

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**

**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A Gestão de Conflitos: uma Estratégia de Educação para a Cidadania**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Sofia Isabel Oliveira Guedes**

**Orientação:**

**Professora Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva**

**janeiro, 2023**



## **Agradecimentos**

Este trabalho é o culminar de muito esforço e dedicação para alcançar um dos sonhos da minha vida. Sinto que devo um agradecimento a todos os que se cruzaram comigo, portanto, OBRIGADA. Mas, como existem pessoas muito especiais, sinto que as tenho de as nomear mais concretamente.

Primeiro, quero agradecer aos meus pais, por me terem deixado embarcar na aventura de ir estudar para Santarém, seguir o sonho de ser professora e me apoiarem, incondicionalmente, em tudo. Obrigada por todas as palavras, carinhos e ajudas que me foram dando ao longo de todo este percurso.

Agradeço ao meu namorado, que, desde sempre, aturou os meus dias piores e me motivou, mostrando-me que para obtermos qualquer coisa na vida, temos de nos esforçar, para depois nos sentirmos felizes com o que fazemos. Também lhe agradeço o ombro amigo, pois, apesar de terem existido dias muito difíceis, ele nunca me abandonou e deu sempre um abraço que me fazia sentir em casa.

Agradeço às amigas que a faculdade me trouxe. À Catarina, à Filipa, à Juliana, à Tânia, à Rita, à Clara, à Joana, à Bruna... Sem elas, tudo tinha sido mais difícil. Foram companheiras de trabalho, companheiras das saídas à noite, das aventuras de faculdade... sei lá! Foram tanto nesta aventura e, sem dúvida, uma referência para eu nunca desistir.

Também agradeço às minhas amigas do Porto, que apesar de acharem que eu era louca em ir estudar para Santarém, apoiaram-me, ligaram e estiveram sempre presentes, mostrando o seu apoio e carinho.

Não posso deixar de agradecer às professoras cooperantes e às crianças com quem vivi os estágios. Estágios tão ricos, tão cheios de tudo... Estágios em que me senti feliz, motivada e me forneceram muitas ferramentas para crescer enquanto profissional. Obrigada pelo carinho e por me ensinarem que esta profissão é tão rica e permite a criação de ligações muito fortes entre as pessoas.

Por último, agradeço a todos os docentes que passaram pelo meu percurso académico. Todos eles me marcaram de alguma forma, quer seja pelo jeito de falar, pela forma organizada de trabalhar ou pelos alertas constantes que as crianças são o bem mais precioso da sociedade. Especialmente, quero agradecer à professora Marta Uva pelo apoio na realização deste trabalho, levando-me sempre a pensar mais sobre os assuntos e motivando-me para continuar a trabalhar.

## **Resumo**

O presente relatório de estágio decorre da prática pedagógica realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e organiza-se em duas partes. A primeira parte centra-se nos estágios desenvolvidos ao longo da prática de ensino supervisionada, evidenciando algumas das características dos diferentes contextos, bem como as aprendizagens construtivas para a prática profissional. A segunda parte apresenta a componente investigativa, apresentando um estudo focado na gestão de conflitos como facilitador de Educação para a Cidadania. O estudo é de natureza qualitativa, decorrendo da investigação na própria prática desenvolvida no contexto de estágio de Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Os dados obtidos, através de seis entrevistas semiestruturadas aos docentes e de diálogos em grande grupo com quarenta e cinco crianças, foram submetidos a uma análise de conteúdo. Os resultados indicam a inevitabilidade da gestão dos conflitos, em contexto educativo, contribui para as práticas de Educação para a Cidadania. Uma gestão de conflitos eficaz promove o desenvolvimento de competências ao exercício de uma cidadania plena, na qual o respeito pelo outro e a cooperação reinam.

**Palavras-chave:** Conflito; Gestão de Conflitos; Cidadania; Estratégias; Aprendizagem.

## **Abstract**

This internship report stems from the pedagogical practice carried out within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is organized in two parts. The first part focuses on internships developed throughout supervised teaching practice, highlighting some of the characteristics of different contexts, as well as constructive learning for professional practice. The second part presents the investigative component, presenting a study focused on conflict management as a facilitator of Education for Citizenship. The study is of a qualitative nature, resulting from research in the practice developed in the context of pre-school and 1st cycle internships. The data obtained, through six semi-structured interviews with the teachers and dialogues in a large group with forty-five children, were submitted to a content analysis. The results indicate the inevitability of conflict management, in an educational context, it contributes to the practices of Education for Citizenship. Effective conflict management promotes the development of skills to exercise full citizenship, in which respect for others and cooperation reign supreme.

**Keywords:** Conflict; Conflict management; Citizenship; Strategies; Learning.

## Índice

Introdução.....	1
Parte I – Caracterização dos Contextos de Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	3
1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.....	12
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (2.º ano de escolaridade).....	22
1.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (turma de 3.º e 4.º ano de escolaridade).....	33
Percurso de desenvolvimento profissional .....	42
Parte II- Componente Investigativa.....	47
Contextualização da problemática investigativo .....	47
Enquadramento Teórico.....	48
A educação para a cidadania.....	48
Planificar processos de Educação para a Cidadania .....	50
O papel do conflito nos processos de educação para a cidadania.....	52
O papel dos docentes na gestão dos conflitos em contexto educativo.....	55
A gestão construtiva dos conflitos na escola.....	57
Metodologia.....	59
Tipo e contextualização do estudo.....	59
Questões e objetivos do exercício investigativo.....	60
Contexto e Participantes.....	61
Processos de recolha e tratamento de dados .....	61
Apresentação e análise dos resultados .....	64
Síntese dos resultados .....	71
Parte III- Reflexão Final .....	75
Referências bibliográficas.....	80
Anexos .....	87

Anexo 1 – Planificação Rotina em Creche .....	87
Anexo 2 – Planificação da atividade “Magia com Cor”.....	100
Anexo 3 – Planificação atividade “Quem sou eu? .....	102
Anexo 4 – Planificação da atividade “A nossa árvore”.....	104
Anexo 5 – Planificação atividade “O meu retrato”.....	106
Anexo 6 – Exemplo de grelha de avaliação usada no projeto “Aprender sobre mim e o que me rodeia”.....	108
Anexo 7 – Planificação atividade “Criação de uma história conjunta”.....	110
Anexo 8 – Planificação da atividade Postais de Natal .....	112
Anexo 9 – Grelhas de feedback de avaliação 2.º ano .....	114
Anexo 10 – Planificação da atividade da receita .....	115
Anexo 11 – Planificação de atividade Jogo Roleta: determinantes possessivos e demonstrativos.....	116
Anexo 12 – Avaliação do projeto “Envolver para Aprender” .....	118
Anexo 13 - Guião entrevistas às docentes .....	123
Anexo 14- Guião entrevistas às educadoras .....	125
Anexo 15- Transcrição das entrevistas realizadas às professoras e educadoras .....	127
Anexo 16- Transcrição dos diálogos em grande grupo sobre os conflitos .....	151
Anexo 17- Grelha de Análise das Entrevistas às professoras e educadoras .....	169
Anexo 18- Grelha de Análise dos Diálogos em grande grupo .....	186

## **Índice de figuras**

Figura 1- Atividade "Magia com Cor" .....	9
Figura 2- Atividade "Quem sou Eu".....	10
Figura 3- Objetivos projeto "Aprender sobre mim e o que me rodeia! .....	18
Figura 4- Atividade "A nossa árvore" .....	19
Figura 5- Atividade "O meu retrato" .....	20
Figura 6- Atividade Postais de Natal.....	30
Figura 7- Atividade Confeção de Bolachas .....	38
Figura 8- Atividade Roleta Determinantes.....	39
Figura 9- Avaliação das crianças do projeto "Envolver para Aprender".....	41

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- Comentários sobre as atividades no estágio em creche .....	11
Tabela 2- Tipos de Conflitos .....	53

## **Índice de Lista de Siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

WC – Water Closet (Casa de banho)

AECS – Atividades Enriquecimento Curriculares

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Introdução

O presente relatório foi elaborado para a Unidade Curricular (UC) Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES). O mesmo contém informações relevantes sobre as aprendizagens que foram adquiridas durante o percurso académico, patente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Santarém.

Segundo o programa da UC, posso afirmar que a mesma pretende que os alunos terminem o semestre capazes de: conhecer o contexto e problemáticas; desenvolver uma atitude analítica e reflexiva face a situações de prática profissional e institucional vivenciadas; mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização das situações da prática profissional, entre outros. Assim sendo, como forma de registar todas as aprendizagens desenvolvidas no percurso de estágio, foi-me proposto a realização de um relatório em que analisássemos tudo o que vivenciámos e adquirimos no decorrer deste período, bem como problematizássemos algum tema que nos inquietasse, de modo a orientar-nos na nossa futura profissão.

Nesta linha de pensamento, o relatório está organizado em três partes. A primeira refere-se à caracterização dos locais de estágio Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo nos quais tive oportunidade de estagiar, assim como à avaliação e reflexão sobre as diferentes vivências que neles surgiram. Para cada local de estágio, procedeu-se a uma caracterização da instituição, caracterização da sala, caracterização do grupo, projeto de intervenção e avaliação do projeto. No final desta parte ainda se reflete sobre o desenvolvimento profissional que estes momentos promoveram.

Na segunda parte, surge a componente de investigação deste relatório de estágio. O tema escolhido surgiu a partir dos meus receios e pelas vivências nos diferentes estágios. O conflito, segundo o Dicionário Português (2021), define-se por ser “choque de elementos contrários; discórdia; um confronto de princípios ou leis que se contradizem mutuamente e impossibilitam a sua aplicação”. Já a cidadania, segundo a Direção Geral de Educação (2013, p.1), traduz-se “numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social”. Ambos os conceitos dependem da forma como estamos em sociedade e, nesta investigação, procurei perceber “Em que medida os processos de gestão de conflitos podem facilitar as práticas de Educação para a Cidadania?”.

Assim, procurei um melhor conhecimento sobre o que são os conflitos e como os mesmos são geridos, para depois perceber se essas estratégias de gestão ou atividades relacionadas com as mesmas, facilitam ou não a Educação para a Cidadania. A problemática levou a que o estudo adquirisse um caráter qualitativo, para que pudesse ajudar os participantes a explicar o que sentem perante os conflitos em contextos educativos. Neste

sentido, a pesquisa e a análise de conteúdo permitiram chegar a alguns resultados que visam contribuir para a fomentar as minhas práticas futuras.

A terceira e última parte deste relatório abrange uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, mostrando a gratidão e reconhecimento pelas aprendizagens desenvolvidas ao longo dos estágios e no trabalho de pesquisa, bem como a importância de continuar a nossa formação para nos tornarmos bons profissionais.

## **Parte I – Caracterização dos Contextos de Prática de Ensino Supervisionada**

Este capítulo tem como finalidade caracterizar e analisar criticamente os quatro contextos em que tive oportunidade de estagiar durante o meu percurso académico, no âmbito da PES, mais precisamente nas valências Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB (2.º, 3.º e 4.º anos). Estes estágios têm como objetivo a articulação entre os conhecimentos adquiridos, por meio das várias unidades curriculares, com a prática e, por isso, pretendem iniciar de uma forma progressiva a prática profissional, mostrando diferentes estratégias que podem constituir conhecimentos importantes para o nosso desenvolvimento enquanto futuras educadoras ou professoras.

Todos os estágios ocorreram em instituições na cidade de Santarém, nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022. Iniciei a caracterização de cada contexto pela caracterização de cada uma das instituições, das salas, dos grupos de crianças, dos projetos de intervenção desenvolvidos e respetiva avaliação dos resultados da operacionalização da prática educativa, exemplificando com a descrição de duas atividades práticas implementadas em cada contexto. Esta escolha recai sobre o resultado positivo das atividades e no facto de terem sido atividades que me enriqueceram, enquanto futura profissional.

A análise dos contextos será realizada por ordem cronológica, isto é, primeiramente, irei abordar o contexto de Creche (sala de 2 anos); de seguida, o contexto de JI (sala heterogénea); continuamente, o contexto de 1.º CEB, numa sala de 2.º ano; para finalizar, ainda em contexto de 1.º CEB, numa sala de 3.º e 4.º ano, tendo este sido o último contexto da PES.

É importante mencionar que o estágio na valência de Creche sofreu uma interrupção, uma vez que estávamos a ultrapassar um momento crítico da pandemia que assombra o mundo desde 2019, a Covid-19. A duração deste estágio não foi a que estava estabelecida, sendo que apenas estagiei neste local duas semanas. Desta forma, as atividades dinamizadas expostas neste relatório não foram aplicadas por mim, mas sim pelo meu par de estágio com a minha ajuda.

### **1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

#### **Caraterização da instituição**

O local onde realizei o estágio de creche era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, da responsabilidade da Diocese de Santarém, que tinha como principal objetivo desenvolver atividades de ação social e

educacional, através de várias respostas sociais, como apoio domiciliário, lar de idosos, centro de dia, creche e pré-escolar.

De acordo com Parente (2012), a creche visa satisfazer as necessidades e as curiosidades das crianças, bem como promover experiências que desenvolvam relações significativas e duradouras na vida das mesmas. Assim, é expectável que esta valência forneça segurança e bem-estar, proporcione atividades que desenvolvam o ímpeto exploratório e valorize as rotinas e os tempos de cada criança, para assegurar a aquisição de ferramentas para um bom desenvolvimento físico, emocional e social (Parente, 2012).

Segundo Portugal (2011), os espaços que constituem esta valência devem estar adaptados à faixa etária a que se destinam (dos 3 meses aos 3 anos), nomeadamente, possuir espaços que possam corresponder às necessidades das crianças, bem como materiais a que estas tenham fácil acesso, mas, também, locais onde as crianças podem ser desafiadas na sua mobilidade para lhes proporcionar momentos de novas aprendizagens (Portugal, 2011).

A instituição onde estagiei era constituída por dois andares, sendo que o r/chão se destinava às seis salas da valência Pré-Escolar (duas de três anos, duas de quatro anos e duas de cinco anos) e no primeiro andar situavam-se as salas referentes à valência Creche (duas salas de berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos e uma sala heterógena).

No que se refere ao espaço exterior, pude observar que este era amplo e oferecia experiências diversificadas às crianças, tais como a possibilidade de brincar em três escorregas (dois deles tinham uma casinha integrada), vários brinquedos, uma mesa e o chão era revestido por relva sintética. Para além disso, este espaço tinha disponíveis vários carros de plástico para as crianças brincarem e jogos desenhados no chão (como, por exemplo, o jogo da macaca).

Enquanto estagiária e futura profissional da área, considero que o espaço exterior tinha potencialidades, tais como a sua grande área e a existência de escorregas que promovem o desenvolvimento de capacidades motoras importantes para as crianças. O único aspeto que considero mais negativo era o pouco contacto que era oferecido com a natureza, uma vez que não tinham nenhum espaço com terra ou areia ou até mesmo árvores ou plantas suficientes, para atrair alguns insetos que, por vezes, fornecem momentos muito enriquecedores para o desenvolvimento das crianças, na medida em que despertam a curiosidade por saber mais sobre o que as rodeiam.

Na sua globalidade, posso afirmar que se trata de um edifício com bastante luminosidade. A presença de escadas, rampas e alguns muros são obstáculos que podem proporcionar dificuldades na mobilidade das crianças mais novas, mas como já referi, com

supervisão e incentivo, podem ser uma mais-valia para a aquisição de novas competências motoras.

Para sustentar toda a prática educativa presente nesta instituição, a construção de um projeto educativo que respondesse às especificidades e necessidades da comunidade educativa revela-se fulcral. O projeto intitulava-se “Crescer com Todos” e tem como principal preocupação a valorização do crescimento humano na busca permanente da verdade e da alegria de viver, partindo de valores éticos, humanos e cristãos (Projeto Educativo da IPSS, 2020). Tinha como objetivo formar cidadãos humildes, cooperantes e que valorizem o outro e o meio em que vivem. Assim sendo, a instituição pretende ser inclusiva e mostrar às crianças a existência de diferentes valores e normas em sociedade para se tornarem melhores cidadãos.

### **Caraterização da sala**

A “Sala Azulinha” acolhia o grupo de crianças de dois anos e localizava-se no primeiro andar do edifício. Estava organizada em dois grandes espaços: o das atividades socioeducativas e o fraldário/ WC.

O espaço de atividades encontrava-se dividido em várias zonas educacionais, tais como: a biblioteca (que tinha poucos livros, devido a um incidente, no qual 3 crianças rasgaram grande parte deles); o tapete, onde a educadora reunia as crianças e tinha um espelho pendurado na parede; o faz de conta (casinha); e a mesa, onde eram realizadas todas atividades relacionadas com os *puzzles*, os jogos de encaixe, desenhos ou pinturas (isto é, atividades de que se relacionavam com as Artes Visuais). Para além disto, a sala contava com a presença de um armário, onde a educadora e auxiliar educativa guardavam *dossiers* com informações sobre as crianças, os jogos educativos, um rádio e material de pintura.

Ainda na organização do ambiente educativo da sala, esta exibia paredes coloridas e papagaios de papel pendurados no teto, o que proporcionava um ambiente mais acolhedor e apelativo. Outro dos pontos positivos era a boa luminosidade que possuía e os espaços em cortiça pendurados nas paredes, para afixar as produções ou projetos desenvolvidos com as crianças.

O fraldário era um local limpo e organizado, constituído por sanitas, lavatórios, duche, troca fraldas e armários de arrumação. Enquanto estagiária, e participante na rotina do grupo, observei que neste local se promovia a segurança e o bem-estar das crianças, pois as crianças revelavam-se calmas nos momentos de higiene e era notável a boa ligação com educadora e auxiliar de educação, uma vez que “(...) através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de

construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo” (Post & Hohmann, 2011, p.229). Para além disso, o momento destinado à muda da fralda também era aproveitado pelas profissionais para perceber o estado emocional e físico das crianças, através de mimos, bem como desenvolver a linguagem, por meio das interações estabelecidas para tornar aquele momento estimulante. Por exemplo, num dos dias, tive oportunidade de observar a educadora a tentar ensinar o nome das diferentes partes do corpo em português a uma das crianças que só sabia falar ucraniano.

Na minha opinião, considero que os recursos pedagógicos que constituíam ambos os espaços estavam em bom estado de conservação, uma vez que não estavam danificados e todo o grupo usufruía dos mesmos. A intencionalidade em disponibilizar determinados jogos, em diferentes momentos, também era uma das prioridades da educadora, visto que em conversa com a mesma percebi que tentava insistir em determinadas competências, em diferentes semanas e, para isso, disponibilizava com mais intensidade diferentes materiais. Por exemplo, na semana de observação a educadora insistiu na disponibilização de jogos de enfiar um fio em objetos para promover a motricidade fina, nomeadamente, o movimento de pinça.

No local onde as crianças brincavam e desenvolviam atividades existiam materiais diversificados, para desenvolver competências que apresentam significado para as crianças nesta faixa etária. Por exemplo, na área da casinha existiam vários legumes e frutos em plástico que permitiam que as crianças adquirissem conhecimentos relacionados com a forma, cor e utilidade dos alimentos.

Outro elemento que apresentava relevância, era o espelho no local do tapete, pois as crianças utilizavam-no regularmente para observar o seu reflexo nas mais variadas situações e, assim, acabavam por desenvolver um melhor conhecimento das suas características, do seu corpo e dos movimentos que este é capaz de realizar.

### **Caraterização do grupo**

O grupo que acompanhei era constituído por 15 crianças, com idades compreendidas entre 26 meses e os 36 meses, sendo que 6 eram rapazes e 9 eram raparigas. Todas crianças eram portuguesas, sendo que três delas tinham pais com nacionalidade ucraniana, o que fazia com que apresentassem dificuldades em compreender a língua portuguesa. Desta forma, para obter uma melhor interação era necessário falar mais pausadamente, recorrer a gestos ou apontar para objetos, de forma que se comesçassem a relacionar com a língua portuguesa, mas, também, compreendessem o que lhes era pedido ou transmitido.

Todas as crianças que constituíam o grupo, de uma maneira geral, eram bastante interessadas nas atividades e apresentavam curiosidade face a todas as situações que aconteciam ao seu redor, visto que, por exemplo, até se preocupavam com o que estava a acontecer do outro lado da janela da sala. Apenas uma demonstrava não prestar atenção ao que lhe era pedido, sendo que preferia brincar sozinha e não conseguia estar tranquila em vários momentos da rotina.

O controlo dos esfíncteres era uma competência que se encontrava em aquisição, uma vez que só três crianças ficavam sem fralda durante o tempo de brincadeira, sendo estas as mais velhas do grupo. No entanto, o uso da sanita e os incentivos constantes para o seu uso já começavam a causar alguns efeitos, pois os pedidos para a utilizar e o controlo dos esfíncteres durante a sesta estavam a tornar-se mais recorrentes, segundo a educadora cooperante.

Tal como é expectável no estágio sensório-motor, as crianças do grupo revelavam interesse em tudo o que estimulava os seus sentidos e a exploração dos vários materiais que lhes eram fornecidos. A área predileta era o jogo simbólico e o desenvolvimento de *puzzles*, sendo que a maioria das crianças demonstrava conseguir realizar os jogos presentes na sala sem grandes dificuldades, o que me fez refletir que seria interessante introduzir novos jogos quando fosse a nossa vez de intervir.

A independência e a autonomia ainda estavam em desenvolvimento, bem como a capacidade de iniciativa em alguns momentos da rotina, visto que as crianças tinham dificuldade em arrumar os brinquedos, comer sozinhos com os talheres e participar ativamente em momentos como o da canção do “Bom dia”. Observei que algumas crianças adoravam cantar, dançar e ouvir histórias, isto porque, nos tempos de transição, tentávamos cantar diferentes canções e as crianças acompanhavam-nos e revelavam interesse nestes momentos, pedindo sempre mais. Contudo, a nível da linguagem apenas três crianças já conseguiam ter um discurso com melhor sequência lógica.

De um modo geral, o grupo de crianças era afável e gostava de brincar em conjunto, apesar de ainda apresentarem grandes dificuldades em partilhar objetos. Assim sendo, e tendo em conta a sua fase de desenvolvimento, é possível caracterizá-las como crianças que ainda revelam traços egocêntricos, isto é, que têm dificuldades em compreender o ponto de vista do outro, assim como “aversão a partilhar objetos com os seus colegas” (Papalia, Olds & Feldman, 1891, p.7). Para além disso, entre os doze meses e trinta e seis meses, estas ainda “não aprenderam a controlar seus sentimentos e reações, especialmente a frustração e a raiva que deles decorrem” (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 87), o que por vezes leva a que entrem em conflito e exista a necessidade de a educadora intervir para acalmar a situação.

Por outro lado, a preocupação com o estado emotivo dos outros foi uma das características que também observei, pois sempre que observavam que um amigo não estava bem, procuravam dar-lhe conforto e acalmá-lo ou então chamar um adulto para resolver a situação.

Tendo em conta todas as características mencionadas, a educadora cooperante elaborou um projeto de sala que tinha como objetivo combater as dificuldades do grupo, tendo em conta os seus interesses, o seu ritmo e as áreas de desenvolvimento. Para isso, foi essencial estabelecer uma rotina diária (anexo 1), onde eram satisfeitas as necessidades das crianças e se promoviam “atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente” (Zabalza, 1992, p.195).

### **Projeto de intervenção**

Após a primeira semana de observação, em conjunto com o meu par de estágio, reparámos que as crianças tinham bastante gosto em explorar os objetos da sala livremente, bem como prazer em falar abertamente sobre as características dos livros e brinquedos que as rodeavam, nomeadamente, no que diz respeito às respetivas cores. Desta forma, foi rapidamente evidente que uma das dificuldades existentes era nomear as cores corretamente.

Pareceu-nos que, desenvolver um projeto que envolvesse a exploração de diferentes objetos, com diferentes texturas e cores iria promover o desenvolvimento das crianças que constituíam este grupo, pois a faixa etária predominante do grupo encontrava-se no estágio sensório-motor, que segundo Piaget (2011), citado por Borges, Castro & Bessa (2016), é um período onde a criança descobre o mundo através do movimento, explorando tudo o que a rodeia, tendo consciência da sua ação sobre o meio.

Tendo em conta a caracterização do ambiente educativo e as conversas desenvolvidas com a educadora cooperante, o projeto criado intitulava-se “A Explorar vamos aprender!”. Com este projeto pretendíamos que as crianças fossem estimuladas a desenvolver o seu sentido exploratório e adquirissem alguns conhecimentos através de uma participação ativa nas atividades que dinamizávamos, dado que as crianças aprendem “quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman e Taylor, 1996, p. 4).

Os objetivos que se pretendiam ser atingidos eram: Explorar diferentes materiais (através da disponibilização de materiais que as crianças podem explorar livremente); Desenvolver a motricidade fina e grossa (através da manipulação de objetos e participação em atividades relacionadas com os movimentos do corpo); Experimentar novas sensações

através de materiais de diferentes texturas (por meio da partilha de objetos com diferentes características); Identificar as cores.

Para que os objetivos se concretizassem foi necessário criar e planificar um conjunto de atividades para desenvolver, especialmente, no momento de atividade dirigida. Contudo, todos os momentos devem ser valorizados, o que nos fez dialogar com o grupo sobre as atividades que realizávamos ao longo dos dias, assim como disponibilizar, sempre que requisitado, certos materiais com os quais o grupo sentiu bem-estar em manipular.

O momento do “Bom dia” foi aproveitado para ensinar uma nova canção sobre as cores às crianças, na hora do almoço questionávamos as crianças sobre a cor dos alimentos e algumas texturas e na altura em que se preparava a sala para que as crianças dormissem a sesta, elegemos algumas delas para nos ajudar a preparar as camas, contribuindo para o desenvolvimento da entreajuda e autonomia.

Devido ao estado de emergência decretado pelo Governo Nacional, no âmbito da pandemia causada pelo vírus COVID-19 e respetivas medidas de contingência, não tive oportunidade de implementar as atividades que planeei para a minha semana de intervenção, contudo estive presente e ajudei na realização de todas as atividades dinamizadas pela minha colega.

A atividade “Magia com cor!” consistiu na criação de sacos sensoriais com espuma de barbear e corante que lhes deu cor (anexo 2), quando as crianças começaram a apertar o saco. No decorrer da atividade, todas as crianças se mostraram sempre muito entusiasmadas em mexer, apertar e cheirar os sacos sensoriais. Para além disso, as crianças pediram para continuar a utilizar os sacos nas brincadeiras ao longo do dia, incluindo-os em várias situações, tais como na imitação de uma pessoa a amassar pão e na brincadeira de “faz de conta”, disponibilizando o saco aos bebés da casinha, para os mesmos brincarem com ele. Posto isto, foi uma atividade que foi avaliada positivamente, visto que o envolvimento e o bem-estar ao explorar os sacos foi geral, não havendo nenhuma criança que não quisesse fazer a atividade.



*Figura 1- Atividade "Magia com Cor"*

Já a atividade “Quem sou eu?” consistia na apresentação de vários animais, retirados de um saco, que depois apareciam numa história contada e criada pelas estagiárias. De seguida à audição da história, as crianças eram convidadas a participar num jogo onde associavam a cor desses animais à base do tabuleiro (anexo 3), como se pode observar na figura 2.



Figura 2- Atividade "Quem sou Eu"

Apesar do envolvimento das crianças na realização da atividade, considero que esta tinha aspetos a melhorar, uma vez que as crianças tiveram mais dificuldades em partilhar o recurso (tabuleiro) com as restantes e fazer associações entre a cor de alguns dos animais com a base do jogo. Além do mais, em conjunto com a minha colega, também refletimos que deveríamos ter utilizado imagens reais dos animais em vez de *cartoons*, pois utilizar imagens da realidade faz com que as crianças compreendam as características dos animais, de uma forma mais adequada do que através de desenhos. Uma solução para melhorar a atividade poderia passar por disponibilizar o jogo a pares, em vez de partir logo para a exploração em grande grupo, de modo a permitir uma exploração mais calma e tranquila, promovendo menos conflitos.

A divulgação deste projeto passava pela criação de um pequeno jornal, com várias fotografias de cada criança, onde constavam momentos da vivência de cada uma das atividades realizadas, que iria ser partilhado com os encarregados de educação. Contudo, o período de estágio foi interrompido pela pandemia tão abruptamente que acabámos por não conseguir divulgá-lo.

### **Avaliação do projeto**

Relativamente à avaliação do projeto, posso afirmar que a utilização de várias metodologias e instrumentos de avaliação foi a chave para perceber se aquilo que estávamos a desenvolver estava a nutrir efeitos num curto espaço de tempo.

Avaliámos o nosso trabalho por meio da observação direta das crianças, dos registos fotográficos, do preenchimento das grelhas de bem-estar e envolvimento do grupo, da opinião

das crianças e da educadora cooperante e dos resultados obtidos em determinadas atividades.

Por exemplo, nas atividades mencionadas neste relatório a maioria das crianças foi avaliada com um envolvimento muito alto (nível 5), sendo que a atividade “Quem sou eu?” foi a única que teve 3 crianças noutros níveis, pois não estiveram tão envolvidas no jogo, perdendo o interesse facilmente.

Observei que existiu um bom envolvimento e bem-estar das crianças relativamente às primeiras atividades e conseguia prever que o projeto iria ter bons resultados, dado que as crianças iriam continuar a desenvolver a sua capacidade exploratória ao mesmo tempo que sentiam prazer em contactar com diferentes objetos.

No que concerne ao desenvolvimento do conhecimento das cores, foi-nos possível perceber que no final da primeira semana de intervenção, pelo menos 5 crianças já conseguiam identificar algumas cores que, na semana de observação, não sabiam.

Se tivéssemos continuado a implementação das atividades do nosso projeto, a maioria do grupo iria reconhecer as cores vermelho, amarelo, verde e azul no fim do estágio, o que me leva a avaliar este projeto de uma forma positiva.

Outro aspeto avaliado por nós, foram as opiniões das crianças e da educadora sobre as atividades:

<b>Atividade</b>	<b>Vozes das Crianças</b>	<b>Voz da educadora cooperante</b>
“Dança, Dança!”	“Eu gostei muito de dançar.” “Quero mais!” (relativamente às músicas)	“Gostei da atividade, permitiu que as crianças se divertissem e isso é mais importante.”
“Magia com cor”	“Uau! Está a mudar de cor!” “Cheira bem!” “É fofinho!” “Este é amarelo, aquele é azul!” “Este é para o bebé!” “Queremos brincar com os sacos!”	“Foi giro, eles adoraram!” “Podem deixar ficar cá os sacos para eles brincarem mais vezes?”
“Quem sou eu?”	“O elefante é azul!” “O pato faz qua qua qua” “Eu quero jogar!” “Gostei da história”	“É normal que se tenham entusiasmado em fazer o jogo e todos queiram participar e isso crie alguns conflitos. Não se preocupem, deixem-nos explorar à vontade e daqui a pouco já vão sentir que eles vão querer fazer o jogo mais tranquilamente.” “A história foi muito gira e conseguiste captar a atenção deles.”
“Vamos pintar!”	“Que engraçado!” “Eu gosto!” “O teu está bonito!”	“Eles gostaram muito!” “Foi muito giro!” “Terem usado a película aderente fez com que fosse diferente.”

*Tabela 1- Comentários sobre as atividades no estágio em creche*

Tendo em conta a tabela apresentada foi evidente que as atividades dinamizadas foram bem-sucedidas, visto que os comentários tecidos pelas crianças e pela educadora eram todos positivos.

## **1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

### **Caraterização da Instituição**

O estágio nesta valência decorreu num Jardim de Infância (JI), da responsabilidade de um Agrupamento de Escolas da região de Santarém.

O principal objetivo desta instituição era capacitar os alunos para viver em sociedade, facultando-lhes mecanismos que visavam a procura autónoma e contínua do Saber e de competências conducentes ao Saber Fazer, Saber Ser e Saber Estar (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020, p.29). Tal como está previsto na Lei n.º 5/97, a educação pré-escolar, nesta instituição, procura promover o desenvolvimento das potencialidades da criança, estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e de socialização.

A missão deste contexto era fornecer às crianças e aos jovens conhecimentos e competências, valorizando a importância da aprendizagem ao longo da vida, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito criativo e empreendedor e a dimensão colaborativa, promotores de uma cidadania ativa e responsável (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020, p.29).

O edifício onde realizei o estágio era térreo e apenas se destinava às crianças que frequentam a valência JI. Estava dividido em várias áreas, sendo estas a sala de atividades, um gabinete, duas salas de arrumos, três casas de banho, a copa, o refeitório e o espaço exterior à volta de todo o edifício. Na minha opinião, o edifício tinha uma boa iluminação, pois possuía muitas janelas e era envolvido por uma discreta vedação que permitia o contato com quem passava na rua, o que facilitava a interação com a comunidade.

Em relação ao espaço exterior, pude observar que as crianças brincavam por toda a área livremente, sendo que relevavam preferência pela caixa de areia e pela zona do escorrega. O uso deste espaço era muito frequente e as crianças evidenciavam preferência em estar no mesmo, sendo que era mencionado várias vezes como um dos melhores momentos do dia.

Este espaço era promotor de várias competências, sendo que as mais visíveis eram o correr, o trepar e o pedalar, visto que o ambiente tinha vários materiais como escorrega, rampas e triciclos que o permitiam. Como refere Hanscom (2018, p.15) "Na Natureza, as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular

emoções e a criar mundos imaginários". Assim sendo, o contacto com a natureza neste contexto era um ponto benéfico que quero salientar, visto que existiam árvores, flores, areia que atraíam vários insetos e enriqueciam as brincadeiras das crianças.

Um aspeto fulcral a salientar é a organização do tempo em sala, dado que a educadora deve proporcionar momentos que valorizem a exploração, a brincadeira livre e orientada e a satisfação das necessidades das crianças. Assim, "A existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto (...)" (Cardona, 1992, p. 9).

Nesta linha de pensamento, a rotina nesta sala estava organizada em acolhimento, momento do "Bom-dia!", atividade dirigida, brincadeira livre (na sala ou no exterior), higiene, almoço, higiene, brincadeira livre (na sala ou no exterior), leitura de uma história, atividade do "Gosto e Não gosto" e brincadeira livre (na sala ou no exterior). Esta organização parecia-me adequada, pois todas as crianças já sabiam muito bem qual era o momento que se seguia ao longo do dia. Por exemplo, todos se ajudavam a lembrar as tarefas do chefe no momento do bom-dia, antes do almoço todos sabiam que tinham de ir à casa de banho lavar as mãos e que a seguir ao almoço brincavam no exterior. Senti que esta organização, apesar de sofrer as alterações essenciais para o respeito do ritmo das crianças, funcionava muito bem com o grupo em questão e durante toda a minha intervenção respeitei ao máximo o que já estava estabelecido.

Importa referir que a educadora, não utilizava uma única abordagem pedagógica em concreto, uma vez que adaptava a sua prática em função dos interesses das crianças, abrangendo, assim, os vários modelos existentes, nomeadamente, o High Scope, Montessori, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emilia. Através deles, planeava a sua ação baseada nas características específicas das crianças, do grupo e do espaço.

### **Caraterização da Sala**

A organização do espaço da sala, segundo o Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.28), "é a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo (...)". Deste modo, a organização do espaço deve momentos que promovam o "(...) bem-estar, aprendizagem e [o] desenvolvimento" das crianças (Formosinho & Araújo, 2013, p.93).

A sala em que estagiei estava organizada por áreas, com vários equipamentos e materiais utilizados numa lógica que permitia a expressão, a experimentação, a descoberta, a construção e o jogo simbólico. Consegui identificar a área da biblioteca; a zona da reunião, onde estavam marcados no chão vários quadradinhos para as crianças identificarem o seu

lugar; a área do faz de conta (casinha); a zona das mesas, onde eram realizadas todas atividades que envolviam os puzzles, jogos de encaixe, desenhos ou pinturas; a área das Ciências, onde existiam vários materiais que as crianças podiam explorar (como minerais, ímanes, livros sobre a natureza, entre outros); a área dos computadores, onde as crianças realizavam as suas pesquisas sobre alguns temas e jogos didáticos e a área das peças de encaixe de maior dimensão.

Estas áreas não eram estanques e sempre que havia necessidade a educadora alterava-as consoante as atividades que queria desenvolver. Por exemplo, a zona das mesas estava sempre a ser alterada tendo em conta as atividades desenvolvidas a pares, em pequenos grupos ou em grandes grupos. Em conversa com a educadora, percebi que a criação destas áreas também era melhorada com as opiniões do grupo, sendo que, por exemplo, a área das ciências estava sempre em alteração devido à recolha de elementos naturais no espaço exterior.

No que se refere aos recursos pedagógicos, na generalidade, estavam em bom estado de conservação e todas as crianças mostravam cuidado em preservar os *puzzles*, os legos, os livros, entre outros.

Todas as paredes da sala (menos as zonas que tinham janelas) tinham expostos vários trabalhos realizados pelas crianças, sendo que quando chegámos à instituição, no primeiro dia de estágio, facilmente compreendemos que as crianças já tinham trabalhado temáticas como o revestimento dos animais, os materiais que flutuam e não flutuam, a constituição da flor, palavras que rimas com “ol”, palavras que começam com “ca”, entre outros. Desta forma, ao expor os trabalhos a educadora dá visibilidade à dinâmica pedagógica implementada ao longo do ano letivo, não descurando os espaços vazios nas paredes, tornando visível a todos algumas das temáticas abordadas com as crianças (Silva et al., 2016, p.26).

A exposição dos trabalhos deve ser refletida e alvo de intencionalidade pedagógica pelo educador, nunca esquecendo a importância desta para a sua organização do trabalho. Tal como Cardona (2007) afirma, tudo numa sala de infância deve ser avaliado e refletido sob o olhar atento do educador e a satisfação das necessidades e interesses das crianças. O que se comprovou no contexto, uma vez que muitos dos cartazes afixados tinham um significado no contexto, lembrando atividades realizadas ou informações importantes para o desenvolvimento da rotina, como era o caso do cartaz de quem trazia o livro para o momento da história.

## **Caraterização do grupo**

O grupo de crianças com que estagiei era constituído por 18 crianças, das quais 7 eram rapazes e 11 eram raparigas. Este grupo tinha idades compreendidas entre 3 e 6 anos e relativamente à nacionalidade todas as crianças eram portuguesas. Não existia nenhuma criança diagnosticada com necessidades educativas, mas uma delas ainda estava a ser avaliada devido ao seu atraso no desenvolvimento linguístico.

Todas as crianças que constituíam o grupo, de uma maneira geral, demonstravam gosto por aprender e apresentavam curiosidade sobre todas as situações que aconteciam ao seu redor. Era um grupo que brincava muito em conjunto e que o valor de partilha de objetos era evidente em várias brincadeiras. A maior parte das crianças era carinhosa com os outros e acabavam por conseguir resolver alguns dos pequenos desentendimentos que apareciam, o que revela que o grupo já tinha uma grande compreensão pelos sentimentos do outro.

Um dos registos no meu diário de bordo comprova, também, que algumas crianças no grupo, demonstravam saber dar a sua opinião sobre as diferentes situações que ocorriam dentro e fora da sala, durante as brincadeiras. Por exemplo, num dia de observação, uma criança queixou-se que outra lhe tinha batido. Face a esta situação, a educadora reuniu o grupo e pediu às crianças que estavam envolvidas no conflito que explicassem o que tinha acontecido. Depois de partilharem o que tinha acontecido o grupo teceu comentários como: “O S. não está certo, não se pode bater!”; “O S. devia ter falado e chamado a educadora!” e “A A. também tem de ser simpática e não pode fazer mal aos amigos”, o que me mostrou que o grupo também sabia tecer opiniões sobre situações que ocorriam com o outro.

A autonomia e a capacidade de iniciativa eram competências que facilmente se observavam no grupo, em alguns momentos da rotina, pois eram capazes de decidir o que queriam fazer, realizar a higiene e calçarem-se/descalçarem-se sozinhos. Para além disso, a grande maioria já comia sem necessitar de ajuda e utilizava os talheres corretamente.

No que se refere às competências ligadas às áreas de conteúdo, posso afirmar que a área de Formação Pessoal e Social era promovida constantemente, principalmente no que se refere à participação democrática e a entreatajuda, dado que a educadora criava muitos momentos que abrangiam estas dimensões. Por exemplo, observei que quando existiam desacordos entre o grupo, a educadora recorria muitas vezes à votação para chegarem a um consenso. No que se refere aos conflitos, também observei que a educadora recorria ao grupo para perceber as suas opiniões sobre o bater e, em conjunto, encontravam soluções para resolver situações, como a partilha de objetos entre crianças ser cronometrada para que todos pudessem brincar.

Na área da Expressão e Comunicação, e todos os seus domínios, senti que o grupo se sentia bastante à vontade, bem como revelava facilidade em participar atividades ligadas à Expressão Motora ou Expressão Dramática. Apenas algumas competências como a noção de ritmo, a liberdade em criar movimentos e o reconhecimento das letras para formar palavras foram pontos que ainda estavam em aquisição. Na semana de observação, tive oportunidade de observar a educadora a fornecer clavas para marcar o ritmo de uma música e a maior parte das crianças estar descoordenada, de colocar música para dançarmos e algumas crianças dizerem que não sabiam dançar sozinhas e pedir para identificar as letras do nome e algumas crianças não saberem.

No domínio da Matemática, um ponto forte facilmente observável era a contagem oral com objetos. Por sua vez, a realização de adição e subtração sem recorrer à contagem repetitiva de objetos estava em aquisição, mostrando, assim, que o grupo ainda estava a adquirir um dos objetivos definidos nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEP): “Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração” (p.80).

Por fim, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, não tenho nada a mencionar, visto que o grupo se interessava bastante pelos fenómenos do dia-a-dia e, inclusive, pedia a educadora para investigar sobre os mesmos. Por exemplo, quando “capturavam” um inseto no espaço exterior tinham sempre o cuidado de pedir à educadora uma caixinha que tem a ampliação de imagem ou uma lupa, para perceber melhor as suas características.

Uma das atividades preferidas do grupo era o brincar livremente. O mesmo é um pressuposto fundamental que deve fazer parte do processo educativo, essencial na educação pré-escolar, uma vez que as crianças quando brincam controlam o que fazem e é aí que entendem o que conseguem ou não fazer, o que ajuda no desenvolvimento da sua autoestima e conhecimento das suas capacidades (Araújo, 2009). Assim, “ao brincar a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.12).

### **Projeto de Intervenção**

O projeto de intervenção criado para este contexto teve como base a opinião e os interesses das crianças, uma vez que segundo o Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.17) “Considerar a criança como agente do processo educativo (...) confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de

aprendizagem”. Desta forma, num dos dias da semana de observação, reunimos com todas as crianças e organizámos um diálogo em torno de questões sobre o que gostariam de aprender nas semanas em que implementássemos atividades. As respostas foram muito variadas, sendo que os temas mencionados foram: as árvores; as folhas; os insetos; o vento e o COVID-19.

Enquanto par considerámos, também, importante reunir com a educadora para perceber quais eram as principais dificuldades do grupo, para que o nosso projeto fosse ao encontro dos interesses do mesmo, mas também ajudasse a desenvolver competências que ainda estavam em aquisição. Assim sendo, a educadora referiu que na sua opinião ainda era necessário trabalhar com o grupo o movimento da pinça (motricidade fina) e a identificação dos seus nomes, bem como as letras que os constituem. Para além disso, ainda mencionou que era necessário desenvolver o trabalho colaborativo e a concentração das crianças.

Tendo em conta tudo o que foi referido, o nosso projeto intitulava-se “Aprender sobre mim e o que me rodeia” e pretendíamos que as crianças, de um modo geral, adquirissem alguns conhecimentos sobre as árvores, as folhas, os insetos, o vento, a pandemia (mais especificamente sobre o COVID-19) e sobre si próprias. Pretendíamos interligar as várias temáticas, através de várias atividades, significativas e atrativas para o grupo de crianças, que, podiam incidir maioritariamente num domínio, mas que tinham em vista valorizar a articulação de todas as áreas das OCEPE, sendo que todas se complementam de um modo equilibrado.

Organizámos a sequência de atividades de uma forma que para nós tinha uma lógica, isto é, as árvores têm folhas, que servem para alimentar e abrigar alguns insetos e estes, por sua vez, podem voar com o vento que, tal como o coronavírus, é algo que existe, mas não se vê a olho nu.

Assim, nunca desvalorizando o bem-estar e envolvimento de todos os intervenientes, desejávamos desenvolver os seguintes objetivos gerais: Explorar diferentes materiais; Desenvolver a motricidade fina e grossa; Conhecer e aceitar as suas características pessoais; Compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos.

Os objetivos mais específicos do projeto prendem-se com as diferentes atividades, sendo o esquema síntese apresentado na figura seguinte.



*Figura 3- Objetivos do projeto "Aprender sobre mim e o que me rodeia!"*

Já as estratégias refletidas para que a nossa intervenção decorresse de uma forma positiva tinham como referência as propostas de Gabriela Portugal (2009), sendo que algumas delas são “estimular e envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às atividades” (Portugal, 2009, p.13).

Neste estágio, contrariamente ao anterior, tive oportunidade de assumir a orientação do grupo em todos os momentos da rotina e, portanto, senti que foi mais enriquecedor para o meu crescimento e aprendizagem profissional. Desde o momento da receção das crianças, até à ida para as Atividades Enriquecimento Curricular (AEC) orientei o grupo, não me focando apenas no momento de atividades mais dirigidas com o nosso projeto.

Na generalidade, considero que todas as atividades foram bem-sucedidas e causaram um impacto positivo no grupo, dado que as crianças mostravam interesse em participar nas mesmas e partilhar com os seus familiares as suas criações ou aprendizagens. Contudo, das atividades desenvolvidas consigo destacar duas, a atividade “A nossa árvore” e a atividade “O meu retrato”, pois foram as que gostei mais de dinamizar, uma vez que o resultado foi apreciado por todo o grupo e pela educadora cooperante e as crianças demonstraram envolvimento em todo o processo de criação.

Relativamente à criação da árvore, posso afirmar esta atividade passou por várias etapas e construções, sendo que todos os seus constituintes decorreram de várias atividades relacionadas com o projeto e interesses das crianças. A árvore era constituída por formigas, flores, folhas, abelhas, borboletas e alguns elementos que foram escolhidos pelas crianças como um boneco, um ninho, um coelho e um lobo. Todos estes elementos foram construídos pelas crianças com diferentes materiais e, deste modo, senti que esta atividade foi algo que teve significado e causou interesse no grupo. As crianças aprenderam a constituição das árvores (raiz, caule e copa), a existência de árvores de fruto e as características globais de um inseto (corpo constituído por antenas, cabeça, tórax e abdómen). Assim, através da ligação da realidade com esta atividade promovi momentos de muita animação como foi o caso da observação de formigas com lupa no espaço exterior, para depois podermos partir para a sua construção com materiais recicláveis, nomeadamente, tampas de plástico (anexo 4). Deste modo, concluo que esta atividade foi bem desenvolvida e a partir da utilização da árvore para brincadeiras no exterior e vários comentários como “É fixe!” ou “Adoro a árvore!” percebi que o grupo demonstrou prazer na existência e construção daquele elemento para a sala.



*Figura 4- Atividade "A nossa árvore"*

A atividade “O meu retrato” também me marcou de uma forma positiva, uma vez que me forneceu conhecimentos importantes sobre como é relevante criar atividades de grande e pequenos grupos, nas quais o diálogo com as crianças seja um momento promotor de aprendizagens.

A atividade começou a partir de um diálogo, em grande grupo, sobre os autorretratos dos pintores Van Gogh, Miró e Picasso. Neste diálogo foram discutidas as características dos autorretratos, as cores e as sensações que as pinturas forneciam, sendo que, posteriormente, pedi às crianças que escolhessem uma obra para se basearem na criação do seu autorretrato (anexo 5).

Uma das características mencionadas foi que o autorretrato de Miró era o que se assemelhava mais aos desenhos das crianças de 3 anos e, desta forma, foi o que as mesmas preferiram escolher para criarem o seu autorretrato. Desde as cores ao tipo de materiais a utilizar, foram as crianças que decidiram o que queriam fazer. Senti que as estava a pedir algo complexo, mas depois de ver o resultado da atividade percebi que conseguiram captar muito bem as particularidades de cada pintura e criar um resultado melhor do que esperava.

No final de tudo estar seco, cada criança mostrou o seu autorretrato ao grupo e expôs o seu trabalho na sala como se de uma galeria de arte se tratasse. No fundo, foi uma atividade que permitiu desenvolver a autoestima e o conhecimento de si, acompanhada das competências de análise de pinturas requerida nas Artes Visuais.



*Figura 5- Atividade "O meu retrato"*

A divulgação deste projeto passou pela disponibilização de um vídeo que tinha várias imagens e vídeos de todas as atividades desenvolvidas que foi partilhado com a educadora cooperante, com o grupo e com os encarregados de educação. A reação a essa partilha foram positivas e os encarregados de educação ficaram muito contentes com a diversidade de atividades que conseguimos realizar durante o nosso estágio.

### **Avaliação do projeto**

No que se refere à avaliação do nosso projeto, posso afirmar que conseguimos cumprir os objetivos propostos no sentido em que estimulámos a motricidade fina e grossa em várias atividades, como, por exemplo, na criação dos insetos, nas pinturas, nos desenhos e nos momentos de educação física. Em relação ao objetivo "explorar diferentes materiais", consigo afirmar que diversificámos todos os materiais das diferentes atividades, sendo que demos oportunidade às crianças de contactarem com elementos naturais (folhas, paus, areia) e recicláveis (rolhas de cortiça, plástico, cartão, vidro, metal).

Conhecer e aceitar as suas características pessoais também é um objetivo que considero conseguido, uma vez que, na última semana, a maioria das crianças conseguia

dizer o seu nome completo, organizar as letras que constituem o seu primeiro nome e identificar algumas das características do seu corpo, como pudemos observar em alguns dos seus autorretratos.

O espaço exterior fornecia imensas aprendizagens, sendo que, no nosso projeto aproveitámos as mesmas para trabalhar o objetivo “Compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos”. Assim sendo, as crianças aprenderam um pouco mais sobre as árvores (raiz, tronco e popa), as folhas (margem e cor), os insetos (constituição: seis patas, duas antenas, três partes do corpo), o vento (o que é, o que o polui, a sua força) e o COVID-19 (o que é e como nos podemos proteger).

Todo o projeto foi criado com base em aprendizagens que iam ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Na minha opinião, este foi um objetivo geral, estabelecido por nós para a sua implementação e foi o que contribuiu mais para o sucesso do projeto. Pedir a opinião e escutar as crianças foi a chave para que o grupo se envolvesse nas atividades e permitiu tornar esta experiência mais significativa. Por exemplo, a criação da árvore partiu de uma atividade dirigida, mas as brincadeiras livres criadas em torno dela estavam a dar mais sentido ao que aprenderam.

Para além dos objetivos do projeto, cada atividade tinha os seus objetivos, que foram avaliados por nós, numa grelha, ao final de cada semana (anexo 6). Estas avaliações eram realizadas com base nas observações feitas durante a dinamização das atividades e nos momentos posteriores, como o da criação em grande grupo de quadros sínteses sobre os insetos estudados.

Este método de avaliar a concretização dos objetivos das atividades, pareceu-nos adequado, contudo, alguns objetivos traçados necessitavam de mais tempo de intervenção para compreendermos se as crianças já os tinham adquirido ou não, como, por exemplo, o objetivo “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” foi um objetivo que foi proposto em algumas atividades, mas penso que não foram as suficientes para percebermos se já estava adquirido totalmente, uma vez que a criatividade vai evoluindo ao longo do crescimento. Depois de analisar a tabela presente no anexo 6 é possível observar que muitos objetivos ainda se encontram em aquisição, sendo que a faixa etária que já possuía mais objetivos adquiridos era a dos 5-6 anos, enquanto o grupo de crianças que tinha 3 anos era o que apresenta um maior número de objetivos em aquisição ou não adquiridos.

Para além dos conhecimentos supramencionados, promovemos o desenvolvimento da motricidade fina, sendo que algumas crianças demonstraram mobilizar melhor o movimento de pinça para apertar os botões do bibe ao longo das semanas.

No que se refere ao trabalho colaborativo, através de várias atividades em que tinham de trabalhar em grupo ou a pares, as crianças mostraram uma evolução na capacidade de ajudar e respeitar o outro. Por exemplo, as crianças de 5-6 anos, ao longo do estágio, mostraram ter uma maior compreensão pelos erros realizados pelas crianças de 3 anos no que toca a construção de *puzzles* de imagens e, inclusive, mostraram-se mais prontas a ajudar a corrigir esses erros.

### **1.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (2.º ano de escolaridade)**

#### **Caraterização da instituição**

A prática pedagógica desenvolvida na turma do 2.º ano realizou-se numa Escola Básica, da responsabilidade de um Agrupamento de Escolas, em Santarém. Tal como previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, Artigo 6.º), esta instituição tinha como objetivo “(...) o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86), assente no trabalho de equipa, pois são “(...) atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência (...)” que contribuem para a educação de crianças “(...) como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020, p.1).

O edifício onde estagiei era composto por 4 salas de JI e 8 salas destinadas ao 1.º CEB. Integrava um refeitório e um espaço polivalente, para além de gabinetes de trabalho, biblioteca e sala de docentes.

Na minha opinião, todo o edifício estava bem preparado para acolher as crianças e dinamizar diversas atividades em sala de aula, bem como no exterior. A facilidade em aceder a todos os espaços tornava o edifício inclusivo e facilitador para a criação de diferentes atividades, sendo que no momento do intervalo as crianças tinham oportunidade de jogar futebol ou basquete, brincar no parque ou utilizar alguns dos jogos pintados no chão para desenvolver as suas brincadeiras.

O projeto educativo do agrupamento designava-se “Confiança nas Capacidades” e tinha como missão “(...) prestar um serviço de educação e formação de qualidade, fornecendo aos seus alunos, uma sólida formação de base, de competências e saberes orientados para a resolução dos desafios do Século XXI, que permitam as melhores escolhas para o seu futuro” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020, p.10).

Tal como as outras instituições, esta escola tinha um Plano Anual de Atividades, no qual demonstrava como os objetivos se articulavam e complementavam com as atividades idealizadas a desenvolver ao longo do ano. Posso concluir que este Agrupamento pretendia que o trabalho se desenvolvesse num clima de confiança e colaboração, procurando conseguir alcançar os melhores resultados possíveis com os seus alunos.

### **Caraterização da sala**

A organização do espaço “(...) É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 2001, p.120). Este aspeto torna-se central num espaço onde os alunos costumam passar a maior parte do dia e deve ser muito bem ponderado pelo professor titular de turma, uma vez que influencia diretamente as crianças, em diferentes momentos. Por exemplo, observei que em momentos de trabalho de grupo as crianças separavam algumas mesas e juntavam-se, de modo a terem mais proximidade para debater as suas ideias e realizar as suas pesquisas.

A sala onde decorreu o estágio localizava-se no segundo andar do edifício, perto da biblioteca e de um grande *hall* de entrada que fazia a ligação entre as escadas e o elevador com este andar. O primeiro impacto causado por este espaço é aliciante, na medida em que se verificava uma amplitude favorável à presença de vinte crianças. Para além disso, a sala usufruía de projetor, quadro de giz e três grandes janelas que traziam ao ambiente imensa luz natural.

Relativamente aos recursos pedagógicos disponíveis foi possível constatar que as crianças tinham facilmente à sua disposição folhas brancas (para que pudessem desenhar livremente quando terminavam as tarefas propostas pelas professoras), livros com histórias infantis (para que pudessem treinar a leitura livremente quando terminavam as tarefas indicadas) e jogos didáticos que trabalhavam alguns dos conteúdos previstos para o 2.º ano, nomeadamente, na área do Português.

Durante o estágio consegui perceber que, para além do que já referi, a escola dispunha ábacos, blocos lógicos, barras *cuisenaire*, entre outros, que facilitam a aquisição de conteúdos de todas as áreas, por parte dos alunos, pois como Cavalcante (2006) defende, a criança ao manipular materiais concretos, compreende mais facilmente conceitos, teorias e ideias. Por exemplo, quando iniciei os conteúdos sobre a reunião e interseção de conjuntos foi essencial usar os blocos lógicos para que, manuseando, as crianças compreendessem o que significava a interseção.

As secretárias dos alunos encontravam-se dispostas de formas diversas, sendo que a maior parte das mesas estavam organizadas em “U” viradas para os quadros, mas havia duas

filas de secretárias dentro desse “U”. Esta organização pareceu-me bem pensada para o grupo em si, uma vez que o objetivo das professoras cooperantes era dirigir a atenção da turma para o quadro, local onde explicávamos a matéria e se corrigiam e resolviam os diferentes exercícios. Contudo, é importante salientar que a organização deste espaço não deve ser estanque e não existe uma correta organização, sendo que cabe aos docentes alterar de acordo com a aula que planeiam, atendendo aos objetivos a cumprir, ao espaço disponível na sala e às atividades a desenvolver (Neves, 2014).

As paredes da sala tinham alguns trabalhos expostos nos *placards* de cortiça, mas também continham adereços decorativos e uma frase motivacional para tornar o ambiente mais acolhedor para o grupo, mostrando que todos são diferentes e isso é bom: “Nós somos um arco-íris de possibilidades”. Na semana de observação tive oportunidade de falar com as cooperantes e perceber melhor o funcionamento de três dos cartazes afixados que se intitulavam “Quadro do Comportamento e Esforço”, “Responsabilidades” e “Diário de Turma”.

Estes recursos tinham diferentes funcionalidades, sendo que o “Diário de Turma” foi o que mais me cativou, visto que se tratava de um cartaz onde as crianças registavam o que gostaram, o que não gostaram e o que gostariam de fazer. Estes registos eram discutidos no Conselho de Cooperação Educativa e tinham como objetivo identificar as fontes de conflito, bem como explicitar as intenções ou ações dos alunos. Durante duas semanas, as crianças registavam livremente opiniões, ações ou o que lhes fazia sentido colocar naquele cartaz, para depois as analisarem em conjunto, já com algum distanciamento emocional. Esse distanciamento ajudava na tomada de consciência e na resolução participada de problemas que podiam ter existido. Para além disso, este cartaz ainda funcionava como fonte para o planeamento da ação educativa, em alguns momentos, pois a parte do “Gostaria”, por vezes, trazia temas sugeridos pelas crianças para serem trabalhados. Como foi o caso do conteúdo “multiplicação” que foi iniciado num momento de Trabalho por Projeto.

Depois de presenciar vários locais de estágio, desde a licenciatura até à conclusão do mestrado, posso constatar que esta organização da sala, em 1.ºCEB, foi a que mais me cativou, visto que senti que as crianças se sentiam felizes naquele espaço, partilhavam as suas opiniões sem problemas e faziam uso de todos os recursos presentes sem o receio de estar sempre a perguntar se podiam mexer nos materiais.

### **Caraterização do grupo**

A turma com a qual estagiei era constituída por 20 alunos, matriculados no segundo ano de escolaridade. As idades dessas crianças eram compreendidas entre os 7 e 8 anos, sendo que existiam 8 crianças do género masculino e 12 do feminino. Relativamente à

nacionalidade, todas as crianças eram portuguesas, contudo duas delas têm ascendência africana e romena, respetivamente.

Através da observação realizada ao longo do estágio e de conversas informais com as professoras cooperantes foi permitido caracterizar-se a turma, sendo que, de forma geral, pude constatar que o aproveitamento escolar dos alunos era bom, pois eram alunos muito interessados, empenhados e motivados por todas as disciplinas e atividades que lhes eram propostas. Apenas dois dos alunos se encontravam a desenvolver, na disciplina de Português, conteúdos do primeiro ano de escolaridade, estando a trabalhar as primeiras consoantes.

Relativamente às Necessidades Educativas, a turma tinha dois alunos diagnosticados com atraso de desenvolvimento, sendo que um dos alunos era diagnosticado com “um atraso global de desenvolvimento, sem etiologia conhecida” e o outro com “algum atraso global de desenvolvimento, em particular ao nível da linguagem”. Desta forma, as maiores dificuldades sentiam-se num dos alunos, no Português e na Matemática e no outro mais ao nível da Matemática.

A Direção-Geral da Educação promove assistência e ferramentas para promover o sucesso escolar destas crianças, como está assente no Decreto-Lei n.º 54/2018, pois “(...) estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” Desta maneira, estes alunos contavam com uma professora de Apoio Educativo, uma professora da Educação Especial, uma técnica de Terapia da Fala e uma psicóloga. Assim, pude observar a operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Artigo nº 8) de perto, pois foram aplicadas medidas para colmatar algumas das dificuldades destes alunos e providenciar a melhoria das aprendizagens, nomeadamente: a) Diferenciação Pedagógica; b) Acomodações Curriculares; c) Enriquecimento Curricular; d) Promoção do Comportamento Pró-Social; e) Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em pequenos grupos, para minimizar as barreiras à aprendizagem detetadas.

A observação das interações estabelecidas no contexto também nos mostrou que este era um grupo com algumas regras já estabelecidas, pois, ao longo do período de estágio, observámos que as crianças demonstravam saber participar cordialmente, apesar de que quando estão muito entusiasmadas tinham dificuldades em controlar essa alegria, o que nos pareceu normal. Outra regra que nos pareceu muito bem adquirida e trabalhada, foi a de que quando terminavam as tarefas propostas pela professora, podiam pegar num livro, numa folha branca para desenhar ou num jogo. Por último, saliento a boa gestão das idas à casa de

banho, que demonstrava saber que quando alguém se encontrava lá, tinham de aguardar um bocadinho para poderem ir.

O sentido democrático da turma também era bem desenvolvido, sendo que percebiam que partilhando as suas opiniões, respeitando a sua vez, podiam chegar a soluções para os diferentes problemas existentes. Por exemplo, num dos dias de observação, tive oportunidade de perceber que em Conselho de Turma tinham partilhado opiniões sobre os conflitos que uma das crianças criava recorrentemente. Posto isto, criaram uma lista do que essa criança costumava fazer (Empurrar na fila; Chamar nomes no intervalo; Bater no intervalo; Dizer coisas feias às auxiliares; entre outras) e decidiram, em conjunto e com ajuda da professora, que todos os dias iam reunir, ao final do dia, e perceber se a criança tinha criado algum conflito com alguém. Se criasse, conversavam com ela sobre o que tinha de melhorar e não tinha nenhuma recompensa. Se não criasse, tinha direito a realizar uma coisa que gostasse muito como, por exemplo, ir à frente na fila para o almoço.

No que se refere ao aproveitamento em cada uma das áreas de conteúdo, senti que a turma apresentava um bom desempenho global, sendo que, através da análise das notas do primeiro semestre, verifiquei que o Português era a disciplina onde existiam mais dificuldades, uma vez que era a área na qual existiam mais Suficientes. Durante o estágio pude comprovar essas dificuldades, sendo que cerca de metade da turma, isto é, 10 crianças tinham dificuldade em ler e escrever textos.

Numa conversa inicial com a turma, percebi que a sua área preferida era a Matemática e as atividades preferidas eram brincar no recreio e pintar. Deste modo, eu e o meu par de estágio tivemos em conta estas preferências para planificar as atividades e tentámos tornar as outras áreas mais aliciantes, através de jogos e da criação de momentos com que os alunos nunca tinham contactado, para melhorar os seus interesses nas outras áreas.

Um dos pontos positivos observados, foi o facto da turma desenvolver bons diálogos e apresentar uma boa capacidade reflexiva, demonstrando sempre curiosidade em saber mais. Bastava lançarmos um tema ou questão e todos mostravam conhecimentos prévios ou então faziam questões que, algumas vezes, nos faziam pensar. Por exemplo, logo na primeira semana de intervenção, num dos momentos, estávamos a desenvolver um diálogo com a turma sobre os direitos humanos e, em certa altura, referimos que em algumas partes do mundo os direitos das mulheres eram negados e que, em algumas culturas, até as matavam à nascença só por serem do sexo feminino. Posto isto, uma das crianças levantou o braço para falar e perguntou de imediato, “Mas se todas as meninas morrem, como é que essa população se reproduz?”. Claro está, que lhe explicámos que não morrem todas e que ficam sempre algumas para que aquela comunidade se aproveite de algum modo delas, mas esta

situação demonstrou que os nossos diálogos com a turma iriam ser interessantes e diversificados, uma vez que aconteceu muitas vezes começarmos a falar de um tema e logo de seguida iniciarmos a conversa sobre outro.

### **Projeto de intervenção**

Antes de planear o projeto de intervenção, estive uma semana e dois dias a observar os comportamentos, as necessidades e os interesses da turma. Deste modo, e tendo em conta tudo o que foi supramencionado, conversei com as professoras cooperantes e tentei perceber como iria ser a nossa intervenção. As mesmas assumiram que iríamos ter toda a liberdade de intervenção e que apenas gostariam de manter o Tempo de Estudo Autónomo, o momento de Trabalho de Projeto e o Conselho de Cooperação Cooperativa. Assim, nos restantes momentos assumiríamos a turma como desejaríamos tendo em conta o projeto que gostaríamos de desenvolver e os conteúdos que estavam programados.

Nesta ótica, conseguimos perceber que desenvolver um projeto que combatesse as dificuldades de leitura dos alunos seria o ideal para realizar neste contexto. Foi então que surgiu a ideia de desenvolver um projeto que teve como principal objetivo potenciar os saberes dos alunos no âmbito da leitura, isto é, na compreensão do que lhes é apresentado, tendo em conta as aprendizagens essenciais que os mesmos devem vivenciar, intitulado de “Enraizar o Som das Letras”.

O projeto desenvolvido neste contexto fundamentava-se na ideia que o professor tem como função mediar e facilitar a aprendizagem da leitura, bem como o dever de fazer emergir “(...) a vontade de querer ler como experiência voluntária (...)” (Encarnação et al., 2011, p.6).

Neste sentido, podemos refletir sobre a responsabilidade e importância do papel do professor como impulsionador na promoção da aprendizagem da leitura. Por outras palavras, o professor “(...) estabelece a ligação entre os livros e os alunos leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos. Enquanto árbitro, o professor deve chamar a atenção para as regras do “jogo” de leitura (...)” (Encarnação et al., 2011, p.13). Assim sendo, o mesmo deve considerar três momentos: a fase de descoberta da linguagem escrita; a fase de aprender formalmente a ler, dominando as técnicas da decifração e a fase em que se domina as técnicas da leitura onde, se lê sobretudo para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento ou para apreciar diferentes textos (Encarnação et al., 2011, p.6). Estas fases estavam evidentes no contexto de estágio, visto que as professoras ajudavam as crianças com mais dificuldades a juntar o som das letras para decifrar as palavras e promoviam momentos de leitura, entre as pausas de trabalho e em casa, através da requisição de livros que depois deviam partilhar a história com a turma.

Por conseguinte, a compreensão da leitura apresenta-se como uma área-chave, pois o Português, “(...) constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al., 2009, p.21).

O nosso projeto intitulava-se “Enraizar o som das letras”, uma vez que a partir do momento em que os alunos já sabem as letras e trabalham os seus sons e o que cada uma representa, já são capazes de as compreender e de criar aprendizagens significativas no âmbito da compreensão do que leem. Deste modo, tínhamos como objetivos para este projeto: Identificar e referir o essencial de textos lidos; Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto ou enunciado; Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos; Ler e seguir instruções escritas para realizar uma ação.

O momento da rotina onde desenvolvemos os objetivos traçados de uma forma mais estruturada e diretiva, era quando lecionávamos a disciplina de Português, contudo a compreensão da escrita é uma ferramenta essencial para trabalhar as outras áreas. Logo, em várias atividades de outras disciplinas, promovíamos o desenvolvimento dos objetivos apresentados. No fundo, o nosso intuito era reforçar a leitura em qualquer momento, o que conseguimos através, por exemplo, na leitura de enunciados de exercícios de Matemática ou Estudo do Meio.

No que concerne a estratégias para desenvolver os objetivos mais específicos do projeto, podemos dizer que conseguimos identificar as seguintes: Estimular a compreensão dos alunos do que acabaram de ler, levando-os, desta forma, a expor as suas ideias; Incentivar os alunos a partilhar ideias daquilo que o que está a ser trabalhado lhes faz lembrar; Ajudar as crianças na leitura, corrigindo os erros que possam dar, completando palavras em que possam ter dificuldades em pronunciar; Incentivar as crianças a ler com entoação, mostrando como se faz a leitura correta a pontuação; Pedir às crianças para ler os enunciados e explicar o que podem fazer nos diferentes exercícios.

Tal como já referi, o projeto foi desenvolvido em todas as áreas curriculares, sendo que o incentivo à leitura e compreensão da escrita foi solicitado em diferentes momentos do dia-a-dia. Contudo, criei, em conjunto com o meu par de estágio, um conjunto de atividades que eram dedicadas inteiramente ao projeto, sendo elas: Continuação da pasta de leituras (pasta com textos que as crianças com mais dificuldades levam para casa para treinarem e liam para nós ou para as professoras no dia seguinte, atividade pensada pela professora cooperante que nós abraçamos e demos continuidade); Atividade de ordenação de acontecimentos de uma história e respetiva ilustração (atividade realizada tendo como base

a história “O Lobo que não gostava do Natal”); Criação de uma história conjunta; Ilustração da história criada, tendo em conta o que o excerto diz; Leitura da história e criação do livro na plataforma digital *StoryJumper*.

Na área Estudo do Meio, também desenvolvemos vários diálogos e jogos onde a leitura de frases e interpretação do que as mesmas transmitiam era o mote para o desenvolvimento da atividade. Uma atividade desenvolvida e que gerou muito interesse no grupo foi o desenvolvimento de um jogo intitulado “Devemos ou Não devemos”, no âmbito da higiene pessoal, onde cada aluno ficou com uma frase, lia em voz alta e colocava-a no local que achava mais adequado no quadro.

Na Matemática todos os problemas ou exercícios que resolvíamos com os alunos partiram, inicialmente, da sua interpretação do problema e caso a mesma estivesse errada é que os ajudávamos a compreender o que acabaram de ler.

Na Cidadania e Desenvolvimento, desenvolvida no tempo de Oferta Complementar, também criámos momentos onde as crianças tinham de responder a perguntas, debater-se sobre problemas observados em imagens ou situações ambientais e criar mensagens para enviar a uma instituição de acolhimento de crianças, para alegrar o seu Natal de alguma forma. Permitindo, assim, o desenvolvimento de aprendizagens curriculares, mas também sociais.

Nas áreas das Expressões Artísticas, jogos como a mímica (Teatro), ilustração de frases (Artes Visuais) e interpretação de canções através de gestos (Música e Dança), também trabalhavam a leitura de formas diferentes, uma vez que para além da interpretação oral existia a interpretação corporal do que estão a contactar. Deste modo, atividades como a criação de uma coreografia para uma música de Natal ou mímica, foram incluídas na nossa intervenção ao longo do estágio.

De um modo geral, todas as atividades cativaram a turma, sendo que todos mostravam interesse em participar no que lhes era proposto. Posso destacar que a atividade da criação da história em grupo foi uma das preferidas da turma, uma vez que a criação da história, ilustração e leitura da mesma criaram momentos nos quais as crianças mostraram um grande envolvimento e as cooperantes teceram bons comentários, como “Achei excelente a ideia! Notou-se que eles gostaram e trabalharam o que era essencial para o vosso projeto”.

Relativamente à criação da história em grupo (anexo 7), posso afirmar que foi um momento desafiante, mas que resultou em algo muito positivo para a turma. As aquisições dos objetivos planeados (Formular perguntas e respostas considerando a situação e o interlocutor; Planear, produzir e avaliar textos criados em conjunto; Redigir textos coerentes e

coesos; Proceder à revisão do texto em conjunto após a discussão de diferentes pontos de vista) foram cumpridas e criei a oportunidade de todos participarem nesta criação.

Desde as ideias até à construção das frases e conclusão da história, os alunos é que decidiram tudo. Tornou-se um momento muito interessante de participar e observar, uma vez que as crianças demonstravam entusiasmo quando partilhavam as suas ideias e até as relacionavam a acontecimentos dos seus dia-a-dias, usando gestos.

No final da atividade, realizámos a leitura do que foi criado e todos se mostraram contentes com o final, percebendo com as gravações quem já consegue ler melhor.

O link para consultar a história criada é o seguinte <https://www.storyjumper.com/book/read/123424422/A-gaivota-em-apuros-num-mundo-TOP#>

Outra atividade que também correu muito bem e que mostrou que estas crianças eram dotadas de valores como a solidariedade e a bondade foi a realização de postais de Natal (anexo 8) para serem entregues numa instituição de solidariedade em Santarém.



*Figura 6- Atividade Postais de Natal*

Esta iniciativa partiu do par de estágio, contudo a escolha da instituição foi realizada pela turma, de um modo democrático, através de votação. Esta atividade, para além de envolver uma grande componente de Educação para a Cidadania, no que se refere à procura de ajudar o outro, também envolveu as áreas de Português (na escrita da mensagem para as crianças que frequentavam aquela instituição e a carta que acompanhava a explicação da criação desses postais) e de Artes Visuais (na medida, em que os desenhos realizados nos postais foram inspirados em obras de Salvador Dali, Van Gogh e Isabel Alfarrobinha).

Como estávamos em tempo de reincidência de aparecimento de casos COVID-19, quem entregou os postais na instituição foram as estagiárias, contudo senti que a atividade foi bem-sucedida na medida em que as crianças praticaram a escrita de pequenas mensagens para o outro e todas se envolveram.

Quanto às atividades que despertaram menos interesse no grupo, não consigo salientar nenhuma em específico, mas posso referir as propostas de exercícios no manual ou fichas. Durante a intervenção, eu e o meu par de estágio, tentámos sempre que as aulas/atividades conjugassem uma intencionalidade mais lúdica com exercícios como forma de treino e aprendizagem. No entanto, foi-nos pedido pelas professoras cooperantes que também dedicássemos momentos aos exercícios práticos e à resolução de fichas. Estes momentos acabaram por ser fulcrais, mesmo que não fossem tão motivadores para a turma, porque serviam como forma de consolidação de aprendizagens e treino de objetivos específicos como, por exemplo: a leitura individual e interpretação do que foi lido; o treino da caligrafia e a estruturação do raciocínio, para poder expressar as ideias nas respostas.

A divulgação deste projeto passou pela partilha de todos os produtos criados com os encarregados de educação, assim como a partilha da história conjunta e sua respetiva leitura, que foi gravada e partilhada em formato livro na plataforma digital *StoryJumper*.

### **Avaliação do projeto**

No que se refere à avaliação do projeto implementado neste estágio, posso afirmar que, em conjunto com o meu par de estágio, consegui cumprir os objetivos propostos no sentido em que se avaliaram resultados positivos ao longo das semanas de estágio. Alguns dos alunos que tinham dificuldade na leitura e pouco interesse, no final do estágio já revelaram mais interesse em participar lendo as suas respostas em voz alta ou até mesmo lendo enunciados de perguntas. No entanto, se a duração da implementação deste projeto fosse maior, sinto que iria ainda obter melhores resultados.

Neste estágio, pela primeira vez, tivemos oportunidade de fazer fichas de avaliação formativas e ter a experiência da sua elaboração e do papel que elas podem ter na revelação do processo de aprendizagem. Deste modo, a partir da realização de fichas de trabalho, os alunos obtinham o nosso feedback da correção dos exercícios, na qual escrevíamos a matéria onde a criança errou mais exercícios, para que, posteriormente, a mesma pudesse estudar aquele conteúdo com mais atenção (anexo 9). Esta forma de avaliar acentua a ideia de que o processo de retorno ajuda as crianças de forma mais efetiva e orienta-as melhor no seu trabalho, permitindo às mesmas uma evolução constante e uma visão mais tranquila sobre as dificuldades (Dierick & Dochy, 2001), mostrando que elas existem, mas podem ser combatidas.

Quando concluído o projeto, foi possível constatar que no Português conseguimos ensinar a identificação dos Sinónimos / Antónimos e consolidar os restantes objetivos relativos aos outros domínios (Leitura, Oralidade e Gramática). Os alunos com mais dificuldades nesta

área continuaram a desenvolver o conhecimento das consoantes e a melhorar a junção de grafemas. Contudo, em vários momentos os envolvemos nas atividades, sendo a dos sinónimos e antónimos uma que envolvemos e sentimos que eles compreenderam o significado destas palavras.

Na Matemática tivemos oportunidade de consolidar a aprendizagem dos números até ao 199 e lecionar novos conteúdos como: Direções e Itinerários; Pontos equidistantes; Conjuntos (reunião e interseção); Gráficos de Pontos e iniciar as Estratégias de Cálculo. Tendo em conta as aprendizagens evidentes nestes conteúdos, tivemos oportunidade de perceber que a maior parte dos alunos as adquiriu, sendo que nas fichas de avaliação formativas criadas por nós conseguiram dar resposta às perguntas realizadas, apesar de algumas estarem incompletas por falta de atenção ou concentração. As alunas com mais dificuldades tiveram fichas adaptadas e podemos perceber que as aprendizagens relacionadas com as Direções e Itinerários ficaram compreendidas.

Na área de Estudo do Meio tivemos oportunidade de lecionar desde o início ao fim uma unidade do manual que continha os temas: Os órgãos dos sentidos; Cuidados a ter com os órgãos dos sentidos; Modificações do seu corpo; Hábitos de higiene diária; Higiene do vestuário; Higiene dos espaços coletivos e Higiene alimentar. Depois de desenvolver várias atividades para cada um dos temas, sentimos que foi a área que teve mais sucesso na nossa intervenção. As avaliações que realizámos ao longo das atividades demonstraram muito envolvimento das crianças e as avaliações finais demonstraram que as crianças atingiram os objetivos, tais como conhecer os sentidos e os seus órgãos, demonstrando os seus conhecimentos na ficha de avaliação criada por nós.

Para além da realização de fichas de avaliação, o registo fotográfico, o preenchimento de grelhas de aquisição dos objetivos e as reflexões de como corriam as atividades foram ferramentas fundamentais para compreender se a minha prática estava a correr bem e quais eram os pontos a melhorar. Por exemplo, pedir às crianças que realizassem os postais de Natal sem um destinatário concreto causou alguma confusão, pois algumas não queriam enviar mensagens a estranhos, o que é normal. Esta opinião fez sentido e só causou uma reflexão mais aprofundada depois de planear a atividade dessa forma. Assim, este momento demonstrou-me o que fazer no futuro, de modo a tornar as atividades mais credíveis para todos.

O reforço positivo nas conquistas ou na ultrapassagem de dificuldades, também foi um aspeto fundamental para obtermos bons resultados, pois tal como Cabeleira (2013) afirma este induz situações que facilitam o processo de aprendizagem, fomentando o processo de aquisição de conhecimentos, mesmo fora do contexto de sala de aula.

#### **1.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB (turma de 3.º e 4.º ano de escolaridade)**

##### **Caraterização da instituição**

O meu último estágio do mestrado foi realizado numa instituição de carácter público da responsabilidade de um Agrupamento de Escolas, em Santarém. O seu principal objetivo era valorizar o trabalho em equipa para “Formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber.” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.8).

Por se tratar de uma zona fora do centro da cidade de Santarém, o edifício da escola onde estagiei era dotado de uma pequena área, sendo que apenas existiam duas salas de aula (uma para uma turma de 1.º e 2.º ano e outra para uma turma de 3.º e 4.º ano), duas casas de banho, um refeitório e uma sala de JI.

Apesar do reduzido espaço, a escola era munida de uma boa iluminação e a sua vedação permitia o contacto com o exterior. Ademais, é importante mencionar que o edifício estava preparado para receber crianças com deficiências motoras, pois tinha elevador e uma casa de banho de fácil acesso.

Em relação ao espaço exterior, senti que a área era reduzida, mas tinha diversos equipamentos para que as crianças pudessem brincar nos momentos de intervalo ou realizar atividades orientadas pelos docentes. Assim sendo, este espaço contava com a presença de um escorrega, equipamentos de trepar, um baloiço e zonas cobertas e não cobertas, onde se podiam sentar. O contacto com elementos naturais era evidente, uma vez que existiam vários arbustos, árvores e espaços de terra espalhados ao longo de toda a área exterior, inclusive, uma caixa de areia. Enquanto estagiária, observei algumas potencialidades neste espaço, tais como a existência de materiais que desafiavam as capacidades motoras das crianças, como era o caso do escorrega que tinha uma parte para trepar. Contudo, achei que a sua área era reduzida e existiam várias colunas espalhadas, o que, na verdade, dificultava a realização de jogos nos momentos de Educação Física.

O Agrupamento intitulava o Projeto Educativo de “Fazer melhor para conseguir mais!” e tinha como missão “Formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber.” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.8).

Os valores presentes no projeto assentavam numa educação que respeita os Direitos Humanos, promove uma cidadania europeia e defende o Ambiente. Deste modo, este agrupamento regia-se por valores universais e humanistas de cidadania, como, liberdade, solidariedade, integridade, respeito e aceitação do outro e das suas diferenças. No fundo, este agrupamento propunha-se a fazer a diferença na vida dos alunos, num contexto de confiança nas suas capacidades (Projeto Educativo do Agrupamento).

### **Caraterização da sala**

A sala do 3.º e 4.º ano apresentava uma dimensão adequada às necessidades da turma, sendo que dispunha mesas para todos os alunos, dois quadros de giz, um quadro interativo e vários armários de arrumação. Era uma sala com muita luz natural, proveniente das três janelas existentes, e continha alguns trabalhos expostos nas paredes, sendo que quem entrava percebia alguns dos conteúdos que já tinham sido abordados, como era o caso dos animais marinhos em vias de extinção.

As secretárias dos alunos encontravam-se dispostas numa mistura de orientações, sendo que o 3.º ano se encontrava virado para o lado que apenas tinha um quadro de giz (lado esquerdo) e o 4.º para o outro, onde tinha outro quadro de giz e um quadro interativo (lado direito). Esta organização pareceu-me ser adequada para a forma como a professora lecionava as aulas e para o grupo em si, uma vez que permitia à professora lecionar diferentes conteúdos ao mesmo tempo, mantendo o foco dos que necessitavam de a estar a ouvir.

Como se tratava de uma turma com crianças de anos diferentes, muitas vezes, o quarto ano precisava de trabalhar diferentes conteúdos como é o caso da História no Estudo do Meio. Desta forma, e com a sala dividida desta forma, a professora conseguia falar com os grupos de temas diferentes. Sempre que era necessário, a professora permitia a troca de lugares para realizar diferentes atividades, permitindo que os diferentes anos de escolaridade se juntassem e trabalhassem como um grupo onde reinava a entreajuda.

No que se refere aos recursos pedagógicos disponíveis, posso salientar que não eram muitos e que a maior parte estavam guardados nos armários e, por isso, não eram de fácil acesso para as crianças. No entanto, no decorrer do estágio conseguimos introduzir alguns jogos e usar materiais que as crianças nunca tinham contactado, como era o caso da balança de pratos que alguns nem sabiam o que era.

### **Caraterização do grupo**

A turma era constituída por 22 alunos, sendo que 11 estavam matriculados no 3.º ano de escolaridade e os restantes no 4.º ano. A idade dessas crianças era compreendida entre

os 8 e os 10 anos, sendo que existiam 12 crianças do género masculino e 10 do feminino. Relativamente à nacionalidade, todas as crianças eram portuguesas, contudo duas delas tinham ascendência inglesa e espanhola, respetivamente.

Através da observação realizada ao longo do estágio e de conversas informais com a professora cooperante, a turma apresentava um bom aproveitamento escolar, pois eram alunos muito interessados, empenhados e motivados por todas as disciplinas e atividades que lhes eram propostas.

Relativamente às Necessidades Educativas, a turma tinha um aluno diagnosticado com dislexia, sendo abrangido pelo artigo nº9 do Decreto-Lei nº54/2018. Desta forma, através da observação, percebi que este aluno usufruía de apoio duas vezes por semana, sendo que a professora que o acompanha ajudava a realizar as tarefas propostas pela docente com mais orientação.

A turma apresentava um bom comportamento, dado que a maior parte dos alunos acedia ao que lhes era pedido, reconhecendo quando erravam ou o que tinham de fazer melhor. Verifiquei que durante as aulas não era necessário estar, recorrentemente, a chamar a turma a atenção e que apresentavam muita autonomia e respeito uns pelos outros dentro da sala de aula. No exterior, por vezes, surgiam conflitos e as estratégias usadas pela cooperante para os resolver partiam do diálogo sobre tudo o que se tinha passado, de modo que as crianças entendessem onde tinham errado ou o que podiam fazer para melhorar a situação.

Alguns alunos do 4.º ano demonstraram, também, saber resolver os seus conflitos, mostrando-se abertos para fazer as pazes ou perdoar o outro. Digo isto porque, através de uma atividade, na qual as crianças trocaram cartas, houve uma criança que chorou, pois, o seu colega tinha escrito a carta a pedir desculpa por um conflito que tinham tido no intervalo.

Durante o período de estágio não tive oportunidade de contactar com as notas dos alunos do 1.º semestre, no entanto, em conversas com a professora cooperante, percebi que a área preferida e que obtinha mais sucesso era o Estudo do Meio, sendo que no Português as crianças ainda davam alguns erros ortográficos e na Matemática realizavam alguns erros de cálculo que influenciavam o raciocínio seguinte.

Numa conversa inicial com a turma, compreendi que as suas atividades preferidas eram brincar e jogar jogos. Deste modo, eu e o meu par de estágio tivemos em conta estes gostos para planificar as atividades e tentámos tornar todas as áreas mais aliciantes, através de jogos e da criação de momentos com que os alunos nunca tinham contactado, para melhorar a aquisição de novos conhecimentos.

## **Projeto de intervenção**

Após observar o grupo de crianças durante uma semana, eu e o meu par de estágio, reparámos que as crianças tinham bastante gosto pelos jogos didáticos e pelo momento do intervalo. Para além disso, revelavam interesse nas áreas de Expressões Artísticas, bem como em expressar as suas opiniões sobre os vários temas propostos pela professora cooperante. Contudo, verificámos que realizavam poucos jogos e momentos lúdicos associados aos conteúdos abordados. Este fator devia-se, sobretudo, ao facto de estarem duas turmas de anos de escolaridade diferentes na mesma sala e, por isso, era desafiante conseguir fazer atividades atrativas e envolventes que fossem de encontro aos dois anos de escolaridade.

Depois de conversarmos sobre os aspetos mencionados, anteriormente, com a professora cooperante, conseguimos perceber que desenvolver um projeto que envolvesse atividades de cariz mais lúdico, para ensinar ou consolidar as aprendizagens presentes no programa, seria o ideal para captar a atenção da turma e associar um dos seus maiores interesses ao que tinham de ser capazes de fazer.

Nesta linha de pensamento, surgiu a ideia de desenvolver um projeto que tinha como principal objetivo potenciar os saberes dos alunos nas diferentes áreas, através do lúdico ou experiências que se ligassem diretamente à participação ativa em atividades que se relacionam com o seu dia-a-dia. Deste modo, o nosso projeto intitulava-se “Envolver para Aprender” e fundamentava-se na ideia que o professor tem como função ensinar, mas deve criar um ambiente que dê “(...) às crianças oportunidades para desenvolverem a criatividade de investigação através do jogo (...)”, visto que dessa forma ajuda-as a refletir sobre as suas experiências e a desenvolver a confiança em si mesmas e o espírito de grupo. (Wassermann, 1990, p.37).

Quando os docentes criam contextos onde o jogo está presente e é planificado, a aula fica mais enriquecida, pois não se trata de ensinar exclusivamente a partir do jogo, mas dar o mote para diálogos que introduzem ou consolidam a matéria que se está a lecionar. O jogo torna-se, assim, uma ferramenta que pode auxiliar na criação de aulas mais atrativas e, para além disso, segundo Moura e Viamonte (2012), um método que contribui para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio dedutivo e da criatividade, de modo prazeroso.

Segundo Santos, Bortoloto e Felício (2000, p. 48) o jogo “(...) propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e

avaliador da aprendizagem (...). Deste modo, ao participarem no jogo ou experiência de modo ativo "(...) as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem" (Sá, 1994, p.26).

As experiências sobre acontecimentos que se relacionem com o dia-a-dia, como já foi referido, também foram atividades em destaque neste projeto, dado que segundo Praia (1999) a utilização do trabalho prático gera uma atitude mais motivadora e conceptualmente mais enriquecedora, contribuindo para a melhoria do ambiente de aprendizagem. Deste modo, o trabalho prático ajuda os alunos a "compreender[em] e valorizar[em], adequadamente, o conhecimento científico para o poderem integrar no seu quotidiano, para compreenderem cada vez melhor o mundo que os rodeia" (p. 56)

Para além da importância do envolvimento das crianças a partir do jogo ou na aquisição de conhecimentos por meio de experiências do dia-a-dia, o nosso projeto foi desenvolvido tendo em conta as dificuldades da turma e a sua relação com o Projeto Educativo do Agrupamento.

Os objetivos traçados no âmbito deste projeto eram: Aprender os conteúdos pretendidos nas diferentes áreas de conteúdo, partindo do jogo ou experiência; Relacionar a informação lida, jogos ou experiências com conhecimentos exteriores, provenientes da sua vivência em sociedade; Cooperar com os outros no processo de aprendizagem e Criar conclusões sobre o que acabou de realizar.

Todo o projeto contemplou as diferentes áreas disciplinares, sendo que tentámos sempre iniciar ou finalizar as atividades com jogos ou experiências que pudessem realizar no seu dia-a-dia.

No que concerne às estratégias para desenvolver os objetivos mais específicos do projeto, podemos identificar as seguintes: Estimular a participação de todos os alunos nos jogos criados; Explicar o porquê quando erram; Pedir a participação de todos na explicação do erro ou da resposta certa; Incentivar os alunos a partilhar ideias daquilo que o que está a ser trabalhado lhes faz lembrar; Ajudar as crianças na leitura das regras do jogo, corrigindo os erros que possam dar, completando palavras em que possam ter dificuldades em pronunciar; Promover o diálogo com as crianças sobre o jogo e o que pensam dele; Auto-avaliar o jogo com as crianças, para a construção do seu conhecimento, isto é, perceber onde erraram e o que têm de estudar mais.

Para além de ter sido desenvolvido em todas as áreas, existiram um conjunto de atividades que foram dedicadas inteiramente ao projeto, sendo elas: Jogo do telefone estragado com a temática o discurso direto e indireto; Jogo interpretação e compreensão do

texto “Gigante Egoísta”; Várias experiências (repuxos, eletricidade estática, o som) que partem da relação com acontecimentos do dia-a-dia; Jogos da roleta (verbos, determinantes, grupo verbal e nominal); Guião de atividade STEM sobre a área (para a construção de um *placard* sobre o dia da criança); Uso de recursos digitais (*Kahoot* e *Plickers* para sintetização de conhecimentos); Confeção de uma receita (para usar as unidades de massa no dia-a-dia); Correio dos afetos (para melhorar a relação entre as crianças, promovendo o sentido de amizade pelo outro).

Uma das atividades que provocou mais envolvimento e trouxe mais aprendizagens ao grupo (3.º e 4.º ano) foi a de confeção das bolachas de manteiga (anexo 10), visto que para essa elaboração foi necessário trabalhar algumas conversões matemáticas e o trabalho em equipa. Deste modo, foi apresentada à turma uma receita para 1 porção de bolachas de manteiga e a turma teve de transformá-la em 40 porções, visto que se tratava da realização de bolachas para distribuir pela escola no Dia da Criança. Depois de, em grande grupo, realizarmos os cálculos e convertermos a unidade de massa de certos elementos em quilogramas a turma estava apta para pesar o peso de cada elemento da receita e partir para a elaboração das bolachas.



*Figura 7- Atividade Confeção de Bolachas*

Durante a dinamização da atividade, a turma estava muito interessada em resolver os cálculos, bem como em participar de algum modo na receita. Senti que relacionar esta aprendizagem com algo do dia-a-dia foi bem pensado e causou muito interesse no conteúdo unidades de massa, pois, noutra momento, as crianças voltaram a recordar a elaboração da receita com um exercício realizado, o que mostra que “A exploração de conexões matemáticas pelos alunos é uma condição indispensável para o reconhecimento da relevância da Matemática” (Ministério da Educação, 2021, p.4). Se atualmente realizasse esta atividade o único aspeto que mudaria seria a escolha de um produto mais saudável, para também ajudar as crianças a criarem consciência sobre a confeção de alimentos que fazem melhor à saúde.

Outra atividade que foi apreciada pelo grupo, consistiu na revisão contextualizada do que são determinantes demonstrativos e possessivos e o grupo verbal e nominal. Para isso, comecei por recapitular estes conteúdos a partir da construção de uma grelha síntese com as crianças, onde as mesmas contribuíam com o que já sabiam e me indicavam o que seria ideal escrever para que todos registassem. Após esse momento, e tal como idealizámos no nosso projeto, introduzi uma atividade mais lúdica que era um jogo, no qual as crianças tinham de girar uma roleta e responder ao que lhes era pedido (anexo 11).

Nesta roleta eram possíveis de observar os espaços: completa (onde as crianças tinham de completar frases com determinantes possessivos ou determinantes demonstrativos em falta); verdadeiro ou falso (na qual os alunos tinham de dizer se o que estava a dizer era verdadeiro ou falso) e desafio (em que as crianças tinham de criar frases onde aparecesse, por exemplo, o determinante possessivo “meu”).



*Figura 8- Atividade Roleta Determinantes*

O objetivo era acertar o máximo perguntas possível, mas não se tratava de um jogo de competição, tratava-se de um jogo onde o objetivo era a partilha de conhecimentos e sempre que algum aluno errava, era ajudado pela turma a compreender o seu erro. Neste sentido, a atividade foi um êxito e senti que todos já eram capazes de identificar os conteúdos pretendidos, o que se veio a comprovar na realização de exercícios, posteriores, onde apenas 5 alunos ainda tinham mais dificuldades. Para estes alunos, voltei a explicar tudo novamente e a pedir que revessem os conteúdos em casa, para que pudéssemos, assim, combater as dificuldades sentidas.

Uma atividade que não posso deixar de referir foi a interpretação de uma notícia sobre a poluição no mundo, onde foram trabalhadas as especificidades da notícia e se gerou um debate, no qual se discutiram ideias do que poderíamos fazer para melhorar o nosso ambiente. Posto isto, propus à turma a criação de um super-herói ou de um robô que

combatesse a poluição e os resultados foram muito bons, sendo que a imaginação e a criatividade reinaram neste momento. Desde fadas a super-robôs, as crianças mostraram à turma as suas criações e falaram um pouco da função das mesmas. Foram momentos gratificantes que envolveram diferentes áreas, sendo que o ser prestável e o saber ouvir o outro, elogiando ou mostrando o seu ponto de vista, foram competências que foram trabalhadas com mais afinco.

### **Avaliação do projeto**

A avaliação assume um lugar de destaque quando ajuda o aluno a conduzir a sua própria aprendizagem (Vieira, 2019, p.5). Desta forma, pensámos em várias formas, diversificadas e enriquecedoras, para aplicar a avaliação do nosso projeto, de modo que as crianças também compreendessem onde estavam a errar mais e o que tinham de melhorar.

Nesta linha do pensamento, a avaliação processou-se por meio da observação direta das crianças, dos registos fotográficos e do preenchimento de algumas grelhas de observação, onde constavam todos os objetivos das atividades propostas. Para além disso, no final de cada atividade, era realizada uma reflexão sobre a mesma, que consistia na explicação de como a atividade correu, referia opiniões das crianças e das professoras e mencionava aquilo que poderia correr melhor. Por exemplo, numa das atividades realizadas sobre as fases da lua refleti o seguinte:

**Reflexão:**

A visualização do vídeo foi muito produtiva, tanto para um grupo como para o outro, pois os do quarto ano puderam recordar a matéria e os de terceiro aprofundar os seus conhecimentos sobre a mesma. A grelha de registo sobre as informações contidas no vídeo foi uma boa estratégia para que as crianças prestassem atenção ao que estavam a visualizar e pudesse, de uma forma simples, registar o mais importante.

O trabalho a pares foi interessante de se observar visto que as crianças trabalham calmamente e sem conflitos, chegando a bons resultados sem problemas.

A demonstração das fases da lua, através do uso da lanterna e bolas foi um momento interessante, sendo o quarto minguante e o quarto crescente as mais difíceis de compreensão, contudo com a insistência e mais esclarecimento obtive as respostas que ansiava "estou a ver!".

A maquete como consolidação das fases foi um dos aspetos que todos gostaram de realizar, visto que duas crianças até me pediram coisas a mais para levar para as suas famílias.

Reflexão de atividade realizada no dia 17 de maio de 2022

A avaliação do projeto processou-se, nomeadamente, através de uma rubrica de avaliação que foi preenchida tendo em conta os objetivos propostos no projeto. Deste modo, criou-se uma rubrica que avalia várias dimensões em 3 níveis, sendo o nível 1 o que não domina, o nível 2 o que domina mais ou menos e o 3 o que domina totalmente (anexo 12). Assim, procedeu-se à avaliação das crianças na primeira semana e na última e verificou-se uma evolução na participação, no domínio dos conteúdos e, principalmente, um maior interesse e empenho. Estes factos levam-nos a crer que os objetivos foram cumpridos e podemos avaliar o projeto de uma forma positiva.

Durante as semanas de estágio, independentemente da aula em questão, tentei sempre motivar os alunos para dedicarem a sua atenção ao novo conteúdo e senti que os nossos jogos e a sua relação com o dia-a-dia tornaram a aprendizagem das crianças mais significativa, contrariamente ao que tínhamos observado na nossa primeira semana de estágio. Deste modo, alguns dos alunos que não revelavam interesse nenhum em participar nas atividades, ou em aprender novos conteúdos, melhoraram com o passar do nosso estágio, bem como melhoraram a sua apresentação de trabalhos, a sua autonomia e a capacidade de diálogo e discussão de ideias.

Para tornar a avaliação ainda mais fidedigna, no último dia de estágio, eu e o meu par de estágio, pedimos às crianças que preenchessem uma ficha onde partilhavam quais foram as atividades favoritas e as que menos gostaram ao longo da nossa intervenção. Deste modo, conseguimos compreender que de forma geral as atividades mais gostadas foram as experiências, bem como os jogos e as atividades ligadas a coisas do dia-a-dia, onde se trabalhavam conteúdos escolares. Algumas evidências dessas avaliações são as seguintes:

**Avaliação do Projeto**

1. Indica a atividade que **gostaste mais** de realizar durante as nossas semanas de intervenção.

*Eu gostei de todo mas gostei especialmente de jogar ao Kasal.*

1.1 Porquê?

*Porque mostra que nós aprendemos de uma forma divertida.*

2. Indica a atividade que **gostaste menos** de realizar durante as nossas semanas de intervenção.

*Dançar.*

**Avaliação do Projeto**

1. Indica a atividade que **gostaste mais** de realizar durante as nossas semanas de intervenção.

*Eu fizemos as bolhas.*

1.1 Porquê?

*Porque tivemos que fazer os cálculos das quantidades dos ingredientes e assim fazíamos matemática enquanto nos divertíamos.*

2. Indica a atividade que **gostaste menos** de realizar durante as nossas semanas de intervenção.

*Eu gostei de todos.*

Figura 9- Avaliação das crianças do projeto "Envolver para Aprender"

No que se refere às atividades menos gostadas, a maioria das crianças referiu nenhuma.

## **Percurso de desenvolvimento profissional**

Para qualquer docente em formação inicial, os períodos estágio são essenciais, pois são momentos em que podemos assumir a gestão educativa de um grupo, iniciando o desenvolvimento da nossa identidade profissional. Consequentemente, o estágio facilita a mobilização de tudo o que se estuda enquanto discente com a realidade da profissão, o que nos demonstra que não existem receitas milagrosas, mas úteis para tornar a nossa prática mais significativa, rica e envolvente (Andrade, 2005). Por exemplo, quando pensamos em avaliar a organização do ambiente educativo da sala é essencial analisar se a forma como está organizado é a mais produtiva no que se refere à promoção do bem-estar, bem como de aprendizagens significativas e relacionadas com o currículo (Cardona, 2007). Por isso, podemos ouvir a opinião de diferentes profissionais para organizar os materiais, a sala e o tempo, mas é essencial ouvir e observar o grupo para perceber as suas necessidades e o que é para eles significativo.

Por todos contextos onde passei, na primeira semana, foi valorizada a observação do grupo para diagnóstico, o que na minha visão é uma das ferramentas essenciais de um educador e professor, porque é por meio dela que percebemos as características e interesses das crianças. Neste enquadramento, é importante refletir sobre a importância da observação, que segundo Estrela (1994) "(...) constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (p. 29). Ao observar a forma como o grupo interage, aceita e se envolve na atividade, o docente percebe se o projeto que idealizou estará a nutrir efeitos ou não e se, tal como Parente (2010) afirma, é adequado aos seus interesses e necessidades, na perspetiva do sucesso das aprendizagens.

Foi nas primeiras semanas de estágio que delinee os projetos de intervenção e não deixei de parte, em nenhum deles, os interesses e necessidades do grupo, visto que todo o trabalho deve ser desenvolvido em prol dos gostos, do combate das dificuldades e das aprendizagens essenciais a desenvolver. A par deste facto, é importante referir que o professor deve gerir o currículo das crianças de um modo flexível, não impondo o mesmo a todos se estiverem em diferentes níveis de aprendizagem.

Cabe ao professor refletir sobre "(...) o porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (...)" (Roldão, 2018, p.8), pode

ensinar um conteúdo para que ele marque e forneça novos ou reforce os conhecimentos das crianças. No fundo, o professor deve preocupar-se em que os alunos atinjam aprendizagens comuns, mas sempre que necessário, através de estratégias diversificadas, visto que não existem alunos iguais.

No que concerne à interação das educadoras/ professoras cooperantes com as crianças, pude constatar que a mesma foi sempre positiva e que todas as crianças revelavam muito carinho pelas docentes. Em situações de conflito, em que muitas vezes as crianças não compreendiam os pedidos das professoras, observei que, mais tarde, as crianças revelavam sempre empatia pelas professoras e acabavam por pedir desculpa ou mostrar que pensaram sobre o que fizeram e queriam alterar. Por exemplo, lembro-me de um caso concreto, no 2.º ano, no qual uma criança respondeu de uma forma agressiva a um pedido que a professora lhe tinha feito. A professora, triste com o acontecimento, pediu à criança que pensasse muito bem no que tinha dito durante o intervalo. Quando voltou do intervalo a criança dirigiu-se à professora e pediu desculpa por responder daquela forma dizendo “Eu fico muito chateada e preciso de me acalmar para depois dizer coisas boas!”.

Durante os estágios, foi possível perceber que o educador e o professor têm a tarefa árdua de perceber e refletir sobre as várias dinâmicas que envolvem as relações entre as crianças e a complexidade da aprendizagem de todas e de cada uma, quer seja pelas suas dificuldades, preocupações, facilidades, entre outros. Assim, o professor deve refletir sobre tudo o que envolve a sua relação educativa com as crianças, pois só assim “[sabe] agir eficazmente em um determinado tipo de situação [apoiando-se nos seus] conhecimentos, mas sem [nunca se] limitar a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7).

Relativamente à minha integração nos diferentes contextos educativos, posso afirmar que a mesma foi muito positiva, uma vez que fui bem-recebida por todos os grupos, professoras, auxiliares de ação educativa e restante pessoal das instituições educativas. Desde o primeiro dia, tive a liberdade para interagir com as crianças em todos os momentos, o que possibilitou o desenvolvimento de estratégias que enriqueceram a minha prática, bem como permitiu que ficasse a conhecer melhor o grupo. Por exemplo, na semana de observação, tivemos oportunidade de apoiar as crianças nos momentos de higiene, desenvolvimento de atividades, resolução de exercícios e no desenvolvimento dos seus projetos o que, de certa forma, nos aproximou das mesmas. Prova disso é que, logo no segundo dia, na maior parte dos estágios, já estávamos a ser requisitadas para entrar nas brincadeiras e a receber desenhos feitos pelos alunos com mensagens queridas.

Toda a minha intervenção, no âmbito dos projetos de intervenção, correu como tinha idealizado. Consegui planificar diferentes atividades, disponibilizei todos os recursos que tinha pensado e desenvolvi algumas estratégias, para que todas as crianças participassem nas atividades planeadas, sendo que uma dessas estratégias foi a participação ativa em muitos dos jogos que realizei, demonstrando alguns exemplos do que podiam fazer ou algumas respostas que poderiam dar. Fiquei contente com o meu desempenho e mesmo quando era a semana de intervenção do meu par de estágio, ajudei todos os alunos, nas várias aulas das diferentes áreas, e tentei sempre que as crianças percebessem várias formas de como podiam usar os recursos, assim como as ajudei e incentivei a ultrapassar algumas dificuldades que surgiam.

Observar e participar na dinamização das atividades foi muito benéfico para o meu desenvolvimento profissional, dado que, deste modo, aprendi a planificar, a aplicar e a refletir sobre tudo o que se passava no contexto e, assim, perceber como poderia melhorar no futuro. Desta forma, posso destacar que desenvolvi a minha capacidade de resolução de problemas (uma vez que ajudei as professoras e o meu par de estágio a solucionar certos problemas, como, por exemplo, a escolha de materiais para atividades) e de reflexão perante as minhas ações e o impacto que as mesmas tinham. Ainda posso mencionar que também desenvolvi a minha criatividade (pois, tive de idealizar atividades, com base num projeto e nas diferentes áreas curriculares, que fizessem sentido desenvolver com o grupo) e a minha atenção (dado que, numa sala com crianças pequenas, é necessário observá-las para poder registar os seus desempenhos e o que já sabem ou precisam de melhorar).

Durante todos os estágios, também percebi que a planificação das atividades é essencial para orientar a prática educativa, pois, ao planificar, "(...) o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem" tomando decisões preponderantes para a adaptação do currículo ao meio envolvente (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p.1046). Ao planificar toda a minha intervenção senti-me mais segura na exploração dos conteúdos e no desenvolvimento das estratégias, dado que tinha tudo planeado com intencionalidade educativa e sabia o que teria de fazer a seguir. Claro que, em alguns momentos, fui surpreendida com perguntas que não estava à espera ou com atividades que exigiram mais tempo, mas senti que reagi sempre de uma forma adequada e ativa, valorizando todas as crianças e respeitando os seus ritmos.

O trabalho colaborativo, com o meu par de estágio, também revelou ser uma mais-valia para que a minha experiência nos estágios fosse positiva. Senti que a construção do projeto, das planificações e do portefólio em conjunto fez com que tudo ficasse mais consistente, rico e articulado. Segundo Roldão (2007, p.27), o trabalho colaborativo é

trabalhar em conjunto, esperando alcançar melhores resultados através da partilha de saberes. Ouvir a opinião de outra pessoa sobre tudo o que se passa dentro da sala e das nossas ações no desenvolvimento de atividades é fundamental, pois foi assim que compreendi coisas que sozinha não tinha conseguido captar, como, por exemplo, a reação de todas as crianças às atividades propostas ou o tom de voz demasiado alto para alguns momentos em que não era necessário.

No que se refere aos aspetos que tive mais dificuldades, considero que se relacionam com a gestão do tempo, principalmente no 1.º CEB, porque, nos contextos em que estive, o tempo para cada área acabava por ser muito reduzido, cerca de 1h30 por dia. Uma das estratégias que adotei foi tentar estipular, em conjunto, o tempo que demorávamos a realizar uma tarefa, para que todos conseguíssemos não alargar a atividade por muito mais tempo do que o que estava estabelecido no horário. Além disso, considero que ainda posso melhorar na organização dos alunos para diferentes tipos de atividades, pois algumas atividades que planifiquei para grupos de vários elementos, poderiam ser mais proveitosas para pares. Por exemplo, a maior parte dos jogos Kahoot foram realizados em grande grupo (devido à falta de computadores ou *internet* para todos) e considero que teriam sido mais significativos se fossem feitos individualmente ou a pares.

Outro aspeto que também revelei dificuldades foi a gestão dos conflitos entre crianças nos diferentes grupos, pois nem sempre sabia o que fazer ou pedia ajuda, recorrentemente, às educadoras e professoras cooperantes. Saber como agir perante esta problemática sempre me causou muito interesse e medo em simultâneo, visto que gostava de aprender a saber como resolvê-los, mas não quero que essa resolução passe pelos castigos, como vi acontecer em estágios na licenciatura.

Durante os estágios, pude observar que gerir estas situações é um desafio, porque em alguns dos momentos nem sequer conseguimos observar o que aconteceu e temos de perceber o que se passou a partir do diálogo das crianças. Assim, comecei a perceber que ouvir as crianças é uma das atitudes essenciais para perceber o que podemos fazer para resolver a situação, por exemplo, observei várias vezes as educadoras a resolver conflitos entre crianças sobre a partilha através da chegada a um consenso ou a partilha estipulada por um tempo.

Ao longo dos estágios percebi que conhecer, observar e escutar as crianças é um aspeto crucial na prática, visto que só dessa forma conseguimos adotar estratégias adequadas para priorizar o bem-estar e o crescimento das crianças, bem como atividades que as desafiem e as levem a querer aprender mais. Por exemplo, as atividades em JI foram, algumas vezes, motivo para aprender ainda mais sobre os conteúdos falados. A atividade da

construção da formiga levou a que as crianças quisessem saber tantos pormenores, que uma das crianças questionou o porquê de as formigas não caírem quando andam no teto ou sobem paredes. Essa característica não constava nos meus registos e foi mote para uma pesquisa mais aprofundada, em sala, que levou a que as crianças aprendessem ainda mais sobre a forma como esse inseto se agarra.

Relativamente à avaliação que realizei nos estágios, sinto que foi sempre positiva, indo ao encontro do que o grupo necessitava e as docentes desejavam. Por exemplo, no estágio em 2.º ano de escolaridade, tivemos oportunidade de realizar a avaliação da segunda unidade do manual de Estudo do Meio, a que foi lecionada por nós, e constatámos que os alunos tiveram um bom desempenho, sendo que quase acertaram em todas as perguntas e demonstraram interesse em participar nas atividades propostas.

“Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada um consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Silva et al., 2016, p.15). Tendo em conta esta citação, a construção de grelhas de observação que continham os objetivos das atividades, foi uma forma de percebermos se as crianças estavam a adquirir e a melhorar as suas competências. Na minha perspetiva, foi gratificante perceber que no final do estágio algumas crianças já tinham adquirido objetivos que não tinham no início.

Em suma, com a experiências dos estágios, adquiri muitas informações pertinentes para o meu futuro enquanto educadora ou professora, dado que tive oportunidade de perceber tudo o que envolve a rotina de uma criança que se encontra no Pré-escolar ou 1.ºCEB, bem como compreender a importância que o educador e professor desempenham na promoção e desenvolvimento de novas competências.

## **Parte II- Componente Investigativa**

### **Contextualização da problemática investigativo**

Neste processo de aprendizagem profissional, num curso de formação de professores, no qual a responsabilidade da educação de gerações futuras é um eixo fundamental, sinto que o meu papel no desenvolvimento das crianças é essencial. Nomeadamente, no desenvolvimento das suas personalidades, no desenvolvimento de diferentes aprendizagens ou na forma como se comportam ou agem, perante as adversidades que vão surgindo ao longo da vida.

Os conflitos são inevitáveis no desenvolvimento humano, quer sejam eles na escola, em casa ou num recinto público, visto que a interação entre as pessoas envolve emoções, tensões, diferentes opiniões e isso pode gerar problemas, que nem sempre somos capazes de resolver sozinhos, mas que muitas vezes podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo do seu desenvolvimento, as crianças vão aprendendo a lidar com as emoções. Sendo assim, é expectável que as crianças, principalmente entre os 1 e 3 anos, apresentem um elevado nível de egocentrismo, isto é, apresentam mais dificuldades em compreender o ponto de vista do outro, assim como aversão a partilhar objetos com os seus colegas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Para além disto, ainda “não aprenderam a controlar seus sentimentos e reações, especialmente a frustração e a raiva que deles decorrem” (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 87), o que por vezes leva a que entrem em conflito com outras crianças ou com os adultos por não quererem realizar as ações solicitadas. Já a partir dos 3 anos, as crianças começam a compreender cada vez melhor o valor de partilhar e de magoar o outro, quer seja por palavras ou fisicamente, o que, na verdade, vai ajudar a controlar os conflitos existentes, mas não faz com que os mesmos acabem.

Tendo consciência que os conflitos fazem parte do nosso crescimento, sinto que preciso de aprofundar os meus conhecimentos sobre quais são as melhores estratégias para resolver e tornar algo que leve as crianças a crescer. Paralelamente, acho essencial perceber de que forma a Educação para a Cidadania oferece ferramentas para que as crianças compreendam o ponto de vista do outro, as suas necessidades e as suas emoções, bem como partilhem as suas de forma o mais democrática, empática e pacífica possível, tentando não magoar o outro.

Tendo em conta o que foi referido, cheguei à questão orientadora desta investigação “Em que medida os processos de gestão de conflitos podem facilitar as práticas de Educação para a Cidadania?”.

## **Enquadramento Teórico**

### A educação para a cidadania

Segundo Thomas Marshall (1893-1981), a cidadania confere aos cidadãos o direito a ter direitos. Contudo, a ideia de cidadania não deve ser só baseada em direitos, visto que deve valorizar os deveres, as ações, as qualidades e as opiniões de todos os intervenientes na sociedade (Vieira, Nogueira & Tavares, 2015). Desta forma, não podemos dissociar a cidadania da autonomia, da democracia e da participação, uma vez que só podem ser considerados cidadãos as pessoas que sabem tomar decisões de modo consciente, responsável e respeitoso, valorizando o seu bem-estar e o bem-estar social (Neto, Lobo & Carvalho, 2012, p.251). Contudo, o conceito de cidadania é amplo e gera algum debate, mas o que é essencial entender é que implica direitos, “(...) mas também deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação quer entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si” (Cardona et al., 2015, p.36).

Em Portugal, temos um conjunto de leis que “(...) representam a construção de normas e regras sociais para que os cidadãos possam viver mais agradável e produtivamente uns com os outros” (Vanconcelos, 2006, p.110). Neste sentido, as crianças vão crescendo num meio onde já existem normas e valores que lhes são transmitidos, primeiramente, pelos seus familiares.

A escola é o primeiro local onde as crianças têm oportunidade de contactar com pessoas diferentes, que valorizam diferentes valores e que agem de modos diversificados perante as adversidades. Assim sendo, a escola torna-se o primeiro pilar de socialização pública das crianças, o que faz com que se torne importante para aprendizagem da cidadania (Sarmiento, 2006).

Educar para a cidadania nas escolas reconstrói os valores fornecidos pelas famílias à “luz da experiência de vida comunitária” (Vasconcelos, 2006, p.112). Deste modo, este local é um lugar promotor de cidadania, “(...) propondo para isso aprendizagens em espaços curriculares e não curriculares que vão ajudando a construir sentidos na participação em sociedade e na relação entre pessoas” (Marques, 2019, p.23), pois tanto dentro da sala como na relação com as pessoas exteriores, em visitas de estudo, por exemplo, as crianças vão percebendo a importância de participar nas decisões, em sociedade.

Segundo o Despacho n.º 6173/ 2016, “a escola pública apresenta-se como o espaço privilegiado, para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania”. Esta estratégia deve permitir que as crianças “(...) experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de

cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade (...)", entre outros. Assim, a Estratégia de Educação para a Cidadania surge como um instrumento de trabalho que aponta para a educação de uma cidadania global.

A cidadania global "é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo" (UNESCO, 2015, p.14). Desta forma, o que se pretende é que as crianças saibam estar em sociedade, compreendendo e respeitando as diferenças entre os indivíduos.

Os valores da cidadania encontram-se reconhecidos nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), onde se estabeleceu que os alunos devem ser preparados "(...) para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado" (Direção-Geral de Educação, 2016, p.2).

Nesta linha de pensamento, a Educação para a Cidadania une-se à componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento que integra as matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade. Nesta área curricular os docentes devem ter como missão "(...) preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos" (Direção Geral de Educação, 2016).

Os princípios ligados a esta área e, por sua vez, à Educação para a Cidadania, relacionam-se com a inclusão, estabilidade, adaptabilidade, ousadia, coerência, sustentabilidade e com o saber (Martins et al., 2017). Para isso, é essencial se proverem valores como a liberdade, responsabilidade, participação, curiosidade, reflexão, entre outros, para que as crianças compreendam que tem um papel ativo na sociedade e que as suas decisões afetam tudo o que as rodeia (Martins et al., 2017).

Tendo em conta o que foi mencionado, a Educação para a Cidadania deve promover aprendizagens que se relacionam com a atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); com o relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo) e com o relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos) (Monteiro et al., 2016).

A sua operacionalização relaciona-se com o nível de ensino em que os alunos se encontram, sendo que no 1.º ciclo se desenvolve de uma forma transversal ao longo de todo

o currículo. Os domínios a ser trabalhados neste ciclo são: Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental e Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico) (Monteiro et al., 2016).

Estes domínios são trabalhados ao nível de cada turma e ao nível global da escola. O que significa que se pretende que as crianças trabalhem a cidadania quando estão na convivência em turma, bem como quando convivem com as diferentes pessoas na escola. Devido a este facto, cada escola deve ter uma estratégia para educar para a cidadania comum a todos, “de forma a criar um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar” (Monteiro et al., 2016, p.10).

O sucesso da implementação da Estratégia prende-se com a cultura e as oportunidades fornecidas aos alunos para tomarem decisões importantes para a convivência de todos naquele recinto (Monteiro et al., 2016, p.11).

Os critérios de avaliação sobre a aquisição desses domínios são decididos por cada escola, sendo que “devem considerar o impacto da participação dos alunos e das alunas nas atividades realizadas na escola e na comunidade, constando estas, de acordo com as normas definidas, no certificado de conclusão da escolaridade obrigatória” (Monteiro et al., 2016, p. 9). Posto isto, a avaliação “(...) deve integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno e aluna através de evidências (...)” (Monteiro et al., 2016, p. 9). Deste modo, a avaliação da educação para a cidadania não deve ser realizada apenas tendo como base o conhecimento dos temas, mas também através dos indicadores de impacto na cultura escolar, onde as crianças já demonstram apresentar determinada atitude perante certo tema (Cardona et al., 2015).

A implementação de atividades no âmbito da Educação para a Cidadania deve ser preferencialmente em parceria com a comunidade, numa perspetiva de trabalho em rede. Para isso, o professor “(...) deve saber potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade e deve saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas (...)” (Monteiro et al, 2016, p.14).

### Planificar processos de Educação para a Cidadania

Ser cidadão numa sociedade é estar desperto para tudo o que nos rodeia, expondo a nossa opinião e sendo responsável por todos os atos que praticamos. Nesse sentido, a educação para a cidadania ajuda-nos a criar essa relação com a sociedade, tendo como base

as normas, regras e valores que contribuem para uma harmonia entre a responsabilidade, autonomia e participação (Martins, 2009).

Para que exista a construção de uma cidadania global e crítica é fundamental que existam espaços criadores de participação coletiva e consciencialização para a democracia numa sociedade (Belda & Boni, 2017, p.15), isto é, onde todos participam nas decisões preponderantes para a vivência conjunta de modo igualitário.

Um desses espaços é, sem margem para dúvidas, a escola. Este local deve alimentar reflexões coletivas e individuais sobre as problemáticas que predominam no mundo, levando as crianças a pensar em como podem agir para transformar a sociedade “(...) com vista à justiça social, equidade, paz e solidariedade” (Marques, 2019, p.22). Para além disso, deve favorecer o estabelecimento de relações sociais o que, promove a reflexão e a partilha de opiniões sobre o que nos rodeia e leva as crianças a pensar em alterações e idealizar propostas para a resolução de certos problemas.

Nesta linha do pensamento, as planificações de atividades em cidadania são indispensáveis para a formação das crianças, sendo várias as formas de planificar a abordagem aos diferentes assuntos intrínsecos às relações sociais estabelecidas. Uma dessas atividades poderá ser a inclusão da opinião das crianças (participação) sobre alterações nos espaços da escola.

A participação dos alunos na tomada de decisões que afetem a vida escolar deve ser, assim, um aspeto fulcral para que compreendam que as suas opiniões têm valor e afetam a convivência entre todos. Desta forma, segundo Guerra (2022, p.67):

“(...) a participação não é um direito, mas um dever onde todos são protagonistas das deliberações, revestindo a participação não apenas uma função organizativa ou funcional, mas também educativa, o que pressupõe a assunção do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar.”

Quando os alunos são chamados a participar é-lhes pedido para valorizarem os valores comuns, mobilizando os seus interesses pessoais em serviço do trabalho de grupo (Mouraz, 2011, p.2). Neste sentido, a participação nas escolas faz com que os alunos percebam, na prática, o valor da sua opinião, o que a torna um fator para a aquisição de

aprendizagens ligadas a uma cidadania responsável, que os alunos irão utilizar noutros momentos em suas vidas (Menezes et al., 2005).

Algumas atividades que podem ser feitas para o desenvolvimento da cidadania são a criação de debates sobre opiniões do visionamento de notícias, vídeos ou filmes que apresentem posições sociais que modificam ou levam os alunos a refletir sobre acontecimentos sociais que põe em risco, por exemplo, a vida dos humanos (Cardona et al., 2011).

Desenvolver projetos sobre as diferentes temáticas da cidadania pode, também, ser um modo de explorar estes temas, onde as crianças elaboram questões problema, investigam e assumem possíveis conclusões (Cardona et al., 2011). Assim sendo, "(...) explorar e discutir conceitos-chave da vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do coletivo, tentando sempre fazer pontes com a vida real (...)" (Cardona et al., 2011, p.33), pode ser uma forma adequada para promover o desenvolvimento da cidadania.

As ações de voluntariado ou de ajuda para com o outro são momentos muito ricos do ponto de vista social, uma vez que as crianças também contactam com o valor de ajudar quem mais precisa, o que as torna cidadãs mais solidárias (Cardona et al., 2011).

Para além de atividades mais orientadas, tal como já foi referido, a cidadania surge na escola a partir das interações que se estabelecem dentro dela, onde cada cidadão é detentor dos seus valores que afetam o modo como vê o mundo. Ter uma vida descansada e sem problemas é uma máxima que é geral a todos os cidadãos, portanto, "Viver em paz é um processo complexo que implica uma necessidade, individual e colectiva, e um direito que todos temos na vida" (Cunha & Lopes, 2011, p.38), contudo a diferença faz com que existam conflitos onde "(...) a pluralidade de posições e a possibilidade de confrontar as diferentes perspectivas e preferências constituem peças fundamentais para o saudável funcionamento das mesmas" (Cunha & Lopes, 2011, p.38).

Neste sentido, os conflitos "(...) são intrínsecos a qualquer sociedade e constituem elementos naturais do processo de desenvolvimento e de progresso" (Cunha & Lopes, 2011, p.38). Assim, é essencial que se encontrem formas "(...) pacíficas que ajudem as pessoas a resolverem os conflitos com base na cooperação e na flexibilidade, eliminando ou diminuindo a desconfiança e a animosidade" (Cunha & Lopes, 2011, p.39).

### O papel do conflito nos processos de educação para a cidadania

A definição de conflito não é unânime entre os estudiosos, mas existem vários traços em comum que pretendo sintetizar. Segundo Torrego (2000), o conflito são situações em que

duas pessoas entram em desacordo devido aos seus interesses, desejos e valores serem incompatíveis.

Segundo Torrego (2000), os conflitos podem ser tipificados em:

Tipos de Conflitos				
Conflitos de relação e comunicação	Conflitos de interesses/necessidades	Conflitos por recursos	Conflitos por atividades	Conflitos por preferências, valores ou crenças
Abrangem diferentes concepções entre as partes ou que se apoiam em ofensas	Nos quais existem problemas na satisfação de interesses	Onde existem divergências no emprestar, possuir ou conceder objetos	Gerados pelo desacordo em trabalhos de grupo, por exemplo	Decorrem da tentativa de imposição da diferença no outro

*Tabela 2- Tipos de Conflitos*

Os conflitos não ocorrem apenas em situações de relação com o outro, pois segundo March e Simon (1979, citado por Costa, 2003) os conflitos podem adotar diferentes formas, sendo uma delas o conflito individual quando se refere a situações em que temos dificuldades em resolver problemas sozinhos e que envolvem a tomada de decisões individuais. Estes conflitos interiores aproximam-se do conceito de dilema, que segundo o Dicionário da língua Portuguesa (2022) se define por uma situação na qual o indivíduo é obrigado a escolher entre duas alternativas contraditórias, mas ambas aceitáveis.

No que se refere aos conflitos no contexto educativo, segundo Vinãs (2004), posso destacar os conflitos de relacionamento (surgem das relações estabelecidas entre todos os intervenientes do processo educativo), os conflitos de rendimento (quando o aluno ou o professor não alcançam os resultados esperados), os conflitos de poder (emergem da autoridade e da obrigatoriedade da escola como instituição) e os conflitos de identidade (que se relacionam com as expectativas dos alunos e professor têm sobre si).

Atendendo ao que foi referido, o conflito assume diversas formas na sociedade e, por isso, "(...) pode ser positivo, rentável e instrumental, na medida em que, através dele, podem

ser conquistados objetivos que sem a sua presença, teriam sido impossíveis” (Cunha & Monteiro, 2018, p.17). Isto é, o conflito “(...) é uma parte essencial da dialéctica do desenvolvimento pessoal e social”, visto que o confronto de ideias pode gerar mudanças benéficas para a sociedade ou partes envolvidas, desde que seja bem gerido (Cunha & Lopes, 2011, p.40).

Alguns dos seus benefícios, segundo Binaburo e Munõz (2007), centram-se na aprendizagem em tomar decisões, na estimulação da reflexão e no auto e heteroconhecimento (isto é, conhecimento que temos de nós e dos outros). Assim, é essencial que os indivíduos se predisponham a respeitar, tolerar e aceitar as diferenças, de modo a possam resolver alguns problemas e crescerem como pessoas.

É importante referir que os conflitos também podem trazer resoluções perigosas ou atitudes mais agressivas dentro e fora da comunidade escolar, o que torna essencial a existência de indivíduos que não os julguem e ajudem à sua gestão, utilizando diversas ferramentas de comunicação, onde a procura pelos interesses comuns e o acordo voluntário seja o mote para chegar à resolução dos conflitos. No fundo, mediadores que apelem à cidadania, à negociação e mediação (Cunha & Lopes, 2011).

Nesta linha do pensamento, falar em conflitos como ajuda ao desenvolvimento da cidadania é pensar nos benefícios que os conflitos podem trazer para o reconhecimento dos deveres, direitos, emoções e formas de estar em sociedade. Tanto na vida quotidiana como na escola, os alunos devem ter a responsabilidade pelas tarefas que lhes são impostas, sendo que a convivência com o outro e a procura de soluções deve ser gerida de um modo positivo e encaminhada por um docente sempre que necessário. Deste modo, segundo Soriano (2010), a gestão positiva dos conflitos é uma oportunidade para a aprendizagem da vida conjunta, na medida em que o conflito, segundo Cunha (2022), funciona como:

“(...) um motor de mudança em termos políticos, económicos e de direitos humanos; anula a resistência à inovação; constitui uma situação de excelência para aprender competências negociais; possui uma função catártica, permitindo libertar tensões; pode promover a união grupal; constitui uma forma de reequacionar o poder entre os envolvidos; possibilita o reconhecimento de pontos de vista distintos (...)”

Uma estratégia que facilita a gestão positiva dos conflitos é a mediação, visto que proporciona várias vantagens para os envolvidos, sendo algumas: soluções mais satisfatórias, potenciação da comunicação e manutenção das relações (Cunha & Leitão, 2016).

A mediação assenta na negociação cooperativa, na solução construída em conjunto e na vontade voluntária de participação dos envolvidos para a resolução do conflito (Cunha & Monteiro, 2017). Algumas das suas características passam pelo acordo mútuo, a intervenção de um mediador, uma participação na resolução do conflito voluntária e a transformação do conflito numa situação positiva, onde se melhoram as relações dos intervenientes (Cunha & Monteiro, 2018).

No contexto escolar, e mais pertinente para o estudo em causa, compete aos agentes educativos gerirem os conflitos numa perspetiva de cooperação, onde a criação de contextos justos, calmos e democráticos seja um mote para o bem-estar em comunidade (Torrego, 2001).

### O papel dos docentes na gestão dos conflitos em contexto educativo

Tendo em conta o que foi referido no capítulo anterior, Hohmann & Weikart (1997) assumem que na escola as crianças necessitam de ajuda, quer seja pelas suas brincadeiras ou pelas necessidades que vão tendo ao longo do dia. Deste modo, o adulto deve oferecer assistência às crianças, nunca esquecendo que cada criança tem o seu ritmo e que poderá demorar mais tempo a processar as soluções para os seus problemas. Neste sentido, a ajuda do adulto torna-se um género de “andaime” no desenvolvimento da criança, amparando as suas quedas incentivando-a a não desistir e a entender o mundo.

Nesta sequência, o mesmo acontece na resolução de conflitos. Quer sejam conflitos entre adultos e crianças ou crianças e crianças, e exista a necessidade de intervenção de terceiros, o mediador deve sempre dar oportunidade para que os intervenientes se escutem e consigam chegar a uma solução por si sós. De acordo com Jares (2002), o mediador deve ter a capacidade de ser paciente, respeitar os intervenientes, ser justo e não julgar os conflitos, tornando os objetivos gerais da mediação:

- Favorecer a comunicação entre os intervenientes;
- Levar ambas as partes a compreender o conflito de um modo geral e não só a sua opinião;
- Analisar as causas sem envolver interesses dos sentimentos;
- Favorecer a criação de soluções criativas para o conflito;
- Reparar as feridas emocionais.

A intervenção de um mediador de conflitos entre crianças, em contexto educativo, é o professor ou educador. Isto torna-os a chave para o entendimento das crianças sobre os sentimentos mais negativos que são gerados, quando estas são contrariadas ou não gostam de alguma atitude que tiveram para com elas.

No caso de crianças em idade de Pré-Escolar é fundamental perceber que se encontram num estado de desenvolvimento onde as emoções são um turbilhão e não as sabem controlar (Brazelton & Sparrow, 2013). Deste modo, a intervenção do educador ou professor pode ser mais requisitada, o que faz com que o profissional de educação tenha de ser alguém atento ao que o rodeia, promovendo diálogos onde ouve ambas as partes, sem envolver a precipitação ou o nervosismo que surgem, muitas vezes, nos momentos mais complicados (Cunha & Monteiro, 2018).

O educador ou professor enquanto mediador de conflitos deve ser dotado de mais características, sendo algumas delas: a escuta ativa (que possibilita a clarificação de sentimentos e ajuda as pessoas a tornarem-se mais racionais), a empatia (que envolve a compreensão do outro), a assertividade (que, segundo Elizondo (2005), facilita a comunicação com o outro), a clareza (principalmente, nas perguntas que formula para ajudar na gestão do problema), a criatividade (que direciona a atenção para as soluções e afasta os conflitos), entre outras (Cunha & Monteiro, 2018).

O que, em certa medida, se relaciona com o perfil do professor de cidadania, uma vez que este deve conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes, saber potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade, saber respeitar as diferenças culturais e saber criar situações que desenvolvam o pensamento crítico, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas (Monteiro et al., 2017).

No entanto, o mediador, que nestes casos é o educador ou professor, nem sempre deve intervir nos conflitos, pois também tem de dar a possibilidade às crianças de encontrarem soluções por si mesmas (Cunha & Monteiro, 2018). Para isso, os docentes têm de promover um ambiente no qual as crianças são ativas, uma vez que “Quanto mais ativa for a participação da criança e quanto mais forem valorizadas as suas participações, mais valores e normas sociais serão inculcados nas mesmas” (Bee, 1986, p. 29).

De acordo com tudo o que foi referenciado, há necessidade de refletir sobre a importância de gerir os conflitos de modo construtivo, o que em outras palavras significa, gerir os conflitos de modo as que os envolvidos se esforcem para se perceberem e no futuro consigam trabalhar de forma cooperativa (Costa, 2003).

## A gestão construtiva dos conflitos na escola

A gestão de conflitos, segundo Torrego (2001), assume diferentes modelos que foram constatados ao longo dos tempos. Estes modelos intitulam-se como: Punitivo-sancionador (baseia-se na sanção de modo a impedir que o interveniente não volte a agir daquela forma); Relacional (que tem como propósito prevenir o conflito através do diálogo e do encontro interpessoal) e Integrador (que propõe uma forma de prevenir e abordar os conflitos através do diálogo e aplicação de normas).

Infelizmente, o modelo de gestão de conflitos que emerge mais regularmente nas escolas é o Punitivo-sancionador (Cunha & Monteiro, 2018). Este modelo relaciona-se com a sanção ou o dito castigo como forma de mostrar a todos que o comportamento ou atitude não foi aceitável, mas torna-se fraturante nos indivíduos que estão envolvidos, pois “(...) não favorece a autorresponsabilidade (...), pode gerar ressentimento (...) e não resolve o conflito por completo (...)” (Cunha & Monteiro, 2018, p.25).

Apesar de ser um modelo fácil de aplicar, deve ser evitado, sendo que, atualmente, e tendo como referência um documento orientador de trabalho para o docente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2016), os alunos devem ser capazes de sair da escola a pensar sobre o impacto dos seus atos de modo crítico e autónomo, arranjando soluções criativas para enfrentar os seus problemas. Para além disso, este modelo tem como foco a eliminação do conflito o que não traz benefícios nenhuns para os seus intervenientes, pois o ideal é encaminhá-lo para uma solução justa e não violenta (Morgado & Oliveira, 2009).

O ideal será adotar os modelos relacional e integrador, onde os envolvidos em conflitos conversam, mostram o que sentem e arranjam soluções, quer seja com ou sem ajuda de um mediador. Encarar os conflitos como processos e não como momentos pontuais pode ser uma forma de os compreender, dado que são criadas oportunidades para a criação de estratégias que podem ser úteis para o resto da vida (Gaspar & Roldão, 2007).

Cada docente deve adotar as formas mais adequadas para resolver os conflitos no contexto educativo, sendo que não existem métodos mais eficazes, apenas se sabe que trabalhar valores e regras e compreender as rotinas dos alunos pode ser um passo para saber acalmá-los e direcionar as suas energias para a resolução dos seus problemas.

De acordo com Jares (2002), a mediação realizada pelos docentes em contexto educativo pode ocorrer em cinco fases:

- Primeira fase - o mediador clarifica o que se passou e cria um ambiente de respeito e confiança, para que as crianças se sintam à vontade em expor o que aconteceu;

- Segunda fase - consiste na exposição dos sentimentos e dos pontos de vista sobre o que aconteceu, que em muitos casos, acaba por ser insultos e o mediador deve encaminhar a conversa para o respeito pelo outro e a escuta ativa;
- Terceira fase - o mediador esclarece a importância daquele conflito, tendo em conta as emoções que estão envolvidas e o passado relacional dos protagonistas;
- Quarta fase - as partes já devem estar dispostas a reconhecer os seus erros e os dos outros, sugerindo soluções, sendo que o mediador ajuda neste processo;
- Quinta fase - centra-se um pouco mais no mediador onde o mesmo avalia o que aconteceu e incentiva as crianças sobre os procedimentos utilizados e o tipo de relação que foi estabelecida.

Para facilitar a mediação de conflitos, nos diferentes contextos escolares, existe a possibilidade de adotarem diferentes programas que tem como objetivo comum solucionar estes problemas por via da mediação, contribuindo para fortificação das instituições, preservação de relações e ensinam formas diferentes de resolver os conflitos (Morgado & Oliveira, 2009).

Um desses Programas é implementado em Espanha e intitula-se de “Programa Nacional de Mediación Escolar” e, no fundo, demonstra que a mediação escolar requer vontade para a sua implementação, pois devem ser criados diagnósticos das necessidades da comunidade escolar e envolvente, implementar ações de sensibilização, criar equipas de mediação de conflitos, formar e capacitar os mediadores, implementar projetos que façam sentido para a criação de competências de resolução de conflitos e avaliar os resultados obtidos e o que se pode melhorar (Morgado & Oliveira, 2009, p.52).

Tal como já pude constatar, o conflito é algo que é inevitável quando muita gente vive em conjunto, assim é essencial definir estratégias que se adequem as diferentes faixas etárias presentes nos contextos educativos.

Uma que é essencial no pré-escola, tal como Formosinho, Katz, Mcclellan, & Lino, (1996) afirmam, é a organização do ambiente educativo da sala, visto que o educador deve promover uma organização adequada ao grupo e que faça sentido, sem esquecer a quantidade de material que tem disponível e que será benéfico deixar na sala. A minha interpretação destas ideias recai na existência, por exemplo, de regras estabelecidas para o uso dos objetos que são ambicionados por todos, onde poderá existir a contagem do tempo da sua utilização.

Outra estratégia, neste contexto, poderá recair sobre a organização de uma rotina diária flexível, mas que tenha uma organização dos momentos estruturada, de modo a conferir previsibilidade às crianças do que vai acontecer a seguir e, assim, permitir que as crianças decidam o que querem fazer sem terem inseguranças (Silva et al., 2016).

A última estratégia para este contexto, também tem como referência as OCEPE, e baseia-se no fornecimento de experiências da vida real às crianças, sempre com o apoio dos adultos, nas quais, por exemplo, os adultos ou as crianças criam momentos de relação com o outro e de exploração da socialização, visto que quanto mais contactarem com as diferentes emoções e realidades, mais facilmente começam a perceber a existência de outros pontos de vista e as relações causa-efeito que afetam o estado de espírito.

Nesta linha de pensamento, o educador deve criar um meio onde a criança participe ativamente no seu processo de aprendizagem, visto que, deste modo, “(...) criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes, e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Silva et al., 2016, p.38).

Para as crianças mais crescidas, para além das estratégias desenvolvidas no pré-escolar, existem estratégias que se ligam intrinsecamente à Educação para a Cidadania. Envolver as crianças em debates, em visitas ao exterior, em ações de voluntariado ou em trabalhos de grupo podem ser momentos que desencadeiem muitos conflitos de ideias ou relacionais, contudo se forem encaminhados por um mediador, neste caso professor, que adote uma postura calma, que identifique os sentimentos e preocupações das crianças, que peça as crianças para que se ouçam e sugiram sugestões para a resolução de problemas, tornam-se momentos ricos de aprendizagem para saber estar na sociedade (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 85).

## **Metodologia**

### **Tipo e contextualização do estudo**

A presente investigação surgiu através de uma insegurança que me acompanhava desde a licenciatura. O medo de fazer uma má gestão dos conflitos ou uma gestão mais severa e menos compreensiva sempre me acompanhou, visto que tive oportunidade de observar formas de reagir com as crianças muito diferentes ao longo da minha vida e dos percursos de estágio.

Como o meu objetivo é encaminhar as crianças para a compreensão e respeito pelo outro, surgiu a ideia de investigar um pouco mais sobre as conceções dos docentes sobre os conflitos, bem como as estratégias que podem ser mais adequadas para mediá-los.

O envolvimento das crianças neste estudo, pretende perceber as suas conceções sobre os conflitos, assim como as suas sugestões para solucioná-los ou evitá-los. A esta temática junta-se a Educação para a Cidadania, pretendendo, assim, compreender quais são as conceções dos educadores e professores sobre a relação dos conflitos com a Educação para a Cidadania e as melhores sugestões de atividades para a aprendizagem e desenvolvimento de competências, no que diz respeito à gestão de conflitos.

Nesta linha do pensamento, optei por realizar uma investigação do tipo qualitativo, pois tal como Bogdan e Biklen (1994) defendem trata-se de uma investigação que valoriza mais os processos do que os resultados, onde os investigadores se regem principalmente por descrições feitas no ambiente que está a frequentar. Desta forma, decidi usar este tipo de investigação uma vez que fornece mais pormenores das vivências nos locais de estágio e dá a entender os sentimentos envolvidos dos participantes, não esquecendo o meio que os rodeia.

Este tipo de investigação, por vezes, é também chamada de naturalista, pois o ambiente natural é a fonte de dados do pesquisador. Além disso, as suas características passam por uma grande preocupação com o processo, recolha de dados maioritariamente descritivos, valorização do significado do que os participantes dão às coisas e a análise de dados parte de um processo indutivo, o que por outras palavras significa analisar os dados de uma parte, para chegar a uma conclusão mais geral ou não (Bogdan e Biklen, 1994, citado por Ludke & André, 1986).

O trabalho de investigação está fortemente ligado ao processo de reflexão sobre a prática, o que, tal como Cardona (2006) atende, permitirá a continuação do desenvolvimento profissional essencial para a evolução da profissão docente, uma vez que tem características da investigação-ação (metodologia orientada pela reflexão constante sobre a ação desenvolvida, tendo em conta a melhoria da prática para aperfeiçoar e resolver os problemas emergentes (Fonseca, 2012)).

### **Questões e objetivos do exercício investigativo**

A questão orientadora de toda a investigação foi:

→ Em que medida os processos de gestão de conflitos podem facilitar as práticas de Educação para a Cidadania?

Através desta questão surgiram os seguintes objetivos:

- Caracterizar as conceções dos docentes sobre abordagem pedagógica aos conflitos em contexto educativo/ escolar e sobre as situações que os desencadeiam;

-Identificar quais são as principais estratégias usadas pelos docentes na gestão de conflitos;

-Perceber como a planificação das práticas de educação para a cidadania podem ajudar na gestão dos conflitos;

-Identificar a importância da gestão dos conflitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos participativas e ativas;

- Caracterizar as concepções das crianças sobre os conflitos.

### **Contexto e Participantes**

Os contextos escolhidos para a realização desta investigação prendem-se com os estágios realizados, sendo que em todos os grupos foram recolhidos dados, através de uma conversa em grande grupo.

Neste sentido participaram 45 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. Os grupos escolhidos foram os descritos na caracterização do grupo nos diferentes estágios.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a seis profissionais de educação, sendo três delas educadoras de infância (duas a trabalhar no ensino privado e uma no ensino público e presente no estágio de JI) e três professoras (duas a lecionar no público e presentes no local de estágio e uma no privado).

### **Processos de recolha e tratamento de dados**

#### **Instrumentos**

Os instrumentos escolhidos para a realização desta investigação foram as entrevistas semiestruturadas a educadoras e professoras e a realização de diálogos em grande grupo com os diferentes grupos de estágio (JI, 2.º ano e 3.º e 4.º anos).

A escolha do instrumento entrevistas semiestruturadas recai sobre as suas vantagens para um estudo de caráter qualitativo. Segundo Sousa (2006, p. 378) as entrevistas semiestruturadas acarretam "a possibilidade de se obterem informações detalhadas sobre valores, experiências, sentimentos, motivações, ideias, posições e comportamentos, entre outras características dos entrevistados". Assim sendo, são uma fonte que fornecem pormenores que serão benéficos para esta investigação, pois a forma como as docentes respondem podem fornecer informações relevantes sobre a temática (Bell, 1997, p.137).

Ademais, as entrevistas semiestruturadas contam com a presença de um guião pré-definido, cuja finalidade é estruturar o diálogo (Ludke & André, 1986). Porém, esse mesmo documento orientador não necessita de ser cumprido de forma rigorosa, tendo o entrevistador a possibilidade de realizar os ajustes e as alterações necessárias no decorrer da entrevista (Ludke & André, 1986).

Como procedimento para levar a cabo as entrevistas semiestruturadas, existiu a necessidade de criar um guião para as educadoras e para as professoras, que não diferem no conteúdo, mas apresentam uma questão diferente.

O guião implementado nas entrevistas às professoras é constituído por 14 perguntas distribuídas por 4 blocos (anexo 13), nomeadamente: bloco I referente à legitimação da entrevista, onde os docentes se identificam e o investigador apresenta o seu estudo; bloco II referente às conceções sobre os conflitos; bloco III que diz respeito às estratégias para a resolução de conflitos e o bloco IV que se refere à abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania.

Já o guião implementado nas entrevistas às educadoras contém 13 perguntas (anexo 14) distribuídas, igualmente, por 4 blocos. Para análise destas, procedi à sua transcrição e criação de tabelas de análise de conteúdo que explicarei melhor nos tópicos seguintes.

Outro instrumento de recolha de dados foi o diálogo com os grupos de crianças dos estágios. Tendo como referência Máximo-Esteves (2008, p.100) saber as ideias da criança sobre um tema é “um requisito indispensável para que esta se torne participante ativo na (re)construção do conhecimento científico sobre si próprio”. Neste caso, o tema exposto por mim era os conflitos que estavam refletidos em imagens que, posteriormente, eram debatidos sobre a turma através de três questões base (1. O que são os conflitos?; 2. Algumas formas que usam para resolver conflitos?; 3. Na escola ensinam alguma coisa que vos ajude a resolver esses conflitos?). Assim, através das questões orientadores do diálogo e da mediação de quem fala em que momento, o investigador vai recolhendo dados para a sua pesquisa.

Optei por usar este instrumento, pois é uma tipologia de recolha de dados especial, na medida em que são recolhidos dados qualitativos, através de uma discussão focada num assunto. Deste modo, segundo Silva et al. (2016), ao fomentar o diálogo o educador está a facilitar que a criança expresse opiniões e manifeste o seu desejo em comunicar. O que na verdade, faz deste instrumento um momento de desenvolvimento de criatividade e ousadia, bem como compreensão de Eu e do que o rodeia (Cury, 2017).

O objetivo relacionado diretamente com este instrumento nesta investigação é “caraterizar as conceções das crianças sobre os conflitos”. Para análise dos diálogos em grande grupo, tal como nas entrevistas semiestruturadas, optei por transcrevê-los e depois fazer uma grelha em que destaquei o mais importante para a investigação, dito pelas crianças.

### **Procedimento de análise de dados**

Depois de implementar todos os instrumentos referidos, existiu a necessidade de transcrever as entrevistas (anexo 15) e o diálogo em grande grupo (anexo 16). Posteriormente, passou-se à análise do conteúdo de cada instrumento, sendo esta uma análise que pode usufruir de diferentes técnicas para ser realizada, mas que fornece dados que descrevem a realidade.

A análise de conteúdo, deste modo, é detentora de uma dimensão descritiva (que mostra o que foi falado) e de uma dimensão interpretativa (onde o investigador reflete sobre o que foi dito e relaciona-o com a teoria) (Henriques, 2014). Estas dimensões tornam-na orientadora desta investigação, uma vez que, inicialmente, comecei por transcrever as entrevistas aos docentes e, posteriormente, analisei-as tendo em conta três fases de análise explicadas por Bardin (1997): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultando: a inferência e interpretação.

De acordo com o mesmo autor, para a análise das entrevistas foi essencial a criação de um guião de análise com categorias e subcategorias, para conseguir chegar a resultados que fossem passíveis de ser comparados e se tirarem conclusões. Deste modo, as categorias foram criadas tendo em conta os objetivos do estudo, já as subcategorias criaram-se através dos temas mencionados pelos entrevistados. Neste processo de seleção do que foi dito com mais relevância pelos entrevistados, existiu a necessidade de transformar o grande texto em unidades de sentido, isto é, em frases que fossem passíveis de ser tratadas em diferentes contextos e integradas dentro de novos conjuntos de informação.

Nesta ótica, o tratamento dos dados das entrevistas foi realizado através de uma técnica de fragmentação, visto que existiam muitas informações que não se enquadravam na questão ou não traziam alguma coisa de novo, mas nunca se desvalorizou a mensagem principal.

No que se refere à análise das entrevistas (anexo 17), posso mencionar a criação de três categorias, sendo a primeira o Tempo de Serviço (que serve meramente para caraterizar as entrevistadas), a segunda é intitulada de Conflitos e a terceira de Gestão de Conflitos e a Educação para a Cidadania. Da segunda categoria emergem as subcategorias: Perspetivas; Tipos; Razões; Importância para a Aprendizagem; Importância para tornar as crianças

participativas e ativas; Percurso Académico; Opinião sobre como se aprendem a resolver e Estratégias. A terceira categoria contém as subcategorias: Educação para a Cidadania; Relação; Atividades; Projeto Educativo (só respondida pelas educadoras) e, por fim, A Estratégia de Educação para a Cidadania de escola integra a dimensão dos conflitos e Domínios da Educação para a Cidadania que mais se relacionam com a questão dos conflitos (só respondidas pelas professoras).

O tratamento dos dados do diálogo em grande grupo foi analisada da mesma forma que o das entrevistas, sendo que foram salientadas as frases que mais se relacionam com a temática em estudo e que melhor mostram as conceções das crianças sobre os conflitos e sobre o que a escola ensina para a resolução dos mesmos. Neste sentido, houve uma transcrição integral do diálogo em grande grupo e depois a criação de uma grelha com categorias e subcategorias (anexo 18). A única categoria que emergiu foi “Conflitos”, sendo que depois surgiram as subcategorias “Conceções”, “Estratégias de prevenção e de resolução” e “Influência da escola”.

## **Apresentação e análise dos resultados**

### **Entrevistas**

As entrevistas foram analisadas por meio do que estava explícito no texto, para obter alguns indicadores que me ajudassem a responder aos meus objetivos. Decidi analisar as entrevistas das educadoras e das professoras em simultâneo, visto que depois de transcrever todas as entrevistas senti que as respostas iam ao encontro umas das outras e pareceu-me mais fácil organizar desta forma a minha análise.

O tempo de serviço das entrevistadas situa-se entre os 10 e 41 anos de serviço, sendo a classe das educadoras a detentora de mais anos de serviço. O meu critério para a escolha destes participantes já foi explicado, anteriormente, contudo ainda não tinha explicado que decidi escolher os 10 anos como tempo mínimo de serviço, de modo a obter um conjunto de dados com mais experiência e que já tivesse estado com, pelo menos, dois grupos de crianças.

A categoria Conflitos é a que tem grande destaque nesta investigação e a que tem mais objetivos a ela associada. Relativamente à subcategoria “Conceção”, as entrevistadas têm pontos de vista comuns, sendo o conflito definido como um desentendimento, um confronto ou uma discórdia entre crianças. **(E1)** acrescentou “Eu vejo os conflitos como um confronto e os confrontos podem ser coisas positivas”, o que, na verdade, foi mencionado por Lederach (1984, p.23), visto que o mesmo considera que os conflitos “(...) podem ser um fator positivo na mudança e nas relações (...)”.

Quanto à subcategoria “Tipos”, duas das entrevistadas não demonstrou a existência de outros tipos, apenas referindo a existência de conflitos entre crianças durante todo o discurso. Já as restantes assumem a existência de diferentes tipos, sendo que **(E1)** e **(E3)** admitem a existência de conflitos interiores e **(P1)** disse “Quando duas crianças não estão de acordo uma com a outra ou com as decisões do professor.”, o que me levou a crer que esta professora quando pensa em conflitos em contexto educativo, também pensa nos conflitos que podem surgir entre aluno-professor.

No que respeita à subcategoria “Razões”, as educadoras mostraram partilhar das mesmas opiniões, sendo as brincadeiras e o não saber partilhar as ideias que prevalecem no início dos conflitos. **(E3)** acrescentou que a pouca idade é um dos fatores para a existência de conflitos no Pré-Escolar, um argumento que se baseia na saída das crianças do estágio sensório-motor para o pré-operatório, no qual as crianças ainda vêm as coisas como suas e não imaginam outra perspetiva (Bee, 1986).

Ainda nesta subcategoria **(E1)** sugeriu que “quando eles estão a ser sujeitos, por parte dos educadores, a coisas que não têm interesse nenhum para eles” pode ser um motivo para a criação de conflitos. Desta forma, o educador deve ser um agente ativo e observador ao longo do ano letivo para que “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças [leve] à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva et al., 2016, p. 28).

A entrevistada **(P1)** acrescentou, ainda, que uma das razões no 1.º ciclo são os trabalhos de grupo, o que é expectável e, por vezes, evitado pelos professores devido aos desentendimentos que se geram. Desta forma, na minha opinião, é essencial que as crianças desenvolvam o trabalho em grupo desde mais novas, para que possam aprender a dar a sua opinião e ouvir a opinião do outro para levarem os trabalhos a bom porto.

A subcategoria “Importância para a aprendizagem” mostrou-me que as educadoras pensam que o contributo dos conflitos para a aprendizagem é o lidar com as frustrações e a perceber as emoções, sendo que **(E2)** foi mais longe e referiu “Aprendem a perceber que nem tudo é objeto deles, que têm de pensar não só neles, mas nos colegas ou nos adultos da sala ou instituição”. As professoras direcionaram mais as suas respostas para o aprender a aceitar opiniões diferentes e **(P3)** acrescentou que se pode aprender algo sobre a violência e o não reagir violentamente. Uma das frases que me marcou nesta subcategoria foi dita por **(P3)**, visto que colmatou o seu discurso com “Isto dos conflitos acaba por ser transversal, porque se liga um bocadinho ao saber-ser, saber-estar e saberem relacionar-se uns com os outros”, o que demonstra uma relação entre os conflitos e o princípio de que “O saber está no centro

do processo educativo”, presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p.13).

Quando questionadas sobre a “Importância dos conflitos para tornar as crianças participativas e ativas” a opinião foi unânime, sendo a resposta afirmativa e reforçada pela ideia de que os conflitos nos fazem crescer e aprender a estar em sociedade. O aceitar da opinião do outro e o saber conversar sobre diferentes pontos de vista foi algo partilhado pela maioria das entrevistas, sendo que **(E2)** incluiu a ideia de que “os conflitos em pequenos servem para nós percebermos que vivemos em sociedade, que temos certas regras e que têm de ser cumpridas”. Além disso, **(P3)** afirma que os conflitos permitem “pensar que as nossas ações têm efeitos nos outros e são fruto de estar com os outros” o que nos remete para o poder da socialização no desenvolvimento das crianças, visto que a mesma “consiste num processo através do qual os indivíduos, aprendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo (...) (Pinto & Sarmento, 1997, p.45).

Apenas metade das entrevistadas confirma ter algum tipo de formação sobre conflitos na subcategoria “Percurso Académico”, sendo que dizem ter falado um pouco sobre o assunto durante a sua formação. As restantes dizem não ter qualquer tipo de formação o que, revelou algum receio em enfrentar os conflitos, inicialmente, o que poderia ter afetado as suas práticas educativas, tal como Cardona, Uva e Piscalho (2011) afirmam. A subcategoria “Opinião” relaciona-se com a subcategoria anterior, na medida em que dou destaque às opiniões das entrevistadas sobre a importância da abordagem aos conflitos na formação e percurso académico. As educadoras são convictas que só a prática ajuda a criar métodos de gestão dos conflitos, tal como **(E1)** disse, “ando para trás e ando para a frente para ver a melhor solução”.

No que se refere à subcategoria “Estratégias” acho por bem, começar por dizer que, assim como Cury (2017, p. 132) anuncia, “o diálogo é insubstituível para a formação humana, seja qual for a linguagem”. Decidi iniciar assim esta parte da análise, porque foi a estratégia que mais se destacou entre as entrevistadas, pois disseram que o ideal será sempre juntar as partes envolvidas, ouvir o que têm a dizer e depois chegarem a um consenso em conjunto. A atitude que o professor deve ter, segundo **(P2)** deve ser “(...) pacífica, sem julgamentos, sem avaliações (...)”, o que me pareceu indicado tendo em conta tudo o que já referi na fundamentação teórica deste documento.

Nesta linha de pensamento, **(E3)** ainda disse “Ah e ter calma e dar o exemplo. Isso... isso é muito importante, porque se andamos stressados e a repreender, eles também sentem e altera-os.”, o que na minha perspetiva também é importante salientar, uma vez que a forma

como reagimos dentro de sala influencia a forma como as crianças também se relacionam e basta refletir sobre as seguintes palavras de Cury (2017, p. 114):

“O cérebro de crianças e adolescentes é um cofre, não existem mentes impenetráveis, mas chaves inadequadas. Gritar, exasperar-se, exaltar-se, são atitudes que fecham esse sofisticado cofre mental, em vez de o abrir. Porquê? Porque formas agressivas de correção acionam fenómenos inconscientes que constroem pensamentos e aprisionam o Eu (...)” (p.114).

Outra estratégia apresentada por **(P2)** foi “De facto, eu penso que o Conselho de Cooperação Cooperativa seja uma excelente estratégia. Os alunos são levados a pensar no que aconteceu, já com alguma distância emocional e temporal. Deste modo, é vista e analisada uma situação não só pelos intervenientes, mas também pelos colegas e, assim, é falado sem julgamentos, sem avaliações do que se pode fazer ou poderia ter sido feito”. Esta estratégia vai ao encontro do que Cunha e Monteiro (2018) expõe em seu livro, afirmando as assembleias de turma como um procedimento para uma gestão construtiva de conflitos em contexto escolar, dado que as mesmas permitem desenvolver competências como “(...) escutar os outros, expressar-se de modo adequado e reconhecer pontos de vista diferentes” (p.68), competências essenciais para aprender a gerir conflitos. Esta técnica pedagógica está assente no Movimento da Escola Moderna, segundo a qual as relações entre os alunos são essenciais para a aprendizagem da cidadania democrática (Caetano, 2007).

A última estratégia que apresento foi mencionada por **(E1)** em “Depende das situações, mas é sempre um bocadinho de negociação e conversa para tentar desmontar a situação e desconstruir um bocadinho o problema, porque às vezes não é um problema tão grande”. Nestas palavras, surge o tema negociação como resolução de alguns conflitos de partilha no Pré-Escolar, o que me parece interessante desde que “(...) as partes procur[e]m gerar opções favorecedoras de ganhos mútuos” (Cunha & Monteiro, 2018, p.57), assim, todos ficam a ganhar com a solução encontrada e ninguém sai prejudicado. Claro está, que nesta parte, cabe ao educador ser criativo e dar algumas sugestões até que os intervenientes concordem e se sintam satisfeitos.

Da categoria “Gestão de Conflitos e a Educação para a Cidadania”, a primeira subcategoria a emergir foi “Educação para a Cidadania”, na qual procurei no discurso das entrevistadas a conceção que elas têm sobre este tema. **(P1)** foi a única que o disse explicitamente, afirmando que a “Educação para a Cidadania é ensinar a ser bom cidadão”. As restantes entrevistadas mencionaram ideias que esta área pode promover, dando

destaque à convivência democrática, ao saber estar com o outro e ao autoconhecimento, nomeadamente, conhecimento das emoções. Decidi criar esta categoria para perceber algumas conceções que as entrevistadas tinham sobre a Educação para a Cidadania, contudo senti que se tivesse oportunidade de voltar atrás, faria uma questão direta sobre o tema e teria obtido melhores resultados.

A subcategoria “Relação” demonstrou uma opinião consensual, pois todas consideram que a Gestão de Conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania. Esta relação baseia-se na ideia de que ao sabermos como resolver os nossos conflitos ou os conflitos com os outros, vamos conseguir estar melhor em sociedade.

Uma das entrevistadas, **(P1)**, disse “(...) a Educação para a Cidadania é ensinar a ser bom cidadão e, portanto, não ter conflitos, ou saber resolver os conflitos faz de nós melhores cidadãos”, e isto faz sentido, pois tal como Santos et al. (2011) defendem “A Cidadania refere-se também aos valores, atitudes e comportamentos expectáveis do “bom cidadão” e da própria sociedade” (p.5), o que nos leva a pensar que os comportamentos expectáveis se relacionam com as questões de direitos e deveres. Os direitos e deveres estabelecem o respeito pelo outro como uma máxima e, desta forma, chegámos à questão de saber gerir os nossos conflitos, pois ao aprendermos a geri-los estamos, também, a aprender a saber respeitar o outro quando não têm a mesma opinião ou os mesmos valores que os nossos.

Tal como Araújo (2008, p.132) refere, “Actualmente, a questão da educação para a cidadania encontra-se ainda marcada pelo imperativo de resolução e pacificação de conflitos, (...) e da necessidade de novas formas de convivência de culturas, de valores e de identidades bastante distintas”, assim, é clara a existência de uma relação entre o conflito e a cidadania, sendo, neste caso, a gestão de conflitos adequada fornece ferramentas ditas por **(E2)**, pois é o “tornar mais responsáveis (...) o conseguirem perceber que não é só a maneira deles que tem de prevalecer (...) o não magoar os sentimentos das pessoas envolvidas e conversar para resolver os problemas” que os torna cidadãos mais aptos para resolver os problemas da sociedade.

Quanto à subcategoria “Atividades” foram várias as sugeridas, sendo que uma ideia muito presente é a de que as atividades que relacionam a gestão dos conflitos com a cidadania provêm do dia-a-dia na instituição, pois tal como **(E3)** menciona “No fundo, na rotina, tudo o que acontece, se relaciona com isto e ajuda-os a crescer”. Contudo, foram dadas algumas atividades mais específicas que podem ser realizadas como, por exemplo, a exploração de histórias que envolvam a temática das emoções e conceitos como a partilha e respeito pelo outro, diálogos em grande grupo sobre temas que se relacionem com os conflitos ou com a sua resolução e jogos em que se tenham de colocar no papel do outro.

**(E2)** referiu a criação de regras como uma atividade que relaciona a gestão dos conflitos com a cidadania e, bem como Cury (2017, p. 57) expõe, a criação de limites inteligentes “(...) nutrem o Eu para ser um ator social, para estabelecer os seus direitos e deveres. Sem limites, o Eu torna-se um ditador, inclusive autodestrutivo”. Por outras palavras, isto significa que devem ser impostos limites ou regras na escola, para uma melhor convivência entre todos. É importante referir que estas não devem ser punitivas ou castradoras e devem ser delineadas desde cedo, pois não faz sentido a meio do ano pedir às crianças para fazerem coisas que nunca fizeram e repreendê-las pela dificuldade em mudar a atitude.

Para além do que já foi referido, gostava de acrescentar outra atividade exposta por **(E2)** que se relaciona com a criação de atividades que promovem o valor solidariedade. Este valor relaciona-se com conflitos da sociedade e, acho por bem, mencionar que estas atividades são, igualmente, essenciais quando falamos em gestão de conflitos e cidadania, uma vez que:

“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, citado por Santos, 2021, p.61).

A subcategoria “Projeto Educativo”, apenas respondido pelas educadoras, mostra que todas pensam na gestão de conflitos quando criam o projeto que irá guiar o ano letivo das crianças. No entanto, a maior parte assume que os conflitos surgem com a rotina e não há nenhum ponto específico no projeto que mencione os conflitos. Deste modo, os projetos contêm, segundo as educadoras, a promoção de valores essenciais para a convivência em sociedade, alguns deles elencados pelas OCEP. Assim, consigo prever que as entrevistadas “Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais) (...)” (Silva et al., 2016, p.37) estão a contribuir para que as crianças aprendam a resolver os seus conflitos.

No que concerne à subcategoria “A Estratégia de Educação para a Cidadania de escola integra a dimensão dos conflitos”, as respostas de **(P2)** e **(P3)** foram semelhantes, principalmente, porque mencionaram que em caso de conflitos, as escolas tentam resolver o problema: “Existindo algum problema há uma intervenção por parte da escola para tentar,

realmente, melhorar a nível da atitude e do comportamento e do convívio” **(P2)**. Assim, o pensamento destas duas entrevistadas recai em reconhecer a escola como um espaço “(...) de aprendizagem e convivência social que para além de oferecer, a quem ela acede, um espaço físico e organizacional, deve oferecer igualmente um espaço democrático de cidadania, um espaço relacional, de convívio, de cooperação e de resolução de conflitos” (Araújo,2008, p.89).

A entrevistada **(P3)** quando questionada cingiu a sua resposta à identificação de 3 temas a ser trabalhados pela Cidadania num ano letivo, mostrando que, aparentemente, não relaciona a questão dos conflitos com os mesmos.

A última pergunta colocada às entrevistadas relaciona-se com a última subcategoria de análise, “Domínios da Educação para a Cidadania que mais se relacionam com a questão dos conflitos”, **(P1)** volta, novamente, a dar uma resposta mais direcionada, mostrando que não vê uma relação da gestão de conflitos com todos os domínios da Educação para a Cidadania: “Não sei... Nós não cumprimos um programa. Temos um grande tema, neste caso, este ano 3 grandes temas a trabalhar ao longo do ano.”

Já **(P2)** e **(P3)** apresentam a ideia comum de que todos os domínios se relacionam com a gestão de conflitos. Desta forma, destaco a resposta de **(P2)**: “Eu acho que todos. Em dimensões diferentes e em abordagens por temas diferentes, mas tudo vai bater na questão do respeito. O respeito pela diferença, o respeito pelo ambiente. Portanto, se eles adotarem uma atitude de respeito para com os outros, para com a diferença, para com o ambiente, para com a igualdade de género acaba por ser transversal”.

Este destaque vem na sequência da existência de uma relação estreita da gestão dos conflitos com a cidadania, pois um dos princípios para o entendimento do outro é o respeito. O mesmo é fundamental para a convivência em sociedade, quer seja pelo respeito pelos direitos e pelos deveres, o respeito pela natureza, o respeito pelo nosso corpo e o dos outros, entre outros. Assim sendo, o respeito “mesmo quando sentido individualmente está referenciado externamente, em valores construídos na interação com a sociedade” (Araújo, 1999, p.46).

### ***Diálogo em grande grupo***

O segundo instrumento foi a realização de um diálogo em grande grupo com os diferentes grupos de estágio. O objetivo que está relacionado é: Caracterizar as conceções das crianças sobre os conflitos.

Na subcategoria “Conceções” todos os grupos mostraram ter a ideia comum de que os conflitos são brigas. Neste sentido, no grupo do 2.º ano surgiu o “Bater, resmungar, ser mal-educado” para definir um conflito e no grupo do 3.º/4.º surgiu “Para mim, conflito é... uma simples briga que se torna numa discussão e nem sempre acaba bem”. Ambas as definições não estão muito longe do que as educadoras e professoras disseram, sendo que no grupo do 3.º/4.º ano ainda surgiu que os conflitos “São coisas pequeninas que se tornam em grandes problemas”, o que vai ao encontro de ideias mencionadas por **(P3)** no decorrer da sua entrevista.

Durante a conversa com o grupo de JI, surgiram algumas estratégias para a resolução dos conflitos como, por exemplo, o pedir por favor (“É porque se calhar não pediste se faz favor”), a importância do saber “PARTILHAR” e o dizer das palavras mágicas como o obrigado. Já o grupo de 2.º ano forneceu várias estratégias para evitar ou resolver conflitos, sendo que o pensar antes de agir, o respirar fundo, o pedir licença, o pedir desculpa, o não dizer asneiras e o não chamar nomes foram as que surgiram. O 3.º/4.º ano acrescentou ideias como o “Conversar com as pessoas e esperar que elas aceitem” e “Chamamos os adultos para resolver” às anteriores referidas, o que, novamente, mostra que o adulto é o condutor para a gestão de vários conflitos, daí a importância deste ser capacitado de calma e imparcialidade, de modo a treinar as crianças “(...) para compreender que todas as escolhas acarretam perdas, que todas as atitudes têm consequências, que é necessário recuar para ganhar, pedir desculpas quando falhar, mas [é relevante] dar sempre uma nova oportunidade a si próprio” (Cury, 2017, p.75).

A última subcategoria, “Influência da escola” surgiu na tentativa de perceber se as crianças consideram que a escola ajuda ou não a resolver os conflitos. No grupo de JI eu nem coloquei esta questão, pois devido às suas idades considerei que não iriam saber responder. Nos restantes grupos, coloquei e obtive apenas resposta de duas crianças, sendo que a criança do 2.º ano mencionou “A escola não ajuda, porque todos os dias é a mesma coisa... é alguém a brigar” e a criança do grupo do 3.º/4.º ano referiu “Sim, a professora ajuda-nos”. Posto isto, obtive uma resposta negativa e afirmativa, não tendo dados suficientes para tirar conclusões adequadas.

### **Síntese dos resultados**

Nesta parte da investigação apresentarei as conclusões de tudo o que já foi exposto aqui, dando as possíveis respostas aos objetivos do estudo e à questão principal que o orientou.

O objetivo de caracterizar as conceções dos docentes sobre os conflitos, tendo em conta a minha amostra, posso referir que as mesmas se baseiam na ideia de que os conflitos

são desentendimentos ou desacordos entre pessoas. Durante as entrevistas foram várias as opiniões tecidas sobre os conflitos, sendo que todas as entrevistadas os viam como uma forma de aprender a lidar com as emoções, frustrações e com o outro.

Algumas das inquiridas admitiam a existência de diferentes tipos de conflitos em contexto educativo, sendo que os destacados foram os com nós próprios e os entre adultos e crianças. Para esses conflitos foi sugerido o olhar atento do adulto para captar os interesses, conhecer o grupo e perceber o estado das crianças, levando-me a crer que como profissionais de educação devemos atender sempre ao bem-estar das crianças para que estas se sintam bem em interagir com o outro. O que corrobora a ideia de Silva et al. (2016, p. 10), pois “(...) o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.”

Segundo a minha investigação, os motivos que desencadeiam mais conflitos residem na partilha e o não aceitar de outras opiniões, competências essas que devem ser trabalhadas por meio da Educação para a Cidadania, uma vez que, segundo (Martins et al., 2017), “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”, deve ser uma competência que deve estar adquirida no final da escolaridade obrigatória.

No que se refere ao objetivo de identificar as principais estratégias usadas pelos docentes, a resposta foi muito evidente. Tal como os teóricos defendem, e foi mostrado anteriormente, os conflitos devem ser resolvidos através do diálogo, onde cada parte expõe o seu ponto de vista e, posteriormente, se chega a um entendimento. Entendimento que pode ser feito de forma autónoma por parte dos intervenientes ou, como é o caso de grande parte dos conflitos em contexto educativo, com a necessidade de intervenção de um mediador.

Para além do diálogo, estratégias como: o acalmar e só passado um tempo conversar; o negociar objetos; o perceber quais são os interesses do grupo; o fazer uso de Assembleias de Turma e o, nas idades mais pequenas, mudar de assunto em conflitos simples, segundo as inquiridas, são estratégias que podem ser úteis e podem enriquecer a bagagem de quem quer aprender a lidar com conflitos em contexto educativo.

O objetivo “a gestão dos conflitos contribui para o desenvolvimento de crianças enquanto cidadãs participativas e ativas na sociedade” gerou uma opinião consensual e mostrou que as inquiridas consideram que a gestão de conflitos se relaciona com a construção do Eu para saber lidar com as adversidades presentes na sociedade. Assim sendo, posso concluir que a gestão dos conflitos, desde que adequada, contribui para a melhor relação e

entendimento com o outro, para criação de práticas democráticas e para nos conhecermos melhor a nós próprios. Estas competências são essenciais para a criação de bons cidadãos, segundo as inquiridas, pois tornam as crianças mais seguras de si mesmas e, por isso, sentem-se mais capazes de participar na sociedade.

A abordagem aos conflitos na planificação de atividades de Educação para a Cidadania, de acordo com as entrevistadas, surge através do diálogo, de jogos em que as crianças tenham de assumir a posição do outro, de Assembleias de Turma e a partir do conto de histórias. Ademais, simplesmente as diferentes situações do dia-a-dia são referenciadas como atividades nas quais se trabalham a gestão de conflitos e a Educação para a Cidadania, sendo, por isso, novamente, mostrada a relação forte entre estes temas, mas associada muito à vivência na rotina e não propriamente a um momento apropriado e dedicado só à Cidadania.

Nessa lógica, através deste objetivo compreendi que apesar das entrevistas referirem algumas atividades, senti que não há nada planeado para falar da gestão de conflitos, simplesmente é um assunto que vai surgindo e sido debatido ao longo do tempo.

Através do diálogo em grande grupo com as crianças consegui perceber que as brigas, o bater e as discussões são as conceções que as mesmas têm sobre os conflitos. Nestas conversas, também percebi que, apesar de não praticarem muitas dessas estratégias, as crianças sabem que para evitar ou resolver conflitos devem partilhar, pedir por favor, pedir desculpa, conversar sobre o assunto ou chamar um adulto quando não chegam a um entendimento. Estas palavras demonstram que as crianças participantes neste estudo, já têm algumas noções de como podem enfrentar os seus conflitos, quer seja porque a escola as promoveu, quer seja porque a família lhes mostrou.

Tendo em conta tudo o que foi referido, a resposta para a questão “Em que medida os processos de gestão de conflitos podem facilitar as práticas de Educação para a Cidadania?” baseia-se na forte ligação entre a gestão de conflitos e a Educação para a Cidadania evidenciada ao longo de toda a análise, uma vez que ao gerirem os seus conflitos ou serem ensinadas a geri-los, as crianças estão a arrecadar competências que os preparam para a convivência democrática em sociedade e as tornam bons cidadão, tal como a Educação para a Cidadania pretende.

Deste modo, tal como Cardona et al. (2011, p.85) afirmam “O conflito, confere ao ser humano novas formas de pensamento, de interação social e de emoções que irão direcionar-se, ora para a construção do próprio sujeito, ora para a construção da realidade exterior”, o que me leva a concluir que os mesmos incluem e são facilitadores de competências de Educação para a Cidadania como a responsabilidade, a consciência de si próprio e do mundo

que o rodeia, o pensamento crítico, o trabalho colaborativo e o respeito por uma “(...)sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que assenta(...)” (Martins et al., 2017, p.15).

O estudo, sendo de caráter qualitativo, permitiu-me compreender com mais pormenor as conceções dos participantes e, desta forma, chegar mais facilmente a conclusões sobre os objetivos propostos. Desta forma, posso afirmar, que sinto que enriqueceu a minha bagagem, trouxe-me algumas estratégias para a gestão de conflitos e despertou-me o interesse para a criação de atividades neste âmbito, ligadas à Educação para a Cidadania.

## Parte III- Reflexão Final

Chegar a este ponto é o culminar de um percurso académico muito rico em práticas e conhecimentos sobre a educação.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém, revelou-se desafiante, mas sinto que me capacitou com atitudes, competências, saberes e estratégias essenciais para exercer a prática docente.

Segundo Mello e Lindner (2012, citado por Vasques, 2020), os estágios têm relevância para a formação dos professores e educadores, pois é através dos mesmos que os estudantes têm a possibilidade de contactar com o dia-a-dia das instituições, bem como refletir acerca da sua prática futura e construir conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento.

Nesta ótica, a PES, nos diferentes contextos, foi essencial para compreender de forma mais aprofundada as características dos grupos de crianças com que irei trabalhar, assim como permitiu que adquirisse novas competências, como, por exemplo, o saber gerir o tempo em sala, pois intervir no contexto diariamente é muito diferente de falar sobre ele teoricamente.

Os meus estágios realizaram-se todos em instituições de carácter público e, felizmente, passaram por todos os contextos, sendo que, curiosamente, durante o estágio de mestrado apenas não tive oportunidade de contactar com um grupo que frequentasse o 1.º ano.

Tanto o Pré-Escolar como o 1.º Ciclo, têm o objetivo de estimular o desenvolvimento global das crianças fomentando as suas inserções na sociedade, a igualdade de oportunidades, criatividade, entre outros (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Deste modo, foram criados vários documentos orientadores para a prática docente, fomentando a igualdade no ensino que é fundamental para dar sentido e coerência à educação.

Nesta lógica, cabe a cada escola ter flexibilidade em pôr o currículo em prática, valorizando as diferenças entre crianças e o alcance do maior sucesso educativo para a inserção das mesmas na sociedade. Para isso, em cada sala deve existir um adulto de referência, o educador ou professor, que fica encarregue de ensinar todas as áreas do saber, sendo que pode ser coadjuvado nos apoios a crianças com mais dificuldades ou alguma necessidade educativa.

Deste modo, o docente assume um papel preponderante da educação, sendo que tem de ser capaz de “encontrar as formas de ensinar bem, ou seja, de fazer com que [a criança] aprenda, apreenda [e] aproprie alguma coisa que se considera importante ser aprendido” (Roldão, 2004, p.100). Por outras palavras, desempenha o papel de organizar e articular os

conteúdos das diferentes áreas disciplinares, baseando-se na realidade vivida pelos alunos, de modo a cativá-los a querer saber mais e a investigar sobre os assuntos (Zabala e Amau, 2010, citado por Leite, 2012).

Considerando tudo o que foi supramencionado, posso afirmar que em todas as instituições em que estagiei observei que os colaboradores priorizavam o bem-estar das crianças, assim como tentavam estabelecer um ambiente seguro e confortável, para que as mesmas se sentissem bem naquele local e se desenvolvessem, como, por exemplo: todo o seu currículo era pensado com base nas OCEPE ou Aprendizagens Essenciais; as educadoras/professoras cooperantes, para além dos conteúdos relacionados com as áreas do saber, conversavam com as crianças sobre o seu estado de espírito e as suas preocupações; as atividades dirigidas em cada aula tinham em vista desafiar as crianças e torná-las mais competentes; as curiosidades das crianças eram esclarecidas em vários momentos ao longo do dia, entre outras.

A parceria entre as escolas e os docentes é fulcral para a tomada de decisões curriculares que suscitam o trabalho de respeito pelo outro, a capacidade de resolução de problemas e a organização de atividades e estratégias que tenham como base a estimulação da “(...) inteligência, [d]a autonomia solidária e [d]a participação dos alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p.7). Assim sendo, percebi que, enquanto futura educadora ou professora, devo adotar uma postura colaborativa e de respeito pelo outro nos contextos educativos.

A observação sistemática ao longo de todo o percurso académico permitiu conhecer os grupos, reconhecendo os seus interesses, as suas características específicas, as dificuldades e as motivações. Nesta perspetiva, é essencial referir que a observação e, posterior, reflexão sobre tudo o que me rodeou neste percurso académico foi a chave para perceber e analisar criticamente o contexto e a minha forma de agir perante ele, uma vez que possibilitou a perceção de qual vai ser a postura que devo adotar nos vários momentos da rotina.

Os grupos de crianças com que estagiei foram todos queridos comigo e, em momento algum, senti vontade de desistir dos estágios. A vontade em ensinar ou mostrar coisas novas foi o mote para toda a minha prática, portanto ir ao encontro dos interesses das crianças foi uma preocupação, que olhando para trás, penso que foi resolvida, uma vez que fiz todos os meus projetos em torno disso, estabelecendo diálogos sobre o que gostariam de fazer para aprender o que quer que fosse.

Os projetos criados, em conjunto com os meus pares de estágio, obtiveram bons resultados, na medida em que foram várias as crianças que evoluíram, no que concerne aos objetivos estabelecidos, no decorrer dos estágios.

Durante o percurso de estágio também aprendi que as planificações são essenciais e os educadores ou professores não deviam viver sem elas. Planificar o que vamos fazer, quando, com que objetivos, ajuda-nos a clarificar a nossa prática e a organizar o que é mais importante, pois em vários momentos senti que a planificação foi a base para me organizar e perceber o que era preciso ser feito. Claro está, que as mesmas não devem ser estanques, pois existiram dias que planifiquei atividades a mais e não fazia sentido fazer tanta coisa ou exigir tanto do grupo quando o mesmo não estava a corresponder.

Durante a dinamização das várias atividades que planifiquei, consigo destacar a minha capacidade de dar resposta imediata às crianças, a minha organização do grupo e a minha expressividade, uma vez que considero que foram aspetos que contribuíram para a criação de um ambiente onde todos me conseguissem prestar atenção e aprendessem novos conteúdos. Para além disso, destaco a forma como articulei os diferentes conteúdos e a resiliência que apresentei em momentos onde nos parecia que não íamos conseguir dar aulas a dois anos diferentes, por exemplo.

Verifiquei que, para promover a aprendizagem dos alunos, as educadoras e professoras tentam, em todas as situações, levar as crianças a gerir as suas ações numa perspetiva democrática, levando-as a compreender que todos os seus comportamentos, bons ou menos bons, têm consequências na comunidade onde se inserem. Revejo-me muito nesta forma de intervir, elogiando o grupo quando necessário, mas também corrigindo e conversando sobre o que está errado.

Tendo em conta o que referi surge o tema da minha investigação, A Gestão de Conflitos: uma estratégia de Educação para a Cidadania. Onde procurei teórica e praticamente como é que a gestão de conflitos poderia facilitar a Educação para a Cidadania.

Observei e analisei dados em que percebi que a boa gestão dos conflitos, isto é, gestão a partir do diálogo e entendimento com o outro, traz às crianças ferramentas essenciais para se tornarem cidadãos ativos e participativos numa sociedade, uma das visões pretendidas pela Educação para a Cidadania. Deste modo, percebi que algumas das estratégias a adotar para a gestão de conflitos devem ser uma postura calma, privilegiar o diálogo e o chegar a um acordo, através de um consenso entre os interesses partilhados nos diferentes momentos.

Apreendi, também, que os conflitos são inevitáveis e que até contribuem para o desenvolvimento de novas aprendizagens, tornando-se fulcrais para o desenvolver da nossa opinião sobre os outros e o que nos rodeia.

Durante o decorrer do estágio e do estudo, senti que a Educação para a Cidadania ainda é algo que é associado a toda a vivência na sala, o que não está errado, visto que se trata de uma área transversal a todo o currículo (Monteiro et al., 2017). No entanto, e tal como a teoria defende, compreendi na ação que há necessidade de criar práticas de cidadania que valham por si só, de modo que o trabalho sobre os valores e respeito pelo outro sejam trabalhados com mais afinco (Monteiro et al., 2017).

Um fator limitante da investigação, presente neste relatório, foi a quantidade de amostra, visto que são poucas as inquiridas e poderia ter chegado a outras conclusões se tivesse realizado mais entrevistas. Outro fator limitante foi a escolha do diálogo em grande grupo como instrumento de recolha de dados, uma vez que colocar todas as crianças a falar de um assunto, faz com que nem todas consigam dar a sua opinião e, por isso, acabei por recolher poucos dados. Se tivesse oportunidade de voltar atrás realizava *focus group*, uma vez que, em pequenos grupos, teria a oportunidade de utilizar, tal como Krueger e Casey (2009, p. 15) referem, uma tipologia de recolha de dados especial, na medida em que são recolhidos dados qualitativos, através de uma discussão focada num assunto.

Estudar e refletir sobre a relação entre a gestão dos conflitos e a educação para a cidadania fez-me perceber que, no futuro, poderia ser interessante realizar uma investigação sobre a influência das práticas de Educação para a Cidadania, em diferentes contextos sociais, de um modo mais amplo, incluindo mais entrevistados e análise de atividades iguais em sítios diferentes do país.

A realização deste relatório permitiu que absorvesse e registasse as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e interações entre as professoras e as crianças, de modo que um dia as possa utilizar enquanto futura profissional na área. Possibilitou, também, articular os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico com as observações e intervenções realizadas na prática, de forma a desenvolver a minha experiência profissional.

Para além disso, ainda permitiu investigar a prática e procurar respostas para um tema que sempre me causou ansiedade, mas que depois de ter realizado este trabalho me sinto mais preparada. Assim, posso mobilizar vários aspetos deste documento e desta experiência para o futuro, mas relacionam-se, essencialmente, com a importância da reflexão, da

planificação da prática, de diferentes estratégias de gestão de conflitos e da importância da educação para a cidadania na escola.

Em suma, a criação deste trabalho foi fulcral para refletir sobre todo o caminho traçado até este momento. Sinto que cresci muito e que tudo foi uma aprendizagem constante, que me construiu enquanto profissional e pessoa, mostrando-me que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire,2003, p. 47).

## Referências bibliográficas

- Andrade, A. M. (2005). O Estágio Supervisionado e a Práxis. Consultado em [www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf..p.2](http://www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf..p.2).
- Araújo, M. J. (2009). Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos. Prime Books.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural* (Vol. 17). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Araújo, U. F. (1999). Respeito e autoridade na escola. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*, 31.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Edições 70.
- Bee, H. (1986). A criança em desenvolvimento. Porto alegre: HARBRA.
- Belda-Miquel, S. & Boni Aristizábal, A. (2017). “(Re) Politizando la Solidariedad Internacional: Pensando la Cooperación como Educación para una Ciudadanía Global Radical”, in Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social, junho de 2017 – N. 05:9-28. Consultada em: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/115>.
- Bell, J. (1997). Como realizar um projeto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Lisboa: Gradiva.
- Binaburo, J. & Muñoz, B. (2007). Educar desde el conflicto: Guía para la mediación escolar. CEAC Educación.
- Borges, A., Castro, E. & Bessa, S. (2016). Os Cinco Sentidos no Estágio Sensório Motor. Universidade Estadual de Goiás.
- Brazelton, B., & Sparrow, J. (2013). O método Brazelton, A criança e a disciplina. Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). Aprendizagem Ativa. Fundação C. Gulbenkian.
- Cabeleira, J. (2013). Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: Estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados. Relatório final para a obtenção de grau de mestre em Ensino das Artes Visuais no 3.º CEB e no Ensino Secundário, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

- Campos, L. M. L., BORTOLOTO, T. M., & FELÍCIO, A. K. C. (2003). A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. *Caderno dos núcleos de Ensino*, 47, 47-60.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M. J. (2006). Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional. Edições Cosmos.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes da sala também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação na Infância*, Artigo nº 81 (2007). Consultado em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8817/3/Anexo%202.pdf>
- Cardona, M. J., Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M., & Nogueira, C. (2010). Guião de educação: género e cidadania no pré-escolar.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M., Nogueira, C., & Piscalho, I. (2011). Guião de educação: género e cidadania no 1º ciclo do ensino básico.
- Cardona, M., Uva, M. & Piscalho, I. (2011). “O papel do conflito no trabalho sobre questões de género no jardim de infância e na escola”. Congresso da SPCE, ESE da Guarda.
- Cavalcante, M. (2006). Em toda aula um quebra-cabeça. *Nova Escola*, 21, 30-33
- Costa, M. E. (2003). Gestão de conflitos na escola. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cury, A. (2017). 20 Regras de Ouro Para Educar Filhos e Alunos. Editora Planeta do Brasil.
- Cunha, P. (2022). Conflitos e mediação: conceitos, práticas e estímulos de uma gestão (mais) construtiva na escola!. Leya. [https://www.leyaeducacao.com/z\\_escola/i\\_456](https://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_456)
- Cunha, P. & Monteiro, A. (2018). Gestão de conflitos na escola. *Lousã: Pactor*.
- Cunha, P. & Leitão, S. (2016). Manual de gestão construtiva de conflitos (3.ª ed.). Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Cunha, P., & Lopes, C. (2011). Cidadania na gestão de conflitos: a negociação na, para e com a mediação?. *Antropológicas*, (12), 38-43.
- Decreto-Lei n.º 54/18 do Ministério da Educação. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928

- Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in educational evaluation*, 27(4), 307-329.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Temas Universitários. Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na Escola*. Tradução Maria Palmira Carlos Alves. Porto Editora.
- Henriques, S. (2014). Análise de Conteúdo [PowerPoint slides]. Consultado em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4860/3/AnalisedeConteudo\\_SH-2014.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4860/3/AnalisedeConteudo_SH-2014.pdf)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes - Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito: Guia de educação para a convivência*. Edições Asa.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009) *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Ludke, Menga & André, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
- Lei n.º 5/97 do Ministério da Educação. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673.
- Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14
- Marques, A. (2006). *Educação para a cidadania: proposta curricular para os ensinos básico e secundário*.
- Marques, H. (2019). *Aprendizagens no Diálogo entre o Local e o Global. Que caminhos para as escolas? Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, n.º 8.

- Martins, E. (2009). A escola como espaço gerador de cultura 'de' e 'para' a cidadania. Plures humanidades. ISSN 1518-126X. Ano 10, nº 12, p. 13-34.
- Martins, G... [et al.]. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*: Ministério da Educação. Consultado em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- Menezes, Isabel; Afonso, Maria Rosa; Gião, Joana; Amaro, Gertrudes (2005) . Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: um estudo internacional. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Consultado em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Monteiro, A., & Cunha, P. (2018). *Gestão de conflitos na escola. Lousã: Pactor*.
- Moura, P., & Viamonte, A. (2012). *Jogos matemáticos como recurso didático*. Consultado em: <https://docplayer.com.br/298911-Jogos-matematicoscomo-recurso-didactico-paula-cristina-moura-ana-julia-viamonte-universidadeportucalense-paulacmouraster-gmail-com-ajs-upt.html>
- Mouraz, A. (2011). A participação activa dos alunos na vida das Escolas. *Centro de Investigação e Intervenção Educativas. FPCE-UP. Porto*, 1-8.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, (1), 43-56.
- Neto, A. M. D. S., Costa-Lobo, C., & Carvalho, O. D. C. (2012). *A família e a escola na construção da cidadania*.
- Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: "Quebrar" a Rotina*. Relatório Final de Mestrado. Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo. Consultado em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relatório%20final\\_PDF\\_1-Manuela.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relatório%20final_PDF_1-Manuela.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. Cadernos de Educação de Infância, 89, 34-37.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. CNIS.
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. d. (2001). O mundo da criança. 8ª edição. McGraw-Hill.
- Papalia, D., & Olds, S. W. (1981). O mundo da criança. McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a escola. Artes Médicas. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ginestal Machado. (2020-2023). Consultado em: [https://aeginestalmachado.pt/files/PEducativo\\_AEGM\\_2020\\_23\\_220321.pdf](https://aeginestalmachado.pt/files/PEducativo_AEGM_2020_23_220321.pdf)
- Pinto, M. & Sarmiento, M. (1997). As Crianças Contextos e Identidades. Universidade do Minho. Consultado em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP\\_MJS\\_1997\\_crianças\\_contextos.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP_MJS_1997_crianças_contextos.pdf)
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. In: Exedra, 9-24.
- Portugal, G. (2011). Finalidades e práticas educativas em creche. Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 2000).
- Praia, J. F. (1999). O Trabalho Laboratorial no Ensino das Ciências: Contributos para uma Reflexão de Referência Epistemológica. In Conselho Nacional de Educação (org.) Ensino Experimental e Construção de Saberes (pp. 55-75). Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. & Pinto, M. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. D. C. (2004). Professores para quê?: para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino.

- Roldão, M. (2007). "Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.," in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis, n.º71,24-29.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular. Direção-Geral da Educação- Ministério da Educação.
- Sá, J. (1994). Renovar as Práticas no 1º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (2021). *O/a educador/a de infância enquanto mediador/a na resolução de conflitos*. Relatório da prática profissional supervisionada. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*, 1045-1053.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). Leitura: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (coord) (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Texto Editora.
- Sousa, J. P. (2006). Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media. Porto.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*: Manual para la formación de mediadores. Narcea Ediciones.
- Torrego, J. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 20-28.
- UNESCO. (2015). Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania.
- Vasques, D. (2020). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio apresentado para a

obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém.

Vieira, I. (2019). Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário. Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Especialidade de Avaliação em Educação. Universidade de Lisboa. Consultado em:  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901\\_td\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf)

Vinãs, J. C. (2004). Conflictos en los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia. Editorial GRAÓ.

Wassermann, S. (1990). Brincadeiras sérias na escola primária. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1992). Didáctica na Educação Infantil. Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2001). Didática da Educação Infantil. Edições Asa.

## Anexos

### Anexo 1 – Planificação Rotina em Creche

Rotina	Horário	Atividade	Estratégia	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Avaliação
<b>Acolhimento</b>	<b>7h30 – 9h30</b>	<p>Receber a criança, que vem acompanhada por uma auxiliar (devido à pandemia COVID-19), com alegria e prestar-lhe atenção individualizada.</p> <p>Assim sendo, ajudá-la a vestir o bibe e encaminhá-la para uma das áreas à sua escolha.</p>	<p>Quando a criança chega à sala, a educadora dirige-se a esta de forma calorosa, recebendo a criança no seu colo, ou não, dependendo do seu estado emocional. Desta forma, a educadora transmite conforto e confiança à criança de forma a desenvolver laços afetivos com a mesma. Se necessário, tenta acalmá-la, de modo a minimizar o desconforto da separação entre a criança e a família.</p> <p>Por fim, a educadora pergunta à auxiliar que trouxe a criança se há alguma informação importante por parte dos pais.</p>	-Desenvolvimento pessoal e social.	<p>-Desenvolver a confiança;</p> <p>-Desenvolver a autoestima;</p>	<p>Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, tais como reação da criança à sua entrada e à saída dos seus familiares, assim como algumas</p>

						informações pertinentes transmitidas pelos pais.
<b>Brincadeira Livre</b>		<p>As crianças brincam livremente pela sala, escolhendo os brinquedos com que querem brincar, daqueles que estão ao seu alcance.</p>	<p>Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pela sala, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atentos a situações de perigo.</p> <p>Para além disso, devem incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta.</p> <p>Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança) que permitam enriquecer a brincadeira e estimular/desafiar a ir mais além.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento motor;</li> <li>- Desenvolvimento cognitivo e da linguagem;</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e social;</li> <li>- Pensamento criativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adquirir capacidade de convivência em grupo;</li> <li>-Desenvolver o respeito pelo outro;</li> <li>-Desenvolver a autonomia;</li> <li>-Explorar o espaço e materiais disponibilizados;</li> <li>-Desenvolver o pensamento criativo;</li> <li>-Desenvolver o jogo simbólico;</li> </ul>	<p>Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente da sua convivência com os restantes colegas e no</p>

			A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem como à partilha dos mesmos e desenvolver, nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).		-Entender e respeitar regras simples;  -Desenvolver a motricidade fina e grossa.	seu comportamento livre e espontâneo.
<b>Momento de grande grupo:</b>  <b>Canção do Bom dia</b>  <b>Contar uma história ou Outras Canções</b>	<b>9h30 - 10h</b>	Pedir às crianças que arrumem os brinquedos/jogos que estavam a utilizar;  Pedir às crianças que se sentem no tapete com perninhas à Chinês;	Às 9h30 as crianças sentam-se em grande grupo no tapete, de modo a promover um momento de encontro e de boas-vindas partilhado por todo o grupo, incentivando as interações entre pares e a demonstração de interesse pelo outro.  A educadora deve sentar-se em frente delas e, se necessário, tenta manter a calma e o silêncio, dizendo de seguida que vão cantar a canção do <i>Bom Dia</i> . Durante a canção, alterar o tom de voz para mais alto ou baixo, de forma a perceber se as crianças estão a cantar e, no final da canção, cumprimentar	- Desenvolvimento cognitivo e da linguagem;  -Desenvolvimento do pensamento criativo;  - Desenvolvimento pessoal e social.	-Desenvolver a capacidade de concentração;  -Desenvolver a linguagem e a articulação das palavras;  -Valorizar e respeitar normas de convivência em grupo;	Observação direta do grupo tendo em conta a evolução de cada criança consoante a sua participação na atividade (atenção, respostas, interesse, motivação).

<p><b>Distribuição de pão</b></p>		<p>Cantar a canção do <i>Bom Dia</i> com as crianças;</p> <p>Cantar uma canção ou contar uma história;</p> <p>Distribuir pão pelas crianças.</p>	<p>todas as crianças, dizendo <i>bom dia</i> a cada uma e esperar que respondam da mesma forma.</p> <p>Depois de cantar a canção do <i>Bom Dia</i>, a educadora pergunta se querem cantar outras canções ou ouvir uma história.</p> <p>De seguida, procede à distribuição do pão pelas crianças e conversa com elas enquanto comem, sobre como se sentem, quem as levou à creche ou outros assuntos que façam sentido nesse dia. Desta forma, a educadora está a perceber as “condições” do grupo e eventuais situações/interesses/preocupações/expectativas que interfiram com os comportamentos individuais.</p>		<p>-Respeitar regras da sala;</p> <p>-Desenvolver a imaginação e a memória;</p> <p>-Adquirir capacidade a nível do aparelho vocal;</p>	<p>Verificar o comportamento de cada uma tentando perceber se estão atentas, concentradas e se respeitam o restante grupo.</p> <p>Para além disso, no momento da canção, observar as crianças a cantar e quem tem mais dificuldade na articulação das palavras, ajudando-as a relembrar a letra da canção e na</p>
-----------------------------------	--	--	--	--	--	--

						articulação das palavras mal articuladas.
<b>Atividade dirigida</b>	<b>10h-10h30</b>					
<b>Brincadeira Livre</b>	<b>10h30 – 11h</b>	As crianças brincam livremente pela sala, escolhendo os brinquedos com que querem brincar, daqueles que estão ao seu alcance.	<p>Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pela sala, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atentos a situações de perigo.</p> <p>Para além disso, devem incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento cognitivo e da linguagem;</li> <li>-Desenvolvimento do pensamento criativo;</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adquirir capacidade de convivência em grupo;</li> <li>-Desenvolver o respeito pelo outro;</li> <li>-Desenvolver a autonomia;</li> <li>-Explorar o espaço e materiais disponibilizados;</li> </ul>	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente

			<p>Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança) que permitam enriquecer a brincadeira e estimular/desafiar a ir mais além.</p> <p>A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem como à partilha dos mesmos e desenvolver, nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).</p>		<p>-Desenvolver o pensamento criativo;</p> <p>-Desenvolver o jogo simbólico;</p> <p>-Entender e respeitar regras simples;</p> <p>-Desenvolver a motricidade fina e grossa.</p>	<p>da sua convivência com os restantes colegas e no seu comportamento livre e espontâneo.</p>
<b>Higiene e almoço</b>	<b>11h- 12h15</b>	<p>Sentar as crianças no tapete e chamar grupos de três crianças para ir à casa de banho para utilizarem a sanita e, de seguida, lhes ser</p>	<p>Às 11:00, as crianças sentam-se em grupo no tapete, indo três para a casa de banho utilizar a sanita. Quando estas acabam a educadora coloca-lhes uma fralda ao mesmo tempo que vai interagindo com elas, de forma a tornar este momento numa vivência afetiva e de aprendizagem (exemplo: de conhecimento do corpo);</p>	<p>- Desenvolvimento motor;</p> <p>- Desenvolvimento pessoal e social.</p>	<p>-Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal;</p> <p>-Adquirir conhecimento das diferentes partes que constituem o corpo;</p>	<p>Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários</p>

		<p>posto a fralda e o babetete.</p> <p>De seguida, o grupo dirige-se para a copa para almoçar.</p> <p>Já na copa, os adultos ajudam as crianças a sentarem-se corretamente, servindo-lhes, de seguida, a refeição. Sempre que necessário, os adultos ajudam as crianças a levar a comida à boca ou a combater alguma dificuldade na</p>	<p>Enquanto algumas crianças estão a realizar a higiene, as restantes ficam no tapete a aguardar pela sua vez, onde a educadora vai incentivando a que as mesmas fiquem no lugar e perguntando o que acham que vai ser o almoço.</p> <p>Quando todas as crianças estão prontas dirigem-se, juntamente com os adultos, numa suposta fila, até à copa. Durante o almoço, a educadora ajuda-as consoante as suas necessidades individuais, promovendo ao máximo a autonomia, através do incentivo a comer pela própria mão e usando os talheres. Para além disso, ainda neste momento a educadora dá a conhecer e incentiva a adoção de atitudes/comportamentos desejáveis (exemplo: não deitar comida para fora do prato de forma intencional, não mastigar com a boca aberta e não atirar alimentos aos outros).</p>		<p>-Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez;</p> <p>-Aprender a comer sozinho e a saber estar à mesa;</p> <p>-Desenvolver a capacidade de manipular os talheres.</p>	<p>momentos do dia.</p> <p>Neste momento, registar algum aspeto relevante acerca da capacidade de autonomia no desempenho de cada criança na sua alimentação, no comportamento à mesa e para com os restantes colegas e na reação a novos alimentos.</p>
--	--	---	---	--	---	--

		utilização dos talheres.	As necessidades/ especificidades alimentares das crianças (exemplo: intolerâncias alimentares, alergias, quantidade de água a ingerir) também são respeitadas e a educadora refere várias vezes o nome dos alimentos, assim como as suas características e o contributo para o crescimento saudável das crianças.			
<b>Higiene e sesta</b>	<b>12h15-14h30</b>	Depois do almoço, os adultos auxiliam as crianças a limpar as mãos e a boca, para depois as ajudarem a tirar o babete e o bibe.  Após esse momento, as crianças são encaminhadas para a sala onde	Por volta das 12:00/12:15, depois das crianças terminarem a refeição, os adultos auxiliam as crianças a limpar as mãos e a boca, de forma a que este processo seja mais rápido e as crianças se possam dirigir à sala.  Já na sala, a educadora pede às crianças que se dirijam aos respetivos catres e se descalcem, de forma a incentivá-las a realizar autonomamente algumas tarefas e ajudar as que ainda não conseguem fazer sozinhas.	- Desenvolvimento pessoal e social;  -Desenvolvimento motor.	-Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal;  -Desenvolver a autonomia.	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia.  Registar alguma situação pertinente que

		<p>se dirigem aos catres para descalçar e dormir.</p>	<p>Depois de todas as crianças já estarem sem sapatos, a educadora dirige-se a cada uma delas para as cobrir e certificar-se de que todas têm o que necessitam para dormir (exemplo: chupeta ou objeto transicional).</p> <p>Durante a sesta, o ambiente criado deve ser tranquilo e a educadora está atenta a cada criança, identificando necessidades específicas e respeitando o seu ritmo individual.</p>			<p>aconteça durante a sesta, e que, de algum modo possa perturbar o descanso dos restantes colegas.</p>
<p><b>Higiene e lanche</b></p>	<p><b>14h30-16h</b></p>	<p>Ajudar as crianças a levantarem-se das camas, ajudando a calçá-las e depois encaminhá-las para a casa de banho.</p> <p>À medida que vão ficando prontas</p>	<p>Às 14:30, as crianças começam a acordar naturalmente e a educadora ajuda a calçar os sapatos e encaminha-as para a casa de banho, para utilizarem a sanita e depois lhes ser colocada a fralda, se necessário, o bibe e o babeto. De forma a tornar este momento numa vivência afetiva, os adultos ajudam as crianças a saírem das suas camas e falam de uma forma carinhosa para que as crianças tenham um acordar tranquilo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento motor;</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal;</li> <li>-Adquirir conhecimento das diferentes partes que constituem o corpo;</li> <li>-Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez;</li> </ul>	<p>Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia.</p>

		<p>(isto é, que tenham a fralda e o babete), dirigir as crianças para o tapete para aguardarem para ir lanchar.</p>	<p>Depois das crianças estarem todas mudadas e dos adultos terem arrumado todos os catres, o grupo dirige-se para a copa para lanchar.</p>		<p>-Aprender a comer sozinho e saber estar à mesa;</p> <p>-Desenvolver a capacidade de manipular os talheres (mais propriamente o uso da colher).</p>	<p>Neste momento, registar algum aspeto relevante acerca da capacidade de autonomia no desempenho de cada criança na sua alimentação, no comportamento à mesa e para com os restantes colegas e na reação a alimentos novos.</p>
--	--	---	--	--	---	--

<b>Brincadeira livre</b>	<b>16h – até à saída</b>	<p>As crianças brincam livremente pela sala, escolhendo os brinquedos com que querem brincar, daqueles que estão ao seu alcance.</p>	<p>Depois de terminado o lanche, por volta das 16:00, o grupo dirige-se novamente para a sala, onde brincam livremente.</p> <p>Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pela sala, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atenta a situações de perigo.</p> <p>Para além disso, deve incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta.</p> <p>Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança) que permitam enriquecer a brincadeira, estimular/desafiar a ir mais além.</p> <p>A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento motor;</li> <li>- Desenvolvimento cognitivo;</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e social;</li> <li>- Pensamento criativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adquirir capacidade de convivência em grupo;</li> <li>-Desenvolver o respeito pelo outro;</li> <li>-Desenvolver a autonomia;</li> <li>-Explorar o espaço e materiais disponibilizados;</li> <li>-Desenvolver o pensamento criativo;</li> <li>-Desenvolver o jogo simbólico;</li> <li>-Entender e respeitar regras simples;</li> <li>-Desenvolver a motricidade fina e grossa.</li> </ul>	<p>Grelha de observação das crianças, em que registo situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente da sua convivência com os restantes colegas e no seu comportamento livre e espontâneo.</p>
--------------------------	--------------------------	--	--	---	--	---

			como à partilha dos mesmos e desenvolver, nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).			
<b>Saída da Creche – Entrega aos cuidadores</b>	<b>A partir das 16h</b>	Acompanhar a criança até à porta da sala, onde se encontra uma auxiliar (devido à pandemia COVID-19), que a irá encaminhar até aos seus cuidadores. Assim sendo, ajudá-la a despir o bibe e, se necessário, informar a auxiliar de algum recado	Quando a criança é chamada para ir embora, a educadora dirige-se a esta de forma calorosa, dizendo que está na hora de ir ter com a família, ajudando-a a despir o bibe. Desta forma, a educadora transmite conforto e confiança à criança de forma a desenvolver laços afetivos com a mesma.  Por fim, e se necessário, a educadora transmite à auxiliar que acompanhará a criança até à família alguma informação importante sobre o dia da mesma.	-Desenvolvimento pessoal e social.	-Desenvolver a confiança;  -Desenvolver a autoestima;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia. Neste caso, registar alguma situação que sobressaia na entrega da criança à auxiliar, bem

		que deva ser transmitido aos cuidadores.					como da mesma aos pais.
--	--	--	--	--	--	--	----------------------------

**Anexo 2 – Planificação da atividade “Magia com Cor”**

Terça-feira 19 de janeiro de 2021						
Rotina	Horário	Atividade e Estratégias	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Recursos	Avaliação
<b>Atividade Dirigida – “A Magia com Cor”</b>	<b>10h – 10h30 (aprox.)</b>	<p>A estagiária começa por pedir às crianças que se sentem na mesa e mostrar-lhes, novamente, um saco. De forma a estimular a curiosidade para o momento que se segue, pergunta-lhes o que acham que se encontra lá dentro e, de seguida, pede a uma ou duas crianças que se levantem e ponham a mão no saco. Durante este momento, a estagiária pergunta às crianças o que estão a sentir e, depois de ouvir as respostas das mesmas, pede-lhes que retirem o que se encontra no saco para fora.</p> <p>Quando se mostra o conteúdo do saco, ou seja, sacos com espuma de barbear e gotas de corante alimentar, a estagiária diz que irão fazer magia com aqueles sacos. Para isso, pede que cada um pegue num saquinho à escolha e o comecem a apertar. Nesta fase, a estagiária deve perguntar como é que se sentem a mexer no saco, ou seja, se a espuma é fofinha ou rija e se é fácil de mexer ou não.</p> <p>À medida que os vão apertando, a espuma começa a adquirir a cor do corante e, nesse momento, a estagiária deve mostrar uma reação de surpresa e questionar que cor é que está no saco de cada um.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento motor;</li> <li>-Desenvolvimento pessoal e social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o conhecimento das cores: azul, amarelo e vermelho;</li> <li>-Desenvolver a motricidade fina (principalmente o apertar com as mãos);</li> <li>- Promover o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da autonomia;</li> <li>- Promover o desenvolvimento da sensação tátil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saco das surpresas;</li> <li>- Sacos zip;</li> <li>-Fita cola;</li> <li>-Espuma de barbear;</li> <li>-Corantes alimentares.</li> </ul>	<p>A avaliação será feita através da observação direta, registo fotográfico, grelha de bem-estar e envolvimento das crianças, resultado/ produtos, opinião das crianças e da educadora cooperante.</p>

		<p>Se necessário, ajuda a chegar à resposta, de modo a desenvolver o conhecimento das cores nas crianças.</p> <p>Durante toda a atividade a estagiária assume o papel de ajudar e incentivar a explorar o saco, bem como responder às questões que possam surgir.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

**Anexo 3 – Planificação atividade “Quem sou eu?”**

Quarta-feira 20 de janeiro de 2021						
Rotina	Horário	Atividade e Estratégias	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Recursos	Avaliação
<b>Atividade Dirigida – “Quem Sou Eu?”</b>	<b>10h – 10h30 (aprox.)</b>	<p>A estagiária começa por pedir às crianças que se sentem no tapete e mostrar-lhes, novamente, um saco. De forma a estimular a curiosidade para o momento que se segue, pergunta-lhes o que acham que se encontra lá dentro e, de seguida, pede a uma ou duas crianças que se levantem e ponham a mão no saco. Durante este momento, a estagiária pergunta às crianças o que estão a sentir e, depois de ouvir as respostas das mesmas, pede-lhes que retirem o que se encontra no saco para fora.</p> <p>Quando se mostra o conteúdo do saco, ou seja, cartões com diferentes imagens (associadas a diferentes cores), a estagiária pergunta que animal é e qual a sua cor, pede para imitarem o animal e diz que irá contar uma história com os animais e que, de seguida, irão fazer um jogo. De seguida, passa a contar a história, interagindo com as crianças e fazendo perguntas relacionadas com os animais. Quando a história terminar, a estagiária explica as</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento cognitivo e da linguagem;</li> <li>-Desenvolvimento pessoal e social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o conhecimento das cores: azul, amarelo, verde e vermelho;</li> <li>- Promover o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da autonomia;</li> <li>- Facilitar o conhecimento dos animais (e algumas das suas características, como o som que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História com os animais dos cartões:</li> <li>- Cartões com imagens;</li> <li>- Cartão com 4 cores pintadas;</li> <li>- Saco das surpresas.</li> </ul>	<p>A avaliação será feita através da observação direta, registo fotográfico, grelha de bem-estar e envolvimento das crianças, resultado/ produtos, opinião das crianças e da educadora cooperante.</p>

		<p>regras do jogo, mostrando um painel dividido em quatro cores e explicando como podem associar os cartões às cores do painel. De seguida, pede que seis crianças se dirijam à mesa, para que, em conjunto, possam jogar. Ao fim de algum tempo, deve pedir às crianças que troquem com os outros. Consoante o envolvimento e a facilidade das crianças em responder às questões e a realizar a correspondência das cores, a estagiária ajuda a combater as dificuldades.</p>		<p>emitem e a sua cor);</p> <p>-Promover o desenvolvimento da capacidade de associação.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

**Anexo 4 – Planificação da atividade “A nossa árvore”**

Sexta-feira 14 de maio de 2021							
Rotina	Horário	Atividade e Estratégias	Áreas, Domínios e Subdomínios	Objetivos	Recursos	Avaliação	Observações
<b>Atividade Dirigida – “A nossa árvore”</b>	<b>9h30-10h30</b>	<p>Depois do momento do bom dia e da marcação do estado do tempo, a estagiária começa por pedir às crianças que se sentem em círculo na zona onde habitualmente se costumam sentar.</p> <p>De seguida, a estagiária inicia um diálogo com as crianças recordando o que foi feito durante a semana. Após ouvir a opinião de todos, menciona se gostariam de realizar uma árvore em grupo, utilizando as folhas que carimbaram no dia anterior.</p> <p>Para isto, pede a algumas crianças para irem buscar as folhas que carimbaram e recortem pela margem. Enquanto isso, as restantes estarão a</p>	<p><b>Formação Pessoal e Social;</b></p> <p><b>Conhecimento do Mundo;</b></p> <p><b>Expressão e Comunicação:</b> -Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</p>	<p>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha;</p> <p>Compreender e identificar características distintivas das árvores (raiz, tronco, ramos, folha);</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à</p>	<p>- Tesoura; - Cola; - Tintas; - Pincéis; - Rolos de cartão; -Jornais; -Fita cola Crepe; -Cola quente; -Cartão</p>	<p>A avaliação será feita através da observação direta, do registo fotográfico e do preenchimento de uma grelha de observações onde constam todos os objetivos das atividades propostas. Para além disso, no final de cada atividade a estagiária realizará uma reflexão sobre a mesma.</p>	<p>Para além do recorte, também houve crianças que picotaram as folhas.</p> <p>A árvore não foi pintada. Em vez disso, as crianças colaram papel crepe. Como a cola branca não secou, a árvore não ficou terminada neste dia. No entanto, as crianças fizeram uma lista dos elementos que ainda querem acrescentar.</p>

		<p>construir e pintar o tronco e ramos de uma maquete em 3D de uma árvore. Quando as crianças acabam de recortar as folhas trocam de posição com as que estão a pintar a árvore. Depois da árvore secar, a estagiária pede que às crianças que colem as suas folhas nos ramos da árvore em 3D.</p> <p>No final de todos colarem as folhas, regressam ao círculo e em conjunto identificam as diferentes partes da árvore, de forma a consolidar as aprendizagens que desenvolveram ao longo da semana.</p> <p>Após a realização da atividade, a estagiária propõe às crianças que coloquem a maquete na entrada da instituição.</p>	<p>-Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais)</p>	<p>situação (produção e funcionalidade);</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p>			
--	--	---	--	---	--	--	--

**Anexo 5 – Planificação atividade “O meu retrato”**

Terça-feira 15 de junho 2021							
Rotina	Horário	Atividade e Estratégias	Áreas, Domínios e Subdomínios	Objetivos	Recursos materiais	Avaliação	Observações
<b>Atividade Dirigida – “O meu retrato”</b>	<b>9h30-10h30</b> <b>13h30-14h30</b>	Depois do momento do bom dia e da marcação do estado do tempo, a estagiária começa por pedir às crianças que se sentem em círculo na zona onde habitualmente se costumam sentar. Posto isto, a estagiária pergunta ao grupo o que é um autorretrato. Depois de ouvir a resposta das crianças, explica que autorretrato é um retrato desenhado pela própria pessoa, isto é, um desenho ou pintura que fazemos de nós próprios. Após esta explicação, a estagiária promove um momento de análise de vários autorretratos de pintores conhecidos (Miró, Van Gogh e Picasso), pedindo às crianças que expressem as suas	<b>Formação Pessoal e Social;</b>  <b>Conhecimento do Mundo;</b>  <b>Expressão e Comunicação:</b> -Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha;  Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo;  Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);	-Imagens de pinturas de artistas conhecidos (Miró, Van Gogh e Picasso); - Papel; - Tintas; - Pincéis.	A avaliação será feita através da observação direta, do registo fotográfico e do preenchimento de uma grelha de observações onde constam todos os objetivos das atividades propostas. Para além disso, no final de cada atividade a estagiária realizará uma reflexão sobre a mesma.	Apenas acrescentaria ao material rolos de pintura com o formato ondulado.

		<p>opiniões sobre as pinturas que observam, bem como falem dos elementos que constituem cada uma delas, nomeadamente a cor, se existem padrões ou não e o fundo.</p> <p>Após este momento, a estagiária pede que as crianças escolham qual é a pintura em que se vão inspirar e divide as crianças por grupos segundo essas escolhas. Após este momento, a estagiária disponibiliza os materiais necessários para realizar a pintura, sendo que o fundo será a primeira coisa a ser pintada. Depois do fundo secar, cada criança irá desenhar o seu retrato, sendo que se ainda houver tempo neste dia, em grande grupo, todos irão mostrar a sua pintura inspirada nos pintores escolhidos.</p>	<p>-Domínio da Educação Artística (Subdomínio Artes Visuais)</p>	<p>Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura), expressando a sua opinião e leitura crítica.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

**Anexo 6 – Exemplo de grelha de avaliação usada no projeto “Aprender sobre mim e o que me rodeia”**

Nomes	Compreender e identificar características distintas das árvores;	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);	Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas, nomeadamente, colocar hipóteses e recolher informações;	Compreender e identificar características das formigas;	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experiências e produções plásticas.	Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;	Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pé juntos ou num só pé;	Compreender e identificar características das abelhas;	Perceber o conceito de personagem; Identificar as personagens num vídeo;	Desenvolver a capacidade de reconhecer a figura geométrica hexágono
X.	0	0	–	–	–	0	0	–	–	–
N.	0	0	–	–	–	0	0	0	0	0
A.	0	0	0	0	–	0	0	–	–	X
R.	0	0	0	0	–	–	0	0	0	0
L.	0	–	0	0	–	0	0	0	0	0
RO.	0	0	0	0	–	0	0	0	–	0
D.	0	0	0	0	–	0	0	0	–	0
M.	0	0	0	0	–	0	0	0	–	0
ML.	0	0	0	–	–	0	0	–	–	X
G.	0	–	–	0	–	–	0	0	–	–
DI.	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–
S.	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–
DA.	0	–	–	0	–	0	–	0	–	–
MA.	0	–	–	0	–	0	–	0	–	–

E.	_	_	_	O	_	_	_	O	_	_
I.	O	O	O	O	_	O	O	O	O	O
LM.	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
SM.	_	_	_	X	_	_	_	X	_	X

Legenda: O- adquiriu; X- não adquiriu; \_ - em aquisição

Observações: As crianças mais novas são as que revelam mais dificuldades e possuem um maior número de competências em aquisição.

Contudo, a participação nas atividades foi positiva, uma vez que se mostraram envolvidas e revelaram bem-estar em realizar o que lhes propus.

	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões;	Cooperar com outros no processo de aprendizagem;	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha;
X.	O	O	_
N.	O	O	O
A.	O	O	_
R.	O	_	_
L.	O	_	_
RO.	O	O	O
D.	O	O	O
M.	O	O	_
ML.	_	O	_
G.	_	_	_
DI.	_	_	_
S.	O	_	_
DA.	O	_	_
MA.	O	O	O
E.	_	_	_
I.	O	O	O
LM.	_	_	_
SM.	_	_	_

Legenda: O- adquiriu; X- não adquiriu; \_ - em aquisição







			<p>Onde?; Quem? e Quando?. Deste modo, a estagiária pede que um dos alunos venha tirar um cartão à sorte para cada um dos tópicos e, posteriormente, coloca a informação escolhida no quadro, para que os alunos registem as informações na grelha de planificação do texto.</p> <p>Depois de responderem a todos os tópicos, chega o momento de criarem um enredo com todas as informações, onde a estagiária assume um papel de moderadora de opiniões e sugestões das crianças, valorizando a opinião de todos, escrevendo o texto no computador que será projetado, para que todos possam acompanhar o raciocínio.</p>		
--	--	--	--	--	--

**Anexo 8 – Planificação da atividade Postais de Natal**

Sexta-Feira (10 de dezembro) Oferta Complementar 15h45-15h45					
Áreas e Domínios	Objetivos	Intenção e Expectativas	Atividade e Estratégias	Recursos	Avaliação
Cidadania e Desenvolvimento  -Direitos humanos.  Português  -Oralidade;	-Conhecer e consolidar os direitos das crianças; - Desenvolver o respeito pelo outro; -Partilhar a sua opinião perante um tema proposto;  -Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas	Com este momento a estagiária pretende consolidar conhecimentos sobre os direitos das crianças. Podem surgir muitas questões, sendo que a estagiária deve saber todos os direitos e permitir que os alunos partilhem as suas histórias e opiniões sobre os	Neste momento, a estagiária propõe à turma que explique o significado da palavra solidariedade. Depois de recolher algumas respostas, a estagiária explica que ser solidário é ser capaz de ajudar o outro quando ele mais necessita e pergunta à turma se gostariam de ajudar alguém na época natalícia que se aproxima e se sim, quem gostariam de ajudar. De seguida, a estagiária relembra a tarefa que estiveram a realizar no dia anterior, nomeadamente a pintura de um postal inspirado nas pinturas que observaram, e diz que estes postais serão para enviar para uma instituição (por exemplo: lares de acolhimento, lares de idosos, entre outros), à escolha da turma. Depois disso mostra alguns locais que podem e normalmente necessitam de ajuda na cidade de Santarém e, de uma forma democrática, isto é, de um modo em que todos dão a sua opinião fundamentada e participam na sua vez, os alunos partilham qual seria a instituição que gostariam de presentear com os postais criados. O registo desta preferência é realizado no quadro e é	<b>Materiais:</b> - Computador; -Projektor; -Imagens das instituições.  <b>Humanos:</b> - Professoras; -Alunos; - Estagiárias.	- Observação direta do desempenho e empenho das crianças.  -Reflexão de como correu a atividade.

<p>-Escrita.</p>	<p>s na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</p> <p>-Escrever textos curtos com diversas finalidades (informar e explicar).</p>	<p>mesmos.</p>	<p>esperado que no final haja uma instituição que possua mais votos.</p> <p>Tendo em conta isto, chega a fase em que a estagiária diz à turma que têm de realizar uma carta para perceber se essa instituição quer o presentinho ou não.</p> <p>Deste modo, a estagiária mostra uma planificação para essa carta onde, em conjunto, respondem aos tópicos: saudação, apresentação, o porquê de realizarem aquela carta e a pergunta se podem ou não presentear aquela instituição e torná-la um pouco mais feliz do que já é. Depois de concluírem esta etapa, cabe à estagiária iniciar no word o texto com a turma e enviar em formato digital à instituição. Para além disso, cada aluno no postal que construiu deve escrever uma mensagem destinada a alguém da instituição, se possível, com uma mensagem positiva e de esperança.</p>		
------------------	--	----------------	--	--	--

## Anexo 9 – Grelhas de feedback de avaliação 2.º ano

Nome:		Ano: 2º	Data: 16/12/21
Disciplina: <b>Português</b>			
<b>Ainda tem dificuldade em:</b>			Deve rever a matéria dada e estudar mais!
<input type="checkbox"/>	Ler e dizer o essencial de um texto;		
<input type="checkbox"/>	Responder às perguntas de interpretação de um texto;		Revela alguns conhecimentos, mas deve estudar mais.
<input type="checkbox"/>	Ordenar sequências de acontecimentos de textos;		
<input type="checkbox"/>	Escrever pequenos textos;		
<input type="checkbox"/>	Distinguir o plural de singular;		Bom trabalho! Deve continuar...
<input type="checkbox"/>	Distinguir o feminino de masculino;		
<input type="checkbox"/>	Identificar palavras antónimas e sinónimas;		Revela muitos conhecimentos... Parabéns!!!
<input type="checkbox"/>	Ordenar palavras por ordem alfabética.		
<b>A Professora:</b>		<b>Encarregado de Educação:</b>	



**Anexo 11 – Planificação de atividade Jogo Roleta: determinantes possessivos e demonstrativos**

Quinta-feira (19 de maio) Português 9h-10h				
Áreas e Domínios	Objetivos	Atividade e Estratégias	Recursos	Avaliação
Português  Oralidade	-Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos	Para iniciar a manhã, a estagiária começa por escrever a data no quadro e mencionar que vão rever conteúdos que já trabalharam: os determinantes possessivos, os determinantes demonstrativos, o grupo verbal e o grupo nominal.	<b>Materiais:</b> -Vídeo sobre os determinantes possessivos e demonstrativos <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fY0uajWddyg">https://www.youtube.com/watch?v=fY0uajWddyg</a> ; -Vídeo sobre o grupo verbal e nominal <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kNNyzSEloB0">https://www.youtube.com/watch?v=kNNyzSEloB0</a> ; -Roleta; -Diferentes tarefas da roleta.	- Observação direta do desempenho e empenho dos alunos;
Gramática	-Consolidação da identificação de classes das palavras: determinantes possessivos e demonstrativos -Reconhecer a frase a partir dos seus grupos constituintes (grupo nominal e grupo verbal) e das funções sintáticas centrais (sujeito e predicado).	Assim sendo, a estagiária mostra dois vídeos sobre estes conteúdos, tendo como base a sua revisão. Após a visualização e discussão sobre os temas com alguns exemplos, a estagiária inicia o jogo com a turma a partir da explicação do mesmo. Deste modo, o jogo consiste na divisão da turma em equipas, onde terão de rolar uma roleta e responder a exercícios ou perguntas sobre as temáticas abordadas. Assim, a roleta encontra-se dividida em: completa (onde as crianças terão de completar frases com determinantes possessivos ou determinantes demonstrativos); verdadeiro ou falso (no qual os alunos terão de dizer se o que a estagiária está a mencionar sobre uma frase é verdadeiro ou falso) e desafio	<b>Humanos:</b> -Professoras; -Alunos; -Estagiárias.	-Reflexão sobre a aquisição ou não dos objetivos propostos pelos alunos.

		(criar frases onde apareça uma das temáticas, por exemplo, cria uma frase onde uses o determinante possessivo minha). Para registo da pontuação de cada grupo é usada uma grelha no quadro, sendo que o grupo vencedor será o que obteve mais respostas certas no final do jogo.		
--	--	--	--	--

## Anexo 12 – Avaliação do projeto “Envolver para Aprender”

Dimensões	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Domínio dos conteúdos	Não domina.	Domina alguns conteúdos.	Domina a maioria dos conteúdos.
Estrutura do discurso	Não apresenta ideias de forma organizada.	Apresenta ideias de forma parcialmente organizada e clara.	Revela um discurso organizado e claro.
Capacidade de diálogo e discussão de ideias	Não revelou capacidade de diálogo e discussão de ideias.	Revelou alguma capacidade de diálogo e discussão de ideias.	Revelou capacidade de diálogo e discussão de ideias.
Postura	Apresentou um discurso pouco perceptível e sem articulação. A sua postura foi incorreta.	Apresentou um discurso com boa articulação, com intensidade na voz e com uma postura adequada.	Apresentou um discurso com uma articulação muito boa, com intensidade na voz e com uma postura adequada e cativante.
Cumprimento das instruções dadas	Não cumpriu as instruções dadas para a realização das tarefas.	Cumpriu parcialmente as instruções dadas para a realização das tarefas.	Cumpriu com rigor todas as instruções dadas para a realização das tarefas.
Interesse/Empenho	Não revelou interesse/empenho.	Revelou algum interesse/empenho.	Revelou interesse/empenho.
Autonomia na realização das aprendizagens	Não revelou autonomia na realização das aprendizagens.	Revelou alguma autonomia na realização das aprendizagens.	Revelou autonomia na realização das aprendizagens.

## Rubrica de avaliação do projeto “Envolver para Aprender” na primeira semana de intervenção

Nome do aluno	Domínio dos conteúdos	Estrutura do discurso	Capacidade de diálogo e discussão de ideias	Postura	Cumprimento das instruções dadas	Interesse/Empenho	Autonomia na realização das aprendizagens
B.	2	2	2	3	2	2	2
Be.	2	2	2	2	2	2	1
M.	2	2	2	1	2	2	2
J.	2	3	3	2	2	3	2
Ma.	2	3	3	2	2	3	2
MI.	2	2	2	2	2	2	2
C.	2	2	2	2	2	2	2
TR.	2	2	2	2	2	2	2
TP.	Faltou a maior parte dos dias, não vamos fazer a sua avaliação.						
K.	2	2	2	2	2	2	2

D.	2	2	1	1	2	2	1
G	2	2	1	1	2	1	2
F.	2	2	1	2	2	2	2
S.	2	3	2	1	2	2	2
I.	2	2	2	2	2	2	2
Fr.	2	2	2	2	2	2	2
Mm.	2	2	2	2	2	2	2
V.	2	1	1	2	2	2	2
Jo.	2	2	2	2	2	2	2
A.	2	2	1	2	2	2	2
Si.	2	2	3	2	2	3	3
Me.	2	2	3	2	2	3	3

Rubrica de avaliação do projeto “Envolver para Aprender” na última semana de intervenção

Nome do aluno	Domínio dos conteúdos	Estrutura do discurso	Capacidade de diálogo e discussão de ideias	Postura	Cumprimento das instruções dadas	Interesse/Empenho	Autonomia na realização das aprendizagens
B.	2	3	3	3	3	3	2
Be.	2	2	2	2	3	3	2
M.	2	3	2	2	2	3	2
J.	3	3	3	2	3	3	3
Ma.	3	3	3	2	3	3	3
MI.	2	2	2	2	2	3	2
C.	2	2	2	2	3	3	2
TR.	2	2	2	2	2	3	2
TP.	Faltou a maior parte dos dias, não vamos fazer a sua avaliação.						
K.	2	2	2	2	2	3	3
D.	2	2	2	1	2	2	2

G	2	2	2	1	2	3	2
F.	2	2	2	2	2	3	2
S.	2	3	2	2	2	3	2
I.	2	2	2	2	2	3	3
Fr.	2	2	2	2	2	3	3
Mm.	2	2	3	2	2	3	3
V.	2	2	2	2	2	3	2
Jo.	2	2	3	2	2	3	2
A.	2	2	2	2	2	3	2
Si.	2	2	3	3	2	3	3
Me.	2	2	3	2	3	3	3

### Anexo 13 - Guião entrevistas às docentes

Blocos	Objetivos	Questões
<p>Caracterização dos Docentes ou educadores</p>	<p>- Conhecer os dados que os identificam, como o percurso académico e o número de anos de serviço</p>	<p>- Qual o seu percurso académico? - Quantos anos tem de serviço?</p>
<p>Conceção de conflitos</p>	<p>- Caracterizar as conceções dos docentes sobre abordagem pedagógica aos conflitos em contexto educativo/ escolar e sobre as situações que os desencadeiam;  - Identificar a importância da gestão dos conflitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs participativas e ativas.</p>	<p>- O que é para si um conflito em contexto educativo?  - Como definiria um conflito em contexto de sala de aula? E no recreio?  - Na sua opinião quais são as interações que desencadeiam mais conflitos? Porquê?  - Na sua opinião qual é o papel dos conflitos na aprendizagem?  - Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs participativas e ativas numa sociedade? Porquê?  - Sente que teve preparação, no seu percurso de formação inicial, para a abordagem pedagógica aos conflitos. Justifique.</p>

<p>Estratégias de resolução de conflitos</p>	<p>-Identificar quais são as principais estratégias usadas pelos docentes na gestão de conflitos;</p>	<p>-Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Dê algum exemplo.</p> <p>-Na sua opinião quais são as estratégias que têm mais eficácia? Como envolve as crianças nestas estratégias? Exemplos.</p>
<p>Abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania</p>	<p>-Perceber como incluem a abordagem aos conflitos na planificação e nas práticas de Educação para a Cidadania;</p>	<p>- Considera que a gestão de conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania? Se sim, em que medida?</p> <p>- Planifica atividades que relacionem a gestão de conflitos com a Educação para a Cidadania? Como? Exemplos.</p> <p>- A Estratégia de Educação para a cidadania de escola integra esta dimensão dos conflitos? Se sim, como?</p> <p>-Na sua opinião quais são os domínios da educação para a cidadania que mais se relacionam com a questão dos conflitos?</p>

## Anexo 14- Guião entrevistas às educadoras

Blocos	Objetivos	Questões
<p>Caracterização dos Docentes ou educadores</p>	<p>- Conhecer os dados que os identificam, como o percurso académico e o número de anos de serviço</p>	<p>- Qual o seu percurso académico? - Quantos anos tem de serviço?</p>
<p>Conceção de conflitos</p>	<p>- Caracterizar as conceções dos docentes sobre abordagem pedagógica aos conflitos em contexto educativo/ escolar e sobre as situações que os desencadeiam;  - Identificar a importância da gestão dos conflitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs participativas e ativas.</p>	<p>- O que é para si um conflito em contexto educativo?  - Como definiria um conflito em contexto de sala de aula? E no recreio?  - Na sua opinião quais são as interações que desencadeiam mais conflitos? Porquê?  - Na sua opinião qual é o papel dos conflitos na aprendizagem?  - Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs participativas e ativas numa sociedade? Porquê?  - Sente que teve preparação, no seu percurso de formação inicial, para a abordagem pedagógica aos conflitos. Justifique.</p>

<p>Estratégias de resolução de conflitos</p>	<p>-Identificar quais são as principais estratégias usadas pelos docentes na gestão de conflitos;</p>	<p>-Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Dê algum exemplo.</p> <p>-Na sua opinião quais são as estratégias que têm mais eficácia? Como envolve as crianças nestas estratégias? Exemplos.</p>
<p>Abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania</p>	<p>-Perceber como incluem a abordagem aos conflitos na planificação e nas práticas de Educação para a Cidadania;</p>	<p>- Considera que a gestão de conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania? Se sim, em que medida?</p> <p>- Planifica atividades que relacionem a gestão de conflitos com a Educação para a Cidadania? Como? Exemplos.</p> <p>-O projeto educativo da escola integra esta dimensão dos conflitos? Se sim, como?</p>

## **Anexo 15- Transcrição das entrevistas realizadas às professoras e educadoras**

### **Entrevista P1 – Professora 2.º ano**

**Sofia-** Qual é o seu percurso académico?

**P1-** Então tirei o curso de professores do 1.º e 2.º ciclo na variante de Matemática e Ciências da Natureza. Nunca concorri para o 2.º ciclo, tenho estado sempre no 1.º ciclo. Entretanto há 18 anos tirei especialização em Educação Especial. Ainda estive também a trabalhar na Educação Especial, mas, entretanto, a nível de concursos não correu tão bem e continuei no 1.º Ciclo.

**Sofia-** Quantos anos tem de serviço?

**P1-** 23.

### Conceções sobre os conflitos

**Sofia-** Então, o que é para si um conflito em contexto educativo?

**P1-** Conflito é quando duas pessoas, duas crianças não estão de acordo.

**Sofia-** Como definiria um conflito em contexto de sala de aula?

**P1-** Da mesma forma. Quando duas crianças não estão de acordo uma com a outra ou com as decisões do professor. Ou um professor não está de acordo também com as decisões do aluno.

**Sofia-** E no recreio?

**P1-** No recreio é a mesma coisa. Normalmente, também, quando não estão de acordo e passa muito pelas raparigas quando elas não estão de acordo com as decisões umas das outras, de que tipo de brincadeira hão de ter. Com os rapazes acaba por ser um conflito mais físico, de baterem “aquele bateu-me!”, “eu bati-lhe!” (...) pronto.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as interações que desencadeiam mais conflitos? Porquê?

**P1-** Sempre que há trabalho de grupo a nível de sala de aula, porque muitas das crianças atualmente não estão habituadas a ceder. E no recreio também tem a haver com a cedência, pronto. A cedência de que é que vamos brincar, quem é que é a apanhar, quem é que é a esconder... portanto, o nível de cedências nas brincadeiras. O aceitar a opinião do outro.

**Sofia-** Na sua opinião qual é o papel dos conflitos na aprendizagem?

**P1-** Então... Eles têm de resolver os seus conflitos. Tem de saber acatar a opinião dos outros para conseguirem aprender, porque se se fixam na sua ideia eles não vão conseguir evoluir. Portanto, têm que... temos que os ensinar a resolver os conflitos, para que eles consigam tirar essa ideia da cabeça e avançar em frente.

**Sofia-** Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos participativas e ativas numa sociedade? Porquê?

**P1-** Sim, muito importante. Tanto que as crianças de hoje vão ser os cidadãos do futuro. Portanto, tem de saber resolver conflitos com os padrões (...) em tudo no dia-a-dia. É nesta idade que eles têm de aprender a gerir os conflitos, para que depois consigam ser cidadãos participativos, que contribuam positivamente.

**Sofia-** Sente que teve preparação, no seu percurso de formação inicial, para a abordagem pedagógica aos conflitos. Justifique.

**P1-** Não. Não, nunca me lembro de termos tratado. Portanto, tivemos a disciplina de Psicologia, mas não qualquer recordação de termos falado muito dos conflitos. Mesmo a nível de sociologia que também tivemos, foi mais com as diferentes culturas. Não propriamente resolução de conflitos com os outros.

### Estratégias de resolução de conflitos

**Sofia-** Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Dê algum exemplo.

**P1-** Primeira estratégia é o diálogo. Eu ouço sempre as duas partes. Depois tentar pôr no papel dos outros. Tentar que as crianças percebam a posição da outra pessoa, do outro colega ou da professora, para perceberem porque é que talvez a sua posição não esteja mais correta. O castigo deve ser o último passo. Portanto, primeiro o diálogo, a compreensão (...) fazê-los compreender porque é que agiram mal e como é que se eles estivessem no lugar do outro gostavam que a situação fosse resolvida.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as estratégias que têm mais eficácia? Como envolve as crianças nestas estratégias? Exemplos.

**P1-** Pronto, acaba por ser um bocado o que já expliquei. Portanto, as que têm mais eficácia (...) Eu prefiro sempre as do diálogo, acho que são o ideal. Acho que ao perceber como é que o outro se sente, que percebemos porque é que devemos mudar a nossa atitude.

#### Abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania

**Sofia-** Considera que a gestão de conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania? Se sim, em que medida?

**P1-** Sim, porque a Educação para a Cidadania é ensinar a ser bom cidadão e, portanto, não ter conflitos, ou saber resolver os conflitos faz de nós melhores cidadãos.

**Sofia-** Planifica atividades que relacionem a gestão de conflitos com a Educação para a Cidadania? Como? Exemplos.

**P1-** Por vezes sim. Por exemplo, jogos que os façam por no papel do outro (...) estava a pensar agora num jogo que fiz recentemente em que tinham de ver quais eram as semelhanças que tinham com os outros colegas. Eles até ao princípio disseram “Ai eu não sou nada parecido com este colega!” e depois a conversarem perceberam que afinal tinham pontos em comum todos uns com os outros. Portanto, fazer assim, às vezes jogos. Ver filmes e conversar sobre eles (...)

**Sofia-** A Estratégia de Educação para a cidadania de escola integra esta dimensão dos conflitos? Se sim, como?

**P1-** Por vezes... Nós normalmente temos temas, este ano por exemplo temos 3 temas. Não tem, nenhum deles tem a gestão de conflitos, mas por exemplo temos o da interculturalidade e que foi nesse contexto que eu trabalhei as semelhanças, os pontos comuns, as diferenças que temos uns com os outros. Podemos acabar por levar para a gestão de conflitos.

**Sofia-** O que nos leva à questão seguinte. Na sua opinião quais são os domínios da educação para a cidadania que mais se relacionam com a questão dos conflitos?

**P1-** Não sei... Nós não cumprimos um programa. Temos um grande tema, neste caso, este ano 3 grandes temas a trabalhar ao longo do ano. Cada agrupamento pode decidir os seus temas.

**Sofia-** E os temas que escolheram este ano, quais foram professora?

**P1-** Foi a Interculturalidade, a Europa e a Saúde.

**Sofia-** Obrigada pela ajuda.

## **Entrevista P2 – Professora 2.º ano**

**Sofia-** Qual é o seu percurso académico?

**P2-** Portanto eu tenho licenciatura em 1.º ciclo e depois formei-me ... terminei em 2002 e comecei logo a trabalhar em 2002 até hoje. Trabalhei em muitas escolas diferentes, em muitos agrupamentos diferentes, em realidades diferentes, em funções diferentes. Vão quase 20 anos.

**Sofia-** Que responde já à pergunta seguinte. Quantos anos tem de serviço?

**P2-** Exatamente, quase 20 anos.

### Conceções sobre os conflitos

**Sofia-** Então, o que é para si um conflito em contexto educativo?

**P2-** Um conflito em contexto educativo para mim é quando há um assunto que os alunos não conseguem resolver, partindo para respostas pouco apropriadas. Ou seja, quando o assunto não consegue ser resolvido por palavras, por um entendimento, por um consenso .... Ah, quando eles, normalmente, partem para a parte física, para o desentendimento e há ali uma zanga, uma briga... para mim é um conflito.

**Sofia-** Como definiria um conflito em contexto de sala de aula? E no recreio?

**P2-** Um conflito em contexto de sala de aula é basicamente o mesmo. Normalmente, não há a questão da parte física que muitas vezes nos intervalos acaba por surgir. Na sala de aula é também um desentendimento, onde há dois alunos ou mais que não estão a conseguir chegar a um consenso. Não estão a conseguir a chegar a um entendimento e que por causa disso acabam por não ultrapassar. Acabam por ficar zangados e as coisas não ficam resolvidas e, portanto, acaba por ser algo que não ficou pacífico... não ficou resolvido.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as interações que desencadeiam mais conflitos? Porquê?

**P2-** Ah... o que desencadeia mais conflitos. Eu penso que não é tanto o que desencadeia, mas o que leva a que haja mais conflitos é os alunos muitas vezes não saberem conversar, dialogar de maneira a ultrapassar qualquer divergência que exista entre eles. Portanto, não é o quê exatamente, mas o não conseguirem perante uma opinião diferente conversar de maneira a chegarem a um entendimento. Não é tanto o que, mas essa dificuldade que eles têm em conversar.

**Sofia-** E porque acha que isso acontece?

**P2-** Não sei, eu acho que se calhar naturalmente e até nós adultos, acabamos por ser um pouco egoístas ou um pouco fechados nesse sentido. Ou seja, em vez de verbalizar aquilo que estamos a sentir, ou aquilo que não estamos a achar bem ou não concordamos, se calhar acabamos por pegar

nisso e fazer disso um problema. Não se põe as coisas em cima da mesa de uma forma tranquila e pacífica e dizer eu não concordo contigo por isto e a minha opinião é este. Acabamos por não resolver as coisas de uma forma pacífica, fazemos disso um problema.

**Sofia-** Na sua opinião qual é o papel dos conflitos na aprendizagem?

**P2-** Ah... Penso que são muito importantes, porque a partir do momento em que há opiniões diferentes e se de uma forma tranquila se falar sobre isso... Ah, o ouvir opiniões diferentes é muito enriquecedor, portanto todos saem a ganhar. Conversar sobre o mesmo assunto e todos darem uma opinião diferente, um ponto de vista diferente, penso que toda a gente sai a ganhar.

**Sofia-** Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos participativas e ativas numa sociedade? Porquê?

**P2-** Sem dúvida que sim, ou seja, os conflitos levam a que as pessoas cresçam. Nessa procura de um entendimento, em ouvir pontos de vista diferentes penso que toda a gente acaba por crescer, por ganhar, por se enriquecer com outros pontos de vista que não estávamos a ver.

**Sofia-** Sente que teve preparação, no seu percurso de formação inicial, para a abordagem pedagógica aos conflitos. Justifique.

**P2-** Não, acho que não. Acho que de facto esse é um aspeto muito importante, porque vamos tê-los sempre na escola e na nossa vida. Nós temos sempre, estamos sempre em situações que não concordamos com aquilo que nos dizem, que não é bem aquela a nossa forma de ver ou de trabalhar e, portanto, o conflito é natural na vida desde muito cedo e, portanto, acho que seria muito importante abordar essa questão de uma forma formal no próprio curso. Isto para que fiquemos mais apetrechados de estratégias para resolver, porque realmente é muito importante e são situações que fazem parte do dia-a-dia com crianças.

### Estratégias de resolução de conflitos

**Sofia-** Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Dê algum exemplo.

**P2-** Normalmente procuro ouvir as partes de uma forma pacífica, sem julgamentos, sem avaliações. Ah... procuro ouvir os dois lados e depois procuro que os alunos se afastem deles próprios e vejam a situação de fora e analisem o que podiam ter feito para evitar chegar ao ponto em que as coisas

correram mal. Portanto, o que é que numa próxima situação poderia ser feito ou que medidas deviam ter sido tomadas para que as coisas corressem bem, para que se conversasse e se tivesse evitado isto, numa situação mais complicada ou de zanga entre os miúdos. A conversa é a base e analisar a situação sem a parte das emoções. Estou muito zangado, estou muito irritado... portanto, quando estão nesse filme as coisas ficam mais difíceis de resolver, por isso é que penso que o Conselho de Cooperação Educativa é importante para abordar as questões, conflitos, situações que correm menos bem, de maneira a que possam ser abordadas mais tarde, que já tem o seu peso e depois de modo a que sejam comentadas pelos intervenientes e pelos colegas. Os colegas podem dar pontos de vista ou estratégias de o que podiam fazer para que aquilo corresse melhor.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as estratégias que têm mais eficácia? Como envolve as crianças nestas estratégias? Exemplos.

**P2-** De facto, eu penso que o Conselho de Cooperação Cooperativa seja uma excelente estratégia. Os alunos são levados a pensar no que aconteceu, já com alguma distância emocional e temporal. Assim, é vista e analisada uma situação não só pelos intervenientes, mas também pelos colegas e, assim, é falado sem julgamentos, sem avaliações do que se pode fazer ou poderia ter sido feito. Portanto, eu penso que a conversa é a base da resolução dos conflitos e a melhor estratégia.

#### Abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania

**Sofia-** Considera que a gestão de conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania? Se sim, em que medida?

**P2-** Sim, na Educação para a Cidadania não como disciplina, mas como a base de toda a relação da sociedade. De facto, é a base da educação... é a relação entre todos. Aquilo que aprendemos depende um pouco da forma como nos relacionamos com os outros. Portanto, acho que se relaciona.

**Sofia-** Planifica atividades que relacionem a gestão de conflitos com a Educação para a Cidadania? Como? Exemplos.

**P2-** Formalmente, não sou eu que leciono a Educação para a Cidadania, mas isso acaba por estar presente mesmo sem ser planificado. Isto está sempre presente no dia-a-dia e eu planifico o Conselho de Cooperação Educativa, onde acaba por haver ali um momento formal em que toda a Educação para a Cidadania é falada. Ao longo de 15 dias os papelinhos vão sendo postos no diário da turma e, portanto, é um momento formal da turma em que se trata desses assuntos.

**Sofia-** A Estratégia de Educação para a cidadania de escola integra esta dimensão dos conflitos? Se sim, como?

**P2-** Sim, ou seja, por exemplo vou dizer um caso concreto. As turmas de 3.º e 4.º ano, no início do ano, estavam a ter alguns problemas a nível de comportamento, no estar no refeitório, no pátio, em muitas situações. Diariamente eram comportamentos incorretos se repetiam e situações de conflito existiam. A coordenadora da escola teve, penso que já terminou porque as coisas melhoraram, teve um trabalho com as duas turmas, ali na hora de almoço, em que trazia os alunos para o átrio e desenvolvia tarefas com eles no sentido de os levar a pensar, de os levar a acalmar da agitação do dia. Realizava atividades em que os levava a pensar na sua postura, enquanto alunos dentro da escola, com os outros, nos espaços da escola... Portanto, sim quando necessário. Existindo algum problema há uma intervenção por parte da escola para tentar, realmente, melhorar a nível da atitude e do comportamento e do convívio.

**Sofia-** Na sua opinião quais são os domínios da educação para a cidadania que mais se relacionam com a questão dos conflitos?

**P2-** Eu acho que todos. Em dimensões diferentes e em abordagens por temas diferentes, mas tudo vai bater na questão do respeito. O respeito pela diferença, o respeito pelo ambiente. Portanto, se eles adotarem uma atitude de respeito para com os outros, para com a diferença, para com o ambiente, para com a igualdade de género acaba por ser transversal. Eles acabam por interiorizar e por assumir essa postura em todas as situações. Assim, têm uma mente mais aberta para a aceitação da diferença seja no que for. A ouvir mais e a revelarem, também, a nível de preocupações do ambiente, de saúde, de injustiça. Penso que é em tudo.

**Sofia-** Obrigada pela ajuda.

### **Entrevista P3 – Professora 4.º ano**

**Sofia-** Qual é o seu percurso académico?

**P3-** Eu tirei a licenciatura em Ensino Básico 1.º Ciclo. Terminei em 2006, mais tarde, em 2016, terminei a tese de mestrado em Educação Especial.

**Sofia-** Quantos anos tem de serviço?

**P3-** Contabilizado apenas 6 anos de serviço, mas no total já trabalho há mais de 10 anos na área.

### Conceções sobre os conflitos

**Sofia-** Então, o que é para si um conflito em contexto educativo?

**P3-** Para mim um conflito é algo que gera algum desequilíbrio. Portanto, alguma situação em que as coisas não estejam bem. Às vezes são coisas muito simples, mas basta que haja um desequilíbrio da normalidade para ser um conflito. Claro que há conflitos mais simples, mais complexos. Existem diferentes tipos.

**Sofia-** Como definiria um conflito em contexto de sala de aula? E no recreio?

**P3-** Não deixa de ser a mesma coisa. Sempre que há algum desequilíbrio, falta de normalidade dentro da sala de aula, que pode ser entre eles ou de nós com eles. Assim como no recreio a mesma coisa. Basta haver uma discórdia e já pode haver um conflito.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as interações que desencadeiam mais conflitos? Porquê?

**P3-** Muitas das vezes o que eu noto é a parte física. Conflitos entre eles tem muito a haver com a parte física, por exemplo empurrou e magoou. Relaciona-se muito com a posse dos brinquedos. Basta haver um cromó que se emprestou, que se perdeu e isso já gera um conflito enorme. Às vezes também é o não saberem lidar com a forma de ser de cada um, não conseguirem aceitar ... Mas mesmo assim, isso é uma coisa que se vai trabalhando e melhorando ao longo do tempo. Eles vão-se aceitando mais e percebendo que não são iguais. O que eu sinto é que neste momento é mais pela questão física, porque magoaram o outro. Eu digo-lhes sempre que comportamentos gera comportamentos, sejam eles violentos ou não. Se eu ignorar alguém esse alguém também me pode ignorar a mim e eu não estar a ser violenta, mas temos de saber que existem consequências para os comportamentos e eles próprios já dizem essa expressão. Comecei por dizer isso mais pela agressividade, porque se eles respondessem a brigar iam gerar mais briga, mas pedi-lhes que fossem aplicando essa máxima a tudo o que fizessem. A nossa postura influencia a resposta que vamos obter.

**Sofia-** Na sua opinião qual é o papel dos conflitos na aprendizagem?

**P3-** Eu acho que é muito transversal. Tem a haver com a origem do conflito, porque se for, por exemplo, por questões comportamentais nossas e dos outros, podemos trabalhar a violência, o não reagir violentamente. Mas cabe-nos a nós também explicar, então se eu não respondo violentamente, então como respondo. Temos de mostrar as soluções que não sejam a violência: vão falar com um adulto, pedem ajuda, nem que seja a um par, mas peçam ajuda para resolver a situação. Não partam para a violência. Isto dos conflitos acaba por ser transversal, porque se liga um bocadinho ao saber-ser, saber-estar e saberem relacionar-se uns com os outros.

**Sofia-** Exato o que me leva à pergunta seguinte que é considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs participativas e ativas numa sociedade? Porquê?

**P3-** Sem dúvida. Eles aprendem a estar com o outro e vivem em sociedade e tem consciência disso e lá está, mais uma vez, o comportamento de um leva ao comportamento do outro. Se eu ignorar o resto do grupo, o grupo vai-me ignorar a mim, então eu estou a automarginalizar-me. Porque se eu vou ser marginalizado pelo grupo, também foi um bocadinho porque eu os marginalizei. É pensar que as nossas ações têm efeitos nos outros e são fruto de estar com os outros.

**Sofia-** Sente que teve preparação, no seu percurso de formação inicial, para a abordagem pedagógica aos conflitos. Justifique.

**P3-** Se tive muita formação... Eu fui muito contaminada por um conceito pelo saber-ser, saber-estar, pelo aprender a aprender... Ah, portanto nós debatemos muito esta parte da questão da cidadania. Portanto ensiná-los diariamente, também os constrói enquanto cidadãos. Eu acho que quer queiramos, quer não, toda a aprendizagem deles é muito virada para a Cidadania. O português, o estudo do meio, a matemática, okay? É mais de números, mas há uma transdisciplinaridade ou uma interdisciplinaridade às questões da cidadania. Não tanto aos conflitos, mas também com uma cidadania melhor resolves melhor os conflitos.

### Estratégias de resolução de conflitos

**Sofia-** Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Dê algum exemplo.

**P3-** Primeiro de tudo, esclarecer o que aconteceu. Eles aqui têm de ser facilitadores, o que às vezes não são, porque rodeiam na origem da culpa. É um bocadinho a culpa é dele porque começou, a culpa não é minha porque ele já me tinha feito. Tentar desmistificar a origem que, dependendo dos grupos, pode ser difícil. Então quando eu não consigo descobrir o autor de, tento explicar que as atitudes não foram corretas, porque não foi uma atitude correta de quem começou e não foi correta do que continuou. Podiam ter falado com um adulto antes de haver uma consequência pior.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as estratégias que têm mais eficácia? Como envolve as crianças nestas estratégias? Exemplos.

**P3-** Na sequência do que estou a dizer é o diálogo. No fundo é falar com eles e mediar o que se passou. Ah, e também colocá-los no lugar do outro, para que compreendam o que o outro está a sentir.

#### Abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania

**Sofia-** Considera que a gestão de conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania? Se sim, em que medida?

**P3-** Sim, foi o que te disse há pouco. Não tenho muito a acrescentar a isso.

**Sofia-** Planifica atividades que relacionem a gestão de conflitos com a Educação para a Cidadania? Como? Exemplos.

**P3-** É assim elas vão surgindo, mesmo sem eu querer. Sempre que há algum exercício, algum tipo de atividade que vá por aí claro que exploro.

**Sofia-** A Estratégia de Educação para a cidadania de escola integra esta dimensão dos conflitos? Se sim, como?

**P3-** Na existência de conflitos tentamos sempre que as coisas se resolvam na sala de aula. Dependendo da gravidade e dependendo da dimensão que as coisas possam tornar falaremos com os pais e, eventualmente, faremos reuniões de modo que se possa resolver da melhor forma.

**Sofia-** Na sua opinião quais são os domínios da educação para a cidadania que mais se relacionam com a questão dos conflitos?

**P3-** Penso que em todos pode surgir. Todos eles são importantes, porque todos contribuem para o crescimento deles, enquanto seres ativos da sociedade. Seres pensantes também. Tudo surge a partir do interesse deles, da solicitação deles... A interculturalidade é muito importante, porque se

tens pessoas de diferentes culturas na sala faz muito sentido falar dela. Também faz sentido se não tivermos, mas faz ainda mais quando isso existe na sala. Ensino a tratar de forma igual, mas também ensino que por causa da cultura podem ter pensamentos diferentes e formas de estar diferentes. Isto para dizer que, quando tenho de falar sobre as coisas faço atividades e compreendo as diferenças de todos e nunca encaminho isso para conflitos. No fundo, todos os domínios podem ser relacionados com os conflitos, mas devemos mais mostrar a forma de os evitar.

### **Entrevista E1 – Educadora Jardim de Infância (estágio)**

**Sofia-** Qual é o seu percurso académico?

**E1-** Acabei o curso em 1980, ou seja, tenho 41 anos de serviço. Tirei o curso em Coimbra, na escola normal dos Educadores de Infância. Na altura dava acesso ao bacharelato e depois, mais tarde, nos anos 90 fiz um curso na Escola Superior de Educação de Santarém que se chamava Apoio Educativo a Populações Especiais e que deu equivalência à licenciatura. Depois disso, passado uns anos, nos anos 2000, na primeira década, fiz o mestrado em Ciências da Educação. De qualquer forma o meu percurso profissional foi, essencialmente, como educadora em jardins de infância públicos. Tive algumas passagens pela formação de professores, inicial, e tive na formação de professores já no ativo, mas, essencialmente, o meu percurso foi na componente de jardim de infância. Queres saber mais coisas?

**Sofia-** Ahahah... A minha pergunta seguinte era sobre uma das coisas que já respondeu, pois era quantos anos de serviço tem, mas já me respondeu. Foram 41, certo?

**E1-** Sim, 41 anos e daqui a dois ou três anos vou-me reformar.

### Conceções sobre os conflitos

**Sofia-** Então, o que é para si um conflito em contexto educativo?

**E1-** Um conflito é tudo aquilo que confronta opiniões diferentes e formas de estar diferentes, isto assim em termos de definição. Às vezes por termos opiniões diferentes ou formas diferentes de pensar, de ser, de estar... Isso faz com que nos confrontemos com os outros e, portanto, temos maneiras diferentes de nos confrontar com os outros. Podemos nos confrontar de uma forma adequada ou de uma forma menos adequada. Eu não sei se o conflito que tás a querer que eu fale é o da forma adequada ou não. Porque eu acho que um conflito não é uma coisa má é uma coisa que pode ser boa.

**Sofia-** Uma coisa construtiva na sua opinião?

**E1-** Pode ser construtivo se for trabalhado de uma forma a ser resolvido de uma forma adequada e de uma forma que seja positiva e com a qual podemos aprender. Agora, depois há conflitos que não se conseguem passar para resoluções... e esses são os que não se resolvem de uma forma adequada e ou demoram mais até, ou podem ser resolvidos pela violência e aí são muito desadequados. Temos de ter outra visão sobre eles... Queres que fale dos conflitos longe ou menos longe?

**Sofia-** Para já seria uma definição geral. O que é para si um conflito em contexto educativo? Depois de tudo o que disse, para si é um desentendimento, certo?

**E1-** Sim, é um confronto de formas de ser, de estar, de pensar... Acho que fazia assim a definição de conflito. Que nos fazem questionar-nos, que nos fazem interrogar, ou que mexem connosco, com as nossas emoções e com a nossa razão. Geralmente até é mais com as emoções, por vezes não os resolvemos imediatamente, porque as nossas emoções ficam baralhadas e temos de organizá-las. Este ano trabalhei o “Monstro das Cores” com os miúdos, não sei se conheces e, portanto, falamos um bocadinho sobre isso dos conflitos.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as interações que desencadeiam mais conflitos? Porquê?

**E1-** Eu não vejo o conflito como uma coisa negativa. Eu vejo os conflitos como um confronto e os confrontos podem ser coisas positivas e, portanto, no jardim de infância o confronto com os outros, no sentido de mexer com os outros é uma coisa positiva... Aquilo que faz os miúdos ficarem, num primeiro momento, assutados ou nervosos ou tristes isso pode ser uma coisa que pode ser formativa para eles. Pode ser uma aprendizagem das

emoções, portanto as interações que promovem mais conflitos, geralmente é assim, se calhar surgem mais nos tempos em que estão a brincar espontaneamente. No recreio, na casinha das bonecas... quando estão mais a brincar espontaneamente, eles têm o sentido de posse dos materiais e disputa do “agora tenho isto e quero aquilo”. Porque querem ir primeiro e não esperam pela sua vez... portanto, eles vão a fazer aquela aprendizagem de tentar resolver a forma como lidam com os outros e com os materiais. As meninas, por exemplo, têm muito esta questão de estás a brincar com ela e já não és minha amiga, portanto, isso são conflitos onde aprendem a socializar. Respondendo à tua pergunta, as interações que desencadeiam mais é quando têm espaço para brincar livremente e isso é positivo na minha perspetiva, mesmo aqueles que não acabam tão bem, podem ser sempre fatores de desenvolvimento e aprendizagem. Depois outro momento onde eu acho que pode haver conflitos é quando eles vão a ser sujeitos, por parte dos educadores, a coisas que não têm interesse nenhum para eles. Porque começa a tocar no outro, a mexer, a esticar a perna... porque aquilo que se está a fazer com eles é uma seca e não suscita atenção e, portanto, eles acabam por fazer aquilo e por isso, muitas vezes, dizem que os grupos são irrequietos, não conseguem ter com atenção, essas coisas todas. Às vezes o nosso papel não está a ser o melhor e depois não vamos falar aqui das crianças que têm questões mais especiais, as que tem problemas mesmo. Elas, sem querer, causam alguma instabilidade e podem surgir conflitos daí.

**Sofia-** Uma boa resposta! Mas assim sendo, qual seria uma estratégia para evitar estes momentos de conflito que às vezes até somos nós que os promovemos sem nos apercebermos?

**E1-** Eu acho que aí é muito o tentar perceber quais são os interesses do grupo e, portanto, se isso estiver compreendido mais facilmente podes propor situações que sejam interessantes para eles. Depois teres uma expressividade na condução do grupo também lhes suscita interesse e os desafia cognitivamente. Se tu estás a fazer uma coisa sempre no mesmo tom de voz é uma seca, precisas de uma animação e expressividade que também faz suscitar o interesse das crianças. Depois é estar muito atenta a eles, escutá-los e perceber se eles estão bem, se eles não estão bem, o que é que se passa com eles, porque às vezes os miúdos também não dormiram bem ou diferentes situações... ou não vestiram a roupa que queriam... perceber o que está ali a suscitar e depois falar com eles, de uma forma calma, para às vezes até remeter a resolução do conflito para mais tarde. Tás chateada, não está a correr bem, daqui a pouco, vamos as duas conversar sobre o que se passou. Às vezes, mesmo com os adultos, se não se resolver os conflitos logo, logo, logo ... faz bem, porque o tempo também ajuda a lidar melhor com as emoções e a gerirmos melhor tudo isto. Eu também sou

muito apologista de que devemos ser muito autênticos... Eu sou muito autêntica na minha prática e passo muito a minha forma de ser, portanto eu passo-me, eles também se passam e depois chegamos a um momento que nos entendemos, porque eu acho que tamos todos ali como se fossemos uma família, em que temos de ser verdadeiros e autênticos.

**Sofia-** Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs participativas e ativas numa sociedade? Porquê?

**E1-** É isso que eu estava a dizer. Eu acho que são geralmente as situações de conflito que nos fazem crescer e aprender mais e conhecermo-nos melhor. Quando nós entramos em conflito com outros conhecemos melhor o outro e conhecemo-nos a nós próprios e, portanto, isso faz com que nos desenvolvamos e com que realizemos aprendizagens sobre a nossa forma de ir lidando com as coisas. Por isso é que eu vejo sempre os conflitos como algo positivo, mal das crianças que não tem conflitos. Essas, normalmente, são as que me preocupam muito, porque são mais passivas, nunca tentam afirmar a sua vontade e isso é importante. É tão importante compreender a sua vontade como ceder à vontade do outro e aí nesse equilíbrio é que vai aprendendo e vamos ficando cidadãos ativos e participativos. O conflito é um desafio cognitivo e é a partir daí que também vais desenvolvendo a tua aprendizagem e desenvolvimento.

**Sofia-** Sente que teve preparação, no seu percurso de formação inicial, para a abordagem pedagógica aos conflitos. Justifique.

**E1-** A minha formação inicial foi muito rica, apesar de já ter sido há 40 e tal anos. Na altura as escolas de educadores de infância estava a começar... aliás a república começou em 79, 78 e, portanto, foi nessa altura que comecei o curso. E nessa altura, na sociedade portuguesa, estava a começar a valorizar-se a educação pré-escolar. Depois do 25 de abril, começou a perceber-se que era essencial assegurar esse direito às crianças e na altura também até surgiu um bocadinho para promover as mulheres, para que elas fossem para o mercado de trabalho... Mas os cursos eram muito bons e eu tive uma formação muito boa em termos de formação inicial, em psicologia, em sociologia, técnicas pedagógicas, pedagogia... E eu acho que, de facto, foi muito marcante a minha formação inicial. Também abordámos essa questão de lidar com os conflitos e essas problemáticas, mas eu acho que há uma coisa que é fundamental e marca as pessoas é a sua personalidade e a sua formação pessoal e o seu interesse pessoal. Não é? Portanto há uma ética que não é formação nenhuma que dá, temos de ser nós a construí-la. Portanto, aí essa ética é construída pelas nossas vivências e é ela

que nos faz lidar com as coisas de uma maneira ou de outra. Por isso, há aquelas pessoas que perante um conflito ou um comportamento menos adequado vão sempre queixar-se ou dizer mal e depois há aquelas pessoas que os vem como forma positiva e de forma a resolver as coisas. Isto de resolver é uma construção, ando para trás e ando para a frente para ver a melhor solução.

### Estratégias de resolução de conflitos

**Sofia-** Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Dê algum exemplo.

**E1-** Eu acho que o vamos conversar sobre o assunto, depois tentar que um diga o que aconteceu, depois o outro diga o que aconteceu e depois, às vezes, há uns terceiros que se metem (risos), mas pronto tentar pô-los a falar sobre as coisas e depois fazer algumas perguntas que ajudem a resolver a situação. Ou às vezes tentar passar para outra situação, com os mais novos às vezes evitam-se alguns assim. Mas conflitos porque querem a mesma coisa ou assim tem de se negociar. Por exemplo, vamos buscar um relógio e dizemos até o ponteiro chegar ali ficas tu e depois o outro fica quando o ponteiro chegar ali. Tão a ver este espaço é o mesmo que este, portanto ficam os dois com o tempo igual. Depende das situações, mas é sempre um bocadinho de negociação e conversa para tentar desmontar a situação e desconstruir um bocadinho o problema, porque às vezes não é um problema tão grande.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as estratégias que têm mais eficácia? Como envolve as crianças nestas estratégias? Exemplos.

**E1-** Já disse isso, no fundo a parte do envolver é que tem de ser eles a resolver e a chegar uma conclusão. Muito conflitos eles resolvem entre eles e nós, nesses casos, nem devemos interferir. Aí até devemos ficar atentas para ver como eles os estão a resolver, porque também aprendemos com eles. Há sempre quem toma os partidos, mas não tenho muito a experiência de conflitos violentos... nunca tive grupos que fossem muito por aí, mas também aí temos de intervir e mostrar que não bater nos outros é uma regra de convivência. Portanto, é falar, mostrar a opinião, conversar, muito bem! Agora se começam à chapada, ao murro, as coisas piam de outra maneira... às vezes precisam de se sentar a pensar no assunto e saem do grupo para se acalmar. Aliás até tenho uma cadeira mais confortável no meu gabinete e eu peço para se irem acalmar para lá. Sabes, às vezes eles

estão tão nervosos e estão tão irritados que precisam mesmo desse tipo de intervenção. Isto não é uma questão de castigo, se bem que fizeram coisas que não deviam fazer aos outros. Mas eu acho que é acalmar e depois vir pedir desculpa ou conversar com o outro sobre o que se passou. Mas falar com eles sobre os sentimentos é muito importante, porque perceber que todos nós nos zangamos, sentimos raiva e assim... é importante perceber como organizamos esses sentimentos e há livros e projetos que podemos fazer para orientar essas situações. Do género, lembraste daquele livro que nós lemos e tu agora estás igual, o que é preciso fazer? Acalmar e resolver as coisas.

### Abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania

**Sofia-** Considera que a gestão de conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania? Se sim, em que medida?

**E1-** Sim, é assim. Passa tudo por ter uma convivência democrática com os outros. Os conflitos são de facto aquilo que nos ajuda a conhecer enquanto pessoas e enquanto seres sociais. Se vivêssemos sozinhos, não tínhamos conflitos, a não ser com nós próprios. Ah, mas os conflitos com nós próprios também são um grande tema. Eu acho que este até um assunto que me anda a preocupar, porque eu sinto que as crianças, emocionalmente, não sei se é da Covid ou não, mas há muitas crianças com conflitos internos. Sentem-se chateadas, que não gostam, que não estão bem... O não estar bem é um conflito interno, então nós temos de estar atentas a essa situação. Há uma certa falta de atenção às crianças nestes últimos tempos e tu que és novinha e se calhar tens filhos, daqui a poucos anos, esta coisa das redes sociais ocupa muito. Quer as crianças, quer os pais das crianças. Há pouco tempo para brincar com elas, para as ouvir, para elas terem os conflitos à mesa... Porque os pais é assim, até vi uma publicidade do 5G que dizia assim “As crianças gostam e os pais ficam descansados!”. Pois, realmente é, porque os pais põem o telemóvel à frente delas e elas ficam sem balizas... sem espaço para refilar, fazer birras... eu acho que é preciso ter cuidado e em termos de saúde mental existem vários perigos. Parece um caldo de falta de atenção, de oportunidade de brincar e eles vão crescendo nele. É preciso que os pais brinquem com eles, lhes digam como devem estar à mesa, a respeitar os mais velhos... Por exemplo, o respeito pelos adultos é uma coisa que se tem vindo a perder e essas são regras que também devem ser dadas pela família.

**Sofia-** Planifica atividades que relacionem a gestão de conflitos com a Educação para a Cidadania? Como? Exemplos.

**E1-** Olha eu, geralmente, tento sempre que um dos conteúdos seja o gerir das emoções. Este ano usei “O Monstro das Cores”, por isso é que eu te estou a falar nisso, porque é uma forma gira de trabalhar as emoções. Há outros livros que trabalham isso e tento, para além das situações do dia-a-dia, tento propor situações alternativas. Por exemplo, a partir de histórias aparecem diferentes situações e eu paro a história para que eles falem dessas situações. O que acham, o que se podia fazer. Vamos dialogar sobre isso, sabendo que eles não são os personagens, mas passamos uma ideia sobre uma situação. Por isso, partir de histórias, teatros... pronto, quando as coisas acontecem da vida real a gente vai resolver e tentar perceber como funciona, em termos de uma atividade ou de um projeto para desenvolver eu gosto muito de trabalhar a partir de histórias. Por exemplo, eu este ano trabalhei com eles “A Fada Oriana” que é um livro muito grande e nós fomos lendo a pouco e pouco. Mas esse pouco e pouco trabalha tanta coisa: as emoções, os conflitos, os problemas...imensos problemas da diversidade cultural, o ser diferente, o ser velho... Foi tão enriquecedor que algumas das crianças ainda se lembravam de tudo e já era final do ano.

**Sofia-** O projeto educativo da escola integra esta dimensão dos conflitos? Se sim, como?

**E1-** Sim, ou seja, na medida de fazê-los crescer e fazê-los pensar sobre as diferentes situações que os rodeiam. O pensar no outro e em si. Também se relacionam com as coisas da Área de Formação Pessoal e Social. Não aparece o termo conflitos lá, mas como eles podem ser de diferentes tipos e também surgem no saber estar com os outros, aparecem e são trabalhados diariamente, no fundo.

**Sofia-** Obrigada pela ajuda.

## **Entrevista E2 – Educadora Jardim de Infância**

**Sofia-** Qual é o seu percurso académico?

**E2-** Tirei Educação de Infância na ESSE de Santarém. Acabei o curso em 2003 e, entretanto, passei muitos anos em Creche e agora estou nesta instituição há 4 anos em Jardim de Infância.

**Sofia-** Quantos anos tem de serviço?

**E2-** 19 quase 20, porque comecei logo a trabalhar mal saí do curso.

### Conceções sobre os conflitos

**Sofia-** Então, o que é para si um conflito em contexto educativo?

**E2-** Tendo em conta as crianças, depende muito das idades que elas têm. Um conflito numa sala dos 3 anos é completamente diferente de um conflito numa sala dos 5 anos, porque os mais pequeninos, por exemplo, ainda estão a aprender a partilhar e a sair do seu “eu”. Mas um conflito surge muito à base da partilha. Nós temos de resolver a situação consoante como ela se apresenta. Mas diria que é um desentendimento.

**Sofia-** Então como definiria um conflito em contexto de sala de aula, tem alguma definição? E no recreio seria diferente?

**E2-** Não, em contexto de sala surge mais os problemas da partilha de brinquedos ou de objetos. Em contexto de recreio é mais as brincadeiras que às vezes, eles querem ter algum tipo de brincadeira com alguém que corre mal e aleijam-se, ou porque não querem brincar e depois existe conflitos por causa disso, tentam forçar brincadeiras.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as interações que desencadeiam mais conflitos? Porquê?

**E2-** Foi o que eu já expliquei. A partilha e os desentendimentos que podem surgir de diferentes situações no dia-a-dia.

**Sofia-** Na sua opinião qual é o papel dos conflitos na aprendizagem?

**E2-** É o saber lidar com a frustração, porque eles aprendem a lidar com a frustração. Aprendem a perceber que nem tudo é objeto deles, que têm de pensar não só neles, mas nos colegas ou nos adultos da sala ou instituição. Haam... basicamente é aprender a lidar com a frustração e a autorregular-se, a autorregular as emoções.

**Sofia-** Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos participativas e ativas numa sociedade? Porquê?

**E2-** Sim, considero porque todos nós temos, vamos ter vários conflitos na nossa vida e vamos ter de resolvê-los e arranjar soluções que sejam proveitosas para nós, mas que não magoem as outras pessoas. Portanto, os conflitos em pequenos servem para nós percebermos que vivemos em sociedade, que temos certas regras e que têm de ser cumpridas. Lá está, é nesta fase que começamos a aprender a saber como gerir estas coisas, principalmente também no que o outro está a sentir.

**Sofia-** Sente que teve preparação, no seu percurso de formação inicial, para a abordagem pedagógica aos conflitos. Justifique.

**E2-** Sabes que falámos, mas isto é com a prática. Há muita coisa que na prática é que dá para ver e todas nós vamos aprendendo o que funciona mais e o que funciona menos. Temos de ir tentando e fazendo ao longo do tempo e cada grupo é um grupo.

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Sofia-** Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Dê algum exemplo.

**E2-** Primeiro chamo as partes envolvidas, porque há sempre uma parte que vem fazer queixas ou vem os “advogados” dizer que algo não está bem (risos). Então, chamo as partes envolvidas e tento uma abordagem que é eles conversarem e explicarem a sua versão da história. Então cada um explica a sua versão e depois também conhecemos as crianças que estão envolvidas, então também percebemos mais ou menos qual é a direção que esse conflito tomou ou pode tomar. Haam... basicamente é a resolução através do diálogo e perceber que isto foi assim, mas pode ser de outra forma para bem de todos. Com a conversa e o explicar da situação de ambas as partes as coisas, normalmente, resultam.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as estratégias que têm mais eficácia? Como envolve as crianças nestas estratégias? Exemplos.

**E2-** É o diálogo e envolver sempre as crianças na resolução do problema. Saber qual foi o problema e eu posso dar uma ajuda, mas importa eles ficarem conscientes do que aconteceu e como se vai resolver. Pode ser que na próxima eles já pensem que okay, isto aconteceu assim, mas se calhar posso reagir de outra forma e não fazer como fiz da outra vez.

### Abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania

**Sofia-** Considera que a gestão de conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania? Se sim, em que medida?

**E2-** Sim, sem dúvida. Na parte de os tornar mais responsáveis e, lá está, o conseguirem perceber que não é só a maneira deles que tem de prevalecer. Existem sempre duas versões para a mesma história e, lá está, o não magoar os sentimentos das pessoas envolvidas e conversar para resolver os problemas.

**Sofia-** Planifica atividades que relacionem a gestão de conflitos com a Educação para a Cidadania? Como? Exemplos.

**E2-** Numa sala de 3 anos, normalmente, nessa sala crio sempre regras. No início do ano letivo, vamos sempre fazendo ponto a ponto as regras da sala. O arrumar os brinquedos, o não falar alto, existem várias. Normalmente, no início, nos 3 anos, é onde nós temos mais essas regras afixadas e lembradas para se iniciar a sua interiorização. A partir daí eles começam a ter mais consciência dessas regras e depois vão tendo sempre conflitos, mas já sabem algumas regras de funcionamento e já conseguem resolver alguns sozinhos.

**Sofia-** Pois isso é uma atividade que usa, mas não tem mais nenhuma?

**E2-** Sim, claro. Posso partir de histórias e elas têm sempre alguma mensagem para passar. Por exemplo, agora uma menina minha trouxe uma história que se chama “Os esquilos que não sabiam partilhar”. É apenas uma história que depois tem o mote de têm de saber partilhar. Daí passo para muitos diálogos com eles, percebes? É através de histórias e de conversas que estes temas surgem. Conversas que deem para lembrar regras mais esquecidas.

**Sofia-** O projeto educativo da escola integra esta dimensão dos conflitos? Se sim, como?

**E2-** Sim, a partir de algumas atividades e valores que queremos passar às crianças. Por exemplo, agora vamos ter o dia do pijama. Neste dia, nós optamos por fazer uma missão um bocado diferente. Nós decidimos recolher bens de primeira necessidade. Escolhemos uma instituição, ela diz-nos o que precisa e nós, em grande grupo com os meninos, explicamos que todos os bens que eles vão trazer será para ajudar aquela instituição e têm aquele fim. No fundo, estamos a falar de conflitos exteriores a nós e de valores de Educação Para a Cidadania como a solidariedade numa atividade.

### **Entrevista E3 – Educadora Jardim de Infância**

**Sofia-** Qual é o seu percurso académico?

**E3-** Formei-me no Instituto Piaget em Lisboa. Já passaram 40 anos. Estive em vários locais a trabalhar, ainda abri uma coisa minha, mas depois fechei.

**Sofia-** Quantos anos tem de serviço?

**E3-** Tenho 40 como já disse.

### Conceções sobre os conflitos

**Sofia-** Então, o que é para si um conflito em contexto educativo?

**E3-** Um conflito, normalmente, é aquelas zangas que eles têm mesmo sérias, que se magoam. Normalmente é quando há necessidade de intervenção do adulto. É muito porque querem o que o outro tem ou porque acham que as coisas são deles. O egocentrismo marca muito esta fase, principalmente, nos 3 anos ainda se sente muito.

**Sofia-** Como definiria um conflito em contexto de sala de aula? E no recreio?

**E3-** É o mesmo o que já disse. Na sala é o que já disse e no recreio o mesmo. Nos pequenitos é difícil eles saberem gerir o conflito devido a idade. Eles fazem conflitos por pequenas coisas, porque não sabem gerir as emoções e isso influencia.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as interações que desencadeiam mais conflitos? Porquê?

**E3-** Existem tantos, mas é porque querem o lugar daquele no escorrega, é porque querem aquela cadeira e aquele lugar na fila... Quando pintam querem os mesmos lápis no mesmo momento e, às vezes, não entendem que existem mais. No fundo, muitos dos conflitos surgem devido à idade e falta de entendimento de muitas coisas.

**Sofia-** Na sua opinião qual é o papel dos conflitos na aprendizagem?

**E3-** Sim, os conflitos servem de aprendizagem. Se forem bem geridos, depois evoluem e servem de aprendizagem. Começam a saber lidar com a frustração ou o que tem de fazer e depois começam a saber como devem de agir.

**Sofia-** Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs participativas e ativas numa sociedade? Porquê?

**E3-** Ah sim. O ser humano desde bebé até morrer tem muitos conflitos. Fazem parte da vida. Os conflitos são imensos... São os nossos, os com os outros, os da política, os da economia... São uma constante. O importante é saber geri-los e com isso crescemos. De pequenino é que se começa, quer seja com a nossa ajuda ou da família é a partir daí que eles aprendem.

**Sofia-** Sente que teve preparação, no seu percurso de formação inicial, para a abordagem pedagógica aos conflitos. Justifique.

**E3-** Nem se ouvia falar praticamente. Claro, que falamos sobre as fases de desenvolvimento e falamos das zangas e como as podíamos resolver da melhor forma. Tínhamos de tentar fazer entender as razões e como as coisas se podiam resolver, mas só a prática e o conhecer das crianças é que torna tudo mais claro do que podemos fazer.

#### Estratégias de resolução de conflitos

**Sofia-** Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Dê algum exemplo.

**E3-** Falar e mostrar o porquê de tudo é a parte mais importante. Claro que incentivar a pedir desculpa e a dar o abraço também faz parte, mas é essencial que seja tudo sentido e eles saibam o que fizeram de mal para estar a pedir desculpa ao outro. Uma também é pode-se dar um tempo e só depois conversar sobre as coisas, mais calmos. Também resulta.

**Sofia-** Na sua opinião quais são as estratégias que têm mais eficácia? Como envolve as crianças nestas estratégias? Exemplos.

**E3-** Eu tenho trabalhado com grupos queridos, desde o início que os incentivo muito no beijinho e no carinho e sinto que eles são amigos. Sentem a falta uns dos outros. Mas conversar, mostrar sempre o bem e o mal, tentar que eles entendam os problemas é o que é mais eficaz. Ah e ter calma e dar o exemplo. Isso... isso é muito importante, porque se andamos stressados e a repreender eles também sentem e altera-os. Com a correria do dia-a-dia nem sempre é fácil, mas tentar sempre ao máximo.

#### Abordagem aos conflitos nas práticas de Educação para a Cidadania

**Sofia-** Considera que a gestão de conflitos se relaciona com a Educação para a Cidadania? Se sim, em que medida?

**E3-** Sim, a gestão dos conflitos ajuda muito a formar o que eles são. Relaciona-se com a Cidadania, porque eles também se autoconhecem e aprendem a lidar com a frustração e com o não. Relaciona-se muito com o saber lidar com as emoções e com o outro. Há crianças que são mais conflituosas que outras e isso é normal, cabe-nos tar sempre atentos, observar e perceber quando é que dispara (risos) para tentar controlar.

**Sofia-** Planifica atividades que relacionem a gestão de conflitos com a Educação para a Cidadania? Como? Exemplos.

**E3-** Nós trabalhamos sempre a afetividade na sala. Sempre o miminho, as festinhas, sempre. No fundo na rotina, tudo o que acontece, se relaciona com isto e ajuda-os a crescer. Claro que as histórias e o dia do amigo, por exemplo, promovem a amizade, o carinho e, no meu caso, ajudam a ter grupos mais queridos uns com os outros.

**Sofia-** O projeto educativo da escola integra esta dimensão dos conflitos? Se sim, como?

**E3-** Sim, quer dizer, não está lá nada com o tema conflitos. Mas, de outra forma, aparece o saber estar e relacionar-se com o outro, o que se relaciona muito com os conflitos. No fundo, isto é uma construção do dia-a-dia, falamos deles quando temos de falar e fazem sentido, mas aparecem no dia durante vários momentos e é aí que eles aprendem melhor. Quando são intervenientes nas coisas. Nós temos de estar sempre a promover o abraço e o miminho e notou-se muito agora na pandemia que eles vieram diferentes e evitavam mais o contacto ou não tinham tanta compreensão pelo outro. Foi um período mau pela afetividade, mas agora temos de continuar a promover isso.

**Sofia-** Obrigada, já terminámos.

## **Anexo 16- Transcrição dos diálogos em grande grupo sobre os conflitos**

Diálogo em grande grupo - Jardim de Infância

Apresentei esta imagem às crianças e tentei perceber as suas opiniões. Esta iniciativa partiu de um momento estabelecido diariamente pela educadora, no qual as crianças falam sobre o que sentem perante diferentes imagens e mencionam se gostam ou não gostam das mesmas.



**Sofia-** Vejam lá a imagem e digam o que pensam sobre ela.

A.- Os meninos estão a brigar.

**Sofia-** Eles estão contentes?

A.- Estão chateados. Tem cara de PARA!

**G.-** Ele tem uma coisa na cara.

**Educadora-** Eu já limpei. O que achas que pode acontecer ao ursinho?

**G.-** Pode romper. Ficar estragado.

**Educadora-** Pode ficar estragado.

**Sofia –** Passa ao lado, G.. I. o que vês?

I.- Uma menina que está a gritar. Acho que são um mano, uma mana e uma mãe.

**Educadora-** Acham que isso não podia ser na escola?

I.- Não, porque tem muitas árvores.

A.- Mas podia ser na rua.

**Educadora-** Mas então podia ser uma educadora, dois meninos e um brinquedo da escola?

**Grupo-** Siiim...

**Educadora-** Porquê sim?

D.- Eu acho que é em casa.

(...)

**R.-** O ursinho está a ficar com a espuma de fora.

**Educadora-** Se calhar já o tinham puxado mais vezes. **Lo.** o que tens a dizer?

**Lo.-** ...

**Sofia-** E tu **R.** tens algo a dizer?

**R.-** Tão à briga.

**Educadora-** Achas que são irmãos?

**M.-** Não.

**Sofia-** O que vês aí M.?

**M.-** Estão a brigar. Tão com caras de chateados.

**Sofia-** D. o que achas?

**D.-** Estão zangados.

**Sofia-** E onde podem estar?

**D.-** Na escola.

**Sofia-** E achas que a adulta é a educadora ou a mãe?

**D.-** A mãe.

**Sofia-** A mãe na escola? Não será a educadora?

**A.-** Eu acho que a educadora foi chamar a mãe.

**Sofia-** Pois, e a mãe ficou chateada.

**A.-** Não, ficou assustada com tudo.

**Educadora-** Acham que a educadora precisa de chamar a mãe quando acontece alguma coisa.

**Grupo-** Siiim .... Não

**Educadora-** Acham que a educadora não consegue resolver?

**A.-** Consegue ela é muito forte.

**Sofia –** O que vês L.?

**L.-** Uma menina zangada.

**Educadora-** Já aconteceu isto que está na imagem com vocês?

**Grupo –** Não... Sim... A A. e a R..

**Sofia –** A R. e a A.? Como foi isso?

**N.-** A brigarem com o telefone.

**Educadora-** Pois, aconteceu? Cada uma a puxar o telefone para o seu lado?

**A.-** Ahhhhh...Sim

**Sofia-** E como é que elas resolveram esse problema?

**A.-** Então a R. foi à Raquel (auxiliar) a chorar e a Raquel disse que não se resolvem os problemas a chorar.

**Sofia-** E a R. não pediu alguma coisa a A.?

**Grupo-** Não...

**N.-** A A. é que disse desculpa e a R. pediu desculpa.

**Sofia** – Pronto, então resolveram o problema?

**R.-** Eu fui dizer à A. dá um pouquinho esse telefone e ela disse Não.

**Educadora-** Então tu foste pedir o telefone à Aline e ela disse não?

**I.-** É porque se calhar não pediste se faz favor.

**Educadora-** Esqueceste da palavra mágica foi, R.? Se calhar esqueceste, por isso é que a A. não deu. Se calhar se dissesse por favor a A. dizia: Claro R., toma o telefone! Podes brincar à vontade!

**Sofia-** Risos... Então o que podemos fazer para não brigar com os outros meninos?

**I.-** PARTILHAR.

**Sofia-** Partilhar.

**Educadora-** Olha e dizer as palavras mágicas o se faz favor e o obrigada também.

**Sofia-** Então, vocês...

**M.-** Eu tava no escorrega o Di. depois disse para eu dizer por favor e depois eu fui no escorrega.

**Educadora-** Deixa ver se eu percebi... O Di. estava no escorrega, tu querias usar. Ele disse para pedires por favor e tu pediste e ele deixou usar.

**M.-** Sim.

**Educadora-** Que história bonita que acabaste de contar. Fiquei contente. Muito bem.

**D.-** Porque é que o Di. deixou?

**Educadora-** Porque a M. pediu.

**S.-** Mas o escorrega é de todos.

**Educadora-** Mas o Di. é que estava lá, não estava mais ninguém.

**Sofia-** Então esta imagem vai para o gosto ou não gosto?

**Grupo-** Não gosto.

#### Diálogo em grande grupo - 2.º ano

No âmbito da criação de um *placard* com ideais de como evitar e resolver conflitos, iniciei um diálogo com as crianças para compreender as suas conceções sobre este tema. Para isso, apresentei as seguintes imagens.



**Sofia-** O que é que estas imagens vos transmitem? (crianças colocam o braço no ar) C1?

**C1** – Raiva e mau humor... E eu não gosto de fazer isso no dia-a-dia, porque quer dizer que tou a portar mal.

**Sofia-** Mas porquê que elas te transmitem raiva e mau humor?

**C1-** Porque primeiro... aqui dois meninos estão a brigar um com o outro, depois aqui estão a gritar um com o outro e aqui estão chateados e são irmãos.

**Sofia** – Achas que são irmãos estes aqui?

**C1-** Porque estão na mesma casa, podem ser.

**Sofia-** Também podem ser amigos.... Vamos ouvir outra opinião.

**C2-** As imagens fazem-me lembrar de quando eu e a Leo. ainda brigávamos.

**Sofia-** Outra opinião.

**C3** – Parece nós a brigar. Mas podem ser irmãos, porque os irmãos também brigam uns com os outros. Mais que toda a gente....

**Sofia** – Okay, novamente a briga.

**C4**- Esta foto parece eu e o meu irmão quando estamos a brigar um com o outro.

**Sofia**- Alguém tem alguma coisa diferente a dizer sem ser o brigar?

**C5**- Estão ali os meninos a dizer “Eu quero apanhada!” e o outro “Eu quero corrida!”.

**Sofia** – Pois, podia ser. Isso não acontece com vocês às vezes?

**C5**- Não é às vezes, é todos os dias.

**Sofia**- Pois é, todos os dias há uma queixa de alguma coisa que alguém fez. Então, ao fim ao cabo o que é que estas imagens representam?

**Grupo**- Brigas.

**C1**- CONFLITOS!

**Sofia**- Exatamente C1, conflitos! Então afinal o que são conflitos?

**C1**- Conflitos são brigas só que tipo.... Ah.... Nós podemos aleijar ... fazer várias coisas... brigar é praticamente gritar uns com os outros.

**Sofia**- Okay, então estás a dizer que há mais tipos de conflitos?

**C1**- Sim.

**Sofia**- Gritar com os outros pode ser um. E outro tipo de conflito?

**C1**- Bater, resmungar, ser mal-educado.

**Sofia**- C6 diz a tua opinião?

**C6-** Bater, resmungar, ser mal-educado e etc.

**Sofia-** C7 queres dizer alguma coisa nova sobre as imagens é?

**C7-** A imagem parece um amigo nosso.

**Sofia-** Não é isso que estamos a falar agora. Vamos pedir ao C8 para dar a sua opinião?

**C8-** Esta foto parece eu e o meu amigo Paulo a brigar pela última coxa de frango.

**Grupo-** Risos.

**Sofia-** Pois, também podem existir conflitos por causa das coxas de frango. Aqui na escola também existem conflitos?

**Grupo-** SIIIIIIIM.

**C6-** Não! Eu nunca vi...

**Sofia-** Então C6 achas que não? Explica lá porque achas que não?

**C6-** Eu nunca vi.

**Rita** (colega de estágio) - Ainda antes de começar a aula já estava a haver um conflito.

**C6-** Em qual?

**C1-** Tu estás em todos. E também ontem...

**Sofia-** Portanto, nós somos pessoas com sentimentos e somos todos diferentes não somos?

**Grupo-** SIIIIIM.

**C1-** Sim, mas o coração é todo igual.

**Sofia-** Mesmo assim não é bem igual em todos. Há pessoas que tem o coração maior, outras mais pequenino. De qualquer forma, nós somos todos diferentes. Somos todos diferentes e temos todos muitas opiniões diferentes. Fomos educados de formas diferentes. Então ao interagirmos é complicado entendermo-nos sempre. Aqui na escola aprenderam alguma coisa que vos ajude a resolver estes conflitos?

**Alguns do grupo-** Sim.

**Outros do grupo -** Não.

**Sofia –** Quem acha que a escola não ajuda põe o braço no ar! (alguns alunos colocaram) Então C6, porque é que achas que a escola não ajuda?

**C6-** Eu todos os dias vou para casa e brigo imenso com os meus irmãos... faço guerras.

**Sofia -** Mas eu estou a falar de coisas que acontecem cá na escola. Vamos ouvir outra opinião.

**C7 –** A escola não ajuda, porque todos os dias é a mesma coisa... é alguém a brigar.

**C6-** A parte de dares murros a toda a gente?

**C1-** A parte de seres queixinhas?

**Sofia –** Estão a ver o que já está a acontecer? Um conflito gigante. Temos de tentar ouvir o outro mais vezes malta. Mas mesmo assim, o que eu estava a perguntar era se nós aqui na escola, as professoras, as auxiliares, as senhoras da cantina... se ajudam de alguma forma a nós aprendermos alguma coisas que podem ser utilizadas para resolver os conflitos.

**C7-** O que eu aprendi que a minha mãe sabe muito sobre a escola e sabe que as senhoras da cozinha brigam muito.

**Sofia –** Risos. Obrigada C7 por essa informação. C1 o que queres dizer?

**C1-** Eu queria dizer uma coisa sobre uma menina da sala que briga com a irmã em casa. Sabes porquê? Porque quando eu vou a tua casa eu vejo que tu tiras as coisas da tua irmã e não estás a brincar com ela.

**Sofia-** Pois, isso é uma causa para um conflito. Visto que não sabem muito bem o que fazer quando os conflitos aparecem vamos criar uma listinha, que pode ajudar a evitar ou resolver conflitos. C9, queres dar a primeira ideia?

**C9-** Sim. Temos de pensar antes de fazer as coisas aos amigos.

**Sofia –** C10? Diz lá uma ideia.

**C10-** Eu às vezes ... eu.... Penso antes de agir e o pai gosta muito disso.

**Sofia -** C8 o que tens a dizer?

**C8-** A minha irmã respirava fundo quando falava comigo e tava chateada.

**C1-** Eu não consigo fazer isso!!

**C11 –** PEDIR DESCULPA!

**Sofia –** Concordam com a ideia do C11?

**C1-** Não, as desculpas não se pedem, evitam-se!

**Sofia-** É verdade! Mas se nós fizermos alguma coisa de mal, que magoou o outro e estamos arrependidos... não devemos pedir desculpa?

**Grupo-** Devemos!

**Sofia –** É muito importante sabermos pedir desculpa.

**Professora cooperante-** Porque há o evitar e o resolver conflitos. As desculpas evitam-se significa que devemos evitar os conflitos. O pedir desculpa serve para resolver os conflitos.

**Sofia-** Mais alguma sugestão?

**C9-** Pedir licença para passar à frente.

**Sofia-** Boa, isso também acontece muito aqui.

**C12-** Tenho outra sugestão. Pensar 3 vezes antes de fazer ou respirar fundo 10 vezes.

**Sofia-** Acaba por ser parecido com o que já escrevemos, mas tudo depende de nós. Se acharmos que precisamos de mais vezes, pensamos ou respiramos mais vezes.

**C9-** Devemos evitar dizer asneiras.

**Sofia –** Boa. C7?

**C7-** Evitar que a gente bata nos outros.

**Sofia-** Boa. Alguém tem mais alguma sugestão?

**C6-** No refeitório, devemos pedir em vez de gritar.

**C1-** Sim, em vez de gritarmos pedimos por favor.

**Sofia-** Boa e como podemos transformar isso numa frase para deixar aqui nas nossas ideias?

**C1-** Por o dedo no ar para falar.

**Sofia-** Também, mas nós devemos falar a gritar aos berros com os outros?

**C1-** Devemos dizer: Se faz o favor, pode trazer uma alface? Temos de usar as palavras obrigada, de nada e por favor.

**C6-** Ah e tem outra, tem outra... obrigada quando puderes.

Sofia- Boa, vamos fazer uma frase que tenha isso então.

**C10-** Tenho mais uma não chamar nomes feios.

**Sofia-** Para terminar, C14 queres ler o que criámos?

**C14-** Pensar antes de agir; Respirar fundo antes de dizer alguma coisa má; Pedir licença para passar à frente na fila do almoço; Aprender com os erros para não os repetir; Usar as palavras mágicas: obrigada, desculpa, de nada e por favor; Não falar por cima de ninguém; Não ofender ou chamar nomes feios.

**Sofia-** Concordam com isto? Acham bem?

**Grupo-** SIIIM!

#### Diálogo em grande grupo - 3.º e 4.º ano

Depois de apresentar as seguintes imagens, estabeleci um diálogo com a turma sobre as suas conceções sobre o tema. Como o tema da guerra é um tema mais atual, também decidi trazer esse exemplo como conflito para perceber o que as crianças tinham a dizer.



**Sofia-** O que acham sobre estas imagens? Esta, depois temos esta e depois esta. O que é que estas imagens vos fazem pensar?

**F.-** Violência.

**Sofia-** Então o que acontece ali? O que é que elas representam? Para além de violência...

**M.-** Maus tratos.

**J.-** Brigas.

**Sofia-** Que por outras palavras como podem ser chamadas?

**Fi.-** Discussões.

**Ma.-** Discutir.

**Si.-** Conflitos.

**Sofia-** Muito bem, todas representam conflitos apesar de serem situações diferentes. As primeiras duas imagens apresentam conflitos entre quem?

**Grupo-** Crianças.

**Sofia-** E o que é que para vocês são os conflitos, então? Quem tem sugestão ponha o dedo no ar. (várias colocaram o dedo no ar). Diz, F.

**F.-** Para mim, conflito é... uma simples briga que se torna numa discussão e nem sempre acaba bem.

**Sofia-** Okay. V., o que tens a dizer?

**V.-** Para mim é uma coisa que acontece... por razões... que quando um quer uma coisa e o outro quer dá-la ... é como nos países... quando uma pessoa quer uma coisa que está naquele país e a outra pessoa que está lá não quer dar começa uma guerra por causa disso. São coisas pequeninas que se tornam em grandes problemas.

**Sofia-** Okay. T.?

**T.-** É como se fosse eu e a minha irmã.

**Sofia-** Ah é tu e a tua irmã? Também andam assim, é?

**T.-** Eu queria ir para o baloiço. A J. também queria e começamos a brigar.

**Sofia-** E achas que isso é bom ou não? Como é que resolveste esse problema?

**T.-** Fui levar o primo a casa.

**Sofia-** Ai foi isso que resolveu o problema, não foste tu. Alguém quer mais partilhar o que é para si um conflito?

**Grupo-** Não.

**Sofia-** Então quais são as estratégias que usam para resolver os vossos? Quem é que me consegue dar uma estratégia?

**Ma.-** Conversar com as pessoas e esperar que elas aceitem. Às vezes vou embora.

**Fi.-** Quando é com a minha irmã recorremos aos meus pais.

**Sofia-** Pois, quando é algum que não conseguem resolver sozinhas. V.?

**V.-** Penso no que fiz de mal e vou pedir desculpa.

**Sofia-** Também pode ser uma estratégia. Mas pensas no que fizeste de mal?

**V.-** Penso no que fiz e no que devia ter feito e depois...vou onde o outro está e peço desculpa.

**Sofia-** Muito bem. Porque é que acham que eu, aqui, depois de ter crianças, pus um cenário de guerra? Porque é que acham? Ju.?

**Ju.-** Porque uma guerra é um conflito.

**Sofia-** B.?

**B.-** Porque problemas pequenos podem se transformar em problemas grandes.

**Sofia-** Pois problemas em criança podem-se transformar, no futuro, em problemas maiores. Be.?

**Be.-** Na guerra que está a acontecer agora na Rússia e na Ucrânia ... Tão a chegar refugiados de lá para cá.

**Sofia-** Sim, mas eu perguntei qual é a associação entre estas brigas de criança ou conflitos e depois chegarmos à guerra. O que é que às vezes este momento de conflito faz com que no futuro aconteça o quê? S.?

**S.-** Se nos zangamos muito com um amigo. Chegamos a adultos. Um é presidente de um país e outro é de outro. Como ainda têm essa raiva, inventam uma desculpa para começar a guerra.

**Sofia-** Poderá ser. Diz V.!

**V.-** Dois irmãos que brigam, brigam e brigam... depois crescem e já tem idade para ir para uma casa ou apartamento e depois conseguem ir para presidentes e o que acontece? Acontece que começa uma guerra e os dois morrem. Às vezes os problemas mais pequeninos tornam-se gigantes e não correm bem nem para um nem para outro.

**Professora-** Já estás a fazer uma história muito grande.

**Sofia-** (risos) Então a primeira imagem, os conflitos da primeira imagem podem nos tornar pessoas quê?

**Grupo-** Más, tristes, violentas...

**Sofia-** E isso pode levar a que no futuro nós resolvemos as nossas coisas como?

**Grupo-** A bater, a guerra...

**Sofia-** E acham que isso é correto?

**Grupo-** Não.

**Sofia-** Depois também podemos pôr em causa quem? Podemos pôr em causa mais pessoas, certo ou não? Diz Mi.?

**Mi.-** Podemos magoar as famílias, os nossos amigos.

**Sofia-** Exatamente. Diz Be.!

**Be.-** Depois de deixar de ser amigos podemos por os amigos em perigo.

**Sofia-** Então o que podemos fazer para gerir os nossos conflitos e evitar isto tudo? Mais opiniões...

**I.-** Podemos pedir desculpa.

**Sofia-** Boa, e mais? S.?

**S.-** Temos de pensar antes de fazer as coisas.

**Sofia-** Mais alguma coisa?

**C.-** Também... não devemos bater em ninguém. Chamamos os adultos para resolver.

**Sofia-** Boa. E na escola há alguém que vos ensine estas coisas? Ou falam destas coisas com alguém?

**D.-** Sim, a professora ajuda-nos.

**Professora-** (risos) pois, mau era. Se não, em certos dias, era só guerras.

**Grupo-** risos.

### Anexo 17- Grelha de Análise das Entrevistas às professoras e educadoras

Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	P1	P2	P3
Tempo de serviço	Anos	"41 anos"	"19 quase 20"	"40 como já disse"	"23 anos"	"quase 20 anos"	"mais de 10 anos"
Conflitos	Conceção	<p>"é tudo aquilo que confronta opiniões diferentes e formas de estar diferentes"</p> <p>"é um confronto de formas de ser, de estar, de pensar"</p> <p>"Que nos fazem questionar, que nos fazem interrogar, ou que mexem connosco, com as</p>	"Mas diria que é um desentendimento."	<p>"Um conflito, normalmente, é aquelas zangas que eles têm mesmo sérias, que se magoam."</p> <p>"Normalmente é quando há necessidade de intervenção do adulto."</p>	<p>"Conflito é quando duas pessoas, duas crianças não estão de acordo."</p> <p>"Quando duas crianças não estão de acordo uma com a outra ou com as decisões do professor. Ou um professor</p>	<p>"Um conflito em contexto educativo para mim é quando há um assunto que os alunos não conseguem resolver, partindo para respostas pouco apropriadas."</p>	<p>"Para mim um conflito é algo que gera algum desequilíbrio. Portanto, alguma situação em que as coisas não estejam bem."</p> <p>"Basta haver uma discórdia e já pode haver um conflito."</p>

nossas emoções e  
com a nossa razão”

“Eu vejo os conflitos  
como um confronto  
e os confrontos  
podem ser coisas  
positivas”

“O conflito é um  
desafio cognitivo.”

“Os conflitos são de  
facto aquilo que nos  
ajuda a conhecer  
enquanto pessoas e  
enquanto seres  
sociais.”

não está de  
acordo também  
com as decisões  
do aluno.”

	Tipos	“conflitos com nós próprios também são um grande tema”	<b>Não mencionou nada.</b>	“São os nossos, os com os outros, os da política, os da economia...”	“Quando duas crianças não estão de acordo uma com a outra ou com as decisões do professor.”	<b>Não mencionou nada.</b>	“Claro que há conflitos mais simples, mais complexos. Existem diferentes tipos.”
	Razões	<p>“se calhar surgem mais nos tempos em que estão a brincar espontaneamente. No recreio, na casinha das bonecas...”</p> <p>“é quando eles estão a ser sujeitos, por parte dos educadores, a coisas que não têm</p>	<p>“partilha de brinquedos ou de objetos.”</p> <p>“brincadeira com alguém que corre mal e aleijam-se”</p> <p>“tentam forçar brincadeiras.”</p>	<p>“É muito porque querem o que o outro tem ou porque acham que as coisas são deles.”</p> <p>“Nos pequenitos é difícil eles saberem gerir o conflito devido a idade.”</p>	<p>“Sempre que há trabalho de grupo a nível de sala de aula, porque muitas das crianças atualmente não estão habituadas a ceder. E no recreio também tem a haver com a cedência, pronto.”</p>	<p>“o que leva a que haja mais conflitos é os alunos muitas vezes não saberem conversar, dialogar de maneira a ultrapassar qualquer divergência que exista entre eles.”</p>	<p>“Conflitos entre eles tem muito a haver com a parte física, por exemplo empurrou e magoou.”</p> <p>“Relaciona-se muito com a posse dos brinquedos.”</p> <p>“Às vezes também é o não saberem lidar com a forma de ser de</p>

		interesse nenhum para eles.”	“A partilha e os desentendimentos que podem surgir de diferentes situações no dia-a-dia.”	“Existem tantos, mas é porque querem o lugar daquele no escorrega, é porque querem aquela cadeira e aquele lugar na fila... Quando pintam querem os mesmos lápis no mesmo momento e, às vezes, não entendem que existem mais.”	“O aceitar a opinião do outro.”	“o não conseguirem perante uma opinião diferente conversar de maneira a chegarem a um entendimento.”	cada um, não conseguem aceitar”
	Importância para a aprendizagem	“é quando têm espaço para brincar livremente e isso é positivo na minha	“É o saber lidar com a frustração, porque eles aprendem a	“Se forem bem geridos, depois evoluem e servem de	“Tem de saber acatar a opinião dos outros para conseguirem	“o ouvir opiniões diferentes é muito enriquecedor,	“Eu acho que é muito transversal. Tem a haver com a origem do conflito, porque se

		<p>perspetiva, mesmo aqueles que não acabam tão bem, podem ser sempre fatores de desenvolvimento e aprendizagem.”</p>	<p>lidar com a frustração.”</p> <p>“Aprendem a perceber que nem tudo é objeto deles, que têm de pensar não só neles, mas nos colegas ou nos adultos da sala ou instituição.”</p> <p>“é aprender a lidar com a frustração e a autorregular-se, a autorregular as emoções.”</p>	<p>aprendizagem. Começam a saber lidar com a frustração ou o que tem de fazer e depois começam a saber como devem de agir.”</p>	<p>aprender, porque se se fixam na sua ideia eles não vão conseguir evoluir.”</p>	<p>portanto todos saem a ganhar. Conversar sobre o mesmo assunto e todos darem uma opinião diferente, um ponto de vista diferente, penso que toda a gente sai a ganhar.”</p>	<p>for, por exemplo, por questões comportamentais nossas e dos outros, podemos trabalhar a violência, o não reagir violentamente.”</p> <p>“Isto dos conflitos acaba por ser transversal, porque se liga um bocadinho ao saber-ser, saber-estar e saberem relacionar-se uns com os outros.”</p>
<p>Importância para tornar as crianças</p>	<p>“Eu acho que são geralmente as situações de conflito</p>	<p>“os conflitos em pequenos servem para nós</p>	<p>“Ah sim. O ser humano desde bebé até morrer</p>	<p>“É nesta idade que eles têm de aprender a gerir</p>	<p>“Nessa procura de um entendimento,</p>	<p>“Sem dúvida. Eles aprendem a estar com o outro e vivem em</p>	

<p>participativas e ativas</p>	<p>que nos fazem crescer e aprender mais e conhecermos melhor”</p> <p>“É tão importante compreender a sua vontade como ceder à vontade do outro e aí nesse equilíbrio é que vai aprendendo e vamos ficando cidadãos ativos e participativos.”</p>	<p>percebermos que vivemos em sociedade, que temos certas regras e que têm de ser cumpridas.”</p>	<p>tem muitos conflitos. Fazem parte da vida.”</p> <p>“O importante é saber geri-los e com isso crescemos. De pequenino é que se começa, quer seja com a nossa ajuda ou da família, é a partir daí que eles aprendem.”</p>	<p>os conflitos, para que depois consigam ser cidadãos participativos, que contribuam positivamente.”</p>	<p>em ouvir pontos de vista diferentes penso que toda a gente acaba por crescer, por ganhar, por se enriquecer com outros pontos de vista que não estávamos a ver.”</p>	<p>sociedade e tem consciência disso e lá está, mais uma vez, o comportamento de um leva ao comportamento do outro.”</p> <p>“É pensar que as nossas ações têm efeitos nos outros e são fruto de estar com os outros.”</p>
<p>Percurso académico</p>	<p>“A minha formação inicial foi muito rica (...) Também abordámos essa questão de lidar com os conflitos e</p>	<p>“Sabes que falámos, mas isto é com a prática.”</p>	<p>“Nem se ouvia falar praticamente.”</p>	<p>“Não, nunca me lembro de termos tratado. Portanto, tivemos a disciplina de</p>	<p>“Não, acho que não.”</p>	<p>“Se tive muita formação... Eu fui muito contaminada por um conceito pelo saber- ser, saber-estar, pelo aprender a</p>

		<p>essas problemáticas, mas eu acho que há uma coisa que é fundamental e marca as pessoas é a sua personalidade e a sua formação pessoal e o seu interesse pessoal.”</p> <p>“Portanto há uma ética que não é formação nenhuma que dá, temos de ser nós a construí-la.”</p>			<p>Psicologia, mas não qualquer recordação de termos falado muito dos conflitos.”</p>		<p>aprender... Ah, portanto nós debatemos muito esta parte da questão da cidadania. Portanto ensiná-los diariamente, também os constrói enquanto cidadãos.”</p>
Opinião sobre como se aprendem a resolver	<p>“Isto de resolver é uma construção, ando para trás e ando para a frente</p>	<p>“Há muita coisa que na prática é que dá para ver e todas nós vamos aprendendo o que</p>	<p>“só a prática e o conhecer das crianças é que torna tudo mais</p>	<p><b>Não mencionou nada.</b></p>	<p>“acho que seria muito importante abordar essa questão de uma forma formal no</p>	<p><b>Não mencionou nada.</b></p>	

		para ver a melhor solução.”	funciona mais e o que funciona menos.”	claro do que podemos fazer.”		próprio curso. Isto para que fiquemos mais apetrechados de estratégias para resolver, porque realmente é muito importante e são situações que fazem parte do dia-a-dia com crianças.”	
	Estratégias	“Eu acho que aí é muito o tentar perceber quais são os interesses do grupo e, portanto, se isso estiver compreendido mais facilmente podes propor situações que sejam	“chamo as partes envolvidas e tento uma abordagem que é eles conversarem e explicarem a sua versão da história.”  “é a resolução através do diálogo e	“Falar e mostrar o porquê de tudo é a parte mais importante.”  “Uma também é pode-se dar um tempo e só depois	“Primeira estratégia é o diálogo. Eu ouço sempre as duas partes. Depois tentar pôr no papel dos outros. Tentar que as crianças percebam a posição da outra	“Normalmente procuro ouvir as partes de uma forma pacífica, sem julgamentos, sem avaliações. Ah... procuro ouvir os dois lados e depois procuro que os	“Primeiro de tudo, esclarecer o que aconteceu. Eles aqui têm de ser facilitadores, o que às vezes não são, porque rodeiam na origem da culpa.”

		<p>interessantes para eles.”</p> <p>“é estar muito atenta a eles, escutá-los e perceber se eles estão bem, se eles não estão bem, o que é que se passa com eles”</p> <p>“Tás chateada, não está a correr bem, daqui a pouco, vamos as duas conversar sobre o que se passou”</p>	<p>perceber que isto foi assim, mas pode ser de outra forma para bem de todos.”</p>	<p>conversar sobre as coisas, mais calmos. Também resulta.”</p>	<p>pessoa, do outro colega ou da professora, para perceberem porque é que talvez a sua posição não esteja mais correta.”</p>	<p>alunos se afastem deles próprios e vejam a situação de fora e analisem o que podiam ter feito para evitar chegar ao ponto em que as coisas correram mal.”</p> <p>“A conversa é a base e analisar a situação sem a parte dar emoções.”</p> <p>“por isso é que penso que o Conselho de Cooperação</p>	
--	--	---	---	---	--	--	--

		<p>“tentar pô-los a falar sobre as coisas e depois fazer algumas perguntas que ajudem a resolver a situação”</p> <p>“às vezes tentar passar para outra situação, com os mais novos às vezes evitam-se alguns assim”</p> <p>“Depende das situações, mas é sempre um bocadinho de negociação e conversa para tentar desmontar a situação e</p>				<p>Educativa é importante para abordar as questões, conflitos, situações que correm menos bem, de maneira a que possam ser abordadas mais tarde, que já tem o seu peso e depois de modo a que sejam comentadas pelos intervenientes e pelos colegas.”</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

		desconstruir um bocadinho o problema, porque às vezes não é um problema tão grande. “					
	Estratégias mais eficazes	<p>“eu acho que é acalmar e depois vir pedir desculpa ou conversar com o outro sobre o que se passou”</p> <p>“Muito conflitos eles resolvem entre eles e nós, nesses casos, nem devemos interferir.”</p>	<p>“É o diálogo e envolver sempre as crianças na resolução do problema.”</p>	<p>“Mas conversar, mostrar sempre o bem e o mal, tentar que eles entendam os problemas é o que é mais eficaz.”</p> <p>“Ah e ter calma e dar o exemplo. Isso... isso é muito importante, porque se andamos</p>	<p>“Eu prefiro sempre as do diálogo, acho que são o ideal. Acho que ao perceber como é que o outro se sente, que percebemos porque é que devemos mudar a nossa atitude.”</p>	<p>“De facto, eu penso que o Conselho de Cooperação Cooperativa seja uma excelente estratégia. Os alunos são levados a pensar no que aconteceu, já com alguma distância emocional e temporal. Assim, é vista e analisada uma</p>	<p>“Na sequência do que estou a dizer é o diálogo. No fundo é falar com eles e mediar o que se passou. Ah, e também colocá-los no lugar do outro, para que compreendam o que o outro está a sentir.”</p>

				stressados e a repreender eles também sentem e altera-os.”		situação não só pelos intervenientes, mas também pelos colegas e, assim, é falado sem julgamentos, sem avaliações do que se pode fazer ou poderia ter sido feito.”	
Gestão de Conflitos e Educação para a Cidadania	Educação para a Cidadania	“Passa tudo por ter uma convivência democrática com os outros”	“tornar mais responsáveis e, lá está, o conseguirem perceber que não é só a maneira deles que tem de prevalecer.”	“(…) autoconhecem e aprendem a lidar com a frustração e com o não. Relaciona-se muito com o saber lidar com	“Educação para a Cidadania é ensinar a ser bom cidadão”	“Educação para a Cidadania não como disciplina, mas como a base de toda a relação da sociedade.”	“(…) saber-ser, saber-estar, pelo aprender a aprender (…)”

				as emoções e com o outro.”			
	Relação	“Sim, é assim. Passa tudo por ter uma convivência democrática com os outros”	“Na parte de os tornar mais responsáveis (...) o conseguirem perceber que não é só a maneira deles que tem de prevalecer (...)o não magoar os sentimentos das pessoas envolvidas e conversar para resolver os problemas”	“Relaciona-se com a Cidadania, porque eles também se autoconhecem e aprendem a lidar com a frustração e com o não. Relaciona-se muito com o saber lidar com as emoções e com o outro.”	“Sim, porque a Educação para a Cidadania é ensinar a ser bom cidadão e, portanto, não ter conflitos, ou saber resolver os conflitos faz de nós melhores cidadãos.”	“Aquilo que aprendemos depende um pouco da forma como nos relacionamos com os outros. Portanto, acho que se relaciona.”	“Portanto ensiná-los diariamente, também os constrói enquanto cidadãos. Eu acho que quer queiramos, quer não, toda a aprendizagem deles é muito virada para a Cidadania. O português, o estudo do meio, a matemática, okay? É mais de números, mas há uma transdisciplinaridade ou uma interdisciplinaridade às questões da

							<p>cidadania. Não tanto aos conflitos, mas também com uma cidadania melhor resolves melhor os conflitos.”</p>
	<p>Atividades</p>	<p>“tento sempre que um dos conteúdos seja o gerir das emoções”</p> <p>“Há outros livros que trabalham isso e tento, para além das situações do dia-a-dia, tento propor situações alternativas.”</p>	<p>“crio sempre regras”</p> <p>“Posso partir de histórias e elas têm sempre alguma mensagem para passar.”</p> <p>“É através de histórias e de conversas que estes temas surgem.”</p>	<p>“No fundo na rotina, tudo o que acontece, se relaciona com isto e ajuda-os a crescer.”</p>	<p>“Por vezes sim. Por exemplo, jogos que os façam por no papel do outro”</p>	<p>“Isto está sempre presente no dia-a-dia e eu planifico o Conselho de Cooperação Educativa, onde acaba por haver ali um momento formal em que toda a Educação para a Cidadania é falada. Ao longo de 15 dias os papelinhos vão sendo postos no diário da</p>	<p>“É assim elas vão surgindo, mesmo sem eu querer. Sempre que há algum exercício, algum tipo de atividade que vá por aí claro que exploro.”</p> <p>“Isto para dizer que, quando tenho de falar sobre as coisas faço atividades e compreendo as diferenças de todos e nunca encaminho isso</p>

		<p>“a partir de histórias aparecem diferentes situações e eu paro a história para que eles falem dessas situações. O que acham, o que se podia fazer. Vamos dialogar sobre isso, sabendo que eles não são os personagens, mas passamos uma ideia sobre uma situação.”</p>	<p>“Escolhemos uma instituição, ela diz-nos o que precisa e nós, em grande grupo com os meninos, explicamos que todos os bens que eles vão trazer será para ajudar aquela instituição e têm aquele fim.”</p>			<p>turma e, portanto, é um momento formal da turma em que se trata desses assuntos.”</p>	<p>para conflitos. No fundo, todos os domínios podem ser relacionados com os conflitos, mas devemos mais mostrar a forma de os evitar.”</p>
	<p>Projeto educativo</p>	<p>“Sim, ou seja, na medida de fazê-los crescer e fazê-los pensar sobre as diferentes situações que os rodeiam.”</p>	<p>“Sim, a partir de algumas atividades e valores que queremos passar às crianças.”</p>	<p>“Sim, quer dizer, não está lá nada com o tema conflitos. Mas, de outra forma, aparece o saber estar e relacionar-se</p>			

				com o outro, o que se relaciona muito com os conflitos.”			
	A Estratégia de Educação para a Cidadania de escola integra a dimensão dos conflitos				“Por vezes... Nós normalmente temos temas, este ano por exemplo temos 3 temas. Não tem, nenhum deles tem a gestão de conflitos (...)”	“Portanto, sim quando necessário. Existindo algum problema há uma intervenção por parte da escola para tentar, realmente, melhorar a nível da atitude e do comportamento e do convívio.”	“Dependendo da gravidade e dependendo da dimensão que as coisas possam tornar falaremos com os pais e, eventualmente, faremos reuniões de modo que se possa resolver da melhor forma.”
	Domínios da Educação para a Cidadania que				“Não sei... Nós não cumprimos um programa. Temos um	“Eu acho que todos. Em dimensões diferentes e em	“Penso que em todos pode surgir. Todos eles são importantes, porque todos

	<p>mais se relacionam com a questão dos conflitos</p>				<p>grande tema, neste caso, este ano 3 grandes temas a trabalhar ao longo do ano.”</p>	<p>abordagens por temas diferentes, mas tudo vai bater na questão do respeito. O respeito pela diferença, o respeito pelo ambiente. Portanto, se eles adotarem uma atitude de respeito para com os outros, para com a diferença, para com o ambiente, para com a igualdade de género acaba por ser transversal.”</p>	<p>contribuem para o crescimento deles, enquanto seres ativos da sociedade. Seres pensantes também.”</p>
--	---	--	--	--	--	--	--

### Anexo 18- Grelha de Análise dos Diálogos em grande grupo

Categoria	Subcategoria	Grupo Jardim de Infância	Turma 2.ºano	Turma 3.º e 4.º ano
<p>Conflitos</p>	<p>Conceções</p>	<p>“São brigas.”</p>	<p>“Conflitos são brigas só que tipo.... Ah.... Nós podemos aleijar ... fazer várias coisas... brigar é praticamente gritar uns com os outros.”</p> <p>“Bater, resmungar, ser mal-educado.”</p>	<p>“Para mim, conflito é... uma simples briga que se torna numa discussão e nem sempre acaba bem.”</p> <p>“Para mim é uma coisa que acontece... por razões... que quando um quer uma coisa e o outro quer dá-la ... é como nos países... quando uma pessoa quer uma coisa que está naquele país e a outra pessoa que está lá não quer dar começa uma guerra por causa disso.</p>

				São coisas pequeninas que se tornam em grandes problemas.”
	Estratégias	<p>“É porque se calhar não pediste se faz favor.”</p> <p>“PARTILHAR.”</p> <p>“Olha e dizer as palavras mágicas o se faz favor e o obrigado também.”</p>	<p>“Temos de pensar antes de fazer as coisas aos amigos.”</p> <p>“A minha irmã respirava fundo quando falava comigo e tava chateada.”</p> <p>“PEDIR DESCULPA!”</p> <p>“Pedir licença para passar à frente.”</p> <p>“Devemos evitar dizer asneiras.”</p>	<p>“Conversar com as pessoas e esperar que elas aceitem. Às vezes vou embora.”</p> <p>“Quando é com a minha irmã recorremos aos meus pais.”</p> <p>“Penso no que fiz e no que devia ter feito e depois...vou onde o outro está e peço desculpa.”</p>

			<p>“Evitar que a gente bata nos outros.”</p> <p>“No refeitório, devemos pedir em vez de gritar.”</p> <p>“Temos de usar as palavras obrigada, de nada e por favor.”</p> <p>“Tenho mais uma não chamar nomes feios.”</p>	<p>“Podemos pedir desculpa.”</p> <p>“Temos de pensar antes de fazer as coisas.”</p> <p>“Também... não devemos bater em ninguém. Chamamos os adultos para resolver.”</p>
	Influência da escola		<p>“A escola não ajuda, porque todos os dias é a mesma coisa... é alguém a brigar.”</p>	<p>“Sim, a professora ajuda-nos.”</p>

