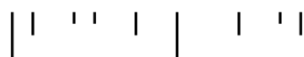



◊ PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO MODELO *HIGHSCOPE*

Marta Oliveira Silva

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020





O PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO MODELO *HIGHSCOPE*

Marta Oliveira Silva

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada...

...A **todos os Professores da Escola Superior de Educação de Lisboa** que fizeram parte deste meu percurso e que me ajudaram a crescer, durante estes anos, fazendo com que o meu percurso académico se construísse da melhor forma.

...À minha orientadora, a **professora Ana Simões** por todos os emails respondidos sempre com palavras de apoio "*Vai conseguir!*". Por todos os telefonemas atendidos, a qualquer dia ou hora, mesmo que fossem só desabafos. Um obrigado por me ter acompanhado nestes últimos dois anos tão importantes nesta minha caminhada.

...A **todas as crianças** com que já me cruzei, quer em contexto de trabalho ou de estágio. Construí aprendizagens com todas elas e foi um orgulho poder fazer parte do seu desenvolvimento.

...Ao **jardim de infância** que me acolheu neste último estágio com muito carinho.

...À **coordenadora S.** por ter sido sempre tão disponível e, em especial, à minha **educadora cooperante e à auxiliar de sala** que tanto me ensinaram e ajudaram a crescer tanto como profissional como a nível pessoal, mostrando-me, todos os dias, o amor e dedicação que têm a esta profissão.

...À **Mara, à Sara, à Sandra** e a todos/as os/as amigos/as por todo o apoio, por terem feito parte deste meu percurso, praticamente, desde o primeiro dia. Pelas mensagens de *pânico* partilhadas, pelas mensagens de incentivo, por toda a disponibilidade em ajudar, por todas as nossas aventuras, por todos os trabalhos e momentos de estudo. Obrigada por tudo!

...A **ti Pedro**, por seres o "melhor namorado do mundo". Obrigada por nunca me teres deixado desistir, por teres estado sempre do meu lado, a apoiar-me, a limpar-me as lágrimas e por toda a paciência. Sem dúvida que foste muito importante no meu percurso académico e na minha vida que construímos, cada vez mais unidos.

...Aos **meus pais** por tornarem tudo isto possível, em especial **à minha Mãe** que acreditou em mim, desde o início.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPSII), no contexto de jardim de infância, que decorreu entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. Este relatório visa espelhar o percurso vivenciado com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, num contexto educativo em abordagem *HighScope*.

A partir de uma observação participante, surgiu uma problemática de investigação que será abordada neste relatório – **O papel do/a educador/a na resolução de conflitos no modelo *HighScope***. A investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de estudo de estudo caso que partiu das características do grupo de crianças e da observação da existência de conflitos entre as mesmas. Com o presente estudo, pretende-se identificar e compreender a forma como o adulto intervém perante uma situação de conflito mobilizando as estratégias específicas do modelo *HighScope*.

Foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas à equipa educativa, observação direta e análise documental.

Os resultados apontam para as seguintes conclusões: i) a abordagem *HighScope* apresenta 6 passos, definidos por Hohmann e Post (2011) para resolver conflitos; ii) a intervenção do adulto fornece ferramentas às crianças para que estas possam, autonomamente, ultrapassar os seus problemas; iii) o adulto apoia na autorregulação das crianças; iv) o adulto promove, por parte das crianças, a capacidade de escuta e de respeito pelos outros; v) um clima apoiante defendido e praticado pela abordagem *HighScope* evita muitos conflitos; vi) na abordagem *HighScope* o papel do educador/a é de mediador que contribui para que as crianças adquiram mecanismos de resolução de problemas; e vii) os conflitos são causados, essencialmente por, brinquedos, atenção, diferentes opiniões, dificuldade em partilhar assim como de verbalizar sentimentos, centralização no “EU”, imaturidade, dificuldade em lidar com a frustração e de autorregulação.

Palavras-chave: Conflitos; *HighScope*; perspetivas da equipa educativa; prática profissional supervisionada

ABSTRACT

This report appears in the context of the curricular unit Supervised Professional Practice (PPSII), in the context of kindergarten, which took place between October 2019 and January 2020. This report aims to mirror the path experienced with a group of children aged between 3 and 5 years, in an educational context using the HighScope approach.

From a participant observation, a research problem arose that will be addressed in this report - **The role of the educator in conflict resolution in the HighScope model**. The investigation is part of a perspective of study case study methodology that started from the characteristics of the group of children and from the observation of the existence of conflicts between them. This study aims to identify and understand how the adult intervenes in a conflict situation by mobilizing the specific strategies of the HighScope model.

The following data collection techniques were used: semi-structured interviews with the educational team, direct observation and document analysis.

The results point to the following conclusions: i) the HighScope approach has 6 steps, defined by Hohmann and Post (2011) to resolve conflicts; ii) adult intervention provides children with tools so that they can autonomously overcome their problems; iii) the adult supports children's self-regulation; iv) the adult promotes, on the part of the children, the ability to listen and respect for others; v) a supportive climate advocated and practiced by the HighScope approach avoids many conflicts; vi) in the HighScope approach, the role of the educator is that of a mediator who helps children acquire problem solving mechanisms; and vii) conflicts are caused, essentially, by toys, attention, different opinions, difficulty in sharing as well as verbalizing feelings, centralization in the "I", immaturity, difficulty in dealing with frustration and self-regulation.

Keywords: Conflicts; HighScope; perspectives of the educational team; supervised professional practice

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
2.1. Meio envolvente	4
2.2 Contexto Socioeducativo.....	5
2.3. Equipa educativa.....	6
2.4. Ambiente Educativo	7
2.5. Crianças.....	9
2.6. Famílias.....	12
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	15
3.1. Intenções para a ação	16
3.1.1 Para com as crianças	16
3.1.2. Para com as famílias	19
3.1.3. Para com a equipa educativa.....	19
3.2. Processo de intervenção da PPS em JI	20
3.3 Avaliação das intenções.....	26
3.3.1. Para com as crianças	26
3.3.2. Para com as famílias	28
3.3.3. Para com a equipa educativa.....	30
4. A INVESTIGAÇÃO EM JI.....	32
4.1 Identificação e fundamentação da problemática.....	33
4.2. Revisão da literatura.....	34
4.2.1. O conflito interpessoal.....	34
4.2.2. O papel do/a educador/a na resolução de conflitos interpessoais no modelo <i>HighScope</i> – a mediação.....	36
4.2.3. As estratégias de resolução de conflitos no modelo <i>HighScope</i>	39
4.3 Roteiro metodológico e ético	40
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	43
4.4.1. O papel do adulto na resolução de conflitos numa abordagem <i>HighScope</i> : as perspetivas da equipa educativa.....	43
4.4.2. A intervenção do adulto <i>versus</i> a autonomia das crianças na resolução de conflitos	48

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa.....	44
---	----

ABREVIATURAS

CEDEI	Conhecimento e Docência em Educação de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PC	Projeto Curricular
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A elaboração deste relatório surge no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada (PPSII) que decorreu entre 7 de outubro de 2019 e 23 de janeiro de 2020, no contexto de Jardim de Infância.

O presente relatório divide-se em cinco partes, sendo que a primeira corresponde à introdução. A segunda parte diz respeito à caracterização do contexto, partindo da observação, englobando o ambiente educativo, o grupo de crianças, as suas famílias e a equipa educativa. Na terceira parte, referente a uma análise reflexiva da intervenção, explicito as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e com a equipa. Deste modo, é realizada uma avaliação global da concretização dessas intenções definidas e, ainda, é referido todo o processo de intervenção da PPS em JI.

Numa quarta parte, relativa à investigação, é identificada uma problemática que surgiu durante o período da PPS, partindo da análise reflexiva anterior. É ainda apresentada uma revisão de literatura sobre o tema em questão - **O papel do/a educador/a na resolução de conflitos no modelo HighScope** - em que será clarificado o conceito de “conflito” bem como a que corresponde a abordagem *HighScope*.

Ao longo da PPS, pude observar diversos conflitos interpessoais que surgiam de forma constante e que exigiam a intervenção do adulto. Uma vez que a instituição onde foi realizada a PPS II assenta na abordagem *HighScope* apercebi-me de estratégias específicas para a resolução de problemas ao qual o adulto recorria perante uma situação conflituosa. O capítulo da investigação em JI apresenta a investigação realizada, incluindo os participantes do estudo, o método, a natureza da investigação, as técnicas, os instrumentos e o roteiro metodológico e ético, bem como a discussão e análise dos dados que foram recolhidos ao longo da investigação realizada.

Na quinta parte, apresento a construção da profissionalidade docente enquanto educadora em contexto de creche e JI e enuncio as minhas maiores aprendizagens realizadas em ambas as práticas e de que forma estas contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Por último, apresento as considerações finais de toda a prática desenvolvida, a que se seguem as referências utilizadas no presente trabalho e os anexos.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

O conhecimento de todo o contexto com o qual contactei durante o estágio da Prática Profissional Supervisionada (PPS) atribui sentido ao que desenvolvi durante a mesma, tornando-se fundamental para a definição das intencionalidades pedagógicas inerentes à ação educativa, de forma a que esta seja adequada. Para que tal seja possível, torna-se necessário a caracterização para a ação educativa, o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, a caracterização do grupo de crianças e das suas famílias, já que, tal como é referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o indivíduo é influenciado e influencia o meio em que vive. Esta caracterização compreende a realidade que permite adequar o contexto da instituição educativa às necessidades e desejos das crianças e dos adultos que a frequentam.

Assim sendo, no presente capítulo, encontra-se a caracterização das dimensões anteriormente mencionadas, partindo de uma observação atenta e cuidada ao longo de toda a PPS, bem como da elaboração de registos diários, de conversas informais e formais com a equipa educativa e da análise documental realizada.

2.1. Meio envolvente

A instituição na qual foi realizada a PPS está situada no distrito de Lisboa, junto a uma zona comercial de elevadas dimensões, sendo caracterizada pelo urbanismo e pela indústria. Por essa razão, existe muito tráfego automóvel e alguns acessos a transportes públicos. Situada próximo de grandes superfícies comerciais, esta instituição acolhe, na sua maioria, crianças em que as famílias se encontram empregadas nessas superfícies comerciais. No que diz respeito a infraestruturas de lazer, existe um ginásio nos arredores onde as crianças fazem natação e um parque infantil. Não obstante, verifica-se a escassez de acessos pedestres e a não existência de grandes espaços verdes perto da instituição, sendo que esta se encontra a aproximadamente, 3 km, do Parque Florestal de Monsanto, tornando-se este o espaço natural mais próximo da organização socioeducativa.

Importa, por fim, destacar a relação Jardim de Infância-comunidade que se estabelece neste contexto sempre que possível, relativamente ao jardim de infância: passeios aos estabelecimentos das imediações, tal como assistir a um teatro no centro comercial próximo e a realização de uma das atividades extracurriculares – a natação.

2.2 Contexto Socioeducativo

A organização educativa onde realizei a PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, filiada a uma Fundação criada em 1993. Inicialmente, esta Fundação tinha apenas uma vertente ligada à ação social; mais tarde, foram criados equipamentos educativos. Neste sentido, a instituição foi construída em 2012, com o objetivo de proporcionar uma oferta educativa de qualidade às famílias pertencentes ao grupo de colaboradores da Fundação, bem como à comunidade em geral.

Como especificidade, esta instituição funciona em regime de horário alargado, de modo a proporcionar às famílias uma maior facilidade em conciliar os turnos de trabalho com os seus filhos, sendo que funciona das 7 horas às 00h30 minutos, 7 dias por semana. A instituição atende aos interesses superiores da criança, sendo que esta não deve exceder o tempo máximo de permanência na instituição de 11 horas diárias, 5 dias por semana, 11 meses por ano.

A instituição usufrui da valência da creche, sob a tutela da Segurança Social, e a valência de JI, sob a tutela do Ministério da Educação. Neste sentido, existem duas salas de berçário, com lotação de 10 crianças por sala; quatro sala de creche, sendo duas para crianças com 1 ano e outras duas para crianças com 2 anos, com lotação de 14 a 18 crianças por sala, respetivamente; e três salas de JI, com idades heterógenas, com lotação de 25 crianças por sala. Além disso, possui um núcleo administrativo, uma sala polivalente, um refeitório e três salas técnicas e de coordenação. A sua capacidade total é de 156 crianças, sendo que através da Segurança Social estão cativas 6 vagas para a valência de creche.

A prática pedagógica da instituição assenta no modelo curricular *HighScope*, baseado num *currículo Emergente*, ou seja, um “(...) currículo que não está previamente definido ou delimitado, mas sim em algo que se constrói e que se desenvolve ao longo do tempo consoante os interesses e necessidades do grupo de crianças.” (PC, p.2). Na ação pedagógica desenvolvida, é defendida “uma aprendizagem ativa, promovendo a autonomia ao longo dos vários momentos da rotina diária” (diretor executivo, in *site* do Colégio). De forma sucinta, os principais fundamentos comportados na abordagem pelos quais a instituição se rege são os seguintes: aprendizagem pela ação, interações positivas entre os adultos e as crianças, ambiente de aprendizagem em que constam materiais apropriados e áreas de interesse específicas; rotina diária consistente que

inclua o processo planejar-fazer-rever, assim como tempos de pequeno e grande grupo; avaliação das crianças realizada diariamente baseada no trabalho em equipa dos profissionais e no registo diário de notas ilustrativas.

A Fundação é constituída por quatro órgãos sociais (cf. Anexo A): o Conselho de Administração, a Comissão Executiva, o Conselho Fiscal, e o Conselho Consultivo. À parte destes, existem outros cargos dentro da Fundação dizendo estes respeito à Ação Social e à Direção Executiva dos colégios que a integram. A Direção Pedagógica do Colégio é assegurada por uma educadora de infância fora da função, que coordena e planifica a ação pedagógica do Colégio (PE e o PAA) em colaboração com a equipa de creche e JI; colabora na construção do Regulamento Interno, promovendo o seu cumprimento, assim como das normas e funcionamento da organização; identifica as necessidades de formação da equipa, assim como recruta novos elementos para a mesma, encaminha e articula com outras entidades as respostas às necessidades educativas especiais emergentes.

A missão da instituição passa por “promover uma resposta educativa de excelência destacando-se pelo serviços e apoio prestado à Família e pelo enfoque na satisfação e desenvolvimento profissional dos Colaboradores” (PE).

2.3. Equipa educativa

A instituição onde foi realizada a PPS possui quatro equipas com profissionais que realizam horários diferentes: equipa da semana de dia; equipa da semana de noite; equipa de fim-de-semana de dia e equipa de fim-de-semana de noite. A informação acerca das crianças é transmitida a todas as equipas através de placas de informação afixadas nos locais para esse efeito.

A equipa educativa é formada por onze educadores de infância, vinte e duas auxiliares de ação educativa e uma psicóloga. É caracterizada por ser quase totalmente feminina e bastante jovem, sendo que, na entrevista realizada à educadora cooperante (anexo J), grande parte da equipa está junta desde o início da instituição, o “que acaba por fortalecer as relações que se foram estabelecendo ao longo dos anos e, portanto, já nos conhecemos bastante bem.” (excerto da entrevista à educadora cooperante). É uma relação *harmoniosa* entre todos, o que promove um ambiente de bem-estar permanente ao longo do dia da instituição. A equipa mostra-se sempre muito *colaborativa* e *cooperativa* e, sempre que necessário o apoio de alguém a outra sala,

esse apoio fica facilitado, até porque algumas salas têm a possibilidade de abertura para a sala do lado, divididas por uma porta de correr. Entre todos os elementos da equipa educativa existe comunicação em relação a diversos assuntos, de carácter formal e informal, característica de um *bom* trabalho de equipa. Para além disso, todos têm acesso ao que se está a trabalhar na sala, uma vez que são enviadas semanalmente as planificações das atividades para toda a equipa da instituição.

Relativamente à equipa educativa da sala 8 do JI, a sala onde realizei a PPS II, é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora cooperante acompanha o grupo desde a sala de 1 ano e está na instituição há 7 anos, enquanto que a auxiliar começou a acompanhar o grupo no mesmo dia em que iniciei a PPS II, apesar de já ter integrado, anteriormente, a equipa do fim de semana. O horário de trabalho de equipa é o “tempo dedicado para conversas sobre os interesses das crianças observados durante o tempo de brincadeira na sala, que, posteriormente, se traduzem em atividades/projetos a serem concretizadas/os na planificação semanal.” (PC, p.4)

A relação da equipa baseia-se na partilha, na cooperação, na disponibilidade, num *bom* clima e ambiente e no trabalho de equipa em todos os momentos da rotina, incluindo na planificação semanal. “Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29). Na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo J), a mesma refere que

todo o trabalho de equipa que se estabelece é um exemplo para as crianças que estão na sala, portanto, a forma como nós nos relacionamos, como comunicamos, toda a forma como interagimos. A nossa relação reflete-se no grupo, eles sentem esse trabalho e, se esse trabalho não for bem-sucedido, garantidamente isso vai passar para a sala.

2.4. Ambiente Educativo

Neste subcapítulo do relatório, elaboro uma caracterização do ambiente educativo da instituição, especificamente da sala onde foi realizado o estágio da PPS (cf. Anexo

B), considerando, essencialmente, a organização do espaço, materiais e tempo (rotina diária).

Relativamente ao espaço da sala de atividades (cf. Anexo B), é importante referir como se organiza o seu espaço físico e os materiais. A sala é organizada em oito áreas de interesse e de desenvolvimento, sendo elas: a **área a casa e a área dos médicos** destinadas ao jogo simbólico, **a área dos jogos, a área dos livros, a área do computador, a área dos blocos e a área das artes**. Ainda relativamente à organização da sala, “todo o equipamento da sala, quer a nível de armários, quer a nível de mesas e de cadeiras, está adequado à idade e respetiva altura das crianças, por razões relacionadas com segurança e autonomia das mesmas” (PC, p.7). Todas as áreas estão devidamente etiquetadas com fotografias reais ou com os próprios objetos, de maneira a que a criança tenha autonomia na exploração e arrumação dos mesmos, sendo que todos se encontram à disposição das crianças, arrumados em móveis de baixa estatura. Importa referir que, existem bancos para que as crianças possam subir e ter autonomia para chegar a qualquer lugar.

Quanto aos materiais da sala, estes são diversificados e apoiam uma *aprendizagem ativa*, sendo estes objetos do quotidiano, materiais naturais e de desperdício. O processo pelo qual as crianças exploram através de ações como: observar, escutar, tocar, alcançar, agarrar; isto é, “fazer coisas acontecer através da manipulação de objetos” é aprendizagem ativa (French & Murphy, 2005, citadas por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 79).

A sala de atividades dispõe de janelas amplas com acesso ao exterior que fornecem luminosidade natural. Caracteriza-se por um espaço amplo e organizado que possui, dentro da própria sala, uma bancada com um lavatório e a casa de banho situa-se mesmo em frente à sala, o que potencia a autonomia das crianças relativamente ao momento da higiene. Na parede da sala, encontra-se um placar para colocar as produções das crianças, um quadro branco na área dos blocos para escrever as mensagens e, ainda, imagens referentes à organização da rotina. Na porta da sala, são colocados os recados destinados às famílias. Fora da sala, existe um cabide para cada criança assim como os “cubos”, ou seja, estantes de arrumação dos pertences de cada um e onde também se podem colocar recados mais individualizados. O espaço exterior está dividido em duas zonas: a zona coberta perto das salas do berçário e da creche e a zona coberta diretamente ligada às salas de JI. Este último espaço possui um

brinquedo de plástico com um escorrega, um barco de madeira, peças de madeira e pedras para realizar construções e uma zona para fazer escalada.

De maneira a compreender melhor a organização do tempo da sala de atividades que constitui também parte do ambiente educativo, importa referir o horário da rotina diária do grupo que acompanhei no âmbito da PPS II (cf. Anexo C) e os símbolos que estão associados a cada momento (cf. Anexo D). Existem atividades de enriquecimento curricular: a educação motora realizada pela equipa educativa às segundas-feiras pelas 11 horas; a música realizada por um professor externo, às quartas-feiras pelas 15 horas; a iniciação à língua inglesa realizada por uma professora externa às sextas-feiras pelas 15 horas, assim como a robótica realizada às terças-feiras pelas 10 horas e 15 minutos com as crianças de 4 e 5 anos. Fazem parte das atividades extracurriculares a natação às segundas-feiras pelas 16 horas e a ginástica (*Gymoanima*) às quintas-feiras, pelas 15 horas e 30 minutos.

2.5. Crianças

As crianças, de acordo com Fernandes (2005), vivenciam diferentes experiências ao longo da sua vida, consoante a sua cultura e, por isso, cada uma delas é um ser único e diferente. Importa referir ainda que, segundo Cabral e Ribeiro (s.d), a criança é considerada um ator social competente pertencente a uma categoria social de tipo geracional.

O grupo da sala onde foi realizada a PPS II é um grupo composto por 25 crianças, integrando 8 crianças do sexo feminino e 17 do sexo masculino, caracterizando-se por ser maioritariamente masculino. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, apesar da C e da AG serem bilingues, pois pertencem a famílias com outras nacionalidades. Sendo esta uma sala destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, este é um grupo que contempla 17 crianças de 3 anos (sendo que cinco crianças em setembro ainda não tinham completado os 3 anos de idade), 6 crianças de 4 anos e 2 crianças de 5 anos, tal como se pode verificar na tabela de recolha de dados (cf. Anexos E e F). Relativamente ao seu percurso institucional, é possível também constatar pela consulta da tabela (cf. anexo E) que 18 das crianças já frequentavam a instituição; no entanto, integraram-se no grupo 7 crianças novas e seis nunca tinham frequentado uma instituição.

Uma criança do grupo está diagnosticada com *perturbação do espectro do autismo*, sendo acompanhada por uma equipa de intervenção, existindo um trabalho de articulação com a psicóloga da instituição.

O facto de ter contactado com este grupo de crianças durante cerca de quatro meses permitiu-me identificar as suas fragilidades, necessidades e interesses. Assim sendo, através das observações realizadas, das conversas informais com a equipa educativa e da análise do PC, posso afirmar que este é um grupo que revela ter interesse em atividades relacionadas com música, ouvir histórias e concretizar percursos de movimento. No início da PPS, o interesse em brincar aos médicos foi bastante evidente, o que originou a criação da área dos médicos na sala. No caso dos meninos, o interesse pela área dos blocos e por brincarem com os carros era também observado pela equipa de sala e a área da arte era também frequentemente escolhida pela maioria do grupo. De uma forma geral, trata-se de um grupo *participativo, interessado e sociável*, tendo sido interessante observar a interajuda entre os pares, especialmente de idades diferentes (crianças mais velhas que ajudam as mais pequenas).

Como fragilidades, saliento o facto de ser um grupo constituído por muitas crianças, sendo que uma delas está diagnosticada com *perturbação do espectro do autismo elevado* e, por vezes, não era possível dar o apoio individualizado necessário a cada criança. Porém, a abordagem *HighScope* defende o trabalho em pequenos grupos heterógenos, pensados e feitos pela educadora com base na idade de cada criança e do seu desenvolvimento. Em cada pequeno grupo, está sempre presente o mesmo adulto durante uns meses e, posteriormente, efetua-se uma troca – a educadora e a auxiliar de sala trocam a gestão dos pequenos grupos.

No que diz respeito ao nível de autonomia das crianças em questão, importa caracterizar quatro momentos distintos: i) higiene; ii) refeições; iii) tomada de decisões e iv) gestão de conflitos.

No que se refere ao momento da higiene, a maior parte das crianças, são autónomas. Contudo, é necessário apoio nas idas à casa de banho, essencialmente nas crianças mais novas, apesar da casa de banho se situar em frente à própria sala.

Na primeira semana do S, observei que tinha alguma dificuldade, no momento da higiene, a despir e vestir as calças. (Nota de campo n.º 30, 15 de outubro de 2019)

Nos momentos de refeição, todas as crianças são autónomas, sendo que cada criança vai buscar os seus talheres e levanta o seu prato. A nota de campo que apresento de seguida ilustra estes momentos da rotina:

Cada criança vai buscar o seu prato, os talheres e, quando finaliza a refeição, levanta o seu prato. Na preparação para a hora da sesta, cada criança vai buscar ao seu cabide o saco dos lençóis e faz a sua cama. Após a sesta, a criança desfaz a cama e volta a arrumar os lençóis no saco. Nos vários espaços da instituição é possível observar a existência de pequenos bancos para que as crianças, autonomamente, os utilizem e consigam chegar a todo o lado, por exemplo, ao “cubo” ou ao lavatório da casa de banho. Contudo, algumas crianças, essencialmente as mais novas, precisam de ajuda, por exemplo, para despir/vestir a roupa e sentar na sanita. (Nota de campo nº 14, 9 de outubro de 2019).

Relativamente à tomada de decisões, este é um grupo que demonstra, de certa forma, essa capacidade. Este aspeto pode observar-se no momento da refeição ligeira em que são apresentadas duas hipóteses a cada criança, sendo elas: comer uma bolacha ou uma peça de fruta e, a partir da tomada de decisão, a criança têm de responsabilizar-se por isso, isto é, se a criança escolheu fruta, depois só pode repetir fruta. As crianças movimentam-se na sala de forma muito autónoma, procurando os materiais e os espaços que querem, sem necessitar da ajuda do adulto, tomando decisões a cada momento sobre o que pretendem fazer, com quem e em que espaços.

No que diz respeito à gestão de conflitos, destaco que algumas crianças, fazem as suas tentativas de gerir conflitos entre si e os outros:

Durante o almoço, o C estava a pontapear a cadeira do seu lado. A ML que partilhava com ele a mesa afastou a cadeira: ML: *“Estás mais calmo? Já não dás pontapés?”* (Nota de campo nº20, 11 de outubro de 2019).

Todavia, a gestão de conflitos ainda demonstrou ser uma fragilidade do grupo, pois no surgimento de um conflito, partem para a agressão física, gritam, choram e arremessam objetos; acabam por recorrer ao adulto ou o adulto é obrigado a intervir para garantir a segurança dos intervenientes e mediar o conflito existente. É observável também alguns comportamentos das crianças que apresentam algumas dificuldades,

tais como interromperem as atividades das outras crianças, esperarem pela sua vez para comunicar ou participar e de escutar os outros, cumprirem as regras e a dificuldade em partilhar objetos com os pares.

A educadora, na entrevista realizada (Cf. Anexo J.) afirma que

Temos também de investir muito do nosso tempo a resolver esses conflitos que fazem parte do desenvolvimento deles e, não só, os 3 anos, portanto, as outras crianças também têm e também passam por conflitos, no entanto já estão inseridas há mais tempo aqui no colégio e já têm mais competências para conseguir resolver os conflitos.

A nível da motricidade fina, destaca-se que a maior parte das crianças manipula materiais de escrita com *grande* destreza, sendo capazes de pegar nos materiais de forma correta. Contudo, as crianças mais novas apresentam ainda grande dificuldade. Constatei que existia um interesse pelas duas crianças mais velhas do grupo pela escrita e pela leitura, conforme ilustra o seguinte excerto:

No momento de ir para a sesta, o VP sentou-se na sua cama, puxou o meu caderno que se encontrava em cima da mesa junto à sua cama e começou a imaginar que estava a ler o que estava escrito no meu caderno. Aproximei-me da criança.

Eu: “*Estás a ler?*”

VP: “*Só a fingir, porque eu não sei ler, mas eu gostava de aprender a ler a sério.*” (Nota de campo n.º 97, 12 de novembro de 2019).

2.6. Famílias

De acordo com Figueiredo (2010), “é na família que a criança encontra padrões onde aprende a viver, a ser e a estar e se inicia o processo de consciencialização dos valores inerente à sociedade” (p.9). É na família que se faz a transmissão de valores, costumes e tradições. A abordagem *HighScope* reconhece a importância do papel da família no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2004), o impacto da vida familiar afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança. Os autores acrescentam que “os elementos que compõem a aprendizagem activa – materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos – não só guiam o uso da abordagem *HighScope* junta das crianças,

mas igualmente junto das famílias” (p.101). Por este motivo, é essencial que as famílias sejam consideradas como parceiros na ação educativa do/a educador/a, visto que devem estabelecer um clima de confiança, criando relações abertas e de respeito.

Relativamente à caracterização das famílias do grupo de crianças (cf. Anexo G), no que diz respeito aos dados das “mães” e à respetiva faixa etária, 6 apresentam idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos, 14 entre os 30 e os 39 anos e 3 entre 40 e 49 anos. No que diz respeito aos “pais”, 3 tem entre os 20 e os 29 anos, 16 entre os 30 e os 39 anos e 4 entre 40 e 49 anos. É ainda possível afirmar que a maioria dos progenitores tem nacionalidade portuguesa. No entanto, também se verifica a existência de outras nacionalidades: brasileira, francesa, romena, chinesa e guineense.

No que se refere aos irmãos das crianças, verifica-se que catorze crianças têm irmãos/irmãs, sendo que as restantes onze crianças são filhos/as únicos/as.

A comunicação entre a instituição e a família é feita de várias formas, existindo a preocupação de envolver os pais na rotina da sala. Existe uma aplicação – a *weduc* onde são colocadas informações para as famílias; os cubos onde as crianças guardam os seus pertences também é possível serem colocados recados mais individualizados; existe, para todas as salas, um instrumento e comunicação designado de placa, onde são escritas todas as informações de cada criança para que, seja que equipa for que entregar a criança à família, tenha acesso à informação. Também existem muitas oportunidades de diálogo informal, por exemplo, no momento da entrada das crianças na instituição. É possível cada família agendar com a educadora reuniões sempre que algum assunto precisa de ser discutido de forma mais privada.

É característico da instituição “ter as portas abertas” e a educadora cooperante realça essa atitude na entrevista realizada (cf. Anexo J.):

As famílias entram na nossa escola, entram na sala, têm sempre acesso ao placard e a ver os trabalhos que estão a ser feitos. Têm acesso às planificações que estão na porta, portanto sabem sempre o que é que está a acontecer (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

As famílias assistem e participam no acolhimento, vêm contar uma história ao grupo ou participar em alguma atividade, até porque “incentivar e motivar momentos de interação entre Escola e Família é benéfico para a Criança e enriquecedor para o Projeto Educativo em questão, promovendo relações verdadeiras” (PC, p. 51).

Partindo da caracterização de todo o contexto educativo, assim como do grupo de crianças e das suas famílias, estão definidos, no capítulo seguinte, os princípios e as intenções que formulei e que guiaram a minha intervenção ao longo da PPS II.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, realizo a análise reflexiva da minha intervenção relativa à PPS II, explicitando os princípios e as intenções que tive em conta ao longo de toda a minha prática no contacto com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, com base nas caracterizações descritas anteriormente e nos registos escritos que elaborei.

3.1. Intenções para a ação

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a ação de um/a educador/a de infância norteia-se pela sua intencionalidade. Esta intencionalidade é estabelecida de acordo com os objetivos que pretende alcançar e, é por esse motivo que é essencial que eu defina as minhas intenções tendo em conta o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa com os quais contacto. Neste sentido, ter intencionalidade pressupõe, de acordo com Portugal e Laevers (2010), observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Para que seja possível definir as minhas intenções, com base em Portugal e Laevers (2010), é fulcral observar cada criança e o grupo para que possa identificar as suas fragilidades e potencialidades, recolhendo assim o máximo possível de informação do contexto e caracterizando-o, tal como foi feito no primeiro capítulo do presente relatório. Ao longo da PPS, procurei planejar de acordo com as características do grupo e de cada criança, refletindo sobre as intenções definidas e meios para as concretizar, envolvendo as crianças no próprio planeamento, “concretizando na acção as intenções educativas” (Portugal & Laevers, 2010, p.9); avaliar continuamente todo o processo, envolvendo as crianças; comunicando com toda a equipa educativa, com os colegas e aproveitando as oportunidades que o meio onde se encontra a instituição nos poderia trazer.

3.1.1 Para com as crianças

No que diz respeito às crianças, defini a minha primeira intenção que, na minha perspetiva, é a mais importante – **a construção de relações afetuosas, de confiança e de proximidade com as crianças**. Tendo em conta que a relação entre o/a educador/a e a criança, de acordo com Mello e Rubio (2013), é influenciada, essencialmente, pela relação empática, pela sua capacidade de ouvir, refletir e compreender as crianças, desde o início da PPS, preocupei-me em conhecer cada

criança do grupo, escutando-as, respeitando-as, indo ao encontro dos seus interesses, opiniões e necessidades, procurando perceber as suas intenções. Deste modo, de forma gradual, fui criando relações emocionais e afetivas que proporcionam, segundo Brazelton e Greenspan (2002), um desenvolvimento intelectual e social. Estabelecer estas relações é extremamente importante, uma vez que, “toda a aprendizagem ... começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir o calor humano, intimidade, empatia e afeição” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.27). Considero primordial a construção de uma relação afetuosa com cada uma das crianças do grupo, assim como conhecer cada uma na sua individualidade. A abordagem *HighScope*, de acordo com Kruse (2005, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018) e Post e Hohmann (2003) “ênfatisa a centralidade das *relações de confiança*, caracterizadas pelo respeito, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade” (p.82). Assim, para Post, Hohmann e Epstein (2011, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018) é reconhecida a importância dos processos de vinculação que, “ao propiciarem à criança uma base de segurança e conforto, promovem ... a coragem, iniciativa, empatia, sentido de si própria e o sentimento de pertença a uma comunidade social” (p.82).

Na sequência da intenção anterior, defini uma segunda - **respeitar cada criança como ser único e ator social, criando um clima de apoio a partir das minhas interações com as crianças**. Um clima de apoio, segundo os autores Post e Hohmann, é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é um processo social interativo. Na abordagem *HighScope*, os climas de apoio são defendidos e praticados na medida em que as crianças partilham o controlo sobre o seu processo de aprendizagem.

O apoio e o respeito, duas das palavras mencionadas nesta segunda intenção e que considero fundamentais, constroem-se nas relações afetivas, abordadas na intenção anterior. O modelo *HighScope* sublinha quatro estratégias para a construção e manutenção de relações de apoio e respeito sendo elas, de acordo com Post, Hohmann e Epstein (2011, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018): o estabelecimento de um vínculo entre a criança e o educador (e, por isso, reforço a importância da primeira intenção definida com as crianças); a segunda e terceira estratégias prendem-se com a “criação de um clima de confiança e à formação de parcerias com a criança” (p.82); e, por último, enfatiza-se o contínuo apoio às intenções das crianças, através do “conhecimento, respeito e abertura dos seus interesses e ideias” que tive em conta na primeira intenção.

A criação de um clima de apoio é essencial para a aprendizagem ativa das crianças sendo que o modelo *HighScope*, de acordo com Hohmann e Weikart (2004), “consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva” (p.63). Assim, o desenvolvimento pessoal da criança “progredir gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2004, p.64). Neste sentido, o apoio constante e atento dos adultos é decisivo para que as crianças desenvolvam o sentido de si próprias.

Podemos considerar, de acordo com Hohmann e Weikart (2004), cinco capacidades fundamentais para o bem-estar social e emocional da criança:

1. *Confiança nos outros;*
2. *Autonomia;*
3. *Iniciativa;*
4. *Empatia;*
5. *Autoconfiança.*

Num clima de apoio defendido pela abordagem *HighScope*, os adultos e as crianças partilham o controlo sobre o processo de aprendizagem e são estimuladas a desenvolver as capacidades referidas no parágrafo anterior, tal como a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança. Hohmann e Weikart (2004) defendem que “um clima de apoio serve bem as características e necessidades das crianças pequenas” (p.72), permitindo que as crianças se centrem nos seus interesses e que resolvam os seus problemas. Dando continuidade a esta perspetiva, Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) consideram um clima apoiante uma condição básica para evitar os muitos conflitos que surgem devido à inexistência de espaço e materiais, rotinas e interações que não proporcionaram um grau adequado de apoio à criança.

Já que refiro os conflitos, importa definir a minha terceira intenção – **apoiar a resolução de conflitos entre as crianças dando continuidade às estratégias de resolução de conflitos características da abordagem *HighScope*** – que se relaciona com as intenções anteriormente definidas e com a problemática de investigação - **o papel do/a educador/a na resolução de conflitos no modelo *Highscope***. A resolução de problemas, segundo Lino (2014), depende das oportunidades de aprendizagens que o contexto proporciona. Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2004), em *HighScope*, tanto os adultos como as crianças olham as situações de conflito como oportunidades para aprender através da ação. Os adultos envolvem as

crianças na resolução dos conflitos para que “elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções” (p.72). A abordagem aos conflitos é, no fundo, uma estratégia que os adultos apoiantes utilizam com as crianças.

3.1.2. Para com as famílias

Relativamente à minha prática junto das famílias, defini duas intenções que se completam e relacionam e, portanto, faz-me sentido identificá-las em conjunto – a primeira intenção que considerei importante definir foi **estabelecer uma relação harmoniosa de confiança, apoio, respeito e valorização baseada numa comunicação constante, clara e honesta**; e, como segunda intenção, **dar continuidade ao trabalho desenvolvido no que diz respeito à participação e colaboração das famílias**.

Dada a importância da família para o desenvolvimento da criança, considero importante estabelecer relações abertas com as famílias para que as conheça e as consiga compreender, transmitindo-lhes segurança para que se sintam confortáveis em estar mais um adulto (eu) em contacto com as suas crianças, para além da equipa educativa. Na abordagem *HighScope*, existe o envolvimento e a participação das famílias, o que se pode justificar pelas estratégias que o/a educador/a mobiliza, pois que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), o “estabelecimento de um processo de matrícula das crianças centrado na família, a partilha de observações da criança” (p.86) e o encorajamento das famílias a participarem na vida escolar dos seus filhos contribuem para a relação JI-famílias ser uma realidade.

De facto, é essencial a comunicação, a presença, a cooperação e o envolvimento da família no JI, dando-lhes oportunidades de fazerem algo que queiram. Para isso, Medeiro (2015) afirma que é essencial criar o ambiente ideal para proporcionar oportunidades de participação ativa, pelo que um bom relacionamento e comunicação facilitam esta tarefa.

3.1.3. Para com a equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa, considero primordial começar por identificar a minha primeira intenção sendo esta **estabelecer relações positivas, de colaboração e cooperação, de comunicação, partilha constante, reflexão e**

planeamento conjunto. Roldão (2007), apresenta-nos a ideia de que o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Um trabalho colaborativo constitui uma mais-valia para a aprendizagem de todos os envolvidos. Em *HighScope*, a equipa trabalha em colaboração, “no sentido de observar e apoiar diariamente e individualmente as crianças e, em simultâneo, estabelecer relações privilegiadas com os pais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.85), remetendo para as intenções que defini com as famílias.

A minha segunda intenção passa por **dar continuidade ao trabalho realizado e às intenções definidas pela equipa educativa da sala**, mais concretamente pela educadora cooperante, implementando, nas minhas ações, a abordagem *HighScope*.

Após a definição das intenções para a ação para com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, importa frisar que a minha ação teve como base essas intenções. No próximo capítulo, irei apresentar todo o processo de intervenção e explicitar como estas intenções foram postas em prática.

3.2. Processo de intervenção da PPS em JI

Neste subcapítulo, apresento uma explicitação do processo de intervenção em JI, evidenciando de que forma planeiei e intervim ao longo de toda a PPS tendo em conta os objetivos definidos, as estratégias utilizadas, as rotinas, os espaços, os materiais, entre outros aspetos.

Ao longo de toda a minha prática pedagógica, a reflexão foi uma constante, de forma a que o hábito de refletir, de pensar e de aprofundar conhecimentos sobre determinados temas ou aspetos fossem permanentes. A par da reflexão, existiram também registos escritos que contribuíram para a investigação realizada, tais como reflexões diárias, semanais e notas de campo. Desta forma, foi realizado, ao longo da PPS, um portefólio (cf. Anexo U) que contempla todos os registos escritos, tais como notas de campo, reflexões diárias e semanais e planificações semanais e de atividades.

Considero que procurei sempre (cor)responder aos interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades do grupo de crianças. A observação próxima de cada criança foi fundamental para compreender e conhecer aspetos de cada uma das crianças do grupo, concordando com a afirmação de Parente (2012): “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer

o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p.6). Assim, foi através da observação atenta que se tonou possível caracterizar o grupo de crianças e definir as intenções anteriormente apresentadas.

Quando cheguei ao contexto educativo, existiam realidades que eram novidade para mim, tais como a abordagem *HighScope* que a instituição segue. Uma vez que não estava familiarizada com este modelo curricular, senti necessidade de procurar saber mais acerca do mesmo e questionar, constantemente, a equipa educativa de tudo o que era feito, de forma a compreender a rotina, o espaço, os materiais e a própria abordagem. Assim sendo, o processo de intervenção teve início no primeiro dia de estágio e, uma vez que tudo naquele contexto me era desconhecido, a observação foi fundamental para perceber as práticas da educadora cooperante, assim como também conhecer os agentes educativos. Tal como referi nos capítulos anteriores, a auxiliar de ação educativa da sala integrou-se no grupo, em simultâneo comigo e, portanto, não era apenas eu que estava a conhecer e a adaptar-me ao grupo como também parte da equipa de sala.

No que diz respeito à rotina, fui percebendo e acompanhando os vários momentos e, de forma gradual, gerindo-os. Tive o cuidado de dar espaço à equipa educativa e assumi, sobretudo nas primeiras semanas, uma postura de observadora para que a minha presença não fosse demasiada “invasiva”. Contudo, a equipa educativa mostrou-se sempre disponível para me explicar tudo o que era feito e ajudar-me a compreender a abordagem ao modelo. Considero vantajosa a abertura que a equipa educativa me deu para poder gerir, cada vez melhor, os diversos momentos da rotina, como o acolhimento que acontecia e, depois de combinado com a educadora, ficou à minha responsabilidade concretizá-lo, todas as manhãs, inicialmente com a ajuda da equipa de sala e, posteriormente, sozinha.

Existem alguns elementos da rotina característicos do *HighScope* tal como o *planear-fazer-rever* que Hohmann e Weikart (2004) consideram como “a peça central da abordagem” (p.247), em que as crianças planeiam sobre aquilo que pretendem fazer, têm um tempo de trabalho durante o qual as crianças levam a cabo as suas intenções e, ainda, compreende tempo de revisão e reflexão. O planeamento, de acordo com Hohmann e Weikart (2004), encoraja as crianças a elaborar e a concretizar os seus planos desenvolvendo tanto a capacidade de planear como a de utilizar a linguagem e formar imagens mentais de ações/objetos que ainda não estão presentes.

Tive a oportunidade de realizar, com o grupo, o momento do planejar, no grupo das zebras. Utilizei uma caneta que, coloquei no centro da mesa e, ao parar, apontava para uma das crianças do grupo. Assim eram escolhidas as áreas para onde as crianças queriam ir brincar.

Eu: *“Qual vai ser o teu plano de trabalho para hoje?”* AG: *“Vou para a arte.”* Eu: *“E já sabes o que vais fazer na área da arte?”* AG: *“Vou fazer a casa da minha avó!”* (Nota de campo nº22, 14 de outubro de 2019)

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2004), “o tempo de trabalho é o período do dia durante o qual as crianças levam a cabo as suas intenções, brincam e resolvem problemas” (p.295), ou seja, as crianças brincam com um propósito. Durante este período, observava, apoiava e envolvia-me nas brincadeiras com as crianças, sendo esta uma oportunidade para conhecer os interesses especiais de cada criança; a forma como pensa; como interage; quais são as crianças com quem gosta de brincar mais; como resolve os seus problemas; entre outros aspetos que surgem. No contexto educativo onde estive inserida, era habitual o adulto “brincar” com as crianças, tal como evidenciam as seguintes notas de campo:

Na área dos médicos, o C, o I, a E e a M.L brincavam. Optei por ficar nessa área, hoje, e brincar também com eles. A E estava deitada na cama, portanto supôs que fosse a doente: Eu: *“O que tem a E?”* ML: *“Tem dor de barriga!”* Eu: *“Quem és tu, I?”* I: *“Sou o médico!”* Eu: *“E tu C?”* C: *“Eu sou enfermeiro!”* Eu: *“Então eu o que posso ser?”* M.L: *“Médica!”* Eu: *“Preciso do quê para ser médica, então?”* A M.L imediatamente fui buscar uma touca e tentou pôr na minha cabeça. (Nota de campo nº33, 16 de outubro de 2019).

Pela manhã, as crianças de todas as salas brincam no exterior. A educadora interage com as crianças, conversando e brincando com elas. Algumas crianças vêm ao encontro da educadora e, rapidamente, a envolvem na brincadeira. Edu: *“Quem é agora a apanhar?”* Crianças: *“Tu!”* Edu: *“Eu? Está bem, então agora sou eu a apanhar e depois é o DC, pode ser?”* A educadora corre atrás das crianças e todos parecem estar bastante divertidos (Nota de campo nº140, 12 de dezembro de 2019).

A educadora sentou-se num dos sofás da área dos livros para contar uma história às crianças. De imediato, começaram a aproximar-se mais crianças para ouvir a história. Quando a educadora finalizou a leitura, as crianças escolhiam outro e pediam para ler mais. (Nota de campo nº191, 21 de janeiro de 2020)

Era habitual eu sair da sala com uma bandolete que tinha ficado esquecida na cabeça depois da brincadeira ou ir almoçar com a bata do médico vestida, porque, de facto, o adulto está presente, apoiando as brincadeiras das crianças.

Após o planeamento e o tempo de trabalho, segue-se o tempo de “rever” caracterizando-se por um momento em que as crianças falam sobre o que fizeram, com quem fizeram, partilham os seus trabalhos e refletem sobre eles.

Hoje, tive a oportunidade de realizar o momento do rever, autonomamente, com o grupo dos “macacos”. Para isso pedi a uma criança que escolhesse um objeto – um peluche. Esse objeto serviria para dar a palavra a cada uma das crianças para que pudessem rever o que estiveram a fazer durante a manhã (Nota de campo n.º 64, 29 de outubro de 2019).

Após perceber o sentido e no que consistia este momento, tal como o “planear”, também eu comecei a realizá-lo com as crianças e, gradualmente, a utilizar novas estratégias de dinamização deste momento. De maneira a compreender melhor a minha ação, tive em consideração que na abordagem *HighScope*, existe tempo em grande grupo e tempo em pequeno grupo. Quando cheguei ao contexto socioeducativo da PPS II, os pequenos grupos já tinham sido criados pela educadora cooperante tendo em conta o desenvolvimento de cada criança, a sua idade cronológica, o sexo e o número de crianças por grupo, de forma a estarem equilibrados. O adulto deve acompanhar um pequeno grupo durante um determinado tempo e, como tal, em conjunto com a equipa de sala, ficou definido que eu e a auxiliar ficaríamos a apoiar e a gerir o “grupo das zebras” e a educadora o “grupo dos macacos”. Esta organização manteve-se assim até ao final do meu estágio da PPS II.

Os momentos de transição, muito valorizados na abordagem *HighScope*, caracterizam-se por serem os minutos entre os blocos do dia. Gomes (2014) defende

que estas transições para o próximo momento da rotina “fornecem oportunidades significativas de aprendizagem” (p.90). As transições eram uma novidade para mim, pelo que, ao longo do estágio, fui percebendo a sua importância e, efetivamente, o impacto que têm nas crianças. No entanto, a educadora cooperante incentivou-me, desde logo, a realizar as transições cantando canções com as crianças, por exemplo, na transição entre o momento da higiene e a hora de almoço; fazendo pequenos jogos (por exemplo, “macaquinho do chinês”); as crianças também acabavam por sugerir algo (por exemplo, imitarem um determinado animal).

Os materiais existentes na sala de atividades e nos espaços exteriores da instituição correspondiam a objetos do quotidiano, como podemos verificar no exemplo seguinte:

C: *“Olha! Isto é verdadeiro! É para tomar o xarope. Eu tenho uma igual, em casa, mas a minha é torta!”* (Nota de campo nº28, 15 de outubro de 2019)

A escolha destes materiais que podemos encontrar num contexto *HighScope* está relacionado com a *aprendizagem ativa* pois que, para Gomes (2014), o material deve ser lógico e psicologicamente significativo. A disponibilização abundante de diversos materiais apropriados à idade promove a exploração e o conhecimento do mundo, na medida em que as crianças manipulam, examinam, combinam e transformam materiais e ideias. Estes materiais estão disponíveis para a criança trabalhar ao longo do dia. Na minha ação, enquanto estagiária, apoiava esses momentos com as crianças, questionando-as, dando-lhes sugestões e hipóteses, refletindo com elas sobre o que estavam a fazer e o que podiam fazer mais, apoiando na resolução dos seus problemas.

No decorrer da PPS, no âmbito da unidade curricular Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CEDEI) foi desenvolvido um projeto com a designação **“Vamos melhorar a nossa área dos livros!”** com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que partiu da necessidade de melhorar a área dos livros que já existia na sala de atividades e do interesse das crianças, tanto de ouvir como de contar histórias. No decorrer do projeto, foram realizadas várias atividades tendo em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças. A primeira atividade planificada - “Elaboração de um painel decorativo para a área dos livros” inspirado em *Mondrian* (cf. Anexo U, p.301), consistiu na escolha de um artista, na pesquisa sobre a sua vida e as

suas obras e, posteriormente, na concretização de uma composição, em pequeno grupo, utilizando as formas geométricas e as cores características nas obras de *Mondrian*. Uma outra atividade realizada no âmbito do projeto, consistiu na exploração de diferentes livros e perceber que tipo de livros existem (cf. Anexo U, p.314), uma vez que a área dos livros tinha pouca diversidade de literatura, sendo este um dos aspetos que desagradava ao grupo e era uma das razões que fazia com que as crianças não frequentassem tanto aquela área. O grupo gostava de adquirir livros novos e, por isso, foi planeada uma visita a uma loja *Fnac* que se localiza nas mediações da instituição (cf. Anexo U, p.320), onde comprámos dois livros com o dinheiro pedido às famílias. Para além destas planificações e outras relacionadas com o projeto (cf. Anexo U, p.287-355), ao longo da PPS, concretizei mais atividades sendo que a maioria não foram planificadas, uma vez que são de natureza *emergente*, devido à faixa etária das crianças e das características da abordagem. Desse modo, friso o facto de o currículo ser *emergente* e, portanto, as propostas de atividades surgiam das crianças e, por vezes, de sugestões minhas, tendo em conta os interesses das crianças. Destaco alguns destes momentos, tais como as canções que cantávamos em grande grupo, a pedido das crianças; da leitura de histórias que as crianças traziam de casa e pediam para ler ao grupo; a partir das observações e/ou das crianças, surgiam curiosidades sobre algo e sobre as quais íamos investigar. No entanto, dinamizei algumas sessões de ginástica, momento este que integrava na rotina, tal como “Vamos à caça do urso” (cf. Anexo U, p.295) e um percurso de ginástica “Descobrir *Mondrian*” (cf. Anexo U, p.305). Para além disso, li a história “Trincas, o monstro dos livros”, de *Emma Yarlett*, (cf. anexo U, p.342) que auxiliou, posteriormente, na construção de uma história imaginada pelas crianças, sendo este um interesse manifestado pelo grupo.

No que diz respeito à investigação, a problemática escolhida por mim, partiu das observações do grupo de crianças, na medida em que, durante os vários momentos da rotina, despoletavam-se conflitos interpessoais e, devido à faixa etária das crianças, havia a necessidade do adulto intervir. Essa intervenção diferenciava-se de outras abordagens que já tinha experienciado anteriormente e, portanto, senti a necessidade de investigar acerca dessa mesma abordagem e de que forma o adulto se posiciona na resolução de problemas. Dessa forma, gradualmente, também eu fui intervindo nos conflitos entre as crianças; apropriei-me das estratégias do modelo para apoiar a sua resolução. Tendo em conta o envolvimento, o interesse demonstrado, o impacto nas

crianças e o investimento significativo, gostaria de ter, eventualmente, iniciado a investigar mais cedo, mas não foi possível fazê-lo.

Em suma, durante toda a PPS, respeitei o modelo, o PC e o PE e os princípios pedagógicos da equipa para dar resposta às necessidades e interesses do grupo de crianças.

3.3 Avaliação das intenções

Tendo em conta as intenções que defini para a minha prática com as crianças, as famílias e a equipa educativa, é fundamental que seja apresentada a forma como tentei concretizar cada uma delas e a sua avaliação.

3.3.1. Para com as crianças

De forma a construir uma relação com as crianças, com base no afeto, na confiança e na proximidade, a minha atitude e postura para com as crianças foi fundamental. Procurei envolver-me nos momentos da rotina e nas atividades, essencialmente nos momentos de brincadeira, tendo em conta que o brincar é a atividade na qual as crianças se envolvem mais e com mais prazer (Brazelton & Greenspan, 2002). Para a minha ação, defini objetivos partindo das intenções para com as crianças: **(i) criar uma relação afetiva com as crianças do grupo, conhecendo as suas fragilidades, necessidades e talentos; (ii) apoiar as crianças nas suas iniciativas, motivações, ideias e perspetivas de maneira a desenvolver o sentido de si próprias e (iii) apoiar na resolução de problemas assumindo um papel de mediadora, para que, posteriormente, consigam resolvê-los, autonomamente.**

O grupo de crianças dividia-se em dois pequenos grupos, sendo que, em cada um deles permanece um adulto durante uns meses e, depois, é feita a troca. Desta forma, fiquei num dos pequenos grupos, com a auxiliar de ação educativa durante todo o período da PPS e, por esta razão, comecei por criar uma relação de proximidade com as crianças do pequeno grupo em que estava inserida. No entanto, foi possível chegar rapidamente a todas as crianças. Numa fase inicial, foi difícil o grupo ver-me como um adulto na sala, contudo, à medida que a relação entre mim e as crianças foi fortalecendo, as crianças já me olhavam como um adulto de referência, tornando-se mais fácil a gestão do grupo. O afeto e a empatia foram dois aspetos que tentei sempre demonstrar

às crianças e que contribuíram para a boa relação que conduziu toda a minha ação pedagógica, como evidencia a nota de campo que se segue:

Ao chegar à instituição, a E aproxima-se de mim: E: *“Ainda não te dei um abraço!”* (Nota de campo nº47, 23 de outubro de 2019).

Relativamente à segunda intenção, tentei conhecer cada criança na sua individualidade, as suas características e necessidades para que fosse possível dar uma resposta adequada a cada criança. Durante o período da PPS, foi possível realizar uma avaliação aprofundada de uma das crianças do grupo, acompanhando o seu desenvolvimento, construindo, em conjunto com a criança, um portefólio (cf. Anexo V). A escolha da criança resultou, precisamente, de uma relação de apoio, proximidade e afeto entre mim e a criança que facilitou a avaliação. “Planear implica que o/a educador/a de infância reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem organizando recursos necessários à sua realização.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15). As atividades planeadas tiveram em conta os interesses e as sugestões da criança.

Logo no início da PPS, surgiu um projeto com o grupo de crianças, designado **“Vamos melhorar a nossa área dos livros”** que, apesar de ser no âmbito de uma UC do curso, veio completar e sustentar as minhas intenções. Assim, o projeto, com base na MTP, facilitou a proximidade com as crianças, o conhecimento de cada uma e apoio a todas as crianças nas suas motivações, neste caso, para melhorar uma área da sala.

No que diz respeito à terceira intenção, esta liga-se inteiramente com a problemática de investigação, uma vez que é alusiva aos conflitos. Sendo um grupo constituído, maioritariamente por crianças de 3 anos e que apresentam muita dificuldade na resolução dos conflitos, procurei intervir, valorizando cada criança, ouvindo ambas as partes, valorizar o que cada uma estava a sentir e encontrar uma solução, em conjunto com elas, como evidencia a nota de campo seguinte:

O I aborreceu-se com um colega e bateu-lhe, chorando bastante irritado. Perante a situação, intervim travando o I de continuar a bater no seu colega. Aproximei-me dele, segurei-lhe o braço para que parasse de bater e ajoelhei-me. *Calmamente*, pus-lhe uma mão no ombro e disse-lhe: Eu: *“Não posso deixar que batas nos teus colegas. Eu percebo que estejas nervoso, mas tens de te acalmar. Queres ir lá fora acalmares?”* O I afirmou com a cabeça que sim. Eu: *“Queres ir*

sozinho?” O I voltou a afirmar que sim com a cabeça. O I sentou-se, no corredor, perto da sala. Eu: “*Já estás pronto para entrar na sala?*” I: “*Sim.*” (Nota de campo nº58, 25 de outubro de 2019)

No que respeita ao envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem, importa, acima de tudo, escutar e *dar voz* às crianças. Assim, no seguimento das intenções anteriores, posso afirmar que esta última intenção foi concretizada, uma vez que privilegiei ao longo de toda a minha prática valorizar as sugestões e opiniões das crianças. Destaco ainda que as tomadas de decisão eram em grande e em pequeno grupo, assim como a negociação com as crianças. Eis um exemplo:

Durante o almoço, sentei-me na mesa onde almoçava o VP e conversei com ele. Eu: “*Então, VP, gostaste de fazer o gráfico?*” VP: “*Mais ou menos.*” Eu: “*Porquê?*” VP: “*Havia poucos livros de banda-desenhada*” Eu: “*Gostavas de ter mais?*” VP: “*Sim!*” Eu: “*O que podíamos fazer para ter mais livros de banda-desenhada?*”. VP: “*Podemos fazer uma banda-desenhada com capa e folhas e desenhos para serem iguais à banda desenhada!*” Eu: “*Boa ideia! Vou escrever aqui na folha*” (VP): “*Escreve que eu quero muitas páginas, a capa feita com madeira muito dura.*” Eu: “*Com madeira se calhar não vamos conseguir. Pode ser cartão?*” VP: “*Cartão daquele duro?*” Eu: “*Sim!*” VP: “*Pode ser! Podes ler aqui o que escreveste?*” (Nota de Campo n.º 123, 29 de novembro de 2019).

Fazendo uma retrospectiva de todo o processo de intervenção com o grupo de crianças, posso afirmar que este foi, globalmente, positivo. Todas as intenções foram cumpridas.

3.3.2. Para com as famílias

No que diz respeito às intenções com as famílias que defini anteriormente, penso que é fundamental evidenciar como concretizei a primeira intenção, definindo objetivos – **(i) apresentar-me a cada família e criar uma relação de empatia dialogando, diariamente, com elas; (ii) envolver as famílias nas atividades da sala, convidando-as a participarem nas atividades propostas por mim.**

Todas as manhãs, no período em que as famílias deixavam o/a seu/sua filho/ na instituição, era possível ter o contacto com as famílias e conversar com as mesmas. Aproveitando esta oportunidade, a minha atitude *empática* e *disponível* para com as famílias facilitou a construção de uma relação de confiança e, dessa forma, começaram a ver-me como um elemento que fazia parte da equipa educativa de sala para se sentirem mais à vontade para me abordar, entregar recados, partilhar informação relativamente às crianças e desenvolverem um trabalho articulado comigo, nomeadamente, na concretização do projeto “*Vamos melhorar a nossa área dos livros.*” Assim sendo e para que as famílias tomassem conhecimento daquilo que estava a ser feito na sala, preocupei-me sempre em escrever as informações e colocá-las na porta da sala ou no *weduc* para que fosse visível a todas as famílias. Existiu, constantemente, uma relação *aberta* e *honesto* com as famílias em que, gradualmente, as mesmas vinham ao meu encontro para comunicar comigo, como evidencia a seguinte nota de campo:

Pela manhã, pude receber as crianças e as famílias durante o acolhimento. Durante esse momento, as famílias deixam-me recados dos seus filhos ou perguntam-me *coisas* relacionadas com as atividades da sala.

Mãe do I: “*Marta, não trouxe hoje a vassoura, posso trazer amanhã?*”

Mãe Do V: “*Venho buscá-lo mais cedo hoje.*”

ML: “*A vassoura era para trazer hoje?*” (Nota de campo n.º 66, 30 de outubro de 2019).

Tive ainda a oportunidade de assistir à primeira reunião de pais realizada no presente ano letivo onde pude observar várias dinâmicas, apresentar-me às famílias e também conhecê-las e compreender alguns aspetos do modelo, do grupo e do contexto, uma vez que esta reunião aconteceu pouco tempo após o início do meu estágio.

A instituição onde realizei a PPS incentiva e motiva momentos de interação entre o JI e a família, pois é “benéfico para a criança e enriquecedor para o Projeto Educativo em questão, promovendo relações verdadeiras” (PE, p. 51). Deste modo, a construção da relação de confiança com as famílias foi um processo bastante facilitado.

3.3.3. Para com a equipa educativa

Partindo das intenções definidas com a equipa educativa delineei objetivos para que as mesmas fossem cumpridas- **(i) conhecer a equipa educativa, adaptar-me às suas rotinas e hábitos e integrar-me no ambiente educativo; (ii) estabelecer uma relação de cooperação, entreaajuda com base numa comunicação constante e honesta.** Deste modo, tentei mostrar, ao longo da minha prática, uma atitude *empática, interessada e disponível*. Desde logo que me preocupei em observar o ambiente educativo e as crianças e em questionar a equipa educativa de forma a uma melhor compreensão de tudo o que era feito. Para além disso, estive sempre disponível para ajudar e a dar continuidade ao trabalho desenvolvido de forma a que, gradualmente, me sentisse mais integrada na equipa. Importa ainda referir que me mostrei disponível para participar na festa de natal da instituição o que contribuiu, não só para uma aproximação das famílias, como de toda a equipa educativa.

A comunicação entre mim e a equipa educativa foi permanente e diária, em diversos momentos da rotina, em conversas formais e informais. A planificação semanal era pensada e realizada em conjunto e, no final da semana, tudo o que foi feito era discutido com a equipa, fosse para pedir sugestões e opiniões ou até para uma reflexão conjunta. Assim, foi possível criar uma *excelente* relação com a equipa educativa baseada numa comunicação *aberta, honesta*, de partilha constante, reflexão e planeamento em conjunto. Podemos verificar, pelos exemplos apresentados de seguida, a relação *harmoniosa* que existia com a equipa educativa:

No começo da PPS II, a primeira reflexão que faço é sobre o quão bem recebida fui na instituição por toda a equipa educativa e famílias que tive a oportunidade de conhecer. Assim sendo, posso afirmar que existe uma sensação de espírito de equipa que me motiva para este recomeço - da PPS, agora especificamente da PPS II (reflexão diária do dia 14 de outubro de 2019).

Durante a manhã, reuni com a educadora e com a auxiliar para discutirmos o que iríamos planear para a próxima semana. Em conjunto com a educadora, aproveitámos também para abordar a coordenadora pedagógica para a possibilidade de uma visita à

biblioteca, com o grupo de crianças. (Nota de campo nº57, 25 de outubro de 2019).

De forma generalizada, todas as intenções definidas para com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, foram cumpridas, umas mais facilmente que outras. Durante o período em que foi realizada a PPS II, surgiu uma problemática de investigação tendo em conta a caracterização do contexto e as intenções definidas e que se apresenta no capítulo seguinte.

4. A INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' '

Tendo como ponto de partida a observação do contexto em que foi realizada a PPS II e as intenções definidas anteriormente, o presente capítulo apresenta a problemática de investigação relacionada com o modelo curricular *HighScope*, sendo esta a abordagem seguida no contexto de estágio. Para fundamentar a problemática, mobilizei uma panóplia de autores/as que evidenciam a pertinência deste tema, já que “a essência de um bom estudo reside na qualidade e na pertinência da questão” (Sim-Sim, 2005, p.16).

4.1 Identificação e fundamentação da problemática

Após ter chegado à instituição, foi rapidamente observável a ocorrência de conflitos nos diversos momentos da rotina, em que as crianças mostravam alguma dificuldade na resolução dos mesmos. Desta forma, havia necessidade de o adulto intervir e auxiliar na resolução do conflito até porque, muitas vezes, durante a ocorrência de um conflito, as crianças recorriam à agressão física, como evidenciam os excertos seguintes:

O I aborreceu-se com um colega e bateu-lhe, chorando, bastante *irritado*. Perante a situação, intervim travando o I de continuar a bater no seu colega (Nota de campo n.º 58, 25 de outubro de 2019).

Durante o momento do acolhimento, o G reagiu, subitamente, e bateu no rosto do JN, que estava ao seu lado (Nota de campo n.º 119, 25 de novembro de 2019).

Perante a minha inexperiência na resolução de conflitos interpessoais e o facto de estes surgirem com frequência, as crianças procuravam o adulto de referência, a educadora cooperante, para essa resolução, tornando o seu papel fundamental. Deste modo, a abordagem feita pelo adulto era diferente do que eu já tinha experienciado anteriormente e, por isso, tive necessidade e o interesse de ir procurar saber mais acerca da abordagem que era feita em *HighScope*. A escolha da problemática incidiu sobre estas observações constantes e, também, sobre a estratégia de abordagem facilitadora da resolução de conflitos, característica do modelo *HighScope*, posta em prática pela equipa educativa, indo ao encontro do título da investigação. Segundo Sim-Sim (2005), “o grande objetivo da investigação é a produção de conhecimento” (p.13) e,

ao longo da PPS e da presente investigação, procurei sempre o conhecimento para compreender a abordagem do adulto e conseguir colocá-la em prática, da melhor forma possível.

A constante ocorrência de conflitos pode ser explicada, na minha ótica, pelo facto de ser um grupo ainda muito novo, uma vez que 17 crianças do grupo completaram os 3 anos de idade recentemente – 5 crianças iniciaram o ano letivo ainda com os 2 anos. Tal como Hohmann e Post (2011) referem, “as crianças pequenas ainda são inexperientes no processo de resolução de problemas” (p.91). Para além disso, quando iniciei o estágio, a auxiliar de ação educativa que tinha iniciado o ano letivo com o grupo, foi-se embora e veio uma outra colega, a atual auxiliar da sala. Esta mudança de um dos adultos de referência assim como de mais uma nova figura na sala (eu) pode também estar relacionada com o surgimento de tantos conflitos. Desta forma, tal como foi referido anteriormente, os conflitos eram sistematicamente resolvidos com o auxílio do adulto, sendo que na origem desses conflitos, estava, sobretudo, a disputa por um brinquedo/objeto que resultava na agressão física entre as crianças.

Tornou-se assim importante iniciar uma investigação alusiva à resolução de conflitos para que se tornasse possível compreender a intervenção do adulto na resolução de conflitos, mobilizando estratégias do modelo *HighScope*. Desta forma, durante o meu estágio, observei e intervim em muitos conflitos tentando colocar em prática a abordagem utilizada pela equipa educativa e pela instituição – baseada no modelo curricular *HighScope*.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. O conflito interpessoal

No presente subcapítulo, pretendo apresentar o conceito de conflito, sendo esta uma das palavras-chave da investigação, pelo que é crucial compreendê-lo.

O conceito de conflito é complexo, dificultando a existência de um conceito predominante. Mack e Snyder (1957, citados por Cunha, 2008) descrevem o conflito como “um processo de interação social entre partes que têm valores mutuamente exclusivos ou incompatíveis” (p.24). 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 que a outra parte resiste” (p.24). Na perspetiva de Deutsch (2003, citado por Dimas, Lourenço & Miguez, 2005), “um conflito ocorre quando existem

atividades incompatíveis: as ações são incompatíveis quando a presença de uma inibe, obstruiu, interfere ou, de alguma forma torna a outra menos eficaz” (p.3). É possível constatar que, apesar das inúmeras definições de conflito, é possível identificar elementos comuns em todos eles: a interação entre dois ou mais participantes e a incompatibilidade perante algo.

De acordo com Morgado e Oliveira (2009), “o conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal” (p. 43), distanciando da perspectiva do senso comum em que o conflito é visto apenas como “perigoso, algo que se confunde com afrontamento, rebeldia, crise, atos de egoísmo, brigas ou, ainda, como agressividade” (Corsi, 2011, p.280). Desse ponto de vista, o senso comum assume o conflito “como um desvio do estado normal das atitudes e dos comportamentos e com frequência se associa a sua expressão à angústia, à dor e à violência, supondo-se que o melhor é evitá-lo ou suprimi-lo” (Morgado & Oliveira, 2009).

O conflito não tem de ser necessariamente negativo. Ao interagir, o conflito existe quando se dá qualquer tipo de atividade incompatível entre os seus intervenientes e, por essa razão, não devem ser encarados como algo a não evitar, “visto ser benéfico para estimular a inovação e a criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições” (Sobral, 2004, citado por Bernardo, 2017). O conflito é caracterizado por Galvão (2004) como intrínseco e construtivo para a vida, tanto numa abordagem para a vida psíquica como para a dinâmica social; quer isto dizer que a ocorrência destes conflitos é benéfica para o desenvolvimento das crianças. Dimas, Lourenço e Miguez (2005) defendem que um conflito é mais que um desacordo e “implica um elevado envolvimento na situação, a emergência de uma certa intensidade de emoções e a percepção da existência de oposição e de tensão” (p. 4) entre os pares. No seguimento da afirmação anterior, os autores definem conflito como “uma divergência de perspectivas, percebida como geradora de tensão por pelo menos uma das partes envolvidas no processo conflitual, e que pode ou não se traduzir numa incompatibilidade de objectivos” (De Dreu & Weingert, 2003, citados por Dimas, Lourenço & Miguez, 2005). Chrispino (2002) define o conflito como “toda [a] opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento.” (p.15).

Num clima de apoio, “os adultos sabem que os desejos das crianças estão ligados a conflitos” e que estes incidentes são naturais num ambiente educativo. As crianças em idade pré-escolar apresentam um pensamento egocêntrico, mas tendem a

melhorar socialmente, na medida em que vão conseguindo, gradualmente, colocarem-se no lugar do outro (Pereira et al., 2011, citados por Bernardo, 2017). Desta forma, as situações de conflitos devem ser vistas como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2004).

Os conflitos entre pares manifestam-se pela existência de variados fatores, como a posse e partilha de objetos e/ou brinquedos. Segundo Bernardo (2017), o estágio pré-operatório caracteriza-se por ser uma fase de desenvolvimento da criança considerada propícia à dificuldade em gerir situações de conflito devido ao pensamento egocêntrico. No entanto, Hohmann e Weikart (2004) afirmam que “quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais que necessitam” como a confiança em si mesmas para resolverem conflitos. Isto é, ao ser-lhes dada a oportunidade de as crianças praticarem a resolução de problemas num clima apoiante, “as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos ... , a serem empáticas e altruístas” (p.92) Por conseguinte, “a chave não está na eliminação do conflito, mas sim na regulação, solução justa e não violenta” (Morgado & Oliveira, 2009) mobilizando estratégias de resolução pacífica. Assim não parecem restar dúvidas de que o conflito exige, sem exceção, uma resolução (Cunha, 2008, p.20).

4.2 2. O papel do/a educador/a na resolução de conflitos interpessoais no modelo *HighScope* – a mediação

Torna-se importante abordar algumas dimensões que assentam no modelo *HighScope*, uma vez que a investigação incide sobre esse mesmo modelo. Assim, é possível compreender e dar sentido à abordagem utilizada na resolução de conflitos, mobilizando estratégias características do *HighScope*, inteiramente ligadas à forma como o adulto se posiciona perante o conflito. “É essencial o apoio do adulto para que a criança aprenda a lidar com os conflitos que enfrenta e posteriormente possa resolvê-los autonomamente” (Pereira, 2012, p.48).

Gomes (2014) acredita que

o Modelo *HighScope* é uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das

crianças. É um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspectivas intelectual, social e emocional” (p. 57).

O *HighScope* enfatiza a aprendizagem pela ação, ou seja, as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo através das experiências, do seu desejo de explorar e da curiosidade que as leva a procurarem resolver problemas e criarem novas estratégias. Neste seguimento de ideias, Hohmann e Weikart (2004) acrescentam: “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p.6), na medida em que as encorajam, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolverem problemas e a tomar decisões, ou sejam, criam um clima de apoio.

Considerando que as crianças, nomeadamente em contexto de JI, apresentam um pensamento naturalmente egocêntrico, tal como já foi referido no ponto anterior, e, por isso, têm dificuldade em procurar estratégias de forma a resolverem, autonomamente, os seus conflitos, torna-se fundamental que, desde cedo, exista um mediador desses mesmos conflitos. É neste contexto que o papel do adulto apoiante na abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal deve ser uma estratégia a longo prazo. Hohmann e Weikart (2004) referem que, à medida que as crianças crescem na sua capacidade de antecipar e resolver conflitos interpessoais, os próprios conflitos que vão enfrentando tornam-se, cada vez mais complexos. Assim, quantas mais ferramentas o adulto lhes der para que, progressivamente, sejam capazes de resolver os seus conflitos, mais essa capacidade de antecipar e resolver se desenvolve. Numa abordagem ao modelo *HighScope*, os adultos olham para as situações de conflitos como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2004, p.89).

Os conflitos são uma realidade no quotidiano pedagógico da educação de infância e, como tal, Martins (2012, citado por Mota, 2018), realça a importância de o/a educador/a ter a consciência de que a ocorrência de conflitos é algo natural e enriquecedor para a criança, na medida em que cria oportunidades para que a criança desenvolva uma maior capacidade para se colocar no lugar do outro, compreendendo o que o outro está a sentir e “reconhecendo de melhor forma as suas emoções; para pensar em estratégias para resolver os conflitos nos quais se envolvem; e, ainda, para,

em consequência, desenvolverem melhores relações sociais com o outro” (p.34). Desta forma:

quando o conflito é encarado pel[a] educadora como uma oportunidade de aprendizagem, onde cada uma das crianças envolvidas é encorajada não só a lutar pelos seus interesses mas progressivamente a compreender a perspectiva do outro ..., adotar uma atitude empática, nesta procura de conciliação de interesses, a aprendizagem não ocorre apenas no resultado final da resolução do conflito mas no processo da sua resolução. (Pereira, 2012, p.45)

Segundo Pereira (2012), este é um processo gradual, que exige tempo, que envolve o educador/a e que, no decorrer do processo, poderão surgir erros e retrocessos.

As crianças, ao longo das suas vidas, vão expandindo as suas interações sociais e, de acordo com Hohmann e Weikart (2004), a sua capacidade crescente de falar e formar imagens mentais permite-lhes desenvolver competências sociais tais como distinguir as suas necessidades e sentimentos dos outros, de descrever os pensamentos e sentimentos que vivenciam. A abordagem *HighScope* “retira o máximo do alargamento destas competências sociais, dado que a aprendizagem activa, é, por inerência, um processo social, interactivo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.571). Desta forma, percebemos que o desenvolvimento social e emocional é uma das principais preocupações no modelo *HighScope*.

No que diz respeito ao papel do adulto no modelo *HighScope*, segundo Brickman e Taylor (1996, citados por Gomes, 2012), este não é o de controlar o processo de aprendizagem, mas de apoiá-lo. Os adultos devem apoiar as conversas e as brincadeiras das crianças, ouvi-las e fazer comentários e sugestões. Na resolução de conflitos, o seu papel é de mediador/a, transmitindo às crianças confiança, segurança e liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos (Fewson, 2008, citado por Gomes, 2014, p.98). De acordo com Hohmann e Weikart (2011, citados por Almeida, 2014), os conflitos interpessoais permitem que existam oportunidades de aprendizagem, pois podem permitir interações positivas e significativas entre a criança e o adulto, particularmente, quando este encontra estratégias de acordo com os interesses e necessidades das crianças assumindo-se “como mediador dando cada vez

mais responsabilidade às crianças no sentido de as tornar cada vez mais autónomas na resolução dos mesmos” (p. 36).

Quando falamos de mediação, Almeida (2014) afirma que estamos a referir-nos a uma intervenção em busca de um acordo entre ambas as partes ou a um “processo pacífico de acerto de conflitos, cuja solução é sugerida, não imposta às partes” (p.36) em que o mediador assume uma intervenção neutra e imparcial procurando soluções com base na comunicação. A mediação, de acordo com Costa (2010), baseia-se em “regras, técnicas e saberes ao nível da cooperação, da comunicação e da negociação entre os intervenientes ... auxiliando-os na resolução problemas”, sendo a mediação uma estratégia que ajuda a lidar com o conflito que tem por base a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de forma positiva e criativa, através do diálogo (p.53). O mesmo autor considera que gerir e resolver conflitos através da mediação ajuda a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva, de estabelecer relações interpessoais, de reconhecer e gerir as emoções, entre outros aspetos que menciona (Costa, 2010). “O educador, enquanto mediador do conflito, garante e promove o respeito pelos direitos das crianças”, ou seja, as crianças são apoiadas para enfrentar desafios recorrendo à serenidade necessária para refletir sobre o conflito e agir a partir dessa reflexão (Pereira, 2012, p. 48). Deste modo, segundo Pereira (2012), a mediação está intrinsecamente ligada com a interação estabelecida com a criança, exigindo uma preparação por parte do profissional.

4.2.3. As estratégias de resolução de conflitos no modelo *HighScope*

Determinar estratégias de resolução através da mediação e negociação ajuda a que, perante uma situação conflitual, o adulto intervenha com maior acuidade. De acordo com Lino (2006, citada por Ribeiro, 2019), os/as educadores/as de infância que se apoiam no modelo *HighScope* têm estratégias que lhes permite gerir situações conflituais entre as crianças – estratégias de resolução de conflitos.

No que se refere às estratégias de resolução de conflitos, perante uma situação conflitual com dois ou mais participantes, o adulto deverá, através da mediação, mobilizar um conjunto de estratégias tendo em atenção a sua linguagem verbal e corporal; perceber que tipo de conflito se trata e se algum dos intervenientes assume

qualquer tipo de comportamento que possa pôr a segurança da(s) criança(s) em causa; para isso, é necessário observar e recolher informação do que está a acontecer.

Desta forma, Hohmann e Post (2011) definem 6 passos para resolver conflitos, característicos do modelo *HighScope* (p.92): **1.º passo: “abordá-las calmamente, parando quaisquer acções que possam magoar”**; para que tal se verifique, o/a educador/a deve posicionar-se entre as crianças, ao seu nível, utilizar uma voz serena e tentar acalmar ambas as partes com carícias e não tomar partido de nenhuma das partes. O **2.º passo** consiste em **“reconhecer os sentimentos das crianças”** – descrever os sentimentos que são observáveis. Quanto ao **3.º passo – “Recolher informação”** – o/a educador/a deve colocar questões abertas, dirigindo as questões para uma das crianças e depois para outra ouvindo atentamente os detalhes. No que se refere ao **4.º passo – “reformular o problema”**, há que devolver à criança a ideia com que ficamos relativamente ao problema. O **5.º passo – “pedir ideias para soluções e escolher conjuntamente uma”** implica dar espaço para as crianças dialogarem uma com a outra, encorajar as crianças a encontrarem uma solução e verificar se a solução é aceite por ambas as crianças. Por último, o **6.º passo – “preparar-se para continuar a dar apoio”**, traduz-se numa atitude de proximidade para com **as crianças envolvidas no conflito**.

Concomitantemente, na presença de “comportamentos agressivos”, o adulto “deverá adotar uma postura direta utilizando um tom de voz firme, mas sem julgar ou culpar a criança” (Almeida, 2014, p.40), agindo para que a segurança de nenhum dos intervenientes seja posta em causa.

Face ao exposto, considere necessário analisar para este estudo a interação do adulto na resolução de conflitos utilizando os passos estratégicos anteriormente apresentados e característicos da abordagem *HighScope* (cf. Subcapítulo 4.4.- Apresentação e discussão dos resultados pp. 51-61).

4.3 Roteiro metodológico e ético

No que diz respeito ao roteiro metodológico, a presente investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de **estudo de caso** que, segundo Bell (2008), proporciona uma oportunidade para estudar, de forma aprofundada, um determinado problema. Meirinhos e Osório (2010) acrescentam ainda que o estudo de caso se

caracteriza por reger-se por etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos pertinentes para a investigação.

A investigação inscreve-se num quadro qualitativo, fundamentalmente descritivo, interpretativo e reflexivo, pois descrevi as conclusões dentro de um contexto, contemplando a recolha de dados. Com este estudo de caso, pretendia obter um conhecimento integral sobre uma problemática específica de um grande grupo. O estudo apresentado é **intrínseco**, uma vez que, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), o interesse da investigação recai sobre o caso particular e a compreensão do mesmo. Assim, a investigação realiza-se apenas com o grupo de crianças da sala 8, na instituição onde foi realizado o estágio, em contexto *HighScope*. O estudo apresentado apresenta um carácter holístico e interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994) que me permitiu refletir e questionar a prática como educadora estagiária e o ambiente educativo de aprendizagem, atuando num constante ciclo de reflexão-ação-reflexão. Com esta investigação, pretendo: **(i) Identificar e compreender o papel do adulto na gestão de conflitos no modelo *HighScope*; (ii) Compreender e analisar as estratégias de abordagem de conflitos no modelo *HighScope*; (iii) Dar continuidade às estratégias utilizadas pela equipa educativa.**

Como em qualquer investigação, é imprescindível optar por métodos e técnicas de recolha de informação suficientes e pertinentes, ainda mais quando, de acordo com Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010) “a possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é um ponto forte importante dos estudos de caso” (p. 59). Por sua vez, inerente a cada técnica, existe um conjunto de instrumentos necessários para recolher os dados que sustentam uma investigação. Deste modo, de entre as técnicas de pesquisa qualitativa existentes, optei por utilizar três técnicas distintas: **observação direta** (utilizando notas de campo e reflexões diárias e semanais); **análise documental** (que complementou e sustentou a investigação) e **inquérito por entrevista**.

A **observação direta** participante e naturalista, de acordo com Meirinhos e Osório (2010) “é um método interactivo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p. 60) e permite um aprofundamento dos fenómenos em estudo (Tomás, Almeida & Lino, 2018). Desta forma, ao longo do estágio, a observação foi uma prática constante, tendo realizado um conjunto de notas de campo e registos diários das situações observadas assim com reflexões diárias e semanais, permitindo analisar o que foi observado e refletir sobre o mesmo, bem como avaliar e adequar a prática.

Relativamente à **análise documental**, esta esteve sempre presente desde o início da investigação, uma vez que as fontes documentais ajudam a uma melhor interpretação, compreensão e fundamentação da problemática de investigação, sendo elas, o PC e o PE.

Optei, igualmente, pela técnica do **inquérito por entrevista**, pois esta permite recolher informação diretamente da fonte (interveniente na investigação), utilizando questões previamente pensadas e formuladas. Segundo Gaspar e Silva (2010), a entrevista “baseia-se num contacto directo entre o entrevistador e entrevistado”. Neste caso, foram realizadas entrevistas à educadora cooperante, à auxiliar da sala 8, às educadoras de outras duas salas do JI e à coordenadora pedagógica. O propósito das entrevistas foi de identificar e compreender as conceções das destinatárias sobre o papel do adulto na gestão de conflitos entre crianças, assim como a abordagem utilizada no modelo *HighScope*, tendo sido entrevistas de tipo semiestruturadas, isto é, apesar da existência de um guião (cf. Anexo J) e de se terem seguido a ordem das questões, cada entrevistada pôde acrescentar informação pertinente para o tema. Importa explicitar que as crianças não foram entrevistadas, devido ao grau de complexidade do tema da investigação para a faixa etária do grupo. As famílias também não foram entrevistadas, uma vez que a minha investigação incide no papel do/a educador/a numa abordagem *HighScope* – a abordagem defendida pela instituição cooperante.

Para finalizar, importa acrescentar que foi realizada uma avaliação aprofundada de uma das crianças do grupo e construído, com a mesma, um portefólio (cf. Anexo V), com a devida autorização da família, através da entrega de um documento à mesma, a solicitar a respetiva autorização (cf. Anexo V, Anexo A).

Apesar das técnicas terem sido utilizadas em momentos diferentes, procedi à **triangulação dos dados** que, segundo Tomás, Almeida e Lino (2018), permite ir confrontando as várias posições dos envolvidos e, dessa forma, tentar produzir uma multiplicidade de caminhos e perspetivas. Houve uma intervenção da minha parte, na medida em que intervim em alguns conflitos, como mediadora, de forma a apoiar a resolução dos seus problemas; noutros momentos, assumi o papel de mera observadora.

Relativamente à ética na minha investigação, as crianças foram (são) consideradas sujeitos e participantes, com opiniões, experiências e perspetivas. Desse modo, procurei que, ao longo de toda a minha investigação, houvesse o cuidado de respeitar tanto a privacidade das crianças, como das famílias, da instituição e da equipa

educativa. Neste sentido, apresento o roteiro ético que segui (cf. Anexo L) baseado na *Carta de Princípios para a ética Profissional* (APEI, 2012) e nos “princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” mencionados por Tomás (2011).

A fim de conseguir respeitar este princípio logo na segunda semana, redigi uma carta de apresentação à comunidade educativa (cf. Anexo H) que foi exposta na porta da sala de atividade em que intervim. Para além disso, procurei sempre que necessário, o consentimento das famílias (cf. Anexo I) e das crianças com quem desenvolvi a investigação, isto é, tanto para a obtenção de imagens e a sua utilização como para construir o portefólio individual de uma criança (cf. Anexo V) “garantindo o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2012, p.2) . Assim, nas imagens captadas, os rostos das crianças estão desfocados e o nome de cada criança está escrito apenas com as iniciais.

Em suma, segundo Tomás, Almeida e Lino (2018), “a observação, a escuta, a análise documental e o diálogo apresentam-se como estratégias fundamentais” para que pudesse compreender a equipa educativa assim como as crianças, os seus interesses, as suas necessidades, as suas perspetivas e os seus pontos de vista.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Antes de mais, considerando que a presente investigação surgiu do facto de as crianças se envolverem em vários conflitos em contexto de sala, tornou-se fundamental utilizar as seguintes técnicas de recolha de dados e a sua triangulação: **observação direta, consulta documental e inquérito por entrevista**. Desta forma, foi possível compreender qual é o papel do/a educador/a na resolução de conflitos no modelo *HighScope*.

4.4.1. O papel do adulto na resolução de conflitos numa abordagem *HighScope*: as perspetivas da equipa educativa

Neste subcapítulo, apresento a análise dos dados recolhidos, através das **entrevistas realizadas à equipa educativa** – educadoras do JI (das salas 6, 7 e 8 da instituição), à auxiliar da sala de atividades onde estava inserida e à coordenadora pedagógica da instituição. Na ótica de Bell (2008), os dados brutos resultantes das

entrevistas têm de ser registados, analisados e interpretados, uma vez que as informações, por mais relevantes que sejam, não têm qualquer tipo de valor se não estiverem devidamente organizadas. Primeiramente, torna-se essencial caracterizar o perfil das entrevistadas. A educadora cooperante pertencente à sala 8 (cf. Anexo O), exerce a sua profissão de educadora de infância há 10 anos e foi uma das fundadoras da instituição, trabalhando na mesma há 8 anos. A auxiliar da sala 8 (Cf. Anexo S) exerce as suas funções há cerca de 4 meses e afirma que teve formação relacionada com os conflitos, mas apenas com base no modelo *HighScope*. A educadora da sala 6 (cf. Anexo R) exerce as suas funções há 6 anos, sendo que, durante esse tempo, teve formações relativamente aos conflitos. A educadora da sala 7 (cf. Anexo Q) é educadora de infância há 10 anos e também teve formações no âmbito dos conflitos. Por último, a coordenadora pedagógica (CP) (Cf. Anexo P) é licenciada em Educação de Infância e concluiu um mestrado em Supervisão Pedagógica. Exerceu a profissão de educadora durante 13 anos e está há 8 anos com a função de diretora pedagógica na instituição.

Ao entrevistar a equipa educativa, foi possível identificar e compreender as suas conceções de conflito assim como compreender por que motivo ocorrem esses conflitos, pois que “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Osório & Meirinhos, 2010, p.62). Assim, apresento os dados de forma organizada a partir da construção de uma tabela categorial em que consta a análise das entrevistas realizadas à equipa educativa.

Tabela 1

Tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Conceção de conflitos interpessoais	Associado a diferentes pontos de vista e/ou interesses	Dificuldade na relação com o outro	“interação normalmente incompatível entre duas ou mais crianças provocadas por divergências pelos mais variados motivos”. (Ed. da sala 8)
			“disputa entre duas ou mais partes por um interesse que tenham em comum (brinquedos, atenção, etc.)” (auxiliar de ação educativa da sala 8)
			“o que pode ser para mim um conflito, pode não ser para o outro... pode ser um conflito de opiniões e isso não quer

			dizer que seja mau, de todo” (Ed. da sala 7)
			“algo que tem sempre origem numa dicotomia, podendo surgir entre duas ou mais pessoas, ou mesmo de forma interna e pessoal. O “conflito” torna-se evidente quando as pessoas envolvidas apresentam dificuldades em lidar com a dicotomia existente”. (Ed. da sala 6)
			“não passa de um ponto de vista diferente entre duas pessoas que normalmente querem fazer prevalecer a sua opinião.” (C.P)
Motivos do surgimento de conflitos	Dificuldade de partilha	Partilha de materiais	“Por quererem os mesmos brinquedos e não conseguirem partilhar” (Ed. da sala 8)
	Divergência com o outro	Divergência de opiniões e/ou interesses	“não conseguem verbalizar ao amigo em questão que não querem determinada coisa.” (ed. da sala 7)
	Egocentrismo	Centralização do “eu”	“As crianças estão muito centradas no “EU” e, tendo em conta que, cada uma tem a sua vontade e a sua forma de pensar, muitas vezes colidem, isto leva a que existam muitas dicotomias dentro do espaço da sala.” (Ed. da sala 6)
		Imaturidade	“Muito pela imaturidade dos pares e por estarem muito centrados no “eu”” (auxiliar da sala 8)
		Dificuldade no reconhecimento dos sentimentos do outro	“porque os seus sentimentos não são tidos em conta, essencialmente por terem pouca maturidade para lidarem com a frustração, perante algo que querem ter” (ed. da sala 8)
	Autorregulação	Frustração	“Não conseguindo, ainda, autorregular-se, entram frequentemente em “conflito”” (Ed. da sala 6)

Compreende-se, ao analisar as respostas dadas pelos diferentes intervenientes educativos no que diz respeito ao **conceito de “conflito”**, que os mesmos mencionam

expressões como “disputa”, “divergência”, “pontos de vista diferentes” e “dicotomia”. Desta forma, é possível constatar que as suas respostas vão ao encontro das afirmações dos autores mencionados no subcapítulo 4.2.1, sendo que, Mack e Snyder (1957, citados por Cunha, 2008) descrevem o conflito como “um processo de interação social entre partes que têm valores mutuamente exclusivos ou incompatíveis” (p.24). 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 que a outra parte resiste” (p.24); na perspectiva de Deutsch (2003, citado por Dimas, Lourenço & Miguez, 2005), “um conflito ocorre quando existem actividades incompatíveis”. Os autores mencionados referem a existência de uma “incompatibilidade” entre pares que os inquiridos referiram como “divergência”.

Relativamente às **causas do conflito**, percebemos que estas se encontram interligadas umas com as outras e que um conflito pode ter sido causado por vários dos motivos mencionados. Partindo da tabela apresentada, esses motivos podem ser “brinquedos”, “atenção” (auxiliar de ação educativa da sala 8), diferentes opiniões e a vontade de querer prevalecer a sua, “não conseguem partilhar” (Ed. da sala 8), “não conseguem verbalizar ao amigo em questão que não querem determinada coisa” (ed. da sala 7), “as crianças estão muito centradas no “EU”” (Ed. da sala 6), “imaturidade dos pares” (auxiliar da sala 8), “os seus sentimentos não são tidos em conta” (ed. da sala 8), dificuldade em lidar com a frustração assim como em autorregular-se.

No seguimento da investigação, tentei compreender **qual o papel do adulto na resolução de conflitos na abordagem HighScope**. Ao analisar as respostas dos inquiridos, todos afirmaram que cabe ao adulto assumir um papel de “mediador”: “o papel do adulto perante a ocorrência destes conflitos é ser mediador.” (educadora da sala 6); “o adulto é meramente um mediador” (auxiliar da sala 8).

De forma a compreender as razões pelas quais o papel do adulto é fundamental, apresento, de seguida, o que os entrevistados assumem como aspetos positivos:

- (I) A intervenção do adulto fornece ferramentas às crianças para que possam ultrapassar os seus problemas, autonomamente (Educadora da sala 8);
- (II) O adulto apoia a autorregulação das crianças (Educadora da sala 6);
- (III) O adulto tenta fazer com que as crianças se oiçam e se respeitem (Educadora da sala 7).

A educadora da sala 7, fez surgir um outro aspeto que considero pertinente perante a mediação de um conflito: “não precisam ... de ser amigos e de dar abraços ... isto é, eu não tenho de ser amigo do M, eu só tenho de respeitar o M”. Esta ideia que a educadora realça fez com que eu refletisse sobre a questão de que, por vezes, tentamos transmitir às crianças que “temos de ser todos amigos” e, portanto, tentamos resolver um conflito dessa forma. Na verdade, não precisam de aceitar a opinião do outro apenas de a respeitar.

No que diz respeito às estratégias utilizadas pela equipa educativa, o modelo *HighScope* apresenta passos estratégicos específicos para a resolução de problemas, os quais todos os entrevistados mencionaram. Seguem-se alguns exemplos desses passos, partindo das respostas obtidas:

- (I) “O adulto deve aproximar-se calmamente da situação com as crianças no conflito e compreender o que se passou.”; “no caso de existir um conflito físico, o adulto deve aproximar-se imediatamente” (Educadora cooperante);
- (II) “Ouvir o que ambas as crianças têm para dizer escutar o ponto de vista de cada um, sem tomarmos partido” (coordenadora pedagógica);
- (III) “Valorizar e reconhecer aquele sentimento, colocarmo-nos no lugar das crianças que estão a “sofrer” (coordenadora pedagógica);
- (IV) “Perguntar se têm sugestões para a resolução do conflito e, se não tiverem, dar algumas sugestões” (Educadora da sala 6);
- (V) “Depois vai sendo negociado pelas próprias crianças, com o apoio do adulto” (Educadora da sala 6).

As respostas dadas pelos inquiridos vão ao encontro das estratégias apontadas pelo modelo *HighScope*, nomeadamente os 6 passos, defendidos por Hohmann e Post (2011): 1º passo “abordá-las calmamente, parando quaisquer acções que possam magoar”; 2º passo “reconhecer os sentimentos das crianças” 3º passo “Recolher informação”; 4º passo “reformular o problema”; 5º passo “pedir ideias para soluções e escolher conjuntamente uma”; e 6º passo “preparar-se para continuar a dar apoio”.

4.2.2. A intervenção do adulto *versus* a autonomia das crianças na resolução de conflitos

No decorrer de 12 semanas de observação – entre a semana de 14 a 18 de outubro de 2019 a 20 a 23 de janeiro de 2020 – intervim e registei alguns conflitos construindo **tabelas** (cf. Anexo T). Estas tabelas espelham a minha intervenção perante cada conflito. Sendo a abordagem *HighScope* a utilizada na instituição onde se realizou a PPS, tive em conta os 6 passos estratégicos, defendidos por Hohmann e Post (2011). Contudo, no eixo horizontal de cada tabela apresentam-se 7 passos pois que, na minha perspetiva, fez mais sentido dividir o primeiro passo: **“aborda as crianças, calmamente, parando quaisquer ações que possam magoar”** e **“coloca-se ao nível da criança”** em dois passos.

No decorrer da PPS, adotei, de forma progressiva e gradual, as estratégias enunciadas pela abordagem *HighScope* e observei a forma como a equipa educativa as implementava, o que fez com que tivesse mais atenção à minha postura. Nas três primeiras semanas (cf. Anexo T, tabelas 8, 9 e 10, p.128, 129 e 130) verificou-se que a minha abordagem às crianças numa situação de conflito mostrou ser *calma*, tentando garantir a segurança dos intervenientes e colocando-me ao seu nível. No entanto, tinha ainda alguma dificuldade em cumprir os outros passos, tal como podemos constatar na nota de campo:

O I aborreceu-se com um colega e bateu-lhe, chorando bastante irritado. Perante a situação, intervim travando o I de continuar a bater no seu colega. Aproximei-me dele, segurei-lhe o braço para que parasse de bater e ajoelhei-me. Calmamente, pus-lhe uma mão no ombro e disse-lhe: Eu: *“Não posso deixar que batas nos teus colegas. Eu percebo que estejas nervoso, mas tens de te acalmar. Queres ir lá fora acalmares?”* O I afirmou com a cabeça que sim. Eu: *“Queres ir sozinho?”* O I voltou a afirmar que sim com a cabeça. O I sentou-se, no corredor, perto da sala. Eu: *“Já estás pronto para entrar na sala?”* I: *“Sim.”* (Nota de campo n.º 58, 25 de outubro de 2019)

Surgiu um conflito entre a C e o D. Todos queriam brincar com o telemóvel. Ao aperceber-me da situação, intervim:

Eu: *“O que se passa?”* C: *“Quero!”* (apontando para o telemóvel que estava na mão do D) Eu: *“Já brincaste com o telemóvel?”* A C abanou a cabeça afirmativamente. Eu: *“E tu D.?”* D: *“Não!”*

Eu: *“Se a C já brincou então pode deixar o D brincar um bocadinho e depois o D empresta-te a ti. Pode ser?”*

Ambos abanaram a cabeça afirmativamente e a C entregou o telemóvel ao D. Fiquei ainda a observar as duas crianças durante um período de tempo e apercebi-me que, após algum tempo, o D empresta à C. (Nota de campo n.º 27, 15 de outubro de 2019)

Nas últimas semanas verificaram-se mudanças significativas na minha postura; as últimas tabelas que se apresentam em anexo revelam uma evolução do meu papel enquanto mediadora na apropriação dos passos de resolução de conflitos. Nas duas últimas tabelas (cf. Anexo T, tabelas 18 e 19, p.138-139), é possível observar que foram por mim utilizados quase todos os passos na resolução de conflitos, nomeadamente o reconhecimento dos sentimentos das crianças que, nas primeiras semanas, era uma dificuldade que eu apresentava:

Durante o reforço, ouvi o RR a chorar. Quando olhei para a mesa onde a criança estava sentada, percebi que a ML, sentada ao lado dele, bateu-lhe. Dirigi-me para a mesa, junto das crianças e baixei-me ao seu nível. Eu: *“O que aconteceu?”* RR: *“Bateu!”* (apontando para a ML)
ML: *“O JC também bateu!”*

Eu: *“O RR não gostou, pois não RR? Olhem está a chorar!”*

ML: *“Mas o JC também bateu”*

Eu: *“Não podemos bater, magoamos os amigos!”* (Nota de campo n.º 157, 19 de dezembro de 2019)

Ao analisar os dados presentes nos registos (cf. Anexo T, p.126-138), contacta-se que, ao longo da PPS, fui-me apropriando das estratégias. No entanto, reformular o problema com as crianças foi o passo em que senti mais dificuldade em pôr em prática, ao contrário dos dois primeiros passos – **abordar as crianças, calmamente**; e **colocar-se ao nível da criança** – que, desde cedo, consegui colocar em prática, uma vez que era uma atitude que eu já tomava antes.

Ao longo da PPS e da investigação realizada, foi possível observar alguns comportamentos por parte das crianças, essencialmente, as mais velhas, que demonstravam já alguma autonomia e aquisição de competências, nomeadamente, autorregulação e reconhecimento dos sentimentos e, assim, começavam, autonomamente, a resolver os seus problemas. Os registos que se apresentam de seguida evidenciam alguns desses momentos:

Durante o almoço, o C estava a pontapear a cadeira do seu lado. A ML que partilhava com ele a mesa afastou a cadeira:

ML: *“Estás mais calmo? Já não dás pontapés?”* (Nota de campo nº20, 11 de outubro de 2019).

Durante o momento de fazer as camas, o I estava um bocadinho agitado:

ML: *“I tens de te acalmar, senão não te ajudo. Já estás calmo?”*

O I acenou com a cabeça afirmativamente e a ML ajudou-o a fazer a cama. (Nota de campo nº92, 11 de novembro de 2019).

Na entrevista realizada à educadora cooperante, esta explica que “à medida que as crianças vão ficando mais crescidas e com mais maturidade, esses conflitos diminuem ou, então, existem, mas não necessitam de apoio do adulto”. Estas observações enfatizam o quão importante é o comportamento adotado pelo adulto, porquanto, ao longo da PPS, foi possível verificar uma alteração no comportamento das crianças, particularmente na aquisição de competências para a resolução de problemas. Algumas crianças, quando se sentiam desconfortáveis perante alguma situação, mantinham a calma e partilhavam os seus sentimentos com o outro, verbalizando, por exemplo: *“não estou a gostar!”*. Estas competências que vão sendo adquiridas possibilitam a resolução de problemas, autonomamente, e promovem valores como a cooperação, a tolerância, preparando-se para serem adultos mais respeitadores, sociáveis e conscientes. Ao verbalizarem *“não estou a gostar!”* perante uma situação de desconforto, as crianças estão a reproduzir a atitude que o adulto assume quando elas próprias têm um comportamento menos adequado, como podemos observar na nota de campo n.º 58 de 25 de outubro de 2019, referida na página anterior. A entreaajuda entre as crianças era cada vez mais evidente, o que reflete o início do reconhecimento dos sentimentos do outro por parte das crianças, como mostra o exemplo seguinte:

O DC magoou-se no exterior e estava a pôr gelo. O GL reparou e tomou a iniciativa de o ir ajudar a segurar o gelo.

GL: “*Foi aqui?*” (procurando o sítio onde o DC estava magoado). DC: “*Não!*” GL: “*É aqui?*” DC: “*Sim!*” (Nota de campo n.º 18, 11 de outubro de 2019).

Com efeito, é a partir de observações como esta que é possível constatar como o papel do adulto é importante, ou seja, o adulto, de facto, contribui para que as crianças adquiram “mecanismos que as auxiliem na resolução de conflitos” (auxiliar da sala 8). Assim, as situações de conflito devem ser vistas como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2004), sendo que o papel do/a educador/a no modelo *HighScope*, é o de “mediador dando cada vez mais responsabilidade às crianças no sentido de as tornar cada vez mais autónomas na resolução dos mesmos” (Hohmann & Weikart, 2011, citados por Almeida, 2014, p. 36).

Para chegar a uma resolução, é preciso que as crianças aprendam a autorregular-se, a reconhecer os seus sentimentos e os do outro e a verbalizarem-nos, pois, o conflito pode surgir devido a “não conseguirem verbalizar ao amigo em questão que não querem determinada coisa” (educadora cooperante). O papel de mediador que cabe ao adulto na abordagem *HighScope* é

conseguir parar e ouvir o que ambas as crianças têm para dizer, escutar o ponto de vista de cada um, sem tomarmos partido (normalmente pela criança que chora) por cada uma das partes e saber esperar, e o mais importante de tudo, o valorizar e reconhecer aquele sentimento, o colocarmo-nos no lugar das crianças que estão a “sofrer” (coordenadora pedagógica).

Como nem todos os conflitos são iguais e como cada criança é um ser único com as suas próprias características, por vezes, existiam conflitos mais difíceis de mediar e de encontrar uma solução, como no exemplo seguinte:

O A trouxe um carro de casa e a ML queria brincar com ele. Dirigiu-se a mim para tentar resolver o problema, mas o brinquedo era do A e ele não queria emprestar à ML. Eu: “*Perguntaste ao A se te podia emprestar?*” ML: *Não!*”

A ML aproximou-se do ML a chorar e perguntou: ML: “*Posso brincar com o teu carro?*” A: “*Não, é meu!*” A ML continua a chorar. (Nota de campo n.º 49, 23 de outubro de 2019).

Esta situação foi difícil de mediar, pois senti que o A não teria de emprestar o brinquedo, uma vez que era seu. Porém, reconheço que a ML, ao ver um brinquedo novo, tivesse também vontade de brincar com ele. Em suma, existiram situações de conflito que me faziam refletir e, por vezes, tinha a sensação de que alguns conflitos não ficavam totalmente resolvidos entre as crianças. Na entrevista realizada, a coordenadora pedagógica afirma que “na maioria das vezes, são as próprias crianças a encontrar solução para os seus próprios conflitos, tal como nós adultos, é tudo uma questão de treino mental” e, por isso, as crianças mais velhas resolvem os seus conflitos, como explica a educadora da sala 7: “muitas vezes, até finjo que não oiço ou que não vejo e deixo as crianças resolver” e acrescenta: “o que eu ou a L (auxiliar da sala) fazemos é: “se quiserem, podem falar lá fora, resolvem lá fora e, quando se ouvirem e se respeitarem, voltam a entrar”. Ao longo da PPS, percebi que é difícil chegar a todos os problemas que ocorrem na sala; contudo, com crianças mais pequenas como as do grupo da PPS, é fundamental o adulto apoiar na sua resolução pois ainda estão a adquirir competências para o fazerem.

Após a análise dos dados e a reflexão sobre os mesmos, posso afirmar que os conflitos que surgiam frequentemente no grupo de crianças estão relacionados com a faixa etária das crianças, sendo que 17 crianças têm 3 anos de idade e, conseqüentemente, revelam ainda alguma imaturidade sobre esta questão. Para além destes aspetos, “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, 2004, p. 615). Deste modo, a abordagem à resolução de problemas do modelo *HighScope* fornece as ferramentas necessárias para que as crianças consigam resolver, de forma gradual, os conflitos em que se envolvem, autonomamente.

A problemática abordada requereu uma revisão de literatura exaustiva, o que contribuiu para uma maior tomada de consciência, da minha parte, relativamente às situações de conflito. Estes – os conflitos – têm um papel fulcral na construção da personalidade das crianças assim como o papel do adulto, enquanto mediador, perante os problemas. Ao observar a educadora cooperante a levar a cabo as estratégias de

resolução de conflitos, de acordo com a abordagem pedagógica *HighScope*, adquiri também eu essas estratégias e aprendi, essencialmente, a ser mais *tolerante* e *paciente* o que contribuiu para a construção da minha profissionalidade docente.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

A identidade profissional, segundo Sarmiento (2009), “corresponde a uma construção inter e intra pessoal desenvolvendo-se em “contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Neste sentido, Silva, Machado e Leite (2014) afirmam que “o desenvolvimento profissional engloba, portanto, não apenas os processos formais de formação contínua, mas também todas as aprendizagens realizadas pelo professor, como pessoa e como profissional, que ocorrem sobretudo no contexto em que o professor exerce a ação de ensinar, pelo que afetam e são afetadas pela organização-escola” (p. 44).

Com efeito, é na “assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social (Caldeira & Costa, 2015, p. 126). Assim, considero fundamental todo o percurso que realizei enquanto estudante, todas as aprendizagens que adquiri, principalmente no que se refere aos estágios das práticas profissionais supervisionadas, pois estes tiveram influência na construção da minha identidade profissional e contribuíram para a certeza do que eu pretendo ser como educadora de infância, pois “ser-se educador é, antes de mais, ter encontrado a sua identidade profissional” (Caldeira & Costa, 2015, p.126). Contudo, acredito que esta identidade estará em constante descoberta e evolução consoante as experiências por que passamos e que nos trazem sempre aprendizagens. Ao longo de todo este percurso vivenciado durante cinco anos, tornei-me uma pessoa mais *reflexiva*, *observadora* e *atenta*, construindo as minhas ideias e valores como futura educadora de infância, tendo tido este último estágio um impacto muito significativo para a construção da minha identidade profissional.

No que diz respeito às experiências vividas durante a PPS I e a PPS II, foi uma mais-valia ter tido a oportunidade de estagiar em contextos completamente distintos: a abertura que era dada em cada uma das instituições, os diferentes contextos socioeconómicos, a comunicação, o papel que a família tinha em cada contexto e as práticas pedagógicas diferenciadas. Realizei a prática de creche numa instituição privada no concelho de Oeiras, a qual era frequentada por crianças provenientes de famílias de estatuto social médio-alto. No âmbito da PPS II, desenvolvi a prática de JI num contexto de IPSS em que as crianças que frequentavam a instituição, na sua

maioria, eram filhos/as de famílias que se encontram empregadas na zona comercial das mediações e, por isso, o estatuto social das famílias era muito variado.

A abertura que era dada em cada uma das instituições com a família era muito distinta: se, por um lado, na instituição privada a relação e a comunicação com as famílias era feita, essencialmente, por uma plataforma digital, na instituição onde realizei o estágio em JI, a comunicação com as famílias estava sempre presente, privilegiando-se as conversas presenciais; as famílias participavam na rotina com as crianças e tinham total abertura para entrarem na sala de atividades, como evidencia a nota de campo seguinte:

Na sequência da abordagem do tema dos médicos, a mãe do DC veio ao JI da parte da manhã contar uma história relacionada com a sua profissão – enfermeira. Para além disso, trouxe alguns utensílios reais que usa no quotidiano da sua profissão para que as crianças, pudessem brincar na área dos médicos existente na sala (Nota de campo n.º 26, 15 de outubro de 2019).

A prática pedagógica dos dois contextos é diferente: no contexto de creche, a instituição não seguia nenhum modelo pedagógico específico; no contexto de JI, o modelo pedagógico assenta na abordagem *HighScope*. A ambiguidade dos contextos fez-me despertar a atenção para o exercício da profissão com que me irei deparar, tal como as características das famílias, as exigências de cada instituição, as práticas pedagógicas com que me identifico menos e, por isso, é fundamental que desenvolva estratégias para me adaptar à diversidade de contextos nos quais poderei vir a intervir.

Outro dos aspetos que considerei ser uma mais-valia durante o estágio de JI, foi o facto de este grupo incluir uma criança com NEE, trazendo-me diferentes aprendizagens, pois nunca tinha tido a oportunidade de acompanhar e trabalhar com uma criança com NEE, como mostra a nota de campo que se segue:

Na hora da sesta, a educadora colocou uma pequena mesa no corredor, com algumas folhas A3 brancas e um copo com lápis de cera. O J colocava a mão dentro do copo, tirava os lápis e deixava-os cair em cima da mesa. De seguida, colocava-os outra vez no copo e repetia a ação. Uma educadora que estava a observar sugeriu-me: *“Faz o mesmo que ele está a fazer!”* Eu: *“Porquê?”* *“Ele está a fazer*

movimentos repetitivos!” (Nota de campo n. 036, 16 de outubro de 2019)

Esta experiência veio reforçar a ideia do quão é importante a inclusão assim como a necessidade da existência de mais formação dos profissionais. Eu e a equipa educativa sentimos falta de formação para poder interagir e integrar a criança da melhor forma no grupo de crianças, sendo esta uma das maiores preocupações da família e da educadora cooperante.

Outro dos aspetos que considero que foi fundamental para o meu crescimento enquanto futura profissional foi ter contactado com a abordagem *HighScope* que, até ao estágio da PPS II, nunca tinha experienciado. Esta prática fez-me refletir ainda mais sobre o que eu quero ser como futura educadora e veio reforçar a minha perspetiva de criança, a agir de forma diferente perante diversas situações que ocorrem no quotidiano do JI, a importância de *um bom exemplo* de uma equipa educativa *colaborativa* e verdadeiramente *unida*, assim como o papel fundamental das famílias na Creche e no Jardim de Infância e de uma relação próxima com as mesmas.

A PPS trouxe consigo a oportunidade de problematizar a prática pedagógica, refletir sobre a construção da profissão e da minha identidade profissional. Após todo este percurso vivenciado, estou “pronta para abraçar” a profissão e adquirir ainda mais aprendizagens que me permitam melhorar o exercício da minha futura profissão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

Ter realizado a PPS II em JI foi um desafio me que trouxe várias aprendizagens que me desenvolveram pessoal e profissionalmente. A equipa educativa e o grupo de crianças que tive a oportunidade de ir acompanhando ao longo destes meses, contribuíram para a minha formação enquanto futura educadora de infância. Embora já tivesse vivido a experiência de contactar com um contexto de JI, a PPS II trouxe-me outras mais valias e contributos, tais como contactar com o modelo *HighScope* com o qual me identifiquei.

Ao longo da PPS II, estabeleci relações de confiança tanto com o grupo de criança, como com a equipa educativa e com as famílias. O ambiente *harmonioso* e de apoio que se vivia na instituição motivava-me e entusiasmava-me para a vontade de querer adquirir mais conhecimentos. Considero que o ponto forte deste estágio foi, de facto, a construção de relações de verdadeira colaboração com toda a equipa educativa da instituição cooperante. Com o grupo de crianças, consegui, gradualmente, tornar-me um adulto de referência, inteirar-me das suas rotinas, potencialidades, necessidades, interesses e terminar o estágio com capacidade para conseguir gerir o grupo. Importa salientar que a equipa de sala me deu abertura, desde o início do estágio, para eu fazer essa gestão do grupo em diversos momentos da rotina; este aspeto foi importante porque fez-me sentir parte da equipa educativa. Foi desenvolvido, tanto com a auxiliar como com a educadora cooperante, um trabalho de entreeajuda, de partilha, planeamento e reflexão conjunta que me permitiu fazer as mais diversas aprendizagens.

Também o facto de este ser um estágio, ao contrário de todos os outros que realizei, que se inicia no começo do ano letivo, representou uma nova experiência, pois nunca tinha experienciado acompanhar um grupo logo desde o início do ano letivo. Esta situação permitiu-me compreender o processo para o grupo integrar-se, adaptar-se às rotinas e iniciar projetos numa fase de adaptação. No decorrer do estágio, integrou-se no grupo uma criança com NEE, sendo uma experiência nova também para mim e que fez com que ultrapasse os receios que tinha e procurar mais informação acerca do assunto para que pudesse apoiar a criança. Tive a oportunidade de acompanhar a sua adaptação e desenvolvimento ao longo destes meses, trabalhando, uma vez mais, em colaboração com toda a equipa da instituição.

Importa lembrar que foi realizado com o grupo de crianças um projeto com base na MTP, no âmbito de uma UC; este contribuiu para o fortalecimento da relação com as crianças, pois pretendeu dar resposta a uma necessidade do grupo.

A investigação realizada foi, também, um grande contributo para este estágio, uma vez que me possibilitou a compreensão do papel do/a educador/a na resolução de conflitos, especificamente na abordagem *HighScope*. Assim, pude observar a abordagem da equipa educativa perante um grupo em que surgiam muitos conflitos e, também eu, apoiar a resolução dos mesmos. As questões que abordei na investigação eram desconhecidas para mim aquando da minha chegada e integração na instituição e, por isso, considero esta problemática ainda mais relevante. A temática investigada constituiu um contributo para a minha intervenção no decorrer da prática, bem como para a minha futura prática profissional.

De acordo com Silva (s.d), “o estágio supervisionado é um momento muito importante na vida dos discentes, pois é nessa fase que encontramos a possibilidade de colocar em prática os fundamentos teóricos que são ensinados”. O meu percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa, no decorrer das unidades curriculares como, por exemplo, “*Questões Contemporâneas*” em que se discutia e refletia sobre diversas temáticas incluindo a problemática dos conflitos e o papel do/a educador/a, contribuiu para este crescente interesse pela temática bem como para o aprofundamento da mesma.

Ao longo da PPS II, fui construindo um outro documento que se apresenta, neste relatório, no formato de portefólio (cf. Anexo U) e que suportou toda a minha ação pedagógica enquanto estagiária. Nele, está contemplada toda a minha prática desde reflexões, planificações a notas de campo. A construção do portefólio ao longo da prática foi uma mais valia que me ajudou a uma constante reflexão acerca da minha prática e a aperfeiçoar o meu olhar crítico e observador.

Ao terminar esta etapa do meu percurso, fico com a perceção de que esta experiência foi, sem dúvida, benéfica. Tudo o que realizei foi com a intenção de contribuir para o bem-estar e para o desenvolvimento de cada criança. Realizei aprendizagens e experiências que me irão ajudar futuramente, tanto a nível profissional como pessoal, pois todos os momentos vivenciados transmitiram-me conhecimentos que terei em conta daqui para a frente. Enquanto futura educadora, é importante estar constantemente atualizada para que consiga trazer às crianças novas estratégias e propostas de atividades que as motive. Para além disso, tenho consciência de que planear, agir, refletir e avaliar são dimensões que devem estar sempre presentes, sendo fundamental um olhar atento e o constante questionamento e procura das respostas correspondentes.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Almeida, Q. R. A. (2014). *Mediação de conflitos interpessoais* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa.) Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3968/1/Media%C3%A7%C3%A3o%20de%20Conflitos%20Interpessoais.pdf>.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto em investigação* (4.^a ed.). Gradiva. Consultado em <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>.
- Bernardo, S C. M. (2017). *Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar: o contributo e os desafios de infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências.) Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21881/1/tese%20vers%C3%A3o%20final%20depois%20da%20defesanova.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A Criança e a Disciplina - O Método Brazelton*. Editorial Presença.
- Caldeira, A., I., M. & Costa, M. L. (2015). *Se isto é uma educadora de infância*. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4566/1/Costa%20e%20Caldeira.pdf>.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Público Educação* (15) 54, 11-28.
- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista* (42) 279-296.
- Cunha. P. (2008). *Conflito e negociação*. Edições ASA.
- Dinas, I. D., Lourenço, P. R. & Miguez, J. (2005) Conflitos e desenvolvimento nos grupos e equipas de trabalho: uma abordagem integrada. *Psychologica* (38), 103-119.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa,

- Porto). Consultado em
http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (Orgs.) (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar a utilização do Portefólio. *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Universidade do Minho. Consultado em
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13691/1/A%20avalia%c3%a7%c3%a3o%20na%20educa%c3%a7%c3%a3o%20pr%c3%a9-escolar.pdf>.
- Gomes, M., H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: propostas de pedagogia diferenciada*. Prometeu.
- HighScope Portugal. (2015). 5 pontos de diferença. Consultado em
<http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/5-pontos-de-diferenca.asp>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança* (6ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49- 65. Consultado em
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%c3%a9gia%20de%20investiga%c3%a7%c3%a3o%20em%20educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>.
- Mello, T. & Rubio, J., A., S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 43-56.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S., B. (Orgs.) (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática. In *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 45-48.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Ribeiro, A. & Cabral, S. (2015). “*Aqui nós participamos!*” a participação das crianças na educação de infância. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da*

- Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <https://core.ac.uk/download/pdf/47133968.pdf>
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C.N. (2005). Profissionalidade docente em análise- especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12 (13), 105-126.
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.), pp.77-94. Editora CRV.
- Silva, A. (s.d). *O Estágio como Espaço de Formação Profissional* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/ UERJ). Consultado em <https://pinba.files.wordpress.com/2014/08/o-estc3a1giocomo-espac3a7o-de-formac3a7c3a3o-profissional.pdf>
- Silva, A., P., Machado, M., C. & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da investigação às Práticas*, 5(I), 41-66.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI (1), 13–21. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/611/1/A%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20ao%20servi%C3%A7o%20de%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade.pdf>.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., Almeida, T. & Lino, D. (2018). Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos~: *Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em file:///C:/Users/Asus/Downloads/e-book_final_Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas%20com%20crian%C3%A7as%20dos%200%20aos%203%20anos.pdf.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Yin, R., K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Editora S.A. Consultado em file:///C:/Users/Asus/Documents/Referências/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf.

Documentos consultados:

SITE R - Site oficial da instituição cooperante

PC – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo