resultados as crianças e as suas famílias.</b></p>	<p><b>- Compromisso com as famílias:</b>  “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).  “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes práticas no que respeita à educação de cada criança” (p. 2).</p> <p><b>- Compromisso com a entidade empregadora:</b>  “Tornar claro quando fala em nome do empregador ou em seu nome” (p. 2).</p>	

ANEXO G  
Consentimento informado

| | ' ' | | ' ' |



### **Protocolo de Consentimento Informado**

Eu, Ana Sofia Vitorino Gil, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo de 2021/2022, a realizar o segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito estarei a realizar nesta instituição um estágio que se intitula como “Prática Profissional Supervisionada II”. Dessa forma, estarei a realizar o estágio na sala B, que teve início em Fevereiro de 2022 e irá acabar em Março de 2022.

Venho por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias do seu/sua educando/a em propostas realizadas para fins da elaboração de um trabalho académico. Será sempre garantida a ocultação de dados e identificação da criança e nunca será exibida a sua face.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: