


Uma sala "sem" conflitos: Autonomia na resolução de conflitos

Patrícia Baleiras (Nº2019024)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada II,
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar – Pós-Laboral
Orientadora: Professora Especialista Manuela Rocha

2020-2021





Uma sala "sem" conflitos: Autonomia na resolução de conflitos

Patrícia Baleiras (Nº2019024)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada II,
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar – Pós-Laboral
Orientadora: Professora Especialista Manuela Rocha

2020 - 2021



Agradecimentos

Terminado este percurso acadêmico, importa proceder aos merecidos agradecimentos de quem acompanhou a minha formação e deu o seu contributo para a realização deste Relatório. Neste sentido, agradeço:

À professora Manuela Rosa, pelo apoio e dedicação constante, por todos os concelhos e sugestões de melhoria, bem como pela disponibilidade, simpatia e compreensão demonstradas ao longo deste período, tanto durante a realização da PPS em Jardim de infância, como na elaboração deste Relatório.

Aos professores da ESELx que ao longo deste meu percurso acompanharam-me e me transmitiram conhecimentos essenciais para a minha vida profissional.

A todas as crianças do Jardim de Infância, pois sem elas nada disto teria sido possível. Obrigado por todas as aprendizagens, todos os sorrisos, os abraços, as palavras, o carinho demonstrado, por todos os desafios e momentos tão únicos que ficarão guardados no coração. Agradeço ainda às famílias das crianças, que apesar de não ter havido oportunidade para consolidar uma relação mais próxima, confiaram em mim ao longo de toda a minha intervenção.

Às minhas amigas mais próximas, por caminharem comigo há muitos anos e estarem sempre do meu lado, mostrando disponibilidade, companheirismo e afeto. Agradeço as conversas que tanto me deram força, os concelhos, o apoio e a principalmente a amizade. Também agradeço aos meus colegas e amigos da faculdade que estiveram presentes nestes últimos cinco anos e acompanharam todo o meu crescimento e percurso formativo. Por toda a paciência, compreensão, partilhas, concelhos, ideias, experiências, apoio e animo que me deram.

Um especial obrigado à minha mãe, por ter sido um pilar, e me ter ajudado neste meu caminho acadêmico, estando presente em todos os momentos bons e menos bons, colaborando comigo nas mais variadas coisas que este curso emprega, acreditando nas minhas capacidades e no meu valor, ouvindo-me sempre que precisei, motivando-me sempre a continuar e a lutar até ao fim, para que os meus objetivos fossem alcançados.

E à restante família, nomeadamente, à minha irmã, pai e avó, por todo o apoio, compreensão, concelhos e por ficarem felizes com as minhas conquistas, acompanhando-me em todas as circunstâncias. Ao meu namorado, pela dedicação constante, pela força, pelos concelhos, pela motivação e pelo incentivo e persistência, que me fizeram sempre continuar sem nunca desistir apesar das adversidades.

A todos, o meu profundo agradecimento!

Por fim, tenho que me agradecer a mim, pois apesar de todos os constrangimentos, sempre me mantive firme e forte, para que isto tudo fosse possível.

RESUMO

O relatório, Uma sala “sem” conflitos: Autonomia na resolução de conflitos, que aqui se apresenta evidência uma reflexão sobre a prática profissional supervisionada e desenvolvida no ano letivo 2020/2021 em ambiente de Jardim de Infância. A prática desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ocorreu entre 9 de novembro de 2020 e 14 de maio de 2021, com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Para além do exposto, o relatório tem também como objetivo a realização de uma investigação sobre a prática, refletindo e fundamentando a temática autonomia na resolução de conflitos. Desta forma, metodologicamente este assume uma abordagem qualitativa. Para a realização do relatório privilegiaram-se como técnicas de recolha de dados a observação direta, o inquérito por entrevista, as conversas informais, a consulta e análise de documentos e as notas de campo/reflexões diárias e semanais. Assim, conciliasse a pesquisa bibliográfica mobilizada com a recolha de dados realizada ao longo da intervenção.

O trabalho desenvolvido possibilita compreender as conceções e estratégias da educadora cooperante no que diz respeito aos conflitos; conhecer as conceções das crianças sobre os conflitos; e identificar algumas das estratégias utilizadas pelas crianças para solucionar os conflitos.

Palavras-Chave: Crianças, Interação, Conflitos, Autonomia.

ABSTRACT

The report “A room without conflicts”: Autonomy in conflict resolution, which is presented here, evidences a reflection on supervised professional practice developed in the 2020/2021 school year in a kindergarten environment. The practice developed under the Master in Pre-School Education, took place between November 9, 2020 and May 14, 2021, with a group of 19 children aged between three and four years. In addition to the above, the report also aims to carry out an investigation into the practice, reflecting and supporting the theme of autonomy in conflict resolution. In this way, methodologically this takes a qualitative approach. The data collection techniques used were direct observation, interview survey, informal conversations, consultation and analysis of documents and field notes/daily and weekly reflections. Thus, to reconcile the bibliographic research mobilized with the data collection carried out during the intervention.

The work developed makes it possible to understand the cooperative educator's conceptions and strategies regarding conflicts; know the children's conceptions about conflicts; and identify some of the strategies children use to resolve conflicts.

Key words: Children, Interaction, Conflicts, Autonomy.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAR PARA QUE A AÇÃO SEJA CONTEXTUALIZADA.....	4
2.1. O meio envolvente à Creche	5
2.2. O contexto socioeducativo.....	5
2.3. A equipa educativa	7
2.4. O ambiente educativo da sala	8
2.4.1. O espaço e os materiais	9
2.4.2. O tempo	12
2.5. As crianças	13
2.6. As famílias	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
3.1. Intenções educativas para a ação	18
3.1.1. Intenções educativas com as crianças	18
3.1.2. Intenções educativas com as famílias	23
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa	24
4. UMA SALA “SEM” CONFLITOS: AUTONOMIA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.....	26
4.1. A problemática que deu origem à investigação	27
4.2. Revisão da literatura	28
4.2.1. O conceito de conflito	28
4.2.2. Importância do conflito no desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	29
4.2.3. Importância da ação do adulto para que as crianças se tornem autónomas na resolução dos seus conflitos.....	31
4.3. Roteiro metodológico e ético	32
4.4. Análise de dados e apresentação de resultados	34
5. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO REALIZADO	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS.....	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura de madeira incorporada no espaço do recreio.....	22
Figura 2. Estrutura de madeira incorporada no espaço do recreio.....	22
Figura 3. Estrutura de madeira incorporada no espaço do recreio.....	22
Figura 4. Estrutura de madeira incorporada no espaço do recreio.....	22

LISTA DE ABREVIATURAS

PPSII Prática Profissional Supervisionada

PE Projeto Educativo

IPSS Instituição particular de solidariedade social

JI Jardim de Infância

EC Educadora Cooperante

TAE Técnica de Ação Educativa

NC Notas de campo

RD Reflexão diária

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório retrata a prática profissional supervisionada desenvolvida, em contexto de jardim de infância, no ano letivo 2020/2021, mais precisamente de 09 de novembro de 2020 a 14 de maio de 2021. Esta prática ocorreu numa instituição na área metropolitana de Lisboa com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Deste modo, o presente relatório tem como objetivos principais a caracterização reflexiva do contexto educativo onde decorreu a minha intervenção, enquanto educadora-estagiária, e a análise da minha prática, que se foi moldando e ajustando, ao longo do tempo, de acordo com a introspeção que retirava das minhas vivências e da fundamentação que reunia progressivamente para sustentar todas as minhas opiniões, intenções e ideias.

No decorrer do estágio profissional considerei basear a minha ação em torno de dois núcleos essenciais: o cuidar, garantindo que as necessidades básicas das crianças estavam asseguradas, e o educar. Para além destes parâmetros, pretendi traçar um caminho em torno de uma problemática central da prática, nomeadamente: autonomia na resolução de conflitos em contexto de pré-escolar, dado que, na minha opinião é através destes momentos que as crianças aprendem a socializar e a estabelecer relações.

Para a elaboração deste relatório optei por aplicar diversas técnicas de recolha de dados, particularmente a observação direta, as conversas informais com a equipa educativa, a consulta documental, os inquéritos por entrevista e as notas de campo/reflexões diárias e semanais.

Reforço que, ao longo da prática tentei valorizar as questões éticas que um/a educador/a deverá ter em conta na sua ação, respeitando as crianças e os adultos da sala como “sujeitos e participantes da investigação, considerando, desta forma, as suas opiniões, experiências e perspetivas” (Tomás e Fernandes, 2011, p.2).

Neste relatório, os intervenientes não estão identificados com o seu nome próprio de forma a que sua identidade seja preservada. Em relação às fotografias das crianças estas não me foram autorizadas pela direção da instituição, tendo baseado este registo aos produtos finais dos momentos que achei mais significativos e marcantes e às fotografias que a educadora cooperante me disponibilizava.

O presente relatório é composto por cinco capítulos principais, o primeiro apresenta uma breve caracterização do contexto e dos atores que me acolheram, o segundo expõem as intenções que sustentaram a minha intervenção, o terceiro compreende a problemática que rege este relatório, a revisão da literatura sobre a temática, as opções metodológicas, a análise dos dados e a apresentação dos resultados, o quarto a minha reflexão profissionalizante, onde analiso os principais

desafios e aprendizagens, inerentes à construção da minha identidade profissional, e por último, o quinto, onde teço uma breve conclusão sobre a produção deste relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto em que tive oportunidade de realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). Os oito tópicos que decorrem deste capítulo, consistem no meio envolvente, no contexto socioeducativo, na equipa educativa, no ambiente educativo da sala, no espaço e os materiais, o tempo, a caracterização do grupo de crianças e das famílias.

Recorri a diferentes técnicas para recolher os vários dados e sustentar toda a caracterização reflexiva do contexto, são essas, a observação participante e não participante; a consulta documental: Projeto Educativo (PE); as conversas informais; os registos fotográficos; as notas de campo e as reflexões diárias e semanais que elaborei.

2.1. O meio envolvente ao Jardim de Infância

Para dar início ao trabalho com o grupo de crianças, é fundamental ter em conta o meio onde as mesmas se encontram inseridas, visto que o mesmo tem uma influência ativa no seu desenvolvimento e aprendizagem.

A instituição na qual a minha PPS II decorreu, é uma IPSS (instituição particular de solidariedade social) e situa-se num dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, mais precisamente no concelho de Vila Franca de Xira.

A instituição encontra-se numa zona rodeada por diversos edifícios habitacionais, possuindo uma localização privilegiada e de fácil acesso, uma vez que se encontra próxima de uma estrada nacional. O espaço referenciado encontra, nas suas proximidades infraestruturas destinadas ao comércio local, como cafés, papelarias, um supermercado, uma loja e um ginásio. Relativamente ao perfil social e cultural, trata-se de uma população diversificada, que de acordo com o PE, abrange famílias de vários estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos diversos.

Assim, saliento como potencialidades o facto de a instituição ser de grande dimensão e proporcionar diversos espaços verdes, tendo sido uma fonte de recursos naturais para a prática que desenvolvi, na medida em que nestes encontramos disponíveis diversos materiais não-estruturados que enriqueceram o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2.2. O contexto socioeducativo

O presente estabelecimento começou a sua atividade como jardim de infância (JI) em 1968, e é uma instituição que atua sobretudo na área da educação e formação da criança, tendo como objetivo principal, melhorar a capacidade de resposta às necessidades sociais, educativas e de saúde da comunidade, como agente ativo de

mudança- “o importante era ser útil aos outros, transformar os desejos em obra feita, fazer das preocupações soluções, construir oportunidades onde alguns só veriam obstáculos” (PE, 2017/2020).

Segundo o PE da Organização, a sua missão consiste em termos sociais, apoiar o desenvolvimento da criança e principalmente das crianças com estatuto mais vulnerável, através de boas práticas de serviço com vista à melhoria da sua qualidade de vida. A instituição pretende ser reconhecida pelo desenvolvimento sustentável da comunidade, procurando também responder às necessidades das crianças/alunos, sempre em prol do bem comum, tentando criar respostas adequadas aos desafios atuais. Partindo desta premissa, a instituição fundamenta-se em princípios de transparência, solidariedade, humanismo, autonomia e responsabilidade, comprometendo-se a proporcionar a cada criança, condições de bem-estar e segurança. Os valores socioculturais baseiam-se nos princípios da igualdade de oportunidades, no desenvolvimento sustentável e na relação com os outros.

Nesta sequência, a instituição visa centrar-se na realização pessoal, com o objetivo de promover a realização do indivíduo em harmonia, onde é importante transmitir os valores de solidariedade social, centrando-se também na formação integral de todas as crianças e alunos, de forma a garantir a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, independentemente da idade, sexo, ideologia ou etnia.

Os princípios orientadores complementam-se pela promoção da participação, que compreende a importância da aquisição e do desenvolvimento de métodos, hábitos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a ação humana do trabalho, fomentando a consciência da conservação e preservação do património natural e cultural existente numa perspetiva de solidariedade para com os outros, desenvolvendo laços de solidariedade para com a família, a escola e a comunidade, reconhecer a importância da participação cívica de uma forma responsável e democrática e incentivar a participação das famílias no processo educativo – projetos e atividades. Compreende ainda, aspetos educativos garantindo às crianças as condições necessárias para o desenvolvimento harmonioso das suas capacidades, estimulando o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da inovação, desenvolvendo em simultâneo, a relação do saber e do saber fazer, privilegiando desta forma a estimulação do diálogo, questionando situações numa perspetiva construtiva para tomadas de decisão e compromisso.

A instituição alberga as valências de berçário, de creche/creche familiar, pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e Secundário. Presta

também serviços sociais, tais como emergência social, acolhendo temporariamente crianças que se encontram em risco e famílias em comunidades de inserção; intervenção social e comunitária, prestando apoio social e psicológico à comunidade e lar de idosos. Na área da saúde centra-se na medicina física e na reabilitação. A organização socioeducativa encontra-se dividida por edifícios e blocos, sendo que nem todos os edifícios se encontram unidos ou no mesmo local. Quanto à creche e pré-escolar, encontram-se organizados e divididos por blocos, sendo que cada bloco se destina a uma valência diferenciados pela cor.

Esta organização socioeducativa acolhe cerca de 1600 crianças e alunos, aos cuidados de 100 profissionais, diariamente a partir das 07:00 horas até às 20:00 horas. Por fim, são ainda disponibilizadas atividades de enriquecimento curricular que se inserem nas áreas de artes performativas, ciências, letras e desporto (Futebol, Karaté, Judo, etc.), oferecendo uma diversidade de atividades às crianças e alunos que frequentam a instituição.

2.3. A equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa, pertencente à valência dos quatro anos, a mesma é constituída por 13 profissionais de educação, englobando 4 educadoras de infância, 7 técnicas de ação educativa e 2 professores de coadjuvação de inglês e música, que geralmente desenvolvem a sua atividade uma vez por semana nas diversas salas. As funções correspondentes aos membros enunciados, completam-se, e tem em vista o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças, colaborando entre si, de forma a assegurar o bom funcionamento de todas as salas.

Além dos profissionais de educação referidos, fazem ainda parte da organização educacional outras entidades externas, que participam ativamente e apoiam a nível educacional as crianças que se encontram inscritas nas atividades de enriquecimento curricular que acontecem, por norma, duas vezes por semana. Existe ainda uma auxiliar de serviços gerais, que contribui, ativamente, para o funcionamento adequado do bloco.

De acordo com PE, a instituição é composta por três órgãos de gestão, sendo esses um diretor geral, um diretor pedagógico, e várias coordenadoras pedagógicas que se encontram distribuídas e destacadas pelas várias valências (Berçário, Creche e Pré-escolar).

Numa conversa informal com a educadora cooperante (EC), percebi que existe cooperação entre as educadoras de infância, e para que o ambiente educativo seja estruturado e organizado realizam-se reuniões semanais entre as mesmas, onde são retratados diversos assuntos importantes para o bom funcionamento da organização

educacional. É expectável que nestas reuniões, reflitam sobre a prática de forma a promoverem a atualização das aprendizagens. O mesmo não se sucede com as técnicas de ação educativa (TAE), pois não participam nessas mesmas reuniões e reúnem-se esporadicamente.

Na dinâmica da instituição existe rotatividade anual das TAE, e é esperado que as educadoras de infância sigam o mesmo grupo de crianças desde berçário até ao jardim de infância.

Os horários do corpo docente são fixos das 9:00 às 16:00, em que todas as educadoras de infância fazem uma vez por semana em dias diferenciados, seis horas não letivas, para estabelecerem contacto com as famílias e tratarem de assuntos referentes ao contexto educativo. O corpo não-docente pratica horários fixos, que podem alterar consoante a necessidade da organização educativa.

A equipa educativa pertencente à sala de atividades, na qual realizei a PPS II, é constituída por uma educadora de infância e por uma técnica de ação educativa. Considerando a conversa informal que obtive com a EC, a mesma exerce funções na instituição desde 2001, possui a Licenciatura em Educação Básica (Bacharelato) e um complemento de formação em educação. Exerce a profissão de educadora de infância há 23 anos e está com o grupo em questão desde berçário (2016).

Relativamente à TAE, fui eu que integrei essas funções, sendo em simultâneo estagiária. Colaboro com a instituição há cinco anos e possuo uma Licenciatura em Educação Básica, tendo integrado somente este ano letivo o grupo de crianças em questão.

2.4. O ambiente educativo da sala

É necessário que o ambiente educativo, de acordo com aquilo que oferece, promova o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Rogoff (2012), a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio da participação das crianças em práticas pertencentes à sua comunidade envolvente. Desta forma, penso que o ambiente educativo deva ser promotor de conhecimento, garantindo as condições que assegurem a apreensão do mesmo de forma significativa. Assim, pressuponho que na sua organização existam critérios que definam intenções para o espaço, de forma a oferecer diversidade de opções que permitam às crianças fazer escolhas e tomar decisões (Post e Hohmann, 2011). Estas áreas devem ser ainda, delimitadas e flexíveis para possíveis transformações. A sala deve ter materiais de fácil acesso para que as crianças possam utilizá-los de forma independente e autónoma, por isso, o/a educador/a deve ter em conta o tipo de material disponível para salvaguardar a segurança.

É expectável que a estrutura destes espaços promovam oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Coelho e Tadeu, 2015). Neste sentido, a organização do mesmo deve contemplar o bem-estar das crianças de forma a que sejam capazes de escolher, fazer e aprender, sendo necessário para tal, que existam materiais diversificados.

Segundo Zabalza (s.d) é necessário que o ambiente educativo seja organizado tendo em conta o desenvolvimento global das crianças, dispondo de ambientes ricos e estimulantes, que permitam a vivência de novas descobertas. O/a educador/a deve então considerar que para o processo de construção de identidade e da conquista da autonomia, as crianças necessitam de espaços abertos e livres onde possam utilizar diversos materiais e interagir umas com as outras, de forma a estimular a socialização e a relação com tudo o que as rodeia (Vasconcelos, 2011).

Por sua vez, é necessário que sejam criados espaços capazes de salvaguardar comportamentos individuais e em paralelo atividades em grupo. Para além disto, a estruturação da sala deve ser observada e avaliada pelo/a educador/a, tendo em conta a disposição do espaço e as suas intenções educativas, realizando alterações ao mesmo consoante as necessidades das crianças e o seu parecer.

Este capítulo tem como objetivo analisar de forma reflexiva o ambiente educativo da sala, no que se refere à organização do espaço e dos materiais e o tempo, já que estes suportam a ação dos agentes educativos sendo necessário caracterizá-los.

2.4.1. O espaço e os materiais

As crianças “dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro” (Portugal, s/d p.10), cabendo ao educador/a favorecer um ambiente em função das necessidades e interesses do grupo.

No que concerne à organização do espaço, esse é aquele que acolhe o grupo diariamente, promove o estabelecimento de relações e permite com que as crianças interajam umas com as outras, proporcionando-lhes bem-estar físico e emocional. Este deverá ser um lugar seguro que disponibilize recursos diversos e adequados para que as crianças desenvolvam as suas competências e aprendam de forma ativa. O espaço deverá ter uma envolvência adequada ao grupo de crianças e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, adaptando-o o/a educador/a sempre que for necessário.

De acordo com Silva, et. al. (2016), a organização do espaço da sala reflete-se nas intenções do/a educador/a e nas características do grupo, sendo indispensável que este/a se questione “sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p.26). Perante o exposto, irei realizar a

caracterização dos espaços que as crianças frequentam diariamente, tendo como base as observações realizadas.

A sala é acolhedora e ampla, possui uma boa iluminação natural, e encontra-se organizada por diversas áreas de atividade, respetivamente identificadas. Essas áreas são o espaço de reunião de grupo, nomeadamente onde as crianças cantam a canção do bom dia, realizam as tarefas diárias, ouvem histórias, marcam as presenças, onde brincam e têm a aula de música, sendo esta área a maior da sala. Inclui-se neste espaço, um quadro de giz, onde por norma as crianças realizam a tarefa das contagens e escrevem o dia da semana, um calendário que é modificado mensalmente e utilizado pelas crianças todos os dias para riscar o dia em questão, o mapa do tempo, uma tabela e reta numérica e ainda um espelho que possibilita com que as crianças descubram o seu próprio corpo e criem uma representação de si mesmas; a área das mesas, em que cada criança tem o seu lugar definido devido à pandemia. É nas mesas que as crianças exploram a nível sensorial e plástico, desenvolvendo o seu gosto pela arte, realizam, por exemplo, desenhos, pinturas, colagens que potenciam a sua criatividade, a sua imaginação e expressão livre; a área do jogo simbólico (a casinha), que estimula momentos individuais e de cooperação, proporcionando oportunidades para que as crianças imitem comportamentos do quotidiano, representando diferentes papéis sociais de maneira imaginária, exteriorizando, a brincar, as suas emoções, sentimentos, desejos e preferências. Segundo Francas (2003, p.10) o jogo “é para a criança um modo privilegiado de expressão que permite um grande investimento do ponto de vista do imaginário”. Esta área incorpora uma cozinha que disponibiliza diferentes objetos, como alimentos, uma cama de bonecos, uma máquina de lavar, uma tabua de passar a ferro, um estendal, uma mesa com duas cadeiras e ainda os materiais, que surgiram posteriormente à minha proposta de enriquecimento deste espaço com elementos reais que fazem parte do quotidiano das crianças; a área da garagem que integra vários carros e uma estrutura que se assemelha a um parque de estacionamento; a área de exploração livre, que apesar de não estar delimitada fisicamente, integra jogos de construção e lógica (peças, puzzles, legos etc.), que podem ser utilizados no espaço de reunião de grupo ou nas mesas; e por ultimo, a área da biblioteca que faculta uma caixa de madeira com diversos livros, ao alcance das crianças para que essas os consultem quando pretenderem.

Na sala estão dispostos vários armários, quatro ao nível das crianças, que disponibilizam diversos materiais, e um outro que viabiliza a organização dos pertences das crianças. A nível superior, existe um outro armário com diversos materiais, de exclusivo acesso ao adulto, com os antipiréticos e um conjunto de objetos pertencentes à EC.

As paredes da sala servem essencialmente para a exposição e divulgação de trabalhos elaborados pelo grupo, para que esse tenha presente os seus feitos e possa consultá-los diariamente. Neste espaço estão ainda afixados um conjunto de instrumentos que fazem parte do dia-a-dia das crianças, como: o mapa das presenças que permite com que elas identifiquem o seu nome e o dos outros, promovendo competências emergentes da escrita e da leitura; o mapa do tempo que viabiliza a observação por parte das crianças inteirando-se essas da metrologia; um calendário que faculta os vários dias do mês fomentando noções matemáticas e a compreensão da passagem do tempo; uma tabela e reta numérica que reúnem os números de 1 a 50, que possibilita às crianças identificarem e reconhecerem os números.

No que se refere ao espaço da sala, julgo que o mesmo têm o tamanho ideal, tendo em conta o número de crianças que a sala alberga, pois senti que as crianças têm imenso espaço para os seus movimentos e brincadeiras. Segundo Goldschmied e Jackson (2000) citado por Formosinho e Araújo (2013), “as salas de atividades (...) devem possuir dimensões suficientes de forma que as crianças que se deslocam possam movimentar-se livremente” (p.34). Neste sentido, considero que esta é uma das vantagens da sala, pois a proporção da mesma é suficiente e possibilita com que se realize diversas atividades em simultâneo.

Os materiais presentes nas áreas descritas anteriormente são desafiantes e adequados ao grupo de crianças, enriquecendo ainda a EC estas áreas com elementos que permitem uma afetiva exploração. Relativamente aos brinquedos com os quais as crianças têm possibilidade de brincar em contexto de sala, estes encontram-se à sua disposição com o intuito, segundo a EC, de lhes dar autonomia e poder de decisão sobre aquilo que querem brincar.

O espaço exterior é comum a todas as salas de quatro anos, e deve ser uma continuidade do espaço interior (Ritscher, 2006), sendo assim relevante descrevê-lo. O mesmo caracteriza-se por ser amplo com um pavimento dividido entre cimento e tartan, estando contemplados elementos alusivos a momentos de brincadeira, tais como, um escorrega, um corrimão, uma rede, etc. Pretende-se que este espaço promova a interação social entre as crianças e as crianças e os adultos, pois é um espaço rico e diversificado em vivências. A organização do mesmo, permite com que as crianças explorem os diferentes materiais e desenvolvam diversas capacidades, oferecendo-lhes assim liberdade e autonomia para que neste espaço, brinquem e se movimentem de forma espontânea e natural.

O espaço da higienização é próximo da sala de atividades, possibilitando com que as crianças tenham autonomia sobre as suas necessidades, estando equipado com o que é necessário para os momentos de higiene. É um espaço partilhado por mais uma

sala, definindo-se, por norma, o momento de higiene como sendo tranquilo, organizado e harmonioso.

O espaço do refeitório, é comum a todas as valências, destinando-se somente ao serviço de refeições, é composto por um conjunto de mesas que se encontram divididas por salas. As janelas, permitem a entrada de luz natural e o mesmo, na minha opinião, é bastante amplo beneficiando a comunicação e a tranquilidade no momento da alimentação.

De uma maneira geral, considero que o ambiente educativo, está devidamente organizado e promove segurança e bem-estar ao grupo de crianças, tendo a dimensão adequada para o seu desenvolvimento e aprendizagem, caracterizando-se ser um ambiente rico, diversificado e acolhedor, proporcionando momentos de exploração. Porém, penso que as crianças podiam ter uma participação mais ativa no que diz respeito à organização do espaço, e que o mesmo poderia ir mais ao encontro dos seus interesses e opiniões.

2.4.2. O tempo

O tempo educativo é composto pelos momentos diários que se repetem com regularidade, permitindo com que as crianças comecem, de forma progressiva, a inteirarem-se da noção temporal e da sequencialidade de acontecimentos. Segundo Wieder e Greespan (2010), a rotina faz com que a criança aprenda a organizar a experiência e aprenda a aprender. Desta forma, as crianças ao serem conhecedoras dos vários momentos da sua rotina, promovem em si um sentimento de segurança e bem-estar que fará com que se sintam mais calmas e confiantes.

A rotina diária é um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral pois tal como afirma Hohmann e Weikart (2011), “oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, refletir e expandir as experiências de aprendizagem pela ação” cabendo ao/à educador/a gerir de forma flexível o tempo educativo, garantido, por norma, que as necessidades e interesses das crianças estejam assegurados. Assim, a organização do tempo educativo deve ser feita em parceria entre as crianças e o/a educador/a, de forma que as crianças participem ativamente na gestão do seu dia.

Nesta sequência e tendo em conta toda a informação recolhida, a organização do tempo da sala onde ocorreu a PPSII, é composta por vários momentos que se iniciam com o acolhimento, no bloco laranja, a partir das 7:00 horas. Neste período, importa que as crianças se sintam bem recebidas, podendo as mesmas brincar livremente com os diversos materiais que se encontram disponíveis na sala e estabelecer interações

criança-criança e adulto-criança. Este momento é ainda propício ao contacto com as famílias e à partilha de informação entre a escola e as mesmas. Às 9:00, horário em que a EC chega à sala, as crianças saem do bloco laranja e dirigem-se para a sua sala no bloco azul. Após arrumarem os seus pertences e realizarem a higiene, sentam-se na área de reunião de grupo, onde, por norma, realizam as tarefas diárias e cantam os bons dias. É neste espaço de tempo que as crianças têm oportunidade de partilhar entre si diversas informações e onde há a manifestação de diversas ideias e opiniões, interagindo a EC com o grupo na sua generalidade. Seguidamente, por norma as crianças realizam atividades em sala, brincam entre si nas diversas áreas ou ouvem histórias que a EC lê e apresenta, sugerindo ao grupo que se debruce sobre os conteúdos apresentados.

Às 11:00 dirigem-se para o recreio e, após o mesmo realizam a higiene, terminando o período da manhã com o almoço. Sequencialmente, realizam novamente a higiene e algumas das crianças vão brincar para o recreio ou para a sala de atividades, enquanto outras vão dormir, para uma outra sala, do 12:30 às 15:00 (3 anos). Às 14:00, horário em que a EC regressa da hora de almoço, as crianças que se encontram no recreio, regressam à sala, procedem à higiene para realizarem as atividades geralmente propostas pela EC. Às 15.00 as crianças que se encontravam a dormir regressão à sala e em conjunto com as restantes, realizam a higiene, seguindo-se o momento do lanche e as atividades livres.

Estes momentos de rotina são bem conhecidos e interiorizados pelas crianças, proporcionando-lhes segurança e confiança. No entanto, apesar de esta ser uma rotina definida pela EC, é também flexível, dinâmica e previsível de modo a adaptá-la às necessidades das crianças.

2.5. As crianças

Neste subcapítulo pretendo caracterizar as crianças, tendo como suporte as notas de campo, a consulta documental, as diversas interações entre estagiária-criança, e as conversas informais com a EC, que acompanha o grupo de crianças diariamente desde berçário e tem um conhecimento mais pormenorizado sobre as suas características e particularidades.

A sala é constituída por um grupo de 19 crianças, sendo que destas 8 são do género feminino e 11 do masculino. A maioria do grupo tem quatro anos, no entanto existem crianças que ainda têm três, e todas elas são de nacionalidade Portuguesa. No presente ano integraram no grupo 4 crianças, vindos de outros estabelecimentos e 2 crianças que integram pela primeira vez o JI. De acordo com a minha observação e

interação com os elementos do grupo, tenho verificado que diariamente se realizam conquistas, tendo em conta que estão numa fase em que o seu desenvolvimento e aprendizagem são rápidos e surpreendentes, devendo o grupo de crianças ser estimulado e incentivado a explorar, experimentar e a expressar-se.

A tabela 1 (Cf. Anexo C – portefólio da PPS II, pág. 121) caracteriza as crianças pelo género, pelo ano de nascimento e pelo seu percurso institucional. A mesma evidência que o grupo difere em termos de idade, pois verifica-se que as crianças nasceram entre o ano de 2016 e 2017, caracterizando-se por ser um grupo heterogéneo. No que diz respeito ao percurso institucional, a maior parte das crianças estão em contexto de JI pela segunda vez, na medida em que se encontram nesta instituição desde berçário e algumas desde a creche. Aqueles que se encontram em contexto de JI pela primeira vez e iniciaram o ano letivo nesta organização educacional, em setembro de 2020, são apenas 2. Verifica-se que a maioria das crianças já integrava um grupo comum e que estava com a EC desde o berçário, conhecendo muito bem as rotinas e os hábitos do grupo.

Segundo Portugal (1998) a criança em termos cognitivos aprecia a independência e a propriedade dos objetos do mundo exterior e linguisticamente compreende o que as palavras significam, o que designam e a que situação específica se dirigem. A criança desenvolve o seu pensamento simbólico e de um momento para o outro imita comportamentos novos e diferentes, que modificam, ao longo do tempo, a forma como descobre o mundo e dá significado e intenção aquilo que a rodeia. Nesta sequência, considero que o papel do/a educador/a é fundamental, uma vez que as crianças se encontram numa fase de desenvolvimento e aprendizagem que é importante para as suas vivências futuras, tendo em conta que o mesmo/a orienta o desenvolvimento/aquisição de novas competências que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças. É através do contacto entre adulto-criança e criança-criança, que as mesmas se desenvolvem gradualmente, sendo importante promover um ambiente rico em aprendizagens de forma lúdica e interativa, em que as mesmas estabeleçam contacto com diversos materiais que se adequam a uma livre exploração, de maneira a desenvolver sentidos que contribuam para que a criança aprenda e descubra o mundo por si só.

Através das observações diárias, constatei que o grupo é autónomo, participativo, curioso, afetivo, interessado, capaz de estabelecer interações entre criança-criança e adulto-criança, estando numa fase de exploração e descoberta. Ao longo das várias semanas de observação a todo o contexto educativo, percebi que este grupo de crianças colabora entre si revelando entreatajuda e uma relação próxima baseada no afeto (“...o E. diz à A.M que a mesma é linda, dando-lhe posteriormente um

abraço.” NC, de 17/11) (“...a A.M dá um abraço à M.C por essa a ter escolhido para a representar no quadro a simbolizar o número de meninas, e a ed. P valoriza a sua empatia;” NC, de 19/11) (“...o E. percebe que a M.C e a I.G não conseguem tirar papel e oferece-se para ajudar tirando papel para lhes dar...” NC, de 10/11).

Perante as minhas observações, considero que a maioria do grupo sabe gerir os seus conflitos de forma autónoma e independente, compreendendo que o meio que os rodeia tem de ser partilhado. São crianças que mostram responsabilidade e têm bastante iniciativa em participar e realizar as mais diversas tarefas mostrando-se sempre interessados em colaborar (“A ed. P pede à I.G que vá levar a folha dos almoços ao bloco laranja, mostrando a mesma ser bastante capaz e responsável.” NC, de 10/11). Considero que na sua generalidade são crianças autónomas e independentes, interessadas em saber e conhecer, recetivas à novidade e a novas experiências, relacionando-se da forma mais espontânea com aqueles que as rodeiam. A maioria brinca entre si, demonstrando alegria e satisfação nas suas brincadeiras, refletindo-se nas suas expressões, no seu comportamento e no seu entusiasmo interesse pelo contacto com a natureza (“...o F.N e o F. brincam com elementos da natureza e fazem-me um bolo de folhas.” NC, de 12/11), pelo espaço da casinha (“Após o lanche a maioria das crianças pede-me para ir brincar para o espaço da casinha.” NC, 16/11), por escutar histórias (“O meu dia ficou marcado por este acontecimento, pois fiquei muito contente pelo facto de a B. mostrar interesse em que lesse uma história.” RD, de 10/11) por integrar as mais variadas atividades e principalmente, por desfrutar do espaço exterior (“Ao longo das últimas semanas, tenho observado que as crianças manifestam bastante interesse pelo exterior, espaço onde gostam de brincar e de ter contacto com a natureza...” RD, de 25/11). O grupo tem ainda como característica o facto de ser sociável, até mesmo com pessoas estranhas à sala. Todas as crianças já se conseguem exprimir verbalmente e comunicar as suas vontades e necessidades, estando algumas a iniciar a abordagem à escrita identificando, por exemplo, os seus trabalhos com o seu nome.

2.6 As famílias

É fundamental, de acordo com Silva, et. al. (2016), que o/a educador/a conheça e compreenda os diversos contextos familiares em que cada criança está inserida, sendo crucial estabelecer uma relação de proximidade e de confiança entre a escola e família de forma a beneficiar o desenvolvimento integral das crianças.

Tal como evidencia a EC, uma das suas grandes intenções é estabelecer uma relação de parceria e intensa comunicação diária entre o contexto familiar e escolar, colocando à disposição as planificações semanais, utilizando como suporte digital a ClassDojo, que é uma aplicação que permite às famílias conhecer o dia a dia das crianças através de registos de observação e fotográficos que a EC disponibiliza diariamente. Perante esta partilha as famílias têm a possibilidade de comentar e propor sugestões, participando de certa forma na vida escolar das crianças. É ainda utilizado um quadro de registo, onde todos os recados referentes às crianças são colocados e transmitidos às famílias no período de entrega, facilitando assim a comunicação entre escola-família. As reuniões dirigidas aos encarregados de educação realizam-se no princípio do ano letivo e no fim de cada período.

Considerando a informação que obtive, por parte da EC, a média de idades dos progenitores varia entre os 30 e os 45 anos, sendo a maior parte de nacionalidade portuguesa e o seu nível socioeconómico alto. Consegui verificar que as habilitações académicas predominantes são o ensino superior, visto que a maior parte exerce funções que assim o exigem. Por observação direta constatei que na sua grande maioria as crianças têm famílias numerosas, uma vez que nos momentos de acolhimento e de retorno a casa são vários os membros do núcleo familiar que se deslocam à instituição. Constatei, como estagiária e TAE, que as famílias gostam de acompanhar todos os marcos da vida das crianças no contexto da escola e de participar no seu dia a dia, esforçando-se para corresponder às necessidades que surgiram após a pandemia, tendo uma relação de proximidade com toda a equipa educativa.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

É importante definir um conjunto de intenções que orientem a minha prática tanto com a equipa educativa e as famílias, como com o grupo de crianças atendendo às suas características, particularidades e especificidades individuais.

Desta forma, pretendo no presente capítulo apresentar as intenções, que orientaram a prática, no decorrer da PPS II. O meu objetivo foi sempre proceder em conformidade com os interesses e necessidades das crianças, bem como com a dos colaboradores que fazem parte da organização socioeducativa em questão, tentando agir de forma similar à da EC, considerando as suas intenções na elaboração das minhas.

Este capítulo terá assim, como conteúdo um tópico subjacente às minhas intenções educativas para a ação, dividindo-se, posteriormente, em três subtópicos, sendo eles: as minhas intenções educativas para com as crianças, para com as famílias e para com a equipa educativa.

3.1. Intenções educativas para a ação

De acordo com Silva, et. al. (2016), as intencionalidades de um/a educador/a resultam da reflexão sobre as finalidades da sua prática educativa e dos interesses e necessidades das crianças, considerando como essas aprendem e qual o seu papel nesse processo, procurando ter uma prática orientada e que faça sentido. Desta forma, para que seja possível garantir momentos significativos de aprendizagem, é necessário que o/a educador/a considere as características do grupo de crianças, e que compreenda que cada criança é um ser individual, único e possuidor de conhecimento.

3.1.1. Intenções educativas com as crianças

Como forma de fortalecer o meu futuro como profissional de educação e orientar, de forma concisa e consistente, a minha prática pedagógica, delinee sete intenções, que se basearam na caracterização do grupo de crianças e na personalidade única e individual que cada uma possui.

Como tal, menciono como primeira intenção, a criação de uma relação de confiança e proximidade com as crianças, fundamentada em laços de afeto, respeito e segurança, para que o nosso relacionamento seja estruturado e possa beneficiar o desenvolvimento e aprendizagem ("Hoje no período da tarde, pedi ao E. que me desse um abraço, e o mesmo correspondeu, com entusiasmo, ao meu pedido, acabando por se tornar um momento afetuoso entre mim e a criança. Este momento afetivo, generalizou-se a

outras crianças, e assim, houve uma demonstração de carinho das mesmas.” RD, 11/12).

Por conseguinte, como segunda intenção, pretendi criar um ambiente seguro de aprendizagens, com base nos gostos e interesses das crianças, dando-lhes tempo e espaço para explorarem e participarem de forma ativa nos mais variados assuntos referentes ao contexto em que estão inseridas, considerando, que este é o caminho para o desenvolvimento da curiosidade e exploração. Desta forma, procurei ir sempre ao encontro das necessidades, interesses e particularidades de cada criança, integrando-me nas suas brincadeiras quando as mesmas assim o permitiam e desejavam (“A presente proposta parte da minha observação direta no que concerne ao espaço da casinha, uma vez que considere que o mesmo é do interesse das crianças e o poderíamos enriquecer com elementos reais que fazem parte do quotidiano das mesmas.” Proposta Educativa, 17/11). É através destes momentos que conhecemos as crianças e nos damos a conhecer, tendo sido possível construir uma relação de respeito, confiança e afeto. Procurei assim, apoiar as conquistas das crianças valorizando e acompanhando os seus feitos, de maneira a tornar a nossa relação cada vez mais forte, esforçando-me para ser autêntica e espontânea nas mais diversas vertentes (“...tentei ao longo deste período incentivar as crianças a comerem sozinhas, pois senti que a maioria precisava do nosso encorajamento e acompanhamento. A B. diz-me que comeu a sopa toda, valorizando-a eu por o ter feito sozinha.” NC, de 10/11).

Considero importante olhar para as crianças como seres únicos e individuais, detentores de conhecimentos, sendo a minha terceira intenção, respeitar o ritmo e necessidades das crianças, de maneira a promover a sua autonomia e independência. As crianças vão conquistando e adquirindo estas aprendizagens ao longo da sua infância, devendo os agentes educativos incentivá-las diariamente, para que as mesmas se tornem, ao longo do tempo, cada vez mais capazes de fazer escolhas e tomar decisões. Desta forma, é importante valorizar e apoiar as suas iniciativas, para que elas possam refletir sobre as suas ações, escolhas e decisões e, gradualmente, consolidar a sua personalidade. O grupo de crianças, na sua generalidade, é bastante autónomo e independente, capaz de realizar as mais variadas tarefas, optando, eu por as encorajar e incentivar, para que todos os dias se sintam realizadas e confiantes em relação às suas conquistas. (“...uma vez que nos iríamos deslocar para o refeitório, incentivo as crianças a vestirem os seus casacos sozinhas, exemplificando como se fazia, conseguindo a maior parte vestir o casaco sem auxílio” NC, de 10/11).

Relativamente à quarta intenção, pretendi criar e desenvolver atividades variadas e significativas, que tenham em consideração os interesses e gostos das crianças, de maneira a que o ambiente educativo que as rodeia seja rico e estimulante,

de modo a respeitar o ritmo e as necessidades de cada elemento do grupo. Nesta perspectiva, é necessário que o/a educador/a identifique as potencialidades das atividades que planeia, em virtude da sua qualidade a nível educacional. É necessário, que o/a educador/a tenha persistência e se dedique em criar um ambiente educativo adaptado ao grupo de crianças e aos seus interesses, devendo disponibilizar materiais diversificados e proporcionar vivências construtivas, dinâmicas e interessantes (“No âmbito do projeto, o E. disse-me que encontrou uma folha que tinha parecenças com uma aranha. A partir da sua interjeição proponho que façamos aranhas a partir de materiais não-estruturados, utilizando folhas e paus recolhidos pelas crianças.” Proposta Educativa, de 22/04).

Ao longo das várias atividades que propus, procurei sempre ir ao encontro da vontade das crianças, dando-lhes liberdade para explorarem as mesmas da forma que quisessem, com o objetivo de se tornarem atividades de aprendizagens significativas e envolventes, considerando sempre a sua vontade ou não de participar.

Como quinta intenção, priorizo o desenvolvimento de competências de comunicação verbais e não verbais, que permitam com que as crianças partilhem as suas opiniões e ideias, através de estratégias elaboradas por mim, que promovam momentos significativos para o desenvolvimento e aprendizagem de diversos domínios por parte das mesmas, como o vocabulário ou a escrita.

Ao longo da minha intervenção, utilizei um vocabulário prático e simples, acessível a todas as crianças, tendo em conta que estão a construir e a desenvolver o seu vocabulário e encontram-se numa fase de absorvência, fulcral para o seu crescimento a vários níveis, precisando de ser estimuladas para que se desenvolvam e aprendam gradualmente. Desta forma, em diversos momentos do dia a dia das crianças e por ser do seu interesse, contei-lhes histórias, associando questões relacionadas com as mesmas, pois considero importante, utilizar este tipo de dinâmicas para trabalhar outro tipo de conteúdos como por exemplo o raciocínio lógico, o vocabulário, a matemática, entre outros (Leitura da história: “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec: “A proposta em questão parte do interesse das crianças no que concerne ao conceito de medida, surgindo como indutor para propostas educativas com o tema alusivo à matemática.” Proposta Educativa, de 12/01), auxiliiei-as a assinar os seus desenhos, uma vez que são crianças observadoras e atentas que já identificam letras e mostram cada vez mais interesse pelo domínio da escrita, promovi momentos em que as mesmas partilhassem os seus feitos e vivências exprimindo as suas opiniões, permitindo esta dinâmica com que conhecesse melhor cada elemento do grupo a nível expressivo e linguístico, compreendendo melhor quais são os seus conhecimentos à cerca dos

conteúdos em questão, de maneira a perceber, posteriormente, a evolução do grupo face às diversas competências.

No que concerne à sexta intenção, pretendi criar situações, onde a partilha, a cooperação e entajuda estejam em comunhão com momentos de respeito entre as crianças, para que as mesmas adquiram um conjunto de competências importantes para se viver em sociedade e resolvam os seus próprios conflitos. Pretendo que tenham liberdade e respeitem a dos outros, bem como a dos adultos de referência, sendo necessário assegurar que haja condições para que as crianças partilhem a sua opinião, os seus sentimentos e as suas ideias, para que possam, posteriormente, refletir sobre elas e ter em conta diferentes perspetivas (“A A.M disse à T., “olha que eu bato-te” e por estar próxima das crianças a T. aproxima-se de mim e diz-me que a A.M foi muita má para ela. Num tom irónico pergunto-lhe se fui eu que lhe disse aquelas palavras, e a mesma responde-me que não. Desta forma aconselho-a a ir falar com quem ela acha que teve a atitude incorreta. Neste processo a T. desloca-se à A.M e após conversarem abraçam-se.” NC, de 18/11).

Foi ainda prioridade, ao longo da minha prática, ter atitudes que incentivassem, o grupo de crianças, a partilhar objetos e espaços e se entajudassem, sem conflitos, criando momentos de grande/pequeno grupo onde as mesmas pudessem partilhar as suas opiniões, os seus sentimentos ou até mesmo os seus conhecimentos, para que desenvolvam a sua capacidade de comunicar e de se expressar (“...tentei manter uma postura dinâmica e interativa, dando espaço às crianças para se envolverem e participarem; as crianças responderam às questões que fui desenvolvendo, dando espaço as mesmas para partilharem comigo situações referentes às suas vivências nas florestas, inclusive a T. que me disse que foi à serra de Monchique e viu bolotas, ou da I.G que partilhou que come cogumelos em casa.” NC, de 09/12).

Por fim, como sétima intenção pretendi valorizar o brincar, porque considero que as atividades lúdicas têm um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, permitindo com que as mesmas se conheçam a si próprias e estabeleçam relações e vínculos importantes para o seu crescimento. “Brincar não é só um direito é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia é uma vivência. O jogo não é um processo definido é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.” (Neto, 2018, p.9). De acordo com o autor, o brincar transparece qualquer cultura e permite com que a criança desenvolva múltiplas capacidades adaptativas ao meio, decisivas para o sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais, entre outras. Posto isto, proporcionei atividades e condições propicias a que as crianças brincassem, sendo que o brincar é

efetivamente, uma prioridade a considerar na organização do ambiente educativo, visto que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e permite com que a mesma se expresse livremente e crie oportunidades de socialização e afetividade, indo ao encontro do seu próprio mundo, descobrindo-se a si e aos outros de maneira harmoniosa e sociável.

Perante o exposto, considero que ambiente onde as crianças estão inseridas é fundamental para o seu bem-estar e crescimento, nomeadamente, o espaço exterior, no qual o grupo demonstrou bastante curiosidade e interesse, deve ser uma continuidade do espaço interior e ter exatamente a mesma importância (Ritscher, 2006). Perante o entusiasmo que as crianças revelaram neste espaço, tive em consideração o enriquecimento do mesmo.

Para tal, foram criadas três estruturas de madeira, em que cada uma delas continha materiais não-estruturados (pedras, casca de pinheiro e areia), que fossem ao encontro dos interesses das crianças, tendo sido o objetivo primordial desta proposta, a criação de um espaço interativo, que permitisse às mesmas um contacto mais direto com a natureza e um aprender mais ativo e prazeroso, proporcionando momentos de pura diversão e brincadeira, como evidenciam as figuras 1, 2, 3 e 4.

Figuras 1,2,3 e 4. Estrutura de madeira incorporada no espaço do recreio.



No que concerne às intenções educativas apresentadas para com o grupo de crianças, considero que alcancei cada uma, principalmente a relação de afeto, confiança e proximidade que estabeleci com as crianças, dando-lhes voz enquanto seres sociais e protagonistas do seu processo educativo, correspondendo sempre aos seus

interesses e necessidades, respeitando as unicidades que as caracterizam, promovendo de certa forma a autonomia e independência das mesmas, apoiando-as nas suas maiores e menores conquistas.

3.1.2. Intenções educativas com as famílias

Para beneficiar o bem-estar e desenvolvimento das crianças “é hoje consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família” (Sarmiento e Sousa, 2009, p. 174). Desta forma, acredito que a profissão de docente requer uma forte ligação com as famílias, tendo em conta que a participação das mesmas é essencial.

Deste modo, as famílias têm de ser integradas no seio escolar e sentir-se acolhidas e respeitadas pelos profissionais de educação, para que seja possível haver colaboração e entajuda, em prol do enriquecimento do processo educativo das crianças. De acordo com Matos (2012) a relação que se estabelece com as famílias é “imprescindível para o desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças” (p.47), desta forma, as famílias são um elemento essencial, uma vez que são elas que melhor conhecem as crianças e são os primeiros intervenientes na vida das mesmas, possuindo um conjunto de informação fulcral ao conhecimento dos profissionais de educação, para que as crianças se possam sentir seguras e disponíveis a aprender e a explorar.

Nesta sequência, foi minha intenção criar uma relação de confiança e de respeito com as famílias, para que as crianças se sentissem seguras e confortáveis, mostrando-me disponível para esclarecer todo o tipo de dúvidas ou questões, relacionadas com o trabalho que desenvolvi com o grupo.

Por conseguinte, como TAE da sala e como estagiária, procurei apresentar-me às famílias e dar-lhes a conhecer um pouco da minha personalidade, explicitando, sempre que necessário, as minhas intenções para com o grupo de crianças

Devido à pandemia, a interação entre estagiária-família, foi difícil de alcançar, uma vez que existiram poucos momentos que propiciassem esse contacto, contudo, houve situações que me marcaram pela positiva e fizeram com que me sentisse mais integrada. Em virtude de ser eu a TAE da sala, que acolhe e entrega as crianças estabeleci uma maior proximidade com as famílias, que permitiu com que conhecesse melhor o contexto familiar das crianças e pudesse contactar com as mesmas de uma forma mais direta, partilhando assim, as mais diversas ocorrências.

A EC envolveu-me sempre nos assuntos alusivos à sala, partilhando comigo situações e informações necessárias para o bom funcionamento da mesma, podendo

eu conhecer melhor as necessidades e interesses das crianças e o meio onde se encontram inseridas.

Como segunda intenção, pretendi que as famílias se sentissem integradas em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, partilhando com as mesmas, acontecimentos e situações referentes aos seus educandos, para que se sintam assim, conhecedoras do dia-a-dia das crianças. Este processo é fundamental para fomentar a cooperação entre escola e a família, visto que são elas o principal agente no processo educativos das crianças.

Nesta perspetiva, a sua participação é fundamental, sendo essencial, partilhar com elas, os trabalhos realizados e informações marcantes que as mesmas não têm oportunidade de testemunhar, com o objetivo de haver uma partilha integrada daquilo que acontece no seio familiar e daquilo que acontece no contexto educativo. Nomeadamente, propus que se realizasse um jornal semanal que incluísse os feitos das crianças, para que as famílias tivessem acesso aos acontecimentos mais marcantes e se expusessem os trabalhos na vitrina da sala, para que os familiares os pudessem ver do lado de fora, uma vez que devido à pandemia, não estavam autorizados a entrar dentro das salas. As estratégias referidas foram apresentadas à equipa educativa, mas por questões organizacionais não foram concretizadas.

Em contrapartida integrei as famílias no projeto realizado, em função da unidade curricular, Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, e pude testemunhar o seu empenho e dedicação em participar, alcançando de certa forma as minhas intenções iniciais.

Para concluir, como última intenção, respeitei as decisões das famílias alusivas ao processo educativos das crianças, considerando sempre os seus valores e princípios importantes.

3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

Durante a minha prática profissional, tive intenção de colaborar e respeitar a equipa educativa da sala, uma vez que considero que são os intervenientes mais importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e servirão de exemplo para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação, privilegiando a mesma a comunicação, o respeito e a partilha de ideias. Em conformidade com os autores Hohmann e Weikart (2011, p. 128), “o trabalho em equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante”, deste modo, pretendi criar uma relação de proximidade, baseada na confiança, partilha de saberes, respeito e entreaajuda, regendo-me pelo bem-estar e segurança das crianças.

Neste sentido, procurei integrar a equipa educativa na minha prática, conversando com a mesma, diariamente, sobre questões relacionadas com as crianças e questões que me iam surgindo, importantes para o meu processo e consolidação de aprendizagens. Assim, tentei agir em conformidade com a EC e a restante equipa, procurando opiniões, relativamente às propostas educativas que pretendi-a elaborar, respeitando os seus princípios e escolhas, em benefício do bom funcionamento da sala.

Desta forma, julgo que as conversas informais que tive com a EC e as restantes educadoras, foram fundamentais para o desenvolvimento da nossa relação, de uma maneira mais intimista, dado que estabelecemos uma ligação baseada no respeito, confiança e partilha.

Durante toda a intervenção, posso afirmar que houve fluidez de informação entre mim e a EC, uma vez que é importante a articulação de saberes, a favor do enriquecimento do próprio ambiente educativo. Desta maneira, julgo que é essencial a partilha de conhecimentos e ideias, para que em conjunto, possamos crescer e evoluir a nível profissional e pessoal, considerando sempre, como prioridade, o bem-estar do grupo de crianças.

Na generalidade, penso que a relação que estabeleci com a equipa educativa foi positiva, considerando que trocamos bastantes ideias e aprendizagens, que fizeram com que a minha relação com as crianças evoluísse, debatendo com a mesma diversos assuntos, para que as minhas estratégias fossem o mais adequadas possível, mostrando-me sempre interessada e disponível para aprender e evoluir profissionalmente.

**4. UMA SALA "SEM" CONFLITOS:
AUTONOMIA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, farei a apresentação da problemática que dá o título ao presente relatório e contextualiza a PPS II. O mesmo é constituído por quatro tópicos que abrangem a identificação da problemática, a revisão da literatura, o roteiro metodológico e ético e por fim, a apresentação dos dados obtidos e a respetiva discussão de resultados.

4.1 A Problemática que deu origem à investigação

No contexto onde decorreu a minha PPS I as situações de conflitos eram frequentes e aconteciam, maioritariamente, devido à preferência das crianças pelos mesmos objetos ou pelos mesmos espaços, interferindo esse facto, muitas das vezes com a dinâmica da sala. De acordo com Papalia, Olds e Felman (2001) este comportamento é habitual na idade em que as crianças se encontravam (2 anos), sendo o papel do adulto fundamental neste processo. Nesta sequência, foi no decorrer da PPS II onde pude observar um grupo com um ambiente escolar totalmente diferente, onde o relacionamento entre as crianças era harmonioso e calmo, sendo visível o respeito, a entreajuda, a cooperação, o afeto e principalmente a amizade. Segundo Dewey, citado por Luís (2014) é desde cedo que as crianças se tornam seres sociais, precisando de um ambiente estimulante e desafiante que lhes proporcione experiências e vivências ricas para o desenvolvimento e aprendizagem de competências sociais, para que, gradualmente, as crianças aprendam a interagir e a se relacionar, de maneira a criarem bases para conseguirem viver em sociedade de forma autónoma e consciente.

Dando continuidade ao interesse em aprofundar o tema das aprendizagens sociais na resolução de conflitos e como pude observar ao longo de toda a minha prática atitudes e comportamentos por parte das crianças que sustentam a ideia de que as mesmas são autónomas e independentes na resolução dos seus conflitos, não sendo necessária a intervenção do adulto como mediador, surge o tema de estudo sobre os comportamentos sociais. De forma a entender como este grupo de crianças aprendeu a resolver os seus conflitos, advém o tópico Uma sala “sem” conflitos: Autonomia na resolução de conflitos. Daqui decorrem os seguintes objetivos de estudo: identificar as estratégias utilizadas na resolução de conflitos, por parte dos adultos; conhecer as conceções das crianças sobre os conflitos; perceber quais os comportamentos das crianças perante as situações de conflito.

Neste seguimento, este estudo tem como finalidade compreender e aprofundar o meu conhecimento relativamente às aprendizagens sociais na resolução dos conflitos, uma vez que o JI é um espaço de socialização para as crianças, tornando-se

imprescindível perceber estes fenómenos, dado que é responsabilidade do adulto aumentar as suas competências sociais e emocionais das mesmas, para que desenvolvam a sua identidade enquanto crianças e futuros cidadãos reflexivos e intervenientes na comunidade (Serrão e Salema, 2013).

4.2 Revisão da literatura

4.2.1 O conceito de conflito

Considerando o tema de estudo é necessário clarificar o conceito de conflito, que segundo o dicionário da Língua Portuguesa o conceito conflito é descrito como sendo choque, confronto, embate, desordem, momento crítico, disputa, oposição; as presentes palavras remetem para ações de oposição entre duas ou mais pessoas.

Com base neste conceito, percecionamos que a interação é algo natural do ser humano, sendo assim normal o surgimento de conflitos, que acabam por ter diferentes definições e vertentes, visto que podem ser positivos ou negativos, estas vertentes podem estar associadas à violência verbal ou física e à discordância entre uma ou mais pessoas, que têm dificuldade em aceitar diferentes perspetivas que não a sua. Segundo Sobral (2014), o conflito designa os fenómenos sociais, maioritariamente, negativos que sucedem no dia-a-dia das pessoas como algo inevitável, visto que faz parte das relações humanas. Já para Jares (2002), o conflito é mais do que algo natural e inevitável entre seres humanos, acabando por ser uma necessidade.

No seguimento desta abordagem, o conflito numa sala de atividades acaba por ser previsível, devido ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, podendo transparecer situações negativas e positivas que de acordo Thomas (1983, citado por Sobral, 2014) tudo depende da forma de como o conflito é gerido, uma vez que as consequências que desse advêm podem ser tanto construtivas como destrutivas. Formosinho (1996, citado por Sobral, 2007) viabiliza a interação social como estimulante para as crianças, visto que essas aprendem e desenvolvem o seu nível cognitivo e social, levando-as a refletir sobre as suas ações. De acordo com Morgado e Oliveira (2009) o conflito está integrado na sociedade como algo construtivo, mas que é entendido por aqueles que o vivenciam como algo negativo e de evitar, pois em vês de se focarem na sua resolução e regulação, focam-se na sua eliminação.

O conflito abrange assim diversas vertentes, que segundo Fachada (2010, citado por Serpa, Caleira e Gomes, 2013) dividem-se entre os intrapessoais, os interpessoais e os organizacionais. Segundo os mesmos autores os intrapessoais correspondem unicamente a uma pessoa, e de quando essa se debate interiormente

com vista a fazer uma determinada escolha. Os interpessoais referem-se às relações e interações existentes entre as pessoas, que acabam por discordar entre si por terem opiniões e pontos de vista diferentes, ou mesmo por não partilharem objetivos e apresentarem diferenças recíprocas. Os conflitos organizacionais correspondem à estrutura e organização das instituições. Importa ainda salientar que o presente estudo está maioritariamente centrado nas relações interpessoais e nas estratégias adotadas pelos adultos e pelas crianças na resolução dos conflitos.

4.2.2 Importância do conflito no desenvolvimento e aprendizagem da criança

A socialização é um processo necessário para o desenvolvimento e aprendizagem, é através desta que a criança satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura. Segundo Borsa (2007) a socialização é a interação entre a criança e o seu meio, e devido a ela, os conflitos numa sala de atividades são quase como inevitáveis, devendo as crianças tornar-se capazes de realizar os seus próprios objetivos pessoais e considerar os dos outros, chamando-se isto competência social. O autor afirma que para adquirir competências sociais as crianças devem: ser capazes de interagir com os outros de forma a desenvolver relações positivas; manter relações com os pares; partilhar e gerir as suas ações e os seus sentimentos com os outros; ajustar as suas emoções durante a interação social mostrando comportamentos positivos em relação aos outros.

Rubin et. al. (s.d) defende que o temperamento de cada criança difere na facilidade que estas têm para estabelecer relações. Existem crianças extrovertidas e capazes de regular as suas emoções sendo socialmente competentes, existem outras insociáveis, mas que regulam as suas emoções, ou seja, faz com que não sofram efeitos sociais e por último existem as crianças insociáveis e com grandes dificuldades de regular as suas emoções, reagindo a situações sociais com medo ou raiva. Assim, a sociabilidade está ligada a um conjunto de aspetos, tornando-se as crianças mais complexas à medida que desenvolvem a comunicação, a cognição, a memória e os padrões de interação. Howes e James (s.d) afirmam que de acordo com a reinterpretação da teoria da vinculação as relações desenvolvem-se através de recursivas interações e experiências que, interiorizam um conjunto de fatores sociais fundamentais e expectativas a cerca do comportamento dos pares. É através destas experiências vivenciadas que a criança forma uma representação interna de uma relação de amizade/companheiro de brincadeira ou de vínculo.

Nesta sequência, a partir da situação de conflito a criança deve ter a oportunidade para refletir e reforçar o seu conhecimento, de maneira a promover o seu desenvolvimento e aprendizagens, a nível moral e intelectual, através da descoberta de soluções satisfatórias para o bem comum, pois é através das estratégias utilizadas que a criança ganha instrumentos para agir perante um determinado conflito de forma autónoma e independente. De acordo com Brás e Reis (2012), o desenvolvimento de competências sociais em pré-escolar é crucial, tendo em conta que é um espaço onde as crianças passam grande parte do seu dia e por ser na infância que as mesmas assimilam com mais facilidade este tipo de aprendizagens.

De acordo com Cole e Cole (2004) o processo da construção do eu começa aproximadamente aos três anos de idade, dado que as crianças começam a ter em vista o outro para além de si, contribuindo esse facto para a construção da sua própria identidade. Consequentemente, os conflitos interpessoais são marcantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que é durante as relações entre pares que os conflitos surgem e permitem às crianças adquirir normas sociais de convivência que percecionem a perspectiva do outro. Segundo DeVries (1995) a capacidade da tomada de consciência da perspectiva do outro proporciona à criança, a oportunidade de refletir sobre a posição do outro, distanciando-se, gradualmente, do egocentrismo.

Nesta perspectiva, os conflitos são fundamentais para a compreensão das emoções e segundo Galvão (2001) as mesmas continuam a desempenhar um papel importante na interação social, na medida em que nestas idades o controle emocional ainda está em desenvolvimento, porque as crianças ainda se encontram muito suscetíveis às crises emocionais, conduzindo esse fator as situações de conflito interpessoal. Neste contexto e segundo o autor, a resolução de conflitos, as emoções e a cognição devem estar interligadas para que o indivíduo seja capaz de pensar e selecionar possíveis soluções/estratégias para resolver os seus próprios conflitos e lidar com as emoções inerentes aos mesmos. Esta capacidade de regular/controlar as emoções assumem um papel central no relacionamento interpessoal e, consequentemente, na resolução de conflitos, dado que se as crianças controlarem suas as emoções eficazmente e independentemente, mais facilmente irão construir relações entre pares.

Perante o exposto, percecionamos o quão são importantes os conflitos para o desenvolvimento social dos indivíduos, havendo os agentes educativos de tirar partido destas situações e tornar estes momentos, em situações de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social.

4.2.3 Importância da ação do adulto para que as crianças se tornem autônomas na resolução dos seus conflitos

Os agentes educativos influenciam de certa forma a visão das crianças em relação aos conflitos, sendo que o seu papel é importante na promoção das competências sociais, na medida em que, devem auxiliar as crianças a compreenderem o que sentem e a refletir sobre as suas ações, para que gradualmente as mesmas consigam interpretar e solucionar os seus problemas (Vinha, 2003). Para que isto seja possível, o/a educador/a deve criar um ambiente seguro, confortável e de recíproca confiança, de maneira a que as crianças se sentiam motivadas e ouvidas com perfeita noção de que aquilo que pensam ou dizem é legítimo (Hohmann, 1997). O/A educador/a deve saber reagir perante situações de conflito, para que seja possível tornar estes acontecimentos em momentos de aprendizagem.

Segundo Brás e Reis (2012) o/a educador/a deve assumir uma postura de suporte na construção do conhecimento das crianças, reconhecendo os seus sentimentos, conduzindo-as a respostas que as mesmas procuram, questionando-as e levando-as a refletir sobre os seus conflitos. Enquanto mediador do processo educativo, o/a educador/a deve dialogar com as crianças desenvolvendo a partilha de vivências e experiências, criando laços de confiança com as mesmas de maneira a criar um ambiente que seja facilitador para que expressem as suas opiniões, sentimentos e emoções. Desta forma, os autores salientam a importância da relação entre o/a educador/a e as crianças, sendo essa fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2007) os adultos devem proceder a um conjunto de ações e atuar como sendo um modelo de maneira a auxiliar as crianças no processo de resolução de conflitos. Algumas ações a referenciar são: abordar as situações calmamente, acabando com quais quer ações de violência e/ou agressão verbal; identificar os sentimentos das crianças; recolher informação complementar relacionada com o conflito sem efetuar juízos de valor; explicar o conflito utilizando palavras simples e conhecidas das crianças; questionar as crianças sobre possíveis formas de resolverem o problema e respeitar a sua escolha; reconhecer a atitude das crianças em resolver o conflito, ajudando-as a implementar a resolução do mesmo. Este processo, segundo os autores, depois de ser utilizado frequentemente irá ser interiorizado pelas

crianças, de maneira a que as mesmas conseguiram aplicá-lo autonomamente e resolver os seus próprios conflitos, sendo o papel do adulto fundamental.

Os agentes educativos da sala devem também promover, segundo Nascimento (2003), o desenvolvimento interpessoal, beneficiando a que as crianças colaborem entre si e trabalhem em grupo, sendo essencial fomentar as situações de reflexão em grande grupo e fornecer técnicas/estratégias que ajudem as crianças a tornarem-se atores na resolução de conflitos.

Para prevenir estes acontecimentos o adulto deve arranjar estratégias que permitam diminuir as situações de conflito, desta forma, Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996) destacam assim algumas: organizar adequadamente o ambiente educativo em prol de haver diversas áreas com material suficiente e adequado ao grupo de crianças, para que as mesmas se envolvam em brincadeiras sem precisarem de disputar espaços ou matérias; consolidar uma rotina diária, para que as crianças possam fazer escolhas e planificar ações ficando menos ansiosas e inseguras; conhecer as particularidades de cada criança, bem como os seus interesses e necessidades.

A prevenção das situações de conflitos pode ser uma abordagem eficiente, mas de acordo com Homann e Keikart (1997) devemos sempre encorajar as crianças a resolver os seus problemas autonomamente, visto que estão a adquirir conhecimentos cruciais para viverem em sociedade e a se relacionarem com aqueles que as rodeiam. Segundo os autores é necessário que os adultos permaneçam atentos à forma como as crianças resolvem os seus conflitos, caso as mesmas necessitem de ajuda, mas que é importante não interferir-mos precocemente nas possíveis soluções criadas pelas crianças para resolver os seus problemas, pois devemos dar tempo para que as mesmas utilizem as suas aptidões autonomamente, prestando auxílio e apoio quando assim o desejarem.

4.3 Roteiro metodológico e ético

O percurso metodológico inerente à presente investigação assume uma abordagem qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador é o elemento principal, pois permanece num determinado local e retira registos associados à sua observação, para compreender melhor o ambiente que vivência. Este modelo procura de acordo com Serrano (2004), compreender uma determinada ocorrência educativa a partir das conceções que retiramos dos dados referentes ao contexto em questão. A recolha de informação, segundo Ketele e Roegiers (1993) é definida como um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas

fontes, com o fim de passar a um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma ou várias situações.

Esta abordagem possibilitou o meu desenvolvimento pessoal e profissional uma vez que se rege pela procura de fundamentação que sustente um conjunto de questões delineadas previamente em prol de uma problemática, possibilitando aprofundar um determinado conteúdo.

A presente investigação segue a metodologia de estudo de caso que na perspetiva de Stake (2016), é caracterizado pelo interesse de casos individuais ou específicos e não pelos procedimentos de pesquisa utilizados. O estudo de caso parece ser a metodologia mais adequada, visto que possibilita aprofundar o tema em questão de forma individual e particular e produzir conhecimento amplo e detalhado sobre o contexto. Estas duas dimensões, de acordo com Meirinhos e Osório (2010) estão inteiramente ligadas, devido ao facto de os estudos de caso parecerem herdar as especificidades das investigações qualitativas.

A investigação engloba todos os elementos do grupo e enquadra-se em um estudo de caso intrínseco, considerando que o mesmo se baseia em situações peculiares que acontecem num determinado ambiente, uma vez que pretendi observar e compreender a postura das crianças, bem como as estratégias utilizadas pela EC.

No que diz respeito à recolha de dados, selecionei algumas técnicas e instrumentos, uma vez que é através deles que desenvolvemos o nosso conhecimento e reunimos toda a informação essencial para sustentar o tema que foi escolhido. Neste sentido, a observação foi um dos instrumentos mais importantes a que recorri, uma vez que me permitiu acompanhar as crianças e as suas interações, possibilitando com que chegasse a conclusões construtivas (Tomás, 2011).

Relativamente à técnica de conversação, recorri à análise das conversas informais com a EC que me fizeram compreender algumas das características e particularidades que caracterizam o grupo de crianças.

No que diz respeito à consulta documental, analisei somente o PE que retirei do site da instituição, não me tendo sido disponibilizado pela organização educacional nenhum outro documento. Para fundamentar alguns dos aspetos relacionados com a investigação, recorri ainda à revisão da literatura alusiva à problemática apresentada.

De forma a respeitar e incluir todos os intervenientes que fizeram parte desta investigação, procurei seguir os Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011) e integrá-los na minha ação educativa, com base na Carta de Princípios para uma Ética profissional (APEI, 2011).

Dos documentos acima referidos tiveram maior destaque alguns princípios, tais como (Cf. Anexo D- portefólio da PPS II, pág. 122): dar conhecimento dos objetivos de

trabalho, que devido às várias interrupções que o estágio sofreu nem sempre foi um objetivo alcançado; assegurar a privacidade e respeitar a confidencialidade de todos os intervenientes, omitindo e codificando qualquer tipo de identificação ou informação disponibilizada; fundamentos, atendendo aos interesses e necessidades de cada criança; planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação; consentimento informado, apresentando as autorizações necessárias às famílias; uso e relato das conclusões retiradas da observação direta, das notas de campo e das reflexões diárias e semanais; possível impacto nas crianças, salvaguardando o seu bem-estar, interesses e necessidades; informar as crianças e os adultos envolvidos que a sua participação é voluntária, existindo sempre liberdade de expressão.

Por fim, o conhecimento destes princípios éticos e deontológicos permitiram com que orientasse e estruturasse a minha prática educativa, contribuindo ativamente para o meu desenvolvimento profissional, evidenciando a sua pertinência para o caminho que ainda tenho de percorrer.

4.4 Análise de dados e apresentação de resultados

Acredito que a escola deva ser o elo de ligação entre as crianças e o mundo, promovendo relações estruturadas e estáveis, para que as mesmas se sintam respeitadas e integradas no contexto que as rodeia, perspetivando a criação de relações e interações assentes na confiança, respeito e afeto (Silva et. al., 2016). Foi no decorrer do estágio em JI que me deparei com um ambiente escolar caracterizado essencialmente pela amizade, cooperação, entreaajuda, partilha e afeto, diferenciando-se daquele que vivenciei na PPS I em que as situações de conflito eram frequentes e interferiam com o bem-estar do grupo de crianças.

É importante perceber a forma como as crianças se relacionam consigo próprias e com o contexto que as rodeia, em benefício do desenvolvimento de “atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et. al, 2016, p.33). As crianças despertam para uma realidade que as permite compreender e tomar decisões sobre si próprias e sobre a aqueles que as rodeiam em idade pré-escolar, sendo fundamental adquirem e desenvolverem competências sociais e estabelecerem interações entre pares.

Neste contexto a presente investigação teve como principal objetivo compreender as conceções e estratégias da EC na resolução dos conflitos; conhecer as conceções das crianças sobre os conflitos; identificar as estratégias que as crianças

utilizam para solucionar os conflitos. A base deste estudo de caso, que tem como tópico “Uma sala “sem” conflitos: Autonomia na Resolução de Conflitos”, teve como suporte os dados recolhidos através: dos registos de observação (notas de campo e reflexões diárias e semanais), do inquérito por entrevista à EC e do inquérito por entrevista às crianças.

Relativamente ao inquérito por entrevista dirigido às crianças, procurei que o mesmo fosse acessível e de fácil compreensão, tendo utilizado um discurso perceptível e simples para que a minha abordagem fosse o mais clara possível e não compromettesse as suas respostas.

A principal fonte de informação foram os momentos de observação e intervenção com o contexto e aqueles que o constituem, pois, as interações que obtive com as crianças e a relação próxima que estabeleci com as mesmas, permitiram com que aumentasse o meu conhecimento e tivesse vivenciado vários momentos que sustentaram em vários aspetos esta investigação. Foi ainda benéfico o facto de ser TAE da sala, pois para além do tempo de estágio pude acompanhar o grupo de crianças em todos os momentos da sua rotina, contribuindo a minha presença constante para a investigação que me encontrava a realizar.

Como mencionei anteriormente, de forma a conhecer a opinião da EC, realizei um guião de inquérito por entrevista sobre a temática (Cf. Anexo E- portefólio da PPS II, pág. 132). O mesmo possibilitou com que percebesse a sua conceção sobre os conflitos mais frequentes no contexto educativo e compreendesse aquelas que foram as suas estratégias, na gestão dos mesmos que impulsionaram a autonomia por parte das crianças na sua resolução.

Mediante a sua contribuição, começo por descrever o seu parecer no que diz respeito aos conflitos existentes na sala, constatando-se que a mesma *considera que os conflitos não são frequentes, existindo, por vezes, situações ligadas à maturidade emocional que algumas crianças já revelam, proporcionando com que reflitam sobre determinadas atitudes e acontecimentos que as deixam frágeis e magoadas. A EC revela que por vezes algumas crianças têm dificuldade em partilhar os mesmos espaços ou os mesmos objetos e de ceder em função do outro, mas que essas situações são pontuais e não acontecem frequentemente. Como estratégia a EC acredita que a organização do espaço educativo suprime algumas das circunstâncias de conflitos mais frequentes, agindo de acordo com as ocorrências, utilizando uma conduta linear, deixando que as crianças resolvam autonomamente os seus conflitos, chamando somente os intervenientes quando vê que os mesmos não são capazes de gerir essas situações, tentando ouvir ambas as versões com intenção de as devolver, às crianças,*

em formato de questões para que as mesmas reflitam sobre elas (ex. se é correto? o que acham? o que podem fazer?).

No decorrer destas circunstâncias, a EC *incentiva a que o grupo se reúna e se coloque no lugar do outro, desenvolvendo o sentimento de empatia, perspetivando que isso as vai ajudar no seu futuro.* Esta ação corresponde à opinião de Azeres e Colaço (2014), uma vez que para os autores é necessário consciencializar as crianças para outras perspetivas que não as suas, para que elas reconheçam o outro e considerem os seus sentimentos. A EC *reconhece que cada criança tem a sua personalidade e como tal é necessário desenvolver competências para a resolução das divergências que se adequem a cada uma, encontrando-se as mesmas a desenvolver diversas competências.*

Perante o exposto, posso concluir, que a EC considera que o grupo de crianças é autónomo a resolver os seus conflitos e utiliza estratégias como a escuta ativa das várias versões, a empatia, a compreensão e o sentimento de justiça. A mesma procura agir ponderadamente consoante aquilo que observa, evitando conclusões precipitadas que a levem a ser injusta. Tem ainda o cuidado de reconhecer a forma de pensar das crianças, expondo certos assuntos ao grupo na sua generalidade, para que todos possam refletir, transmitir a sua opinião e aprender em conjunto. Também Silva, et. al. (2016) afirma que através desta dinâmica as crianças conhecem pontos de vista diferentes dos seus, desenvolvendo competências sociais que lhes possibilitam solucionar determinados problemas e aprender coletivamente.

No decorrer da investigação, considerei importante incluir a opinião das crianças para compreender as suas conceções sobre a temática, realizando um inquérito por entrevista. O mesmo, obteve a participação de 16 crianças e foi realizado individualmente através de uma conversa informal, no espaço exterior da instituição, para que as mesmas se sentissem confortáveis em partilhar a sua opinião. O guião, que sustentou o inquérito por entrevista, é constituído por 3 questões (Cf. Anexo G- portefólio da PPS II, pág.139) que foram adaptadas às características e respostas de cada criança.

A fim de compreender e analisar os dados recolhidos através da dinâmica apresentada, procurei, primeiramente, proceder ao seu tratamento, organizando toda a informação em tabelas (Cf. Anexo H- portefólio da PPS II, pág.141) para, posteriormente, categorizar todo o conteúdo (Cf. Anexo I- portefólio da PPS II, pag.146) e criar simplicidade à sua compreensão.

Com base nos testemunhos das crianças verifiquei que a maioria interpretou/compreendeu a primeira questão (*Para ti o que é um conflito?*) a ocorrências negativas (13), tais como: *discutir e bater (A.M); problemas (C.); magoar os amigos e*

os seus sentimentos (T.); discussões (J.M). De acordo com a revisão da literatura, no que diz respeito à definição de conflito, podemos constatar que a maior parte das crianças conhece o conceito de conflito, uma vez que o mesmo é associado a acontecimentos provenientes da interação entre pares.

Na segunda questão (*Na tua opinião achas que tens muitos conflitos com os teus amigos?*), houve necessidade de a separar por subcategorias, uma vez que as crianças podiam responder de forma afirmativa ou de forma negativa. Nesta pergunta, 3 em 16 crianças responderam que sim e 13 em 16 crianças responderam que não.

Com base nos dados apresentados, podemos constatar que a maioria considera que os conflitos não são frequentes, evidenciando nas suas respostas sentimentos de amizade (*“...somos todos amigos e eu gosto muito deles.” A.M*), respeito pelo espaço do outro (*“...porque brincamos bem, às vezes os amigos não querem brincar ao que eu quero, mas não faz mal.” F.N*), consciência moral e emocional (*“... porque tem haver com respeito.” E.*), sentimentos de bem-estar (*“...porque estamos todos bem sempre.” I.G*) e noção de crescimento (*“... eu já tenho 4 anos.” M.C*). Em conformidade com a tabela 7 (Cf. Anexo H, portefólio da PPS II, pág.141), verificamos que a consciência moral e emocional e o sentimento de amizade foram os elementos mais mencionados, sendo o grupo, segundo Borsa (2007) capaz de interagir e desenvolver relações positivas, atendendo que nas suas respostas as crianças demonstraram considerar o outro, demonstrando ser capazes de socializar.

Na terceira e última questão (*Como é que resolves os teus conflitos?*), tive a oportunidade de conhecer a opinião das crianças no que diz respeito às estratégias que utilizam para solucionar os seus conflitos sem o adulto como mediador, tendo sido a resposta mais frequente, segundo a tabela 8 (Cf. Anexo H. portefólio da PSS II, pag.141), o pedido de desculpas (*“quando faço mal peço sempre desculpa.” A.M; “Pedir perdão” B.; “Quando nos zangamos temos de pedir desculpa” M.C*).

Numa perspetiva global, posso concluir que na sua maioria o grupo é conhecedor do conceito de conflito, sendo possível verificar que as crianças caracterizam o ambiente educativo a que pertencem como harmonioso e calmo, onde a amizade e o respeito predominam, evidenciando nas suas respostas que os conflitos não são frequentes. No que diz respeito às estratégias que as mesmas utilizam para resolver os conflitos constata-se que a maior parte entende que o pedido de desculpas é importante neste tipo de situações, verificando-se a sua consciência moral e social em relação aos outros enquanto indivíduos que tem diferentes opiniões, ideias e sentimentos.

No decorrer da PPS II observei diversas situações que retratam algumas das estratégias utilizadas pelas crianças face aos conflitos. Através da categorização dos dados obtidos, foi possível perceber que a maioria do grupo já possui competências

sociais suficientes para resolver alguns dos conflitos que ocorrem no seu quotidiano. É através da aplicação dessas mesmas competências que as crianças refletem sobre os seus atos e constroem relações positivas, traduzindo-se esse facto em algo benéfico para o futuro das crianças enquanto seres sociais. Neste contexto, os vários indicadores, apresentados na tabela 12 (Cf. Anexo J- portefólio da PPS II, pág.149), evidenciam que as estratégias mais utilizadas pelas crianças são o pedido de desculpas e o reconhecimento de sentimentos em si e nos outros. Em suma, posso concluir que o papel dos adultos responsáveis é imprescindível, pois se neste caso as crianças são capazes de resolver os seus conflitos sem o adulto como mediador, foi necessário, tal como sustenta a revisão da literatura, a criação de laços de confiança, manter uma escuta ativa de maneira a reconhecer os sentimentos e opiniões das crianças, promover momentos de reflexão, organizar adequadamente o ambiente educativo, criar dinâmicas de partilha e cooperação e conhecer as particularidades e necessidades de cada criança. Procurei assim, ao longo da minha intervenção, perdurar o exposto, sendo assertiva nas minhas decisões sem fazer juízos de valor, valorizando a opinião e sentimentos das crianças para que as mesmas vissem em mim, não um exemplo a seguir, mas alguém que as apoia e estará sempre lá para as ouvir.

Por fim, é possível verificar, tanto na partilha da EC como na das crianças, que as suas conceções sobre os conflitos coincide, sendo que nas suas respostas transparecem sentimentos de bem-estar, cooperação, ajuda e amizade, concluindo-se que as crianças são capazes de tomar de decisões que tenham em conta não só as suas necessidades e os seus desejos como também consideram a diversidade que as rodeia, considerando a sua opinião sem desvalorizar a do outro, constatando-se que as competências sociais que adquiriram lhes permite resolver de forma autónoma os seus conflitos, tornando-se claro para mim que este é o caminho.

5. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO

REALIZADO

| ' ' | | ' ' |

A reflexão permite, segundo Júnior (2010), olhar de forma crítica e reflexiva para a realidade que vivenciamos, tornando-se imprescindível inteirar-nos das situações para as contornarmos com mais “segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p.581). A presente reflexão surge assim, com o pressuposto de analisar o processo e o trabalho desenvolvido durante a minha prática profissional.

Os meses em que estive em estágio, contribuíram efetivamente para a minha aprendizagem, bem como para a definição da minha entidade enquanto futura educadora de infância, sendo fundamental debruçar-me sobre as aprendizagens adquiridas e as experiências que vivenciei. O caminho percorrido foi longo, sendo útil perceber aqueles que foram os momentos bons e os menos bons e as inquietações e preocupações, atendendo que foi este percurso que me fez crescer e ir ao encontro daqueles que são os meus objetivos pessoais.

Ao longo destes últimos anos tive a oportunidade de mobilizar conhecimentos importantes para o meu futuro, perspetivando colocar em prática todas as aprendizagens construídas durante o meu percurso de formação. O estágio em JI foi o culminar desse percurso, na medida em que tive oportunidade de validar a minha capacidade para educar crianças de forma a potenciar a sua formação e desenvolvimento emocional, social e físico, para que se insiram na sociedade como cidadãos autónomos, competentes e confiantes. Sinto que promovi o desenvolvimento de diversas aprendizagens e conhecimentos nas crianças, incentivando com que adquirissem um conjunto de conceitos e competências que fizessem parte dos seus interesses e necessidades, para que levassem consigo experiências ricas e importantes para o seu desenvolvimento e crescimento como crianças.

Esta passagem pelo pré-escolar, trouxe-me muitas alegrias, mas também alguns desencantos que beneficiaram, essencialmente, o meu crescimento, motivando-me a descobrir a melhor versão de mim mesma e ir ao encontro dos meus princípios e valores, procurando alternativas e soluções para contornar as mais variadas adversidades. Este processo de formação, foi assim crucial para o desenvolvimento da minha entidade profissional, apesar de que a mesma irá estar sempre em constante evolução, reconstrução e mudança.

Neste contexto, considero que a minha profissão enquanto TAE foi controversa para a prática que realizei, na medida em que apesar de observar educadores diariamente e esse aspeto me transmitir alguma confiança e segurança, foram várias as vezes que a experiência que advém do meu trabalho não me foi totalmente benéfica, devido às diversas circunstâncias em que a minha visão não estava centrada na essência das situações/acontecimentos de forma pedagógica e ter sido difícil gerir as

minhas funções enquanto TAE e simultaneamente as de estagiária. Procurei, face ao exposto manter uma escuta ativa e refletir sobre os acontecidos, de maneira a progredir e a colocar em prática o que adquiri para que cada vez mais a minha ação e pensamento se adequem à profissão de docente.

Ao longo da minha intervenção procurei aprofundar os meus conhecimentos e ir ao encontro de fundamentação que suportar-se a minha ação, despertando em mim a necessidade de constante evolução e atualização dos meus saberes para corresponder às necessidades de cada criança. Foi através das reflexões diárias e semanais que o meu sentido crítico e refletivo se desenvolveu e me foquei na avaliação da minha ação, para que a mesma, ao longo do tempo, seja adequada e evolutiva, tendo em conta que refletir “permite-nos construir o nosso conhecimento, uma vez que refletimos sobre as nossas práticas” (Correia, 2007, citado por Batista, 2011, p.2).

Apesar de já ter alguns conhecimentos relativamente à dinâmica vivida em JI, nunca tinha estado perante um grupo de pré-escolar onde tivesse de ser eu a assumir certas funções, sentindo-me receosa por saber que esta etapa seria de grande responsabilidade e desafiadora no que se refere ao controle, à gestão e organização de toda a ambiência, mas, ao mesmo tempo, estava consciente que esta experiência seria de fundamental importância e gratificante para o meu percurso enquanto futura profissional de educação. Tive assim, oportunidade de conhecer diferentes formas de gestão e controle do grupo, confrontar-me com a importância de satisfazer as necessidades básicas de cada criança, integrar-me numa equipa educativa e trabalhar em simultâneo com a mesma, trocando informações, opiniões e marcos importantes e, fundamentalmente pude testemunhar diversas conquistas da vida das crianças. As experiências que vivenciei foram bastante gratificantes para o meu percurso formativo, pois deparei-me com os meus receios e potencialidades, onde aprendi e cresci, colocando à prova as minhas capacidades enquanto educadora de infância.

Desde o princípio que procurei estabelecer uma relação positiva com todas as crianças, famílias e agentes educativos, havendo alguma expectativa, sobre as reações para com a minha presença e para com as minhas propostas/estratégias. Porém, é de evidenciar que as crianças rapidamente se adaptaram, tendo sido criada, tal como era minha intenção, uma relação de confiança e proximidade, baseada em laços de afeto, respeito e segurança. Senti-me cada vez mais integrada no grupo, tendo alcançando uma relação de grande proximidade com as crianças, existindo uma constante interação de vivências, de momentos de afeto, carinho, partilha, brincadeira e aprendizagens, sendo algo que considero fundamental para o desenvolvimento das crianças e para a construção de relações afetivas positivas.

Neste percurso, penso que todas as experiências que propus foram ao encontro dos interesses das crianças, e criaram um ambiente seguro de aprendizagens, com base no bem-estar das mesmas, considerando cada uma, um ser único e individual, que detém conhecimentos. Tal como era minha intenção, criei atividades aliciantes e educativas, que proporcionaram experiências enriquecedoras e significantes que foram ao encontro das iniciativas, curiosidades e ideias das crianças, dando-lhes liberdade para explorarem e participarem da sua forma mais espontânea.

Nesta linha de pensamento, tentei com a minha observação direta proporcionar às crianças momentos que lhes fossem divertidos e alegres, considerando que este é o caminho para o desenvolvimento e aprendizagem da curiosidade e exploração. Segundo Hohman e Weikart (2011, p.5) as interações com os materiais promovem o “crescimento intelectual, emocional, social e físico”, tendo sido minha preocupação colocar à disposição das crianças materiais que criassem oportunidades de exploração, uma vez que a “exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem” (p.37), dado que “cada criança decide fazer uma coisa diferente com os materiais de que dispõem” (p.35). Assim, procurei criar meios onde as crianças se sentissem em liberdade e pudessem expandir a sua energia, criando no espaço do recreio um ambiente de brincadeira com estruturas de madeira que disponibilizavam materiais não-estruturados, onde o objetivo de partilha, contacto com diferentes materiais e convivência foi conseguido.

A minha personalidade, favoreceu a criação de uma relação forte tanto com as crianças, como com a equipa educativa, pois esforcei-me para ter uma atitude responsável, demonstrando, diariamente a minha total disponibilidade para apoiar e atender às necessidades do grupo. Considero que a confiança é a base de tudo e como tal valorizei cada criança, mostrando-me à disposição para as apoiar e escutar, ajudando-as a ultrapassar as suas dificuldades e fragilidades, valorizando, também as suas conquistas. Empenhei-me em estar atenta à ação da EC, refletindo sobre a mesma, para que pudesse trabalhar num contexto de partilha e colaboração em prol do bom funcionamento do grupo. Mostrei-me sempre disponível para ajudar, tornando-me todos os dias mais conhecedora da gestão e organização da rotina das crianças, participando em todos os momentos que me eram possíveis.

Foi através da minha persistência que evolui e desenvolvi novas competências que favoreceram o meu crescimento, no sentido em que um/a educador/a de infância vai construindo a sua identidade de acordo com as suas vivências e aprendizagens que os diversos contextos e crianças lhe proporcionam. Na minha opinião, a essência desta profissão vai-se construindo a partir daquilo que retiramos de todo o processo pelo qual passamos, e da forma reflexiva de fazer mais e melhor.

No que se refere à relação com as famílias, é importante e fundamental, tendo sido a minha profissão enquanto TAE fulcral neste aspeto, uma vez que devido à realidade que nos encontramos atualmente, não me foi possível concretizar na integra as minhas intenções, porém o facto de receber e entregar as crianças trouxe-me algum contacto com as mesmas. Futuramente, pretendo criar laços próximos e sólidos de maneira a que também elas façam parte do meio educativo das crianças e que se sintam integradas e participem de forma ativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos.

Segundo Zabalza (s.d), a organização do espaço é uma das variáveis mais importantes, é necessário que o espaço seja do agrado das crianças e que promova alegria, gosto por estar na escola e que potencie o desenvolvimento integrado da criança, visto ser um espaço onde passam a maior parte do seu dia. Perante o exposto, auxiliei a EC na organização do espaço educativo, apresentando algumas ideias que visavam o bem-estar e crescimento das crianças. Juntas, refletimos sobre as minhas propostas e avaliamos se as mesmas eram funcionais e se correspondiam às intenções educativas e aos interesses e necessidades do grupo.

Em suma, considero que este papel que “encenamos” diariamente é primordial, visto que a nossa ação está a desenvolver, aqueles que são o nosso futuro, por isso pretendo privilegiar os níveis de desenvolvimento de cada criança, atendendo às suas necessidades básicas, articulando a vertente do cuidar com a do educar, ao estabelecer uma relação forte, interativa e afetuosa com todas. Acredito, que proporcionei diversas oportunidades de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, adequando a minha prática às características e necessidades do grupo, e que privilegiei o brincar, que segundo Wajskop (1995), são nestes momentos de brincadeira que as crianças podem colocar desafios para além do seu comportamento diário, colocando a hipótese de tentar compreender os problemas que lhe são propostos pelos adultos e pela realidade onde estão inseridas, sendo assim o brincar fundamental para uma aprendizagem mais ativa, pois através desta a criança pode explorar, adquirir novos conhecimentos e desenvolver diversas competências.

Concluindo, a PPS II foi marcante para a minha formação, pois adquiri novas capacidades que me fizeram crescer enquanto profissional que ainda tem muito para aprender, viver e crescer. Ao longo destes meses, aprendi, em termos práticos, a compreender a criança e a ser educadora de JI, contudo ainda existe um longo caminho pela frente e como tal, tenciono enfrentar os novos desafios de forma reflexiva, ambicionando ser uma educadora de infância que esteja sempre em constante atualização e proporcione felicidade às crianças e o seu desenvolvimento, contribuindo de alguma forma para que sejam pessoas, cidadãos e seres humanos melhores e

felizes. Terminei esta etapa com a consciência que o mais importante desta experiência foi a relação de confiança e proximidade que se estabelece com as crianças e os mais diversos laços de afetividade, pensando que para o futuro irei construir sempre uma estrutura de aprendizagem recíproca entre mim e os mais pequenos, pois percebi e senti que com eles podemos dar, mas também receber sendo algo gratificante desta profissão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O presente trabalho teve como finalidade retratar o tema Uma sala “sem” conflitos: Autonomia na resolução de conflitos. Para o efeito, foi realizado este relatório e a análise de um reportório teórico que sustentasse os objetivos definidos e respondesse a um conjunto de questões. Devido à realidade atual e ao estágio ter sido interrompido diversas vezes, não me foi possível alcançar alguns desses objetivos e concretizar algumas das propostas que tinha idealizado.

Ao ter-me debruçado sobre diversos conteúdos e presenciar diversos momentos de interação entre pares, percecionei o quanto é importante promover o diálogo e a reflexão por parte das crianças, de forma a conceder-lhes o papel principal nas situações de conflito, incentivando-as a procurar diferentes formas de agir e ser nestas circunstâncias. É importante ter em atenção as características de cada criança, é essencial ter uma postura calma e tranquila, de forma a ajudá-las na procura de soluções, transmitindo-lhes exemplos, e assim converter estes momentos em conhecimento e aprendizagem.

No seguimento do relatório realizado, houve uma série de conteúdos que sustentam a ideia de que a escola, neste caso o JI, deve ser um espaço de interação entre adultos-crianças e crianças-crianças, que crie oportunidades para que o processo de aprendizagem ocorra num ambiente de partilha, de forma a conceder às crianças o papel principal no processo de construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Deverá assumir-se assim, um pressuposto indispensável que para tal aconteça será necessário que o/a educador/a permaneça atento ao que a criança já sabe, valorizando o seu potencial e as suas conquistas.

Devido à dimensão do trabalho realizado, por vezes, foi difícil conjugar e organizar todas as etapas que o constituem, mas acredito que com todo o empenho e esforço consegui construir uma sequência lógica de informação referente à prática. Na conjuntura atual existiram algumas limitações tais como: as várias interrupções que o estágio sofreu, condicionando a minha participação presencial e mais ativa, pois não me foi permitido participar no ensino à distância tendo ficado separada do grupo um longo período de tempo. Após esta fase, as circunstâncias levaram a uma nova adaptação, tanto minha como das crianças, conduzindo a um novo recomeço. Perante os factos apresentados tive de dar prioridade à realização do projeto e ao estudo que realizei e outras áreas importantes, nomeadamente, o portefólio da criança não foi possível a sua realização.

No entanto, o percurso percorrido foi bastante importante para a minha prática futura, uma vez que consegui delinear alguns princípios e valores que me irão acompanhar durante a minha vida profissional, sobretudo, ouvir sempre as crianças e ter em conta os seus saberes e opiniões, pois foi através dessa premissa que a minha

prática se regeu e se desenvolveu, acabando por ter um desfecho bastante positivo. Acredito, que ao desenvolver este relatório enriqueci o meu eu profissional, uma vez que percebi a dimensão da educação de infância e da importância que tem para aqueles que estão a desenvolver múltiplas competências e a desenvolver o seu eu pessoal.

Como futura educadora de infância tenho de estar ciente do meu papel, quer na formação integral e pessoal das crianças, quer para a sociedade, visto que é da minha responsabilidade criar futuros cidadãos ativos. A nossa função é, desta forma, crucial para o desenvolvimento integral das crianças, dado que, promovemos a estrutura e crescimento de conhecimentos, saberes, valores, normas, atitudes, comportamentos para que as crianças adquiram as bases necessárias para se viver em sociedade.

Através de todas as fases pelas quais este trabalho passou, consegui alcançar diversas aprendizagens, produzindo e adquirindo diversos conhecimentos, que me permitiram ter uma visão mais completa da realidade, ao contactar diretamente com diversas informações específicas e fundamentadas, tendo sido possível articular essa mesma informação com prática que vivo diariamente e perceber que um dos meus grandes propósitos é participar na formação de crianças e adultos conscientes e responsáveis, ativos na sociedade conhecedores daquilo que os rodeia, agindo com empatia perante os outros, mas principalmente poder contribuir para o crescimento de indivíduos capazes, realizados, motivados e felizes.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*;
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto De Creche*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
- Baptista, R. S. P. (2011). "Interação entre adulto/criança na Creche e no Jardim- de- Infância". Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal;
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Borsa J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Rio grande do Sul: O portal dos psicólogos;
- Brás, T. & Reis, C. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 3, 135-147;
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 106-114). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;
- Cole M. & Cole S.R. (2004). *Desenvolvimento da criança e do adolescente*. San Diego: Universidade da Califórnia;
- Devries, R. (1995). *Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças*. In Fosnot, C.T. (org). *Construtivismo: Teoria e Prática Pedagógica*. (pp. 123-140) Porto Alegre: Artmed;
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011) *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. 10TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIOLOGICAL ASSOCIATION;
- Formosinho, J (org.); Katz, L., McClellan, D., Lino, D. (1996). *Educação Pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora;

- Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade. Coleção Infância no 18. Porto: Porto Editora;*
- Francas, L. (2003). *Expressão Dramática e Atividades Teatrais. Associação para a Promoção Cultural da Criança;*
- Galvão, I. (2001). *A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica. Pro-posições. Vol. 12, 122-140;*
- Hohmann, M., & Keikart, D. (1997). *Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;*
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian;*
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança. (6a Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;*
- Howes, C & James, J. *Blackwell Handbook of Childhood Social Development. Blackwell Publishers Ltd. Part III – 8, p. 137-155. Oxford. USA;*
- Jares, X.R. (2002). *Educação e Conflito- Guia de Educação para a convivência. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA;*
- Júnior, V. C. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. Brasil: Revista brasileira de educação médica;*
- Ketele, J-M, Roegiers, X. (1993). *“Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos”.* *Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget;*
- Luís J. D.E.F. (2014). *A intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de pedagogia. Aveiro: Universidade de Aveiro;*
- Matos, M. (2012). *Reuniões de pais e trabalho com famílias, Cadernos de Educação de Infância, (97), 47-50;*
- Meirinhos, M. & Osório, A., (2010). *O estudo caso como método de investigação. EDUSER: revista de educação, 2 (2),49-65;*

- Morgado, C., Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. *Exedra*, 44-52;
- Nascimento, I. (2003). *A dimensão interpessoal do conflito na escola*. In Costa, M. E; Neto C., Lopes F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Associação de Profissionais de Educação de infância;
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Portugal, G. (S.d.). *Finalidade e Práticas Educativas em Creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*;
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohman, M. (2011) *Educação de bebés e, infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Ritscher, P, (2006) *El jardín de los secretos*. Octaedro: Barcelona;
- Rogoff. B. (2012). *Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge*. California: University of California;
- Rubin K. H., Bukowski W. M. & Parker J. G. (2008). *Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Wiley;
- Sarmiento, T. & Sousa, M. M. (2009). *Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156;
- Serrão, J., & Salema, H. (2013). *Educação para a cidadania global na senda dos direitos humanos e do desenvolvimento*;
- Serrano, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes – I*. Madrid: Ed. La Muralla;
- Serpa, M., Caldeira, S. & Gomes, C. (2013). *Preocupações, problemas e interesses dos alunos no quadro da gestão curricular*. In Serpa, M., Caldeira, S. & Gomes,

- C.(coord.), *Resolução de Problemas em Contexto Escolar* (pp. 51-84). Lisboa: Edições Colibri;
- Silva, L. I., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE);
- Sobral, C. (2007). *Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar?* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Sobral, C. (2014) *A Investigação-Acção Colaborativa como Estratégia de Formação para a Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância*. Lisboa;
- Stake, R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento, pp.140-170;
- Vasconcelos, T. (2011a). *CNE – Recomendação n.o 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. *Diário da República*, 2.a série – N.o 79;
- Vinha, P. T. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas;
- Wajskop, G. (1995). *O Brincar na Educação Infantil*. São Paulo: Cad. Pesq. No92 p.62-69;
- WIEDER, S. & GREENSPAN, S. (2010). “A base emocional da aprendizagem”. In SPODEK, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 167 – 190);
- Zabalza (s.d). *Didática da educação infantil*. Lisboa.

ANEXOS

| | " | | "

**ANEXO. PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA II**