


O/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA ENQUANTO MEDIADOR/A NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Ana Santos

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

2021





O/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA ENQUANTO MEDIADOR/A NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Ana Santos

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

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2021



“As razões do coração são as únicas que uma criança abaixo dos seis anos entende verdadeiramente” (Barrio, citado por Vale, 2009, p.142)

Agradecimentos

Ao longo desta caminhada recordo com felicidade, carinho e gratidão todos aqueles que me ajudaram a crescer e que me transmitiram conhecimentos e saberes sobre o mundo, nomeadamente, relacionados com a educação de infância, um mundo tão vasto que nos permite fazer a diferença para melhor, não apenas em nós mesmos, mas também nos outros, através de pequenos gestos que podem parecer irrelevantes ou insignificantes, mas cujo entendimento do seu significado se manifesta aos olhos de cada um. Mundo este em que nos temos de adaptar às constantes mudanças e desafios que frequentamos diariamente, enriquecido por relações e interações sociais que nos ensinam a ser e a estar.

Como forma de gratidão e reconhecimento de todo o alento, força e inspiração que me deram durante o todo o meu percurso, dedico este meu poema a todos os que me acolheram e apoiaram, de forma incondicional e incansável, **incluindo, a equipa educativa, as crianças e as famílias pertencentes ao contexto socioeducativo, a professora Ana Simões, a minha família, a Sara, o meu namorado e as minhas amigas.**

A todos vós, um enorme obrigada,
Por durante este percurso me terem ajudado,
Dando-me confiança e alento,
E estando sempre do meu lado.

A todos vós, um enorme obrigada,
Por todo o apoio e carinho demonstrados,
Por cada palavra de incentivo no momento certo,
E por cada gesto de carinho e afeto.

A todos vós, um enorme obrigada,
Por me acompanharem neste processo,
Disponibilizando tempo e espaço para aprender,
E, dessa forma, continuar a crescer.

A todos vós, um enorme obrigada,
Por todos os saberes e conhecimentos partilhados,
Por todas as experiências vividas,
Repletas de emoções sentidas.

A todos vós, um enorme obrigada,
Por ouvirem as minhas certezas e incertezas,
Por me deixarem experimentar o certo e o errado,
E por acreditarem nas minhas persistências.

A todos vós, um enorme obrigada,
Por fazerem parte deste percurso,
Pode-se dizer que um pouco atribulado,
Mas acima de tudo valorizado e respeitado.

Obrigada do fundo do coração,
Pela vossa entrega e dedicação,
Por todas as palavras e gestos para comigo,
Que funcionaram como porto de abrigo.

Resumo

Este trabalho de investigação intitula-se **“O/A Educador/a de Infância enquanto mediador/a na resolução de conflitos”**. Pretende-se, com este estudo, **compreender e aprofundar o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos em jardim de infância**, ramificando-se em questões secundárias que se debruçam sobre as estratégias de resolução de conflitos e o seu impacto no desenvolvimento emocional, social e moral da criança. Para a concretização do presente estudo, tornou-se fundamental recorrer a diversos métodos, técnicas e instrumentos, os quais serviram como suporte à análise, discussão e apresentação dos resultados obtidos. Ainda no que diz respeito a este ponto da investigação, as “vozes” de todos os participantes forma de extrema importância para proceder à triangulação dos dados apurados, permitindo complementar e enriquecer os resultados recolhidos durante todo o estudo.

A investigação assenta num quadro teórico no qual a resolução de problemas estabelece estreita relação com a Mediação e o Diálogo, inspirados numa Educação voltada para a Cidadania e os Direitos Humanos. O presente estudo estrutura-se mediante uma abordagem qualitativa – um estudo de caso, no qual se procedeu à realização de duas entrevistas semiestruturadas à equipa de sala: uma entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante e outra entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala. Numa fase posterior, elaborou-se uma análise de conteúdo incidente em cada uma das entrevistas.

A discussão dos resultados obtidos aponta para as seguintes conclusões: i) o/a educador/a de infância tem o papel de mediador na resolução de conflitos entre as crianças, sendo que a criança é o principal interveniente deste processo; ii) o diálogo e a comunicação assim como o colocar-se no lugar do outro constituem exemplos de estratégias aproveitadas para a resolução dos conflitos; iii) qualquer conflito deve ser resolvido o mais precocemente possível, preferencialmente no meio escolar; iv) a resolução de conflitos no jardim de infância possui impacto no desenvolvimento emocional, social e moral da criança. É de salientar que a resolução de conflitos funciona como forma de prevenção de comportamentos de risco no futuro da criança.

Palavras-chave: Criança; Jardim de Infância; Conflitos; Mediação; Diálogo.

Abstract

This research work is entitled "The Kindergarten Educator as a mediator in conflict resolution". The aim of this study is to *understand and to deepen the role of the kindergarten teacher in the resolution of conflicts in kindergarten*, branching into secondary questions that focus on conflict resolution strategies and their impact on the emotional, social, and moral development of the child. To carry out this study, it was essential to use various methods, instruments, and techniques, which served as support for the analysis, discussion and presentation of the results obtained. Also, with regard to this point in the investigation, the "voices" of all the participants were extremely important in order to proceed to the triangulation of the data obtained, enabling the complement and enrichment of the results collected throughout the study.

The research is based on a theoretical framework in which problem-solving establishes a close relationship with Mediation and Dialogue, inspired in an Education focused on Citizenship and Human Rights. This study is structured through a qualitative approach - a case study, in which two semi-structured interviews were conducted with the classroom team: a semi-structured interview with the cooperating teacher and another semi-structured interview with the room assistant. At a later stage, a content analysis was performed on each of the interviews.

The discussion of the results obtained points to the following conclusions: i) the kindergarten teacher has the role of mediator in the resolution of conflicts between children, and the child is the main actor in this process; ii) dialogue and communication as well as putting oneself in the other's shoes are examples of strategies used to resolve conflicts; iii) any conflict should be resolved as early as possible, preferably in the school environment; iv) the resolution of conflicts in kindergarten has an impact on the child's emotional, social and moral development. It should be noted that conflict resolution works as a way of preventing risky behaviour in the child's future.

Keywords: Children; Kindergarten; Conflicts; Mediation; Dialogue.

Índice Geral

1. Introdução.....	1
2. Um lugar acolhedor dos direitos humanos: caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	4
2.1. O meio envolvente	5
2.2. O contexto socioeducativo	5
2.3. A equipa educativa	8
2.4. O ambiente educativo	10
2.5. As crianças	13
3. Uma sala como um espelho de cada ser humano: análise reflexiva de intervenção em JI.....	16
3.1. Intenções para a ação	17
3.1.1 A criança enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento: intenções para com as crianças.....	18
3.1.2. A simbiose entre o meio escolar e o meio familiar no desenvolvimento e aprendizagem da criança: intenções para com as famílias	22
3.1.3. A troca de ideias com vista ao sucesso do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança: intenções para com a equipa educativa	24
3.2. A ação: um percurso	27
3.2.1. Os objetivos em sala de JI	29
3.2.2. Encarar a criança enquanto um ser humano de direitos: as estratégias em sala de JI.....	32
3.2.3. A apropriação da rotina como “rede” de segurança e conforto para cada criança: as rotinas em sala de JI	34
3.2.4. Um lugar potenciador de relações e interações diferenciadas: o espaço em sala de JI.....	36
3.2.5. Uma via para fortalecer competências: os materiais na sala de jardim de infância	37
3.3.6. Um tempo que gera tempo para tudo: o tempo na sala de jardim de infância ...	38

3.4. Refletir sobre o que foi feito para planejar o que se fará de novo: avaliação da ação	39
3.4.1. Portefólio enquanto avaliação autêntica do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança: avaliação aprofundada de uma criança	44
4. “ E se fosse contigo, como é que te sentirias?” Investigação em JI	48
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	49
4.2. Revisão da literatura: “e se fosse contigo, como é que te sentirias?” O papel do/a educador/a de infância enquanto mediador/a na resolução de conflitos	51
4.2.1. Qual o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos?	51
4.2.2. Quais as estratégias do/a educador/a de infância que permitem a resolução de conflitos?	54
4.2.3. Qual o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional da criança?	58
4.2.4. Qual o efeito dos conflitos no desenvolvimento social e moral da criança?	60
4.3. Roteiro metodológico e ético	62
4.4. As “vozes” de todos os participantes na investigação: apresentação e discussão dos dados	66
4.4.1. Qual o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos?	67
4.4.2. Quais as estratégias do/a educador/a de infância que permitem a resolução de conflitos?	72
4.4.3. Qual o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional da criança?	77
4.4.4. Qual o impacto dos conflitos no desenvolvimento social e moral da criança? ...	79
5. Um processo repleto de adesão, ação e autoconsciência: construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	85
6. A identidade enquanto forma de ser e de estar: considerações finais	90
Referências	96
Anexos	103
Anexo A. Um percurso repleto de emoções, experiências e partilhas: portefólio da pps i (cf. Anexos ao relatório da PPS II)	104

Anexo B. Planta da relva do espaço exterior da organização socioeducativa	234
Anexo C. Planta do recreio destinado à infantil e à pré-primária do espaço exterior da organização socioeducativa.....	236
Anexo D. Planta da sala da pré-primária do espaço interior da organização socioeducativa	238
Anexo E. Áreas de trabalho presentes na sala de pré-escolar do contexto socioeducativo	240
Anexo F. Instrumentos destinados à gestão e organização da rotina diária do grupo	243
Anexo G. Princípios para uma educação de infância de qualidade de acordo com bertram e pascal (2009).....	246
Anexo H. As dimensões associadas à educação pré-escolar de qualidade descritas por pascal e bertram (2009).....	249
Anexo I. Roteiro ético da investigação	252
Anexo J. Guião da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante...262	
Anexo K. Transcrição da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante	267
Anexo L. Guião da entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala.....	272
Anexo M. Transcrição da entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala.....	276
Anexo N. Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.....	279
Anexo O. Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala.....	297
Anexo P. Consentimento informado entregue à família para a realização do portefólio com a criança	303
Anexo Q. O “livro de todas as coisas” (“L”): portefólio de uma criança (cf. Anexos ao relatório da PPS II)	306

Índice de Figuras

Figura 1. Rotina diária da sala do pré-escolar. Fonte: Projeto Curricular de Turma (2020-2021).....	12
Figura 2. Esquema relativo ao Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade.....	42

Índice de Tabelas

Tabela 1. Áreas de trabalho na sala de pré-escolar.....	115
Tabela 2. Instrumentos destinados à gestão e organização da rotina diária do grupo.....	117
Tabela 3. Princípios para uma educação de infância de qualidade de acordo com Bertram e Pascal (2009).....	119
Tabela 4. As dimensões associadas à educação pré-escolar de qualidade descritas por Pascal e Bertram (2009).....	121
Tabela 5. Roteiro ético da investigação.....	123
Tabela 6. Guião da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.....	132
Tabela 7. Guião da entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala.....	140
Tabela 8. Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.....	145
Tabela 9. Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala.....	162

Lista de Abreviaturas

JI Jardim de Infância

NC Nota de Campo

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS I Prática Profissional Supervisionada I

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO
| ' ' | | ' |

O relatório que se apresenta foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) que decorreu num Jardim de Infância no Estoril, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Este reveste-se num trabalho de natureza documental, investigativa e reflexiva das vivências experienciadas. Arroga o intuito de desenvolver e consolidar competências e atitudes adequadas a uma intervenção educativa pedagógica de sucesso, através da construção de um modelo pessoal refletido, fundamentado e eticamente situado inerente a uma intervenção educativa de qualidade, abrindo caminho para o início de um percurso reflexivo e investigativo de formação pessoal e profissional como educadora de infância.

A estrutura do relatório divide-se em quatro capítulos distintos que se complementam entre si, norteados por um fio condutor inerente à problemática investigada. O primeiro capítulo apresenta ao leitor uma caracterização detalhada do contexto socioeducativo, incluindo informações sobre o meio envolvente, a equipa educativa, o ambiente educativo e o grupo de crianças da sala de jardim de infância, relevantes para a formulação da ação pedagógica preconizada. De seguida, é elaborada uma análise reflexiva da prática educativa implementada e respetiva avaliação, sublinhando-se a importância da relação entre o planeamento, a ação e a avaliação no que toca à ação pedagógica colocada em prática. Ainda no que diz respeito a este capítulo, são expostas ao leitor as intenções de ação para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, seguindo-se a partilha do processo de intervenção da minha prática pedagógica, tendo em conta os objetivos, estratégias, rotinas, espaços, tempo e os materiais. Posteriormente, é realizada a avaliação em torno da minha prática pedagógica, considerando o que fiz, com que intenções o fiz e o que esperava ter feito.

O terceiro capítulo fornece ao leitor uma investigação desenvolvida durante a prática pedagógica, da qual emergiu uma problemática presente, frequentemente, neste contexto. Ainda dentro deste subcapítulo, realiza-se a revisão de literatura atual e pertinente em torno da problemática identificada, de modo a aprofundá-la e compreendê-la, a elaboração do roteiro metodológico e ético no qual se incluem um conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que servem de suporte ao processo investigativo e a apresentação e discussão dos dados apurados, conferindo resposta às questões levantadas no decorrer da investigação. A temática investigada tem como objetivo **principal compreender e aprofundar o papel do educador(a) de infância na resolução de conflitos em jardim de infância**, ramificando-se em questões

secundárias que se debruçam sobre as estratégias de resolução de conflitos e o seu impacto no desenvolvimento emocional, social e moral da criança.

O capítulo seguinte aborda a (re)construção da profissionalidade docente como educador/a em contexto de jardim de infância, evidenciando a consciencialização e o autoquestionamento como fatores cruciais a este processo, ao mesmo tempo que se atribui um papel de destaque em como uma educação voltada para a resolução de conflitos marca o presente e o futuro de cada criança. O último capítulo expõe ao leitor um conjunto de considerações finais, realçando-se de que maneira *o ser e o estar* se transformam numa dominante em constante mudança na educação de infância e partilhando de que forma as experiências e vivências sentidas neste contexto me marcaram e permitiram crescer quer pessoal, quer profissionalmente.

O portefólio decorrente da prática profissional supervisionada (cf. Anexo A) integra o presente relatório, mostrando ao leitor parte do trabalho desenvolvido no contexto de prática junto das crianças, equipa educativa e famílias. Para além disso, envolve um conjunto de planificações semanais, notas de campo e reflexões semanais, consideradas relevantes para a formulação da ação pedagógica.

2. UM LUGAR ACOLHEDOR DOS
DIREITOS HUMANOS: CARACTERIZAÇÃO
DE UMA AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA

| ' ' ' | ' ' ' |

2.1. O meio envolvente

O ser humano desenvolve-se perante um processo de relação com o meio, deixando-se não só influenciar por ele como também influencia esse meio em que vive (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta forma, o meio envolvente é encarado como influenciador do desenvolvimento humano, ou seja, com o qual cada criança estabelece um conjunto de relações e interações e, conseqüentemente, se apropria de meios e recursos promotores das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento.

A organização socioeducativa na qual decorreu todo este percurso de prática profissional supervisionada II situa-se na freguesia de São João do Estoril, no concelho de Cascais, num ambiente urbano. Ao redor da organização, encontram-se moradias. Nota-se ainda a existência de árvores que promovem a observação de diferentes ambientes por parte da criança: para além do ambiente citadino, estas contactam também com um ambiente mais ligado à natureza. Perto da instituição, existem outros serviços de cuidados à população, tais como, um externato, uma pastelaria, um minimercado, uma empresa imobiliária, uma barbearia e uma escola secundária. Nas proximidades da organização socioeducativa, existe um espaço verde, uma ribeira, sendo possível a utilização de um autocarro para as crianças se deslocarem até lá, dando-lhes a oportunidade de realizarem passeios exteriores e de beneficiarem de múltiplas experiências de aprendizagem ao ar livre, em contacto com a natureza e a comunidade envolvente. Por outro lado, perto da organização socioeducativa, existem diversas paragens de autocarro, que representam um meio de transporte alternativo a quem não tem transporte próprio. Assim, o contexto socioeducativo insere-se num espaço em que a oferta de serviços é variada e onde o próprio representa uma resposta importante à população residente.

2.2. O contexto socioeducativo

A organização socioeducativa é de natureza privada que funciona desde 1968, tendo o alvará do Ministério da Educação a destinado ao ensino infantil, pré-primário e de primeiro ciclo. Para além disso, apresenta uma parceria com o *British Council* (uma instituição pública, oriunda do Reino Unido, com o objetivo de criar oportunidades internacionais entre os povos do Reino Unido e de outros países e de construir relações de confiança). O estabelecimento possui uma área de aproximadamente 2500 m², sendo constituído por um edifício principal com 3 pisos, 2 pavilhões, um campo de jogos

adaptado ao primeiro ciclo e um espaço coberto anexado ao edifício principal. promove o desenvolvimento e a aprendizagem em crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 12 anos.

No que diz respeito ao edifício principal, este é composto por três pisos distintos. No rés-do-chão, encontram-se a sala comum do átrio principal, dois refeitórios, a cozinha e a dispensa. No segundo piso, encontram-se duas salas da infantil, a sala do pré-escolar e uma sala utilizada, por exemplo, pela equipa educativa. No último piso, localizam-se duas salas da primária, a secretaria, a biblioteca e uma casa de banho. Os pisos estão interligados por escadas, nas quais existe um corrimão, de modo a fornecer as condições de segurança necessárias. Tanto a valência infantil como a do pré-escolar integram grupos heterogéneos no que respeita à idade enquanto, no caso do primeiro ciclo, cada uma das salas engloba um nível de idade distinto.

Quanto aos espaços exteriores, alguns deles são utilizados em comum pelas diferentes valências integradoras da organização socioeducativa, não existindo uma “separação” de espaços entre as várias faixas etárias e, conseqüentemente, promovendo a interação e entreajuda entre os grupos. O exterior contempla os seguintes espaços: uma área na qual se encontra o material de primeiros socorros, uma zona de recreio destinada a algum do tempo de brincadeira da infantil e da pré-primária, o recreio preparado para o primeiro ciclo, um campo exterior para as atividades da pré-primária e do primeiro ciclo e a “Relva”, criada para o tempo de lazer da infantil e da pré-primária e onde as crianças podem cuidar da horta. Existem ainda duas salas de primeiro ciclo fora do edifício principal contíguas a este espaço exterior.

Ao longo da minha prática, observei e participei em rotinas, emergentes em alguns dos espaços oferecidos pelo contexto socioeducativo, propiciadoras de aprendizagem e desenvolvimento que considere relevantes. Como tal, realizei as plantas inerentes à “Relva”, (cf. Anexo B), ao recreio destinado à infantil e pré-escolar (cf. Anexo C) e à sala do pré-escolar (cf. Anexo D).

A organização socioeducativa em análise apresenta como ideologia a Educação para a Cidadania, ou seja, para os Direitos Humanos. E, no que concerne aos objetivos preconizados pela instituição, estes encontram-se mencionados no seu site:

- Levar junto de cada aluno uma imagem cívica do cidadão responsável e “democraticamente interveniente na vida coletiva”;
- Alargar os programas estabelecidos oficialmente, visando sempre a formação global do aluno;

- Promover atividades curriculares/extracurriculares estimulando as qualidades vocacionais e um equilíbrio afetivo da criança;
- Desenvolver as capacidades “de raciocínio, espírito crítico, sentido cívico e sensibilidade estética;
- Estimular hábitos de trabalho individual e de equipa, assegurando o desenvolvimento físico, psíquico e afetivo;
- Incentivar a responsabilidade em atividades de natureza teórica, teórico-prática e experimental baseadas em atitudes de reflexão pessoal;
- Contribuir formação integral do jovem;
- Educar para a cidadania democrática e para os direitos humanos (*Site da instituição cooperante, Objetivos*).

A este propósito, O’Shea (citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015) refere que as práticas inerentes a uma educação voltada para a cidadania visam, principalmente, a promoção de uma cultura de democracia e dos direitos humanos, procurando fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade. Assim, dão um papel de relevo à experiência individual e à procura de práticas nas quais se estabeleçam relações humanas autênticas, centrando-se no indivíduo e nas relações que este estabelece com o outro, fomentando a construção de identidades pessoais e coletivas e de condições de vida em conjunto. Tal como destacam Silva, et.al. (2016), as participações das crianças no processo educativo, através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas essenciais à vida social e à distribuição de tarefas fundamentais à organização do grupo, funcionam como experiências de vida democrática que tornam a criança num cidadão consciente dos seus direitos e deveres e, conseqüentemente, sensível aos direitos humanos, assentes numa Educação voltada para a Cidadania.

Tendo em conta os objetivos estabelecidos no Projeto Curricular de Turma (2020-2021), dá-se primazia à disponibilização de atividades e experiências às crianças que, mediante os temas selecionados e o desenvolvimento de cada uma, reforçam a ideia de que cada criança é diferente e, por isso, o mesmo acontece no que diz respeito ao seu desenvolvimento. O mesmo documento contempla a planificação do trabalho assente nos “Contos Tradicionais”: Através deste projeto, é esperado que cada criança, enquanto futura cidadã, se afirme pelas suas características individuais, gostos, e preferências em relação a factos e seres.

Tal como está explícito no Projeto Curricular de Turma (2020-2021), no que diz respeito ao modelo educativo da organização, este não contempla um modelo específico, baseando-se nos Contos Tradicionais para trabalhar com as crianças diversas temáticas inerentes às OCEPE. Nesta linha, as atividades pedagógicas e lúdicas efetuadas ao longo do ano acabam por ser planeadas e organizadas conforme os temas selecionados, a maturidade de cada criança e respetivas escolhas. Em conversa informal com a educadora cooperante, fui informada que todos os anos, numa das reuniões realizadas em conjunto com os pais das crianças, estes foram informados do trabalho que teriam de fazer em casa com a criança e que, posteriormente, esta o apresentava ao grupo, momento fundamental de partilha, tanto entre os pais e a criança, como entre criança e o restante grupo. Acresce ainda que o desenvolvimento de cada criança é avaliado ao longo do ano através de uma relação de parceria entre a organização socioeducativa e a família, reuniões pedagógicas e registos escritos e/ou fotográficos, sempre que possível.

Em suma e de acordo com o que é estipulado no Projeto Curricular de Turma (2020-2021), pretende-se a criação de um ambiente que funcione enquanto “porto seguro” das crianças, fazendo a diferença em cada uma delas, de modo que se tornem “adultos extraordinários”. Para tal, investe-se numa educação voltada para os direitos humanos, assente numa ideologia de cidadania e, por isso, tendo sempre presente os direitos da criança.

2.3. A equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa, esta é composta pela direção administrativa, professoras dos diferentes níveis de primeiro ciclo, uma educadora e uma auxiliar de sala para cada uma das salas da infantil e pré-primária e uma cozinheira. No que diz respeito às atividades extracurriculares, para a leção do *Projeto Curricular Bilingue, Educação Física, Educação Musical e Literatura Infantil*, são contratados professores externos.

Tal como é visível no site da organização socioeducativa, a direção encontra-se sempre disponível para fornecer esclarecimentos sobre aspetos pedagógicos ou administrativos; os pais podem colaborar em sugestões e reclamações que são encaminhadas à direção administrativa (e, posteriormente, para o respetivo departamento) e têm a possibilidade de contactar todos os dias com os professores,

tendo em conta a marcação de horário e o bom funcionamento das aulas. Por último, os encarregados de educação são convocados pela equipa educativa para receberem informações escolares individuais ou gerais, mediante o programa existente no calendário interno.

Relativamente à relação de todos os profissionais integrantes da instituição, esta baseia-se na cumplicidade e proximidade, assim como na entreajuda e partilha de conhecimentos. Aliás, quando falta algum elemento da equipa, tanto educadoras como auxiliares ajudam na sala onde falta um membro da equipa educativa, destacando-se a disponibilização e a flexibilidade de toda a equipa para ficar encarregue de tarefas necessárias ao bom funcionamento da escola e, portanto, à satisfação das necessidades de todas as crianças.

No decorrer da minha prática, tive a oportunidade de observar a rotina diária e ajudar na sala dos mais pequenos, momentos que constituíram uma mais-valia na minha experiência ao permitirem que participasse em atividades com grupos diferentes e, ao mesmo tempo, que desenvolvesse um maior contacto com outros elementos da equipa educativa. Referimo-nos a um espaço onde todos comunicam entre si e se encontram disponíveis para colmatar qualquer situação de emergência, dando todos os dias o seu melhor, a fim de garantir o sucesso do bem-estar e da aprendizagem de todos os grupos de crianças pertencentes ao contexto socioeducativo em análise.

No caso específico da equipa educativa da sala com a qual tive a oportunidade de desenvolver o meu trabalho, esta era constituída por uma educadora e uma auxiliar de sala. O trabalho colaborativo entre a equipa de sala era constante, sendo que tanto a educadora cooperante como a auxiliar assumiam um papel crucial no trabalho com as crianças. Inclusivamente, a auxiliar ficava responsável pela escolha das crianças para a concretização de tarefas presentes no *Mapa de Tarefas* (alterado de semana a semana), pela marcação do tempo e das presenças e pela *Tarde de Jogos*. Frequentemente, trocavam ideias e informações sobre o desenvolvimento do grupo. As tarefas são divididas pela educadora cooperante e pela auxiliar de sala com base numa relação de respeito e cumplicidade, facto que leva as crianças a valorizarem e a mostrarem admiração pelo trabalho da equipa educativa.

Neste contexto, tive ainda a oportunidade de observar que a educadora cooperante se mostrava disponível ao longo do dia para contactar com as famílias, enviando fotografias de algumas das atividades vivenciadas pelas crianças, atendendo a qualquer dúvida ou telefonando quando surgia alguma situação mais grave com a

criança, como por exemplo, quando se magoava ou estava indisposta. De acordo com Silva et. al (2016), tanto o meio familiar como o contexto de educação pré-escolar assumem enorme relevância na educação da criança, possuindo características físicas e materiais particulares, ao mesmo tempo que ocorre uma interação direta entre indivíduos que desempenham papéis diferenciados, através de formas de interação interpessoal e do empenho em atividades específicas, as quais se concretizam em espaços e tempos próprios.

Por vezes, as educadoras das diferentes salas organizavam projetos comuns tendo como finalidade promover a socialização com o outro e o contacto das crianças com diferentes grupos da organização socioeducativa. Nesses momentos (e noutros), as educadoras juntavam-se entre si e partilhavam ideias sobre possíveis atividades a serem realizadas com as crianças, adequando-as de acordo com a valência com a qual trabalhariam. Desta forma, falamos de um espaço em que a competitividade entre cada membro da equipa educativa é inexistente, dando lugar à partilha de ideias e sugestões. A título de exemplo, numa das conversas informais que tive com a educadora cooperante, foi-me dito que as salas de pré-escolar elaboravam, frequentemente, atividades e projetos em conjunto, facto que, no caso da profissão de educador/a de infância, é crucial para o sucesso e evolução das crianças. Partilhar informação e ideias entre as educadoras, além de importante, permite melhorar a sua ação e, por conseguinte, todas as atividades são divididas e pensadas em conjunto (NC, 6 de maio de 2021).

Quanto à avaliação das crianças, esta é realizada pela educadora, embora a auxiliar manifeste o seu ponto de vista relativamente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças do grupo ao longo do ano. Esta avaliação possui um carácter descritivo.

2.4. O ambiente educativo

Para que a criança e o grupo desenvolvam independência e autonomia, importa que compreendam o modo como se organiza o espaço e a forma como pode ser utilizado, após a sua participação e as tomadas de decisões em torno das mudanças (ou não) subjacentes ao espaço. A organização do ambiente educativo de sala possui como vertentes essenciais: a organização do grupo, a organização do espaço e a organização do tempo, dimensões que se assumem como suporte de desenvolvimento

curricular, uma vez que as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a respetiva organização, distribuição e utilização do tempo são aspetos determinantes para que a criança tenha oportunidade de escolher, fazer e aprender (Silva, et al., 2016). Ao conhecerem o espaço e as respetivas possibilidades, as crianças apropriam-se do mesmo e podem experimentar os materiais de formas diversificadas, imprevistas, criativas e de maneira cada vez mais complexa (Silva, et.al., 2016).

Nos corredores da instituição, estão afixados trabalhos realizados pelas diferentes valências, sendo que alguns deles são incluídos no *Jornal*, uma forma de partilha importante para o seu processo de interação e socialização com o outro. Silva et al. (2016) referem que o que é exposto nas paredes se concretiza numa forma de comunicação representativa dos processos desenvolvidos e, uma vez que está visível para as crianças e adultos, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas.

No caso da sala do pré-escolar, esta caracteriza-se como um espaço *amplo*, no qual as crianças podem movimentar-se livremente, dividindo-se por “cantinhos” - áreas de interesse bem definidas (cf. Anexo E), permitindo ações de naturezas diferenciadas e servindo de estímulo à autonomia da criança sendo que a organização do espaço pode ser alterada mediante o desejo das crianças ou do grupo, a aquisição de um novo material ou, se o/a educador/a considerar pertinente (Projeto Curricular de Turma, 2020-2021). Tal como defendem Silva, et al. (2016), a criação de um ambiente securizante, no qual cada criança se sente bem e onde é verdadeiramente respeitada e valorizada, consiste num cuidar ético por parte do/a educador/a de infância, sendo que uma reflexão permanente sobre o espaço e respetiva funcionalidade e adequação, potencia a modificação da sua organização, tendo em conta as necessidades e a evolução registadas pelo grupo, possibilitando a introdução de novos espaços e materiais que suscitem momentos desafiantes para a criança e que estejam em concordância com os interesses manifestados ao longo do ano.

É fundamental que a organização do tempo seja efetuada pelo/a educador/a e pelas crianças, devendo incluir de maneira equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em situações diversificadas, permitindo criar oportunidades de aprendizagem diversas, caracterizando-se pela estrutura e flexibilidade, das quais sucedem diferentes momentos com sentido para a criança em que faz experiências, explora, brinca, testa novas ideias e aperfeiçoa as suas realizações (Silva et al., 2016). Os recursos e materiais presentes na sala encontram-se disponíveis e acessíveis a

todos (equipa educativa e crianças), permitindo a concretização de atividades e momentos de diferentes naturezas, permitindo à criança a interação com materiais e indivíduos distintos.

Para além disso, a sala de pré-escolar é constituída por uma casa de banho (anexa à sala) e um espaço exterior com alguns materiais e recursos usufruídos pelas crianças durante os seus momentos de brincadeira. As paredes da sala são de cor branca e existem duas janelas com estores, uma porta de acesso à casa de banho e ao espaço exterior da sala e uma porta de acesso à entrada da sala, na qual é afixada a planificação semanal e onde estão dispostos três símbolos (utilizados no momento em que cada criança entra na sala no início da manhã). Nas paredes da sala, estão colocados instrumentos essenciais à gestão e organização da rotina diária do grupo (cf. Anexo F), assim como trabalhos realizados pelas crianças.

Relativamente à rotina da sala, esta pode ser alterada conforme as necessidades do grupo (NC, 4 de janeiro de 2021). A rotina da sala da pré-primária é descrita no Projeto Curricular de Turma (2020-2021) (cf. figura 1).

Figura 1

Rotina diária da sala do pré-escolar.

Rotinas

HORA	ROTINA
9h15m	Acolhimento
09h30/11h00	Atividades Orientadas Atividades livres
11h10	Recreio/Higiene
11h30	Almoço
12h00	Recreio/Repouso
14h00	Atividades Orientadas/Atividades Livres
15h15	Lanche
16h00	Saída

Nota. Retirado do Projeto Curricular de Turma (2020-2021) da instituição cooperante.

As crianças têm todos os dias momentos de atividades orientadas nos quais se contemplam atividades dinamizadas pela educadora cooperante ou por professores de atividades extracurriculares (*inglês, música, aloah, educação física e yoga*) e momentos de brincadeira livre. Algumas das atividades eram realizadas na sala do pré-escolar (atividades dinamizadas pela educadora cooperante, *inglês e aloah*), enquanto outras eram dinamizadas noutros espaços subjacentes à organização socioeducativa (*inglês, ginástica, tarde de jogos e yoga*). Todas as manhãs, depois do acolhimento, uma das crianças do grupo marca o tempo e outra marca as presenças e às segundas-feiras, no tapete, cada criança conta as suas novidades e de seguida, assiste à hora do conto

2.5. As crianças

O grupo da sala onde ocorreu a minha prática é composto por 16 crianças de nacionalidade portuguesa com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que 8 são meninos e 8 são meninas. A existência de grupos de crianças com idades diferenciadas acentua a diversidade e enriquece o tipo de interações registadas dentro do grupo, proporcionando várias ocasiões de aprendizagem entre crianças (Silva et al., 2016). Algumas das crianças do grupo frequentam a terapia da fala, sendo que uma delas entrou no presente ano letivo para a terapia (NC, 4 de janeiro de 2021).

O grupo gosta de desenhar, ouvir histórias e canções, mostrando interesse por atividades que envolvam o fator surpresa ou relacionadas com a culinária e construção. Frequentemente, nas aulas de inglês, questionavam se teriam a aula na rua, demonstrando interesse em realizar atividades no espaço exterior. Durante as aulas de música, o grupo mostrava *entusiasmo* em cantar e manipular diversos instrumentos musicais. No entanto, o grupo apresenta um tempo de concentração reduzido (NC, 4 de janeiro de 2021).

Paralelamente, nos momentos de brincadeira livre, a área dos jogos e a biblioteca eram os cantos da sala menos explorados pelas crianças que nutriam um maior interesse por desenhar, recortar, colar e o jogo do faz de conta. Algumas das crianças também revelavam curiosidade pela escrita, pedindo-me ajuda para escrever determinadas palavras (NC, 5 de janeiro de 2021). Este é um grupo que demonstra ainda *entusiasmo* por festas repletas de doces e filmes (NC, 15 de março de 2021).

O grupo em análise regista, por vezes, algumas situações de conflito entre si, necessitando da ajuda de um adulto para as resolver e que, raramente, coloca questões

sobre diferentes temas (*pouca* curiosidade). No entanto, é um grupo que participa nas atividades e que auxilia a equipa de sala nas tarefas diárias, apresentando uma relação afetiva e de confiança para com a equipa de sala. As crianças revelam conhecimento e apropriação dos materiais existentes na sala, sendo os responsáveis pela sua preservação e arrumação. Revelam também conhecimento e apropriação da rotina diária, mostrando-se autónomas na sua concretização. Nos momentos de grande grupo, algumas das crianças não esperavam pela sua vez para falar, não colocando o dedo no ar para pedir a sua vez e interrompendo o outro. Na educação pré-escolar, a equipa promove as condições necessárias à interação social e de socialização, através de relações que se estabelecem entre crianças, crianças e adultos e entre adultos, sendo essa a base do processo educativo (Silva et..al, 2016). Por vezes, é necessário trabalhar a cooperação e entreaajuda entre as crianças do grupo, assim como a partilha e o diálogo, para que persistam as bases necessárias ao processo educativo. Algumas das crianças possuem dificuldades na motricidade fina ou em alguns conteúdos relacionados com a linguagem oral. Importa referir que as crianças do grupo já conseguem escrever o seu nome, identificar as letras e escrever os números (por vezes, em espelho).

A nível afetivo, as crianças gostam *muito* de receber abraços no decorrer da sua rotina diária e de sentir que a equipa educativa está por perto, tanto que, em determinadas alturas, quando a educadora cooperante, a auxiliar de sala ou nós nos ausentávamos da sala, perguntavam pela equipa educativa de sala. Frequentemente, quando eu iniciei a gestão, organização e dinamização do grupo, antes de entrarem na sala, a maior parte das crianças tocava no coração (abraço) e, quando eu chegava de manhã ao recreio, algumas vinham dar-me um abraço. Quando estava no tapete com o grande grupo e, por exemplo, quando uma das meninas ia apresentar algo ao grupo, esta encostava-se a mim ou sentava-se no meu colo. Assim, no decorrer da rotina diária o grupo de crianças procurava o conforto e carinho dados pela equipa de sala, pedindo um abraço, colo ou outra demonstração de carinho - a equipa de sala constituía o principal pilar de afeto das crianças do grupo que acompanhou a minha prática. É comum observar maior interação entre os meninos e as meninas, entre os/as quais começam a formar grupos, sendo importante que cada criança registre interações diversificadas, sem ser sempre com os mesmos pares. Em alguns momentos em que o grupo estava com as outras salas da infantil no recreio, reparei que raramente as crianças do meu grupo interagiam com crianças dos outros grupos, a não ser com

irmãos ou irmãs que frequentassem a instituição.

A comunicação oral foi uma dimensão necessária a desenvolver com o grupo, na medida em que, de uma forma geral, este apresentava dificuldade em desenvolver e interligar ideias, demonstrando desinteresse em atividades relacionadas, por exemplo, com o reconto oral. Por vezes, as crianças têm dificuldade em comunicar com os seus pares, provocando algumas situações de conflito e necessitando do auxílio do adulto para as resolver. A cooperação e a ajuda entre pares são aspetos a serem valorizados e desenvolvidos; por vezes, algumas das crianças do grupo desrespeitavam as regras estabelecidas, apresentando comportamentos mais desafiantes, apesar de saberem as regras contempladas no *Mapa de Regras* da sala. No momento em que as crianças contavam as suas novidades (às segundas de manhã), estas queriam partilhar uma quantidade de novidades sem fim, sendo este um dos momentos cruciais para desenvolver/potenciar com a criança a comunicação oral.

Na hora de arrumar, as crianças mostravam-se reticentes, preferindo continuar a realizar a tarefa que tinham iniciado; logo, era necessário referir mais do que uma vez que estava na hora de arrumar. Por outro lado, algumas das crianças entravam em conflito nesse momento, uma vez que queriam ser apenas elas a arrumar ou algumas das crianças procuravam esquivar-se a esta tarefa. Todas as crianças tinham conhecimento da área a que pertencia cada material.

3. UMA SALA COMO UM ESPELHO DE
CADA SER HUMANO: ANÁLISE
REFLEXIVA DE INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Tendo em conta as características vigentes no contexto socioeducativo as minhas intenções para a ação pedagógica foram sendo ajustadas, através de um constante refletir sobre as ações e decisões pedagógicas tomadas. Importa ainda acrescentar que este foi um processo em que tive em conta as questões éticas associadas à atividade profissional da educação de infância, dirigidas a todos os elementos integrantes do contexto socioeducativo, incluindo as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Visto que a existência de conflitos e a dependência do auxílio do adulto na sua resolução e gestão por parte das crianças constituiu uma evidência ao longo do meu percurso de prática, este foi o tema da investigação que decidi estudar – *o/a educador/a de infância enquanto mediador/a na resolução de conflitos em sala de jardim de infância*, uma vez que considero essencial que, nestas idades, a criança usufrua de mecanismos que lhe permitam resolver os seus conflitos autonomamente, crescendo e desenvolvendo-se de modo saudável emocional, social e cognitivamente. Os conflitos fazem parte da natureza humana; no entanto, é fundamental termos capacidades para resolvê-los autonomamente, de maneira a garantirmos a nossa inserção numa sociedade democrática, em constante convivência com o outro.

A dimensão ecológica do espaço de trabalho, o desenvolvimento da ação educativa, a conduta profissional dos docentes e o clima afetivo entre a equipa educativa, influenciam o processo de aprendizagem dos grupos pertencentes ao contexto socio educativo (Niza, citado por Santana, 2000). Com o tempo, traçava objetivos para que cada criança se sentisse *segura, confortável e cuidada* naquele ambiente e com quem se encontrava à sua volta.

Durante todo este processo, tinha sempre em mente que estava naquele espaço, com aquelas pessoas, para aprender e que, no decorrer da minha prática, ser-me-iam fornecidas pistas sobre o que fazer, como fazer e com que fim, tornando-se crucial que eu refletisse sobre as evidências dadas no dia a dia, quer pelas crianças, quer pela equipa educativa. Posto isto, tive como principal objetivo aprender, vivenciar e experienciar com a observação do mundo em nosso redor, mantendo-me fiel aos meus princípios, crenças e valores. Defendo que a educação não passa somente por transmitir conhecimentos, mas também por dar amor e afeto a cada criança, para que a mesma cresça num ambiente saudável e se torne num ser humano com empatia para com outros seres humanos. Considero que, mais do que ocupar o tempo da criança com atividades relacionadas com diversos fenómenos do mundo, importa também conhecê-

la, escutá-la, cuidar dela, brincar, rir e descobrir com ela. Através de momentos em que as crianças se interessavam por explorar diversos conteúdos, dos instantes em que cada uma vinha ter comigo a pedir um abraço, colo ou outro tipo de carinho, todas as vezes em que determinadas crianças se encontravam em conflito e o resolvíamos juntos, dando lugar a um sentimento de bem-estar e calma, e ainda quando o diálogo com a equipa educativa me permitia dar a conhecer um pouco mais sobre mim (ao discutirmos conceitos essenciais para a conduta de qualquer educador/a de infância) cresci muito e aprendi, uma vez que tais momentos me levaram a conquistar um sentimento de confiança em mim mesma, transmitindo a cada criança que sentia poder confiar em mim.

De seguida, são abordadas as intenções gerais e específicas que sustentaram a minha ação pedagógica no que diz respeito às crianças, famílias e equipa educativa.

3.1.1 A criança enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento: Intenções para com as crianças

A educação pré-escolar constitui-se enquanto primeira etapa da educação básica no processo de educação durante a vida, sendo complementada com a ação educativa da família, para com a qual se deve investir em laços de estreita cooperação, pois favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo como objetivo a sua plena inserção na sociedade, enquanto um ser autónomo, livre e solidário (Cardona, et. al, 2015).

No decorrer da minha prática considerei também essencial ter em atenção os aspetos éticos associados a qualquer profissional de educação de infância, **respeitando, valorizando e ouvindo cada criança, de modo a proporcionar-lhe bem-estar e segurança num ambiente acolhedor e potenciador de múltiplas interações sociais e aprendizagens integradoras das diversas áreas de conteúdo.** Após momentos em que as crianças concretizavam atividades orientadas, considero fundamental que as mesmas tenham tempo para brincar, sendo que esse tempo deve ser escolhido e gerido pela criança, recorrendo a diversos espaços integradores da sala de atividades para que, dessa forma, a criança interaja e socialize com os seus pares. A criança, de acordo com Vale (2013), ao decidir sobre a forma de agir e brincar, caracterizada pela espontaneidade e autonomia, num ambiente estimulante e de curiosidade, no qual explora, exercita e resolve problemas, desencadeia o seu

envolvimento em aprendizagens fortemente significativas. Em alguns momentos em que as crianças brincavam, procurava participar na brincadeira, caso as crianças se mostrassem disponíveis a que também eu participasse, mas procurando dar espaço para que a criança dirigisse a brincadeira e agindo conforme o papel preconizado pela(s) criança(s) envolvida(s) na brincadeira. A este propósito, Vectore e Kishimoto (2001) mencionam que o/a educador/a deve participar nas brincadeiras, adotando um papel de mediador/a e auxiliando a criança a brincar, mas sempre respeitando o modo como a criança encara a brincadeira e as suas fantasias.

Segundo Cardona (1999), o trabalho concretizado em jardim de infância deve ser refletido tendo em consideração o respeito pelas características individuais de cada criança, através da disponibilização de um espaço destinado à participação ativa da criança, nomeadamente na organização e desenvolvimento das diferentes atividades, sendo que uma estrutura de espaço e tempo bem definida e explícita é uma mais-valia para que a criança alcance autonomia no interior da sala de atividades. Como tal, a **disponibilização de momentos destinados à brincadeira livre da criança**, constituiu outra intenção da minha prática pedagógica. A escolha é um aspeto essencial à qualidade de prática na educação de infância, tanto a curto como a longo prazo, na medida em que favorece uma tomada de decisão sábia e correta, fundamenta as decisões preconizadas, fomenta a autonomia intelectual e moral, desenvolve o sentido de responsabilidade e auxilia a criança a compreender as consequências oriundas das suas ações (Lino, 2014).

Lurçat (citado por Cardona, 1999) distingue as atividades livres e as atividades dirigidas em jardim de infância. Na ótica do autor, as atividades livres possuem um carácter informal, partindo da organização do espaço e dos materiais, sendo quotidianamente escolhidas pelas crianças e, por conseguinte, são aquelas que não são dirigidas pelo educador, enquanto as atividades dirigidas integram dinâmicas de grupo orientadas pelo educador ou por uma das crianças, não estando diretamente dependentes da organização do espaço e dos materiais. Assim, a forma como o espaço e os materiais estão organizados e disponibilizados para as crianças influencia o modo como as mesmas dinamizam a sua atividade livre, sendo fundamental pensar nestes aspetos, de maneira a garantir às crianças tempos de atividades de qualidade.

Por outro lado, o **estabelecimento de uma relação afetiva entre mim e as crianças** constituiu outro ponto em que procurei trabalhar desde o início, sendo que esta mesma relação acabou por ser construída de forma progressiva e única com cada

uma das crianças do grupo. Na perspectiva de Bujes (citado por Rodrigues & Garms, 2007), a educação de infância compreende uma dimensão indissociável e complementar entre o educar e o cuidar, tendo em linha de conta que nestas idades, as crianças precisam de atenção, carinho e segurança, sentimentos essenciais à sua sobrevivência. Durante a rotina diária, surgiam diversos momentos de diálogo com cada criança, os quais, em parte, me permitiam aproximar delas e conhecer melhor cada uma, ou seja, perceber os seus interesses, preferências e necessidades, ocorrendo assim manifestações de afeto. Passado algum tempo as crianças do grupo abraçavam-me, iam para o meu colo, davam-me beijinhos e uma das crianças (o “AF”) mencionava, frequentemente, que gostava muito de mim. A este propósito, Walon (citado por Vasconcelos, 2016), defende que a afetividade e a inteligência constituem uma espécie de simbiose para que, quando complementadas e interligadas, a criança atinja níveis de evolução de desenvolvimento cada vez mais elevados, através de fatores associados à afetividade, emoção, movimento e formação do eu. Durante a minha prática, procurei criar uma relação baseada na confiança e segurança com cada criança, promotora do seu bem-estar: O “LOP” olhou para mim e disse-me que não queria ficar sozinho na sala. Olhei para ele e disse-lhe que o acompanhava até ao refeitório. Assim, descemos os dois até ao refeitório e o “LOP” sentou-se para ir almoçar (...) (NC dia 6 de janeiro de 2021).

Para além disso, procurei que **a sala funcionasse enquanto espaço no qual as crianças expressavam sentimentos, ideias e opiniões, ao mesmo tempo que trabalhavam na resolução de conflito e no cumprimento de regras**, cedendo-lhes estratégias possibilitadoras da resolução de situações conflituosas e mostrando-lhes, através do diálogo e da comunicação, que as nossas ações tinham repercussões nos sentimentos do outro. De acordo com Santana (2000), as aprendizagens constroem-se mediante interações registadas entre um grupo que se organiza cooperativamente, ou seja, consoante regras de convivência democrática. A existência de valores, princípios e crenças democráticas numa sala de atividades de jardim de infância estimula o respeito por todos os que participam no processo educativo, o diálogo intercultural entre os indivíduos, aquando de processos pedagógicos, a colaboração na aprendizagem, a busca por uma prática educativa de sucesso destinada a todos e o respeito pelos direitos humano, incluindo o respeito pelos direitos da criança, nomeadamente, o direito a aprender (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A partilha de experiências e vivências de cada uma das crianças com o

grupo foi outro dos pilares fundamentais da minha prática logo, quando determinada criança trazia para a sala algo que tinha realizado ou encontrado fora do meio escolar, fornecia-lhe tempo para partilhar com a equipa educativa de sala e o grupo essa mesma experiência e vivência. Desta forma, é colocada em prática uma pedagogia participativa, centrada na partilha de experiências e vivências da criança, enquanto elemento enriquecedor da aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Quer isto dizer, a criança é encarada como ser competente e de atividade, envolvendo-se na experiência e construção da aprendizagem, através de experiências contínuas e interativas, ao mesmo tempo que é motivada para o seu processo de aprendizagem, sustentado no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Procurei **proporcionar às crianças atividades holísticas, as quais integrassem os diversos domínios de aprendizagem e desenvolvimento contidos nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), desenroladas em grande e pequeno grupo, assim como em momentos de trabalho individual.** Em conversa informal com a educadora cooperante, foi-me dito que cada atividade deveria ter um fio condutor, isto é, ter “um início, um meio e um fim”, fazendo sentido para cada uma das crianças. Assim, tive de pensar num conjunto de estratégias condutoras deste mesmo objetivo, procurando explicar e apresentar a dinâmica em grande grupo, ouvir as dúvidas e ideias e pensamentos de cada criança, acompanhar cada uma na concretização das atividades e, em alguns casos, cada criança partilhar com o restante grupo o que tinha feito e, por fim, ouvir a opinião de cada criança sobre o seu trabalho. Acontece que, tal como defende Santana (2000), as discussões geradas de tempos a tempos em torno do desenvolvimento do trabalho realizado, permitem que cada criança se consciencialize do que realmente é capaz de fazer e nas áreas em que deve persistir mais. *A Teoria das 7 Inteligências Múltiplas* (Howard Gardner, 1983) foi um instrumento fundamental, referido pela educadora cooperante, para que eu melhorasse na diversidade de conteúdos presente nas planificações semanais. De acordo com Polonia e Dessen (2005), o contexto escolar, para além de visar a apreensão de conteúdos de naturezas diversificadas, deve ir mais além, isto é, apostar na formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, encarando-se o JI como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores, crenças e ideias de cada um.

3.1.2. A simbiose entre o meio escolar e o meio familiar no desenvolvimento e aprendizagem da criança: Intenções para com as famílias

O JI e a família são dois contextos relevantes para o desenvolvimento infantil, sendo crucial que ambos se conheçam e reconheçam, com vista a propor estratégias que garantam as condições necessárias ao desenvolvimento pleno e integral das crianças (Chechia, Magalhães & Oliveira, citados por Marcondes & Sigolo, 2012). Polonia e Dessen (2005) acrescentam ainda que uma relação integrada entre escola e família desencadeia transformações evolutivas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e de personalidade da criança, fornecendo uma nova cultura de participação dos pais.

O contacto com as famílias, devido à situação pandémica de *Covid-19* na qual o nosso país se encontrava durante a minha prática, foi praticamente inexistente, já que estas não entravam no espaço escolar, de forma a salvaguardar o bem-estar e a saúde de todos. Para além disso, deveria ter pensado em estratégias que possibilitassem e promovessem o contacto com as famílias das crianças, como por exemplo, elaborar uma nota de apresentação sobre mim mesma e entregá-la às famílias. Durante o período do confinamento – entre janeiro e março de 2021, assisti a três das sessões online realizadas semanalmente entre a equipa educativa e as crianças (para que não perdessem o contacto entre si) e, como algumas crianças estavam acompanhadas pela família, esta acabou por ser a principal forma de estabelecer um contacto mais direto com as famílias.

Não obstante, procurei que **os valores e a identidade das famílias fossem respeitados aquando da minha ação pedagógica**. O meio familiar é também um meio de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no qual a criança estabelece relações e interações com as figuras mais importantes da sua vida, devendo ser respeitado e valorizado no decorrer de qualquer prática pedagógica, já que a família jamais deixará de consistir numa parte da criança. O sentimento por parte da criança associado ao “pertencer aqui” é facilitado quando sentem respeito pela pertença às suas famílias, já que o seu envolvimento no contexto socioeducativo faz com que as mesmas aprendam a ser assertivas aquando da participação no seu dia a dia e desenvolvam sentimentos de pertença ao contexto socioeducativo, participando com raízes de conhecimento das suas famílias (Whalley, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Considero que o respeito para com o outro corresponde a um dos pilares fundamentais na educação, ao mesmo tempo que me perspetivo como um reflexo do que cada criança

poderá vir a ser no futuro, não somente para consigo mesma como também para com os outros.

Para Estrela (citado por Rosa, 2011), a formação ética dos educadores de infância deve ser abrangente, do mesmo modo que tem em consideração de forma integrada a pessoa, o “saber educativo” (Roldão, citada por Rosa, 2011), o saber fazer e as atitudes no desempenho profissional. Ainda de acordo com Estrela (citado por Rosa, 2011), importa desenvolver a dimensão de “autoquestionamento ético”, relacionada com a consciência crítica exercida sobre o Mundo e sobre si própria, com vista a tomar consciência das competências éticas a serem prosseguidas e à aquisição e desenvolvimento de novas competências dessa natureza. Desta forma, durante a minha ação educativa, importava **refletir sobre as consequências da minha ação pedagógica gerada em mim mesma, nas crianças, nas famílias e em todos os outros elementos pertencentes à organização socioeducativa**. A relação estabelecida entre o JI e a família invoca uma responsabilidade partilhada na educação da criança, através de uma postura democrática, na qual prevalece o respeito à diversidade cultural e a salvaguarda das especificidades dos papéis de cada um dos sujeitos que participam nestes dois ambientes (Silva, citado por Marcondes & Sigolo, 2012). O facto de que as nossas ações apresentam efeitos nos sentimentos dos outros é algo que deve ser mantido em consideração por nós, mas também aprendido pelas crianças.

Durante a minha ação pedagógica, procurei **revelar disponibilidade para o esclarecimento de qualquer dúvida ou questão levantadas pelas famílias**. Neste sentido, tive sempre presente uma postura de abertura e diálogo caso as famílias me procurassem, uma vez que este constitui um trabalho de importante parceria entre escola e família. Na verdade, também as famílias contactam com as crianças todos os dias, estando informadas quando algo não está bem com determinada criança sendo que, por vezes, em momentos da rotina diária, pode acontecer a qualquer educador/a de infância não se aperceber logo do mau estar da criança, sendo fundamental que ocorra uma comunicação entre escola e família. Sulzer-Azaroff, Mayer, Rosenfield & McLoughlin (citados por Polonia & Dessen, 2005), consideram que para estabelecer uma relação afetiva entre pais e JI, é fundamental que o/a educador/a aceite o seu papel responsável em comunicar de forma clara, simples e compreensível com os pais, tenha em mente que o sucesso deste tipo de parcerias advém da compreensão de diversas questões presentes na ação educativa, respeitando a criança e o seu percurso de

aprendizagem, considerem que pais e professores possuem um papel de igualdade no impacto sobre a criança, compreendam que pais e educadores devem interagir numa relação de honestidade e aprendam a adaptar-se uns aos outros, ao mesmo tempo que direcionam o seu investimento para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A **partilha com as famílias de momentos de trabalho concretizados em conjunto com as crianças** funcionou enquanto outro dos pilares fundamentais no decorrer da minha prática pedagógica. Assim, muitas das atividades eram alvo de registos fotográficos partilhados com as famílias. A comunicação entre escola e família pode ocorrer de diferentes formas, como por exemplo, através de bilhetes, recados transmitidos pelas crianças, reuniões ou outro tipo de contactos esporádicos, permitindo o envolvimento, ajuda e participação democrática destes contextos e trabalhando com o objetivo de garantir às crianças um ambiente benéfico (Marcondes & Sigolo, 2012). Embora a proximidade e o contacto estabelecidos com as famílias tenham sido um dos pontos mais difíceis de concretizar, a educadora cooperante informou-me que muitas das crianças falavam sobre mim quando estavam em casa, assim como sobre algumas das atividades que tinham realizado, como por exemplo, quando tinham divulgado o projeto *“Porque é que distinguimos os sabores?”*. Num dos momentos da minha prática, tive a oportunidade de contactar e falar com a família de uma das crianças do meu grupo, o qual foi deveras importante para que tivesse conhecimento da minha participação na rotina diária do grupo e, com isso, transmitisse um sentimento de segurança à família. Para qualquer família, tudo o que se passa e há de novo no contexto escolar deve ser encarado enquanto livro aberto e transparente, constituindo-se como uma ponte de partilha, para que JI e família trabalhem em parceria: Estava à entrada da organização socioeducativa para dar início a mais um dia de trabalho e o “C” vinha com um senhor. O “C” acenou-me e disse-me “-Olá!”, ao que eu lhe sorri e disse-lhe *“Olá, “C”, bom dia!”*. O “C” ficou por instantes a olhar para mim e quando o senhor o chamou, disse-lhe que eu era professora. O senhor cumprimentou-me e eu também o cumprimentei (NC dia 13 de janeiro de 2021).

3.1.3. A troca de ideias com vista ao sucesso do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança: Intenções para com a equipa educativa

Um dos meus objetivos foi o **trabalho cooperativo e colaborativo, não apenas**

entre a equipa de sala, mas ainda entre a restante equipa educativa pertencente à instituição, sendo que quando era chamada a ajudar noutras salas de JI, me mostrava disponível, permitindo-me comunicar com diversos elementos educativos e, conseqüentemente, partilhar experiências e rotinas associadas a outras salas. Através da gestão cooperada de todos os intervenientes da ação educativa, a congruência pedagógica e o valor metacognitivo da organização socioeducativa são *mais bem* assegurados (Santana, 2000). Para além das crianças, também a equipa educativa, com uma experiência diferente da nossa e um maior tempo de contacto com as crianças, se reveste como uma fonte fundamental de todos os conhecimentos associados à área de educação de infância. Ao longo de todo este processo, apostei num trabalho colaborativo e cooperativo com a equipa educativa, seguindo o foco de que não aprendemos sozinhos, mas sim mediante o diálogo lógico, coerente e justo com os outros profissionais: A educadora cooperante mencionou pontos importantes inerentes ao seguimento das atividades, como por exemplo, colocar as crianças mais desafiantes em grupos de trabalho distintos, não apressar determinada atividade, mas procurar que a criança entenda a atividade, escreverem o nome do meio de transporte por baixo do seu desenho, utilizar imagens reais e dar tempo a cada criança para responder (NC dia 11 de janeiro de 2021).

O bem-estar pessoal de cada membro da equipa profissional do contexto socioeducativo e a aposta no desenvolvimento de uma equipa competente, coesa, colaborativa e motivada para a inovação e melhoria, constituem ingredientes chave para uma educação de qualidade destinada às crianças (Bertram & Pascal, 2009). Penso que não são apenas as crianças que precisam de viver num ambiente emanado por relações e interações saudáveis, mas também todos os profissionais que trabalham nesse ambiente, funcionando enquanto equipa e não adversários rivais. Cada membro da equipa profissional procurou, desde sempre, acolher-me, cedendo um clima de segurança e bem-estar. Assim sendo, tornou-se importante eu aprender a retribuir toda essa segurança e bem-estar que me eram assegurados a partir do momento em que entrava na instituição para dar início a mais um dia de estágio.

A socialização potencia o conhecimento da profissão, através de uma aprendizagem cooperativa, dando lugar a uma verdadeira comunidade de aprendizagem (Niza, 2018). Segundo Johnson et al. (citados por Niza, 2018), as aprendizagens cooperativas assumem extrema relevância, na medida em que fomentam o rendimento de todos os envolvidos neste tipo de aprendizagem, geram

relações positivas entre os que aprendem e, conseqüentemente, é criado um ambiente no qual se valoriza a diversidade e que proporciona experiências originadoras de um desenvolvimento social, psicológico e cognitivo saudável, sendo que a motivação e o desempenho de todos os participantes aumentam. Neste contexto promoviam-se verdadeiras comunidades de aprendizagem, nas quais os conhecimentos não tinham limites e chegavam não apenas a cada profissional, mas também a todas as crianças: Em conversa informal com a educadora cooperante, esta informou-me que, frequentemente, as salas de pré-escolar faziam as atividades em conjunto, como por exemplo, projetos. Referiu ainda que nesta profissão era muito importante a partilha de informação e ideias entre educadoras, de maneira a nos tornarmos melhores para as crianças (NC dia 6 de maio de 2021).

Procurei ainda **partilhar todo o trabalho desenvolvido durante a minha prática profissional supervisionada com a equipa de sala**, esclarecendo os objetivos e as metas a atingir. A documentação pedagógica constituiu-se enquanto um instrumento essencial, na medida em que permite construir significados, proporcionar o diálogo entre a equipa profissional do contexto socioeducativo e a negociação perante o trabalho pedagógico, sendo que os profissionais de educação de infância assumem um papel de responsabilidade no que se refere às suas práticas e adoção de valores e linguagens (Dias, 2004). Para além disso, mais do que ler a documentação com as informações das crianças, tornava-se ainda fundamental refletir sobre aquilo que se lia, de modo a ficar a par dos pontos a serem modificados para que o processo da ação pedagógica pudesse ser melhorado.

Por outro lado, procurei **estar disponível para comunicar, partilhar e trocar ideias com a equipa educativa de sala**, partilhando pontos de vista sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através de conversas informais entre a educadora cooperante e a auxiliar de sala e de registos escritos efetuados ao longo da prática, consagrados em notas de campo e reflexões semanais, bem como de contributos na elaboração de planificações semanais e dinamização das respetivas atividades. É certo que cada indivíduo tem o direito a ter as suas ideias e opiniões, sendo gratificante partilhá-las junto do outro e debatê-las com o outro, numa perspetiva de complementaridade de pontos de vista. Como tal, procurei ouvir a equipa educativa e as crianças e, por vezes, refletir sobre o que me tinha sido evidenciado, de modo a questionar-me se o que fiz poderia ter sido feito de outra maneira que garantisse a qualidade e o sucesso da minha ação pedagógica: Em conversa informal com a

educadora cooperante, questioneei-a se a “IS” estava bem, uma vez que reparei algo de diferente nessa criança. A educadora cooperante explicou-me que quando a prima dormia em casa da “IS”, a “IS” ficava mais cansada e, por vezes, ao estar a fazer fichas, adormecia. A educadora cooperante acrescentou ainda que a “IS” teria uma consulta de oftalmologia nessa semana (NC dia 13 de janeiro de 2021).

A participação de outros profissionais que trabalhem com o mesmo grupo de crianças é fundamental para que ocorra uma coerência educativa, ao mesmo tempo que permite ao/à educador/a de infância dispor de outras visões sobre o processo de aprendizagem das crianças, originando o enriquecimento do processo educativo do grupo de crianças (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021). Assim, importa sermos sensíveis ao outro, ao mesmo tempo que partilhamos vivências e experiências, as quais servem como fonte de inspiração para arranjarmos soluções alternativas a diversos problemas e investirmos em práticas educativas que proporcionam motivação, gosto e pensamento crítico. Cada indivíduo possui uma forma de ver o mundo, tal como cada criança, mas o que seria se víssemos o mundo da criança de diferentes formas? O entendimento sobre qual a *melhor* pedagogia a proporcionar àquela criança seria de certo *maior*.

Por último, investi em **estabelecer uma relação positiva e de confiança para com a equipa educativa de sala**, existindo momentos de feedback dados pela educadora cooperante sobre a minha prática, momentos de entreajuda na gestão e organização do grupo, assim como na concretização das diversas atividades, momentos comemorativos entre todo o grupo, por exemplo, quando eram festejadas datas de aniversário e diálogo entre mim e a educadora cooperante, assim como entre mim e a auxiliar, relativamente a aspetos importantes sobre a dinâmica do contexto educativo e, conseqüentemente, permitindo ampliar, construir e consolidar conhecimentos relativos à prática de educadora de infância.

3.2. A ação: um percurso

Ao chegar ao JI, cada criança apresenta um percurso de desenvolvimento e aprendizagem instigado por ambientes em que viveu, pelo papel interativo que estabeleceu com esses ambientes e pelos sentidos que construiu perante as interações registadas, sendo fundamental que o JI dê um papel de continuidade a esse caminho efetuado pela criança, reconhecendo o papel ativo da criança na construção da sua

aprendizagem e, por isso, o/a educador/a de infância deve conhecer cada criança na sua individualidade, tendo ciente que existe diversidades no desenvolvimento e aprendizagem num determinado grupo de crianças, independentemente das idades (Cardona, et al., 2021). Em todas as nossas ações pedagógicas, considero relevante refletir se o espaço, o ambiente, as rotinas, se ajustam aos interesses e preferências de cada criança, sendo importante reunir todos esses interesses e preferências e transformá-los num gosto em comum por todo o grupo.

A educação reverte-se numa experiência social, dando asas à criança para aprender a descobrir sobre si mesma, desenvolver relações com os outros e adquirir bases aliadas ao conhecimento e ao saber-fazer, sendo esta uma vivência que deve ter ponto de partida ainda antes da idade da escolaridade obrigatória, através de formas diversificadas e conforme o contexto no qual a criança se insere, sendo que as famílias e a comunidade base assumem também elas um papel importante (Delors et al, 1996). Do mesmo modo, no decorrer da minha prática procurei que durante a rotina diária existisse uma partilha entre todos, que cada criança se perceciona que é importante ajudar do outro e cuidar do outro, existindo múltiplas formas para o fazer. Além disso, tive a oportunidade de dinamizar determinadas atividades que contribuíram para que conhecesse melhor cada criança, ao mesmo tempo, que me aproximava e interagia com elas. Falo de momentos que me marcaram relacionados, por exemplo, com uma atividade associada às emoções, jogos de expressão corporal e movimento, uma dinâmica relacionada com a flutuação, outra com as misturas e um exercício associado aos gostos de cada uma das crianças. Ainda dentro desta linha de pensamento, a convivência com o outro foi outro dos pontos nos quais me centrei, na medida em que considero crucial que nestas idades cada criança estabeleça laços de amizade com o outro, ao contrário de relações que acarretem sentimentos negativos, como por exemplo, *raiva*, *medo*, *angústia* ou *frustração* que podem colocar em causa a integridade e a dignidade de qualquer criança.

Segundo Cardona et al. (2021), as crianças, tal como os adultos, funcionam como um todo, logo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é essencial ligar aspetos socio emocionais, motores e cognitivos, assim como as áreas do saber relacionadas, por exemplo, com a matemática, linguagem, conhecimento social, científico ou tecnológico, sendo este processo construído pelo/a educador/a de infância, o que permite o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. O tempo de brincadeira surge enquanto forma holística da criança aprender, estimulando a

curiosidade natural em explorar o mundo que a rodeia e fomentando formas de interação com os outros e os objetos, assim, a criança aprende de modo natural e constrói sentidos sobre o mundo que a rodeia (Cardona, et. al., 2021).

Numa sala de JI o modo como o/a educador/a de infância transmite feedback à criança influencia o processo de desenvolvimento e aprendizagem da mesma, na medida em que, mais do que os produtos, deve valorizar os processos e persistência inerentes à ação da criança (Cardona et al., 2021). Ao longo da minha prática procurei dar um reforço positivo a cada criança, de maneira que cada uma se sentisse confiante, segura e integrada naquele espaço, um espaço indispensável para que estabelecesse relações de respeito, confiança, segurança, carinho, amizade e estima para com o outro.

3.2.1. Os objetivos em sala de JI

De acordo com Delors et al. (1996), a educação centra-se em quatro eixos fundamentais, os quais perduram ao longo da vida do ser humano e funcionam como as bases do conhecimento de cada indivíduo, são esses eixos: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de natureza compreensiva), aprender a fazer (com a finalidade de poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (de modo a participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (eixo que integra todos os restantes eixos essenciais à educação), revestindo-se enquanto uma experiência global ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no plano prático. O principal objetivo da ação pedagógica de qualquer educador/a de infância passa por garantir uma relação pedagógica de qualidade, potenciadora do bem-estar físico e psíquico da criança e a sua plena e holística aprendizagem, enquanto fator para o seu sucesso pessoal e académico, assim como a sua aprendizagem ao longo da vida (Machado & Simões, 2015).

No âmbito da relação e da ação educativa, o/a educador/a de infância deve relacionar-se com as crianças, a fim de favorecer a segurança afetiva e a autonomia da criança, promover o envolvimento da criança em atividades e projetos estimulados pela própria criança, grupo, educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo tais atividades individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, fomentar a cooperação entre as crianças, de modo a que as mesmas se sintam valorizadas e integradas no grupo, estimular a curiosidade da criança sobre o mundo que a rodeia, desenvolvendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas, suscitar na criança competências de realização de tarefas e disposições para aprender e, por último,

promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de uma educação voltada para a cidadania (Bertram & Pascal, 2009).

A educação deve, também, investir na integração de cada criança na sociedade e comunidade local envolvente, possibilitando-lhe o desenvolvimento de competências associadas ao aprender e ao aprender a ser, fornecendo às crianças estratégias que lhes permitam resolver os seus conflitos, tais como, o diálogo, a negociação e a empatia, de modo que a criança não perca saberes de socialização (Trindade, Conde, Pocinho & Margarido, sd.). Ao longo da minha prática, procurei que cada criança se apercebesse que as suas ações interferiam nos sentimentos do outro e que cada um de nós devia cuidar de todos, sendo fundamental dar espaço a cada criança para expressar os seus sentimentos e comunicar comigo, mas também com os seus pares as suas inquietações, frustrações, conquistas e sonhos: A “MA.SI” veio ter comigo e disse-me que estava triste porque o “LO” lhe dizia coisas que fazia com que ela ficasse triste. Procurei aconchegá-la e reconfortá-la, dizendo-lhe que tinha de dizer ao “LO” que aquilo que o “LO” lhe dizia a magoava (NC dia 19 de março de 2021).

O/A educador/a de infância é encarado pelas crianças como um modelo a seguir, sendo fundamental transmitir à criança os comportamentos morais característicos da educação de infância, uma vez que esta se consome como uma etapa indispensável para a formação de hábitos, qualidades e sentimentos morais na criança (Martins, citado por Fonseca & Rosa, 2015): A educadora cooperante disse-me que era importante estar atenta à “VI”, uma vez que o “MA. R” durante o fim de semana estava tristonho. Para além disso, a “VI” tinha frequentado uma escola em Angola, funcionando de uma maneira completamente diferente. Acrescentou que iria falar com a “VI” e que, por vezes, a “VI” chamava nomes, batia, entrando em conflito, por exemplo, com a “IS”, embora a “IS” tivesse capacidade de resposta. Por outro lado, o “MA. R” era uma criança muito sensível, sendo importante ajudar a “VI” a perceber que as suas atitudes não eram corretas (NC dia 22 de março de 2021).

A educação deve ser encarada enquanto uma construção contínua do ser humano, no que diz respeito aos seus saberes, aptidões, bem como à capacidade de discernir e agir, despertando em cada criança a consciência de si própria e do mundo em seu redor, a qual desempenha um papel de trabalhador e cidadão, inserido numa determinada sociedade (Delors et al, 1996). No decorrer da minha prática procurei, em parte, propor às crianças formas de agir e reagir perante situações que lhes fossem inesperadas, ensinando-lhes a contornar imprevistos e a acreditar em si mesmas: A

“MA.SI” começou a chorar, dizendo que se tinha enganado. Fui ter com a “MA.SI” e reconfortei, dizendo-lhe que não havia problema e que tínhamos uma maneira de resolver. Como a “MA.SI” tinha pintado 1 das vogais com uma cor com que deveria pintar outra, eu alterei as vogais, conforme a cor com que a “MA.SI” tinha começado a pintar, perguntando-lhe se esta seria uma boa solução. A “MA.SI” concordou, parou de chorar e finalizou a tarefa que estava a realizar (NC dia 24 de março de 2021).

Por outro lado, o desenvolvimento pessoal e social é também extremamente importante nestas idades, já que é nos primeiros anos que a criança inicia um *maior* número de relações interpessoais, sendo que estas relações devem ser fomentadas com vista a incentivar a aprendizagem das crianças, aprendendo padrões de comportamento com os outros, ao mesmo tempo que experimentam, com redes de segurança, os seus próprios padrões (Brazelton, citado por Fonseca & Rosa, 2015). Como tal, importa que cada criança se evidencie sobre as aprendizagens realizadas, partilhando-as com o outro: A “MA.SI” trouxe de casa um desenho sobre os sabores que tinha feito. Sugeri à “MA.SI” que partilhasse o seu desenho com o grupo, explicando o que tinha feito no seu desenho. A “MA.SI” explicou que colocou um certo no que era correto fazer e uma cruz no que era errado fazer (NC dia 6 de maio de 2021). Com isso, a criança revela-se, gradualmente, capaz de compreender os sentimentos, intenções, percepções e os seus próprios pensamentos e os dos outros (Portugal & Laevers, citados por Fonseca & Rosa, 2015).

A educação pode contribuir para a coesão ao ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, reduzindo os riscos de exclusão social, tendo em linha de conta que o respeito pela diversidade e especificidade de cada indivíduo se consagra num princípio fundamental da coesão social, garantindo um dos direitos designados a qualquer criança, ou seja, o direito do acesso à educação (Delors et al, 1996). A consciência da diversidade requer o respeito pelas diferenças de género, religião, etnia e diferenças psicológicas (Bertram & Pascal, 2009): A educadora cooperante introduziu uma nova atividade relacionada com a semana do Dia da Criança. Assim, perguntou ao grupo quais eram os direitos das crianças. Surgiram várias respostas, tais como, ir ao parque e cheirar a natureza, ter uma casa para viver, ter pai e mãe, jogar, brincar e fazer desenhos, ter água, passear e ter coração. A educadora cooperante acrescentou o direito da criança a ter cuidados médicos e a “MÁ” comentou que quando ficava doente, os seus pais estavam sempre a seu lado. A auxiliar referiu que as crianças tinham direito a ir à escola para aprender e eu acrescentei que tinham

direito a ser respeitadas e ouvidas. Outra criança do grupo afirmou que as crianças tinham ainda direito a ter uma casa. A educadora cooperante mencionou que existiam diferentes tons de pele e chamou 5 crianças do grupo para exemplificar. Acrescentou que temos de nos respeitar uns aos outros, independentemente da nossa cor (NC dia 19 de maio de 2021).

3.2.2. Encarar a criança enquanto um ser humano de direitos: As estratégias em sala de JI

O processo de avaliação, em conjunto com as crianças, deve influenciar positivamente o modo como a criança se considera enquanto sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento, favorecer a participação de cada uma no seu processo de avaliação e centrar-se nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de resolução de problemas, em vez de atribuir importância somente ao sucesso ou fracasso oriundos da realização de uma tarefa num determinado momento (Tomás, 2014). Desta forma, é importante que na avaliação das aprendizagens da criança sejam utilizadas narrativas e descrições, para que se estabeleça uma imagem rica e compreensiva dos modos como a criança age, pensa e aprende, recorrendo a diversos meios que integrem a diversidade de crianças e respetivos direitos, através da participação da própria no seu processo de aprendizagem e avaliação, possibilitando assim a acumulação de aprendizagens futuras (Tomás, 2014).

A meu ver, conhecer cada uma das crianças do grupo, por exemplo, através de momentos de diálogo, registos escritos sobre momentos da rotina diária em contexto de JI e observação dirigida às interações e comportamentos registados pelas crianças, torna-se um aspeto fundamental a fim de proceder a uma ação pedagógica adequada às características, interesses e preferências do grupo. Assim, durante uma das aulas de *Aloah*, registei as respostas dadas por cada criança sobre quais tinham sido as prendas preferidas que receberam: Abri o meu bloco de notas e registei as respostas que iam sendo dadas pelas crianças. O “LOP” referiu que a sua prenda preferida tinham sido canetas mágicas. A “MA.SI” referiu que a sua prenda preferida tinha sido um boneco. O “LO” referiu que a sua prenda preferida tinha sido um carro. A “VI” referiu que a sua prenda preferida tinham sido cristais. A “MA.SE” referiu que a sua prenda preferida tinha sido um gatinho. A “FRA” referiu que a sua prenda preferida tinha sido um perfume. O “MI” referiu que a sua prenda preferida tinha sido um comboio. A “MÁ” referiu que a sua

prenda preferida tinha sido uma borracha com cheirinho. A “IS” referiu que a sua prenda preferida tinha sido sapatos de salto alto. O “MAT.N” referiu que a sua prenda preferida tinham sido beyblades. O “MAR.N” referiu que a sua prenda preferida tinha sido uma espada de lego. O “AF” referiu que a sua prenda preferida tinha sido um super mario de corrida (NC dia 6 de janeiro de 2021). Acontece que ao conhecer a personalidade de cada criança, o/a educador/a de infância age conforme o temperamento de cada uma, fomentando uma relação de *maior* proximidade, ao mesmo tempo que ocorre um melhor entendimento das necessidades e problemas da criança, dando capacidades de lhe responder de forma mais adequada (Carita & Fernandes, citados por Fonseca & Rosa, 2015).

A seguir ao amor, a disciplina é o segundo ingrediente mais importante que deve ser disponibilizado à criança (Brazelton, citado por Fonseca & Rosa, 2015), pois promove a aprendizagem e estimula na criança o autocontrolo, o reconhecimento dos seus sentimentos, a perceção dos sentimentos dos outros e o desenvolvimento de um sentimento de justiça e altruísmo, conferindo-lhe a sensação de confiança em si mesma (Brazelton & Sparrow, citados por Fonseca & Rosa, 2015). Também a comunicação é um dos pilares da educação, na medida em que os indivíduos que comunicam experienciam uma troca de partilhas e saberes, sendo que quem recebe a comunicação usufrui de uma nova experiência, transformadora da sua própria natureza, e quem comunica a sua experiência se muda e transforma construindo a sua própria experiência, mediante uma relação social vivida e participada, a qual se torna educativa para quem a partilha (Lima et al., 2010): Ao acabarem de apresentar a sua criação artística, dizia a cada criança que tinha feito um bom trabalho, reforçando os aspetos positivos. De seguida, todos batíamos palmas. Durante a aula de inglês, as crianças estavam felizes, com um sorriso no rosto (NC dia 21 de janeiro de 2021).

As interações, a independência, a autonomia de cada criança, as regras de vida em grupo, a participação das crianças e dos adultos, assim como a disponibilização de oportunidades direcionadas para uma aprendizagem ativa e auto iniciada da criança, constituem fatores imprescindíveis para a qualidade do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Bertram & Pascal, 2009). Um dos desafios que se coloca ao profissional de educação, relaciona-se com a dificuldade de gestão das dinâmicas do grande grupo, surgindo, por vezes, momentos em que as crianças “*nos põem à prova*”, tais como, períodos iniciais ou finais das atividades, ou de transição entre as mesmas (Arends, citado por Fonseca & Rosa, 2015), com o objetivo de observar se o adulto está

seguro ou inseguro, a sua capacidade de resposta, de atuação e de resolução de problemas (Reyes, citado por Fonseca & Rosa, 2015), devendo o/a educador/a de infância refletir sobre estes momentos e encontrar estratégias que lhe permitam concertar essa dificuldade (Fonseca & Rosa, 2015): As crianças voltaram para a sala de atividades e eu disse-lhes para lavarem as mãos e se sentarem no tapete, contudo começaram a disparatar. Eu disse-lhes que estava muito triste com eles porque uns andavam a correr pela sala, outros andavam a brincar, outros andavam a gritar e a falar alto, outros não estavam sentados corretamente no tapete. Ficaram em silêncio e a auxiliar apontou para as regras da sala e perguntou-lhes quais eram as regras. Mencionaram o que não deviam fazer e eu disse-lhes que sabiam as regras, tendo de as cumprir (NC dia 24 de março de 2021).

Ao realizarem atividades em ambientes que perspetivam como ambientes de brincadeira, como por exemplo, no chão, com proximidade de adultos, com possibilidades de escolha, as crianças demonstram um aumento na capacidade de desempenho de tarefas de resolução de problemas (McInnes, Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams & Kirk, citados por Marques, Mangas & Freire, sd.), assim como maior relaxamento, motivação, flexibilidade de pensamento e envolvimento nas atividades (McInnes, citado por Marques, Mangas e & Freire, sd.). Durante o meu estágio, apercebi-me que as crianças apresentam motivações diferenciadas relativamente às dinâmicas que lhes apresentava, daí que as estratégias que integrava para lhes dar seguimento, influenciavam o modo como cada criança e o grupo recebiam a atividade que lhes propunha. À medida que os dias passavam, apercebia-me de diversas formas de cativar o grupo, sendo que algumas das atividades que planeei e concretizei com as crianças, relacionadas com a caça ao ovo, o movimento corporal, a leitura de histórias, as emoções e as experiências, constituíram momentos de entusiasmo e interesse revelados pelas crianças.

3.2.3. A apropriação da rotina como “rede” de segurança e conforto para cada criança: as rotinas em sala de JI

A existência de uma sequência de atividades diárias facilita a planificação e organização do trabalho, ao mesmo tempo que desencadeia na criança um sentimento de segurança (Rodrigues & Garms, 2007): Quando estavam sentados no tapete, dei o bom dia ao grupo, perguntando se estavam prontos para mais um dia de trabalho (...)

Perguntei quem era a marcar o tempo e a “VI” disse que era ela. Perguntei à “VI” como estava o tempo, ao que me respondeu que estava sol. Sugeri-lhe que fosse espreitar lá fora e a “VI” disse que estava sol e nuvens, ao que eu assenti. De seguida, perguntei quem marcava as presenças e a “C” respondeu que era ela. (NC dia 19 de janeiro de 2021). Através de uma rotina diária organizada, clara e consistente, a criança cria um entendimento perante as situações sociais vivenciadas e o respetivo carácter estruturado desde pequena, adquire hábitos de independência, uma vez que distingue regularidades e mudanças, rotinas e novidades e, com isso, aprende a gerir o seu comportamento, visto que a sua “rotina” surge como um tempo em que é necessário aprender a lidar com um conjunto de responsabilidades (Rodrigues & Garms, 2007)

Ao longo da rotina diária, é importante que o/a educador/a de infância facilite interações entre as crianças, para que apoie e alargue relações de cooperação, fazendo com que cada uma se coloque no lugar do outro, por exemplo, ao existirem situações de conflito ou de exclusão (Cardona et al., 2021), sendo necessário gerir estas diferenças e particularidades, tendo em vista uma igualdade de oportunidades, a aprendizagem plena e o envolvimento de todas as crianças do grupo, sem qualquer exceção e estando sempre ciente de que cada criança é única e, por essa razão, detém necessidades e interesses diferentes (Machado & Simões, 2015): Numa das conversas informais que tive com a educadora cooperante, comunicaram-me que, por vezes, a planificação semanal, era alterada conforme as necessidades demonstradas pelo grupo (NC dia 4 de janeiro de 2021).

Também o/a educador/a de infância possui uma rotina diária centrada, diria eu, na sua ação pedagógica e posterior reflexão. A observação, a planificação e a avaliação são elementos que integram a rotina diária do/a educador/a de infância, sendo essencial que o mesmo observe cada criança, incluindo os pequenos e os grandes grupos, de maneira a planificar atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo, aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, considerando a criança enquanto ser portador de conhecimentos e competências, utilizadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, planificando a intervenção educativa de forma adequada e flexível, em conformidade com os dados e registos apurados durante a avaliação e observação e as propostas explícitas ou implícitas das crianças e outras temáticas e situações imprevistas oriundas do processo educativo, planificando atividades abrangentes e transversais, potenciadoras de aprendizagens nos diferentes domínios curriculares e, por fim, avaliando a sua intervenção, o ambiente, os processos

educativos praticados e o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Bertram & Pascal, 2009).

3.2.4. Um lugar potenciador de relações e interações diferenciadas: o espaço em sala de JI

Para Cardona, et al. (2015), a relação que o/a educador/a de infância estabelece com cada criança, a forma como a valoriza, respeita, estimula e encoraja é considerado como um modelo para as relações e interações que a criança estabelece com o outro e, por conseguinte, o papel e a intencionalidade educativa exercidos pelo(a) educador(a) de infância e a organização do ambiente educativo funcionam como uma alavanca relevante para o desenvolvimento curricular, assente numa ação pedagógica que articula positiva e democraticamente tanto as questões curriculares como as questões de género. O espaço educativo, quer interior, quer exterior, deve apresentar um conjunto de potencialidades inerentes aos ambientes de aprendizagem, envolvendo a disponibilidade, estado de conservação e adequação dos recursos, equipamento e materiais educativos, enquanto pistas da importância que o espaço assume na qualidade da aprendizagem e desenvolvimento em educação de infância (Bertram & Pascal, 2009). O espaço escolar deve garantir o desenvolvimento global da criança, oferecendo-lhe condições estimuladoras da autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança, interações sociais e privacidade (Zamberlan, Basani & Araldi, 2007). Forneiro (citado por Zamberlan, Basani & Araldi, 2007) enumera critérios de organização subjacentes ao espaço escolar: estruturação, delimitação, transformação, estética, pluralidade, autonomia, segurança, diversidade e polivalência, visto estes serem considerados fatores fomentadores de aprendizagens múltiplas da criança.

A sala de JI caracteriza-se enquanto um espaço no qual se estabelecem afetos, interações, experimentações, descobertas, apropriação de diversos saberes e, fundamentalmente, em que a criança participa de forma ativa, movimentando-se livremente e ocupando diferentes lugares do saber, através do livre acesso a um conjunto diversificado de materiais e recursos (Zamberlan, Basani & Araldi, 2007). Para além disso, os espaços destinados às crianças devem ser diferenciados, garantindo ambientes próprios a atividades de leitura e escrita, conto de histórias, brincadeiras e jogos, repouso e higiene, alimentação, atividades físicas e dirigidas, sendo que a organização dos espaços depende das atividades planeadas (Zamberlan, Basani &

Araldi, 2007). Nas paredes da sala são expostas produções culturais das crianças, evidenciando uma articulação entre a intencionalidade pedagógica e os interesses legítimos expressos, ao mesmo tempo que demonstram a documentação realizada (Mallaguzzi, citado por Silva & Farenzena, sd.), servindo como um apoio à partilha intencional das produções e como instrumento de regulação social do grupo. Este traduz-se como um espaço repleto de afetos, linguagens e representações, transmissor das aprendizagens e interações sociais das crianças, integrando materiais e recursos que permitam a potencialização e apropriação de saberes, mediante uma ação descentralizada do/a educador/a de infância possibilitadora da autonomia da criança (Silva & Farenzena, sd.). No que diz respeito à disposição do ambiente educativo, o/a educador/a de infância deve organizar o espaço e os materiais, considerando-os enquanto fatores para o desenvolvimento curricular, os quais devem disponibilizar a cada criança experiências educativas integradas, oferecer e recorrer a materiais diversificados, nos quais se incluem materiais selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança, e criar e manter as condições de segurança e bem-estar necessárias ao acompanhamento da criança (Bertram & Pascal, 2009): Viram o feijoeiro que o “MA. R” trouxe para a sala de atividades. Algumas crianças comentaram que o feijoeiro era giro e que tinha folhas grandes. O “MA. R” explicou o que tinha feito, que regava o seu feijoeiro todos os dias e foi mostrar o seu feijoeiro a outras salas (NC dia 19 de março de 2021).

3.2.5. Uma via para fortalecer competências: os materiais na sala de jardim de infância

O/a educador/a de infância assume um papel fundamental na organização dos espaços e materiais que permitam desencadear ações de exploração e interação das crianças, efetuando alterações, se necessário, ao longo do tempo conforme a evolução do grupo, isto é, os interesses e sugestões evidenciados pelas crianças (Cardona et al, 2021). Por outro lado, os materiais e as atividades proporcionadas, à criança devem ser observados numa perspectiva de igualdade, equidade, diversidade e inclusão (Bertram & Pascal, 2009). Para além disso, deve disponibilizar espaços e materiais com intencionalidades bem definidas, estimuladores da autonomia e tomada de decisões, encontrando-se organizados por “áreas de interesse”, nas quais são impulsionadas atividades de natureza diversificada (Hohmann & Weikart, citados por Machado & Simões, 2015) e geradoras de experiências estimulantes e enriquecedoras, sustentadas

na *Zona de Desenvolvimento Próximo* para as crianças, usufruindo de “experiências sociais significativas” (Ferreira, citado por Machado & Simões, 2015). Assim, a sala de atividades caracteriza-se como forma de apropriação de novas competências e transformação de horizontes cognitivos que alargam e enriquecem os conhecimentos das crianças (Machado & Simões, 2015).

Os jogos são instrumentos potenciais para promover competências diversificadas, desenvolver a autonomia, tomar decisões sem que acarrete riscos para a criança, enriquecer e flexibilizar a atividade cognitiva, a maturação psicomotora, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento emocional e a socialização, partindo de um interesse com origem na própria criança (Higuera-Rodríguez, Medina-García & Molina-Ruiz, citados por Marques, Mangas & Freire, sd.). Em alguns momentos da rotina diária do grupo, procurava propor às crianças que fossem buscar um jogo, pois considero este recurso fundamental para a criança desenvolver competências diferenciadas e de exploração de conteúdos científicos variados, ao mesmo tempo que socializa com o outro, num processo de trabalho em conjunto: O “MI” estava numa das mesas de trabalho da sala a fazer um puzzle. Perguntei ao “MI” se queria ajuda e o “MI” respondeu que sim. O “MAR.N” aproximou-se da mesa de trabalho e olhou para mim e para o “MI”. Perguntei ao “MI” se o “MAR.N” também nos podia ajudar a fazer o puzzle e o “MI” respondeu que sim (NC dia 19 de janeiro de 2021).

3.3.6. Um tempo que gera tempo para tudo: O tempo na sala de jardim de infância

O tempo deve ser organizado pelo/a educador/a de infância de forma flexível e diversificada, permitindo que a criança se aproprie de referências temporais (Bertram & Pascal, 2009). Nesse sentido, procurei disponibilizar às crianças momentos em que exploravam o movimento corporal, por exemplo, a partir de uma história. A tarde de jogos constituía outra ocasião que dava espaço à criança para correr, saltar, rebolar, estimulando um conjunto de ações motoras num espaço exterior à sala de atividades. Também o recreio destinado às salas de pré-escolar permitia que o grupo preconizasse ações motoras diferenciadas, por exemplo, empurrando os pneus, descendo o escorrega ou andando por cima dos rebordos da caixa de areia, sendo que estas ações eram iniciadas pelas crianças ou, por vezes, estimuladas por mim. De modo a desencadear o desenvolvimento motor das crianças, o/a educador/a de infância poderá

agir como agente provocador e mediador indutor de ações motoras que suscitem prazer, ludismo e um potencial desenvolvimento na criança, sendo crucial estar atento e disponível, de modo a detetar oportunidades que permitam estimular ações motoras, manipular constrangimentos e, com isto, contribuir para a criação de *affordances* que permitam à criança encontrar soluções coordenativas funcionais, através da ação (Matos, sd.).

A criação e promoção de hábitos de leitura em sala de JI gera na criança a iniciativa própria e o gosto em ler, ao mesmo tempo que descobre o mundo associado à linguagem escrita, despertando o seu interesse em querer aprender a ler e funcionando enquanto fator de desenvolvimento social, cultural, afetivo e linguístico (Silva & Barroso, 2014). As mesmas autoras acrescentam que a literatura para a infância assume um papel de relevância na educação voltada para os valores numa sociedade que se espera mais humana e respeitadora dos direitos de todos e de cada um.

Os momentos de brincadeira são essenciais à aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que ao brincar a criança desenvolve capacidades relacionadas com o saber-fazer, saber ser, explora o mundo que a rodeia, interage com outros e desenvolve o sentimento de pertença a um grupo, por meio da socialização (Simões, s.d.). Pereira e Neto (citados por Simões, s.d.), acrescentam ainda que a atividade lúdica da criança é extremamente importante, sendo que o jogo é encarado como uma prática fundamental e indispensável ao desenvolvimento da criança: O “LOP” quis fazer um puzzle. O “MI” quis fazer uma construção, olhou para os desenhos relativos às instruções dos passos que tinha de seguir para efetuar a construção e comentou que aquilo era um processo, começando a procurar as peças. A “VI”, a “MÁ”, o “LO” e a “MA.SI” brincaram com os bebés. O “C” e a “MA.SE” quiseram brincar com brinquedos de faz de conta da cozinha (NC dia 19 de abril de 2021).

3.4. Refletir sobre o que foi feito para planear o que se fará de novo: avaliação da ação

Após serem definidas as finalidades do processo de aprendizagem, as opções tomadas e colocadas em prática e os procedimentos e estratégias desenvolvidos, importa realizar uma avaliação de todo o processo, com o objetivo de verificar o que resulta e o que não resulta, a adequação das opções ou a necessidade de as mesmas serem reformuladas e os ajustes a introduzir permanentemente para que a

concretização das metas perspetivadas seja melhorada, tendo em vista a melhoria da aprendizagem das crianças (Roldão & Almeida, 2018).

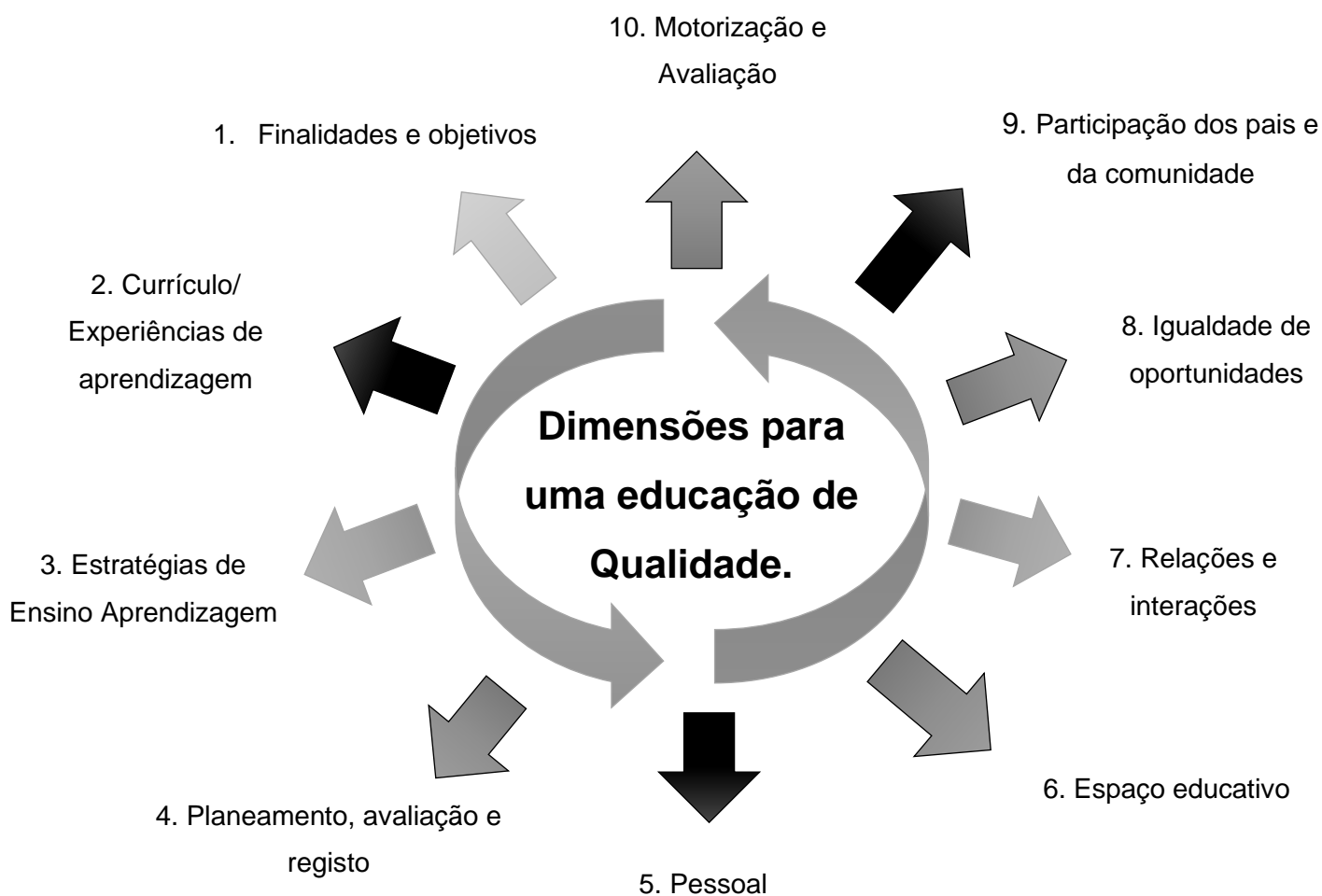
A avaliação em JI interliga-se à planificação, desenvolvimento e acompanhamento da educação, currículo e aprendizagem, na medida em que todas estas componentes apresentam estreita ligação entre si, ao mesmo tempo que servem de apoio umas às outras. Aliás, após ser elaborada a avaliação do currículo, educação e aprendizagens, a avaliação assenta num instrumento utilizado pelo/a educador/a de infância, através do qual deverá refletir e apreciar as opções preconizadas, promovendo a regulação e o desenvolvimento curricular, educativo e das aprendizagens (Cardona et al, 2021).

Para Niza (2006), avaliar passa por produzir juízos de adequação e de valor, reunir informação sobre fenómenos ou acontecimentos que com os outros produzimos ou nos apropriamos, tornando-os visíveis, disponíveis e partilháveis, expor e comunicar, colocando na mesma linha a participação em comum numa comunidade de aprendizagem e ajuizar sobre os percursos, métodos e produções, com a finalidade de prosseguir e progredir em projetos comuns. Desta forma, o portefólio da minha prática constituiu o instrumento de apoio fundamental para a construção da avaliação de toda a minha ação pedagógica enquanto futura profissional de educação de infância, uma vez que contempla registos escritos sobre as minhas ações preconizadas em sala de JI, potenciando o meu pensamento crítico e reflexivo perante o impacto das minhas condutas e formas de agir, quer pessoal, quer profissional, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e do grupo. Segundo Bertram e Pascal (2009), uma educação de infância de qualidade requer determinados princípios (cf. Anexo G).

O Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade (Figura 2) permite percecionar uma visão global das qualidades das aprendizagens proporcionadas às crianças em qualquer contexto educativo, ao mesmo tempo que integra dez dimensões (cf. Anexo H), as quais se encontram inter-relacionadas, associadas à qualidade na educação pré-escolar, através do estabelecimento de boas relações e interações com os indivíduos pertencentes a um contexto educativo estimulante (Bertram & Pascal, 2009).

Figura 2

Esquema relativo ao Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade



Nota. Adaptado de Pascal e Bertram (2009, p. 37).

No que diz respeito à avaliação de todo este percurso, considero essencial refletir sobre determinados aspetos na medida em que é através de uma reflexão aprofundada e feita com tempo, ou seja, pensada, que percecionamos o que fizemos e o que poderíamos ter feito de maneira diferente aquando da nossa ação pedagógica.

Na minha perspetiva, em qualquer processo de avaliação importa destacar os aspetos positivos e pensar em conjunto quais as formas alternativas de solucionar os aspetos menos positivos, sendo que o reforço positivo é um elemento indispensável para qualquer avaliação, nomeadamente ao falarmos de crianças que se devem sentir sempre valorizadas, reconhecendo os seus méritos e as suas conquistas. No entanto,

devem também ter consciência e estar a par do que podem melhorar e qual a melhor forma para o fazer, embora tenham de pensar crítica e autonomamente neste processo, em conjunto com o/a educador/a de infância. No que toca às técnicas e instrumento de avaliação em educação de infância, considero que a observação, tanto participante, como não participante, bem como os registos escritos e fotográfico ou de audiovisual, reportam informações importantes sobre a avaliação de cada criança, tendo sempre em conta que este passa por um registo ético e, como tal, assumindo uma postura ética, não apenas para com cada uma das crianças, mas ainda para com as respetivas famílias.

Relativamente à avaliação acerca da minha ação pedagógica para com as crianças, penso que esta foi melhorando com o tempo, uma vez que este fator me permitiu conhecer melhor cada criança, ao mesmo tempo que estabelecia relações e interações de *proximidade* e *empatia* e, conseqüentemente, a relação afetiva entre mim e cada criança foi sendo construída de forma *progressiva*, *genuína* e *verdadeira*. Procurei investir na partilha com o outro, pois considero importante que cada criança saiba como criar laços de amizade e empatia com o outro, sendo que a partilha se constitui enquanto processo no qual a criança se desenvolve social e emocionalmente, acabando por dar valor aos direitos humanos e por aprender a cuidar do outro. Por outro lado, por vezes, tinha dificuldade em gerir o tempo, sabendo que cada criança “deve ter tempo para tudo”, mas que o tempo de brincadeira é algo que a criança não se pode ver privada, devendo ser um tempo da criança, ou seja, um tempo em que a criança escolhe qual a brincadeira que quer fazer, com quem brincar, para onde quer ir brincar e quanto tempo quer brincar. Por vezes, em momentos de brincadeira, surgiam diversos conflitos, sendo que nesse caso era importante intervir junto com os intervenientes, cedendo-lhes alternativas para o resolverem e trabalhando com vista a que cada criança do grupo aprendesse a lidar com os conflitos de forma autónoma. Em alguns momentos, após registar determinada atitude para com determinada criança, questionava-me se essa teria sido ou não a melhor atitude, mas em todos esses momentos tinha em vista proporcionar uma educação voltada para a cidadania, para os direitos humanos, mostrando a cada criança que estava naquela sala com o intuito de as proteger, de cuidar e de estar disponível sempre que fosse preciso. A partir de determinada altura o colo, os beijinhos e os abraços tornaram-se aspetos habituais na minha rotina diária com cada uma das crianças. Por vezes, tinha dificuldades em gerir o grupo, visto que as estratégias utilizadas não eram as mais adequadas, assim como a minha postura

retraída, que não passava uma imagem de confiança ao grupo. Contudo, à medida que o tempo passava, tornei-me cada vez mais confiante, sendo que cada criança percebe quando nós estamos nervosos, inseguros, com medo, mesmo que tentamos disfarçar tal situação, mas a nossa postura é transmitida às crianças e acaba por influenciar também o seu comportamento. Ao longo da minha prática, também eu tive de aprender a lidar com os meus sentimentos e as minhas emoções, no sentido de transmitir às crianças o que existe de positivo em nós e que assegura o bem-estar de cada uma.

No diz respeito à avaliação da minha ação pedagógica direcionada às famílias, penso que este foi um ponto fraco, em que ainda tenho muito de aprender, uma vez que neste caso não tive a oportunidade de estabelecer um contacto direto e próximo com cada família. No entanto, procurei desde sempre respeitar cada família e passar a cada criança a ideia de que, tal como na escola, também com a nossa família aprendemos e devemos uma relação de respeito, carinho e entreajuda.

Não obstante, sobre a avaliação da minha ação pedagógica destinada à equipa educativa, à medida que realizei a minha prática, desenvolvi determinada relação com a equipa educativa, nomeadamente, a equipa educativa de sala, baseada na confiança, respeito e partilha mútua. A equipa educativa de sala foi um dos pilares fundamentais de toda a minha ação pedagógica, na medida em que me cedeu um conjunto de ferramentas que permitiram que eu fosse adequando a minha ação às necessidades vigentes no contexto educativo. Por ser uma pessoa *mais reservada e pouco faladora*, tive de procurar expor-me mais em determinados momentos de diálogo, tendo consciência de que esses momentos fundamentais, não só para mim, mas acima de tudo para que as crianças pudessem beneficiar de estruturas holísticas e coerentes, ajustadas a toda a prática educativa. Comunicar com muitos profissionais da equipa educativa permitiu que eu acumulasse informações importante, por exemplo, as particularidades e características de algumas crianças, a forma como devemos gerir e planear/ dinamizar atividades para um grupo de crianças, quais os comportamentos registados pelas crianças e a maneira como devemos lidar com elas, que tipo de relações e interações se estabelecem entre os diferentes agentes educativos e como deve ser encarada, planeada e impulsionada a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Uma vez que somos um exemplo daquilo que esperamos que a criança valorize, reflita e se lembre, também nós nos devemos lembrar de ajudar e partilhar com o outro ao longo de toda a nossa vida. Da mesma forma que a relação de afetividade e positividade foi construída de forma progressiva com cada criança e o com o grupo, o

mesmo aconteceu com a equipa educativa, tanto com a educadora cooperante, como com a auxiliar de sala.

Em suma, considero que a avaliação ocorre enquanto processo contínuo, sendo acima de tudo, importante valorizar os progressos, sem nunca colocar de lado o que ainda há a melhorar. Para além disso, a avaliação não se faz em apenas um dia, visto que cada criança tem o seu tempo para enriquecer o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, mediante as suas características e particularidades. Neste sentido, importa que o/a educador/a de infância passe para a criança uma imagem positiva de si e nunca negativa, pois tal conduz a que a criança fique *insegura* e *desmotivada* e, conseqüentemente, se afaste dos outros, sendo que nenhuma criança deve ficar isolada do mundo social em que insere.

3.4.1. Portefólio enquanto avaliação autêntica do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança: avaliação aprofundada de uma criança

O portefólio funciona como estratégia de avaliação autêntica, permitindo à criança desenvolver capacidades metacognitivas e autorreguladoras, atitudes positivas em relação ao seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que fomenta o autoconceito positivo (Silva & Craveiro, 2014). Ainda segundo os mesmos autores o portefólio assenta numa metodologia de avaliação das aprendizagens, dando oportunidade à criança para atribuir voz às suas aprendizagens e, conseqüentemente, participar na sua própria avaliação. De acordo com Shores, Grace e Parente (citados por Silva & Craveiro, 2014), o portefólio incorpora registos reveladores de experiências, realizações únicas e progressos de determinada criança ao longo do tempo, permitindo captar os progressos realizados em torno dos diferentes domínios de desenvolvimento e a qualidade do trabalho da criança (Helm, Beneke & Steinheimer, citados por Silva & Craveiro, 2014).

Durante o período da PPS II realizei em conjunto com uma criança do grupo um portefólio de aprendizagem e desenvolvimento (cf. Anexo Q), dentro do tempo disponível que tinha para o fazer. A escolha da criança para a elaboração do portefólio asseverou-se num momento de recreio, numa pequena conversa durante a qual a criança partilhou que gostava de descobrir coisas novas e saber mais sobre o mundo. Para além disso numa das conversas informais, aquando da partilha com a educadora cooperante sobre qual a criança que pensei escolher para a concretização do portefólio,

fui informada de que essa, por vezes, ficava nervosa e frustrada ao aperceber-se de que algo não corria tão bem. Assim, considerei a curiosidade e iniciativa própria da criança, aliadas ao medo de errar como fatores chave da minha escolha, visto que através da execução do portefólio, deparar-se-ia com um processo no qual se apercebia que as suas escolhas representavam méritos e conquistas, independentemente dos resultados obtidos, permitindo transformar o sentimento de frustração ao errar numa aprendizagem e desenvolvimento revestidos de autoestima. A este propósito Ribeiro e Cabral (2015) afirmam que o JI funciona como espaço privilegiado para que a criança construa a sua própria obra de arte, ao mesmo tempo que assume um papel de responsabilidade em contribuir um rumo às aprendizagens que espera concretizar.

Importa mencionar que dei início à elaboração do portefólio após o consentimento informado da criança e da sua família (cf. Anexo P), adotando uma postura ética, esperada pela parte de qualquer educador/a de infância.

Acontece que este foi um processo que permitiu conhecer melhor a criança e, nesse sentido, estabelecer e fortalecer uma relação de proximidade afetiva, através de momentos individualizados de trabalho, nos quais a criança tomava as suas decisões, sendo este um portefólio da criança e, por isso, esta tinha uma voz ativa em todos este procedimento. O portefólio teve como objetivos fundamentais estimular a tomada de decisões e iniciativa própria da criança, desenvolver a motricidade fina da criança, fomentar a linguagem oral e escrita da criança e promover um pensamento crítico e reflexivo sobre momentos vivenciados pela criança. Na ótica de Silva e Craveiro (2014) o/a educado/a de infância, ao envolver e desafiar a criança na avaliação da sua aprendizagem, fomenta atitudes de diálogo crítico, de responsabilidade, de compromisso voluntário e de persistência na concretização das suas aspirações e objetivos. Todo este processo de construção teve como intenções primordiais dar espaço à criança para que decidisse de que forma seria organizado o portefólio, (tipo de suporte, materiais e produções a serem incluídas), incentivar a criança a assumir uma atitude de responsabilidade e compromisso perante determinada tarefa, comunicar e dialogar diariamente com a criança e suscitar na criança um sentimento e confiança e autoestima perante o seu trabalho. Consequentemente, a construção do portefólio com a criança invoca o ser da criança, ou seja, os seus traços pessoais, encarando-a enquanto sujeito aprendiz com características que lhe são próprias, bem como, as suas experiências e contextos de vida singulares (Silva & Craveiro, 2014).

Há ainda a destacar que durante este caminho, a criança encarou o portefólio

como sendo “*O livro de todas as coisas!*” (“LO”), remetendo para o facto de que este podia ser transportado pela criança para onde quisesse e, por isso, assumiu um formato de livro, em papel, permitindo à criança levá-lo sempre consigo para junto de familiares e amigos.

Por vezes, quando questionava a criança sobre dar seguimento ao seu portefólio, esta optava por participar noutra tarefa, ao que eu não insistia, dando espaço à criança para participar na tarefa desejada, como por exemplo, brincar. Tal como afirmam Ribeiro e Cabral (2015), situações destas não significam que a criança se esteja a distanciar de participar, mas antes que lhe é conferida liberdade para falar “*Agora não!*” e tomar as suas próprias decisões, sendo essencial ao/à educador/a de infância compreender o motivo das suas respostas, ao invés de a julgar. Paralelamente, no documento relativo à *Convenção sobre os Direitos da Criança*, é declarado o direito de se exprimir livremente, evidenciando a sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito, assim como a garantia do direito à liberdade de expressão (Silva & Craveiro, 2014). Este foi um processo em que a criança assumiu um papel ativo na contribuição de ideias, valores e opiniões que permitissem transformar todo este processo num produto final, da mesma forma que possibilitou o conhecimento e a partilha da história de vida entre mim e a criança.

Uma das partes do portefólio correspondeu a momentos diálogo sobre atividades realizadas pela criança, colocando-lhe questões sobre a sua opinião relativamente a cada atividade, ao que a criança mencionava o que tinha feito durante a concretização das atividades, por exemplo, quem participou para além da própria criança, materiais utilizados, raciocínios pensados e o que gostou mais ou menos na atividade e, com isto, a criança, refletia sobre um processo lógico, desenvolvendo competências metacognitivas. Neste sentido, a participação da criança no seu próprio processo de avaliação, confere-lhe o desenvolvimento de processos metacognitivos, assim como um conjunto de estratégias dessa natureza que a auxiliam a controlar os conhecimentos conquistados e os processos utilizados, revendo, comparando e atribuindo valor às suas produções (Silva & Craveiro, 2014).

Ao analisar este instrumento, o/a educador/a de infância reflete sobre as oportunidades educativas e experiências de aprendizagem disponibilizadas às crianças, reformulando a sua prática, uma vez que as escolhas de qualquer educador/a de infância assumem repercussões nas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem usufruídas pela criança e, por conseguinte, fomenta o desenvolvimento

pessoal e profissional. (Silva & Craveiro, 2014). A meu ver foi uma mais-valia que o portefólio da criança se sustentasse num suporte fácil de transportar, de maneira que pudesse em qualquer espaço e lugar partilhar o seu trabalho com outros. A este propósito Silva e Craveiro (2014) defendem que o desenvolvimento do respeito pelo outro torna-se noutra vertente associada à elaboração do portefólio, sendo que a criança ao folhear o seu “Livro” se apercebe das semelhanças entre as suas produções mais antigas e as de outras crianças, permitindo verdadeiros momentos de partilha entre criança e o(s) outro(s) onde ocorre a valorização das capacidades próprias e das dos outros (Santos & Silva, citados por Silva & Craveiro, 2014). Todo este processo consistiu em destacar a criatividade, diversidade e encarar a criança enquanto ser único e, por conseguinte, concentrou-se na criança e respetivo enaltecimento dos progressos alcançados (Silva & Craveiro, 2014).

4. "E SE FOSSE CONTIGO, COMO É
QUE TE SENTIRIAS?" INVESTIGAÇÃO
EM JI

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática alvo da minha investigação relaciona-se com o/a educador/a de infância enquanto mediador/a na resolução de conflitos em jardim de infância. No decorrer da PPS II, observei que o grupo registava algumas situações de conflito, recorrendo e necessitando do auxílio do adulto para gerir esses momentos.

Toda a equipa de sala apresentava um papel crucial, procurando que as crianças adquirissem autonomia de forma a serem capazes de gerir os seus conflitos. Para além de ter observado estes acontecimentos, tive um papel ativo na sua resolução, visto que, progressivamente, para além da equipa educativa de sala, as crianças procuravam também o meu apoio e auxílio na resolução dos seus problemas. Os conflitos ocorriam entre diferentes crianças do grupo e em momentos e espaços diferenciados da sua rotina diária.

A gestão da resolução dos conflitos das crianças tornou-se um aspeto presente ao longo de todo este percurso, na medida em que o grupo com o qual realizei a minha prática, revelava dependência relativamente ao adulto na gestão dos conflitos, direcionando a sua comunicação sobretudo para o adulto, ao invés de dialogar com os intervenientes. Em algumas situações, assumi um papel ativo na resolução de conflitos, sendo que nem todas representaram momentos concretizados com sucesso. Assim, há que refletir sobre as estratégias essenciais na resolução dos conflitos, o tempo e o espaço adequados para que estes sejam geridos e resolvidos da melhor forma, assim como até que ponto deve o/a educador/a de infância intervir em momentos desta natureza. Os conflitos permitem fomentar o desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que pressupõem a alteração de níveis de compreensão, perceção, pensamento, memória, reflexão, colocação e resolução de problemas, entre outros fatores, em tarefas partilhadas com outros indivíduos (Conselho Nacional de Educação, citado por Rogoff, 2009). Acontece que durante determinado conflito, os intervenientes deparam-se com a procura de soluções para extinguir o problema, exigindo um conjunto de técnicas cognitivas, relacionadas com o pensamento, a reflexão, a formulação de hipóteses, a compreensão e a argumentação, as quais favorecem a resolução desse mesmo problema, sendo crucial ao/a educador/a de infância adequar essas técnicas consoante a natureza do conflito, de modo a que a criança se vá apoderando de forma progressiva e contínua destes recursos na resolução autónoma dos seus conflitos.

Considero que o/a educador/a de infância apresenta um papel crucial na resolução de conflitos das crianças, devendo conceder-lhe o apoio e o conjunto de

estratégias essenciais ao diálogo direcionado para a resolução autónoma, responsável e justa dos intervenientes. É fundamental que estes momentos de tensão sejam resolvidos e não esquecidos, de maneira que os intervenientes se sintam bem junto da presença do outro e que possam crescer num mundo em que enfrentarão situações conflituosas com diversos indivíduos, devendo ter as ferramentas necessárias para dialogar e comunicar com o outro sobre o que sentem, ao invés de bater, empurrar ou qualquer outra forma de desrespeito, sentindo-se bem consigo mesmas e com o outro. Segundo Leme (citado por Rodrigues, Dias & Freitas, 2010), a resolução de problemas interpessoais, também denominados como conflitos, constitui-se enquanto processo de atitudes complexo, integrando aspetos comportamentais, cognitivos e afetivos, originando o reconhecimento dos seus próprios sentimentos, e pensamentos, de modo a modificar os seus comportamentos.

No que diz respeito ao “custo” perante determinada conduta de uma criança, como por exemplo, bater ou insultar, esta acarreta uma consequência, contudo deve ser bem escolhida e decidida previamente com a criança, uma vez que qualquer decisão incoerente não apresenta quaisquer resultados e, nalguns casos, poderá originar sentimentos de revolta na criança (Vale, 2009).

Assim, algumas das observações que experienciei durante a PPS I e II, com maior destaque para a PPS II, fomentaram um conjunto de questões relacionadas com o/a educador/a de infância enquanto mediador na resolução de conflitos: **(I) Qual o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos? (II) Quais as estratégias do/a educador/a de infância que permitem a resolução de conflitos? (III) Qual o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional da criança? (IV) Qual o efeito dos conflitos no desenvolvimento social da criança?**

Ao longo da minha prática, compreendi que o/a educador/a de infância assume um papel mediador na gestão dos conflitos, sendo que as crianças são o principal responsável pela sua resolução. Este é um trabalho progressivo que deve ser feito em conjunto com as crianças, tendo por base o diálogo, conduzir as crianças a colocarem-se no lugar do outro e, por conseguinte, compreenderem as emoções e os sentimentos dos colegas. Paralelamente, a criança ganha autonomia na resolução dos seus conflitos, tendo em conta o modo como o/a educador/a de infância e a restante equipa de sala participam nessa gestão, sendo necessário fomentar o diálogo entre todos os intervenientes e fornecer à criança estratégias que permitam assumir um papel ativo, reflexivo e responsável na gestão dos seus conflitos. A criança deve estar ciente de que

ao longo da sua vida não deixarão de surgir situações desta natureza, contudo deve ter confiança e responsabilidade, através da autonomia e independência do adulto para resolver situações de conflito, bem como do sentimento de estima e consideração para com o outro. A criança ao interagir e relacionar-se com adultos que cuidam dela, e com outros indivíduos que a rodeiam na sua rotina diária, como por exemplo, outras crianças, contacta com formas de pensamentos, sentimentos e comportamentos identificadores de ideias sobre o significado de ser humano em determinada cultura (Conselho Nacional de Educação, 2009). Assim, a forma como a equipa de sala apoia a resolução dos conflitos junto da criança, interfere na sua visão relativamente ao processo como cada conflito deve ser gerido e resolvido, servindo como um modelo a seguir na ótica da criança. Acontece que no decorrer da prática, eu, a educadora cooperante e a auxiliar de sala procurávamos chamar a atenção dos intervenientes para a maneira como o outro se sentia e sugeríamos estratégias que garantissem que todos os intervenientes do conflito usufruíssem de um sentimento de bem-estar durante e após a resolução do conflito. Tal significa que não importa apenas o modo como o conflito é gerido e resolvido, mas também que o conflito permaneça efetivamente gerido e resolvido no momento em que ocorre, de maneira a não representar um impacto negativo no desenvolvimento social e emocional da criança.

A este propósito, Estêvão (2008) defende que a existência de conflitos em sala de jardim de infância impõe-se como um momento de sentido, na medida em que se assume como condição necessária positiva ao crescimento dinâmico do ser humano, tendo em conta o modo como é tratado e solucionado num ambiente afetivo e construtivo.

4.2. Revisão da Literatura: “*E se fosse contigo, como é que te sentirias?*” O papel do/a educador/a de infância enquanto mediador/a na resolução de conflitos

4.2.1. Qual o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos?

O/a educador/a de infância deve cuidar, estimular precocemente e proporcionar relações responsivas e calorosas à criança, favorecendo o seu desenvolvimento, uma vez que a criança aprende a regular os seus comportamentos socio emocionais (Conselho Nacional de Educação, 2009). Assim, a resolução de conflitos deve ser trabalhada em conjunto com a criança desde os primeiros anos de vida, sendo que o/a

educador/a de infância deve conceder-lhe ferramentas precoces e responsivas que permitam regular os seus comportamentos durante o conflito. Para além disso, o/a educador/a de infância encarna o papel de modelo emocional para a criança, já que o comportamento que regista e transmite, serve de modelo e orientação ao seu comportamento, constituindo-se enquanto forma de aprendizagem poderosa (Vale, 2009).

Neste contexto, é de extrema importância que as relações e interações estabelecidas entre a criança e os seus pares sejam observadas pelo/a educador/a de infância, de modo a identificar e compreender determinadas limitações ou dificuldades respeitantes ao desenvolvimento social da criança, delineando planos de ação pedagógica adequados, com a finalidade de evitar ou minimizar problemas de comportamento em crianças que apresentem habilidades sociais fragilizadas (Brás & Reis, 2012). Importa que o/a educador/a de infância realize a sua prática no sentido de promover a autonomia da criança, incluindo no que diz respeito às situações de conflito, para que esta apresente a capacidade de reagir por si mesma (sem a presença do adulto), recorrendo às estratégias adequadas de resolução do problema e, com isso, promover o seu desenvolvimento e aprendizagem (Mota & Simões, 2019). Acontece que o/a educador/a deve auxiliar a criança na resolução dos seus conflitos, com a finalidade de que se revele progressivamente capaz de proceder à execução autónoma deste tipo de tarefa e, logo o/a educador/a deve passar a adotar um papel de observador, interferindo em situações desta natureza somente quando necessário (Mota & Simões, 2019).

No caso de situações de natureza conflituosa, é crucial que o/a educador/a de infância adote uma atitude, postura e disciplina positivas perante o conflito registado, ou seja, compreenda e aceite as razões que a criança demonstra através do seu comportamento sem as sancionar, mas transmitindo-lhe, se for o caso, que não agiu da forma mais correta. Assim, deve assumir um papel orientador do caminho a seguir e respeitar o sentido de liberdade e consciência que servem como modelo à criança, ao invés da imposição de normas (Vale, 2009). De facto, a criança deverá desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro e de saber esperar, pois assim terá o seu tempo de pensamento e reflexão, promovendo a interiorização e exteriorização adequadas dos sentimentos e, por conseguinte, resolvendo o conflito com maior sucesso (Vale, 2009). O problema deve ser resolvido junto dos intervenientes no mesmo, para que todas as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si próprias e

estabeleçam atitudes cooperativas entre si. Alguns autores, tais como Leme, Loos, Zeller, Borges & Marturano (citados por Rodrigues, Dias & Freitas, 2010), destacam a existência de formas diversificadas direcionadas à resolução do conflito, como por exemplo, a prática coercitiva (a qual não tem em conta os direitos, sentimentos e opiniões do outro, mas antes apenas as do próprio sujeito) ou o comportamento submisso, no qual se considera os direitos e sentimentos do outro, pondo de parte os do próprio sujeito. No entanto, para Rodrigues, Dias & Freitas (2010), a forma ideal a nível sociocognitivo de enfrentar este tipo de situações, consiste na adoção de um comportamento assertivo, ou seja, o indivíduo partilha os seus próprios direitos, sentimentos e ideias, sem ferir a opinião do(s) outro(s), procedendo de forma cautelosa e reflexiva, para que assim sejam analisadas as consequências geradas por cada comportamento para que possa ser implementada uma alternativa adequada ao conflito, evitando respostas agressivas, permitindo à criança enfrentar o problema de modo adaptativo e saudável e, ao mesmo tempo, reduzindo frustrações e sentimentos de ansiedade e formulando expectativas reais sobre o comportamento do(s) outro(s).

No decorrer de situações de conflito, torna-se essencial que o/a educador/a de infância, enquanto mediador, confira um caráter pedagógico aquando da sua resolução, participando ativamente no processo e sem se precipitar ao impor uma solução, mas sim em atuar com vista à sua obtenção, adotando princípios associados à voluntariedade. Ou seja, os indivíduos que se encontrem na situação de conflito devem aceitar a intervenção do mediador que, por sua vez, deve respeitar a confidencialidade, isto é, o conflito deve ser resolvido e conferenciado apenas com os respetivos envolvidos, aumentando a sua disponibilidade e assegurando formas alternativas de resolução acrescidas, e também deve ser imparcial, neutro e independente, na medida em que o mediador não se deve tornar cúmplice de uma ou de ambas as partes envolvidas no conflito, preservando a identidade de cada um (Morgado & Oliveira, 2009). Acontece que o/a educador/a de infância, enquanto mediador do conflito, não deve dar as respostas necessárias à resolução do mesmo, mas sim assumir um papel de responsabilidade no que diz respeito ao fornecimento de um espaço com o intuito de o conflito ser reelaborado, reformulado e pensado construtivamente (Zampa, citado por Possato, Rodriguez-Hidalgo, Ortega-Luiz & Zan, 2016).

Os conflitos repetem-se em vários contextos, sendo que o/a educador/a de infância deve trabalhá-los em conjunto com as crianças, de maneira que as mesmas apresentem capacidades de resolução e gestão dos mesmos, progressiva e

autonomamente. De acordo com Vale (2009), as regras apontadas às crianças devem ser claras e repetidas, sendo fundamental que as crianças tomem conhecimento do motivo dessas regras, apropriando-se das mesmas de forma não imediata, e que tenham a oportunidade de observar e praticar o comportamento correto. Assim, a resolução de conflitos é algo não imediato na aprendizagem de cada criança, daí que tenha a necessidade de repetir determinado tipo de comportamentos, de modo a compreender qual a conduta mais acertada, embora a existência de múltiplos conflitos permita que se aproprie de formas cada vez mais aperfeiçoadas de os resolver e gerir, sem necessitar da intervenção do/a educador/a de infância.

A autoestima reduzida de uma criança confere-lhe uma baixa motivação e, conseqüentemente, um esforço reduzido no desempenho de determinada tarefa, visto que atribui a si mesma uma imagem negativa (Conselho Nacional de Educação, 2009). Deste modo, o/a educador/a de infância deve investir na transmissão de um sentimento de confiança no dia-a-dia da criança, um sentimento essencial para que ganhe segurança e conforto ao deparar-se com situações de conflito e, conseqüentemente, para que obtenha sucesso em resolver e gerir essas situações.

4.2.2. Quais as estratégias do/a educador/a de infância que permitem a resolução de conflitos?

É crucial conhecer o que cada interveniente tem a dizer sobre o conflito, sendo esta situação recorrente na rotina diária da criança que vive num meio social em conjunto com o outro e no qual ocorrem diversos momentos de conflito, assim, acaba por ceder pistas ao/a educador/a de infância sobre as estratégias, características e lógicas adotadas pelas crianças ao se depararem com situações desta natureza (Corsi, 2011). Ao ouvir a criança, esta desenvolve bases de pesquisa para aprender a resolver conflitos, ao mesmo tempo que exerce os seus direitos e descobre formas distintas de agir e interagir, valorizando a sua cultura e as suas resoluções e conquistando autonomia para resolver problemas futuros.

Por outro lado, importa que o/a educador/a de infância debata com as crianças as conseqüências positivas e negativas do seu comportamento, originando um comportamento menos agressivo por parte dos intervenientes (Zahavi & Asher, citados por Katz & MacClellan, 1996), por via de momentos de partilha e aquisição de um espírito crítico com interiorização de valores, inspirados numa educação voltada para a

cidadania (Vale, 2008). Tal como referem Cunha e Lopes (2011), importa que se invista numa educação direcionada para o “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a viver com os outros, para aprender a ser.” (Cunha & Lopes, 2011, p. 42), inspirada numa cidadania direcionada para a paz.

Ao frequentar o pré-escolar, a criança vive novos desafios que a preparam para aceitar um conjunto de normas sociais e se desenvolver na relação interpessoal, tendo em conta as interações com os adultos e os seus pares, desta forma a criança aprende a corresponder a expectativas, regras e hábitos sociais (Brás & Reis, 2012). Por conseguinte, o/a educador/a de infância assume-se como um modelo quando se depara com situações de conflito, sendo fundamental que transmita à criança uma visão de que a sua resolução se deve inspirar no respeito de normas sociais que não danifiquem a relação interpessoal, através da empatia, necessidade de ter em consideração a perspectiva do outro, da negociação e cooperação. As estratégias de resolução de conflitos traduzem-se, segundo Torrego (citado por Mota & Simões, 2019), no método ao qual os intervenientes do conflito recorrem, de modo a satisfazer os seus próprios interesses, bem como os interesses dos restantes envolvidos no conflito, baseando-se numa intervenção não agressiva e durante a qual se chega a uma solução considerada agradável por todas as partes envolvidas no processo.

A conversação entre o/a educador/a de infância e a criança auxilia a despertar hábitos de comunicação em torno de situações de conflito, a gerar formas de conduta perante outras situações e a evitar a acumulação de tensões e mal-entendidos, suscetíveis de situações de natureza violenta (Vale, 2009). A mesma autora (citada por Patterson et al.), acrescenta que importa impor uma disciplina consistente de modo a gerir e controlar as emoções (um dos aspetos essenciais na resolução de conflitos), usar o reforço positivo e adquirir habilidades de resolução de problemas, para que a criança aprenda a consolidar as consequências negativas e a extinguir as que não lhe são benéficas.

As crianças devem crescer num ambiente relacional saudável, atenuando os conflitos existentes, através de condições de segurança, valorização, confiança e autonomia fornecidas pelo/a educador/a de infância que, conseqüentemente, ajuda a criar relações de empatia com os outros e promove o sentimento de autoestima (Brás & Reis, 2012). O/a educador/a de infância, enquanto mediador do processo educativo deve fomentar o diálogo entre os intervenientes do conflito, permitindo a partilha de ideias e opiniões, sentimentos e emoções e cedendo as bases para a resolução e

gestão do sucedido (Brás & Reis, 2012).

Uma das estratégias aplicada pela educadora cooperante, que tive a oportunidade de observar no decorrer da minha prática, esteve relacionada com o Mapa das Regras da Sala. Em conversa informal com a educadora cooperante, contaram-me que a origem destas regras teve por base comportamentos desadequados por parte de certas crianças e algumas situações de conflito e, por conseguinte, elaboraram em conjunto o Mapa de Regras, com o objetivo de prevenir comportamentos inapropriados e minimizar situações de conflito. Segundo Vale (2008), as crianças devem estar cientes do motivo da utilização e aplicação de regras e, ao participarem nesse processo, assumem um papel de responsabilidade e desenvolvem motivações autênticas para cumprir as normas estabelecidas.

Outra das estratégias que conduz à resolução de conflitos traduz-se na negociação como processo dinamizado entre duas ou mais partes opostas, no qual as fações envolvidas no conflito modificam as suas exigências, com vista a atingirem um compromisso aceite por todos, sendo que, por vezes, determinado conflito não é resolvido por meio da negociação (Kennedy et. al., citado por Cunha & Lopes, 2011). Ainda de acordo com Douglas (citado por Cunha & Lopes, 2011), a negociação comporta três fases distintas: definição do conteúdo e limites da negociação (fase mais distributiva e exploratória, na qual ocorrem os dilemas de “confiança e honestidade”), dinâmica negocial (momento crucial do processo negocial, em que são apresentadas propostas e contrapropostas); e resolução e criação de acordos (fase integrativa, breve e intensa, em que ocorrem acordos finais pertinentes). Os alicerces quer da negociação, quer da mediação, traduzem-se na comunicação, flexibilidade e cooperação de todas as partes, colocando em prática o exercício da cidadania, guiado por práticas que promovam a cooperação e a exaltação de valores humanos e, assim, minimizem os problemas sociais (Cunha & Lopes, 2011).

A mediação é outra estratégia monitorizada para a resolução de conflitos. Morgado e Oliveira (2009) definem este conceito como um processo flexível, voluntário e confidencial, encaminhado pelo mediador, com a finalidade de aproximar os intervenientes e de encontrar um acordo que permita encerrar o conflito, através da promoção de valores associados à solidariedade, tolerância e igualdade. As mesmas autoras acrescentam que o processo de mediação proporciona aos intervenientes do conflito um espaço estimulador à capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do(s) outro(s) e aceitação das diferentes perceções da

realidade, durante o qual todos trabalham em conjunto com vista à resolução de determinado problema, através da criatividade, cooperação, preservação, respeito, identidade e reconhecimento do outro enquanto ser humano.

Segundo Vale (2009), o ambiente físico, por exemplo, a estrutura e organização da sala, mobiliário, luz, acústica e ventilação, bem como o ambiente vivido na sala, o tom de voz do/a educador/a, o barulho, a dimensão do grupo e a expressão facial e corporal do/a educador/a, podem desencadear emoções de prazer ou raiva. Assim, importa que o/a educador/a tenha atenção ao ambiente e à sua postura no decorrer da resolução de qualquer conflito, de modo a evocar emoções que não agravem a natureza desse mesmo conflito, refletindo sobre o modo como deve agir e encarar tal situação, uma vez que “as crianças acreditam que o educador sente aquilo que demonstra e é no seu comportamento que elas se vão concentrar” (Vale, 2009, p. 132).

Na condução da resolução do conflito encontram-se subjacentes algumas das ideologias inerentes à educação para a paz, através de uma construção de uma cultura direcionada para a Paz, isto é, do respeito pela diferença e diversidade e promoção de diversas criações culturais dos indivíduos e dos povos (Jares, citado por Morgado & Oliveira, 2009) e, com isso, o desenvolvimento de competências comunicativas, a construção de consenso e sensibilidade à diversidade cultural, fundamentadas numa perspetiva multi e intercultural, desprovida de preconceito e de resolução alternativa dos conflitos (Sommers, citado por Morgado & Oliveira, 2009).

Morgado e Oliveira (2009) sugerem um dos instrumentos criados com a finalidade de resolver e gerir diferentes situações de conflito: o ERC (Educação para a Resolução de Conflitos). Este instrumento integra diversos processos, práticas e competências auxiliaadoras da resolução de conflitos individuais, interpessoais e institucionais, através da criação de comunidades seguras e acolhedoras, desenvolvendo capacidades e competências interpessoais e sociais impulsionadoras de uma cidadania participativa (Morgado & Oliveira, 2009). Paralelamente, foram delineados programas que visam a criação de ambientes de aprendizagem seguros, originando a diminuição da violência, a redução dos conflitos e do abandono escolar; a promoção de ambientes de aprendizagem construtivos, permitindo gerir eficazmente os comportamentos e despertar relações de afeto, respeito e confiança no ambiente educativo; o desenvolvimento pessoal e social de cada um, fomentando a aprendizagem de competências de resolução de problemas, capacidades para reconhecer e lidar com as emoções e estratégias construtivas perante situações conflituosas; e o

desenvolvimento de uma perspectiva construtiva do conflito, estimulando a justiça social e implementação de meios de resolução alternativa de conflitos, contando com a participação parental e da comunidade no processo educativo e, conseqüentemente, diminuindo situações de tensão e violência entre a comunidade (Morgado & Oliveira, 2009). Assim, o ambiente educativo influencia o modo como os conflitos são resolvidos e geridos, devendo apostar-se em cenários construtivos, emocionais, sociais e participativos. Outro dos programas criados, com vista a atuar na área da resolução de problemas, diz respeito ao EPRP (programa de resolução de problemas interpessoais de Shure), ensinando às crianças habilidades que as encaminhem para o pensamento sobre os problemas e a ação interpessoal, sendo que a partir dos quatro anos de idade se verificam etapas evolutivas na resolução de conflitos, intervindo-se com base na escuta e observação dos outros, perspectiva de aprendizagem e conscientização de sentimentos e pensamentos e do entendimento que as ações de cada um possuem conseqüências para os outros (Rodrigues, Dias & Freitas, 2010).

4.2.3. Qual o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional da criança?

A competência emocional está ligada a conceitos relacionados com a compaixão, autocontrolo, justiça, senso de reciprocidade e senso moral (Vale, citada por Saarni), sendo que as relações sociais influenciam as nossas emoções, ao mesmo tempo que as emoções influenciam os nossos relacionamentos sociais, dependendo do contexto cultural em que nos inserimos (Morgado & Oliveira, 2009). Ora, para a resolução e gestão de qualquer conflito é crucial que o indivíduo recorra, em parte, a competências emocionais, de maneira que os efeitos provocados pelo conflito sejam o menos destruidores e negativos possíveis, não apenas para o próprio sujeito como para os restantes intervenientes do conflito.

Segundo Martins (citado por Mota & Simões, 2019), é crucial que o/a educador/a tenha presente que a ocorrência de conflitos não é algo prejudicial, mas sim enriquecedor para a criança, uma vez que esta desenvolve um conjunto de capacidades que lhe permitem evoluir positivamente na sua aprendizagem e desenvolvimento, por exemplo, no que diz respeito a colocar-se na perspectiva do outro e, por isso, a reconhecer as suas emoções, facilitando o pensamento sobre estratégias que permitam solucionar o conflito e, conseqüentemente, desenvolver e aperfeiçoar relações sociais com o(s) outro(s).

O desenvolvimento emocional e intelectual da criança pressupõe atos de amor e autoestima, favorecendo um sentimento de segurança emocional e controlo, tendo em linha de conta que a imagem que a criança possui de si mesma advém das perspetivas transmitidas pelo outro, mediante interações sociais em contextos diversificados (Conselho Nacional de Educação, 2009). Para enfrentar situações de conflito, é importante que a criança se sinta amada pelo/a educador/a de infância, de modo a encarar situações dessa natureza com um sentimento de segurança e autoestima, procurando interagir com o outro e enfrentar o problema em conjunto com o outro. No caso de um conflito por resolver, a criança depara-se com sentimentos negativos perante si mesma e o outro, afetando o seu desenvolvimento emocional. Como tal, um conflito deve ser resolvido e não adiado no tempo, de maneira a não despertar nos intervenientes uma imagem negativa de si mesmos e do outro.

A autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a capacidade de escolha, a cooperação e a resolução de conflitos constituem elementos-chave na forma como a criança encara e resolve os seus conflitos ou quaisquer outros atos de violência (Corsi, 2011). Vale (2009) acrescenta ainda que a gestão das emoções se obtém por via da acumulação de competências emocionais adquiridas aquando da interação social, permitindo à criança aumentar a sua capacidade de se relacionar com o outro (Saarni, citado por Vale, 2009). Por conseguinte, no caso de situações de conflito, a criança deve enfrentar e resolver essas situações em conjunto com o outro e, conseqüentemente, adquirir competências emocionais e a vivência de relações e interações sociais positivas, promovendo o seu desenvolvimento.

A criança que entende e expressa as suas emoções, assim como as dos outros, tem maior sucesso nas interações registadas, em momentos repletos de emoções negativas, e revela maior capacidade na negociação entre pares (Denham, citado por Vale, 2009), permitindo-lhe agir de forma adequada, regular as suas emoções e, assim, gerir situações de conflito com maior sucesso (Vale, 2009). A mesma autora acrescenta aspetos chave essenciais à educação sócio emocional: auto-consciência-emocional, gestão das emoções, controlo produtivo das emoções, empatia e gestão de relacionamentos, os quais contribuem para as capacidades sociais, de relações inter e intrapessoais, melhor adaptação escolar, social e familiar, diminuição de pensamentos autodestrutivos e violentos, e despertar um sentimento de autoestima na criança.

4.2.4. Qual o efeito dos conflitos no desenvolvimento social e moral da criança?

Muitos movimentos ideológicos consideram a existência de conflito em contexto escolar como algo negativo para o ser humano, no entanto, um crescente número de investigadores e teóricos relacionados com a área da educação encaram o conflito em contexto escolar enquanto sinónimo de mudança, enriquecimento e desenvolvimento psicossocial, pois permite descobrir e conhecer o outro, conhecer-se a si mesmo, vivenciar novas formas relacionais e de entendimento e, conseqüentemente, desenvolver a identidade pessoal e cultural, enquanto indivíduos inseridos num dado grupo social (Ortega & Rey, citados por Possato et. al., 2016).

Ao longo do processo educativo, a criança aprende a conviver, recorrendo a valores norteados para uma educação direcionada para a paz e a cidadania. Contudo, a convivência pressupõe a existência de conflitos, já que “o conflito é o estado natural do homem” (Mendel, citado por Morgado & Oliveira, 2009, p. 47), sendo parte inevitável à condição humana e, por isso, deve ser eliminado, mas ao mesmo tempo existencial. Na realidade, durante o processo de desenvolvimento pessoal e/ ou social, os conflitos existem, assim como a aprendizagem e apropriação de formas distintas de resolução, sendo fundamental arranjar mecanismos pacíficos orientados para a cooperação e flexibilidade que permitam solucionar o conflito, ao invés de lutas contínuas, destrutivas, geradoras do agravamento de relações (Possato, et. al., 2016). Rodrigues (citado por Rodrigues, Dias & Freitas, 2010) esclarece que a escola detém um papel crucial na proteção de todos os indivíduos, visto que favorece a evolução dos estágios cognitivos da criança, diversifica o seu repertório comportamental, fortalece as suas habilidades/ capacidades em enfrentar adversidades e confere mecanismos essenciais à resolução criativa de prolemas.

O conceito de competências sociais define-se pela capacidade de articular emoções, pensamentos e comportamentos perante metas pessoais e circunstanciais, de maneira a originar conseqüências satisfatórias para o sujeito e para a relação que o mesmo estabelece com outros indivíduos (Del Prette, citado por Rodrigues, Dias & Freitas, 2010). López (citado por Rodrigues, Dias & Freitas, 2010), acrescenta que as habilidades sociais na infância sustentam a competência social, permitindo à criança exibir um melhor ajustamento social, fomentar a satisfação oriunda de relações interpessoais, prevenir o desenvolvimento de condutas antissociais ou de isolamento durante a adolescência e a restante vida adulta, para além de impedir e controlar comportamentos agressivos, e atitudes de rejeição por pares a que as crianças com

comportamentos mais agressivos estão sujeitas. No período de educação pré-escolar, as crianças começam a desenvolver as suas aptidões sociais e, por isso, registam interações sociais, associadas a momentos de brincadeira e diálogo, nos quais se torna frequente a existência de situações de conflito, de desacordo, assim como comportamentos agressivos e desistência em jogos cooperativos, por exemplo (Brás & Reis, 2012). O trabalho em torno de situações de conflito permite à criança desenvolver aptidões sociais, reduzindo este tipo de fenómenos comportamentais, melhorando a aprendizagem escolar da criança e a qualidade de vida futura.

Por detrás de um conflito encontra-se a compreensão social sobre o mundo na medida em que, ao enfrentar uma situação problemática, a criança apercebe-se que necessita de assumir uma postura de controlo, originadora de confiança para que se sinta capaz de agir perante o conflito que enfrenta e de alterar a situação para que o conflito seja resolvido (Conselho Nacional de Educação, 2009). A gestão de conflitos implica a tomada de decisão sobre regras claras e justas em redor do mundo social dos intervenientes, assim como a responsividade do adulto (Conselho Nacional de Educação, 2009).

O conflito gera a progressão do raciocínio e julgamento sobre ações ou questões sociais, permitindo o desenvolvimento moral, na medida em que a criança se confronta com questões morais ou éticas e desenvolve um pensamento crítico, rigoroso e criativo, assim como competências comunicacionais e relacionais perante as suas experiências, durante as quais a criança levanta questões, procura opiniões e argumentos, escuta os outros e cresce a partir de ideias partilhadas (Conselho Nacional de Educação, 2009). A resolução do conflito urge a procura de respostas e soluções perante determinado problema, através do pensamento crítico e argumentação para com o outro. O conflito desencadeia a regulação de relações sociais, o desenvolvimento do sentimento de empatia e o reconhecimento das diferenças, estimulando a oportunidade de crescimento e amadurecimento social para a criança (Rodrigues, Dias & Freitas, 2010).

A resolução de conflitos pressupõe, em parte, a competência social, na medida em que os intervenientes devem apostar no sentimento de respeito e compreensão mútua, tendo em conta as necessidades de cada um e do outro e a cooperação, a fim de resolver o conflito, ou seja, o comportamento individual deve preservar a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e princípios de vida em comum, tais como, escutar, ajudar, ter iniciativa e cuidar (Conselho Nacional de Educação, 2009). O conflito ensina a compreender e a cooperar com o outro na sua resolução,

através da expressão e comunicação. Por outro lado, considero a autorregulação enquanto outro aspeto social e cognitivo essencial à resolução e aprendizagem oriunda de situações conflituosas, já que é necessário, como vimos anteriormente, que os intervenientes controlem e expressem as suas emoções, de forma a chegar a acordo com o outro e, assim, a resolverem o conflito com sucesso. Bronson (citado por Piscalho & Simão, 2014) propõe quatro categorias de autorregulação verificadas nas crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos: controlo emocional e comportamental, atitudes pró-sociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação, com o intuito de aprender de forma autónoma e de interligar e monitorizar as experiências acumuladas nas ações preconizadas futuramente, controlando a sua aprendizagem.

4.3. Roteiro metodológico e ético

O presente estudo envolveu um conjunto de técnicas e instrumentos que permitiram reunir determinados dados, de maneira a dar respostas às questões suscitadas no decorrer da PPS II. O processo de toda a minha investigação incluiu as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: i) observações descritivas sobre fenómenos considerados relevantes à investigação, através da utilização de instrumentos como notas de campo; ii) uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo J, guião da entrevista à educadora cooperante) e uma entrevista semiestruturada à auxiliar de sala (cf. Anexo L – guião da entrevista à auxiliar de sala).

O estudo baseia-se numa abordagem qualitativa, com o método “estudo de caso”, sendo que tem como **objetivos: i) identificar o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos; ii) descrever um conjunto de estratégias destinadas à resolução de conflitos e iii) entender o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional, social e moral da criança.**

A investigação é enriquecida pela complexidade de pensamentos e sentidos numa sociedade que integra diferentes indivíduos e fenómenos e, por conseguinte, carece de abordagens e metodologias de análise qualitativa incorporadas num modelo de triangulação, isto é, na ligação de sujeito, objeto e fenómeno em estudo (Tuzzo & Braga, 2016). De acordo com Pereira (2011), o caminho percorrido no decorrer de uma investigação centrada no domínio das ciências de educação, constitui-se enquanto oportunidade para que o investigador compreenda a natureza, problemáticas, métodos

e valor da produção de diferentes conhecimentos em torno desta temática, fomentando o desenvolvimento de uma atitude investigativa e de abertura à reflexão e questionamento do conhecimento adquirido.

Os dados recolhidos têm natureza qualitativa, uma vez que retratam fenómenos descritivos relativamente a indivíduos, lugares, diálogos, e de um tratamento estatístico complexo (Bogdan & Bilken, citados por Meirinhos & Osório, 2010), ou sejam, visam o estudo de fenómenos complexos num contexto natural. Acontece que a investigação, de modo a reunir as capacidades necessárias à interpretação dos fenómenos, deve estar em contacto permanente com o desenvolvimento dos acontecimentos, potenciando a construção de conhecimento (Meirinhos & Osório, 2010).

Já que a investigação se baseia na aplicação de um estudo de caso, tornou-se fundamental a concretização de um desenho metodológico rigoroso, partindo-se de um problema e de objetivos claros, de forma a formular o enquadramento teórico da investigação, envolvendo os seguintes aspetos: questão problema, questões orientadoras, unidades de análise, instrumentos de recolha de informação, registos e classificação de informação, a partir das fontes de evidência, triangulação da informação, com o objetivo de dar resposta às questões orientadoras e filtração crítica da problemática estudada, recorrendo a elementos conceituais teóricos que servem de fundamentação ao estudo realizado (Meirinhos & Osório, 2010). Berger e Luckmann (citados por Afonso, 2014), informam que qualquer processo de investigação, seja este de natureza qualitativa ou quantitativa, integra elementos subjetivos, visto que aborda o conhecimento relativo a fenómenos da realidade social, que é por si só um fenómeno subjetivo, tendo como objetivo a recolha de informação fiável e sistemática perante aspetos específicos da realidade social, através de procedimentos empíricos originadores de uma inter-relação de conceitos que permitam interpretar um conjunto de realidades.

A metodologia subjacente à investigação comporta métodos de triangulação sistemática que, de acordo com Flick (2009), se traduzem na combinação de métodos e perspetivas adequados, referentes a diversos aspetos associados a determinado problema, sendo que a definição do tipo de pesquisa, os instrumentos de recolha de dados adequados, a definição da população-alvo para a construção da amostra e os métodos de análise, se constituem enquanto elementos-chave desta metodologia (Tuzzo & Braga, 2016). De modo a responder às questões inerentes à investigação, foi necessário percorrer um conjunto de etapas: definição dos objetivos, elaboração de um

plano de investigação e respetivas propostas e a análise de diferentes dados apurados. Para tal, ao longo de todo o processo, foi essencial adotar uma atitude ética e reflexiva, assim como diversas técnicas e instrumentos adequados aos objetivos delineados. Na análise dos conteúdos apurados ao longo da investigação, procedi a uma síntese e resumo da informação obtida, uma vez que tal processo, como defende Lima (2013), permite interpretar as tendências e padrões centrais contidos nos dados registados. A utilização desta metodologia no trabalho de campo em investigação pressupõe objetividade, sistematização, quantificação, amostragem e fiabilidade (Kassarjian, Kolbe & Burnett, citados por Lima, 2013), constituindo-se enquanto um processo transparente, público e verificável (Constas, citado por Lima, 2013).

Tal como salientam Bogdan e Biklen, (1994), a ética em investigação consiste nas normas inerentes aos procedimentos considerados corretos e incorretos tomados por determinado grupo, dando crucial importância ao consentimento informado, bem como à proteção dos sujeitos envolvidos perante qualquer espécie de danos. Assim, considero fundamental assumir uma postura ética em todo o trabalho estabelecido com todos os sujeitos participantes da minha investigação, tais como, elementos da equipa educativa de sala e do restante contexto educativo, crianças e famílias. Procedi à elaboração de um roteiro ético associado à investigação (cf. Anexo I), tendo como base os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, definidos por Tomás (2011), assim como o documento referente à *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011).

As entrevistas semiestruturadas a serem aplicadas permitem recolher dados descritivos na linguagem dos sujeitos entrevistados, sugerindo uma ideia ao investigador de como os sujeitos participantes interpretam diversos aspetos relacionados com o mundo (Bogdan & Biklen, 1994). Estes instrumentos de recolha de dados permitem ao investigador compreender outros seres humanos, destacando a diversidade de descrições e interpretações que os indivíduos apresentam sobre a realidade (Meirinhos & Osório, 2010). Através da entrevista semiestruturada destinada à educadora cooperante, e da entrevista semiestruturada destinada à auxiliar de sala, apurei dados relativos à temática da investigação. A partir da transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante e da entrevista semiestruturada à auxiliar de sala, serão elaboradas duas tabelas, a primeira correspondente à análise da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante (cf. Anexo N) e a segunda relativa à análise da entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala (cf. Anexo O), nas

quais se incluem a análise de categorias de subcategorias, com o objetivo de proceder ao estudo de conteúdo inerente às entrevistas e, com isso, a uma fundamentação fiável e cientificamente válida da investigação. Tal como expõe Vala (citado por Pereira, 2011), uma categoria consiste na inclusão de um termo chave, o qual traduz o significado principal do conceito que se encontra a ser estudado e de outros indicadores que descrevem as características, refletindo um quadro teórico e objetivos de análise pertinentes à investigação desse mesmo conceito. A análise de conteúdo traduz-se em etapas, organizadas em fases distintas (Silva & Fossá, 2015): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Silva & Fossá, 2015). A pré-análise corresponde à leitura, organização e sistematização do material que vai ser analisado; a exploração do material compreende a codificação de informação; e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação consiste na mobilização e respetiva análise dos conteúdos presentes em todo o material reunido (Silva & Fossá, 2015).

No que diz respeito às notas de campo, estas incluem o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa perante a recolha de informação, fomentando uma reflexão sobre os dados obtidos (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo permitiram apurar um conjunto de dados relacionados com a investigação, tendo em conta as ações preconizadas por diferentes indivíduos. Tal como mencionam Tuzzo e Braga (2016), as pesquisas de campo permitem ampliar as teorias e descobertas anteriormente descodificadas, sendo que a pesquisa se encontra na sociedade, ao mesmo tempo que o investigador deve assumir um papel crítico e de questionamento perante aquilo que observa. As notas de campo inerentes às diversas situações de conflito registadas ao longo da PPS II, servem como suporte à investigação, permitindo a análise dos dados recolhidos, ao mesmo tempo que operam enquanto forma de complemento e enriquecimento da discussão e apresentação dos resultados da investigação.

Por vezes, no decorrer da investigação, ocorreram momentos associados à observação participante, por exemplo, quando tive de intervir na resolução de conflitos entre crianças do grupo. De acordo com Rodríguez et. al (citados por Meirinhos & Osório, 2010), a observação participante é o procedimento de observação mais utilizado na investigação qualitativa, sendo fundamental para que o investigador se integre ativamente no campo de observação, analisando a perspetiva do outro e vendo a sua observação influenciada pelo modo como participa no fenómeno. Ao assumir um papel

ativo na observação participante, ocorre uma aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações dos indivíduos envolventes e, conseqüentemente, a interpretação das variáveis do contexto de estudo torna-se menos complexa.

4.4. As “vozes” de todos os participantes na investigação: Apresentação e discussão dos dados

O conflito é algo presente no nosso dia-a-dia, não só quando somos crianças, mas principalmente quando somos adultos. Contudo, importa que desde pequenos aprendamos a agir e reagir perante situações conflituosas, sem colocar em risco o nosso bem-estar e o dos restantes intervenientes nesse conflito. Qualquer conflito nos faz crescer enquanto seres humanos, uma vez que nos obriga a colocar de parte o egoísmo, ganância e altruísmo, cedendo lugar à partilha, diálogo, tolerância e generosidade. O facto da criança não se encontrar isolada do mundo fomenta situações conflituosas, mas, pelo contrário, ao viver em conjunto com o outro aprende a lidar e resolver conflitos.

A investigação centra-se na compreensão do papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos, partindo de um conjunto de tópicos inerentes a este mesmo tema. Para além da questão central da qual partiu a investigação, as questões secundárias criadas, com vista a fundamentar e aprofundar este processo reflexivo foram as seguintes: i) Quais as estratégias do/a educador/a de infância que permitem a resolução de conflitos? ii) Qual o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional da criança? e iii) Qual o efeito dos conflitos no desenvolvimento social e moral da criança?

De modo a recolher dados que sustentem a investigação, foram essenciais os contributos de diversos participantes, sobretudo no período da PPS II, aliados a registos escritos, como por exemplo, notas de campo e observações, quer participantes quer não participantes, relativamente ao tema. Assim, momentos de diálogo com a equipa educativa e as crianças, ocasiões em que observava diferentes comportamentos, tanto da equipa educativa como das crianças em partes diversas da sua rotina diária respeitantes a episódios de natureza conflituosa (sobretudo entre criança e criança), instantes em que tive a oportunidade de intervir em situações de conflito entre crianças e, posteriormente, refletir sobre a minha intervenção, constituíram elementos-chave para fundamentar esta temática e o respetivo estudo.

Seguidamente, apresento a análise e discussão dos dados, partindo não só das

observações e intervenções realizadas, como de instrumentos construídos, os quais servem de suporte e fundamentação à investigação preconizada, por exemplo, através da análise de conteúdo das entrevistas que tive a oportunidade de efetuar à educadora cooperante e à auxiliar de sala, assim como da reflexão perante um conjunto de notas de campo sobre este tema registadas ao longo da minha prática.

4.4.1. Qual o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos?

De maneira a aprofundar qual o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos, procurei perceber a perspectiva da equipa de sala sobre os intervenientes na resolução de conflitos, assim como as estratégias que permitem resolvê-los.

No caso da entrevista realizada à auxiliar de sala (cf. Anexo M), a primeira ideia, destacada pela auxiliar de sala, é que “os conflitos podem ser resolvidos por diversos intervenientes, como por exemplo, pela auxiliar ou pela educadora de infância, sendo que quem é responsável pelo grupo de crianças, deve assegurar a sua resolução” (auxiliar de sala). Nesse sentido, a auxiliar de sala atribui “um papel de mediador a quem intervém na resolução de conflitos” (auxiliar de sala), devendo ser adotadas um conjunto de estratégias que facilitem e possibilitem essa mesma resolução. Por fim, a auxiliar de sala sublinha “a importância do trabalho cooperativo e colaborativo da equipa educativa nestas situações através da comunicação e da entreajuda” (auxiliar de sala). Tal significa que “uma relação sólida e positiva entre a equipa educativa fornece sinais à criança de um clima saudável e estável” (auxiliar de sala), transmitindo-lhes um sentimento de segurança e confiança na equipa de sala, “à qual a criança recorre, frequentemente, na sua rotina diária, de modo a ser amparada e ajudada nos desafios que enfrenta” (auxiliar de sala). Acontece que, tal como refere a auxiliar no decorrer da sua entrevista, “a natureza e cooperação do trabalho entre os colegas torna-se imprescindível, não apenas entre profissionais da área da educação como das restantes áreas profissionais” (auxiliar de sala).

Na entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante (cf. Anexo K), a educadora de sala referiu que “o educador de infância assume um papel de relevância na resolução de conflitos, sendo encarado enquanto figura mediadora de todo este processo” (educadora cooperante). “É importante que cada criança aprenda a resolver os seus conflitos por si mesma, sendo que o educador de infância lhes fornece as bases necessárias à resolução dos conflitos” (educadora cooperante). “O educador deve

adotar uma postura de imparcialidade, calma, ouvinte e mediador, perante qualquer situação de conflito” (educadora cooperante). Vale (2009) acrescenta que o/a educador/a deve apostar numa atmosfera educativa positiva, uma vez que a criança constrói a sua personalidade mediante a imitação e as vivências que lhe são proporcionadas. “A criança é encarada enquanto principal interveniente na resolução dos conflitos, já que as mesmas, consoante a sua idade e a sua maturidade, devem ser capazes de resolver estas situações, uma vez que ao longo de toda a sua vida se vão deparar com tais desafios, devendo ter autonomia para os enfrentar e resolver” (educador cooperante). Um outro ponto a destacar é, que “na resolução de qualquer conflito, importa que o educador de infância adote uma postura ética para com as crianças, mas também as famílias” (educadora cooperante), na medida em que determinado problema interfere nos sentimentos e comportamentos dos outros. Assim, “a confidencialidade e a imparcialidade são dois dos aspetos éticos a ter em conta, ou seja, é importante que o educador de infância reflita sobre as informações que transmite, pois não devem dar informações alusivas a outras crianças a outros pais” (educadora cooperante).

Outra das ideias mencionadas pela educadora de sala, diz respeito ao facto de “a escola funcionar como espaço privilegiado para a resolução de situações conflito, sendo que, no caso de haver um conflito mais grave, este deve ser reportado às famílias” (educadora cooperante). Seguindo o mesmo pensamento, “uma prevenção que realmente previna fundamenta-se numa educação emocional adequada, precoce e concertada entre pais e educadores” (Vale, 2009, p.142). Simultaneamente, “o problema deve ser resolvido o mais precocemente possível, ou seja, a partir do momento em que se inicia devem ser implementadas estratégias que permitam resolvê-lo pois, caso contrário, o conflito é esquecido pelos seus intervenientes sem ficar completamente resolvido” (educadora cooperante).

Tive a preocupação em mostrar à criança que é importante termos cuidado com o outro e que, quando o magoamos, devemos pedir desculpa, mostrando o nosso arrependimento e empatia para com o outro:

O “MI” magoou uma criança do grupo e eu questionei-o sobre o que tinha de fazer, acrescentando que tinha de ter cuidado. O “MI” pediu desculpa à criança (NC dia 18 de março de 2021).

Além disso, este foi considerado enquanto conflito de natureza menos preocupante, pelo que foi resolvido entre os seus intervenientes dentro do meio escolar.

A este propósito, Vale (2009) defende que

a escola tem que alargar o seu âmbito de esforços para incluir outra gama de competências, como seja ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores, competências interpessoais que sirvam, então, de sustentáculo para os papéis que elas irão ter que assumir (Vale, 2009, p.130).

Na nota de campo seguinte, é possível verificar que procurei ouvir cada um dos intervenientes sobre o que se tinha passado, sendo importante dar espaço a todos os intervenientes do conflito para que se evidenciem sobre o modo como o conflito foi desencadeado e os efeitos do conflito. Uma vez que, cada interveniente me cedeu informações divergentes sobre o sucedido, não dominando por completo a natureza do conflito, adotei uma posição neutra, minimizando e colocando um fim ao conflito, assumindo uma postura justa e imparcial para com cada um dos intervenientes. Para além disso, procurei mostrar à criança uma forma de resolver o conflito (eliminando o risco de que o conflito se agravasse):

O “AF” e o “LO” estavam a discutir e cada um batia com o seu lápis no lápis do outro por causa do risco que havia na ficha do “AF”. Eu disse-lhes para parar de bater com os lápis. O “AF” contou-me que o “LO” tinha feito os riscos na sua ficha e, por isso, queria trocar de lugar. Ambos me disseram que o outro estava a mentir. O “AF” mencionou que tinha sido a “CA” a fazer o risco na sua ficha. Eu apaguei o risco e pedi a cada um para continuar a trabalhar (NC dia 24 de março de 2021).

Neste caso, de acordo com Sartori e Alves (2021),

a real interlocução, entre adulto e criança acontece quando o adulto se coloca para ouvir e compreender o que a criança diz, com palavras expressões, gestos e brincadeiras e a partir disso responde, pensa e propõe alguma ação, a partir do que foi partilhado pela criança (p. 75).

No momento que se descreve de seguida, considerei fundamental começar por acalmar e reconfortar a criança que estava a chorar, uma vez que na base de qualquer ação pedagógica se encontra o bem-estar da criança. É fundamental percebermos os motivos que impulsionam o conflito e que causam o mal-estar da criança, de maneira a reagir de forma adequada e a ajudar todas as crianças intervenientes no conflito a resolvê-lo da melhor forma:

O grupo estava sentado no tapete e a “FR” começou a chorar. Chamei-a e a “FR” sentou-se no meu colo e eu perguntei-lhe porque estava a chorar. A “FR” disse-

me que estava a chorar porque o “MAR.N” se tinha rido dela. Perguntei ao “MAR.N” se foi isso que tinha acontecido e o “MAR.N” disse que se estava a rir do Capuchinho Vermelho que estava na parede. A educadora cooperante afirmou que o “MAR.N” se estava a rir da “FR”, pois já tinha mudado de versão duas vezes. Disse ao “MAR.N” que não se ria das pessoas e que pedisse desculpa à “FR”. O “MAR.N” continuou a rir-se e a sussurrar enquanto pedia desculpa. A educadora cooperante disse ao “MAR.N” que essa não era a forma correta de se pedir desculpa e que não voltasse a repetir esse comportamento (NC dia 14 de abril de 2021).

É certo que cada criança demora o seu tempo a resolver e a aperceber-se de que cada conflito possui impacto no outro, sendo que o/a educador/a de infância deve dedicar o tempo necessário para que a criança que apresenta um comportamento inadequado se aperceba que não está correto, devendo alterá-lo, de maneira a não magoar os sentimentos do outro. Como tal, “a espera facilita o pensamento e a reflexão, além de promover a interiorização dos sentimentos e a sua adequada exteriorização” (Vale, 2009, p.135). Acontece que pedir desculpa nem sempre tem o mesmo significado para todas as crianças, na medida em que, ao pedir desculpa, não implica que tome consciência relativamente ao modo como se comportou perante determinado conflito.

O seguinte momento pretende ilustrar sobre o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos, isto é, no modo este profissional de educação deve proceder para resolver determinado conflito. Desta forma, é fundamental que o conflito seja resolvido entre o/a educador/a de infância e as crianças intervenientes, dialogando com as crianças e debatendo diversos pontos de vista sobre o que aconteceu e os fatores impulsionadores do conflito:

A “IS” tinha chamado nomes à “VI”. A educadora cooperante disse à “IS” e à “VI” que mais tarde falaria com elas, enquanto as outras crianças desciam comigo para o almoço. Momentos depois, em conversa informal com a educadora cooperante, perguntei-lhe como tinha resolvido o conflito. A educadora cooperante informou-me que tinha falado com cada uma e questionado os motivos para se terem comportado daquela forma. Disse-lhes que havia certas expressões que não eram para ser ditas na escola, nem em casa. A educadora cooperante disse-me ainda que tinha informado os pais sobre o que tinha acontecido (NC dia 27 de abril de 2021).

Na mesma linha de pensamento,

o educador (...) deve ter uma atitude positiva na interação com as crianças, não fomentando a crítica, evitando as acusações e todo o tipo de comportamento vexatório ou que, de alguma forma, possa contribuir para a sinalização individual de uma criança, quer seja de forma direta, mediante insultos ou humilhações frente ao grupo, quer de forma dissimulada, através de linguagem não verbal (Posada & Pires, citados por Vale, 2009, p.135).

Para além disso, no caso de o conflito ser partilhado com os pais, é importante que o/a educador/a de infância informe a criança sobre essa mesma partilha, por uma questão ética e de cuidado para com cada criança do grupo. Com efeito, destaca-se o papel principal da criança enquanto interveniente na resolução de conflitos sendo que, à medida que a criança cresce, deve procurar resolver os seus conflitos sem precisar constantemente do apoio e da ajuda do adulto. No entanto, este é um trabalho que deve ser desenvolvido com a criança de forma progressiva, cedendo-lhe um conjunto de estratégias facilitadoras da resolução de qualquer conflito. Como cada criança é única, encontra a sua forma para resolver os seus conflitos, contudo o diálogo é algo que deve estar presente desde sempre neste processo:

A “IS” disse à educadora cooperante que a “VI” dizia ao “MAT.N” que a “IS” era *chata*. A educadora cooperante respondeu que eles não tinham um ano nem dois anos e, por isso, tinham idade para saberem resolver os seus problemas uns com os outros, falando entre si e sem precisarem da ajuda do adulto, pois eles já estavam crescidos e tinham idade para isso (NC dia 18 de maio de 2021).

Cada criança comporta-se de maneira distinta, tanto no momento em que o conflito ocorre, como no instante em que se encontra a ser resolvido. Nesse sentido, há crianças que demonstram mais “resistência” que outras aquando de uma situação conflituosa, demorando mais tempo para cederem e cooperarem com o outro, de modo que o conflito seja extinto por completo. Para que qualquer problema seja efetivamente resolvido pelos seus intervenientes, é importante que os mesmos se apercebam dos comportamentos desadequados que adotaram e das implicações que tiveram no outro. Para além do/a educador/a de infância, também a auxiliar de sala assume um papel de destaque nesta problemática, na medida em que ao dialogar e comunicar com a criança, ajuda-a a perceber que a sua conduta não terá sido a mais correta e que é importante respeitar, não apenas todas as crianças do grupo, como os outros indivíduos que se

encontram à nossa volta:

Quando estavam no tapete para subirem para a sala, o “AF” e o “MAR.N” estavam a empurrar-se e a bater um ao outro, devido aos lugares que ocupavam no comboio. Disse ao “AF” e ao “MAR.N” que aquela não era a maneira correta de estarem no comboio, mas o “AF” e o “MAR.N” continuavam em conflito enquanto subiam para a sala. Quando o grupo estava sentado no tapete, dirigi-me ao “AF” e ao “MAR.N”, dizendo-lhes que tinha ficado muito triste com o que tinha visto e que os problemas não se resolviam, nem a bater, nem a empurrar, mas sim a falar um com o outro. Disse ao “AF” e ao “MAR.N” para pedirem desculpa ao outro. O “AF” pediu desculpa ao “MAR.N”. O “MAR.N” começou a rir-se e eu disse-lhe para não se rir e pedir desculpa como deve de ser, mas o “MAR.N” continuou a rir-se. A auxiliar interveio e levou o “MAR.N” para fora da sala, dizendo-lhe que tinha tido várias oportunidades, contudo continuava a rir-se. Quando regressaram à sala, o “MAR.N” pediu desculpa a mim e ao “AF”, desta vez sem se rir. Disse ao “MAR.N” que pedisse desculpa à auxiliar por ter feito birra e o “MAR.N” pediu desculpa à auxiliar (NC dia 20 de maio de 2021).

4.4.2. Quais as estratégias do/a educador/a de infância que permitem a resolução de conflitos?

A educação pré-escolar corresponde a uma estratégia importante de prevenção para desenvolver na criança segurança e competências sociais e emocionais, tais como, a autoconsciência, controlo dos impulsos, empatia, escolha de perspetiva, cooperação e a resolução de conflitos, sendo estas consideradas competências-chave quando a criança na sua adolescência tem de recusar determinados apelos, como por exemplo, uso de substâncias ou violência (Vale, 2009). No que diz respeito às estratégias destinadas à resolução de conflitos, importa identificar o tempo, o espaço e o modo como as mesmas devem ser aplicadas, assegurando a efetiva resolução do conflito. Quer isto dizer que a resolução de conflitos pressupõe um processo durante o qual é atenuado, acabando por desaparecer, caso seja resolvido.

Ao analisar a entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala, uma das evidências apresentadas é que “existem múltiplas estratégias associadas à resolução de conflitos relacionadas, por exemplo, com o conhecimento das crianças ou do grupo, o pedir desculpa, o gerir, o facilitar, o comunicar e o ceder” (auxiliar de sala). Assim,

destaca-se o facto de cada criança ser única e “diferente, logo, estratégias que resultam com determinada criança ou grupo de crianças, poderão não resultar com outra ou outro grupo” (auxiliar de sala). Ao conhecermos cada criança, conseguimos chegar a ela da melhor forma e, por conseguinte, revelará maior disponibilidade em ouvir-nos e em compreender o que explicamos, permitindo-nos trabalhar em conjunto para que ambos os lados se demonstrem disponíveis em ceder e, com isso, alcançar uma resolução conjunta bem-sucedida. Por outro lado, outra das ideias importantes destacadas pela auxiliar relaciona-se com o facto de “a comunicação ser a base para a resolução de qualquer conflito” (auxiliar de sala) e, por isso, é fundamental criar condições que permitam aos intervenientes do conflito estabelecer o diálogo, sendo que cada criança tem a sua maneira de comunicar e o/a mediador/a do conflito, ao conhecer detalhadamente cada uma, procura fomentar condições nas quais as crianças que intervêm no conflito se sintam seguras e disponíveis em iniciar um processo de diálogo e comunicação com o outro.

Paralelamente, na entrevista realizada à educadora cooperante, foram mencionadas estratégias que permitem a resolução de conflitos, tais como, “ajudar, ceder alternativas, dialogar, perceber a natureza do conflito, chegar a um consenso, partilhar com o outro e fazer com que a criança se coloque no lugar do outro” (educadora cooperante). “O diálogo é um aspeto essencial na resolução dos conflitos, sendo importante ouvir todos os envolvidos e, com isso, entender a natureza do conflito para que de seguida o educador de infância possa transmitir aos intervenientes do conflito o modo como devem agir” (educadora cooperante). A este propósito “a educação é comunicação, é diálogo”, pois em ambos fazeres ocorre um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2021, p. 73). Acresce ainda que é necessário “fazer com que a criança se coloque no lugar do outro” (educadora cooperante), entendendo as consequências que o seu comportamento acarreta nos sentimentos do outro, facto que permite aos diversos intervenientes, auxiliar na forma como devem encarar e reagir perante determinado conflito. Existem várias formas de resolver determinado conflito, contudo, para que essa resolução seja adequada e concretizada de maneira a não prejudicar o bem-estar de todos os envolvidos, “importa conhecer a natureza do conflito, ou seja, a sua origem, motivações, características e frequência” (educadora cooperante) e, por outro lado, conhecer os intervenientes. Isto é, o que resulta melhor, com vista a desencadear um processo de diálogo e comunicação, é adotar estratégias sustentadas na cedência e em

comportamentos que tenham em conta o bem-estar de todas as partes envolvidas nos conflitos. É importante que o/a educador/a de infância conheça o conflito, para que também ele lide de forma justa, objetiva e humana perante tal conflito, cedendo alternativas às crianças que lhes permitem aprender a lidar com situações conflituosas.

“Por vezes, a aliança entre escola e família constitui um dos pilares fundamentais na resolução dos conflitos, sendo fundamental que ocorra apoio, entreajuda e consenso entre estes dois meios educativos” (educadora cooperante), para que possam ajudar a criança da melhor maneira, sem que a mesma fique *confusa* ou *ansiosa*. Na minha intervenção seguidamente descrita, procurei dialogar com os intervenientes do conflito, considerando essencial não envolver novos intervenientes nesta situação, pois tal poderia tornar o conflito mais vasto, grave e complexo, prejudicando o bem-estar de todas as partes envolvidas. De seguida, ouvi cada um dos intervenientes, recolhendo informações sobre o sucedido e compreendendo a natureza do conflito, de modo a ceder aos intervenientes estratégias para o resolver, através do diálogo e da comunicação, pondo de parte qualquer ato de agressão ou violência física e psicológica.

No recreio o “AF” veio ter comigo e disse-me que a “VI” o tinha magoado. Chamei a “VI” e perguntei-lhe o que tinha acontecido. A “VI” disse-me que tinha magoado o “AF” sem querer. Perguntei à “VI” o tinha feito ao “AF” e a “VI” disse-me que o tinha beliscado. Disse que os problemas se resolviam a falar e não a bater, empurrar ou beliscar (NC dia 9 de abril de 2021).

Na situação mencionada de seguida, a educadora cooperante procurou resolver o conflito, após o mesmo ter sucedido; contudo, independentemente do tempo e do espaço nos quais o conflito é resolvido, apontando-se para que seja resolvido o mais brevemente possível, o tempo e espaço revestem-se como oportunidade para que os problemas sejam solucionados, mesmo após terem acontecido, já que na educação para a resolução de conflitos, nenhum conflito deve ser esquecido no espaço e no tempo:

A educadora cooperante perguntou à “VI” se já não lhe doíam as costas. Disse ao “MAR.N” que a “VI” estava com as costas doridas porque no dia anterior, durante a aula de música, o “MAR.N” tinha dado pontapés nas costas da “VI”. O “MAR.N” disse à educadora cooperante o motivo pelo qual tinha dado pontapés à “VI”, ao que a educadora cooperante lhe disse que as coisas não se resolviam a bater, mas sim a falar, sendo essa uma regra para todos. Quando batiam,

magoavam o outro e ninguém gostava de ser magoado, pois não se sentiria bem. A educadora cooperante disse ao “MAR.N” que tinha falado com os pais da “VI” por causa do comportamento que teve (NC dia 28 de abril de 2021).

Nesta situação, a educadora cooperante assumiu um papel de compromisso ético para com as crianças, ao informá-las de que o conflito foi falado entre a educadora cooperante e a família dos intervenientes, sendo esta uma transparência essencial a qualquer educador/a de infância. Acresce que, após escutar ativamente o que os intervenientes tinham para dizer, a educadora cooperante delineou uma das estratégias utilizadas para que o conflito seja evitado: falar, ao invés de bater. Para além disso, a educadora cooperante alertou que cada criança deve colocar-se no lugar do outro, o que significa, lembrar-se que as atitudes de cada um podem magoar o outro, interrogar-se a si mesma sobre se o outro gosta de ser magoado e pensar na forma como o outro se sente. É de destacar que a educadora cooperante sublinhou que esta era uma regra para todos.

A este propósito, na medida em que somos seres humanos, sendo que aquelas crianças pertencem àquele grupo, é seu dever respeitar o outro, o que implica pensar na forma como o outro se sente perante os comportamento e atitudes para com o outro. Na mesma linha de pensamento, consagra-se o seguinte registo:

A “IS” bateu noutra criança, dizendo que tinha sido sem querer. A educadora cooperante pediu á “IS” que se sentasse na mesa e disse-lhe que quando alguém batia não era sem querer, para que pensasse como o outro se sentia e como ela se sentiria se alguém lhe batesse. A educadora cooperante acrescentou a expressão Não façam aos outros, o que não gostas que façam a ti (NC dia 27 de abril de 2021).

No momento que exponho de seguida, assumi um papel interventivo na resolução de conflitos. A criança partilhou comigo o que tinha acontecido, mostrando-me as marcas (de arranhões) que tinha no braço. Posteriormente, procurei ouvir a versão do outro interveniente, ao mesmo tempo que lhe mostrava as marcas que tinha deixado na outra criança, para que se apercebesse que a tinha magoado. Mostrei uma expressão *triste*, procurando transmitir à criança que teve um comportamento desadequado e coloquei-lhe uma questão: “*Gostavas que te fizessem o mesmo?*”. Torna-se fundamental que cada criança envolvida no conflito reflita sobre as suas ações

e respetivas consequências no seu próprio bem-estar, mas também, igualmente importante, no bem-estar do outro, pois desta forma coloca-se no lugar do outro ao mesmo tempo que pensa sobre o que poderia ter feito de diferente para que o conflito fosse apaziguado, aprendendo a ser mais tolerante para com os outros:

A “MA.SI” disse-me que o “MI” a tinha arranhado e mostrou-me as marcas dos arranhões no seu braço. Eu mostrei o braço da “MA.SI” ao “MI” e perguntei-lhe o que se tinha passado. O “MI” disse-me que a “MA.SI” lhe tinha passado à frente no comboio. Eu perguntei ao “MI” se gostava que lhe fizessem o mesmo no braço e o “MI” abanou a cabeça. Disse ao “MI” que tinha magoado a “MA.SI” e que não queria voltar a ver aquelas marcas (NC dia 7 de março de 2021).

No caso descrito de seguida, a educadora cooperante optou por conversar com todas crianças do grupo, uma vez que observou que situações de natureza conflituosa se verificavam cada vez com maior frequência, sendo este um indício de que os conflitos progressivamente assumem um contorno mais grave. Para qualquer educador/a de infância, importa salvaguardar o bem-estar de cada criança do grupo e, por conseguinte, este tornou-se num tema que deveria ser abordado junto do grupo. Um dos aspetos que destaco incide para o facto da educadora cooperante ter recorrido ao conceito relacionado com a amizade, referindo que naquele grupo todos eram amigos, o que significa apoiarem-se mutuamente em todos os momentos, quer sejam momentos “bons”, como momentos “maus”:

A educadora cooperante falou com o grande grupo devido à situação dos conflitos que era cada vez mais frequente. Mencionou que era importante respeitar o outro, que os amigos estão lá para os momentos bons e os momentos maus. Perguntou se gozar com o “MI” por estar a chorar era uma atitude correta. A educadora cooperante realçou a ideia de que é importante colocarmo-nos no lugar do outro. Questionou cada criança sobre o que sentiria se gozassem com ela, se gostaria que lhe fizessem o mesmo. A educadora cooperante acrescentou que se o “MI” estava a chorar era porque precisava de ajuda e o grupo não o soube ajudar. Disse-lhes também que tinham de saber resolver os seus problemas e quando não o soubessem fazer, para dizerem à educadora, à auxiliar, a mim ou a um adulto, pois os problemas deviam ser resolvidos na escola e não em casa. A educadora cooperante disse que podiam contar aos pais o que acontecia, mas que todos os problemas se resolviam na escola (NC

dia 6 de maio de 2021).

A amizade é uma relação social indispensável a ser “regada” diariamente, entre cada criança pertencente ao jardim de infância, uma vez que tem em conta todos os princípios destinados à condição humana, consumindo-se numa relação em que o afeto e o cuidado para com o outro existem na consciência de cada ser humano, sendo que nestas idades, cada criança aprende a ser amiga do outro e, conseqüentemente, adquire ferramentas que permitem garantir o bem-estar de todos. Outra das evidências é que cada criança deve primeiro procurar resolver os seus conflitos autonomamente e, se necessário, pedir a ajuda de um adulto, contudo cada criança deve mostrar iniciativa própria em resolver os seus problemas e, assim, encontra-se num processo enriquecido de aprendizagem, uma vez que se vê obrigada a tomar decisões e a pensar em estratégias que lhe permitam concretizar determinados objetivos. A escola/Jardim de Infância constitui-se como um espaço onde todos os conflitos podem resolvidos o mais precocemente possível, embora cada criança tenha o direito de partilhar com a sua família o sucedido e a forma se se sente face a um conflito que tenha ocorrido.

4.4.3. Qual o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional da criança?

As situações de conflito surgem desde sempre e perduram no decorrer de toda a vida de qualquer criança e, por isso, é importante que desde pequenas aprendam a resolver os seus conflitos de forma autónoma, para que quando forem adultas sejam capazes de lidar com situações desta natureza, sem necessitarem de ajuda e diminuindo o impacto que cada conflito assume no bem-estar emocional.

Na resolução de conflitos, a criança tem de aprender a lidar com as suas emoções e sentimentos, apercebendo-se das causas para se sentir e agir de determinada maneira, sendo que a partilha de sentimentos de conotação negativa, como por exemplo, a raiva, a angústia ou a tristeza se tornam numa componente importante para a criança encarar determinado conflito. Saarni (citado por Vale, 2009) acrescenta que a competência emocional inclui conceitos associados à compaixão, autocontrolo, justiça e senso de reciprocidade, estabelecendo uma clara ligação ao sendo moral do indivíduo. Acontece que nem todos os conflitos são iguais e, portanto, os sentimentos que suscitam na criança também variam, embora a criança deva aprender a compreender, expressar e dialogar com o outro sobre o que sente aquando do surgimento de situações desta natureza, para que assim se possa chegar a um

entendimento entre ambas as partes envolvidas no conflito. Na mesma linha de pensamento as crianças que compreendem melhor as emoções usufruem de interações com os pares caracterizadas por relações positivas (Vale, 2009) e ao falarem sobre o que sentem tornam-se melhor capazes de negociar as disputas entre os seus pares (Denham, citado por Vale, 2009), uma vez que regulam as suas emoções.

Qualquer conflito deve ser, desde logo resolvido, caso contrário, poderá desencadear na criança um sentimento de *mal-estar*, *tristeza*, *angústia* ou *ansiedade*, colocando em causa o seu desenvolvimento.

No caso do excerto de seguida apresentado, os intervenientes do conflito demonstraram independência em relação ao adulto para que o conflito fosse apagado, bem como, no que diz respeito ao controlo das suas emoções, sendo este um dos aspetos relevantes para que o conflito não se revista num contorno mais grave. Desta forma, considerei primeiramente importante assegurar que os sentimentos dos intervenientes se distanciassem de efeitos negativos suscetíveis de agravar o estado emocional de cada criança e, por isso, procurei acalmá-la, mediante as suas características:

O “AF” e o “MAR.N” estavam a discutir, num dos momentos em que o grupo estava sentado no tapete. Pedi-lhes que parassem de discutir, mas eles continuavam. Levantei-me e fui dar a mão ao “AF” e demos uma volta pela sala, pra que tanto o “AF” como o “MAR.N” se acalmassem. O “AF” sentou-se novamente no tapete e não discutiu mais com o “MAR.N” (NC dia 18 de maio de 2021).

No JI a competência emocional apresentada pela criança em gerir as suas emoções relaciona-se com as interações sociais, as quais lhe concedem o aumento de capacidades na sua relação com o outro (Saarni, citado por Vale, 2009). Do mesmo modo, ao acalmar cada um dos intervenientes do conflito, as crianças do restante grupo também se viram salvaguardadas emocionalmente, sendo que um dos objetivos da minha conduta se concretizou na busca por retomar um clima saudável, de maneira que os intervenientes do conflito se demonstrassem disponíveis para o resolver. Após observar que cada interveniente do conflito estava preparado para o resolver, através de uma relação de proximidade e de afeto que fora estabelecida entre mim e cada criança, cada interveniente do conflito encontrou a estabilidade emocional necessária a dar fim ao conflito de forma autónoma.

Através da partilha dada pela educadora cooperante ilustrada de seguida, nota-se que qualquer conflito assume repercussões emocionais (por norma negativas) nos sentimentos da criança, sendo que cada uma possui determinada reação, consoante as suas características. Neste caso, é fundamental que o/a educador/a de infância esteja atento ao comportamento emocional de cada criança, sabendo que a existência e frequência de conflitos, afeta o bem-estar emocional, ao mesmo tempo que poderá conduzir a comportamentos de risco, os quais devem ser prevenidos:

A educadora cooperante disse que era importante ter atenção à “VI” porque o “MAT.R”, no fim de semana estava tristonho e a “VI” tinha estado numa escola em Angola, com um regime completamente diferente. Disse-me para estarmos atentas e que iria falar com a “VI”. Que, por vezes, a “VI” chamava nomes e batia, por exemplo, entrando em conflito com a “IS”, sendo que a “IS” acabava por apresentar capacidade de resposta. O “MAT.R” era uma criança muito sensível, sendo importante ajudar a “VI” a perceber que aquilo que fazia não era correto (NC dia 22 de março de 2021).

A criança, ao enfrentar situações de conflito, aprende a expressar e controlar as suas emoções, evidenciando sinais que permitem perceber que algo de diferente se passa. “Entendemos a educação dentro de várias possibilidades para perceber e interagir com a realidade para além do que os olhos podem ver, é dizer que, a educação está presente em contextos diversos” (Sartori & Alves, 2021, p. 72). É importante que a criança não esconda os seus sentimentos e emoções, para que assim possa ser ajudada a resolver os seus problemas. Por outro lado, cada criança tem a sua maneira própria de lidar com situações de conflito, sendo que há crianças que necessitam mais do apoio do adulto, enquanto outras apresentam capacidade de resposta autónoma. A maneira como cada criança se sente, constitui-se como sinal de alerta para a possível existência de situações conflituosas, tendo impacto no seu desenvolvimento emocional.

4.4.4. Qual o impacto dos conflitos no desenvolvimento social e moral da criança?

Nas palavras da educadora cooperante, uma das estratégias facilitadoras da resolução de qualquer conflito passa por fazer com que a criança se coloque no lugar do outro, permitindo-lhe desenvolver-se a diferentes níveis, como por exemplo,

socialmente. Visto que a comunicação e o diálogo são fatores determinantes para resolver determinado conflito com sucesso, importa que a criança aprenda a viver com o outro, tendo em consideração que as suas atitudes e comportamentos acabam por acarretar consequências, as quais podem ser positivas ou negativas, tanto para si mesma como para os outros indivíduos que a rodeiam.

“As práticas sociais são educativas porque ocorrem entre pessoas, indivíduos que participam de algum contexto social, cultural, em coletividade e dessa forma dispõem da possibilidade de dialogar, trocar de ideias, conhecer mais de si e do outro” (Sartori & Alves, citados por Vieira et al., p. 71.). Na base de qualquer conflito, encontram-se enquadradas um conjunto de relações e interações humanas, uma vez que a maioria dos conflitos envolve mais do que um indivíduo e implica que a sua resolução seja realizada em diálogo e comunicação com o outro, adotando um conjunto de princípios que se destinam a resolver o conflito de maneira pacífica, colocando de lado quaisquer atos de violência e desumanidade.

Ao deparar-se com situações de conflito, a criança acaba por desenvolver e experimentar diversos valores e ideias associados à educação voltada para a cidadania, uma vez que deve ter em conta que vive numa determinada sociedade e, por isso, assume uma atitude de responsabilidade e solidariedade perante o outro. A este propósito

Considerando que importa preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade (Unicef, Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos, 2019, p.6).

Ao mesmo tempo, cada criança tem de arranjar uma maneira eficaz de dialogar com o outro para que o conflito possa ser resolvido o mais rapidamente possível e da melhor forma, pois esta situação não é enfrentada apenas pela criança, enquanto indivíduo distanciado de outros indivíduos, mas sim enquanto indivíduo que está inserido numa sociedade.

Tal como evidencia a seguinte nota de campo, cada criança apresenta determinado tipo de relações e interações para com os seus pares, sendo importante que cada criança tenha a oportunidade de interagir com diferentes indivíduos, de forma a promover o seu desenvolvimento social. Acontece que na base de qualquer interação ou relação, podem ocorrer situações de natureza conflituosa, por exemplo, devido a

pontos de vista e opiniões distintas, contudo a criança desde pequena deve aperceber-se de que esta é uma situação com a qual terá de viver e, por isso, aprender a lidar autónoma e conscientemente:

A “MA.SI” veio ter comigo e disse-me que estava triste porque o “LO” lhe dizia coisas que faziam com que ela ficasse triste. Procurei aconchegar e reconfortar a “MA.SI”, dizendo-lhe que tinha de dizer ao “LO” que as coisas que ele lhe dizia, a magoavam (nota de campo de dia 19 de março de 2021).

Neste sentido, o/a educador/a de infância pode prevenir problemas de comportamento antes de estes surgirem, estimulando o crescimento social saudável da criança, incluindo das que possuem menor habilidade no que diz respeito ao seu desenvolvimento social (Vale, 2009). Para tal, é crucial que o JI se configure num espaço que oferece à criança a oportunidade de dialogar e comunicar com o outro, pois assim estabelecem-se relações de afeto e cuidado entre cada criança, em parte, através da compreensão dos sentimentos e pensamentos do outro, bem como da busca pelo bem-estar de cada um, oriundo de relações sociais saudáveis. Acontece que o diálogo e a comunicação estimulam a tolerância e respeito pelo outro, sendo realidades imperativas ao longo de toda a rotina diária de qualquer criança.

No momento descrito de seguida, os intervenientes do conflito mostraram-se capazes de o resolver de forma autónoma, visto que comunicaram e dialogaram entre si. Esta é uma realidade que se procura para todas as crianças em qualquer jardim de infância. Por outro lado, um dos intervenientes do conflito apercebeu-se dos sentimentos do outro, procurando acalmá-lo e partilhar ideias de como poderia contornar a situação, ao mesmo tempo, que demonstrou respeito e cuidado, cedendo alternativas para que o conflito fosse resolvido, permitindo chegar a um acordo por parte de todos os intervenientes:

A “MA.SE” estava a chorar, dizendo-me que faltava algo na sua bolsa. Perguntei-lhe se tinha perdido na sala e disse-lhe que depois procuraríamos. A “MA.SI” aproximou-se e perguntou à “MA.SE” o que lhe faltava, ao que a “MA.SE” explicou-lhe o que faltava. A “MA.SI” disse que tinha levado para casa, por engano e que depois traria. De seguida, deu a mão à “MA.SE” e foi com ela até ao tapete, sentando-se. A “MA.SE” acalmou-se e parou de chorar (nota de campo de dia 25 de março de 2021).

Cada criança desenvolve um conjunto de ferramentas incorporadas em comportamentos de modo a defender-se deste tipo de situações, sendo que tais ferramentas vão sendo construídas de modo progressivo, através de relações e interações sociais que levam a criança numa viagem de descoberta de si mesma e do outro ao longo da sua vida.

No momento que, de seguida apresento, interferi uma vez mais na resolução de conflitos, considerando essencial conversar com a criança sobre o facto de que os comportamentos e aquilo que dizemos ao outro, traduzem-se em efeitos no seu bem-estar, na medida em que, enquanto seres humanos, cada um de nós não se torna indiferente às atitudes do outro:

Quando a “VI” e o “LO” estavam sentados por causa do que tinham feito ao “MI” durante o tempo de recreio, conversei com eles e perguntei-lhes o que tinha acontecido. Responderam que tinham gozado com o “MI” quando ele estava a chorar e eu perguntei à “VI” e ao “LO” se consideravam essa uma atitude correta e se gostavam que lhes fizessem o mesmo. Ambos responderam que não. Disse-lhes que o “MI” estava a chorar porque estava triste e perguntei-lhes o que se devia fazer quando alguém está triste e a “VI” respondeu que se devia ajudar. Disse-lhes para quando o “MI” chegasse à sala, lhe dessem um abraço e lhe pedissem desculpa. O “LO” comentou que ia seguir a minha sugestão e dizer “-*Força “MI”!*” A “VI” pediu desculpa ao “MI” (nota de campo de dia 6 de maio de 2021).

É no JI que cada criança se começa a aperceber da complexidade do conjunto de relações e interações sociais desenvolvidas com os seus pares. “Por outras palavras, as crianças devem usar as competências cognitivas para perceber o mundo social, ter consciência dos padrões sociais aceitáveis e do seu uso nas diferentes situações” (Vale, 2009, p.133). Neste sentido, importa acrescentar que cada indivíduo possui determinada identidade e personalidade e, por conseguinte, a maneira como se relaciona e interage com os outros varia e, como tal, as estratégias destinadas à resolução de conflitos, serão também diversificadas. A criança ao deparar-se com determinado conflito aprende a conviver em sociedade, ao mesmo tempo que coloca em prática um leque de competências sociais, uma vez que tem de proceder a determinado tipo de interação com os seus pares, num processo de troca de informação constante. “Só assim se podem desenvolver como indivíduos autónomos e conscientes

das liberdades e dos limites” (Vale, 2009, p.133).

O momento seguidamente abordado consome-se como um grande feito para qualquer educador/a de infância no que diz respeito à resolução de conflitos, isto é, que cada criança seja capaz de enfrentar e resolver determinado problema por si mesma, ao mesmo tempo que desenvolve diversas competências essenciais à formação de um futuro cidadão atento aos direitos humanos, ou seja, ao outro:

À tarde, a “VI” disse-me que tinha resolvido um conflito com o “C”, através do diálogo. Eu sorri, disse-lhes que tinham tido uma atitude correta e que essa era a melhor forma de resolver as coisas. De seguida, dei um i five à “VI” e outo ao “C” (NC dia 6 de maio de 2021).

Há que ter em conta que este é um caminho seguido de forma única por cada criança, já que cada uma usufrui de um tempo e espaço ideais para aprender. Como tal, quando determinada criança partilha que conseguiu resolver algo, é crucial mostrar-lhe um sentimento de orgulho e reforço positivo, para que continue a desenvolver-se enquanto ser social, ou seja, como indivíduo que vive num conjunto de relações e interações para com o outro.

Na nota de campo de seguida evidenciada, decorre um conflito, em parte, por vivermos como indivíduos em sociedade, o que significa a convivência com o outro, sendo importante encontrar soluções conjuntas que beneficiem, não apenas cada um de nós, mas ainda todos os que se encontram à nossa volta:

O “MI” disse ao “MAT.N” que aquele era o seu lugar e começou a empurrá-lo. Eu disse ao “MI” para se sentar à frente do “MAT.N”, pois ali não tinha espaço e que parasse de empurrar o “MAT.N” (NC dia 12 de abril de 2021).

Desde a infância que se torna imperativo que a criança tenha em mente que a convivência em sociedade pressupõe a cedência e busca de alternativas que coloquem de parte o egoísmo, a intolerância e o desrespeito pelo outro. A resolução contínua de conflitos pelas crianças, é também um processo de aprender a conviver com o(s) outro(s).

Concluindo, uma criança que adote um comportamento menos adequado socialmente (que tem tendência a isolar-se frequentemente dos outros), pode desencadear consequências negativas para consigo mesma, na medida que poderá revelar comportamentos *agressivos* no seu futuro, originando dificuldades de

relacionamento interpessoal, de adaptação ao trabalho e conflitos no seio familiar (Vale, 2009).

5. UM PROCESSO REPLETO DE ADESÃO,
AÇÃO E AUTOCONSCIÊNCIA:
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Atualmente, adquirir a função de educador/a de infância pressupõe a aquisição de determinadas competências profissionais inseridas em decretos normativos legais, os quais orientam e regulam o percurso de formação inicial (Costa & Caldeira, 2015). Neste âmbito, o Decreto-Lei nº 240/2001 referido pelas mesmas autoras, coloca em evidência que as competências inerentes a qualquer educador/a de infância no início da sua carreira decorrem “sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (p. 125).

Tal como se encontra explícito no documento Decreto-Lei n.º 240/2001, de uma forma geral o/a educador/a de infância deve desenvolver a sua formação profissional em quatro dimensões distintas: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; e, por último, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Costa & Caldeira, 2015). A meu ver, enquanto futura educadora de infância, estarei sempre a aprender, ao mesmo tempo que surgirão situações novas que me farão crescer, tendo de pensar num caminho que acredite ser o certo e, por isso, refletindo sobre o bem-estar de todos os indivíduos integrantes de cada contexto, sem nunca esquecer que também cada um se constitui enquanto espaço único provido de características e fundamentos

Para que seja exercida uma educação de infância de qualidade, importa que o/a educador/a de infância seja capaz de responder adequadamente à diversidade de experiências surgidas em jardim de infância, acolhendo as circunstâncias que envolvem a vida de cada criança, o/a educador/a de infância deve procurar conhecer com maior detalhe e profundidade as áreas de conteúdo que leva para as crianças, recorrer a documentação e estratégias de avaliação que sustentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino e aprendizagem (Costa & Caldeira, 2015). A meu ver, esta profissão leva consigo diariamente o fator surpresa, na medida em que diariamente poderão surgir situações novas, com as quais até então não me tinha deparado, mas a resposta dada a essas questões constitui-se como um desafio desta profissão, uma vez que cada resposta pensada e colocada em prática se justifica por aquilo que defendo acreditando todos os dias que é essencial fazermos a diferença no dia de cada criança e que esta não envolve necessariamente grandes gestos ou feitos, mas sim condições que garantam um desenvolvimento saudável.

Num determinado contexto, a formação assenta na praxis, ou seja, direciona-se para uma ação profissional situada, integrando um leque de práticas que se cruzam entre a teoria e a investigação (mundo dos saberes), considerando a ética e a deontologia profissionais e a complexidade do ato educativo (Oliveira-Formosinho, 2008). Ainda na mesma linha, enquanto futura educadora de infância, assiste-se a uma procura incessante pelo aperfeiçoamento e enriquecimento, quer pessoal, quer profissional, que nos permita conceder sentidos a expectativas relacionadas com o ser no futuro, através da reflexão e questionamento sobre a ação educativa, despertando uma educação assente numa determinada cultura de vida, ao mesmo tempo que nos posicionamos no tempo com o qual nos deparamos, fazendo do sentido de cada experiência presente, todos os sentidos do futuro experiente, tornando-se esta como uma preparação da construção única de nós próprias ao longo da nossa vida (Dewey, citado por Costa & Caldeira, 2015). A título de exemplo, quando ajudamos determinada criança a enfrentar e solucionar um problema, dias mais tarde, quando a mesma criança se depara com outro problema lembra-se do nosso gesto passado (de a termos ajudado) e, com isso, acredita que existe sempre forma de resolver os seus problemas.

Um saber direcionado para a resolução de problemas decorrentes da prática pressupõe a produção de novos conhecimentos, bem como um domínio e saber específicos em torno desses conhecimentos, possibilitando o desempenho da função profissional docente (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009). Por outro lado, Nóvoa (citado por Leite, 2012) relata que a formação de profissionais da educação reveste-se na aquisição de técnicas e conhecimentos, mas, sobretudo, num "momento chave da socialização e da configuração profissional" (Leite, 2012, p.2). Em suma, a construção da identidade de qualquer educador/a de infância consome-se na formação, investigação e produção/ publicação de saberes acumulados na área da educação de infância (Costa & Caldeira, 2015).

A prática profissional é impulsionada por decisões individuais, contudo incorpora-se em normas coletivas seguidas por uma classe profissional, regulações, organizações e, principalmente, por decisões de natureza educativa em cada momento (Sacristán, citado por Rolo, Loureiro & Gonçalves, 2014). Assim, estou perfeitamente convicta de que não são apenas as crianças que enfrentam conflitos e dilemas no seu dia a dia, mas também eu, enquanto futura educadora infância, conviverei com situações desta natureza, sendo que a infância se reveste numa oportunidade para que sejam adquiridas estratégias para lidar da melhor forma com diversos conflitos e

dilemas.

O/a educador/a de infância, quer seja estagiário/a, principiante ou experiente reconstrói e constrói a sua identidade profissional, mediante um processo de analogia entre a sua identidade pessoal e a sua identidade profissional e social, visto que interage com outros seres sociais, numa perspetiva holística, integradora do passado, presente e futuro (Costa & Caldeira, 2015). Falo primeiro em reconstrução e de seguida em construção de uma identidade profissional, pois considero que a construção da minha identidade profissional é algo que está em constante mudança, mesmo após tornar-me educadora de infância, sendo que uma construção verdadeira e efetiva da minha identidade profissional passa obrigatoriamente pela vivência de experiências e partilha de saberes junto das crianças, famílias e profissionais da equipa educativa, no(s) contexto(s) que me poderão vir a acolher enquanto profissional de educação de infância.

Costa e Caldeira (citadas por Bidou, 1984) acrescentam ainda que ser educador/a de infância significa ser uma especialista do humano, pois desenvolve-se num quadro de relações e interações de indivíduos, num meio cultural carregado de valores próprios e práticas éticas que estimam o Outro (criança, famílias e comunidade) enquanto ser humano. Posto isto, “cada educadora de infância só conseguirá trabalhar com pessoas assumindo o seu “Eu”, a sua identidade pessoal” (citado por Sarmiento, 2009, pp. 60-61). A minha prática reforçou ainda mais a crença de que ser educadora de infância incorpora-se numa profissão extremamente humana, e que só sendo humana para com outros seres criarei um espaço verdadeiramente humano, ou seja, enriquecido por relações e interações em que vigoram a defesa e o cuidado, tendo em conta o cumprimento dos direitos humanos. Por outro lado, considero esta enquanto uma profissão marcadamente humana, na medida em que aquilo que sentimos não escapa aos olhos e entendimento de qualquer criança e vice-versa, contudo para que tal situação suceda, é importante que haja um processo de conhecimento, aproximação e, conseqüentemente, de verdadeiro entendimento entre educador/a de infância e criança.

O conhecimento profissional docente enraiza-se num conjunto de saberes: *o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, com que finalidades, condições e recursos*, caracterizando-se por uma natureza complexa e de um saber prático diário (Rolo, Loureiro & Gonçalves, 2014). Segundo Kemmis, Stephen, Smith e Tracey (citados por Rolo, Loureiro & Gonçalves, 2014), esse saber prático exige uma ação emancipatória, bem como um poder de decisão perante a ação desenvolvida e conseqüente

responsabilização social e pública, ou seja, um compromisso social orientado por valores e princípios, como por exemplo, inclusão social e diversidade cultural (Nóvoa, citado por Rolo, Loureiro & Gonçalves, 2014). Durante o meu percurso de prática profissional, tive a oportunidade de diariamente ouvir cada criança, compreender os seus anseios, medos e inseguranças, marcar a história de vida de cada uma, espero eu, positivamente. Penso que uma sala de JI se assume enquanto lugar para o encontro e o diálogo entre diferentes culturas de infância, na medida em que integra seres humanos com histórias de vida, únicas e singulares. Prezo toda essa partilha, a partilha entre culturas, pois consiste numa das formas mais autênticas, verdadeiras e genuínas de cada criança se descobrir a si mesma, assim como ao mundo que a rodeia, aprendendo que não vive sozinha no mundo, mas antes acompanhada por diversas culturas, sendo essencial saber respeitá-las, valorizá-las e cuidá-las.

Simultaneamente, é essencial que ocorram processos de tomada de consciência crítica, substituindo o pensamento único por formas plurais de pensar-fazer em pedagogia de infância e, conseqüentemente, apostando em processos de formação destinados à transformação com a finalidade de formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 2008). A este propósito, foi com todo o prazer que levei a cabo a minha investigação, na medida em que me apercebi e coloquei em prática múltiplas formas de fazer a diferença na vida de cada criança, sendo que cada uma marcou também a minha vida em diversos aspetos. Cada criança ensinou-me a ser melhor, a transmitir a segurança e confiança necessárias para que cuidasse dela da melhor maneira, mostrou-me uma realidade que, até então, eu desconhecia e contribuiu para o processo de (re)construção da minha identidade pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância. A afetividade e a segurança que o/a educador/a de infância transmite e assegura à criança são fundamentais para compreender os seus *anseios* e *medos* e para auxiliar a criança a resolver situações que acontecem no seu dia-a-dia. Considero pertinente destacar o princípio da tolerância, enquanto um dos princípios fundamentais inerentes à resolução de qualquer conflito pois, sem tolerância por parte dos intervenientes, o conflito torna-se mais grave e a sua resolução é impossibilitada, sendo importante ter presente que cada indivíduo se assume enquanto ser humano repleto de direitos e deveres. Se nos dias de hoje me perguntassem o que significa ser educadora de infância diria que, acima de tudo, implica ser-se humano.

6. A IDENTIDADE ENQUANTO FORMA DE
SER E DE ESTAR: CONSIDERAÇÕES
FINAIS

|' '' | | ''

“Em educação, não existem saberes-fazer desligados de implicações de valor, de consequências sociais, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite, de pressupostos sobre o funcionamento da natureza humana individual e de grupo” (Sacristan, citado por Rolo, Loureiro & Gonçalves, 2014, p.553).

Na ação de qualquer educador/a de infância, incluem-se aspetos indissociáveis - a educação e o cuidado (Vasconcelos, Moss et. al, Formosinho & Sarmiento, citados por Alberto, 2012), as relações de parceria com as famílias e comunidade, a promoção do desenvolvimento global e a inclusão social da criança, com vista a que a mesma evolua de forma contínua enquanto futura cidadã autónoma, crítica e participativa (Alberto, 2012).

Nóvoa (citado por Costa & Caldeira, 2015) caracteriza a identidade enquanto um espaço de lutas e conflitos, bem como da edificação de maneiras de estar e ser na profissão. Durante todo este caminho, tive de refletir: refletir e, voltar a refletir sobre a forma como me dirigia às crianças e aos diversos elementos da equipa educativa da organização socioeducativa. Vi-me confrontada com dias em que o sentimento predominante era de que tinha corrido melhor e outros dias em que sentia que poderia ter feito algo de diferente; entrei num mundo em que observei e, por vezes, participei em pontos de vista diferenciados, tendo de fundamentar as minhas ações, decisões e escolhas, tendo sempre em vista o melhor para as crianças.

Através da prática, aprendi a estar e aprendi a ser. Aprendi a estar na presença de outros seres humanos, respeitando-os, valorizando-os, disponibilizando-lhes atividades sobre diversos conteúdos; aprendi a estar *calma* em momentos da rotina diária que exigiam essa conduta, como por exemplo, ao ocorrer situações de conflito entre diversos intervenientes, aprendi a estar a par do dia-a-dia de cada criança, tendo para isso de as escutar, de comunicar com elas e de lhes dar confiança e carinho. Aprendi a ser, aprendi a ser mais humana, mais dada, mais *extrovertida*, mais *dinâmica*, mais segura e mais confiante. Aprendi a ser o que acredito que devemos ser não apenas para com cada criança, mas para com todos aqueles que nos rodeiam, aprendi a expor e a fundamentar as minhas ideias, tendo em conta linhas assentes numa educação voltada para a qualidade, aprendi a tornar as minhas inseguranças em seguranças, transmitindo às crianças sentimentos de confiança e de afetividade, sabendo que podiam contar comigo para o que fosse necessário, estando ciente da ideia de que, a meu ver, ser educador/a de infância é muito mais do que isso, ou seja, é ser também

amiga da criança, aprendi a conhecer mais profunda e detalhadamente cada criança, sendo que um dos pontos que considero de orgulho nestas idades, relaciona-se com a transparência e tenuidade de cada criança ao dar-se a conhecer, desde que seja a alguém em quem confie de olhos fechados e, por isso, importa que desde o primeiro momento, se criem condições que permitam ao/à educador/a de infância aproximar-se da mesma e, conseqüentemente, construir uma relação afetiva. Considero o mundo da educação de infância repleto de detalhe e cor, mas acima de tudo continuo neste caminho com a convicção de que cada criança sente o que nós sentimos, quer isto dizer, que cada criança nos entende pelo olhar, pela nossa postura, pela nossa expressão corporal e, nem sempre são precisas palavras para que cada criança entenda aquilo que estamos a sentir, basta cair uma lágrima ou o nosso corpo se encontrar *irrequieto*, que a criança rapidamente se apercebe do que estamos a sentir e, enquanto futura educadora de infância, considero fundamental que a cada dia os sentimentos principais a passar para cada criança são: amor, felicidade e autoestima.

Durante este período de prática profissional supervisionada vi-me abençoada por receber a partilha das experiências de outros profissionais da área da educação, contactando com diferentes “culturas profissionais”, na medida em que cada educadora de infância tem a sua história e percurso profissional, funcionando como uma fonte inspiração e conhecimento para qualquer outro colega profissional da educação. Considero que a comunicação entre cada um é essencial para que se persista numa atitude investigativa, reflexiva e crítica, tão importante ao nosso desenvolvimento profissional.

No decorrer de toda a sua prática, o/a educador/a de infância necessita de refletir sobre a filosofia educativa seguida e as suas intenções, o que significa interrogar-se sobre o porquê de determinadas opções tomadas, a forma de fazer algo e, sobretudo, questionar-se sobre o motivo de fazer algo (Machado & Simões, 2015). Ponte (2008) aponta que a investigação do educador de infância sobre as suas práticas contribui para a compreensão e resolução de problemas, fomenta o desenvolvimento profissional do indivíduo, fornece mecanismos que permitam melhorar a organização socioeducativa, incrementa o desenvolvimento de uma cultura profissional e impulsiona o conhecimento da sociedade em geral. Acontece que na educação com crianças, mesmo com as mais pequeninas, tudo tem uma razão de ser, e ao mesmo tempo que colocamos em prática a nossa ação educativa, devemos trabalhar no sentido do sucesso educativo de cada criança, fomentando o seu desenvolvimento pessoal e social e garantindo uma

aprendizagem ao longo de toda a vida, buscando uma intervenção consciente e crítica na sociedade (Machado & Simões, 2015). Assim nas palavras de Alarcão (citado por Costa & Caldeira, 2015) ser competente enquanto educador de infância, significa também saber improvisar, isto é, ser capaz de agir, mediante as pistas fornecidas pelo contexto, sem que tenha havido uma preparação prévia. Em algumas situações da minha prática, tive de pensar em estratégias de agir no momento exato em que acontecia determinada situação, ao mesmo tempo que controlar as minhas emoções e sentimentos, de maneira a que cada criança se desenvolvesse num ambiente saudável e acolhedor.

Antes de formar a sua filosofia da educação, qualquer profissional de educação de infância deve conhecer o caráter concreto da natureza humana, saber o trabalho exercido pelas forças sociais da sociedade e saber como se transforma a matéria-prima em algo com maior valor, adequando a sua prática às especificidades de cada contexto e proporcionando uma aprendizagem perto da vida e das experiências e interesses reais de quem aprende, sendo fundamental que o educador se baseie no conhecimento do solo (Katz, citado por Machado & Simões, 2015) para planificar, implementar, avaliar e refletir todo o seu trabalho (Machado e Simões, 2015).

Todo este consistiu num processo de descoberta em múltiplas vertentes, nomeadamente, pela natureza humana. Assim, vejo esta profissão enquanto transformadora da vida de diversos seres humanos, com os quais temos a oportunidade de dialogar, desabafar e expressar sentimentos diariamente. Certo é que enquanto profissão de valor, importa ainda saber dar valor a quem nos rodeia, através do desenvolvimento de experiências e vivências com significado e sentido para cada ser humano. Neste caso, importa pôr de parte o afastamento e a frieza, cedendo lugar à aproximação e à cedência de oportunidade para nos darmos a conhecer ao outro. Quer isto dizer que para que uma criança se queira dar a conhecer a mim, enquanto futura profissional de educação de infância, é fundamental que revele disponibilidade em dar a conhecer o meu eu à criança, tendo em conta, em parte, aquilo em que acredito e que me move enquanto ser humano. Neste sentido, a confiança e a autoestima são fatores essenciais para transmitir a cada criança uma imagem sincera daquilo que sou como cidadã, incluindo aquilo em que acredito e a maneira que considero como humana para me dirigir aos outros.

Tal como afirma Niza (2006), quanto maior a cooperação existente num determinado contexto pedagógico, melhores são os efeitos produzidos, quer na

aprendizagem, quer na formação humana. Acontece que a minha evolução positiva no contexto PPS I e II, se deveu, não apenas a um esforço e dedicação diária, mas principalmente, à disponibilidade de toda a equipa educativa demonstrada diariamente em cooperar e transmitir um sentimento de segurança, conforto e empatia, não hesitando em partilhar os seus conhecimentos e em receber-me e integrar na equipa. Quando existe o sentimento que integramos algo, permite apoiar e receber apoio por parte dos outros, visto que a interação em conjunto com outros indivíduos, num determinado tempo e espaço, aumenta a capacidade individual de interagir com o mundo (Edwards & Mackenzie, citado por Costa & Caldeira, 2015), evidenciando o conceito de agência relacional descrito por Vasconcelos.

A educação de infância necessita de se erguer como um meio para cultivar a humanidade, apoiando o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e holísticas, em contextos e culturas, nos quais a aprendizagem se realiza em pertença e participação, havendo exploração em comunicação e narração significativa das aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2008). Por sua vez, a prática constitui-se como mecanismo estimulador à ação reflexiva do profissional, originando a produção de saberes, consoante o ponto de vista em que o profissional perspetiva o conceito de reflexão que integra conceções designadas por epistemologia da prática (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009). Na relação entre educadora de infância e criança, deve estar presente a noção de que a criança detém um papel ativo nos contextos que se insere, uma vez que atua, intervém e exerce influência no outro e no contexto, sendo que enquanto educadoras de infância é importante compreendermos o papel ativo da criança, ao mesmo tempo que ceder-lhe espaço para que se possa expressar, praticando uma das competências que Portugal (2009) realça como primordial a uma prática de qualidade: a competência de se ser centrado na criança (Costa & Caldeira, 2015).

No caso da problemática sobre a qual incidiu a minha investigação, penso que é de extrema importância deixar em aberto uma questão sobre a mesma, ou seja, em que medida o investimento na educação para a gestão de conflitos por parte do/a educador/a de infância representa impacto no futuro dessas crianças, tendo em conta que ao sair do jardim de infância, cada criança continua a percorrer o seu caminho, com vista a tornar-se num cidadão confiante, generoso e tolerante. Enquanto futura educadora de infância, considero fundamental ter presente de que a educação que proporciono a cada criança, se reverte não apenas no seu tempo presente, marcando ainda o seu futuro.

Certo é que ao longo de toda a vida cada criança se irá deparar com situações de natureza conflituosa diversificadas, envolvendo diversos indivíduos, sendo crucial que a criança acredite em si mesma, na medida em que reúne as condições necessárias à resolução de cada um dos seus conflitos. Para além disso, há a destacar que desde pequena a criança deve estar ciente de que o envolvimento de indivíduos que antes não estavam em determinado conflito nesse mesmo conflito, não acarreta qualquer benefício, mas somente riscos para a criança e todos os que se encontram envolvidos no conflito, sendo que a maturidade é um aspeto fundamental para que a criança se aperceba deste cenário.

Ainda no que diz respeito à temática dos conflitos, não deixo de destacar que quando determinada criança se depara com um conflito, é essencial, antes de mais, dar espaço à criança para que ela possa respirar e acalmar, incentivá-la a seguir em frente e a caminhar no sentido de colocar em prática estratégias que lhe permitam resolver o conflito e, caso a criança demonstre dificuldades em fazê-lo de forma autónoma, darmos o nosso contributo para que tudo se resolva, ou seja, que todas as partes cheguem a acordo ou, pelo menos, a algum consenso para que o conflito fique resolvido.

De toda esta caminhada, levo um sentimento de agradecimento perante todos os indivíduos que me ajudaram a crescer, não apenas pessoal, mas também profissionalmente. Vivi várias aventuras e situações em que a incerteza e a segurança cederam lugar à persistência e determinação. Saio com a crença de que esta é uma profissão profundamente humana, e nada há de mais humano do que cada criança, a qual precisa do nosso cuidado e para que esse cuidado seja feito da melhor forma, é importante pararmos e pensarmos sobre as nossas ações e as consequências que as mesmas significam para cada ser humano.

A investigação foi um processo marcante para mim, na medida em que me levou a pensar e a refletir, tornando-se evidente de que a nossa ação pedagógica pressupõe propósitos, não somente no presente, mas também no futuro de cada criança, sendo importante cuidar do presente da criança, de maneira a salvaguardar o seu futuro, ou seja, a sua vida.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Fundação Manuel Leão.
https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 124-131). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, F., Ramos, R. L., Pereira, I. S. P., Silva, S. R. R., Rosa, M. R. F., & Almeida, A.B. (2003). A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. In *Actas do I Encontro Internacional* (pp. 8-11). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bras, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135–147.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), pp.132-138.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardona, M., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2008). *Guião de Educação. Género e Cidadania, Educação Pré-Escolar*. CIG.
- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*, 42, 292-293.
- Costa, M. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de*

- Educação de Lisboa* (pp. 124-131). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cunha, P., & Lopes, C. (2011). Cidadania na gestão de conflitos: a negociação na, para e como a mediação. *ANTROPOlógicas*, 12, 38-43.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (J. C. Eufrazio, Trad.). Cortez.
- Dias, L. (2004). Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. *Educação & Sociedade*, 25(86), 260-262.
Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- Estêvão, C. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 503-514.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Leite, T. (2012, 9 de dezembro). “Um presente feito de muitos passados”: a formação de educadores e professores na Escola de Benfica. Conferência realizada no Encontro comemorativo dos 150 anos da formação de Professores, Lisboa.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(3), 138-140.
- Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola. *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. *Eduser - Revista de educação*, 2(2), 49-64.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 1, 43-56.
- Mota, F., & Simões, A. (2019). “Ele bateu-me!” (Francisco). Da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos em jardim de infância. In Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T. (Orgs.), *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*.

- (pp. 52-59). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Moura, R., (2005). As histórias e os livros na infância de pais e filhos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74.
- Niza, S. (2006). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.). (2012), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (pp. 545-547). Edições tinta-da-china.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. D. A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-167). Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Orgs.) (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Livraria Minho.
- Parente, C. (2014). Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 10(32), 168-182.
- Pereira, C. M. G. (2011). O papel da investigação na formação de educadores e professores - um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21).
- Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C., & Pereira, C. (Orgs.). (2015). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Piscalho, I., & Simão, A. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: Proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional* 9(2), 303-312.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.

- Portugal, G. (2008). Relatório do Estudo. In Conselho Nacional de Educação (CNE), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). CNE.
- Possato, B. C., Rodríguez-Hidalgo, A., Ortega-Ruiz, R., & Pacheco e Zan, D. D. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, *20*(2), 357–366.
- Ribeiro, A. C. M., & Cabral, S. M. C. (2015). “Aqui nós participamos!” a participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Rodrigues, M. C., Dias, J. P., & Freitas, M. F. R. L. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, *15*(4), 831-839.
- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, *14*(15), 123-137.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista brasileira de formação de professores – RBFP*, *1*(2), 138-177.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Rolo, C., Loureiro, C., & Gonçalves, C. (2014). Trajetórias profissionais de professores: casos de diplomados da ESELx. In C. Gonçalves & C. Tomás (Orgs.), *Atas do VI Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 547-565).
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna* *5*(8), 31-33.
- Santos, C. (2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Interações: Sociedade E As Novas Modernidades*, *5*(8), 123-144.
- Sartori, G. D., & Alves, F. D. (2021). Jogos e brincadeiras no horário livre: processos educativos em construção. In R. Vieira, J. C. Marques, P. Silva, A. Vieira, C. Margarido & R. Matos (Orgs.) *Livro de Atas: 8.ª Conferência de Mediação*

Intercultural e Intervenção Social – Ócio, Jogo e Brincadeira: aprendizagens e mediação intercultural (pp. 70-76). CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.Politécnico de Leiria.

- Silva, A., & Fossá, M. I. (2015). Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-seis*, 16(29), 33-53.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Silva, M. M., & Farenzena, R. C. (2012). Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania. In L. V. Dornelles & N. Fernandes (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Simões, A. (2014). Relatório de Estágio: que desafios(s) para a avaliação das aprendizagens? Uma análise a partir de um Mestrado em Educação Pré-Escolar numa Escola Superior de Educação. In C. Gonçalves & C. Tomás (Orgs.), *Atas do VI Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 185-207).
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tuzzo, S., & Braga, C. (2016) O metafenômeno no processo de triangulação da pesquisa qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 145-151.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*.
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia*, 1, 27-46.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129–146.

- Vasconcelos, F. U. P. (2016). *Educação Infantil*. Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA).
- Vieira, R., Marques, J. C., Silva, P., Vieira, A., Margarido, C., & Matos, R. (Orgs.) (2021). *Livro de Atas: 8.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social – Ócio, Jogo e Brincadeira: aprendizagens e mediação intercultural*. CICS.NOVA.IPLeia e ESECS.Politécnico de Leiria.
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey* (J. E. Romão & V. L. Rodrigues, Trad.). Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Zamberlan, M. A. T., Basani, S. I. S., & Araldi, M. (2007). Organização do espaço e qualidade de vida: e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. *Educere Et Educare*, 2(4), 245-260.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A

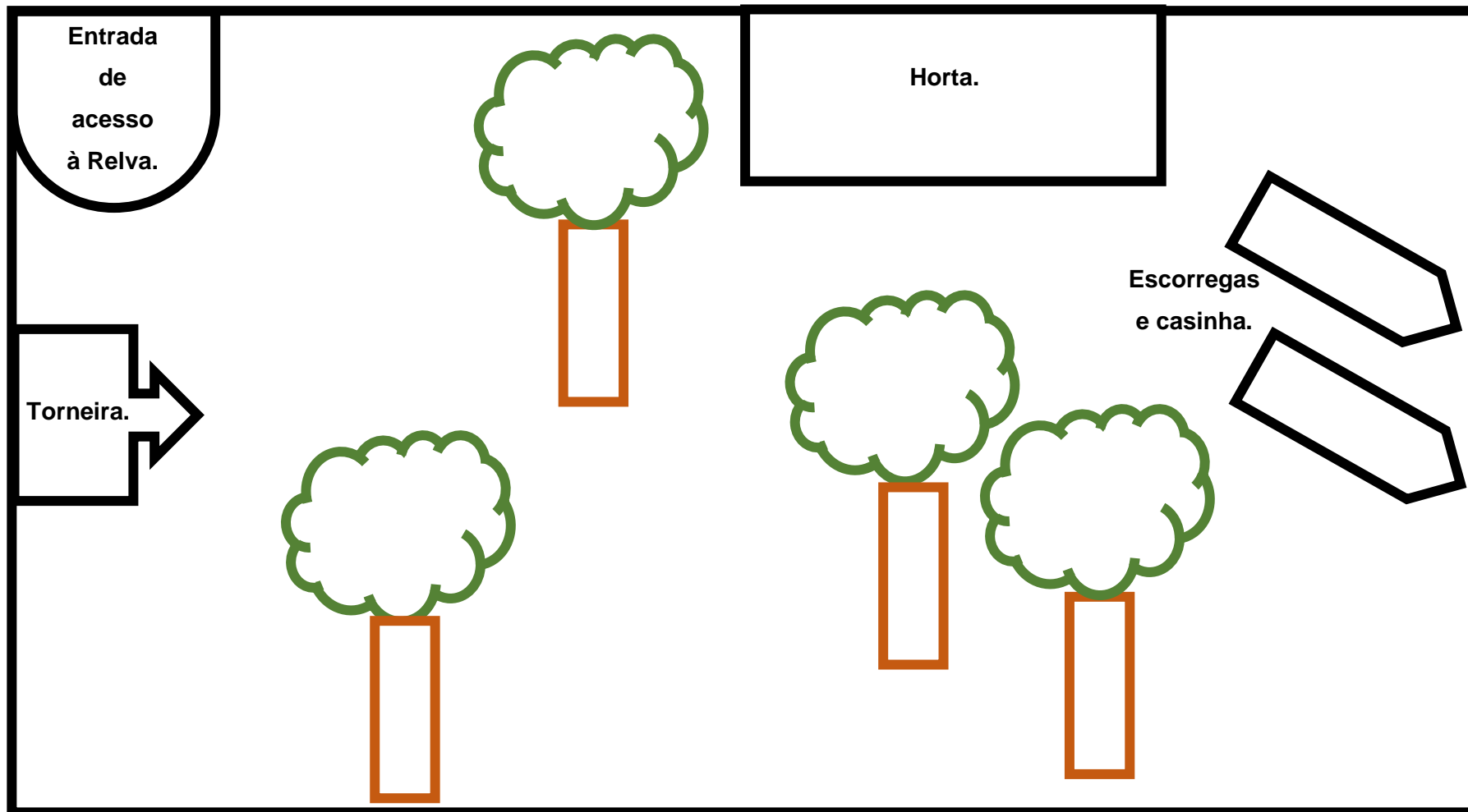
Um percurso repleto de emoções,
experiências e partilhas:
portefólio da PPS I (cf. Anexos
ao relatório da PPS II)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B

Planta da *Relva* do espaço
exterior da organização
socioeducativa

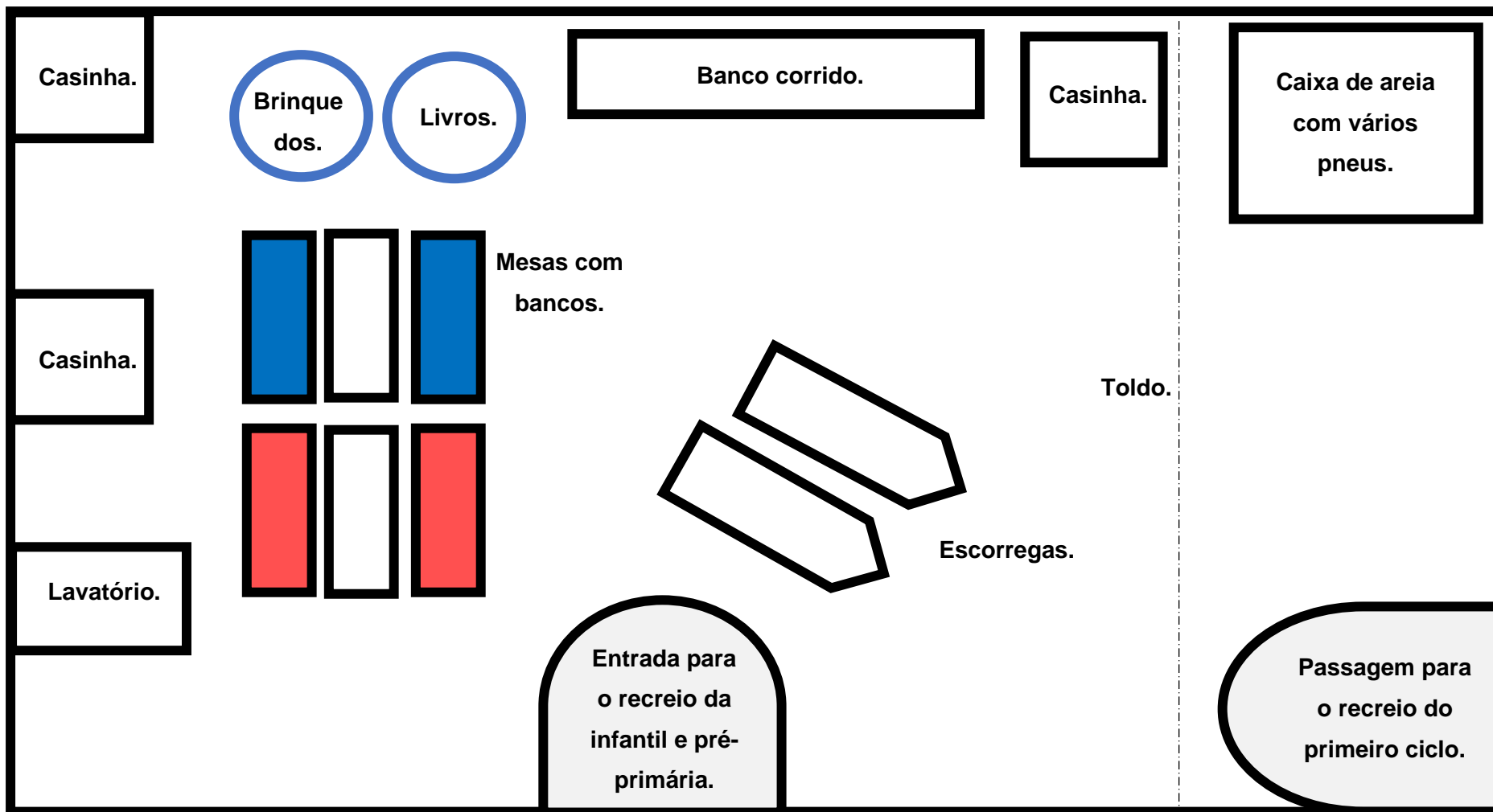
|' '' | | ''



ANEXO C

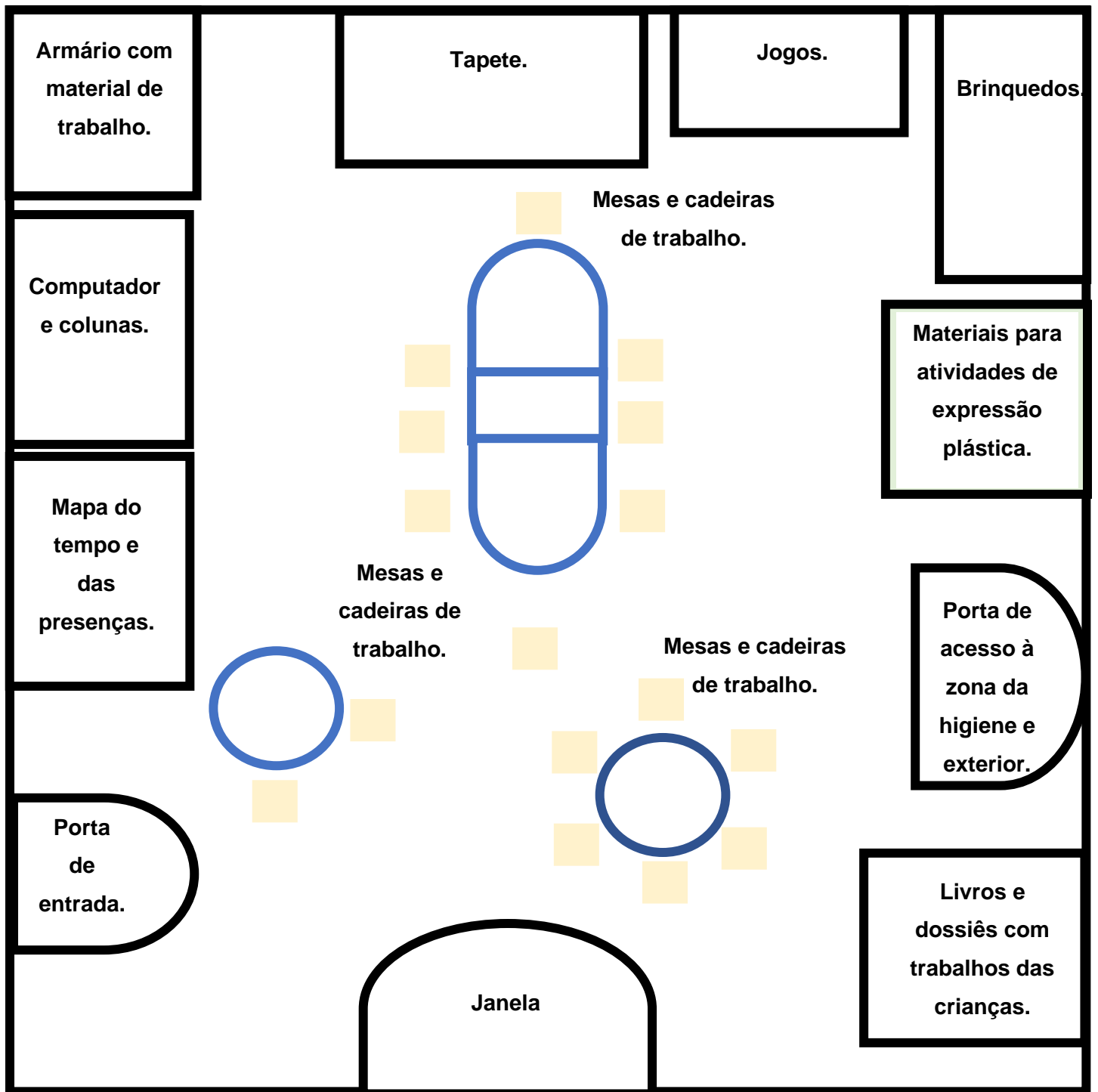
Planta do recreio destinado à
infantil e à pré-primária do
espaço exterior da organização
socieducativa

| ' ' | | ' ' |



ANEXO D
Planta da sala da pré-primária do
espaço interior da organização
socioeducativa

| ' ' | | ' ' |



ANEXO E

Áreas de trabalho presentes na
sala de pré-escolar do contexto
socioeducativo

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Áreas de trabalho na sala de pré-escolar*

Área de trabalho.	Constituída por mesas e cadeiras, folhas de rascunho, lápis de cor, lápis de carvão e canetas de feltro, tesouras, carimbos, tubos com cores diversificadas pela cola quente, borrachas, afixadores, colas batom, tecidos, missangas, serpentinas, algodão e botões, por exemplo. Todos os materiais de trabalho disponíveis na sala são utilizados, quer pelas crianças, quer pela equipa educativa, aquando da elaboração das atividades. Esta é uma área utilizada pelas crianças na concretização de diversas atividades e na elaboração de desenhos e jogos. Constitui-se enquanto um momento, sobretudo, de atividade orientada das crianças.
Garagem.	Formada por brinquedos, como por exemplo, legos, carros, bonecos, animais e pistas de carros. Esta é a área da brincadeira livre.
Computadores.	Acompanhada por colunas de som, pode ser utilizado quer pela equipa educativa, quer pelas crianças, por exemplo, quando pretendem pesquisar informações destinadas a projetos. Em alguns momentos de trabalho das crianças, é utilizado para colocar música enquanto estratégia de gestão do grupo.
Casinha.	Integra materiais relacionados com brincadeiras de caráter de faz de conta, por exemplo, elementos da cozinha, cadeiras, uma mesa, cama e roupas de vestir dos nenucos. É uma área na qual decorre brincadeira livre das crianças.
Jogos.	Contempla jogos com conteúdos das diversas áreas do pré-escolar, como por exemplo, português, matemática e conhecimento do mundo. Esta era uma área pouco explorada pelo grupo.
Biblioteca.	Engloba um conjunto de livros com diversos tipos de texto e conteúdo.
Faz de conta.	Área destinada ao faz de conta da criança.

Pintura.	Formada por uma mesa e duas cadeiras, sendo que nesta área as crianças realizam atividades inerentes à expressão plástica.
----------	--

ANEXO F

Instrumentos destinados à gestão
e organização da rotina diária do
grupo

| ' ' | | ' ' |

Tabela 2

Instrumentos destinados à gestão e organização da rotina diária do grupo

Símbolos do Bom Dia.	Integram um coração (abraço), um dá cá mais cinco e uma nota musical (dança). Ao entrar na sala, cada criança toca num destes símbolos e, consoante o símbolo em que a criança toca, a educadora cooperante desenvolve um tipo de interação com a criança. Se a criança tocar no coração, dão um abraço, se a criança tocar no dá cá mais cinco, dão um dá cá mais cinco e se a criança tocar na nota musical, ambas dançam. Esta representa uma forma de perceber o estado emocional da criança naquele dia.
Mapa do tempo.	Através de símbolos, a criança marca o tempo, o mês, o dia da semana e ano. São trabalhados conteúdos relacionados com as três áreas do pré-escolar.
Mapa das presenças.	Numa das maçãs a criança coloca as fotografias das meninas que estão presentes e na outra coloca as fotografias dos meninos que estão presentes. De seguida, a criança conta quantas crianças estão presentes e por baixo das maçãs coloca o número total de crianças presentes. Esta é uma forma de trabalhar conteúdos relacionados com a matemática, por exemplo, a contagem e valorização a presença de cada uma das crianças na sala.
Mapa das tarefas.	Este é planeado pela auxiliar de sala e alterado de semana a semana. Cada criança assume um papel de responsabilidade por algo, concretizando tarefas diversificadas: materiais, recados, arrumação, chefe de fila da frente e chefe de fila de trás, marcação das presenças, marcação do tempo e tarde de jogos. Através deste instrumento, é fomentada a autonomia e o sentido de responsabilidade de cada criança.
Mapa das regras da sala.	Encontram-se regras mencionadas pelas crianças, acompanhadas por imagens. Após uma conversa informal com a educadora cooperante, fui informada de que este instrumento foi pensado e implementado

	pela educadora cooperante enquanto estratégia para a resolução de conflitos e regulação do comportamento e rotina diária do grupo.
Mapa dos aniversários.	Fornece informações sobre a data de aniversário de cada criança, um dia especial para cada uma delas em que se sente valorizada. Deve ser comemorado em conjunto com o grupo e equipa educativa de sala e, em alguns casos, com familiares que frequentem outras salas.

ANEXO G

Princípios para uma educação de
infância de qualidade de acordo
com Bertram e Pascal (2009)

| ' ' | | ' ' |

Tabela 3

Princípios para uma educação de infância de qualidade de acordo com Bertram e Pascal (2009)

Princípio 1.	Uma comunidade profissional que encare a criança como ser competente, cooperante e com direito à participação (imagem da criança).
Princípio 2.	Uma comunidade profissional que olhe para o educador de infância como alguém que procura, no quotidiano das suas práticas e colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional, de modo a melhorar a sua prática (imagem do educador de infância).
Princípio 3.	Um processo de ensino-aprendizagem onde ocorre a partilha de poder entre os educadores e as crianças (vivência da democracia no interior da pedagogia).
Princípio 4.	Existência de interações sensíveis, autonomizantes e estimulantes entre adulto e criança, promovendo o encontro entre as identidades e culturas das crianças com os saberes culturais (qualidade das relações e interações como foco da pedagogia da participação).
Princípio 5.	Um contexto educativo organizado e estimulador de oportunidades de aprendizagem múltiplas (o ambiente como segundo educador).
Princípio 6.	A disponibilidade de processos de formação em pedagogias explícitas e o seu desenvolvimento partilhado e apoiado (reconhecimento da formação da <i>práxis</i> do contexto)
Princípio 7.	Uma documentação pedagógica reveladora dos processos educativos e respetivas realizações, originando uma cultura de avaliação interna assente numa reflexão sobre o quotidiano (promoção de uma cultura de prestação democrática de contas).
Princípio 8.	A colaboração com as famílias e as comunidades (envolvimento parental e comunitário).

Princípio 9.	Instituições de formação destinadas à construção de conhecimento profissional prático (criação de parcerias entre ensino superior e centros educativos, com o intuito de desenvolver projetos de qualidade).
Princípio 10.	Políticas públicas que apoiem processos locais de construção de qualidade, fomentando e celebrando comunidades locais de aprendizagem.

ANEXO H
As dimensões associadas à
educação pré-escolar de qualidade
descritas por Pascal e Bertram
(2009)

|' '' | | ''

Tabela 4

As dimensões associadas à educação pré-escolar de qualidade descritas por Pascal e Bertram (2009)

Dimensão das finalidades e objetivos.	Integra as finalidades e objetivos abrangidos no projeto educativo destinados ao processo de aprendizagem, informação relativa à elaboração do projeto educativo e o modo como as finalidades são direcionadas para a prática, partilhadas, comunicadas e compreendidas por todos os participantes do processo educativo.
Dimensão associada ao currículo/ experiências de aprendizagem.	Compreende a diversidade e o equilíbrio das aprendizagens proporcionadas às crianças e as respetivas oportunidades de aprendizagem promovidas, sendo que todos os domínios de aprendizagem e desenvolvimento devem estar incluídos no currículo.
Dimensão das estratégias de ensino e aprendizagem.	Integra o modo como as atividades e as experiências são planificadas e organizadas.
Dimensão associada ao planeamento, avaliação e registo.	Envolve a planificação da aprendizagem e a elaboração da avaliação das aprendizagens das crianças, bem como os métodos de registo e documentação utilizados e a forma como os esses são partilhados.
Dimensão pessoal.	Integra aspetos relacionados com a qualificação e experiência dos profissionais e respetiva gestão, supervisão e avaliação, tendo em mente que as oportunidades de desenvolvimento e formação profissional são de igual forma importantes.
Dimensão associada ao espaço educativo.	Abrange o espaço interior e exterior como potenciais ambientes de aprendizagem.
Dimensão das relações e interações.	Diz respeito às interações entre adultos e crianças e vice-versa durante as atividades de

	aprendizagem, às oportunidades de iniciativa cedidas às crianças, bem como às características da intervenção dos adultos.
Dimensão da igualdade de oportunidades.	Compreende o modo como os participantes do estabelecimento educativo e as experiências de aprendizagem reconhecem, respeitam e enaltecem a diversidade, assim como os valores de respeito e inclusão existentes no <i>ethos</i> da instituição.
Dimensão da participação da família e comunidade.	Integra a natureza das parcerias com os pais e as famílias das crianças e a forma como os pais e outros membros da comunidade local participam no processo de aprendizagem das crianças, assim como as relações entre a organização socioeducativa e outros estabelecimentos educativos próximos.
Dimensão da monitorização e avaliação.	Diz respeito aos procedimentos usados para monitorizar e avaliar as atividades e sua eficácia no processo de aprendizagem da criança.

ANEXO I
Roteiro ético da Investigação
| ' ' | | ' ' |

Tabela 5*Roteiro ético da investigação*

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Cuidados éticos preconizados pela aluna estagiária no decorrer da PPS II	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho.	<p>No decorrer da minha prática, apresentei os objetivos do trabalho, quer à equipa educativa de sala, quer ao grupo de crianças. Sempre que algum dos elementos colocava questões sobre a minha prática e respetivo trabalho, procurava esclarecê-las.</p> <p>Logo no primeiro dia em que iniciei a prática na sala do pré-escolar, a educadora cooperante apresentou-me ao grupo e referiu o motivo pelo qual estaria naquela sala durante determinado período de tempo. Posteriormente, apresentei-me ao grupo e as crianças tiveram a oportunidade de colocar perguntas em relação a mim e a toda a minha prática (nota de campo do dia 4 de janeiro de 2021).</p> <p>Em conversa informal com a educadora cooperante,</p>	<p>“Respeitar cada criança (...) numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”</p> <p>“Responder com qualidade às</p>

	<p>partilhei a estratégia que tinha delineado, de maneira a iniciar o desenvolvimento do projeto com as crianças (nota de campo de dia 16 de março de 20121).</p> <p>Antes de prosseguir com a entrevista à auxiliar de sala e á educadora cooperante, explicitiei que esta teria um caráter confidencial, sendo somente utilizada como recurso à investigação.</p>	<p>necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p>
<p>2. Custos e benefícios.</p>	<p>A investigação à qual procedi aquando da minha prática representava múltiplos efeitos para todos os elementos envolventes, na medida que se constituiu um processo durante o qual eram retiradas evidências, ações e reflexões, as quais incidiam, por exemplo, nas crianças.</p> <p>Por vezes, para além da equipa educativa, tive também um papel interventivo nos conflitos registados entre as crianças, por exemplo, quando batiam ou diziam algo sobre outra criança que a magoava (nota de campo de dia 7 de janeiro, nota de campo de dia 19 de março).</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”</p>

	<p>Ao longo da minha experiência tive de considerar qual o impacto das minhas ações nos sentimentos das crianças e da restante comunidade educativa.</p> <p>No último dia da minha prática (dia 31 de maio de 2021), a educadora cooperante procedeu à dinâmica da organização e gestão do grupo, sendo que eu saí do papel de “investigadora” e as crianças apropriaram-se das rotinas anteriormente estabelecidas.</p>	
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade.	<p>Ao longo das notas de campo os nomes das crianças foram mantidos em anonimato, sem qualquer carácter subjetivo ou de juízo de valor, de modo a defender a confidencialidade e o respeito, não apenas por todas as crianças, mas também para com as respetivas famílias</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...).”</p>
4. Decisões acerca das quais as crianças a envolver e a excluir.	<p>No decorrer da investigação, inclusivamente no período em que desenvolvi e coloquei em prática diversas atividades destinadas ao grupo, quando verificava que alguma criança não queria de todo participar, deixava-lhe espaço para que não</p>	<p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da</p>

	<p>participasse na atividade, momentos que eram referidos posteriormente em diálogo com a equipa de sala.</p> <p>Na escolha da criança com a qual efetuei o portefólio da prática, tive em consideração um momento de diálogo que vivenciei com a criança (nota de campo de dia 7 de janeiro de 2021).</p> <p>Quando realizei com o grupo uma das atividades relacionadas com o faz de conta da história cantada da carochinha, o “MAR. N” não quis participar na atividade, sendo que a educadora cooperante procurou incentivá-lo, contudo continuou a mostrar-se reticente e decidi não obrigar a criança a participar. Posteriormente, falei com a educadora cooperante a respeito deste momento, ao que a mesma mencionou que teria tomada a decisão acertada, visto que a criança demonstrou desinteresse e desmotivação em realizar a tarefa.</p> <p>No início do projeto, nem todas as crianças participaram nas atividades, visto que não o quiseram</p>	<p>autonomia pessoal de cada uma.”</p>
--	---	--

	fazer, logo procurei proporcionar-lhes atividades alternativas, não as obrigando a participar no projeto, somente quando se mostravam disponíveis para tal (nota de campo de dia 19 de março de 2021).	
5. Fundamentos.	<p>A investigação envolveu as crianças do grupo, assim como a equipa de sala (educadora cooperante e auxiliar), investindo na recolha de informação e análise de aspetos relacionados com a rotina diária, por exemplo, através das notas de campo.</p> <p>O tema relacionado com a investigação surgiu espontaneamente dos diferentes intervenientes, sendo que o diálogo foi uma ferramenta bastante importante, através da qual procurava dar sentido objetivo à informação recolhida.</p> <p>Em algumas situações de conflito entre crianças em que tive a oportunidade de intervir, procurava questioná-las e levá-las a refletir sobre o modo como deveriam resolver o sucedido e o impacto que este representava no outro (nota de campo de dia 7 de março de 2021, nota de campo de dia 17 de maio de</p>	“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”

	<p>2021 e nota de campo de dia 18 de maio de 2021).</p> <p>O tema relacionado com a minha investigação foi sendo discutido ao longo da prática, quer com as crianças, quer com a equipa educativa (por exemplo, através das entrevistas semiestruturadas e de momentos de conversa informal).</p>	
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação.</p>	<p>A equipa educativa foi informada sobre as características da investigação, assim como de que a mesma seria monitorizada somente para fins académicos.</p> <p>A comunicação que tive com as crianças sobre a temática da investigação (nota de campo de dia 7 de janeiro de 2021, nota de campo de dia 19 de março de 2021), permitiu colocá-las a par e envolvê-las neste processo.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>
<p>7. Consentimento informado.</p>	<p>Todo este processo integrou o consentimento dos elementos do contexto educativo para a sua concretização, na medida em que durante a rotina diária a equipa educativa de sala e as crianças eram informadas sobre um conjunto de questões e</p>	<p>“Respeitar as normas e regulamentos.”</p>

	<p>decisões tomadas ao longo do meu percurso de prática, partilhando os objetivos de trabalho e algumas estratégias para os alcançar.</p> <p>Na realização do portefólio com a criança, por exemplo, o encarregado de educação assinou um documento de consentimento informando-o da sua realização.</p> <p>As entrevistas foram concedidas com o consentimento da auxiliar de sala e da educadora cooperante e os registos fotográficos das crianças foram realizados com consentimento, quer da equipa do contexto educativo, quer das crianças e das respetivas famílias.</p>	
8. Uso e relato das conclusões.	<p>Ao longo de todo este processo, o feedback dado pelas crianças e pela equipa de sala no que diz respeito à minha organização e gestão da rotina diária foram os aspetos fundamentais, permitindo o debate e a troca de ideias com vista a alcançar uma prática educativa de qualidade.</p> <p>Ocorreram momentos de partilha com a educadora</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p>

	<p>cooperante sobre a planificação de atividades (nota de campo de dia 8 de janeiro de 2021) e a prática seguida (nota de campo de dia 18 de janeiro de 2021, nota de campo de dia 19 de março de 2021).</p> <p>Assim como, a comunicação com o grande grupo, dinamizada pela educadora cooperante, no que diz respeito à resolução de conflitos.</p> <p>Num outro momento, levei a cabo uma discussão sobre este tema com o grande grupo, devido a um conflito que surgiu entre duas crianças (nota de campo de dia 20 de maio de 2021).</p> <p>Os resultados da investigação foram expostos num relatório escrito, sendo que esses relatórios, conjuntamente com todos os outros registos decorrentes da prática, serão enviados à educadora cooperante e discutidos sempre que forem levantadas questões.</p>	
<p>9. Possível impacto nas crianças.</p>	<p>Ao longo da investigação tive em conta os impactos suscitados pela mesma em todos os elementos participantes no contexto educativo, procurando</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso</p>

	respeitar e valorizar cada um ética e profissionalmente, assumindo um compromisso ético para com as crianças, famílias, equipa de trabalho, entidade empregadora, comunidade e sociedade, sem colocar em causa o bem-estar físico e psicológico de todos.	todas as condições que estiverem ao seu alcance.” “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”
10. Informação às crianças e adultos envolvidos.	Procurei encarar a investigação enquanto um processo claro e objetivo, sendo que todas as dúvidas e questões levantadas pelos diversos participantes eram esclarecidas. Para além disso, procurei estabelecer uma relação afetiva com toda a equipa de sala e as crianças (nota de campo de dia 8 de janeiro de 2021), promovendo pedagogias participativas e inclusivas durante todo este processo, por exemplo, questionando-as sobre determinadas atividades concretizadas (nota de campo de dia 12 de janeiro de 2021).	“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.”

ANEXO J

Guião da entrevista
semiestruturada realizada à
educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Tabela 6

Guião da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante

Destinatária: Educadora de Infância.

Objetivos:

- Entender qual o papel do educador de infância na resolução de conflitos;
- Conhecer a importância da ética profissional do/a educador/a de infância para a resolução de conflitos;
- Identificar os intervenientes na resolução de conflitos em educação de infância;
- Identificar as estratégias que permitem ao educador de infância a resolução de conflitos;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;• Apresentar as finalidades da entrevista;	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico inerentes à investigação “O/A Educador/a de Infância enquanto mediador/a na resolução de conflitos.” para o relatório da PPS II.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- A informação recolhida na entrevista é destinada somente para fins académicos;	

	<ul style="list-style-type: none"> Garantir o anonimato e a confidencialidade. 	
--	---	--

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o percurso académico e profissional da educadora. 	<p>B1. Fale-nos da sua experiência profissional e do seu percurso académico. B2. Há quanto tempo exerce a sua função atual? B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Habilitações académicas e profissionais; Tempo de serviço e que cargos/funções ocupou ao longo da sua vida
<p>C. Entender o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos. 	<p>C1. Qual a importância que atribui ao/à educador/a de infância na resolução de conflitos? C2. Quais as características essenciais do/a educador/a de infância para a resolução de conflitos? C3. Considera o educador/a de infância enquanto principal interveniente na resolução de conflitos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Perceber o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos. Quais as características essenciais do/a educador/a de infância na resolução de conflitos.
<p>D. Conhecer a importância da ética profissional do/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância da ética profissional do/a educador/a de infância 	<p>D1. Quais os aspetos éticos que considera relevantes na resolução de conflitos? D2. De que forma a ética profissional contribui para a resolução de conflitos?</p>	<p>D1 – Há algum aspeto ético que considera ser mais relevante;</p>

educador/a de infância para a resolução de conflitos.	na resolução de conflitos.		
E. Identificação dos intervenientes na resolução de conflitos em educação de infância.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os intervenientes na resolução de conflitos; • Reconhecer a colaboração e cooperação entre educador/a de infância e criança na resolução de conflitos; • Reconhecer a colaboração e cooperação entre educador/a de infância e famílias na resolução de conflitos; 	<p>E1. Quais os principais intervenientes na resolução de conflitos?</p> <p>E2. Considera que o/a educador/a de infância detém um papel fundamental na resolução de conflitos? Porquê?</p> <p>E4. Qual o papel das famílias na resolução de conflitos?</p> <p>E5. Qual o papel da criança na resolução de conflitos?</p> <p>E6. Qual o trabalho desenvolvido entre educador/a de infância e famílias na resolução de conflitos?</p> <p>E7. Qual o trabalho desenvolvido entre educador/a de infância e criança na resolução de conflitos?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a colaboração e cooperação entre criança e criança na resolução de conflitos. 		
<p>F. Identificação de estratégias do/a educador/a de infância para a resolução de conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias do/a educador/a de infância para a resolução de conflitos. 	<p>F1. Quais as estratégias do/a educador/a de infância para a resolução de conflitos?</p>	<p>- Como, quando, onde e com quem devem ser implementadas?</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>-Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO K

Transcrição da entrevista
semiestruturada realizada à
educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Aluna estagiária - B1. Fale-nos da sua experiência profissional e do seu percurso académico.

Aluna estagiária - B2. Há quanto tempo exerce a sua função atual?

Aluna estagiária - B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização?

Educadora: “-Tenho licenciatura em educação de infância, eu sou pré-Bolonha, portanto o meu curso é de 2008, se não estou em erro. Comecei a trabalhar em creche, trabalhei durante algum tempo em creche. Depois passei para pré-escolar, trabalhei em 4 colégios e já estou aqui há 4 anos. No primeiro ano estive com os de 4/5 anos e enquanto fui estudando, trabalhei aqui também, fazia voluntariado para adquirir mais experiência. Estive aqui durante mais ou menos 3 anos.”

Aluna estagiária - C1. Qual a importância que atribui ao/à educador/a de infância na resolução de conflitos?

Educadora: “- O educador tem muita importância na resolução dos conflitos no ajudar. Temos de encaminhar para resolver os conflitos, para as crianças resolverem os conflitos. Nós temos que lhes dar as bases para eles conseguirem, ou seja, nós fazemos mais um papel de mediador.”

Aluna estagiária - C2. Quais as características essenciais do/a educador/a de infância para a resolução de conflitos?

Educadora: “- Ser imparcial, manter a calma, tentar ouvir os dois lados e de mediador.

Aluna estagiária - C3. Considera o educador/a de infância enquanto principal interveniente na resolução de conflitos?

Educadora: “- Não, são as crianças. “

Aluna estagiária - D1. Quais os aspetos éticos que considera relevantes na resolução de conflitos?

Aluna estagiária - D2. De que forma a ética profissional contribui para a resolução de conflitos?

Educadora: “- A imparcialidade que tu tens de ter, tens de ter essa imparcialidade com os miúdos e quando tu vais falar por exemplo com um pai, por causa de um conflito mais grave ou realmente uma situação que tu tens de reportar aos pais, porque nem todos os conflitos tu reportas aos pais, senão estavas o dia inteiro a falar com os pais, não é?”

Mas há conflitos que tu tens realmente de reportar. Tu não debes mencionar o nome da criança envolvida, debes ter cuidado com a informação que dás. Uma coisa é depois os miúdos dares a informação, outra coisa é seres tu a dar essa informação, portanto tens de ter esse cuidado. O mais importante nesta parte é termos o cuidado do que dizemos e pensarmos na informação que damos aos pais, porque nós não podemos estar a dar informações das outras crianças. “

Aluna estagiária - E2. Por que razão considera que as crianças detêm um papel fundamental na resolução de conflitos?

Educadora: “- O conflito é gerado por elas e elas têm de ser capazes de resolver. Elas obviamente dependendo da idade e da maturidade que têm conseguem resolver melhor ou não e por isso depois é importante que o educador ou o auxiliar ou alguém, um adulto que consiga mediar e ajudá-los a perceberem o que fizeram, o que estão a fazer de certo ou de errado para conseguirem remediar e agir em conflito. Por exemplo, se estão a guerrear por um brinquedo, podes dizer então, mas quem é que estava com o brinquedo? Mas podem brincar os dois? Não dá para brincarem os dois? Então tem que se brincar um bocadinho um e depois outro. O educador tem de dar as bases. Agora eles têm de conseguir resolver o conflito. Não podes chegar lá agora para resolver o conflito, tiras e acabou. “

Aluna estagiária - E4. Qual o papel das famílias na resolução de conflitos?

Educadora: “- É assim, eu acho que aqui nos conflitos da escola o papel é mais do pessoal escolar, portanto do educador, do auxiliar. Devíamos tentar resolver os conflitos, ajudar as crianças a resolver os conflitos na escola. Obviamente, como eu te dizia há bocado, há situações mais graves em que tu tens de reportar às famílias, não é? E então aí, as famílias são fundamentais para apoiar a escola porque se não houver um consenso entre família e escola, se uns estiverem a dizer uma coisa e outros a dizer outra, a criança vai ficar baralhada, portanto tem de haver realmente uma entreaajuda entre a família e a escola e um consenso para conseguirmos levar a criança a resolver os seus conflitos.”

Aluna estagiária - E5. Qual o papel da criança na resolução de conflitos?

Educadora: “- É o mais importante, o papel da criança é o mais importante e tu através da capacidade de a criança conseguir resolver os conflitos vais também perceber a

maturidade dela e a criança tem de ser capaz. Um educador tem de conseguir ajudar na resolução de conflitos porque toda a vida ela vai ter conflito e se não aprender desde pequena a resolver os seus conflitos e se formos sempre nós a ir resolver os conflitos por elas, então vão chegar a adultos e não vão conseguir resolver os seus conflitos e vão estar sempre em conflito. Portanto, temos de os ajudar, cada vez que vêm dizer ai ele chamou-me, disse que eu era magra, disse que eu sou não sei quê, tu tens de fazer com que eles falem com o outro e resolvam, não podes estar tu a resolver senão além de passares o dia inteiro a resolver esses conflitos, eles não vão aprender a resolver por eles. Portanto, tens é de os ajudar a aprenderem a resolver os próprios conflitos.”

Aluna estagiária - F1. Quais as estratégias do/a educador/a de infância para a resolução de conflitos?

Educadora: “- Principalmente é o diálogo. O diálogo é o mais importante, ouvir as duas partes, as duas, três, ouvir todos os intervenientes, perceber porque é que está a existir aquele conflito, o que é que está a perturbar as crianças para existir aquele conflito e o que é que podemos fazer para resolver esse conflito, de que forma e se calhar entre o educador e as crianças conseguimos chegar a um consenso então sempre resolvemos. Lá está, o partilhamos o brinquedo ou tu ficas um pouco e eu fico um pouco, podemos brincar juntos ou a questão dos nomes, uma das coisas que há na nossa sala é eles tentarem perceber que não nos leva a lado nenhum chamarem nomes ao outro, pô-los, fazer com que eles se ponham no lugar do outro, que é gostariam ou não que lhes fizessem o mesmo? Portanto, é tentar que eles se ponham no lugar do outro para perceberem que estão a agir de forma errada. Se eles não gostavam que os tratassem assim, também não podem tratar dessa forma.”

Aluna estagiária - E quando, onde e com quem achas que essas estratégias devem ser implementadas?

Educadora: “- Devem ser implementadas logo no momento em que está a haver conflito, debes falar logo com a criança ou se não puder ser logo, o mais breve possível, porque se tu deixas passar muito tempo, já passou, portanto já o conflito passou, já aquilo passou, a criança, portanto a criança deve ser no imediato, está a haver uma coisa tu vais resolver. Dai muitas vezes nós não conseguirmos respeitar planificações e as atividades que íamos fazer porque temos de dar atenção a qualquer coisa ou porque uma criança vem mais nervosa e está em conflito com outra. Temos de tentar perceber

porque é que também está a haver aquele conflito, se é uma coisa que há frequentemente ou se é uma coisa esporádica. Se é esporádica, porque é que está a haver e, portanto, tem de ser uma coisa que temos de resolver.”

Aluna estagiária - Tens mais alguma coisa a acrescentar sobre o tema para finalizar a nossa entrevista?

Educadora: “- Assim que me ocorra, assim de momento acho que não. Eu acho que tu fizeste todas as perguntas. Acho que realmente é das coisas mais importantes é fazer a criança pôr-se no lugar do outro para perceber. O auxiliar de sala é fundamental porque o auxiliar é um apoio que tu tens e, portanto, tens de trabalhar como uma equipe e, portanto, podes estar tu, pode estar a auxiliar, mas ambas fazem parte daquele grupo e são as pessoas com quem as crianças privam e, portanto, são as pessoas que poderão ajudar a criança a resolver conflitos, portanto o papel, a colaboração é fundamental.

ANEXO L
Guião da entrevista
semiestruturada realizada à
auxiliar de sala

| ' ' | | ' ' |

Tabela 7

Guião da entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala

Destinatária: Auxiliar de sala.

Objetivos:

- Entender qual o papel do educador de infância na resolução de conflitos;
- Identificar os intervenientes na resolução de conflitos em educação de infância;
- Identificar o papel colaborativo e cooperativo da equipa de sala na resolução de conflitos.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
C. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;• Apresentar as finalidades da entrevista;• Garantir o anonimato e a confidencialidade.		<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico inerentes à investigação “O/A Educador/a de Infância enquanto mediador/a na resolução de conflitos.” para o relatório da PPS II.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- A informação recolhida na entrevista é destinada somente para fins académicos;

<p>D. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico e profissional da educadora. 	<p>B1. Fale-nos da sua experiência profissional e do seu percurso académico. B2. Há quanto tempo exerce a sua função atual? B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Habilitações académicas e profissionais; - Tempo de serviço e que cargos/funções ocupou ao longo da sua vida
<p>C. Identificar o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos. 	<p>C1. Qual a importância que atribui ao/à educador/a de infância na resolução de conflitos? C2. Quais as características essenciais do/a educador/a de infância para a resolução de conflitos? C3. Considera o educador/a de infância enquanto principal interveniente na resolução de conflitos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos. - Quais as características essenciais do/a educador/a de infância na resolução de conflitos.
<p>D. Identificação dos intervenientes na resolução de conflitos em educação de infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os intervenientes na resolução de conflitos em educação de infância. 	<p>D1. Quais considera serem os principais intervenientes na resolução de conflitos em educação de infância? D2. Qual a importância que esses intervenientes assumem na resolução de conflitos em educação de infância?</p>	

<p>E. Identificação do papel cooperativo e colaborativo na resolução de conflitos em educação de infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do papel colaborativo e cooperativo da equipa de sala na resolução de conflitos. 	<p>E1. Considera o trabalho cooperativo e colaborativo da equipa de sala crucial para a resolução de conflitos? Porquê?</p> <p>E2. De que forma trabalha a equipa de sala para a resolução de conflitos?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>-Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO M

Transcrição da entrevista
semiestruturada realizada à
auxiliar de sala

| ' ' | | ' ' |

Aluna estagiária - B1. Fale-nos da sua experiência profissional e do seu percurso académico.

Auxiliar de sala: “- Então eu tirei o curso de técnica de ação educativa e a nível profissional tenho gostado, tenho feito.”

Aluna estagiária - Há quanto tempo é que exerces esta função?

Auxiliar de sala: “- Este é o meu quarto ano.”

Aluna estagiária - Há quanto tempo é que trabalhas nesta escola?

Auxiliar de sala: “- Há 4 anos.”

Aluna estagiária - D1. Quais considera serem os principais intervenientes na resolução de conflitos em educação de infância?

Auxiliar de sala: “- Penso que é conhecer as crianças ajuda, o pedir desculpa, saber gerir, às vezes uns têm que facilitar a resolução. O responsável que está, pode ser a auxiliar, a educadora, dependendo de quem está dentro da situação, da sala, do recreio. São mediadores do conflito.”

Aluna estagiária - E1. Considera o trabalho colaborativo da equipa de sala crucial para a resolução de conflitos? Porquê?

Auxiliar de sala: “- Acho muito importante, acho que deve haver comunicação, entreajuda, o trabalho de equipa para que os miúdos também consigam perceber que existe ali um meio saudável e depois estão lá para eles e para ajudá-los. Acho que sim o trabalho de equipa é fundamental e isso em todas as áreas, não é só na área da educação, mas em todas as áreas.”

Aluna estagiária - E2. De que forma trabalha a equipa de sala para a resolução de conflitos?

Auxiliar de sala: “- Depende dos conflitos. Primeiramente é a comunicação, não é? Comunicarem com os miúdos, com a equipa. Depois é a cedência também. Tem que se ceder, às vezes um lado tem de ceder ou os dois lados. “

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

Auxiliar de sala: - “Resolução de problemas é à base da comunicação. E quando há assim, por exemplo, bater, é mais grave, põe-se ali num canto para perceber, tu já sabes como é que é, não é Ana? Isto depende também dos grupos, temos de saber gerir os grupos e os miúdos porque eles são todos diferentes uns dos outros então há uns que resulta, por exemplo, agora não vou falar nomes, mas há uns que resulta mais em ficarem isolados num canto e há outros que é só falar, olha não podes fazer, e não faz, depende das crianças.

ANEXO N

Tabela de análise de conteúdo
relativa à entrevista
semiestruturada realizada à
educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Tabela 8

Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Caraterização da entrevistada.	Percurso académico.	Formação superior.	Licenciatura em Educação Básica.	“Tenho licenciatura em educação de infância (...)”	3
			Pré-Bolonha.	“(...) eu sou pré-Bolonha (...)”	
			2008.	“(...) portanto o meu curso é de 2008, se não estou em erro.”	
	Experiência profissional.	Valências do pré-escolar.	Creche.	“Comecei a trabalhar em creche, trabalhei durante algum tempo em creche.”	2
			Pré-escolar.	“Depois passei para pré-escolar (...)”	
		Instituições socioeducativas em	Vários.	“(...) trabalhei em 4 colégios (...)”	1

		que exerceu atividade profissional.			
		Experiência profissional na atual instituição socioeducativa.	Tempo de serviço na atual instituição socioeducativa.	“(...) e já estou aqui há 4 anos (...)”. “Estive aqui durante mais ou menos 3 anos.”	2
		Valências com as quais exerceu a sua atividade profissional.		“No primeiro ano estive com os de 4/5 anos (...)”. “(...) e enquanto fui estudando, trabalhei aqui também, fazia voluntariado para adquirir mais experiência (...)”.	2
Conflitos.	Perspetiva sobre o papel do educador de infância na resolução de conflitos.	Estratégias da resolução dos conflitos.	Ajudar.	“(...) e ajudá-los a perceberem o que fizeram, o que estão a fazer de certo ou de errado para	17

				<p>conseguirem remediar e agir em conflito (...)"</p> <p>"(...) Portanto, tens é de os ajudar a aprenderem a resolver os próprios conflitos (...)"</p>	
				<p>Ceder alternativas.</p> <p>"(...) Por exemplo, se estão a guerrear por um brinquedo, podes dizer então, mas quem é que estava com o brinquedo? Mas podem brincar os dois? Não dá para brincarem os dois? Então tem que se brincar um bocadinho um e depois outro (...)"</p>	

				“(...) cada vez que vêm dizer aí ele chamou-me, disse que eu era magra, disse que eu sou não sei quê, tu tens de fazer com que eles falem com o outro e resolvam (...)”	
			Dialogar.	“(...) Principalmente é o diálogo (...)” “(...) O diálogo é o mais importante, ouvir as duas partes, as duas, três, ouvir todos os intervenientes (...)”	
			Perceber a natureza do conflito.	“(...) perceber porque é que está a existir aquele conflito, o que é que está a perturbar as crianças para existir aquele conflito (...)”	

				<p>“(…) Temos de tentar perceber porque é que também está a haver aquele conflito (…)”</p> <p>“(…) se é uma coisa que há frequentemente ou se é uma coisa esporádica (…)”</p> <p>“(…) Se é esporádica, porque é que está a haver e, portanto, tem de ser uma coisa que temos de resolver (…)”</p>	
				<p>Chegar a um consenso.</p>	

				então sempre resolvemos (...)"
			Partilhar com o outro.	"(...) Lá está, o partilhamos o brinquedo ou tu ficas um pouco e eu fico um pouco, podemos brincar juntos (...)"
			Fazer com que a criança se coloque no lugar do outro.	"(...) pô-los, fazer com que eles se ponham no lugar do outro (...)" "(...) que é gostariam ou não que lhes fizessem o mesmo? (...)" "(...) Portanto, é tentar que eles se ponham no lugar do outro para perceberem que

				<p>estão a agir de forma errada (...). “(...) Se eles não gostavam que os tratassem assim, também não podem tratar dessa forma (...). “(...) Acho que realmente é das coisas mais importantes é fazer a criança pôr-se no lugar do outro para perceber (...).”</p>	
	Papel do educador na resolução dos conflitos.	Papel relevante.	“O educador tem muita importância na resolução dos conflitos”	8	
		Encaminhar para resolver.	“Temos de encaminhar para resolver os conflitos, para as crianças resolverem os conflitos. (...).”		

			Ajudar a resolver.	<p>“(...) muita importância na resolução dos conflitos no ajudar (...).</p> <p>“(...) Um educador tem de conseguir ajudar na resolução de conflitos (...)”</p> <p>“(...) não podes estar tu a resolver senão além de passares o dia inteiro a resolver esses conflitos, eles não vão aprender a resolver por eles (...)”</p>
			Educador enquanto mediador na resolução de conflitos.	<p>“Nós temos que lhes dar as bases para eles conseguirem, ou seja, nós fazemos mais um papel de mediador (...)”</p> <p>“(...) é importante que o educador ou o auxiliar ou</p>

				alguém, um adulto que consiga mediar (...)"	
			Fornecer as bases para a resolução.	"(...) O educador tem de dar as bases (...)"	
	Postura do educador de infância na resolução de conflitos.	Imparcial	"Ser imparcial (...)"	4	
		Calmo	"(...) manter a calma (...)"		
		Ouvinte	"(...) tentar ouvir os dois lados (...)"		
		Mediador	"(...) de mediador (...)"		
	Ponto de vista sobre os principais intervenientes na resolução de conflitos.	Único.	As crianças e não o educador de infância.	"- Não, são as crianças (...)". "(...) o papel da criança é o mais importante (...)"	5
A criança tem de ser					

			capaz de resolver os seus conflitos.	<p>“(…) Elas obviamente dependendo da idade e da maturidade que têm conseguem resolver melhor ou não (…)”.</p> <p>“(…) Agora eles têm de conseguir resolver o conflito (…)”</p> <p>“(…) O conflito é gerado por elas e elas têm de ser capazes de resolver (…)”</p>	
	Perspetiva sobre uma conduta ética a adotar aquando da existência de conflitos.	Princípios éticos.	Imparcialidade.	“A imparcialidade que tu tens de ter (…)”	3
			Confidencialidade.	“(…) Tu não deves mencionar o nome da criança envolvida, deves ter cuidado com a informação	

				<p>que dás (...). “(...) O mais importante nesta parte é termos o cuidado do que dizemos e pensarmos na informação que damos aos pais, porque nós não podemos estar a dar informações das outras crianças (...).”</p>	
	Entidades com as quais são assumidos compromissos éticos aquando da resolução de conflitos.	Com as crianças.	“(...) tens de ter essa imparcialidade com os miúdos (...)”	3	
		Com as famílias.	“(...) quando tu vais falar por exemplo com um pai, por causa de um conflito mais grave ou realmente uma situação que tu tens de reportar aos pais (...)”		

	Ponto de vista sobre o espaço no qual os conflitos devem ser resolvidos.	Conflitos resolvidos no ambiente escolar.	A escola enquanto espaço para a resolução dos conflitos.	“(…). Devíamos tentar resolver os conflitos, ajudar as crianças a resolver os conflitos na escola (…)”	1
	Perspetiva sobre quando devem ser implementadas estratégias, de modo a resolver o conflito.	Estratégias implementadas logo após o conflito.	Estratégias implementadas precocemente.	“(…) Devem ser implementadas logo no momento em que está a haver conflito (…)” “(…) debes falar logo com a criança ou se não puder ser logo, o mais breve possível (…)” “(…) porque se tu deixas passar muito tempo, já passou, portanto já o conflito passou, já aquilo passou (…)” “(…) a criança, portanto a criança deve ser no imediato (…)”	5

				“(...) está a haver uma coisa tu vais resolver (...)”	
	A relevância da parceria escola-família para a resolução de conflitos.	O papel de mediação entre escola e família para a resolução dos conflitos e um menor impacto negativo para a criança.	Parceria escola-família.	“(...) E então aí, as famílias são fundamentais para apoiar a escola (...)”. “(...) porque se não houver um consenso entre família e escola, se uns estiverem a dizer uma coisa e outros a dizer outra, a criança vai ficar baralhada (...)” “(...) portanto tem de haver realmente uma mediação entre a família e a escola e um consenso para conseguirmos levar a criança a resolver os seus conflitos (...)”.	4

	Perspetivas relativamente à duração de existência de conflitos na vida a criança.	Conflitos para a vida inteira.	Os conflitos decorrem ao longo de toda a nossa vida.	“(…) porque toda a vida ela vai ter conflito e se não aprender desde pequena a resolver os seus conflitos e se formos sempre nós a ir resolver os conflitos por elas, então vão chegar a adultos e não vão conseguir resolver os seus conflitos e vão estar sempre em conflito (…)”	1
	Perspetivas sobre os efeitos do conflito na rotina de sala de jardim de infância.	Primeiramente resolver o conflito e de seguida cumprir as planificações.	Resolução do conflito enquanto prioridades.	“(…) Dai muitas vezes nós não conseguirmos respeitar planificações e as atividades que íamos fazer porque temos de dar atenção a qualquer coisa (…)” “(…) ou porque uma criança vem mais nervosa e está em	2

				conflito com outra (...)"	
	Perspetivas sobre o trabalho da equipa educativa na resolução dos conflitos.	Equipa educativa enquanto figura de apoio na resolução de conflitos.	Intervenientes no apoio à resolução de conflitos.	<p>"(...) O auxiliar de sala é fundamental porque o auxiliar é um apoio que tu tens (...)"</p> <p>"(...) e, portanto, podes estar tu (...)"</p> <p>"(...) pode estar a auxiliar (...)"</p> <p>"(...) mas ambas fazem parte daquele grupo e são as pessoas com quem as crianças privam e, portanto, são as pessoas que poderão ajudar a criança a resolver conflitos (...)"</p>	4
		Forma de trabalho da equipa educativa no apoio à resolução de conflitos.	Cooperação da equipa educativa.	<p>"(...), tens de trabalhar como uma equipe (...)"</p> <p>"(...) a colaboração é fundamental (...)"</p>	2

Inferências

O educador de infância deve recorrer a diversas estratégias, tais como ajudar, ceder alternativas, dialogar, perceber a natureza do conflito, chegar a um consenso, partilhar com o outro e fazer com que a criança se coloque no lugar do outro, de maneira a auxiliá-la a resolver os seus conflitos.

O educador deve ajudar e encaminhar a criança na resolução dos seus conflitos, assumindo um papel de mediador e, ao mesmo tempo, uma postura imparcial, calma e ouvinte, através do fornecimento de bases que apoiem a resolução do problema.

Durante este processo, a criança detém o papel mais importante.

Os princípios éticos de imparcialidade e confidencialidade devem estar subjacentes na conduta do educador aquando da resolução de qualquer conflito, apresentando um compromisso ético e profissional, quer para com as crianças, quer para com as famílias.

Qualquer conflito deve ser resolvido em simultâneo no tempo e no espaço em que ocorrer, ou seja, deve ser discutido, primeiramente pela equipa educativa (assim que sucede) e, apenas no caso de o conflito conter um carácter de maior gravidade, este deve ser decidido através de um trabalho de parceria entre escola e família. Primeiro os conflitos resolvem-se no espaço escolar e, somente quando necessário, com o apoio da família.

Qualquer estratégia inerente à mediação do conflito deve ser implementada precocemente, isto é, no momento ou logo após a sua ocorrência, já que é nessas alturas que o conflito ganha maior sentido e significado para os respetivos intervenientes.

A parceria entre escola e família para a resolução de conflitos deve reunir consenso, de modo a não colocar em causa o estado emocional da criança e não lhe suscitar um sentimento de dúvida e confusão.

Por vezes, a existência de um conflito desencadeia a alteração da planificação da rotina diária, já que a criança está em primeiro lugar e, como tal, é crucial que a mesma se sinta segura e bem no espaço escolar.

Tanto o educador de infância como o auxiliar de sala apresentam um papel fundamental na resolução dos conflitos, através de um

trabalho colaborativo e cooperativo, sendo estas as figuras que passam a maior parte do tempo com o grupo e, como tal, às quais a criança pede auxílio na resolução dos seus conflitos.

ANEXO 0

Tabela de análise de conteúdo
relativa à entrevista
semiestruturada realizada à
auxiliar de sala

| ' ' | | ' ' |

Tabela 9

Tabela de análise de conteúdo relativa à entrevista semiestruturada realizada à auxiliar de sala

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Caraterização da entrevistada.	Percurso académico.	Curso profissional.	Ensino profissional.	“Então eu tirei o curso de técnica de ação educativa (...)”.	1
	Experiência profissional.	Cargo profissional.	Técnica de ação educativa.	“(...) e a nível profissional tenho gostado, tenho feito.”	1
	Experiência profissional.	Tempo de profissão.	4 anos.	“Este é o meu quarto ano.”	1
	Experiência profissional na instituição socioeducativa.	Experiência profissional.	4 anos.	“Há 4 anos.”	1
Conflitos.	Perspetiva quanto às figuras intervenientes.	Principais intervenientes.	Vários.	“O responsável que está, pode ser a auxiliar (...)” “(...) a educadora (...)” “(...) dependendo de quem está dentro da situação, da sala, do	3

				recreio.”		
	Ponto de vista em relação às estratégias de resolução de conflitos.	Exemplos de estratégias de resolução de conflitos.	de	Conhecer as	“Penso que é conhecer as crianças ajuda (...)”	10
			de	crianças.		
			de	Pedir desculpa.	“(...) o pedir desculpa (...)”	
			Gerir.	“(...) saber gerir (...)” “(...) isto depende também dos grupos, temos de saber gerir os grupos e os miúdos porque eles são todos diferentes uns dos outros (...)” “(...) então há uns que resulta, por exemplo, agora não vou falar nomes, mas há uns que resulta mais em ficarem isolados num canto (...)” “(...) e há outros que é só falar, olha não podes fazer, e não faz, depende das crianças”.		

			Facilitar.	“(...) às vezes uns têm que facilitar a resolução (...)”	
			Comunicar.	“Primeiramente é a comunicação, não é? Comunicarem com os miúdos, com a equipa.” “Resolução de problemas é à base da comunicação.”	
			Ceder.	“Depois é a cedência também. Tem que se ceder, às vezes um lado tem de ceder ou os dois lados. “	
	Perspetiva em relação ao papel assumido pelos intervenientes na resolução do	Papel dos intervenientes.	Mediadores.	“São mediadores do conflito.”	1

	conflito.				
	Perspetiva sobre a importância do trabalho de equipa na resolução de conflitos.	Caraterísticas essenciais do trabalho de equipa na resolução de conflitos.	Comunicação	“Acho muito importante, acho que deve haver comunicação, (...)”	2
			Entreajuda	“(...) entreajuda, o trabalho de equipa para que os miúdos também consigam perceber que existe ali um meio saudável e depois estão lá para eles e para ajudá-los.”	
	Áreas onde se torna crucial o trabalho de equipa.	Educação e restantes áreas.	“Acho que sim o trabalho de equipa é fundamental e isso em todas as áreas, não é só na área da educação, mas em todas as áreas.”	1	
Inferências					
A intervenção dos conflitos passa por diversos intervenientes, os quais assumem um papel de responsabilidade perante a verificação de situações desta natureza;					

É crucial conhecer cada uma das crianças e reconhecer que todas elas são diferentes, e, por conseguinte, a forma como cada conflito é resolvido deve estar em concordância com as características e comportamentos da criança, sendo que, por vezes, é necessária a intervenção de um adulto que tenha presente as características do conflito;

Cada criança tem uma maneira própria de nos ouvir, fornecendo pistas para o modo como devemos agir e intervir perante determinada situação de conflito;

Para que o conflito possa ser resolvido, importa que pelo menos uma das partes envolvidas coloque de lado a resistência, dando lugar à cedência;

As relações que se estabelecem entre a equipa educativa transmitem à criança confiança e bem-estar, constituindo-se enquanto um caminho para um ambiente saudável e, conseqüentemente, a criança tenha maior facilidade em lidar com situações de conflito;

O trabalho de equipa não é crucial apenas na área da educação, mas igualmente em todas as outras, na medida em que fornece ao outro um conjunto de perspetivas sobre a forma de agir e ser perante o outro.

ANEXO P

Consentimento informado entregue
à família para a realização do
portefólio com a criança

|' '' | | ''



Consentimento informado para a realização de um portefólio da criança durante o período da Prática Profissional Supervisionada:

Caro/a Encarregado de Educação do _____

O meu nome é **Ana Sofia Rebelo dos Santos** e, de momento, estou a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estarei a estagiar na sala dos 5 anos, entre 4 de janeiro e 12 de março, em contexto de Prática Profissional Supervisionada (PPS). Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para poder realizar, em conjunto com o seu educando, um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem.

O portefólio consistirá num documento onde será registado parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, integrando um conjunto de registos escritos e fotográficos referentes às aprendizagens realizadas pela criança e posterior reflexão. Quando concluído, o documento original será entregue ao/à encarregado/a de educação, sendo feita uma cópia do mesmo em formato digital (ocultando-se a identidade da criança e da instituição, e as fotografias de modo que não seja reconhecível o rosto da criança), para ser integrada no Relatório de Prática Profissional Supervisionada.

Muito obrigada.

A estagiária

Ana Sofia Rebelo dos Santos

Estoril, 11 de janeiro de 2021

Autorizo que o meu educando participe na realização do portefólio

Não Autorizo que o meu educando participe na realização do portefólio

Assinatura do/a encarregado/a de educação:

Data da assinatura:

ANEXO Q

Q "Livro de todas as coisas"
("L"): Portefólio de uma criança
(Cf. Anexos ao Relatório da PPS
II)

| ' ' | | ' ' |