

**Gestão de conflitos no espaço educativo.  
Conceções de educadores de infância e  
professores do 1º ciclo do ensino básico.**

Relatório de Estágio

**Susana Margarida Demétrio da Silva**

Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva  
Maria João Cardona Correia Antunes

# Relatório de Estágio

## Título

Gestão de conflitos no espaço educativo. Concepções de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.

## Resumo

O presente relatório de estágio resume o trabalho que foi sendo desenvolvido ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e está organizado em duas partes.

Na primeira parte, necessitei de recorrer a informação contida nos projetos de intervenção, nas planificações elaboradas pares e reflexões individuais, para descrever o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos de estágio (educação pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico e creche), bem como o conseqüente percurso de desenvolvimento profissional e de aprendizagem que estes me proporcionaram.

Na segunda parte, precisei de fundamentar o trabalho de pesquisa realizado sobre a gestão de conflitos no espaço educativo - concepções de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, recorrendo a diversos autores/as que estudam esta problemática e à realização de entrevistas com educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico.

Considero que de uma maneira geral as principais conclusões prendem-se com as semelhanças das respostas dadas por parte das educadoras de infância e as diferenças destas com as respostas das professoras do 1º ciclo do ensino básico. Se por um lado esta disparidade pode derivar do facto de as educadoras de infância entrevistadas serem mais experientes, por outro lado, penso poder dizer que estas diferenças estão também relacionadas com a especificidade da educação pré-escolar e escolar, bem como, as diferenças na forma de conceber o papel dos conflitos no processo educativo e a relação adulto-criança.

O(s) conflito(s) naturalmente fazem parte da vida de todos/as nós.

*“[...] O receio de enfrentar os conflitos, é um problema que afeta as práticas educativas e que carece de ser trabalhado com os/as docentes dos vários níveis de ensino, desde a formação inicial. [...] Tomar consciência do conflito e trabalhá-lo no seu sentido educativo é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adultos, de alunos/as e docentes.” (Cardona et al, 2011, p.85)*

## Índice

Introdução.....	1
Parte I – Estágios realizados .....	3
1.1. Jardim de Infância.....	3
1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico .....	9
1.3. Creche .....	15
2. Percurso de desenvolvimento profissional .....	21
3. Percurso de aprendizagem .....	24
Parte II – Problemática de pesquisa .....	26
1. Apresentação da pesquisa: objetivos e metodologia seguida.....	26
2. Fundamentação teórica da problemática de pesquisa.....	31
3. Apresentação dos dados recolhidos.....	36
4. Análise de dados e principais conclusões .....	41
Reflexão final.....	45
Referências bibliográficas.....	48
Anexos.....	51

## Índice de figuras

<b>Título</b>	<b>Página</b>
<b>Gráfico 1-</b> O que gostas mais de brincar na escola?	4
<b>Gráfico 2-</b> O que gostavas de poder brincar ou fazer na escola, que não fazer	5
<b>Imagem 1-</b> Previsões/conceções das crianças	8
<b>Imagem 2-</b> Experimentação	8
<b>Imagem 3-</b> Conclusão/ avaliação do grupo	9
<b>Imagem 4-</b> Reinvenção da história, a partir de imagens	15
<b>Imagem 5-</b> Exploração livre	20
<b>Imagem 6-</b> Identificação dos sons dos animais	20
<b>Tabela 1-</b> Caraterização da população entrevistada	27
<b>Tabela 2-</b> Guião de Entrevista	28
<b>Tabela 3-</b> Síntese	44

## Introdução

O relatório de estágio insere-se no âmbito da unidade curricular da prática de ensino supervisionada em educação de infância/creche, integrada no programa curricular do mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho está organizado em duas partes, estágios realizados (parte I) e problemática de pesquisa (parte II).

Na primeira parte desenvolvi uma síntese, que reflete o trabalho realizado ao longo dos estágios em contextos diversos, nomeadamente em jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico (2º ano) e creche (sala dos 2 anos). Nos contextos de estágio, contextualizei as instituições e os grupos de crianças onde decorreram os mesmos, defini e apresentei, sinteticamente, os projetos e avaliei o trabalho desenvolvido, referindo alguns exemplos das atividades mais significativas. Quanto ao percurso de desenvolvimento profissional, foquei a autoavaliação/autodiagnóstico, fiz sobretudo uma análise crítica do meu desempenho ao longo dos estágios, situações pedagógico-didáticas em que senti mais confiança e nas que senti maior dificuldade. Já no percurso de aprendizagem, referi o surgimento das primeiras questões, o trabalho desenvolvido em função delas, bem como, a emergência da problemática de pesquisa.

No que concerne à segunda parte explicitarei o desenvolvimento da problemática de pesquisa, que se relaciona diretamente com os diferentes contextos de estágio. Na apresentação da pesquisa: objetivos e metodologia seguida - apresento as questões orientadoras da problemática, os objetivos, a metodologia de trabalho, a população estudada e os instrumentos de recolha da informação. Quanto à fundamentação teórica da problemática de pesquisa, expus diversas perspetivas de autores/as que estudaram esta problemática e a realização de entrevistas com educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico.

Na apresentação dos dados recolhidos, apresentei as entrevistas realizadas às educadoras de infância e às professoras do 1º ciclo do ensino básico. Na análise dos dados e principais conclusões, expus as conclusões obtidas a partir dos dados recolhidos e analisados na parte I.

O tema de pesquisa escolhido foi: os conflitos, cuja questão específica é: gestão de conflitos no espaço educativo - conceções de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico.

A partir da problemática de pesquisa formulei um conjunto de questões orientadoras que me permitiram compor o presente trabalho, assim sendo, as principais questões são: Enquanto docente como define o termo conflitos?; Em que medida, esses conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem?; Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Porquê?; Quais as principais dificuldades na operacionalização destas estratégias?; Quais as que têm mais sucesso?; Quais considera ser os principais intervenientes na resolução de conflitos?; Qual o papel do educador/professor na resolução do conflito entre a/os crianças/alunos?.

A escolha desta problemática deveu-se ao culminar de situações decorrentes dos diferentes contextos de estágio, primeiro revelou-se uma dificuldade, uma vez que, os conflitos acabavam por ser diferentes em cada contexto e depois é uma problemática complexa que desperta em mim bastante curiosidade e vontade de investigar, enquanto futura profissional da educação.

Willard Waller (1932, p. 351), por sua vez, descreve o conflito, como sendo

*“um processo construtivo, e cria tanto como destrói. E o conflito unifica tanto como divide; ele é um dos principais fatores de coesão. As nossas relações mais significativas são muitas vezes caracterizadas pela cooperação antagónica. O conflito preserva relações que doutra forma seriam intoleráveis. O conflito, além disso, é um meio para a paz. O conflito é parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal. Pode argumentar-se que o conflito nas escolas é a característica da vida escolar que melhor prepara os alunos para a vida fora da escola. O que nós precisamos nas escolas não é de suprimir o conflito, mas de estabelecer uma forma mais benéfica de conflito”*

Considero que esta citação espelha na sua plenitude, a minha dificuldade em compreender os conflitos e, essencialmente, saber interpretá-los e trabalhá-los, para que estes possam ser uma ferramenta enquanto profissional da educação. A gestão de conflitos é pretendida para que posámos, enquanto docentes, maximizar os resultados positivos e minimizar os efeitos adversos.

## Parte I – Estágios realizados

O ponto 1 está organizado consoante os três contextos de estágio: jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico e creche. Por sua vez, cada um destes contextos está dividido em contextualização, apresentação do projeto e síntese/avaliação do trabalho desenvolvido.

### 1.1. Jardim de Infância

#### *Contextualização*

A EB1/JI está integrada no agrupamento de escolas em Santarém. Este agrupamento foi criado no ano letivo de 2001/2002, sendo uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, engloba estabelecimentos de educação e ensino dos seguintes níveis: pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico público.

A instituição em questão abrange dois níveis de ensino: pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, organizados do seguinte modo: uma sala de jardim de infância com vinte e duas crianças, uma sala de 1º/2º ano e outra de 3º/4º ano, com um total de cinquenta e um alunos.

A componente letiva decorre das 9h00m às 12h30m e das 14h00m às 15h30m. A componente de apoio à família, gerida pela câmara municipal de santarém, assegura a componente não letiva que funciona das 08h45m às 09h00m, das 12h30m às 14h00m e das 15h30m às 17h30m, decorrendo no último horário atividades de Expressão Motora, Expressão Musical e “Pequenos Construtores”. Esta componente assegura também os períodos de interrupções letivas - férias.

A sala de jardim de infância, como já foi referido anteriormente, é formada por vinte e duas crianças, onze raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A maioria das crianças tem quatro anos (50%), existindo somente seis crianças com três anos (27%) e cinco com cinco anos (23%).

No grupo não existe necessidades educativas especiais diagnosticadas, apenas uma criança foi encaminhada para o acompanhamento psicológico, devido a dificuldades de concentração e aprendizagem.

Em relação às características do grupo, constatou-se que as crianças que já frequentaram o jardim de infância no ano letivo anterior têm uma maior ligação e espírito de liderança, do que as crianças que entraram recentemente para o grupo.

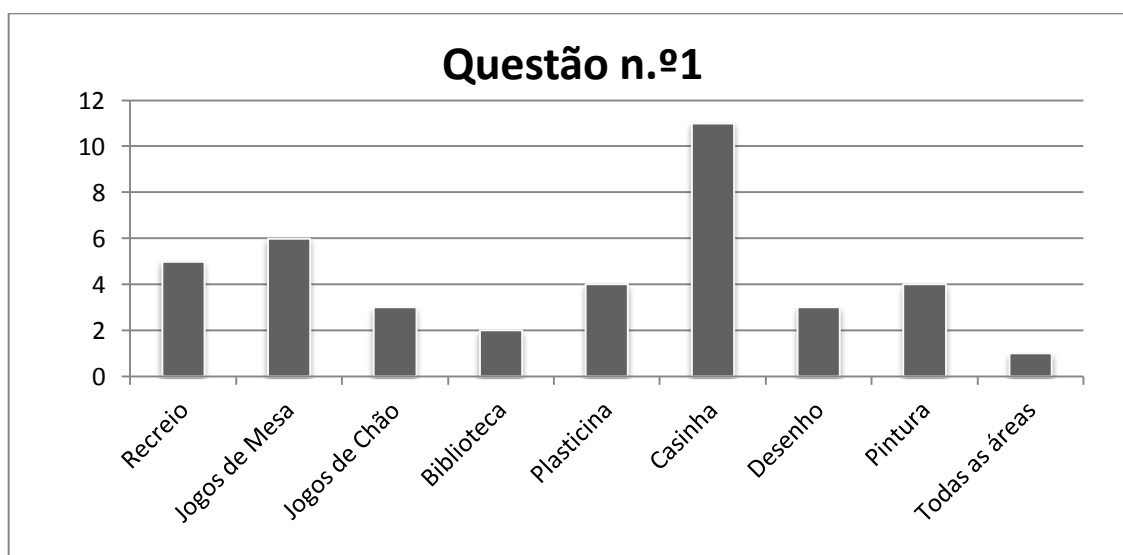
Quanto à participação verificou-se que as crianças mais velhas são mais participativas, apesar das suas participações por vezes serem desadequadas, dispersando a atenção do grupo.

É ainda de referir que durante as conversas em grande grupo algumas crianças demonstram um espírito competitivo, tentando fazer prevalecer as suas ideias perante o restante grupo. Em conversa com a educadora cooperante percebeu-se que este aspeto pode estar relacionado com a existência de vários líderes no grupo.

Em relação ao comportamento constatou-se que alguns elementos do grupo têm atitudes agressivas resultantes de conflitos verbais que os mesmos geram. Este aspeto pode estar relacionado com inúmeros fatores, de entre os quais, a heterogeneidade de idades do grupo e o contexto social. Todos estes fatos foram possíveis de constatar através de conversas informais com a educadora cooperante.

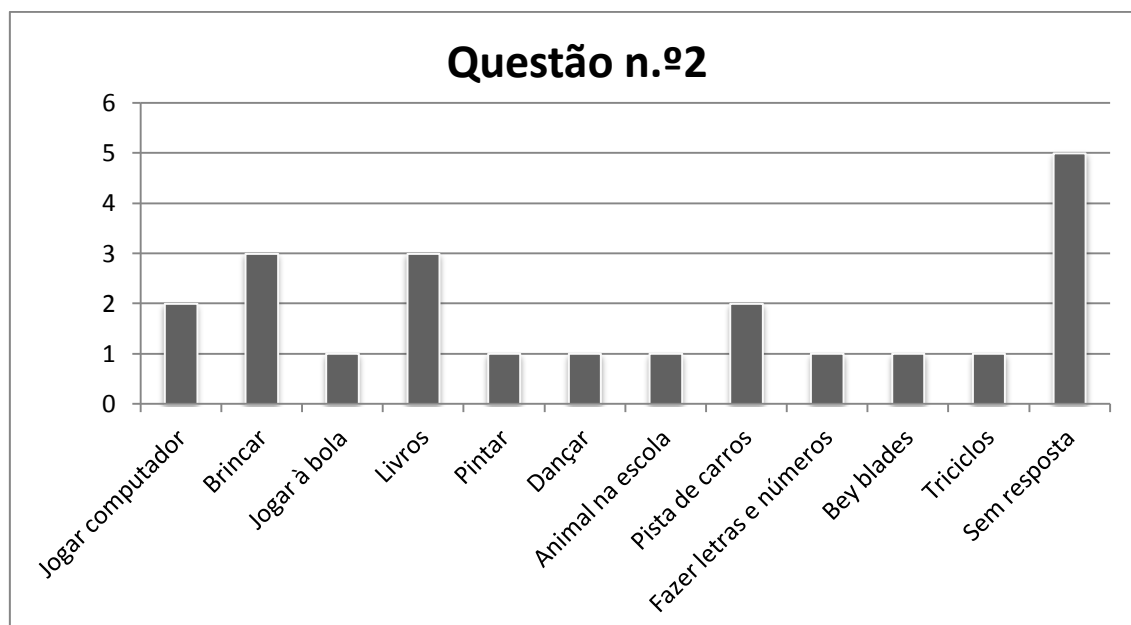
#### *Apresentação do projeto*

Para apurar e perceber os interesses deste grupo, realizou-se nos dias 4 e 16 de Novembro de 2011, uma entrevista individual com questões abertas em diferentes contextos educativos, onde foram colocadas duas questões às crianças, uma delas relacionada com a(s) área(s) de conteúdo(s) preferida(s) e outra com as potencialidades de aprendizagens das mesmas.



**Gráfico 1 – O que gostas mais de brincar na escola?**

Após a análise do gráfico referente à questão n.º1 concluiu-se que as áreas preferidas são: a casinha com onze votos, os jogos de mesa com seis e o recreio com cinco votos. É de referir que algumas crianças escolheram mais do que uma área, como tal, o número total de respostas é superior ao número total de crianças.



**Gráfico 2 – O que gostavas de poder brincar ou fazer na escola que não fazes?**

Quanto à análise do gráfico referente à questão n.º2, concluiu-se que as áreas de eleição das crianças foram: a brincadeira com os colegas e a “leitura” de livros na biblioteca da sala com três votos cada, os jogos no computador e a pista de carros com dois votos cada. É de referir que as seis crianças com três anos de idade não deram resposta à questão n.º2, devido ao fato de serem crianças que ainda participam pouco nas rotinas diárias da sala.

Com o decorrer das primeiras semanas de estágio verificou-se com a educadora cooperante que era necessário reorganizar as diversas áreas da sala, uma vez que, estas não tinham identificação nem informação de quantas crianças podiam partilhar a mesma área. Todo este trabalho começou por ser discutido em grande grupo, onde foram estabelecidas algumas regras, nomeadamente, o número de crianças por cada área, entre outras. Depois de todas as regras terem sido estabelecidas, cada criança realizou um desenho alusivo a uma das áreas da sala. Todo este trabalho veio promover as interações sociais e o clima relacional da sala.

Como Zabalza (*et al*, 1993, p.147), citado por Richard Arends (1995) refere

*“A sala de aula apresenta-se como o local privilegiado da actividade de qualquer turma. Daí que, a organização e gestão do espaço, constitua um factor importante a ter em conta para a implementação de uma pedagogia que contemple a pluralidade das aprendizagens, pois a “forma como o professor os considera, constitui por si só, uma mensagem curricular que é, em si mesma, significativa para os alunos e para o próprio professor.”*

A problemática do projeto em jardim de infância surgiu na segunda semana de observação, quando se verificou que a sala estava dividida pelas seguintes áreas: casinha, biblioteca, jogos de mesa, jogos de chão, pintura, plasticina, computador e desenho. Contudo havia a área das ciências que embora existisse não era dinamizada, isto é, não era uma área de eleição por parte das crianças porque continha pouco material apelativo e também porque era pouco trabalhada por parte da educadora cooperante. Este facto veio-se a confirmar através das respostas dadas pelas crianças à questão n.º1 da entrevista (explicitada anteriormente), onde foram identificadas todas as áreas referidas anteriormente à exceção da área das ciências.

Após conversa informal com a educadora cooperante, com o objetivo de tentar compreender o trabalho desenvolvido no ano anterior, teve-se conhecimento de que o grupo já tinha realizado atividades dos seguintes temas: o ciclo da água, experiências de flutuação, experiências de coloração da água, germinação, reciclagem, recolha e observação de elementos da natureza e características de diversos animais.

Pensou-se portanto, que a área das ciências era uma área importante e à qual devíamos dar maior enfoque, uma vez que, já tinham sido observadas situações durante as primeiras semanas de estágio, em que as crianças demonstraram bastante interesse em atividades de experimentação, revelando a sua curiosidade e interesse.

Dentro do tema principal trabalhou-se as seguintes temáticas:

- Experiências com as cores;
- Experiências com o ar/sopro;
- Experiências com a germinação;

Os objetivos gerais a desenvolver no grupo de crianças foram:

- Despertar para as ciências;
- Estimular a curiosidade e o desejo de novos saberes;
- Desenvolver uma atitude científica e experimental;
- Compreender a importância do método experimental;
- Manusear vários materiais específicos das ciências;
- Conhecer novo vocabulário científico.

Relativamente às metodologias e técnicas utilizadas na prática pedagógica, uma vez que, o projeto é sobre o ensino das ciências no jardim de infância, seguimos a seguinte exploração didáctica:

- Situação contextualizadora;
- Questão problema;
- Registo das ideias prévias das crianças;
- Experimentação;
- Registos da experimentação e conclusão;
- Avaliação.

Considerou-se então que o ensino das ciências é fundamental desde os primeiros anos de vida, pois as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que verificam durante o dia a dia. Ao vivenciar situações diversificadas desde o jardim de infância, as crianças vão alimentando a sua curiosidade e desejo de saber mais e ao mesmo tempo, vão adquirindo aprendizagens que levam a um sentimento de admiração e entusiasmo pelas ciências. Pensou-se também que, a educação das ciências contribui para uma imagem positiva e refletida sobre as mesmas, logo, cabe ao educador fomentar oportunidades de construção de experiências. Por fim, acreditou-se que, a educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente pois, as crianças ao procurarem soluções para os fenómenos que ocorrem durante o quotidiano desenvolvem, ao mesmo tempo, um pensamento crítico e criativo das coisas.

O projeto curricular *“As ciências em jardim de infância”* foi desenvolvido porque considerámos que, como Isabel Martins (2009, p.15) citando Zabalza e Arnau (2007) refere *“(...)em idade pré-escolar, as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciências, cabe aos (às) educadores (as) conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional.”*

Apesar de termos trabalhado a área das ciências como tema central do projeto, pretendeu-se abordar, através desta área, todas as outras áreas/domínios de conteúdos, contribuindo assim, para uma melhoria dos resultados escolares das crianças e para a promoção das práticas em contextos de relação ensino-aprendizagem.

#### *Síntese/avaliação trabalho desenvolvido*

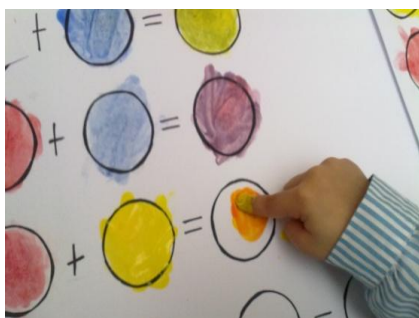
Para o grupo de crianças de jardim de infância este projeto foi essencial, porque permitiu que estas tivessem contato com experiências diversificadas e pudessem adquirir novas aprendizagens a partir das atividades desenvolvidas, demonstrando bastante interesse e motivação em praticamente todas as atividades propostas.

O grau de consecução do projeto foi bastante positivo, no sentido em que, fomos capazes de articular o projeto, assente no domínio do Conhecimento do Mundo, com praticamente todas as áreas/domínios de conteúdos como nos tínhamos proposto inicialmente. À exceção da Expressão Motora e da Expressão Dramática, que apesar de terem sido abordadas em atividades pontuais não tiveram o mesmo “valor” que as restantes áreas/domínios de conteúdos.

A atividade da “investigação das cores” é uma das muitas atividades que reflete o trabalho realizado ao longo do estágio. Esta atividade começou com uma breve contextualização, através da dinamização da história “O pequeno azul e o pequeno amarelo”, escrito e ilustrado por Leo Lionni, da editora Kalandraka. Depois explorámos a história a partir das duas cores primárias enunciadas no livro (amarelo e azul) e registámos as previsões/conceções das crianças, acerca da mistura da cor amarela com a azul.



**Imagem 1** - Previsões/conceções das crianças



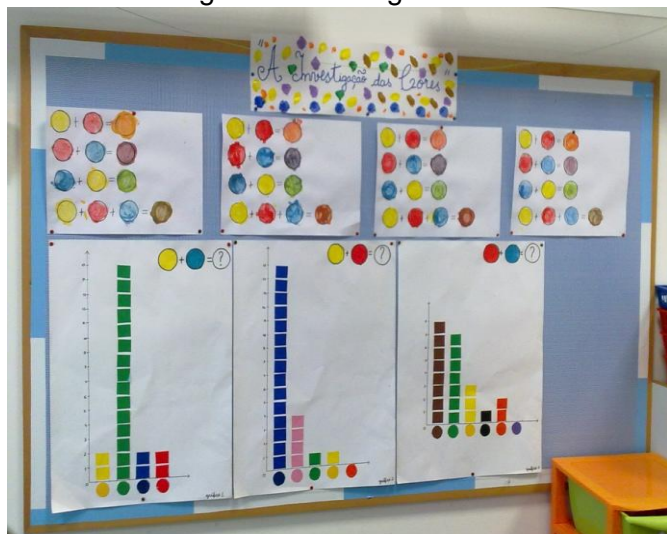
**Imagem 2** - Experimentação

De seguida, em pequenos grupos, passámos à experimentação, onde cada criança tinha acesso a uma folha de papel A3 previamente construída, ou seja, em cada folha estavam desenhadas nove circunferências, três em cada linha, para que cada criança pudesse misturar as cores primárias duas a duas com o dedo e registar os resultados.

Por fim, reunimos o grupo para que pudéssemos observar as produções das crianças e discutir os resultados, assim todos puderam verificar e comentar que a soma de duas cores primárias origina outra cor – registo dos comentários no diário de bordo, como forma de avaliação das aprendizagens.

Outra atividade, que surgiu a partir da “investigação das cores” foi a construção de um gráfico de barras, isto porque, aproveitamos os registos das previsões/conceções das crianças e sugerimos ao grupo, que construíssemos um gráfico com as ideias de todas as

crianças. Posto isto, cada criança cortou um quadrado da cor que tinha referido nas suas previsões, isto é, o que responderam que resultava da junção do amarelo com o azul, do azul com o magenta e do magenta com o amarelo. Posteriormente colaram os quadrados na



linha correspondente à cor que cada criança escolheu para a junção de cada duas cores primárias e, no final, contámos quantos quadrados tinha cada cor, registando o total de cada cor escolhida. Assim, pudemos verificar se as crianças compreendiam que as ideias prévias da maioria do grupo não correspondiam aos resultados da experimentação.

**Imagem 3** – Conclusão/avaliação do grupo

## 1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

### Contextualização

A EB1/JI está integrada no agrupamento de escolas em Santarém. Este agrupamento foi criado no ano letivo de 2001/2002, sendo uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, engloba estabelecimentos de educação e ensino dos seguintes níveis: pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico público.

A instituição em questão abrange os seguintes níveis de ensino: pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, organizado do seguinte modo: uma sala de jardim de infância e seis salas do 1º ciclo, com diferentes anos de escolaridade. Funcionam ainda neste espaço a componente de apoio à família para as crianças do jardim de infância e as atividades extracurriculares para o 1º ciclo do ensino básico.

O projeto educativo da instituição procura estimular a mobilização, a participação e a cooperação de todos os elementos da comunidade educativa, constituindo-se como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão e estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo, articulando os esforços e aproveitando as oportunidades ao seu alcance.

Assim, a escola deve promover a construção de uma educação para todos, uma educação que afirme a diversidade e a diferenciação pedagógicas e na qual a sequencialidade, articulada entre os diferentes níveis de ensino, seja uma realidade.

Relativamente à carga horária letiva do 1º ciclo do ensino básico é de cinco horas diárias, ou seja, das 9h00m às 12h30m e das 14h00m às 15h30m. As atividades extracurriculares funcionam das 15h45m às 16h30m e das 16h45m às 17h30m.

A turma do 2º ano é formada por vinte e quatro alunos, onze raparigas e treze rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os onze anos. A maioria das crianças tem sete anos (63%), existindo somente oito alunos com oito anos (33%) e apenas um com onze anos (4%).

Grande parte do grupo é de nacionalidade portuguesa, sendo que: três são de nacionalidade brasileira, quatro de nacionalidade romena e uma de nacionalidade ucraniana.

Quanto ao agregado familiar verificámos, através da análise do projeto curricular de turma, que a maioria dos alunos vive com os pais e com os irmãos, apenas dois alunos vivem com os avós. Em relação ao nível socioeconómico das famílias, constatámos também pela análise do projeto curricular de turma que está entre o nível médio e médio-baixo – cerca de dezanove alunos têm entre o escalão A e B, entregue pela ação social escolar.

No que diz respeito às atividades dos alunos fora da escola, sete usufruem de ocupações extraescolares, como por exemplo: natação, futebol, dança, basquetebol, equitação e aulas de viola.

Neste grupo existem três alunos com um plano de recuperação e outros três com um plano de acompanhamento, estes seis alunos têm o apoio em grupo às sextas-feiras.

Existe também o caso de duas alunas, que apesar de estarem matriculadas no 2º ano ainda se encontram a adquirir conteúdos de 1º ano. Este fator altera apenas a prática das seguintes áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, onde necessitam de maior apoio e de recursos diferenciados.

Em relação às características do grupo pudemos observar que os alunos têm uma grande ligação entre eles e que existem alguns elementos que demonstram um grande espírito de liderança. Exemplo disso são as atividades de Expressão Motora, que apesar de serem maioritariamente realizadas em equipas existe, grande parte das vezes, um ou dois elementos do grupo que abandona as atividades a chorar, simplesmente, porque não ganham todos os jogos.

Apesar deste fato, respeitam-se, o que neste caso é fundamental para que não se gere conflitos mais graves. É importante fazer-se referência ao respeito que existe entre os elementos do grupo, porque existem diferentes culturas e tradições que apesar das disparidades são aceites e o respeito entre todos os elementos da turma é superior.

Contudo, existem aspetos considerados menos fortes, com isto referimo-nos ao fato de existir uma grande percentagem de alunos de língua estrangeira o que leva a algumas dificuldades na compreensão oral e escrita.

Existem também, algumas dificuldades ao nível da concentração e memorização e uma grande falta de atenção na execução das tarefas diárias. Alguns alunos têm comportamento inadequado na sala de aula, o que dificulta a concentração e a consequente execução das atividades, não só para quem pratica tais comportamentos como também para a restante turma.

### *Apresentação do projeto*

Durante o período de estágio (de 20 de Março a 8 de Junho de 2012) foram abordadas as diferentes áreas de conteúdos, considerando as estratégias e os diferentes modos de avaliação, tendo em conta a planificação da professora cooperante para o mesmo período, no projeto curricular de turma.

Relativamente a área da **Língua Portuguesa** foram abordadas as cinco competências, ou seja: Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua.

No que se refere a Compreensão do Oral foram abordados o plano fonológico e o plano discursivo (entoação e ritmo), através de atividades que desenvolveram o vocabulário (sinónimos, antónimos, família de palavras, campo semântico, campo lexical) e o reconto como forma de expressão.

Considerando a Expressão Oral abordou-se a articulação, a entoação, a intencionalidade comunicativa, o relato, a narrativa e as regras/ papéis da interação oral.

Quanto a Leitura trabalhou-se a direccionalidade da linguagem escrita, as estratégias de leitura, a leitura em voz alta, o vocabulário relativo ao livro e o texto narrativo (título, introdução, desenvolvimento, conclusão, personagem, espaço, tempo e ação).

Já na Escrita abordou-se os sinais de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e dois pontos), a direccionalidade da escrita, a textualização, a progressão temática e a configuração gráfica.

No Conhecimento Explícito da Língua os conteúdos abordados foram: as sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo), sílaba tónica e átona, flexão nominal adjetival – número (singular e plural) e género (masculino e feminino), flexão pronominal – número (singular e plural), género (masculino e feminino) e pessoa (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup>), e tempos verbais – presente, futuro e pretérito (perfeito).

Para estes conteúdos as estratégias foram: leituras individuais, diálogo em grandes e pequenos grupos, realização de pequenos textos a pares e em grupo, assim como, as fichas de consolidação de conteúdos e fichas de avaliação.

A avaliação destes diferentes tópicos foi feita através de grelhas de avaliação, observação direta, participação oral de cada aluno nas diferentes atividades, fichas de consolidação de conteúdos e realização de fichas de avaliação.

Na área da **Matemática** foram abordados diferentes tópicos, neste caso: Números e Operações, Geometria e Medida. Tendo em conta estes dois tópicos, existem diferentes conteúdos que foram abordados.

Considerando, o tópico Números e Operações abordou-se a noção de número natural, relações numéricas, numeração decimal (ler e representar números), realizou-se atividades que promoveram nos alunos a aprendizagem de operações com números naturais (adição e subtração) e a realização de regularidades (sequências).

No que se refere ao tópico da Geometria trabalhou-se as figuras no plano e sólidos geométricos (comparar e descrever sólidos e identificar polígonos e círculos nos sólidos e representá-los), identificar o interior, exterior e a fronteira de uma determinada figura e compor e decompor figuras.

Já no tópico da Medida abordou-se o comprimento (medida e unidade de medida), comparação e ordenação, medição e realização de estimativas. Ainda dentro da medida, mas tendo como tópico o tempo foi abordado: as sequências de acontecimentos, as unidades de tempo e de medida de tempo e, por último uma abordagem ao dinheiro.

Para o desenvolvimento destes diferentes conteúdos utilizou-se diferentes estratégias, neste caso: a realização de trabalho em grupo, trabalho a pares e trabalho individual, diálogos em grande e pequenos grupos, construção de cartazes com fim comunicativo e de transmissão de saberes, realização de jogos, construção de mapas/plantas, assim como, criar outros tipos de estratégias que estimulem os alunos para o sentido de responsabilidade.

Como forma de avaliação optou-se por utilizar: as grelhas de avaliação, as fichas de consolidação de conhecimentos, a observação direta, a participação oral, a participação nas diferentes atividades e a realização de fichas de avaliação.

Na área de **Estudo do Meio** abordou-se diversos conteúdos. Primeiramente, o tópico “À Descoberta do Meio Natural” e dentro deste encontram-se: os seres vivos e o seu ambiente, aspetos físicos do meio local, conhecer aspetos físicos e seres vivos de outras regiões ou países. Na abordagem deste conteúdo preparou-se como estratégia a realização de resumos e sínteses, assim como a realização de cartazes que serviram de consolidação de conhecimentos.

Ainda dentro desta mesma área abordou-se o conteúdo “À Descoberta das inter-relações entre espaços” mais concretamente, os itinerários e os meios de comunicação e “À Descoberta dos Materiais e Objetos”, que teve como foco a realização de experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente, como por exemplo, a realização de experiências com o ar e, por último, manuseamento de objetos em situações concretas.

Para estes dois tópicos as estratégias adotadas foram: o incentivo a pesquisas, as leituras, os jogos de orientação espacial, o trabalho a pares, o trabalho em grandes grupos, o trabalho individual, assim como a realização de percursos e alguns debates.

A avaliação destes diferentes tópicos foi feita através de gelhas de avaliação, observação direta, participação oral individual, fichas de consolidação de conteúdos e também, através da realização das fichas de avaliação.

Por último, abordou-se as diferentes expressões, Expressão Motora, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical e, relacionou-se com a área da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio.

No que diz respeito à **Expressão Motora** realizou-se exercícios de destreza e momentos de dança. Tendo em conta estes dois conteúdos considerou-se importante utilizar como estratégias, a utilização de mapas, diferentes jogos tais como: jogos de equilíbrio, ritmo e movimento, assim como, a realização de jogos de orientação espacial e de identificação corporal. Para esta área de conteúdo considerou-se pertinente a observação direta e a utilização de grelhas de avaliação.

Referente à área da **Expressão Plástica**, os principais conteúdos foi: a pintura, a impressão, os cartazes/desenhos e trabalhos alusivos aos dias festivos/ comemorativos. Para a concretização destes diferentes conteúdos utilizou-se como estratégias a elaboração de cartazes apelativos e comunicativos, realizaram-se diálogos e desenhos de figuras correspondentes às palavras proposta. Como método de avaliação das diferentes atividades utilizou-se a observação direta e individualizada dos trabalhos produzidos, assim como, a utilização de grelhas de avaliação.

Quanto à área da **Expressão Dramática** os conteúdos abordados foram: a participação em coreografias elementares, assim como, a participação em danças. Como estratégias utilizou-se as dramatizações e os jogos, o método de avaliação usado foi a observação direta e as grelhas de avaliação.

Existindo ainda a área da **Expressão Musical** e, fazendo referência aos diferentes conteúdos que foram sendo abordados, focou-se a atenção na participação em coreografias elementares, na participação em danças tradicionais e infantis e na criação de instrumentos musicais. Para estes diferentes conteúdos usou-se como estratégias: os diálogos, as motivações/interesses dos alunos, a cooperação, a promoção da igualdade de

oportunidades e a utilização de instrumentos musicais. Referente a estes, foram utilizados como modos de avaliação os trabalhos produzidos, a observação direta e as grelhas de avaliação.

#### *Síntese/avaliação trabalho desenvolvido*

As dificuldades que sentimos em relação aos alunos e sua gestão prendeu-se com a dificuldade do grupo em perspetivar as atividades de expressões como atividades curriculares, ou seja, reparámos que como o grupo não estava habituado a atividades fora da sala de aula, sempre que as realizávamos o grupo depreendia as atividades propostas como brincadeira livre.

É importante dizer que a nossa principal dificuldade foi delinear um fio condutor que oferecesse ao trabalho, um carácter de projeto, porém esta dificuldade foi sendo ultrapassada, no sentido em que tentámos interligar algumas atividades de diferentes áreas. Contudo não foi possível realizar um projeto efetivo, porque a matéria em atraso era demasiado extensa e o tempo demasiado curto, como tal, foi-nos pedido pela professora cooperante que seguíssemos os conteúdos propostos pela mesma, no projeto curricular de turma.

Em termos de atividades destaque, essencialmente duas que considerei bastante completas e interessantes: a atividade dos “dados mágicos” e das “histórias inventadas”.

Na atividade dos “dados mágicos” começou-se por dividir a turma, de maneira a formarem grupos de cinco elementos. Depois ao ar livre, cada grupo lançou os dados mágicos, para que fossem definidas as personagens, o contexto e o tempo da história de cada grupo. Posteriormente, os alunos tiveram total liberdade para construir a sua própria história, a partir da informação contidas nas faces dos dados e, aproveitando e explorando as ideias de cada um dos elementos do grupo. Por último, representaram e apresentaram a pequena história aos restantes colegas.

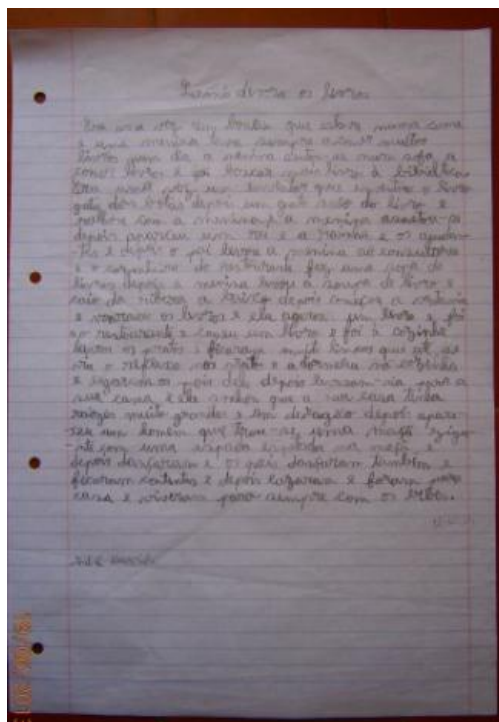
O mais importante desta atividade para além da imaginação foi o fato de cada grupo ter que representar a história que inventaram para a restante turma, situação que não tinha ocorrido até ao momento.

A avaliação foi feita de duas formas, pelos colegas e por nós - estagiárias. Pela própria turma que, após observar o desempenho de todos os colegas, pôde votar fundamentadamente num dos grupos. Por nós que avaliamos a imaginação (conteúdo da história) e a capacidade de apresentar/representar uma história fantasiada pelo grupo.

Por outro lado, a “história inventada” começou com o contato da turma com o livro “Leónia devora os livros” do Plano Nacional de Leitura (PNL), escrito por Laurence Herbert e editado pela editorial caminho. De seguida, sem lerem a história, apenas vendo as imagens

os alunos descreveram de forma sucinta cada imagem – grande grupo. Posteriormente, em pequenos grupos escreveram a sua versão da história, consoante as imagens que iam passando no quadro interativo, cada grupo tinha oportunidade de discutir ideias entre si e construir pequenas frases que ilustrassem as imagens. Depois de passadas todas as imagens, cada grupo teve de reler o texto construído e escolher, de forma democrática, um chefe de grupo. O representante de cada grupo recontou a história para toda a turma. No fim, coube-nos a nós a dramatização da verdadeira história para toda a turma.

A avaliação desta atividade teve duas vertentes diferentes, uma delas foi a capacidade dos alunos para inventar uma história que só conhecem pelas ilustrações do livro e, por outro lado, a utilização da escrita para exprimir as ideias de um grupo.



**Imagem 4** - Reinvenção da história, a partir de imagens

### 1.3. Creche

#### Contextualização

A creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em santarém, sendo que, têm as valências de creche e jardim de infância. As sete salas da instituição estão organizadas da seguinte forma: berçário, sala de 1 ano, sala dos 2 anos, sala familiar, sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos.

A componente letiva decorre entre as 9h00m e as 19h00m, o período que vai das 07h45m às 09h00m e das 17h00m às 19h00m é referente ao acolhimento – horário que os familiares têm para levar ou trazer as crianças.

Quanto ao trabalho pedagógico/educativo, a instituição alicerça-se na metodologia High-Scope dirigida a crianças em contexto de creche. O modelo curricular High-Scope é uma abordagem de teorias e práticas educativas que se baseia no desenvolvimento das crianças. Este currículo, fundamentado nas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, considera a criança como aprendiz ativo que aprende a partir das atividades que são planeadas, descobertas e refletidas por ela.

Desta forma, é privilegiada a autonomia de cada criança mas ao mesmo tempo respeita-se as necessidades e individualidades de cada uma. As educadoras de cada sala e conforme o projeto pedagógico da mesma têm o dever de proporcionar às crianças atividades previamente programadas, que tenham sempre em conta a sua faixa etária, bem como os níveis de desenvolvimento existentes.

As atividades devem ainda assegurar as necessidades físicas, afetivas e cognitivas da criança, nomeadamente no que diz respeito à sua segurança física e afetiva, alimentação, repouso, cuidados preventivos de saúde, higiene e conforto, estimulação sensoriomotora, social, intelectual e atividades lúdicas.

A sala dos 2 anos é composta por dezoito crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, metade do grupo são raparigas e a outra metade rapazes. No grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais diagnosticadas.

Quanto a frequência na creche, a maior parte do grupo veio da sala de 1 ano, à exceção de quatro crianças que vieram da sala familiar e uma criança, que está pela primeira vez a frequentar a valência de creche na instituição.

Em relação às especificidades do grupo, observou-se que nem todas as crianças têm o mesmo ritmo de trabalho, ou seja, apesar de estarem na mesma faixa etária, todas as crianças têm ritmos de trabalho e níveis de desenvolvimento bastante diferentes.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, estas crianças revelam algumas aquisições: reconhecem objetos, chamando-os pelo nome correto; conhecem e sabem dizer o nome de alguns animais; imitam os seus respetivos sons. Para além disso, todas reconhecem o seu próprio nome, o da educadora, o da assistente operacional, assim como o dos seus colegas.

No que concerne ao desenvolvimento motor, as crianças deste grupo revelam um grande desenvolvimento: andam; a grande maioria consegue correr sem cair; sentam-se nas cadeiras sem ajuda; sobem escadas, sozinhos ou com o auxílio; começam a ter ritmo e a fazer movimentos relacionados com a dança.

É um grupo muito ativo e dinâmico que demonstra maior interesse por atividades como ouvir histórias, canções, ver livros de imagens e realizar trabalhos ao nível da expressão plástica e brincadeira livre. Assim sendo, na globalidade as crianças demonstram interesse em participar nas atividades propostas pelo adulto e curiosidade perante o mundo que as rodeia.

A idade das crianças influencia a capacidade de concentração destas, na medida em que são as mais novas que revelam inquietação e impaciência no decorrer das atividades.

Além de se verificar um desenvolvimento ao nível cognitivo, linguístico, motor e social, as crianças evidenciam autonomia quanto às refeições, isto é, a maioria das crianças já comem sozinhas.

Assim, nos vários momentos da rotina diária, verificou-se que, sempre que possível, era proporcionado às crianças um nível de bem-estar e envolvimento elevado, como por exemplo, na muda da fralda, nas refeições e até mesmo na sesta. Aqui conseguimos ainda compreender a importância da rotina no quotidiano das crianças, pois desenvolvem a autonomia, a confiança em si próprio e a capacidade de se interessar pelo mundo que a rodeia.

#### *Apresentação do projeto*

O projeto educativo da instituição denomina-se *“Passo a passo, brincar é aprender”* e pretende que as crianças que frequentam as salas de creche usufruam de um ambiente de aprendizagem ativa que proporciona oportunidades e experiências, levando assim, a um desenvolvimento a partir dos seus interesses. Como é referido no projeto educativo deve-se *“ (...) criar oportunidades e experiências para que as crianças questionem e entrem em contato com o Mundo que as rodeia, e que desta forma encontrem soluções para determinado problema, enfim queremos o mundo na mão das nossas crianças.”* (Projeto Educativo – p.5)

A problemática do projeto surgiu na segunda semana, quando se percebeu que as crianças da sala dos 2 anos deliciavam-se com a dinamização das histórias. Pensou-se assim, que as crianças nesta faixa etária poderiam desenvolver o processo de descoberta e consequentemente, as capacidades cognitivas, motoras, linguísticas e sociais, ao longo das próximas oito semanas, a partir do conto de histórias adequadas à sua faixa etária (1/2 anos).

Perante as características do contexto educativo, o objetivo foi desenvolver competências nas crianças, trabalhando as quatro áreas presentes no *“Manual de processos-chave em Creche”*: área de desenvolvimento motor, área de desenvolvimento cognitivo, área do desenvolvimento pessoal e social e a área do desenvolvimento do pensamento criativo.

Pretendeu-se assim, promover a literacia nas crianças, o gosto pela leitura e trabalhar a linguagem, não descurando as outras áreas de desenvolvimento. Para as crianças, as histórias são uma forma de ver o mundo de maneira diferente e especial. As imagens coloridas e apelativas, bem como o modo como a educadora dá vida às mesmas é fundamental, para estes momentos de aprendizagem sejam significativos e enriquecedores para as crianças.

Inês Sim-Sim refere que

*“A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica, pois pode também ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam.” (1998, p. 54)*

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as histórias proporcionam às crianças meios para desenvolver capacidades que agem como facilitadores dos processos de aprendizagem. Estas competências podem ser observadas no aumento do vocabulário, na ampliação do repertório linguístico, no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e na sensibilização às ciências (Sim-Sim, 1998, p.77).

A criança como ouvinte e comunicador começa a trabalhar os sons, as expressões faciais e o ritmo desde cedo. Ao falarmos com as crianças, estamos também a proporcionar-lhes elementos para eles continuarem a exercitar as suas capacidades linguísticas. Saber falar e ouvir os outros vai ajudar a criança a aprender como poderá comunicar as suas ideias através da escrita e da leitura, como tal, o adulto deverá falar muito com a criança, durante as rotinas diárias: na alimentação, na muda da fralda, entre outras.

António Torrado defende que a existência da literatura para crianças não se justifica apenas pelo destinatário, em escutar histórias, mas, ainda e também, pela necessidade de o adulto as contar. O mesmo autor diz-nos ainda que *“quem trabalha com e para crianças inclui-se, mesmo que obscuramente, na dadivosa tribo dos feiticeiros visionários, que tentam dialogar com o futuro. (...) Não creio que haja melhor terapêutica contra a fadiga existencial e a trágica certidão da finitude e incompletude da vida.” (Torrado, 1992, p.17)*

Pensando nas palavras de António Torrado, encontramos todos os dias a justificação para continuarmos as nossas atividades como educadoras e professoras, através do mundo das histórias. É impossível para qualquer adulto conhecedor destas verdades afastar-se do mundo das histórias e da sua dinamização junto das crianças.

Papalia (2001, p.326) defende que

*“a criança que manuseia livros, anda com eles de um lado para o outro, olha para as figuras, senta-se ao colo do educadora apontando e “conversando” sobre as coisas que vê nas imagens, ouve histórias e “lê” histórias, passa por experiências à partida bastante agradáveis, que vão tendo um impacto duradouro. Quando estas experiências precoces são realizadas com regularidade, estas vão facilitar a leitura nos primeiros anos de escolaridade”.*

Escolhemos o tema “*Aprender com as histórias*” para o projeto porque é extremamente importante para as crianças entre 1 e 2 anos de idade terem contacto com vários tipos de livros e experimentarem várias sensações através dos mesmos. Para além disso, através das histórias as crianças podem ter contacto com muitas outras abordagens significativas para que tenham um crescimento harmonioso e experiências diversas.

As histórias proporcionam e transmitem mensagens para diversas aprendizagens, que serão benéficas na vida futura das nossas crianças. Consideramos também que a estimulação dos sentidos, em momentos de exploração, experiência e de descoberta dos livros, são bastante gratificantes para o próprio desenvolvimento da criança.

#### *Síntese/avaliação trabalho desenvolvido*

Como ficou estabelecido desde o início, tínhamos como principal objetivo introduzir nas crianças o gosto pelas histórias, de tal forma que, pensámos em objetivos que fossem ao encontro das necessidades do grupo. Para isso, formulámos um conjunto de objetivos, dos quais enumerámos de seguida: estabelecer uma ligação interna entre o mundo da fantasia e o da realidade; explorar o mundo que a rodeia através das histórias; enriquecimento do interesse pelas histórias através da participação dos familiares na instituição; ampliar a sua atenção e concentração consoante a temática abordada; alargar as suas experiências individuais; desenvolver a imaginação e a criatividade e, aumentar o interesse pelas histórias.

Estes objetivos foram pensados e elaborados, tendo como finalidade abranger às diferentes áreas de desenvolvimento, possíveis de relacionar com o tema do projeto. Objetivos esses que foram alcançados através das seguintes estratégias: conteúdo das intervenções nas conversas/ diálogos; produções (desenhos, pinturas e outros tipos de produções das crianças); registo fotográfico; grelhas de observação; observação direta; observação indireta e interação com o grupo de crianças. Através destas estratégias de avaliação conseguimos aferir que os objetivos enunciados anteriormente foram alcançados, como por exemplo, pudemos verificar que o objetivo - explorar o mundo que rodeia através das histórias foi atingido porque, como foi referido nos diários de bordo, muitas vezes, as crianças relacionavam as histórias com as suas próprias vivências.

Por outro lado existiram objetivos que não foram possíveis de ser alcançados, devido a alguns contratempos existentes ao longo do estágio e também a algumas prioridades que nos foram colocadas durante a nossa intervenção. Tomemos como exemplo um dos objetivos que não foi cumprido: o enriquecimento do interesse pelas histórias através da participação dos familiares na instituição, como pudemos aferir pela ausência de membros das famílias das crianças, para dinamizar momentos de leitura.

De todas as atividades que realizámos ao longo do estágio realço, essencialmente duas, a atividades de “dinamização da história Todos no Sofá” e a de “identificação dos sons dos animais”.

A história “Todos no Sofá”, escrita por Luísa Ducla Soares e ilustrada por Pedro Leitão foi dinamizada com fantoches de dedo (dedoches), para que as crianças tivessem interesse pelos animais que iam abandonando o sofá ao longo da história. Depois explorámos os diferentes animais que foram enunciados na história, bem como os fantoches que foram utilizados como forma de dinamização da mesma. De seguida, preparámos uma receita de massa de cores para que o grupo pudesse representar os vários animais, através das formas de plasticina. Por fim, cada criança pôde explorar livremente a massa de cores, sendo que, depois de explorarem livremente tentámos despertá-las para as formas das diferentes formas de plasticina, que tiveram ao seu dispor para construir diferentes animais, alguns deles enunciados na história.



**Imagem 5** – Exploração livre

Enquanto, a atividade da dinamização da história permitiu trabalhar o nome dos animais e as suas características físicas, a atividade de “identificação dos sons dos animais” possibilitou trabalhar com o grupo, os diferentes sons que os animais emitem.

Começámos então por mostrar os diferentes animais (imagens) para que as crianças conseguissem associar o som que ouviram à representação do animal, ou seja, colocávamos a imagem na parede e passávamos o som que o animal emite no rádio. Posteriormente, realizámos um pequeno jogo com o grupo, pedimos para que ouvissem os sons e identificassem os animais que iam ouvindo, ajudando assim a formar dois conjuntos, os dos animais da selva e o dos animais da quinta, isto para que, o grupo fosse capaz de distinguir estes dois grupos de animais. Por fim, cada criança teve oportunidade de identificar um animal, através do som e colocá-lo no grupo dos animais selvagens ou nos animais domésticos.



**Imagem 6** - Identificação dos sons dos animais

## 2. Percurso de desenvolvimento profissional

### *Jardim de Infância*

Em contexto de jardim de infância, considerei como aspeto da prática profissional em que atingi um bom nível de competência, a aquisição da capacidade de organizar as atividades de forma a dar-lhes um sentido lógico, estabelecendo um “fio condutor” que fosse transversal entre as atividades, dando-lhes um sentido - projeto.

Ao longo das semanas de estágio conclui que também era capaz de orientar atividades individuais ou de pequenos grupos, uma vez que, conseguia captar a atenção das crianças, alcançando assim, os objetivos propostos para cada atividade. Por outro lado, fui alertada no sentido de que, precisava esforçar-me por distribuir a atenção pelos restantes elementos do grupo, isto porque, centrava-me demasiado na orientação da atividade dirigida e disponibilizava pouca atenção ao restante grupo, dividido pelas áreas.

As histórias e jogos de expressão motora revelaram-se outro aspeto da prática profissional onde atingi um bom nível de competência. Apercebi-me deste facto quando a educadora cooperante refletiu comigo, acerca da importância destes instantes, para que as crianças possam desfrutar de momentos agradáveis, apontando como ponto forte da minha prática a expressividade e capacidade de projeção da voz.

Os aspetos da prática profissional que precisei melhorar foi a avaliação, ou seja, apesar de ter bem definido o que pretendia avaliar, por vezes, era difícil conseguir observar/avaliar as crianças em todas as atividades. Para além disso, era difícil estruturar outros meios de avaliação, que fossem além das produções das crianças, as fotografias, a observação direta e as grelhas de avaliação.

Orientar atividades em grande grupo foi outro aspeto que careceu de melhorias, no sentido em que, não era capaz de captar a atenção de que necessitava das crianças, talvez porque, não era capaz de me preparar devidamente para a orientação das atividades em grande grupo, fazendo assim, com que as crianças dispersassem e não se interessassem.

A articulação entre os níveis de ensino foi outro aspeto que necessitei melhorar, isto porque, apesar de ter mantido, ao longo do estágio, uma boa relação com as professoras do 1º ciclo do ensino básico não realizámos nenhuma atividade em parceria. Este aspeto não foi alcançado porque as turmas eram heterogéneas em termos de turma, ou seja, o 1º ano estava com o 3º e o 2º ano com o 4º, o que dificultou a organização da atividade conjunta. Por outro lado, também não era uma rotina da instituição e, como tal, optámos por não contrariar as práticas internas.

### *1º Ciclo do Ensino Básico*

Relativamente aos aspetos da prática profissional em que me senti mais à vontade e confiante foram, essencialmente, a capacidade de orientar uma atividade munindo-me de estratégias que me permitissem direcionar os alunos para os objetivos que pretendia que os mesmos alcançassem. Se pretendia que o grupo chegasse a um tema, que seria abordado posteriormente num texto de Língua Portuguesa, tinha que começar com uma motivação/contextualização, onde introduzia algumas questões que me levassem a alcançar os objetivos propostos, para que, posteriormente pudesse trabalhar o texto.

Penso que, outro dos aspetos em que me senti à vontade foi em lecionar a área das Expressões (Dramática, Motora, Musical e Plástica), isto porque, era uma área do meu interesse e coincidentemente era também do interesse do grupo e, como tal, senti que o grupo foi ficando empenhado e interessado, e simultaneamente que os objetivos foram sendo alcançados. Atividades simples, como dramatizações a partir de personagens selecionadas por “dados mágicos”, foram atividades em que senti bastante à vontade para trabalhar com o grupo e também onde percebi que os conteúdos implícitos foram devidamente atingidos.

Os aspetos da prática profissional em que senti mais dificuldade foram a articulação dos conteúdos, isto porque, como tivemos que adotar a metodologia da professora cooperante, tivemos que seguir a ordem dos conteúdos abordados nos manuais. Senti que ao longo do estágio em 1º ciclo do ensino básico a dificuldade que tivemos em lecionar e articular os conteúdos, prendeu-se com o facto de estarmos cingidas aos manuais, porque se tivéssemos tido oportunidade de utilizar outras estratégias, penso que este aspeto não seria uma dificuldade tão eminente.

Durante este estágio senti alguma dificuldade em lecionar a área curricular da Matemática, como referi nos diários de bordo, penso que esta dificuldade não estava relacionada com a falta de conhecimentos nesta área, mas com o facto de não me conseguir munir de estratégias eficazes, que me permitissem explicitar os conteúdos mais complexos, de uma forma perceptível.

### *Creche*

Em contexto de creche, os aspetos da prática profissional onde considerei que atingi um bom nível de competência foi na estrutura da rotina diária, isto é, senti que com o prosseguimento das semanas fui sendo capaz de dirigir/orientar o grupo de crianças durante todo o dia. Para tal, foi necessário interiorizar a sucessão das rotinas e das atividades que tinha planeado, permitindo assim, tornar-me cada vez mais autónoma.

Este aspeto é bastante importante, no sentido em que, a rotina diária é essencial para que o grupo se sinta seguro e confortável, proporcionando às crianças uma sequência de acontecimentos que estas sejam capazes de compreender e adotar.

Considero ainda que fui capaz de trabalhar de uma maneira transversal, ao longo do projeto, todas as áreas de desenvolvimento (aprendizagem e cognição; físico-motora; higiene, saúde e segurança; pessoal e social), tentando dar igual valor a todas, ou seja, ao longo do projeto tentei orientar atividades que abordassem diferentes áreas, como iniciar uma atividade, com a leitura de uma história dinamizada por fantoches de dedo (animais), interligando-a com a atividade dirigida do dia, exploração da massa de cores, através de formas de plasticina, com formas de diversos animais.

Quanto aos aspetos da prática profissional que necessitei melhorar foram essencialmente, a dificuldade em prever o que poderia acontecer numa atividade em grande grupo, ou seja, na planificação de uma atividade de diálogo tinha alguma dificuldade em prever o desenrolar da questão com as crianças para que pudesse planificar devidamente, tentando dar resposta a todas as perspetivas.

Também senti alguma dificuldade em planificar as minhas intervenções, ou seja, não era capaz de organizar na planificação as estratégias que pretendia utilizar para alcançar os objetivos propostos, ou seja, em atividades como a leitura de uma história com perguntas de interpretação, considerava o objetivo: despertar o gosto pelas histórias. Neste sentido, a estratégia adotada seria a colocação de questões às crianças, contudo compreendi, com algumas sugestões dadas pela orientadora de estágio, que era possível alcançar objetivos como o saber ouvir, entre outros.

### 3. Percurso de aprendizagem

A problemática que considerei que necessitava aprofundar era, inicialmente, o propósito dos castigos, caso não fossem a maneira mais correta de agir, pretendia descobrir o que posso/devo fazer para que uma criança altere as ações que pratica, porque desde os primeiros dias de observação/intervenção que a dúvida persiste.

Apesar de considerar que os castigos não são o modo de atuação mais correto e, possivelmente também não são o mais eficaz, penso que são um impulso, pelo menos para mim, isto porque, numa situação onde a criança é indisciplinada incentivo-a a sentar-se e refletir na ação praticada, apesar de considerar que a situação não deve ser esquecida não sei como a abordar. Para além deste problema dos castigos está subjacente toda uma questão relacionada com comportamentos e atitudes que devem ser trabalhadas e debatidas com as crianças, no sentido de serem melhoradas.

Para que pudesse começar a desenvolver esta problemática, formulei algumas questões, emergentes da minha prática em contexto de jardim de infância: Será que os castigos são a maneira mais correta de lidar com as situações?; Será que a longo prazo os castigos surtem efeito? e Quais as alternativas aos castigos?.

Antes mesmo de conseguir responder às minhas questões emergentes, surgiram outras questões resultantes das leituras realizadas. Questões como: Afinal o que é o comportamento?; Que comportamentos são estes que levam o adulto a ações educativas menos pedagógicas?; O que é que despoleta na criança estes comportamentos? e Como é que podem ser modificados?/ Que estratégias adotar?.

Aquando da construção da apresentação de estágio do contexto de jardim de infância fui alertada pela orientadora de estágio que as questões levantadas não estavam completamente corretas então reformulei-as: O que é um comportamento adequado entre crianças?; O que é que despoleta nas crianças comportamentos de conflito e agressividade para com os colegas? e Como é que podem ser modificados? / Que estratégias deve o educador adotar, de modo a prevenir conflitos entre crianças?

Pensando um pouco mais longe, surgiram-me questões como: Será que os comportamentos variam consoante os diferentes níveis de ensino? e Será que se alteram consoante o meio em que inserimos a criança?, isto porque, pretendia observar os comportamentos ao longo do estágio em 1º ciclo do ensino básico e tentar compará-los, de forma a encontrar um tema definitivo para a minha investigação.

Ao longo do estágio em contexto do 1º ciclo do ensino básico, optei por repensar as questões e alterá-las para que fizessem algum sentido no contexto em que me encontrava, assim surgiram as seguintes questões: Que motivações estão na origem do comportamento perturbador?; Que estratégias adotar no combate à indisciplina? e Como é perspetivada a

indisciplina pelos vários intervenientes?, isto porque, como pretendo observar os comportamentos ao longo das minhas práticas senti necessidade de tentar comparar a informação que fui recolher das diferentes leituras realizadas.

Em função das questões formuladas, foi sugerido pela minha orientadora de estágio que realizasse mais leituras, de forma a compreender alguns conceitos e estreitar a problemática.

Deste modo, surgiu a questão de investigação que me permite abranger uma problemática que foi transversal a todos os contextos de estágio, é sobretudo um tema que foi surgindo nos diferentes contextos e com a qual não soube lidar, portanto senti necessidade de investir num tema de investigação em que precise, efetivamente de aprender.

Assim, considero de imensa relevância a problemática desta investigação, pois debruça-se sobre uma problemática sensível e de grande impacto nos primeiros anos da profissão docente. No início de carreira os professores atuam com base na sua experiência profissional apesar de existirem diferentes formas possíveis de atuar, ou seja, baseiam a sua ação pedagógica em valores reconhecidos socialmente, em teorias científicas, em valores e sentimentos pessoais, em técnicas estudadas na formação inicial ou em orientações dos conselhos diretivos.

Como tal, penso que é fundamental munir-me de todos os fatores enunciados anteriormente, mas também basear-me em factos práticos dos contextos de estágio e em depoimentos recolhidos de educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico com experiência profissional.

## Parte II – Problemática de pesquisa

### 1. Apresentação da pesquisa: objetivos e metodologia seguida

A problemática de pesquisa que culmina na junção das questões elaboradas ao longo dos três semestres de estágio e que vai ao encontro de uma das minhas dúvidas/inseguranças é a gestão de conflitos no espaço educativo - concepções de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico.

Esta problemática tem subjacentes as seguintes questões orientadoras: Como é que o/as docentes definem o termo conflito?; Em que medida, esses conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem?; Quais as estratégias que habitualmente o/as docentes adotam na resolução dos conflitos?; Quais as principais dificuldades que sentem no confronto/resolução de conflitos no quotidiano do seu trabalho?; Qual o papel do educador/professor na resolução do conflito entre a/os crianças/alunos?.

Para responder a estas questões foi necessário definir objetivos que posteriormente orientaram a pesquisa:

- Compreender a definição de conflitos, segundo as concepções das educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico;
- Perceber a influência dos conflitos no processo de ensino-aprendizagem;
- Apreender as estratégias adotadas na resolução dos conflitos e a sua adequação;
- Identificar as dificuldades na resolução dos conflitos;
- Reconhecer os principais intervenientes e conhecer o papel do/a docente na resolução de conflitos.

A metodologia adotada para a realização da pesquisa, no sentido de facultar uma resposta ao tema de pesquisa é a “investigação qualitativa”. Esta escolha deveu-se ao facto de fazer parte de uma pesquisa regida pela interpretação/compreensão dos entrevistados, ao contrário dos estudos quantitativos que são regidos pela recolha de dados de forma a provar teorias ou hipóteses.

*“A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema de viabilidade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa.”* (Sousa & Baptista, 2011, pp.56-57)

A entrevista semi-estruturada de questões abertas faz parte da “investigação qualitativa”, como tal, foi a eleita porque é a metodologia que permite ao entrevistado

expressar e justificar livremente a sua opinião face ao conflito. Segundo Sousa & Baptista (2011, pp.79-80)

*“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações (Ketele, 1999, p.18). Através de um questionário oral ou de uma conversa sobre os seus atos, as suas ideias ou os seus projetos. (...) Entrevista semi-estruturada – Já tem guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a bordar na entrevista. Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema. O guião pode ser memorizado ou não memorizado. Tem a vantagem de falar de assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado.”*

Relativamente à seleção de docentes, escolhi entrevistar a educadora cooperante do estágio em jardim de infância, a professora cooperante do estágio em 1º ciclo do ensino básico e a educadora cooperante do estágio em creche. Contudo, a educadora de infância do contexto de creche não foi entrevistada devido a incompatibilidade de horários.

Esta seleção deveu-se a um conjunto de fatores que considerei importantes para as primeiras entrevistas, nomeadamente, serem docentes e contextos que já conheço e, sobretudo, terem sido contextos de intervenção onde senti algumas dificuldades na gestão de conflitos.

Por outro lado, a escolha da educadora de infância e da professora do 1º ciclo do ensino básico que lecionam no concelho de Setúbal, deveu-se ao facto de fazerem parte de um conjunto de docentes que fizeram parte do meu percurso escolar. Como tal, considerei que seria interessante comparar as experiências das docentes que me ensinaram em criança com a experiência das docentes que me ajudaram a ser uma educadora/professora capacitada.

<b>Identificação das entrevistadas</b>	<b>Concelho onde leciona</b>	<b>Nível de ensino</b>	<b>Anos de serviço</b>
Educadora de Infância 1	Setúbal	Pré-Escolar	Vinte e seis
Professora do ensino básico 1	Setúbal	2ºano	Dezassete
Educadora de Infância 2	Santarém	Pré-Escolar	Vinte e oito
Professora do ensino básico 2	Santarém	3ºano	Vinte

**Tabela 1** - Caracterização da população entrevistada

Foram entrevistadas duas educadoras de infância e duas professoras do 1º ciclo do ensino básico de dois agrupamentos de escolas da rede pública, educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 38 e os 50 anos.

As entrevistas foram realizadas nas salas onde as docentes lecionam, em horário não letivo. As docentes do concelho de Santarém foram entrevistadas na parte da manhã, entre as 10h30m e as 11h00m, enquanto as profissionais do concelho de Setúbal foram entrevistadas no período da tarde, entre as 15h30m e as 16h00m.

A recolha dos testemunhos foi efetuada através de gravação áudio, sendo que, posteriormente foram transcritas na íntegra para que pudessem ser analisadas e comparadas entre si, de forma a garantir uma maior exatidão dos dados recolhidos, bem como, a comparação dos mesmos.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram: o guião de entrevista, as grelhas de análise e a grelha comparativa. O guião de entrevista, porque considero ser o mais adequado para o objetivo primordial deste estudo: registar as conceções das docentes acerca dos conflitos. Para analisar a informação recolhida através das entrevistas, formulei grelhas de análise que me permitem sintetizar as respostas das docentes a cada questão. Como forma de comparação entre as respostas analisadas nas grelhas de análise das educadoras de infância e das professoras do 1º ciclo do ensino básico usei uma grelha comparativa, que me facilita a confrontação das respostas.

Tendo em conta os objetivos do estudo e as características do tipo de pesquisa, estruturei o seguinte guião de entrevista:

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tópicos/ Questões</b>
<b>Bloco I - Legitimação e motivação</b>	-Revelar o interesse do estudo e explicitar os objetivos do mesmo; -Solicitar a colaboração da entrevistada, salientando a importância do seu contributo para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação; -Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o anonimato das suas opiniões.	-Desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura; -Agradecer antecipadamente e informar sobre a importância do seu relato; -Pedir autorização para gravar, referindo os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e de sinceridade;
<b>Bloco II - Caracterização do ambiente</b>	-Obter a opinião da docente, relativamente ao ambiente que se vive entre as/os crianças/alunos;	-Como caracteriza o ambiente vivido entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? <b>(A.1.)</b>

<b>vivido entre alunos</b>	-Saber os motivos que desencadeiam as relações/interações verificadas.	-O que desencadeia essas relações/interações entre crianças/alunos, em contexto de sala? <b>(A.2.)</b>
<b>Bloco III - Tipologia de conflitos</b>	-Indicar o tipo de conflitos que mais ocorrem; -Especificar a influência dos conflitos no processo de ensino-aprendizagem; -Compreender a definição de “conflitos”, segundo a educadora/professora.	-Que tipo de conflitos ocorre, entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? Dê exemplos específicos. <b>(B.1.)</b> -Em que medida, esses conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem? <b>(B.2.)</b> -Como define estes conflitos enquanto docente? <b>(B.3.)</b>
<b>Bloco IV - Estratégias de resolução</b>	-Descrever o tipo de estratégias adotadas na resolução dos conflitos e a sua adequação; -Identificar outras estratégias que, apesar de não serem adotadas adequam-se à resolução de conflitos; -Reconhecer as dificuldades na operacionalização das estratégias; -Refletir acerca desses procedimentos.	-Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Porquê? Descreva os procedimentos. <b>(C.1.)</b> -Conhece outras estratégias que podem ser adotadas na resolução de conflitos? Explícite? <b>(C.2.)</b> -Quais as principais dificuldades na operacionalização destas estratégias? <b>(C.3.)</b> -Quais as que têm mais sucesso? <b>(C.4.)</b>
<b>Bloco V - Intervenientes no processo de resolução dos conflitos</b>	-Identificar os atuais intervenientes na resolução de conflitos; -Reconhecer os intervenientes que contribuem para a resolução de conflitos; -Reconhecer o papel do docente na resolução de conflitos.	-Quais considera ser os principais intervenientes na resolução de conflitos? <b>(D.1.)</b> -Identifique outros intervenientes que contribuem, de forma eficaz, para a resolução dos conflitos entre crianças/alunos. <b>(D.2.)</b> -Qual o papel do educador/professor na resolução do conflito entre a/os crianças/alunos? <b>(D.3.)</b>
<b>Bloco VI - Informações complementares</b>	-Recolher dados relevantes não explicitados anteriormente.	-Expressão livre de qualquer aspeto que não tenha sido abordado anteriormente.

<b>Bloco VII – Agradecimento</b>	-Reconhecer a participação e disponibilidade da docente; -Disponibilizar a transcrição da entrevista.	-Agradecer pelo tempo disponibilizado para responder às questões colocadas pela entrevistadora; -Posteriormente deixar ao seu dispor a transcrição da entrevista.
--------------------------------------	--	--

**Tabela 2** - Guião de Entrevista

A partir do guião da entrevista, procedi à análise dos dados detalhadamente, obedecendo o mais possível aos critérios de registo das respostas às questões da entrevista.

*“A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto, tendo por objetivo a sua interpretação (Berelson, 1952, p. 251). Tal como sublinha Bardin (1977), a análise de conteúdo não deve ter como finalidade única a descrição dos conteúdos, mas a inferência dos conhecimentos.” (Montes et al, 2010, p.49)*

## 2. Fundamentação teórica da problemática de pesquisa

Numa definição mais geral, no Dicionário da Língua Portuguesa (2011, p. 205), o conflito é visto como “*choque de elementos contrários*”, “*antagonismo*”, “*luta entre dois poderes com interesses opostos*”, “*guerra*”. Através destas definições pude perceber que a palavra conflito abarca tanto as confrontações físicas como fatores psicológicos, trata-se de descrições antagónicas.

Segundo Deutsch, um dos primeiros investigadores nesta área, o conflito existe “*sempre que surgem atividades incompatíveis (e) [...] uma ação incompatível com outra vem obstruir, interferir e danificar ou, de alguma forma, fazer com que esta tenha menos possibilidades de se efetuar*” (1973, p.10). Para este investigador o conflito emerge de atividades/ações incompatíveis, que ao acontecerem diminuem a possibilidade de voltarem a existir.

Pruitt & Rubin defendem numa definição mais restrita, que o conflito estabelece “*[...] uma percebida divergência de interesses, ou a crença de que as actuais aspirações das partes não podem ser alcançadas simultaneamente*” (1986, p.4). Estes autores encaram o conflito como uma discordância entre as partes, só passível de ser alcançada quando uma das partes ceder.

Para Xésus Jares, assim como para outros autores, o conflito é considerado como algo negativo e indesejável, pois “*nas culturas ocidentais predomina uma conceção negativa de conflito nas suas diversas aceções: como sinónimo de desgraça, de azar; como algo patológico ou aberrante; como disfunção, como violência em geral, ou como guerra em particular*” (2002, p. 17).

Esta conceção permite verificar que o conflito nas culturas ocidentais tem uma aceção negativa, ou seja, atribui-se uma conotação pejorativa às partes envolvidas, quando estas têm condutas diferentes dos valores ou comportamentos desejados. O facto de as pessoas considerarem que a ausência de conflitos surge da paz, é outro aspeto que comprova a conceção negativa aos conflitos.

Atualmente, a definição de conflito é encarado como um processo natural e necessário, tornando-se numa perspetiva positiva para os educadores e professores. Através da desconstrução do conceito de conflito, com a intervenção de diversos autores, este termo tem-se assumido, cada vez mais, numa

*“perspetiva positiva do conflito: o conflito como um desafio, a incompatibilidade de metas é um desafio tremendo, quer intelectual quer emocional, para as partes envolvidas. Assim o conflito pode encarar-se, basicamente, como uma das forças motivadoras da nossa existência, como uma causa, como algo concomitante e conseqüente à mudança,*

*como um elemento tão necessário à vida social como o ar à vida humana” (Jares, 2002, p.35 cit. Galtung, 1978, p. 486).*

Por outro lado, como Waller (1932) defende, o conflito pode assumir estas duas perspectivas – negativa ou positiva, ou seja, é

*“um processo construtivo, e cria tanto como destrói. E o conflito unifica tanto como divide; ele é um dos principais fatores de coesão. As nossas relações mais significativas são muitas vezes caracterizadas pela cooperação antagónica. O conflito preserva relações que doutra forma seriam intoleráveis. O conflito, além disso, é um meio para a paz. O conflito é parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal. Pode argumentar-se que o conflito nas escolas é a característica da vida escolar que melhor prepara os alunos para a vida fora da escola. O que nós precisamos nas escolas não é de suprimir o conflito, mas de estabelecer uma forma mais benéfica de conflito” (Waller, 1932, p. 351).*

A partir destas perspectivas Torrego (2003) diferencia três tipos de conflitos: conflitos de relação-comunicação, conflitos de interesses/necessidades e conflitos de preferências, valores e crenças. Os conflitos de relação-comunicação surgem da falta de comunicação na relação entre pares, que se transforma no desgaste da relação, levando mesmo, a agressões, ofensas, rumores, humilhações. Este conflito pode emergir da divergência de visões entre os pares, ou seja, pode não existir uma causa que justifique o aparecimento do conflito. Por outro lado, os conflitos de interesses/necessidades surgem quando um dos pares compreende que, apenas com a cedência da outra parte conseguirá satisfazer as suas necessidades/interesses. A partir deste tipo de conflito podem emergir desacordos quanto à forma de concretizar trabalhos e tarefas, ou da persistência de um dos pares para possuir: objetos, espaço ou outro tipo de recurso. Os conflitos de preferências, valores e crenças, acontecem quando os pares são incompatíveis ou encarados como tal, podendo ser resolvidos se ambas as partes reconhecerem valores superiores que sejam comuns a ambas. (Alves, 2012, p.27 cit. Torrego, 2003, p.35-36).

Por outro lado, Xésus Jares identifica três tipos de teorias diretamente relacionadas com o termo conflito *“as que se centram ou dão preferência à dimensão estrutural da organização, as que se centram ou dão preferência às condutas dos indivíduos e as que combinam as duas perspectivas”*. (2002, p.42). A primeira teoria deve-se a incompatibilidades relacionadas com questões pessoais e estruturais. A segunda teoria é percebida como *“um fenómeno dinâmico, dialético (...) um processo social com características evolutivas”*

(idem, p. 43). A última teoria deriva da diferenciação entre os falsos dos verdadeiros conflitos, isto porque, os verdadeiros conflitos surgem de divergências de ordem ideológica, enquanto, os outros resultam de erros de percepção. (Cardona, 2011, p.84 cit. Jares, 2002, p.42)

Diferentes autores debruçaram-se sobre a classificação dos conflitos, contudo, estas definições proveem das suas próprias concepções sobre o assunto, como tal, cruzam-se e complementam-se em alguns pontos. Assim, é importante demonstrar que não existe uma definição melhor que a outra porque todas são válidas, isto porque, a diferença opõe-se na forma como são encaradas.

Considero assim, importante definir o conceito de concepções, uma vez que, tanto a definição de conflitos como a problemática de pesquisa: gestão de conflitos no espaço educativo - concepções de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, dependem das concepções, tanto dos autores como das docentes. A palavra concepção é definida no Dicionário da Língua Portuguesa (2011, p. 201), como sendo a *“faculdade de compreender algo”, “entendimento”, “criação mental”, “noção”*. Assim, encaro a concepção como sendo a capacidade de compreender ou entender um conceito, neste caso, a gestão dos conflitos no espaço educativo.

O termo “conflito” é facilmente confundido com o de “indisciplina”, isto porque, conforme Estrela (2002, p. 17) refere *“a indisciplina tende a ser definida pela sua negação, privação ou, ainda, pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas”*. Tal como a definição permite verificar a noção de indisciplina relaciona-se com a quebra, rutura, isto é, o aluno não reconhece as regras estabelecidas no ambiente escolar e não participa da formulação delas porque apenas são impostas pelo professor.

*“[...] indisciplina é, precisamente, um dos aspetos mais notáveis e —observáveis dessa vida na aula enquanto fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade.”*  
(Amado, 2000, p.43)

Depreende-se, através das citações anteriores, que a indisciplina facilmente se relaciona com os conflitos, por se associar a algo que se gera a partir de atitudes e comportamentos dos alunos, que pode fragilizar o sucesso escolar, bem como, pôr em causa o equilíbrio da organização escolar do ponto de vista do cumprimento das regras e valores institucionalizados.

O que difere nestes dois termos é o facto dos conflitos puderem assumir um aspeto positivo, como Torrego (2003) define

*“os conflitos assumem diferentes aspetos, surgem por motivos diversos e variam de intensidade; fazem parte da vida das pessoas e, de acordo com o modo como são assumidos tanto podem gerar novos caminhos de entendimento e de desenvolvimento social e pessoal, como, pelo contrário, podem abrir vias de destruição e desconhecimento dos direitos e necessidades que, como seres humanos, todos temos.”*  
(p.29)

No caso em que o conflito é oriundo de uma relação assimétrica e vertical (o poder não se encontra distribuído igualmente pelos intervenientes), a escolha recai sobre formas coercivas de resolução de conflitos. Quando o conflito tem origem em relações simétricas e horizontais (o poder é partilhado de igual modo pelos intervenientes), predominam estratégias de mitigação (ações positivas de resolução de conflito, em que o objetivo é minimizar ou atenuar as consequências do conflito). (Oliveira, 2007, pp.3-4)

Segundo Nascimento (2003, p. 205), a maioria dos conflitos, especialmente em escolas suburbanas, estão relacionados com a posse e o acesso a bens materiais, a existência de preferências divergentes, o envolvimento em disputas no recreio, conflitos quanto à realização dos trabalhos escolares e quanto à definição do número de ordem para a participação pessoal em atividades. O género e a idade têm influência nas causas, mais ligadas, entre os nove e os doze anos, às condições e circunstâncias da interação e às emoções associadas, e na adolescência a questões de desconfiança, desrespeito, falta de atenção, questões de poder e comportamento abusivo, traição da relação.

Nos conflitos em contexto escolar a resolução não deverá recair em sanções ou castigos da parte do professor, pois o aluno começa a vê-lo com alguma autoridade e, por vezes, autoritarismo, e isso poderá prejudicar o ambiente de toda a comunidade. O professor deverá facilitar a resolução de conflitos interpessoais através do desenvolvimento de estratégias colaborativas e de comunicação assertiva (negociação e mediação), nas quais terá o papel de mediar do processo, favorecendo a reflexão e a discussão como meios de alcançar o consenso e o compromisso. Este tipo de estratégias permite que os alunos desenvolvam um papel ativo na procura de uma solução para o conflito, para além disso, permite incrementar atitudes de responsabilização, reflexão e consciencialização, bem como, fomentam o desenvolvimento sociocognitivo e de competências sociais. (Oliveira, 2007, pp.3-4)

A capacidade para ponderar comportamentos sociais tem importantes implicações para o desenvolvimento geral do indivíduo, pelo que crianças socialmente competentes deverão aprender estratégias que lhes permitam ser bem-sucedidas na integração no grupo dos pares e no acesso a recursos limitados, os seja, são capazes de satisfazer as suas próprias necessidades mantendo uma relação positiva com os pares. (Rose-Krasnor, 1977, p.123).

De acordo com Costa (2003), *“o conflito é um processo transversal, responsável pela mudança em todos os níveis da vida social quer em termos macrossociais quer em termos micro: pessoal, interpessoal, familiar. Ele é inerente à nossa condição humana enquanto sujeito de relação”* (p.114).

Assim sendo, neste trabalho o conflito abrange tanto as situações em que há agressões como as em que simplesmente há uma manifestação comportamental da diferença de interesses.

### 3. Apresentação dos dados recolhidos

No geral, relativamente à caracterização do ambiente vivido entre alunos (bloco II), as diferenças são significativas, devido ao facto de os dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas, retratarem as especificidades de cada grupo. A educadora de infância 1 afirmou que as crianças são

*“muito calminhas, nós estamos aqui na sala e eles estão a trabalhar autonomamente, sabem o que têm que fazer. [...] No início tive alguns meninos um pouco conflituosos mas os outros tentaram integrá-los nas boas maneiras, ajudaram-nos nas regras e neste momento, não há ninguém que destabilize”.*

Quanto à educadora de infância 2 define o seu grupo como sendo

*“um grupo bastante ativo e com essa atividade existe conflitos normais de crescimento, da relação das pertenças deles e da gestão de materiais e de gestão dos interesses”.*

Relativamente ao grupo da professora do ensino básico 1,

*“há muitos conflitos, muitas zangas, na sala de aula as coisas até correm bem mas comigo, porque se for ali para o Inglês corre muito mal, no intervalo corre muito mal, no refeitório corre muito mal. São muito conflituosos uns com os outros”.*

Por fim, na perspetiva da professora do ensino básico 2,

*“sobretudo, porque tenho alunos com faixas etárias diferentes, uns novos e outros mais velhos, já com catorze/quinze anos e aí, às vezes, surgem certos conflitos nas conversas, provocações, mais nesta área”.*

Quanto à questão “o que desencadeia essas relações/interações entre crianças/alunos, em contexto de sala?” (A.2), a educadora de infância 1 considera que as interações mais violentas

*“às vezes, são irmãos mais velhos que eles têm em casa e o ambiente familiar que às vezes não é muito bom, às vezes, quando há separação de pais, nós notamos que eles ficam muito mais agressivos”.*

Por outro lado, as interações menos violentas verificam-se pelo ambiente calmo sentido na sala, devido à tranquilidade transmitida pelos adultos da sala (educadora e assistentes operacionais). Em relação ao grupo de crianças da educadora de infância 2, os conflitos

*“podem desencadear interesses comuns, o ter que saber esperar ou o saber partilhar as coisas e as regras de convivência, que muitas crianças estão em aprendizagem”.*

Quanto à professora do ensino básico 1, defende que relações/interações de conflito acontecem porque existem

*“muitos líderes e todos eles gostam de mandar, de ser o melhor, mesmo quando querem fazer alguma tarefa, querem ser eles a fazer essa tarefa”.*

A professora do ensino básico 2, por outro lado, pressupõe que os conflitos

*“não é algo que seja frequente ou que esteja constantemente a acontecer, é mesmo conflitos que se passam lá fora, durante o intervalo, e que depois continuam cá dentro na sala”.*

Quanto ao bloco III - tipologia de conflitos, de uma maneira geral, as diferenças das respostas dadas pelas educadoras de infância e pelas professoras do 1º ciclo do ensino básico não são significativas, isto porque, descrevem os conflitos característicos da idade. Os conflitos de amizade, ou seja,

*“a amizade entre duas crianças e essa amizade gera um conflito, porque um dos elementos quer estar sempre junto a essa criança, a fazer as mesmas coisas, não a deixando, por vezes, fazer as escolhas que ela quer”.*

E os conflitos de divergência de opinião que surgem em contexto de recreio,

*“lá fora há agressões [...] São miúdos que são pequeninos mas em termos de gestão de conflitos é um bocado complicado, mas também, provavelmente, em casa não há, pelo menos, diálogo [...] Nós aqui tentamos explicar o contrário mas é complicado”.*

Em resposta à questão “em que medida, esses conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem?” (B.2), a educadora de infância 1 refere que “há crianças extremamente conflituosas que não deixam a educadora fazer nada”, contudo não é o caso de nenhuma criança deste grupo. A educadora de infância 2 pensa que

*“para a criança é uma aprendizagem [...] Em termos de conflitos para os restantes elementos é quando tem que haver um corte na atividade que se está a fazer, se é uma história, se é um jogo, para remediar uma situação que se está ali a agravar”.*

A abordagem à Formação Cívica, como forma de diálogo entre o grupo são as principais influencia no processo de ensino-aprendizagem para a professora do ensino básico 1. Para a professora do ensino básico 1 e 2 é necessário alterar a planificação semanal e abordar a Formação Cívica, isto porque,

*“às vezes tem que se parar aquela atividade que estávamos a fazer, seja Língua Portuguesa, Estudo do Meio ou Matemática e conversar sobre isso”.*

A pergunta “*como define estes conflitos, enquanto docente?*” (B.3), a educadora de infância 1 refere que no

*“pré-escolar e 1º ciclo é diferente, nós conseguimos controlar [...] Eu acho que é pior quando chegam ao 5º ano porque são muitos professores, apesar de ter um Diretor de Turma eles andam muito à vontade, andam sozinhos”.*

Já para a educadora de infância 2,

*“são conflitos a que a criança tem uma necessidade que eles existam, porque ela tem que resolver interiormente algo que ainda não está resolvido, portanto, tem que crescer”,*

como tal, o professor deve ajudar a criança a perceber a razão e levá-la a fazer outra escolha. A professora do ensino básico 1 define os conflitos como

*“um grande desgaste e é preocupante, porque nós saímos da sala de aula a pensar no outro dia: «que é que eu posso fazer para dar a volta?» [...], mais do que isso, os programas também muito grandes e todo o ensino está a ser muito complicado neste momento”.*

No caso da professora do ensino básico 2, os conflitos

*“surgem, uma vez que, o número de alunos é grande, as turmas são grandes e muito heterogéneas, há crianças que entendem e que conseguem, como é que hei-de explicar, racionalizar e outras que não, são mais...manifestam-se logo, gritam ou começam logo a barafustar, pronto”.*

De uma maneira geral, relativamente às estratégias de resolução (bloco IV), as diferenças não são significativas, isto porque, todas as docentes tentam compreender a posição de todas as partes e só posteriormente, tomam uma posição. Para a educadora de infância 1 e 2 é importante

*“o diálogo, compreender e levar, tanto quanto possível pela idade da criança, pôr-se no lugar do outro, portanto, se fosse ele se gostaria ou não de ter aquela situação para ele, de tentar que o momento mais explosivo [...] a criança acalme, para depois conseguir conversar um bocadinho com ele ou com ela e tentar fazê-lo ver que a outra forma se calhar é melhor, é positiva mesmo para ele e para os amigos também”.*

Nas aulas da professora do ensino básico 1 existe

*“o conselho de turma todas as sextas-feiras, tenho uma caixinha que durante a semana vai-se enchendo, enchendo, enchendo com papelinhos, cada vez que há um intervalo há cinco a dez queixas [...] Depois à sexta-feira nós fazemos discussão, há sempre alguém*

*que viu, ou que aconteceu e estava lá, ou foi com ele e depois há o castigo que eles deram”.*

Para a professora do ensino básico 2, primeiro deve existir

*“conversa, quando as conversas não resultam e vejo que esse comportamento continua também apelo aos pais, se for um comportamento grave que não consiga resolver na escola [...] tentamos resolver aqui na sala de aula, conversando. Quando não resulta, tem que se cortar no recreio, cortar um pouco em outras atividades, que eles apreciem como a brincadeira na hora do intervalo”.*

Para as entrevistadas para além destas estratégias, que são aplicadas, cada uma das docentes tem conhecimento de outro tipo de estratégias (C.2), como por exemplo, os castigos – interrupção momentânea do que estão a fazer para pensarem, participação dos familiares – quando o problema surge em contexto familiar (educadora de infância 1). O material interativo como jogos ou histórias que são utilizados para que a criança compreenda determinados comportamentos e a descentralização do conflito com a ajuda da família, através da estimulação para outras situações de interesse (educadora de infância 2). A estratégia das bolinhas (verde, amarela e vermelha) – como forma de registo diário do comportamento da turma (professora do ensino básico 1 e 2).

Relativamente à questão *“quais as principais dificuldades na operacionalização destas estratégias?”* (C.3) só é possível comparar as opiniões da educadora de infância 2 e da professora do ensino básico 1, porque por lapso, não questionei a educadora de infância 1 e a professora do ensino básico 2. Contudo a educadora de infância 2 referiu o

*“tempo, ter vinte e cinco meninos à nossa volta, em permanente atividade e temos que reagir no momento (...) também a idade, muitas vezes não é fácil, há crianças que não compreendem, é difícil determinadas coisas de entender, ou manifestam-se de uma forma muito exuberante”.*

A professora do ensino básico 1 mencionou como principais dificuldades na operacionalização das estratégias

*“[...] o facto também de não conseguirmos meter aquelas famílias específicas a trabalhar connosco, se pudéssemos chamar a família aqui, fazer assim um dia diferente, normalmente, os miúdos mais conflituosos também têm problemas familiares e nós não conseguimos chegar às famílias, não conseguimos chegar ao miúdo”.*

De entre todas as estratégias enunciadas anteriormente, para as entrevistadas as mais eficazes (C.4) são: o refletir sobre o assunto, discutir o motivo e acordar, se necessário, um castigo que prive a criança do que ela mais gosta durante um período de

tempo (educadora de infância 1), as estratégias assertivas, que trabalham pela positiva e que valorizam o que a criança tem de melhor (educadora de infância 2), todas as estratégias que surtem efeito quando são aplicadas (professora do ensino básico 1), e os castigos que privam o aluno das atividades que ele mais gosta durante um período de tempo (professora do ensino básico 2),

Quanto ao bloco V - intervenientes no processo de resolução dos conflitos, de uma maneira geral, as diferenças das respostas dadas pelas docentes não são significativas, porque estas valorizam os mesmos intervenientes, ou seja, os alunos, o adulto responsável pelo grupo, a família (educadoras de infância e professoras do ensino básico), equipas multidisciplinares e a ação pedagógica – jogos, histórias, filmem, passeios (educadora de infância 1), a criação de “clubes” para o 1º ciclo (professora do ensino básico 1) e a direção ou órgãos de gestão que liderem e modelem regras institucionais (professora do ensino básico 2).

No que diz respeito à pergunta “qual o papel do educador/professor na resolução do conflito entre as/os crianças/alunos?” (D.3), a educadora de infância 1 refere que o papel do educador/professor deve ser o de “*um amigo*” para que as crianças saibam que podem contar com a educadora em todas as situações. No que concerne à educadora de infância 2, a educadora/professora deve trabalhar a parte emocional e relacional,

*“através de jogos, de dinâmicas interativas e das relações que se estabelecem entre eles, lúdicas que ajudam a criança a crescer e a resolver estas situações, que são crescer e ter uma outra maturidade no seu desenvolvimento”.*

A professora do ensino básico 1 defende que as educadoras/professoras têm um papel principal para as coisas boas e para as coisas más, uma vez que, as crianças passam demasiado tempo na escola – “*neste momento, eu acho que os educadores já têm quase o papel principal*”. Já para a professora do ensino básico 2, o papel é diferente, a educadora/professora deve ser imparcial e noutra, é importante “*tentar compreender, ouvir todos, tentar compreender o que é que se passou, o que é que se passa*”, só se envolvendo nos conflitos quando os elementos do mesmo não o conseguirem resolver sozinhos.

Em suma,

*“A mudança educativa implica sempre questionar de maneira crítica as relações entre educação e sociedade. A chave da aprendizagem profissional radica em compreender a maneira como os significados culturais são configurados pelas estruturas sociais, históricas e económicas, e através desta compreensão adquirir a capacidade de atuar sobre as mesmas. Enfatiza, também, o aspeto ético do ensino, incluindo a formação de professores.”* (Latorre, 2004, p.20)

#### **4. Análise de dados e principais conclusões**

Quanto à análise de dados das entrevistas realizadas às educadoras de infância e às professoras do 1º ciclo do ensino básico, foi possível constatar que as semelhanças e diferenças entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico verificam-se a nível das conceções educativas de cada docente.

Observa-se por exemplo que as semelhanças observam-se relativamente ao tipo de conflitos ocorridos na classe: para as educadoras de infância - conflitos que emergem na sala de atividades, entre crianças e que acabam por ser resolvidos sem ser necessária a intervenção do adulto; para as professoras - conflitos que surgem no recreio, entre crianças e que são transportados para a sala de aula, para que o adulto os ajude a resolver.

Como Nascimento (2003, p. 205) refere a maioria dos conflitos, especialmente em escolas suburbanas, estão relacionados com a posse e o acesso a bens materiais, a existência de preferências divergentes, o envolvimento em disputas no recreio, conflitos quanto à realização dos trabalhos escolares e quanto à definição do número de ordem para a participação pessoal em atividades.

Quanto ao tipo de estratégias adotadas na resolução de conflitos, é notório, que as educadoras de infância tentam transmitir às crianças a importância de se colocarem no lugar do colega para perceberem o que o outro sente. Segundo as mesmas é importante deixar que a criança se acalme para depois conseguir conversar, tentando que esta perceba que outra forma, se calhar é melhor. Quanto às professoras do ensino básico, referem o castigo como estratégia de resolução de conflitos, ou seja, defendem que se deve privar as atividades ou brincadeiras que as crianças gostam, como por exemplo, o momento do recreio (professora do ensino básico 1), isto porque, referem que até ao momento ainda não encontraram uma estratégia que surta maior efeito. O facto da resolução dos conflitos em contexto escolar ter tendência a recair em castigos impostos pelo professor/professora, podendo implicar a tendência a um certo autoritarismo por parte do adulto que pode prejudicar a comunicação e a existência de um ambiente de cooperação e autonomia responsável por parte das crianças. Temos no entanto que ter em conta as diferentes características do grupo etário que frequenta a educação de infância e a escola.

O professor deverá facilitar a resolução de conflitos interpessoais através do desenvolvimento de estratégias colaborativas e de comunicação assertiva (negociação), nas quais terá o papel do adulto como mediador do processo, favoreça a reflexão e a discussão como meios de alcançar o consenso e o compromisso. Estes tipos de estratégias permitem que os alunos desenvolvam um papel ativo na procura de uma solução para o conflito, para além disso, permite incrementar atitudes de responsabilização, reflexão e

consciencialização, bem como, fomentam o desenvolvimento sociocognitivo e de competências sociais. (Oliveira, 2007, pp.3-4)

De referir que entre todas as estratégias enunciadas, para as entrevistadas as mais eficazes são: o refletir sobre o assunto, discutir o motivo e, se necessário, “acordar” um castigo que prive a criança do que ela mais gosta durante um período de tempo (educadora de infância 1 e professora do ensino básico 2). São valorizadas as estratégias assertivas, que abordam os conflitos de forma positiva e que valorizam a criança (educadora de infância 2).

De acordo com as entrevistas realizadas, verifica-se que as docentes identificam a problemática, mas tendem a recorrer a estratégias oriundas de uma relação assimétrica e vertical, em que o “poder” não se encontra distribuído igualmente pelos intervenientes, onde ainda prevalecem formas coercivas de resolução de conflitos.

Penso que, tal como Oliveira (2007,pp.3-4) refere, quando o conflito tem origem em relações simétricas e horizontais (o poder é partilhado de igual modo pelos intervenientes), predominam estratégias de mitigação (ações positivas de resolução de conflito, em que o objetivo é minimizar ou atenuar as consequências do conflito).

Relativamente às conceções das educadoras de infância e das professoras do 1º ciclo do ensino básico, em relação à definição de conflitos, as respostas das educadoras de infância realçam a importância da ajuda do educador, para que a criança consiga compreender o porquê de ter feito aquilo e levá-la a fazer a escolha mais acertada. Já para as professoras do ensino básico, os conflitos são definidos de forma diferente, para a professora do ensino básico 1 estes surgem devido aos extensos programas que não permitem ao docente distanciar-se da matéria a lecionar até ao final do ano letivo. Para a professora do ensino básico 2, os conflitos emergem devido ao elevado número de alunos e a sua heterogeneidade.

Dos vários dados recolhidos, torna-se evidente que é sobretudo na organização do grupo, na forma como é feita a gestão das interações e dos conflitos emergentes naturalmente, que se verificam as principais dificuldades das docentes.

Para as profissionais de educação os principais intervenientes na resolução de conflitos são as/os crianças/alunos, o adulto responsável pelo grupo e a família. É de realçar que para além destes intervenientes cada docente mencionou outros, como por exemplo, a educadora de infância 2 que propôs a intervenção de equipas multidisciplinares e de ação pedagógica. A professora do ensino básico 1 sugeriu a criação de “clubes” para o 1º ciclo do ensino básico e a professora do ensino básico 2 mencionou a direção ou órgãos de gestão que liderem e modelem regras institucionais, como intervenientes que podem contribuir para a resolução de conflitos.

É de realçar que para todas as docentes quando os principais intervenientes (crianças/alunos, educador/professor e famílias) não conseguem gerir os conflitos, deve ser a restante comunidade educativa a intervir.

Para a educadora de infância 2 a influência dos conflitos no processo de ensino-aprendizagem prende-se com a compreensão do erro por parte da criança e com o restante grupo que é afetado porque existe um corte na atividade, percecionando e aprendendo com os erros dos colegas. Já para as professoras do ensino básico 1 e 2 os conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que é preciso trabalhar a Formação Cívica, como forma de diálogo e discussão entre a turma.

Como Costa (2003, p.114) explicita, *“o conflito é um processo transversal, responsável pela mudança em todos os níveis da vida social quer em termos macrossociais quer em termos micro: pessoal, interpessoal, familiar. Ele é inerente à nossa condição humana enquanto sujeito de relação”*. O conflito é um processo transversal e inerente à condição humana, enquanto sujeito de relação, como tal, os conflitos devem ser encarados de forma positiva, pelo papel que desempenham no desenvolvimento-aprendizagem das crianças.

Como já foi referido anteriormente, devemos procurar estratégias de mitigação - ações positivas de conceber o conflito, nomeadamente o papel que este pode desempenhar no desenvolvimento sociocognitivo das crianças.

*“o desenvolvimento de atividades que estimulem o filosofar das crianças parte da imaginação e do questionamento decorrente não só de fontes filosóficas, mas também de questões das crianças e/ou de situações concretas da vida que, pensadas e faladas através de métodos filosóficos e técnicas dialógicas, conduzem à valoração e à acção, trazendo a atitude filosófica à vida quotidiana”* (Cardona et al, 2011, p.84).

Em conclusão, destaco as semelhanças das respostas dadas por parte das educadoras de infância e as diferenças nas respostas das professoras do 1º ciclo do ensino básico. Penso que esta disparidade deve-se em parte ao facto das educadoras de infância entrevistadas terem mais experiência profissional que as professoras do 1º ciclo do ensino básico. Por outro lado, penso que também podem estar relacionadas com as diferentes características específicas da educação pré-escolar e da educação escolar. Subjacente a estas diferenças está também a forma como o *conflito* é concebido pelas docentes destes dois níveis de ensino.

*“O conflito, confere ao ser humano novas formas de pensamento, de interação social e de emoções que irão direccionar-se, ora para a construção do próprio sujeito, ora para a construção da realidade exterior. Assumir esta perspectiva é a base para o*

*desenvolvimento de uma maior capacidade reflexiva, no mesmo sentido que Paulo Freire atribui ao conceito de consciencialização enquanto atitude de constante questionamento (Isabel Alarcão, 1996). Tomar consciência do conflito e trabalhá-lo no seu sentido educativo é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adultos, de alunos/as e docentes.” (Cardona et al, 2011, p.85)*

## **Reflexão final**

Através do relatório de estágio pretendia demonstrar, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos de estágio (parte I) e debruçar-me sobre uma problemática de pesquisa que estivesse diretamente relacionado com os estágios ao longo dos três semestres (parte II).

Da parte I concluí que o trabalho desenvolvido ao longo dos contextos, apesar de ter sido idealizado e concretizado a pares, têm parte de mim em cada idealização/concretização. Em cada estágio percebi que é essencial trabalhar em parceria com toda a comunidade educativa, porque se trabalharmos sozinho não conseguimos alcançar a excelência que se consegue com o trabalho de equipa. Por outro lado, aprendi que é fundamental perceber as necessidades, bem como as potencialidades de cada criança, para que seja possível formular um projeto coeso e que vá ao encontro das necessidades e potencialidades do grupo.

Cabe a nós, enquanto futuras educadoras e professoras estarmos atentas às crianças, disponibilizarmo-nos a permanecer e acompanhar o seu “nível” e ao mesmo tempo, estimular o início de trocas e aprendizagens cooperativas entre as mesmas.

Hoje em dia é fácil banalizar a importância da educação e conseqüentemente, a relevância que tem um bom desenvolvimento profissional. Têm dito, os que menos sabem, que lidar com crianças exige apenas jeito e nada de formação académica. Têm dito que lidar com as crianças requer saber fazer jogos divertidos e não pede fundamentação teórica para as escolhas que se tomam. Ao contrário do que é pensado por muitas pessoas, este relatório de estágio permitiu-me perceber que é precisamente o contrário, aprendi que é fundamental possuir uma preparação teórica para se desenvolver um trabalho frutuoso na prática com crianças.

Relativamente à parte II optei por me debruçar sobre a problemática dos conflitos, mais especificamente, gestão de conflitos no espaço educativo - concepções dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico. Esta escolha espelha uma série de situações ao longo dos estágios com as quais não soube lidar, sentindo-me impotente e com escassos conhecimentos, para poder intervir de forma acertada.

Acredito, sinceramente, que com a pesquisa realizada para este relatório compreendi a perspetivar os conflitos de uma outra forma, ou seja, depois deste trabalho percebi que o conflito não tem que ter, somente, conseqüências negativas - interferindo no processo de ensino-aprendizagem e no saudável crescimento dos educandos, pode também conduzir a conseqüências positivas - permite uma mudança que promove a transformação e evolução das relações interpessoais entre os elementos da comunidade escolar.

A partir da fundamentação teórica depreendi também que permanecem, segundo diversos autores, diferentes tipos de conflitos. Para minimizar a ocorrência de conflitos é *“importante tentar compreender as origens, [...], porque de facto quanto melhor compreendermos, mais aptos estaremos todos para intervir, [...].”* (Strecht em Pinto, 2001, p.18).

Com a recolha e tratamento da informação das entrevistas realizadas a quatro docentes, nomeadamente, duas educadoras de infância e duas professoras do 1º ciclo do ensino básico, foi possível verificar que os conflitos influenciam o processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que quebram atividade e atingem amizades.

Percebi que as estratégias de resolução de conflitos que surtem mais efeito no pré-escolar é o diálogo entre pares, o tentar explicar a situação na perspetiva do colega e o apoio/ acompanhamento do educador. Por outro lado, para o 1º ciclo do ensino básico as estratégias mais acertadas, segundo as docentes, são: a Formação Cívica para que o grupo possa conversar, o reforço positivo que incentiva o aluno a praticar boas ações e, caso não surta efeito mais nenhuma, o castigo, como privação de algo que goste, durante um tempo.

Compreende-se assim que as estratégias têm que ser adequadas e que se não surtem efeito deve-se procurar em todos os recursos ao nosso alcance, para que consigamos encontrar a estratégia adequada.

Reconheci também que os principais intervenientes são toda a comunidade escolar, alunos, colegas (educadores, professores, assistentes operacionais), órgão diretivo e as famílias, que ajudam os profissionais da educação a desenvolver um trabalho coeso e benéfico.

Foi importante constatar que apesar de existirem alguns pontos em comum entre as docentes, determinadas afirmações divergem em vários sentidos, nomeadamente, no tipo de conflitos, nas principais dificuldades na operacionalização das estratégias de resolução de conflitos, bem como, o papel do educador/professor na gestão dos conflitos.

É importante dizer que a minha principal dificuldade foi analisar a informação das entrevistas, isto porque, as entrevistas são extensas e é difícil sintetizar as ideias das entrevistadas em poucas palavras. Porém, considero que esta dificuldade foi ultrapassada após a leitura intensiva das entrevistas e da compilação de uma tabela com a síntese de cada resposta dada pelas educadoras de infância/professoras do 1º ciclo do ensino básico.

Portanto, considero que este relatório de estágio será uma mais-valia para a minha vida profissional futura, porque permitiu que observasse com uma maior profundidade a forma como os conflitos podem fomentar a interação em sala de aula, sendo importantes para o desenvolvimento das aprendizagens das/dos crianças/alunos ajudando no crescimento profissional da educadora/professora.

A partir deste relatório constatei que não existe somente uma problemática de pesquisa que me desperte interesse e que necessite aprender. As crianças com necessidades educativas especiais, a diferenciação pedagógica ou o envolvimento parental, fazem parte dos temas que pretendo pesquisar futuramente. Considero que estas problemáticas de pesquisa são igualmente importantes para que possa desenvolver um bom trabalho, enquanto educadora de infância e professora do 1º ciclo do ensino básico.

Essencialmente é preciso refletir sobre este tema e formular opiniões.

## Referências bibliográficas

- Alves, Catarina. (2012). *Mediação e Gestão de Conflitos numa Escola Básica do 2º e 3º Ciclo*. Relatório Final de Estágio. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Amado, João. (2000). *A Construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*.
- Arends, Richard. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Cardona, Maria. Uva, Marta & Piscalho, Isabel. (2011). "O papel do conflito no trabalho sobre questões de género no jardim de infância e na escola". Actas do Congresso da SPCE, ESE da Guarda.
- Carita, Ana. & Fernandes, Graça. (1999). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, Maria. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, Maria. & Matos, Paula. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Deutsch, Morton. (1973). *The Resolution of Conflict – constructive and destructive processes*. New Haven and London. Yale University Press.
- Dicionário da Língua Portuguesa, (1989). Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2011). Porto: Porto Editora.
- Estrela, Maria. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Maria. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Jares, Xesús. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Latorre, Antonio. (2004). *La investigación-acción. Conocer e cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. Porto: Edições ASA.
- Martínez, Baudilio. (1993). *Os castigos na educação*. Porto: Porto Editora.

- Martins, Isabel. (2009) *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação – DGIDC.
- Montes, Ana. Gaspar, Susana & Piscalho, Isabel. (2010) *O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância*. nº. 15, pp. 41-54.
- Nascimento, Inês. (2003). *A dimensão interpessoal do conflito na escola*. In M. E. Costa (Ed.). *Gestão de conflitos na escola* (pp. 193-256). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, Raquel. (2007) *Resolução de conflitos – perspetivas dos alunos do 4º ano do concelho de Arruda dos Vinhos*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Orem, Reginald. & Amos, William. (1968). *Mestres, Alunos e Disciplina*. Porto: Coleção Ponte.
- Papalia, Daine. Olds, Sally & Feldman, Ruth. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Picado, Luís. (2009). *A indisciplina em sala de aula - Uma abordagem comportamental e cognitiva*. Portugal: ISCTE.
- Pinto, Alexandra. Conde, João & Conde, Maria. (2001). *Cadernos de Criatividade – Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Indisciplina e Violência, Nº 3*.
- Pruitt, Dean. Kim, Sung & Rubin, Jeffrey. (1986). *Social conflict, Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York. Random House.
- Rose-Krasnor, Linda. (1997). *The nature of social competence: a theoretical review*. Social Development, 6(1), 111-135.
- Sim-Sim, Inês. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, Inês. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação-7* (2).
- Sousa, Maria & Baptista, Cristina. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Factor: Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Torrado, António. (1992). *O bosque mínimo*. Lisboa: IAC.

Torrego, Juan. (coord.) (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. 1ª Edição. Porto: Asa.

Waller, Willard. (1932) *The Sociology of Teaching*. New York: Jonh Wiley & Sons.

# **Anexos**

## Índice de Anexos

**Anexo 1** – Respostas dadas pelas educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico à entrevista.....I

**Anexo 2** – Grelha de análise comparativa das respostas dadas pelas educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico.....XXXIII

**Anexo 1** – Respostas dadas pelas educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico à entrevista

*Educadora de Infância 1*

<b>Blocos</b>	<b>Tópicos/ Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>Bloco II - Caracterização do ambiente vivido entre alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como caracteriza o ambiente vivido entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? (A.1.)</li><li>• O que desencadeia essas relações/interações entre crianças/alunos, em contexto de sala? (A.2.)</li></ul>	<p>(A.1.) “Eles são crianças, é mesmo uma sala de pré-escolar. São crianças todas de cinco anos, sim todas de cinco anos e já algumas de seis, já começam a fazer os seis anos.</p> <p>Vão todos para o 1º ciclo, portanto, são mesmo meninos já crescidos, que se faz um trabalho muito gratificante com eles. Nós aqui conseguimos...eu não ensino a ler nem a escrever, como algumas educadoras e não utilizo muito as fichas, utilizo algumas, porque eu acho que o pré-escolar neste momento está a cair numa de comprar livros de Matemática, de Estudo do Meio, de Português e as crianças passam o dia a fazer fichas.</p> <p>Eu não sou dessa opinião, não concordo, e acho que eles têm de estimular e desenvolver muito a criatividade, a imaginação, as regras. Tem que ter regras, tem que saber estar na sala, tem que saber trabalhar, tem que saber brincar e tem que saber fazer de tudo.</p> <p>Eu não sou apologista das fichas, eu trabalho muito com materiais inventados por mim, materiais criativos, eles criam muito, são muito autodidatas e incentivo a que eles estimulem muito a sua imaginação e criatividade. Trabalho muito as histórias, o meu projeto</p>

		<p>este ano é livro amigo, eu conto muitas histórias, leio muito com eles, eles adoram histórias e, é um dos meios que eu uso muito é o livro, para contar histórias. [...]</p> <p>O ambiente é bom, é um grupo muito calminho, eles são vinte, porque tenho uma menina com necessidades educativas especiais, que é surda e, que hoje até está a faltar, porque eles estão muitos doentes e, então reduziu a sala, só tenho vinte. Aí nota-se logo muito porque a sala era para ser para vinte e cinco, com vinte é uma grande diferença, trabalha-se muito mais individualmente com cada um, o que é muito bom.</p> <p>Eles são muito calminhos, nós estamos aqui na sala e eles estão a trabalhar autonomamente, sabem o que têm que fazer. Na manhã nós preparamos logo o dia, eles muitas vezes dão ideias sobre o tema que vamos trabalhar ou eu proponho o tema e eles dão muitas ideias e pronto, a partir da manhã nós trabalhamos o dia inteiro, eles aqui trabalham o dia inteiro, não há sextas nem dormem e eles são muito calmos, é um grupo muito calmo.</p> <p>No início tive alguns meninos um pouco conflituosos mas os outros tentaram integrá-los nas boas maneiras, ajudaram-nos nas regras e neste momento, não há ninguém que destabilize, que se porte mal, violência não há, eles não são violentos, nada mesmo, se algum fizer alguma coisa vêm logo todos dizer que o fulano fez e aí deixou de haver, porque não incentivamos isso.”</p>
--	--	--

		<p>(A.2.) “As mais violentas muitas vezes...às vezes, são irmãos mais velhos que eles têm em casa e o ambiente familiar que às vezes não é muito bom, as vezes, quando há separação de pais, nós notamos que eles ficam muito mais agressivos...que eles ficam muito agressivos.</p> <p>O ambiente calmo talvez, porque eu, eu e os meus assistentes, eu incentivo a quem trabalha comigo...somos calmos, falamos com calma com eles, não há gritos, se há algum grito eu digo sempre logo: «Aqui não se pode gritar, quando vamos à rua a gente grita, vamos para a rua ou para o recreio podemos gritar à vontade, aqui não. Aqui vamos falar baixo...devagar.» E eles são calminhos.”</p>
<p><b>Bloco III - Tipologia de conflitos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de conflitos ocorre, entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? Dê exemplos específicos. (B.1.)</li> <li>• Em que medida, esses conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem? (B.2.)</li> <li>• Como define estes conflitos enquanto docente? (B.3.)</li> </ul>	<p>(B.1.) “Às vezes é mais de, não queres brincar comigo, não és meu amigo, é muito já não sou tua amiga e depois, choram, ficam chateados uns com os outros, às vezes chegam-se a bater, a puxar e a empurrar mas é mais, mesmo porque...é mais pela amizade eu noto isso, é.</p> <p>Porque eles aqui brinquedos não trazem de casa, não há o problema de tirar o brinquedo e num lapso...porque eles aqui têm tanta coisa aqui para brincar que não necessitam de trazer, e é mesmo mais pelo amigo, não é meu amigo, não quer ser meu amigo, é mais o conflito de amizade.”</p> <p>(B.2.) “Às vezes podem afetar, há crianças, eu não tenho nenhuma cá no grupo, mas há crianças extremamente conflituosas que não deixam, que não deixam a educadora fazer nada.</p>

		<p>A sala “B”, nós temos duas salas, esta é a “A” e há a “B”, a sala “B” tem dois meninos com necessidades educativas especiais, um deles passa o dia, se a educadora deixar, a gritar. Ela não consegue, não consegue fazer nada, não consegue contar uma história, ele está na manta grita, ela não consegue, claro que aí perturba, não é?! Mas esse menino pronto...tem necessidades é NEE, tem necessidades educativas especiais mas, muitas vezes, as crianças condicionam o nosso trabalho na sala de aula.”</p> <p>(B.3.) “Como é que eu defino? Eles conseguem-se controlar, basta a docente querer. Não, mas como no pré-escolar é diferente, quando eles chegam depois...1º ciclo também consegue controlar bem porque é só um docente.</p> <p>Eu acho que é pior quando chegam ao 5º ano porque são muitos professores, apesar de ter um Diretor de Turma eles andam muito à vontade, andam sozinhos.</p> <p>Pré-escolar e 1º ciclo é diferente, nós conseguimos controlar e quando...eu normalmente nunca, nunca levo esses problemas para os pais, tento eu resolver, pode chegar ao extremo de eu não conseguir resolver e aí tenho que chamar o encarregado de educação, para ver o que é que se passa, porque muitas vezes são problemas em casa mas, normalmente, tentamos e conseguimos resolver os nossos problemas e os nossos conflitos com eles. ”</p>
--	--	---

<p><b>Bloco IV - Estratégias de resolução</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Porquê? Descreva os procedimentos. (C.1.)</li> <li>• Conhece outras estratégias que podem ser adotadas na resolução de conflitos? Explícite? (C.2)</li> <li>• Quais as principais dificuldades na operacionalização destas estratégias? (C.3.)</li> <li>• Quais as que têm mais sucesso? (C.4.)</li> </ul>	<p>(C.1.) “A minha postura é tentar meter-me no lugar deles, eu ponho-me muito no lugar deles, não sou criança porque já tenho cinquenta anos, não é?! Mas faço muito o papel de, se eu fosse ele o que é que eu fazia? Olha, gostavas que o teu...que eu...que o amigo fizesse isso ou que tu fizesses, ponho-me muito no papel deles e eles percebem, não posso voltar a fazer porque não queria que me fizessem, não é?!</p> <p>E pronto, isso é...eu costumo resolver dessa maneira ou o amigo não gosta que faças, não voltas a fazer, vai pensar um bocadinho, ponho-os muito a pensar no que eles fazem, quando fazem disparates vão pensar no que fizeram, depois veem explicar porque é que fizeram.”</p> <p>(C.2.) “Eu normalmente uso...é assim que faço, às vezes também ficam de castigo e hoje até nem vão a área que queriam ir, mas depois acabo por deixá-los ir, quando eles reconhecem que fizeram mal mas, normalmente, é isto que eu utilizo.</p> <p>Chamar os pais, chamar os encarregados de educação só em último caso, porque acho que estes assuntos têm que ser resolvidos na sala de aula.</p> <p>Do pensar, do saber o que é que fez, que o amigo não gostou e ficou triste...</p> <p>Mas às vezes nem é...às vezes vão ao recreio e ficam sentados um bocadinho no banco, porque fizeram um disparate e não podem ir logo brincar, são essas coisas assim ou não ir a área que ele quer ir, se</p>
---	--	--

		<p>quer ir para a casinha: “Não hoje portaste-te tão mal, tão mal que agora não vais para a casinha tens que escolher outra área.”</p> <p>(C.3.) A questão não foi colocada por lapso da entrevistada.</p> <p>(C.4.) “Vão pensar porque que fizeram aquilo ao amigo, depois veem-me explicar porquê que fizeram e eles, normalmente, tem um motivo porquê que fizeram. Então não voltas a fazer porque o amigo não gostou e agora o amigo tem que aceitar as desculpas, se não aceitar, o amigo tem que ver que castigo é que lhe vamos dar, não é?! Castigos soft.”</p>
<p><b>Bloco V - Intervenientes no processo de resolução dos conflitos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais considera ser os principais intervenientes na resolução de conflitos? (D.1.)</li> <li>• Identifique outros intervenientes que contribuem, de forma eficaz, para a resolução dos conflitos entre crianças/alunos? (D.2.)</li> <li>• Qual o papel do educador/professor na resolução do conflito entre a/os crianças/alunos? (D.3.)</li> </ul>	<p>(D.1.) “Para já tem que ser as crianças, eles é que têm que resolver os seus conflitos, não é?! E ver porque é que aquilo aconteceu, depois claro que o adulto tem que intervir, muitas vezes eles...depois não conseguem resolver, zangam-se de tal maneira que ficam a chorar, muitas vezes um com o outro e, acabam por não resolver e nós temos que intervir. Temos quase sempre é, eles veem fazer queixas, que eles são muito ainda de queixinhas, nesta idade dos cinco anos fazem muitas queixinhas, que eu também não gosto. Estou sempre a dizer que eles não podem estar sempre a fazer queixinhas e tem que resolver os problemas entre eles, mas pronto, cinco anos é a idade das queixinhas.”</p>

		<p>(D.2.) “Sem ser nós e as crianças e os pais?! Isto em ambiente escolar é complicado, normalmente, é nós, eles e os encarregados de educação quando é mais grave, normalmente, eu nunca utilizo os encarregados de educação porque resolvo sempre aqui os problemas com eles. Só se foi alguma coisa que se passou em casa e aí é diferente.”</p> <p>(D.3.) “É muito importante. Para já nós somos um amigo, eles consideram-nos como quase um...não é bem não é um colega, pronto, apesar de eles me tratarem por tu, porque eu gosto que eles me tratem por tu ou tratem-me por Manuela, alguns ainda por professora, isto é uma escola grande não é?! Tem o 9º ano. Mas, normalmente, eles tratam-me por tu, aí eles acham que eu sou uma amiga que eles têm e podem considerar-me uma amiga, não é?!”</p> <p>E acho que agente gere tudo muito bem, mesmo os assistentes são feitos à minha imagem, não é?! Trabalham comigo, têm que ser feitos um pouco à minha imagem e acho que assim conseguimos gerir os conflitos todos e, não há conflitos. Pode ver, já está aqui à um bocadinho e não há conflitos, eles são extremamente autónomos, trabalham, fazem tudo sozinhos. Agora estão-se a despachar para ir embora, vão-se despir, vão vestir os seus casacos, vão pôr as malas, quando estão prontos eu vou lá e seguem. Pronto.”</p>
--	--	--

Blocos	Tópicos/ Questões	Respostas
<p><b>Bloco II - Caracterização do ambiente vivido entre alunos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza o ambiente vivido entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? (A.1.)</li> <li>• O que desencadeia essas relações/interações entre crianças/alunos, em contexto de sala? (A.2.)</li> </ul>	<p>(A.1.) “O ambiente é um ambiente positivo, é um ambiente favorável às aprendizagens, é um grupo bastante ativo e com essa atividade existe conflitos normais de crescimento, da relação das pertenças deles e da gestão de materiais e de gestão dos interesses. É um ambiente propício a toda a aprendizagem, no entanto, há umas situações, que surgem sempre como é natural, de conflitos que temos de resolver, com eles também depois surgem aprendizagem e crescimento dos alunos ou das crianças, envolvidas nesses mesmos conflitos.”</p> <p>(A.2.) “Podem desencadear interesses comuns, o ter que saber esperar ou o saber partilhar as coisas e as regras de convivência, que muitas crianças estão em aprendizagem, algumas das crianças vêm de um meio familiar em que são filhos únicos, que são netos únicos e necessitam também de fazer uma aprendizagem de estar com os outros. E, mesmo os que têm uma família mais alargada e irmãos, necessitam também dessa aprendizagem e de não ser a ideia deles sempre que prevalece ou os seus interesses.”</p>
<p><b>Bloco III - Tipologia de</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de conflitos ocorre, entre as/os</li> </ul>	<p>(B.1.) “Existe um conflito que ainda não...portanto, está em trabalho de compreensão na parte dos envolvidos, e é curioso porque é a amizade</p>

<p><b>conflitos</b></p>	<p>crianças/alunos, em contexto de sala? Dê exemplos específicos. (B.1.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que medida, esses conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem? (B.2.)</li> <li>• Como define estes conflitos enquanto docente? (B.3.)</li> </ul>	<p>entre duas crianças e essa amizade gera um conflito, porque um dos elementos quer estar sempre junto a essa criança, a fazer as mesmas coisas, não a deixando, por vezes, fazer as escolhas que ela quer.</p> <p>Mas pronto, têm-se feito um caminho, que ainda não posso dizer que não existe conflito nenhum, agora...realmente, já compreenderam as situações e já se resolveram algumas menos conflituosas mas, a criança ainda não resiste de tentar fazer prevalecer o gosto dela de estar, permanente, com aquela criança. E quando, um outro amigo está sentado, por exemplo, ao lado dela, ele quer a toda a força que o amigo saia para que ele se sente, mas isto é um simples motivo para nós, parece simples de resolver mas para mim, só estará resolvido quando ele começar a aceitar, não por imposição do adulto - não ficas aí, mas ele compreender, quase diariamente... fazer outra opção, fazer outra escolha.</p> <p>Mas, o caminho que se tem feito, tem tido resultados e, no caso desta criança, é uma criança que está muito calma quando essa amiga não está na sala, portanto, é diferente. Está muito estável, está mais concentrada, portanto, tem que haver ali uma resolução, mesmo interior de ele compreender que consegue estar na sala, a fazer calmamente o que gosta e o que sabe, mesmo com a presença dessa amiga, que foi uma amiga que a avó dele criou desde quase bebé, portanto, têm muita ligação afetiva...cresceram juntos.”</p>
-------------------------	--	---

		<p>(B.2.) “Eu penso que para a criança é uma aprendizagem. É no fundo um objetivo que eu tenho, fazer compreender aquela criança que pode estar na sala, em momentos a fazer outras coisas e noutros junto à amiga.</p> <p>Em termos de conflitos para os restantes elementos é quando tem que haver um corte na atividade que se está a fazer, se é uma história, se é um jogo, para remediar uma situação que se está ali a agravar, porque a criança, simplesmente não dizemos não podes estar aí...ele depois grita, insiste, bate o pé, pronto e ali já não podemos, há um limite que a criança ultrapassa e que não se pode deixar, porque todo o resto do grupo é afetado...o que se está a fazer é interrompido, portanto, é nessa medida.”</p> <p>(B.3.) “Eu penso que são conflitos naturais, são conflitos a que a criança tem uma necessidade que eles existam, porque ela tem que resolver interiormente algo que ainda não está resolvido, portanto, tem que crescer. E aí temos que ter uma atitude de perceber a razão e levá-la a ter...fazer outras opções, que ele mesmo tem que fazer e há determinadas alturas em que o adulto não pode deixar fazer tudo, dia após dia, que as situações continuam, tem que ir ajudando e levar a criança a compreender que também é bom fazer outras opções para as quais está a ser ajudada e acompanhada.”</p>
<p><b>Bloco IV - Estratégias de</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as estratégias que habitualmente</li> </ul>	<p>(C.1.) “Portanto, o diálogo, compreender e levar, tanto quanto possível pela idade da criança, pôr-se no lugar do outro, portanto, se fosse ele se</p>

<p><b>resolução</b></p>	<p>adota na resolução dos conflitos? Porquê? Descreva os procedimentos. (C.1.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece outras estratégias que podem ser adotadas na resolução de conflitos? Explícite? (C.2)</li> <li>• Quais as principais dificuldades na operacionalização destas estratégias? (C.3.)</li> <li>• Quais as que têm mais sucesso? (C.4.)</li> </ul>	<p>gostaria ou não de ter aquela situação para ele, de tentar que o momento mais explosivo...deixar que a criança acalme para depois conseguir conversar um bocadinho com ele ou com ela e, depois tentar fazê-lo ver que a outra forma se calhar é melhor, é positiva mesmo para ele e para os amigos também.”</p> <p>(C.2.) “Eu penso que há várias, por vezes nós não conseguimos, no momento, às vezes ter a melhor, porque estamos no meio de uma atividade que temos primeiro de resolver a atividade, que o grupo não seja totalmente prejudicado e ali temos que ter uma atitude, temos que intervir mas depois temos que estar atentos, porque a medida que tomamos naquela altura, tem que depois ser concretizada com outra estratégia, para perceber e levar a que a criança não repita ou compreenda. Porque a situação de conflito entre as crianças, por vezes, é repetitiva, repete-se porque há ali uma necessidade de maturidade, de crescimento, de compreensão nas relações uns com os outros.</p> <p>Portanto, tem depois que ser um bocadinho trabalhada, ao nível dos jogos, ao nível das histórias, não tendo um enfoque só em determinada criança mas noutras coisas, nas histórias, nos animais, nos jogos...e a criança é levada a compreender as coisas por outras coisas e não percebe que algo é direcionado para ele mesmo e, isso pode ajudá-lo de uma forma indireta e que ele não se apercebe e, por vezes têm também bastante resultado.</p>
-------------------------	---	---

		<p>E depois também, com a família com situações de interesses ou de outros interesses, desviá-lo de uma forma aliciante com outras coisas, portanto, descentrá-lo do conflito, para que...não estarmos sistematicamente a ter que ter outras coisas que lhe deem prazer e não só nas situações de desagrado, não muito pela parte negativa, portanto, valorizar e tentar perceber as coisas que a criança sabe, é capaz de fazer bem, tem êxito. Talvez ai, descentre um bocadinho dos conflitos das situações mais complicadas em que está envolvido.”</p> <p>(C.3.) “Por vezes é, ao mesmo tempo, ter vinte e cinco meninos à nossa volta, em permanente atividade e temos que reagir no momento, por isso é que, nas estratégias temos que arranjar a do momento e depois trabalhá-las.</p> <p>Também a idade, muitas vezes não é fácil, há crianças que não compreendem, é difícil determinadas coisas de entender, ou manifestam-se de uma forma muito exuberante e muito...com reações muito perturbadoras em termos de ruído, em termos de afirmação.</p> <p>Embora esses casos de momento eu não os tenha, neste momento, mas já tive situações de grande conflito, violentos até, e isso não é fácil, porque dá um desgaste diário, é preciso força e sermos enérgicas porque temos que evitar situações de risco para outras crianças, essas situações podem existir na sala. Comportamentos agressivos e mais impulsivos que podem ferir e magoar um colega ou um amigo.”</p>
--	--	--

		<p>(C.4.) “Eu penso que não há receitas mas, pelo diálogo, pela compreensão da criança depois agir de forma a...penso que não é a fazer, só o adulto impor, é tentar que a criança vá compreendendo, e estas coisas às vezes demoram o seu tempo, porque o adulto pode, em algumas estratégias, impedir porque é mais forte, tem poder mas, secalhar não resolve os conflitos.</p> <p>Portanto, na presença é uma imposição grande mas, queremos que as crianças não estando na presença do adulto, também saibam estar entre os seus pares, portanto, devemos resolver a parte que leva as crianças a fazer o conflito, não estarem bem com outros, não estão bem com elas e trabalhar aí.</p> <p>Penso que receitas não há mas há estratégias assertivas, com as que já fui referindo. Penso que são as melhores, demoram, não são rápidas, não é de momento, hoje dizemos uma coisa e não podemos pensar que nos dias seguintes está resolvido, porque o menino não fez um/dois dias. A situação pode voltar mas vamos trabalhar pela positiva e vamos valorizando tudo o que a criança consegue fazer de bem e na ajuda que é necessária ao conflito, pois temos que estar presentes, agir, dizer o que está mal e valorizar os pequeninos passos que ele consegue evoluir.”</p>
<p><b>Bloco V - Intervenientes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais considera ser os principais</li> </ul>	<p>(D.1.) “Portanto, podem ser os próprios, não é? No diálogo. Podem ser, portanto, as famílias. Podem ser outros elementos, quando é caso em</p>

<p><b>no processo de resolução dos conflitos</b></p>	<p>intervenientes na resolução de conflitos? (D.1.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifique outros intervenientes que contribuem, de forma eficaz, para a resolução dos conflitos entre crianças/alunos? (D.2.)</li> <li>• Qual o papel do educador/professor na resolução do conflito entre a/os crianças/alunos? (D.3.)</li> </ul>	<p>que é necessário o apoio de equipas multidisciplinares mas, são casos mais específicos de trabalho.</p> <p>Mas podemos ter como estratégia, como intervenientes também, toda a ação pedagógica dos jogos, das histórias, de filmes, de passeios, coisas de interesse e de monitorização, para as crianças tudo isso pode ajudar, porque é um processo de aprendizagem e em tudo podemos relacionar as coisas. Penso que a criança aí, às vezes, necessita de resolução de conflitos e de não ter o enfoque sobre ela, não ser exposta perante todos, as suas partes negativas, as suas fraquezas, que pode perturbá-la muito.</p> <p>Porque em muitos momentos todos veem que há um conflito, que há ali uma situação que não deveria existir e que não tem mal ser refletida no grupo mas, depois também temos que saber, não estar constantemente a expô-la nas coisas negativas.”</p> <p>(D.2.) “Para além destes que eu disse, portanto, abrangendo todos os pontos de interesse, e alguma necessidade exteriormente de equipas multidisciplinares, penso que, inclui-se tudo, não é? Os pais, os amigos, os professores, os colegas, os auxiliares, todos esses elementos são eficazes.”</p> <p>(D.3.) “Portanto, é o papel que está no dia-a-dia, é algo que não se pode considerar que seja negativo, é um processo de crescimento, é um processo natural, é um processo que tem que fazer parte do seu</p>
--	---	---

		<p>projeto, portanto, haver espaço no seu dia-a-dia para olhar, para observar e agir, portanto, ter tempo um bocadinho no dia-a-dia, para estes casos que surgem e refletir.</p> <p>Trabalhar a parte emocional, trabalhar a parte das relações, em termos de, portanto, não é fazer algo de retórica, algo chato mas através de jogos, de dinâmicas interativas e das relações que se estabelecem entre eles, lúdicas que ajudam a criança a crescer e a resolver estas situações, que são crescer e ter uma outra maturidade no seu desenvolvimento.”</p>
--	--	---

Blocos	Tópicos/ Questões	Respostas
<b>Bloco II - Caracterização do ambiente vivido entre alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como caracteriza o ambiente vivido entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? (A.1.)</li><li>• O que desencadeia essas relações/interações entre crianças/alunos, em contexto de sala? (A.2.)</li></ul>	<p>(A.1.) “Os meus este ano. Este ano está muito complicado, é muito complicado, eles trabalham muito bem em grupos. Este grupo já é unido desde o ano passado, tenho cinco meninos novos este ano e qualquer criança que venha é um bocadinho...é bem aceite mas em termos de brincadeiras no recreio é complicado.</p> <p>Lá fora há muitos conflitos, muitas zangas, na sala de aula as coisas até correm bem mas comigo, porque se for ali para o Inglês corre muito mal, no intervalo corre muito mal, no refeitório corre muito mal. São muito conflituosos uns com os outros.”</p> <p>(A.2.) “Na minha turma, o que eu acho que há é muitos líderes e todos eles gostam de mandar, de ser o melhor, mesmo quando querem fazer alguma tarefa, querem ser eles a fazer essa tarefa, mesmo quando...nós temos tarefas diárias e eles sabem que cada um tem a sua tarefa, mas querem sempre colocar-se à frente. No futebol é a mesma coisa, todos eles querem jogar e se algum não pode jogar ou se alguém não deixa há logo confusão, há logo guerras.</p> <p>Eu penso que é excesso de líderes na minha turma, penso eu...que ainda estou a descobrir.”</p>

<p><b>Bloco III - Tipologia de conflitos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de conflitos ocorre, entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? Dê exemplos específicos. (B.1.)</li> <li>• Em que medida, esses conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem? (B.2.)</li> <li>• Como define estes conflitos enquanto docente? (B.3.)</li> </ul>	<p>(B.1.) “De sala não tenho, fora da sala de aula é que tenho muitos. Os conflitos são aquelas queixinhas do costume que não sei quem, disse-me para calar ou chamou-me qualquer coisa.</p> <p>Lá fora há mesmo conflitos físicos, na sala de aula não. [...]</p> <p>Lá fora há agressões...com miúdos de 2º ano, com sete anos/oito anos, queixas escritas, queixas das auxiliares, dos professores e do executivo. São miúdos que são pequeninos mas em termos de gestão de conflitos é um bocado complicado, mas também, provavelmente, em casa também não há, pelo menos, diálogo, porque é: «Tu bates. Então se alguém te bate, tu bates também.» Nós aqui tentamos explicar o contrário mas é complicado. [...]</p> <p>Nós temos conselho de turma todas as sextas-feiras, tenho uma caixinha que durante a semana vai-se enchendo, enchendo, enchendo com papelinhos, cada vez que há um intervalo há cinco a dez queixas. Que entretanto eles sabem que há queixas importantes e queixinhas, que é totalmente coisas diferentes mas, normalmente, como são queixas de...como são agressões físicas já passam um bocado a queixa simples, a queixinha. Depois à sexta-feira nós fazemos discussão, há sempre alguém que viu, ou que aconteceu e estava lá, ou foi com ele e depois há o castigo que eles deram.</p> <p>Nós no princípio do ano, como isto já vem do ano passado, fizemos uma escolha do que é que era para eles um castigo, porque depois eles são muito, são terríveis uns para os outros, eles achavam,</p>
--	--	---

		<p>por exemplo, que um dos castigos era limpar o pré-escolar durante um mês, sala toda. “Oh professora já que eles têm energia a mais” diziam-me eles, “Eles tem muita energia. São muito maus”, então o castigo era limpar a sala do pré-escolar ou então limpar casas-de-banho. Porque eles próprios são mesmo maus e eu dizia: “Tomem atenção que os castigos também podem ser para vocês. Secalhar a vocês...tomem atenção”. Depois de todos os castigos que saíram, que foram imensos, escolheu-se um, com uma pequena sorte consegui dar ali uma volta para ser o menos terrível, mesmo assim, são duas semanas a limpar a sala de aula, o lixo da sala de aula.</p> <p>Ao princípio, quando os meninos são mais crescidos, costumo fazer ata...mesmo do conselho, estes como são mais pequeninos, começaram a escrever agora, ainda é complicado.</p> <p>Não tem resultado muito bem, porque num ano normal as queixas vão diminuindo, eles percebem o que é que é uma queixa de haver sangue e de haver mesmo choro, de uma coisa qualquer de tocar ou de não deixar jogar mas, isto tem tendência a ser mais difícil de ano para ano. Os miúdos estão diferentes, as famílias estão diferentes, a crise faz com que os miúdos lá em casa também venham com uma série de coisas na cabeça, digo eu...muito agressivos, mesmo a falar, é difícil eles serem amigos uns dos outros.</p> <p>Normalmente...grupos, a estratégia dos grupos resulta muito bem, mas depois, funciona muito bem em sala de aula, porque depois lá fora as coisas não são bem assim.”</p>
--	--	---

		<p>(B.2.) “Completamente, eu as vezes tenho dias, em que ainda não estou a entrar na sala de aula, já está a senhora auxiliar lá debaixo a dizer que um miúdo fez não sei o quê à sopa do outro.</p> <p>Então eu quando chego à sala de aula, tenho necessariamente, que começar com Formação Cívica, com conversa, ver o que é que aconteceu, quem é que viu e acaba por não ser só à sexta-feira no conselho de turma.</p> <p>Há dias em que são uma hora/uma hora e meia a tentar que eles percebam que não pode ser assim e depois toda a planificação é arrastada, mas é mesmo importante. Em turmas destas com problemas de comportamento se nós não fizermos nada ou se castigarmos só aquele porque é sempre o mesmo...porque depois nem sempre é o mesmo, é muito tempo que se perde, muito tempo que se perde mas importante, é um tempo que tem que se perder.</p> <p>Há muito a estratégia das bolinhas também...para as pintinhas, mas os pais dos miúdos conflituosos, que na minha turma são cinco em casa também não têm regras, por muitas bolinhas vermelhas ou amarelas que vão para casa: “Então a mãe viu?”, “Uh.”, “Então e disse-te alguma coisa?”, “Não!”, “Ai não?! Está bem.”</p> <p>Não se consegue já...com determinadas estratégias em família não se consegue muita coisa. Há pais que sim mas é aqueles grandiosos, com problemas grandes não se consegue já chegar à família.”</p>
--	--	--

		<p>(B.3.) “É um grande desgaste e é preocupante, porque nós saímos da sala de aula a pensar no outro dia: “O que é que eu posso fazer para dar a volta?”, e mais do que isso, programas também muito grandes e...todo o ensino está a ser muito complicado neste momento.</p> <p>Nós passamos o dia todo, só, só, só a dar matéria, quando há turmas destas é muito desgastante porque nós temos sempre que dar a mesma coisa...atrás dos meios do próprio ensino. Os miúdos, é óbvio que ficam tristes porque ninguém gosta de levar nas orelhas, não é?! Obviamente.</p> <p>É muito, muito, muito complicado, enquanto os miúdos são pequeninos ainda conseguem ir, mas quando chegarem ao 4º/5º anos, se não derem a volta, implica muito tempo de sala de aula e é muito saturante.”</p>
<p><b>Bloco IV - Estratégias de resolução</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Porquê? Descreva os procedimentos. (C.1.)</li> <li>• Conhece outras estratégias que podem ser adotadas na resolução de conflitos? Explícite? (C.2)</li> <li>• Quais as principais dificuldades na operacionalização destas estratégias? (C.3.)</li> </ul>	<p>(C.1.) “Normalmente, os trabalhos de grupo. Faço com que tenham um miúdo mais calmo, que consigo orientá-los, mesmo em termos de comportamento...ou lá fora, aqueles trabalhos, aqueles jogos de equipa, em que consiga com que um miúdo isolado...são depois miúdos que acabam por ser isolados mas, muitas das vezes, aqueles miúdos que fazem mais conflitos, acabam por ficar isolados, não são escolhidos e só com um fluxograma é que consegues chegar a esse miúdo.</p> <p>Ajuda pouco, neste momento, ajuda pouco...quando uma coisa é teres uma turma em que há um miúdo, um miúdo em que está ali...e há turmas aqui assim, há um miúdo que dá cabo da situação e da</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as que têm mais sucesso? (C.4.)</li> </ul>	<p>paciência de toda a gente.</p> <p>Numa turma como a minha em que são vinte e seis miúdos, em que há secalhar cinco ou seis desses miúdos, que fazem com que o descontrolo seja total lá fora e haja sempre toda a gente que conhece os nomes dos miúdos. Já sabe que aquele miúdo e do 2ºC, é daquela professora e cada vez que alguém chega ao pé de mim, eu já sei que é uma queixa qualquer da minha turma, que é.”</p> <p>(C.2.) “Não. Senão já as tinha usado e conseguido, não é?! Normalmente os grupos funcionam muito bem, normalmente.</p> <p>O conselho de turma, por norma, também consegue, porque os miúdos acalmam um bocado e pensam que não pode ser assim e respondem: “Sim, realmente fiz mal.” Estes miúdos, realmente, eles demonstram: “Ah, fiz mal”, “Então e faz-se?”, “Não”, “Para a próxima vez o que é que acontece?”, “Não vou pensar. Vou respirar fundo” mas, depois saem porta fora e começa tudo outra vez, eles têm consciência que fazem mal.</p> <p>Eu, como tenho, normalmente, turmas destas porque sempre...sou a mais nova do grupo e, normalmente, orientam-nos sempre para estes grupos que ninguém quer, porque é mesmo assim, não é? Ando sempre a rebuscar, a rebuscar, a rebuscar, há muito a tendência nos livros e na internet - a conversa, o dialogo - mas às vezes a realidade não é bem assim, nós tentamos, realmente, mas os miúdos são diferentes todos os anos e mesmo o meio envolvente também é</p>
--	---	---

		<p>diferente, temos que estar sempre a tentar, sempre, sempre, sempre...  Às vezes não resulta, não resulta.</p> <p>Há certas coisas que noutras turmas eu...com este conselho de turma e com a “caixinha das queixas”...já tinham resultado em grupos, como por exemplo, o Vale da Amoreira, que são miúdos super conflituosos, com muitos problemas familiares e com estes, que a Quinta do Conde não é assim nada de...não é?! Não há assim nenhum bairro, não há assim nada complicado e não resulta.</p> <p>Por isso, isto já não é uma questão de meio, é uma questão de sociedade, de família...não sei. Eu procuro tudo, ando sempre no computador a tentar descobrir coisas novas, mas não estou a conseguir.”</p> <p>(C.3.) “A falta de tempo, principalmente. Se eu conseguisse ter um dia inteiro em que pudesse fazer Formação Cívica, por exemplo, secalhar chegava lá mais depressa, digo eu. Porque eu não consigo ter um dia em que: “Olha, vamos lá para fora jogar em grupo e vamos ser todos amigos. Vamos cantar uma canção e abraçinhos, um joguinho de beijinhos”, não dá, porque os programas são gigantes. O que tento fazer é uma vez por semana mas, realmente, perco mais tempo para secalhar conseguir chegar lá.</p> <p>O facto também de não conseguirmos meter aquelas famílias específicas a trabalhar connosco...se pudéssemos chamar a família aqui, fazer assim um dia diferente, normalmente, os miúdos mais</p>
--	--	---

		<p>conflituosos também têm problemas familiares e nós não conseguimos chegar às famílias, não conseguimos chegar ao miúdo.</p> <p>E eu não tenho, em termos de sala de aula, não tenho grandes problemas porque os miúdos são muito queridos mas, cá fora, não se consegue grande coisa, isto implica muita coisa e implica que não seja só a escola que não está a funcionar. Não pode ser só a escola, porque senão, eu vou para casa, como costumo dizer: “Vou para casa com os miúdos e venho para a escola com os miúdos”, para tentar, no outro dia, conseguir ter um dia de calma, é muito raro. Isto é mais um dia normal, mas pronto.”</p> <p>(C.4.) “Sim, porque é assim, há colegas minhas que põem os miúdos de castigo e acabou-se, mas se os problemas continuam não pode ser só assim.</p> <p>Eu tenho esperança que tem de haver uma qualquer que funcione melhor que as outras, secalhar leva mais tempo, porque estes miúdos também são diferentes. Eu hei-de chegar lá de certeza absoluta, está a levar tempo mas eu hei-de lá chegar. Há realmente, estratégias que funcionam muito bem, mas não sei, não sei...</p> <p>Trabalho à muitos anos, tenho tido muitas turmas destas e cada ano que passa, está a ser mais difícil chegar lá, secalhar chega-se, por exemplo, até ao final de um período tu consegues trabalhar com os miúdos desta forma. Assim um bocadinho antes da Páscoa, os miúdos já estão muito bem, já estão mais amiguinhos, já se consegue que</p>
--	--	---

		<p>conversam uns com os outros, mas depois vêm as férias e quando eles veem, veem iguais. Então leva-se mais outro período, quase todo, a explicar tudo de novo, quando estão melhorzinhos...agora escola. Vêm igual.”</p>
<p><b>Bloco V - Intervenientes no processo de resolução dos conflitos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais considera ser os principais intervenientes na resolução de conflitos? (D.1.)</li> <li>• Identifique outros intervenientes que contribuem, de forma eficaz, para a resolução dos conflitos entre crianças/alunos? (D.2.)</li> <li>• Qual o papel do educador/professor na resolução do conflito entre a/os crianças/alunos? (D.3.)</li> </ul>	<p>(D.1.) “Temos de ser todos. Tem que ser a família, tem que ser o professor, tem que ser o auxiliar. Neste momento não consegue ser só o professor a intervir, tem de ser toda a gente e não temos, não há bullying ainda aqui no 1º ciclo...não há?! Já tive queixas de uma mãe que dizia que aquilo era bullying, eu não considero mas depois isto, encadeia uma série de coisas. Se a criança não quer ir para a escola, porque levou “porrada” no outro dia de um colega, essa criança é pequenina mas secalhar já pode ser considerado bullying, não é?!</p> <p>Mas se não for a família, se não for a escola, se não for o auxiliar, não se consegue fazer nada, só um professor com a criança já não se consegue fazer nada, só a família e o professor e a criança não pode ser, tem de ser toda a gente.”</p> <p>(D.2.) “Há escolas em que há assim um “clube”, não é bem um “clube”, aqui não existe isso, normalmente, ali no 2º e 3º ciclo à uns anos funcionava assim. No 1º ciclo nunca é considerado, porque os meninos são pequeninos, nunca ninguém intervêm mais do que o professor, a família.</p>

		<p>Eu acho é que isso há-de caminhar para ai, porque nós...eu este ano tenho um miúdo com nove anos, que teve problemas noutra escola e que secalhar já está metido quase no grupo do 2º ciclo, por exemplo, no 5º ano.</p> <p>Por enquanto, não há assim grandes estratégias possíveis para o 1º ciclo, mesmo que nós achemos que seja importante.”</p> <p>(D.3.) “Neste momento, somos quase os únicos, porque estes miúdos estão a passar mais tempos connosco do que com os próprios pais. É triste pensar assim, porque o professor é só um professor e, realmente, este tipo de coisas deveriam ser em casa também, não só mas também, só que estes miúdos saem de casa às sete da manhã, vão para um ATL, passam quatro horas no ATL, passam outras cinco aqui e de repente só à noite é que estão com os pais.</p> <p>Neste momento, eu acho que os educadores já têm quase o papel principal, tudo o que seja coisas boas e as coisas más. O chorinho porque os pais estão-se a divorciar e daí uma série de coisas lá fora...</p> <p>Eles estão connosco muito tempo, e é isso que faz com que eu vá para casa a pensar neste tipo de coisas, porque os miúdos por alguma razão têm este tipo de comportamentos, e nós quando temos miúdos pequenos percebemos que, às vezes, chateamo-nos e falamos com os miúdos que: “Aqui não pode ser. Porque aqui são vinte e seis e vocês são muitos” mas, nós percebemos que aquela criança está a</p>
--	--	--

		<p>reagir assim por uma coisa qualquer que aconteceu, lá fora.</p> <p>Neste momento, eu acho que temos um papel quase principal, nisto tudo. Por isso é que me deviam dar mais aval e mais importância.”</p>
--	--	--

Blocos	Tópicos/ Questões	Respostas
<p><b>Bloco II - Caracterização do ambiente vivido entre alunos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza o ambiente vivido entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? (A.1.)</li> <li>• O que desencadeia essas relações/interações entre crianças/alunos, em contexto de sala? (A.2.)</li> </ul>	<p>(A.1.) “Em contexto de sala de aula, por vezes, verifico certos conflitos, sobretudo, porque tenho alunos com faixas etárias diferentes, uns novos e outros mais velhos, já com catorze/quinze anos e aí, às vezes, surgem certos conflitos nas conversas, provocações, mais nesta área.”</p> <p>(A.2.) “A maior parte das coisas vêm lá de fora, conflitos que têm no intervalo e que depois trazem-nos para a sala. Não é algo que seja frequente ou que esteja constantemente a acontecer, é mesmo conflitos que se passam lá fora, durante o intervalo, e que depois continuam cá dentro na sala.”</p>
<p><b>Bloco III - Tipologia de conflitos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de conflitos ocorre, entre as/os crianças/alunos, em contexto de sala? Dê exemplos específicos. (B.1.)</li> <li>• Em que medida, esses conflitos afetam o processo de ensino-aprendizagem? (B.2.)</li> <li>• Como define estes conflitos enquanto</li> </ul>	<p>(B.1.) “É mesmo isso que eu estava a referir anteriormente, ou porque jogam ou brincam juntos e depois surge algum problema, depois trazem para a sala de aula e, muitas vezes, tentam-me colocar-me a mim também no meio do conflito para tentar decidir. Penso que é mais nos jogos, às vezes jogos de futebol, nos meninos, sobretudo, noto mais esses conflitos entre meninos.</p> <p>Nas meninas não é tanto, é mais a conversa dentro da sala de aula.”</p>

	<p>docente? (B.3.)</p>	<p>(B.2.) “Perde-se muito tempo a tentar resolver, às vezes eu perco, tem que se perder ou estamos a conversar e depois tentar que os alunos vejam, com exemplos, que não estava certo, que aquele comportamento ou aquela atitude que tiveram ou aquelas palavras que disseram. Tem sido através da conversa e também dar exemplos de outras situações, fazer ver que não pode ser assim.</p> <p>É um bocadinho Formação Cívica que às vezes tem que se parar aquela atividade que estávamos a fazer, seja Língua Portuguesa, Estudo do Meio ou Matemática e conversar sobre isso.</p> <p>Por vezes, tem que ser através do castigo, castigo entre aspas, ou ficar sem intervalo, ficar um bocadinho na sala de aula ou ficar um bocadinho ao pé das assistentes operacionais também, que ajudam nesse aspeto. É mais isso que temos feito...que eu tenho feito.”</p> <p>(B.3.) “É conflitos que surgem, uma vez que, o número de alunos é grande, as turmas são grandes e muito heterogéneas, há crianças que entendem e que conseguem, como é que hei-de explicar, racionalizar e outras que não, são mais...manifestam-se logo, gritam ou começam logo a barafustar, pronto. É por esses motivos, acho eu...também de serem turmas grandes, heterogéneas e muito diferentes.”</p>
<p><b>Bloco IV - Estratégias de resolução</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as estratégias que habitualmente adota na resolução dos conflitos? Porquê?</li> </ul>	<p>(C.1.) “É através da conversa, quando as conversas não resultam e vejo que esse comportamento continua também apelo aos pais, se for um comportamento grave que não consiga resolver na escola, não é?!”</p>

	<p>Descreva os procedimentos. (C.1.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece outras estratégias que podem ser adotadas na resolução de conflitos? Explícite? (C.2)</li> <li>• Quais as principais dificuldades na operacionalização destas estratégias? (C.3.)</li> <li>• Quais as que têm mais sucesso? (C.4.)</li> </ul>	<p>Geralmente, tentamos resolver aqui na sala de aula, conversando. Quando não resulta, tem que se cortar no recreio, cortar um pouco em outras atividades, porque...outras atividades que eles apreciem como a brincadeira na hora do intervalo, não é?!</p> <p>Porque também não há muitos recursos ou muitas formas de fazer ver que aquele comportamento foi errado, esperamos sempre...aquilo que eu espero é que os pais em casa também conversem com eles e, se for um comportamento muito grave ou grave, o pai é informado, escrevemos nas cadernetas. Esperamos que o pai também converse, os pais, as mães, os encarregados de educação conversem com eles e façam ver que também está a errar.</p> <p>Aquilo que eu noto, da minha experiência é que poucos pais fazem isso, poucos conversam com eles, fazendo-o ver ou perguntar o porquê daquele comportamento, tentar entender o porquê, poucos fazem isso...realmente.”</p> <p>(C.2.) “Conheço em teorias de livros...de ler, não é?! Coisas pequeninas que eu também já tentei implementar mas, por vezes, não resultam ou resultam com alguns não resulta com outros, por exemplo, uma que eu...por exemplo, tentar utilizar as bolinhas com cores, com diferentes cores, o verde, o encarnada ou outra cor que seja a penalização. A bolinha verde, amarela e encarnada, que eu julgo que resulta mais com os anos mais novos, com o 1ºano, por exemplo, eles dão muita importância às cores.</p>
--	---	---

		<p>Estes mais velhos levam isso tanto em...não dão tanta importância a esse tipo de estratégia, e mesmo...tentam sempre, como são mais velhos, tentam sempre...eles acham que têm sempre razão, naquilo que estão a dizer e por vezes é tentar fazer vê-los que nem sempre têm razão, é um pouco difícil nestas idades. Mas pronto, temos conseguido.”</p> <p>(C.3.) A questão não foi colocada por lapso da entrevistada.</p> <p>(C.4.) “Estratégia?! Eu penso que tem sido mesmo o ficar sem o brincar, naquele dia ficar sem brincar, ficar sem jogar com os colegas que trazem pequenos jogos - tazos, berlindes...e isso acho que tem sim, resultado mais do que outro tipo de estratégias.”</p>
<p><b>Bloco V - Intervenientes no processo de resolução dos conflitos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais considera ser os principais intervenientes na resolução de conflitos? (D.1.)</li> <li>• Identifique outros intervenientes que contribuem, de forma eficaz, para a resolução dos conflitos entre crianças/alunos? (D.2.)</li> <li>• Qual o papel do educador/professor na</li> </ul>	<p>(D.1.) “Então, eu acho que são, portanto, os alunos, os professores e os encarregados de educação, caso haja necessidade de recorrer a eles. Se for internamente terão que ser os professores, com os alunos, com a direção...a direção também tem um papel a desempenhar nesta área.”</p> <p>(D.2.) “Eu penso que se houver, no caso da direção ou órgão de gestão, se houver uma liderança forte, forte no sentido de ter regras definidas e estas regras serem conhecidas por parte dos alunos, dos pais e também dos professores, claro.</p>

	<p>resolução do conflito entre a/os crianças/alunos? (D.3.)</p>	<p>Eu penso que ai, as coisas até podem resultar bem, se houver esse...o papel do órgão de gestão, neste caso da diretora, aqui também é muito importante para definir regras, não são regras...definir, dizer realmente o que é que são, o que é que é permitido ao aluno, até onde é que é permitido o aluno fazer, não é?</p> <p>Porque a partir daí já não é...já é proibido, proibido não mas, já não é correto, fazer ver também aos pais, muitos pais também não sabem, também não se informam mas, porque muitas vezes, aquilo que acontece é quando um aluno tem um problema na escola ou conflito com alguém, seja com aluno-aluno ou com um professor, ou com um auxiliar, a primeira palavra em que os pais acreditam é no aluno.</p> <p>E muitas vezes é a partir daí que se criam grandes problemas, porque o pai ou encarregado de educação não tentou saber o que é que, realmente, se passou ou não conversou com o aluno, com o professor, com o auxiliar ou com o diretor para tentar ver o que é que se passou. Muitas das vezes eles acreditam só, só na palavra do seu filho, o que nem sempre deveria acontecer.”</p> <p>(D.3.) “Eu penso que deve ser...não deve estar centrado no professor. Eles também têm que aprender a resolver os conflitos entre eles, o que eles tentam é puxar o professor para o seu lado, cada um, cada um tenta puxar...vêm logo contar, vem um primeiro e depois.</p>
--	---	---

		<p>O professor aqui não pode...tem que tentar ser o mais imparcial e neutro para tentar resolver, mas primeiro eles têm que resolver a situação entre eles, se houver...se eles sozinhos não conseguirem, o professor também tem que ver, até que ponto é que eles podem resolver ou entre eles conversar.</p> <p>Aí o professor tem um papel a desempenhar mas, ele tem que ser imparcial, o professor, não é?! Tem que ser imparcial e neutro, tentar compreender, ouvir todos, tentar compreender o que é que se passou, o que é que se passa, porque não...não ir logo na onda deles, porque eles querem é puxar o professor para o seu lado.</p> <p>Um tem um conflito, outro tem outro, então vou tentar ser eu logo o primeiro a dizer para a professora estar do meu lado, isso não deve acontecer, não deveria acontecer.”</p>
--	--	---

**Anexo 2 – Grelha de análise comparativa das respostas dadas pelas educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Educadora de Infância 1</b>	<b>Professora do ensino básico 1</b>	<b>Educadora de Infância 2</b>	<b>Professora do ensino básico 2</b>
<b>A. Caracterização do ambiente vivido</b>	<p><b>A.1.</b>Ambiente vivido entre crianças/alunos, em contexto de sala;</p> <p><b>A.2.</b>Motivos desencadeadores das relações/interações entre crianças/alunos.</p>	<p><b>A.1.</b>“Eles são muito calminhos, nós estamos aqui na sala e eles estão a trabalhar autonomamente, sabem o que têm que fazer. Na manhã nós preparamos logo o dia, eles muitas vezes dão ideias sobre o tema que vamos trabalhar ou eu proponho o tema e eles dão muitas ideias e pronto, a partir da manhã nós trabalhamos o dia inteiro, eles aqui trabalham o dia inteiro”</p> <p><b>A.2.</b>“As mais violentas [...] às vezes, são irmãos mais velhos que eles têm em casa</p>	<p><b>A.1.</b>“Lá fora há muitos conflitos, muitas zangas, na sala de aula as coisas até correm bem mas comigo, porque se for ali para o Inglês corre muito mal, no intervalo corre muito mal, no refeitório corre muito mal. São muito conflituosos uns com os outros.”</p> <p><b>A.2.</b>“Na minha turma, o que eu acho que há é muitos líderes e todos eles gostam de mandar, de ser o melhor, mesmo quando querem fazer alguma tarefa, querem ser eles a fazer essa tarefa, mesmo quando...nós temos</p>	<p><b>A.1.</b>“O ambiente é um ambiente positivo, é um ambiente favorável às aprendizagens, é um grupo bastante ativo e com essa atividade existe conflitos normais de crescimento, da relação das pertenças deles e da gestão de materiais e de gestão dos interesses. É um ambiente propício a toda a aprendizagem, no entanto, há umas situações, que surgem sempre como é natural, de conflitos que temos de resolver, com eles também depois surgem aprendizagem e crescimento dos alunos ou das crianças, envolvidas nesses mesmos conflitos.”</p>	<p><b>A.1.</b>“Em contexto de sala de aula, por vezes, verifico certos conflitos, sobretudo, porque tenho alunos com faixas etárias diferentes, uns novos e outros mais velhos, já com catorze/quinze anos e aí, às vezes, surgem certos conflitos nas conversas, provocações, mais nesta área.”</p> <p><b>A.2.</b>“A maior parte das coisas vêm lá de fora, conflitos que têm no intervalo e que depois trazem-nos para a sala. Não é algo que seja frequente ou que esteja constantemente a acontecer, é mesmo conflitos que se passam</p>

		<p>e o ambiente familiar que às vezes não é muito bom, as vezes, quando há separação de pais, nós notamos que eles ficam muito mais agressivos...que eles ficam muito agressivos. [...]</p> <p>O ambiente calmo talvez, porque eu, eu e os meus assistentes, eu incentivo a quem trabalha comigo...somos calmos, falamos com calma com eles, não há gritos, se há algum grito eu digo sempre logo: "Aqui não se pode gritar, quando vamos à rua a gente grita, vamos para a rua ou para o recreio podemos gritar à vontade, aqui não. Aqui vamos falar baixo, baixo...devagar." E eles são calminhos."</p>	<p>tarefas diárias e eles sabem que cada um tem a sua tarefa, mas querem sempre colocar-se à frente.</p> <p>No futebol é a mesma coisa, todos eles querem jogar e se algum não pode jogar ou se alguém não deixa há logo confusão, há logo guerras."</p>	<p><b>A.2.</b> "Podem desencadear interesses comuns, o ter que saber esperar ou o saber partilhar as coisas e as regras de convivência, que muitas crianças estão em aprendizagem, algumas das crianças vêm de um meio familiar em que são filhos únicos, que são netos únicos e necessitam também de fazer uma aprendizagem de estar com os outros. E, mesmo os que têm uma família mais alargada e irmãos, necessitam também dessa aprendizagem e de não ser a ideia deles sempre que prevalece ou os seus interesses."</p>	<p>lá fora, durante o intervalo, e que depois continuam cá dentro na sala."</p>
--	--	--	--	---	---

<p><b>B. Tipologia de conflitos</b></p>	<p><b>B.1.</b>Exemplos de tipos de conflitos ocorridos em contexto de sala, entre as/os crianças/alunos;</p> <p><b>B.2.</b>Influência dos conflitos no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p><b>B.3.</b>Definição desses conflitos, enquanto docente.</p>	<p><b>B.1.</b>“Às vezes é mais de, não queres brincar comigo, não és meu amigo, é muito já não sou tua amiga e depois, choram, ficam chateados uns com os outros, às vezes chegam-se a bater, a puxar e a empurrar mas é mais, mesmo porque...é mais pela amizade eu noto isso, é.”</p> <p><b>B.2.</b>“Às vezes podem afetar, há crianças, eu não tenho nenhuma cá no grupo, mas há crianças extremamente conflituosas que não deixam, que não deixam a educadora fazer nada.”</p> <p><b>B.3.</b>“Eles conseguem-se controlar, basta a docente querer.[...] Não, mas como no pré-escolar é</p>	<p><b>B.1.</b>“De sala não tenho, fora da sala de aula é que tenho muitos. Os conflitos são aquelas queixinhas do costume que não sei quem, disse-me para calar ou chamou-me qualquer coisa. [...]</p> <p>São miúdos que são pequeninos mas em termos de gestão de conflitos é um bocado complicado, mas também, provavelmente, em casa também não há, pelo menos, diálogo, porque é: “Tu bates. Então se alguém te bate, tu bates também.” Nós aqui tentamos explicar o contrário mas é complicado.”</p> <p><b>B.2.</b>Então eu quando chego à sala de aula, tenho necessariamente, que</p>	<p><b>B.1.</b>“Existe um conflito que ainda não...portanto, está em trabalho de compreensão na parte dos envolvidos, e é curioso porque é a amizade entre duas crianças e essa amizade gera um conflito, porque um dos elementos quer estar sempre junto a essa criança, a fazer as mesmas coisas, não a deixando, por vezes, fazer as escolhas que ela quer. [...]”</p> <p><b>B.2.</b>“Eu penso que para a criança é uma aprendizagem. É no fundo um objetivo que eu tenho, fazer compreender aquela criança que pode estar na sala, em momentos a fazer outras coisas e noutros junto à amiga. Em termos de conflitos para os</p>	<p><b>B.1.</b>“[...]ou porque jogam ou brincam juntos e depois surge algum problema, depois trazem para a sala de aula e, muitas vezes, tentam-me colocar-me a mim também no meio do conflito para tentar decidir. Penso que é mais nos jogos, às vezes jogos de futebol, nos meninos, sobretudo, noto mais esses conflitos entre meninos. Nas meninas não é tanto, é mais a conversa dentro da sala de aula.”</p> <p><b>B.2.</b>“Perde-se muito tempo a tentar resolver, às vezes eu perco, tem que se perder ou estamos a conversar e depois tentar que os alunos vejam, com exemplos, que não estava certo, que aquele comportamento ou aquela atitude que tiveram ou aquelas</p>
---	---	--	--	---	--

		<p>diferente, quando eles chegam depois no 1º ciclo também consegue controlar bem, porque é só um docente.</p> <p>Eu acho que é pior quando chegam ao 5º ano porque são muitos professores, apesar de ter um Diretor de Turma eles andam muito à vontade, andam sozinhos.”</p>	<p>começar com Formação Cívica, com conversa, ver o que é que aconteceu, quem é que viu e acaba por não ser só à sexta-feira no conselho de turma.</p> <p>Há dias em que são uma hora/uma hora e meia a tentar que eles percebam que não pode ser assim e depois toda a planificação é arrastada, mas é mesmo importante. Em turmas destas com problemas de comportamento se nós não fizermos nada ou se castigarmos só aquele porque é sempre o mesmo...porque depois nem sempre é o mesmo, é muito tempo que se perde, muito tempo que se perde mas importante, é um tempo que tem que se perder.”</p>	<p>restantes elementos é quando tem que haver um corte na atividade que se está a fazer, se é uma história, se é um jogo, para remediar uma situação que se está ali a agravar, porque a criança, simplesmente não dizemos não podes estar aí...ele depois grita, insiste, bate o pé, pronto e ali já não podemos, há um limite que a criança ultrapassa e que não se pode deixar, porque todo o resto do grupo é afetado...o que se está a fazer é interrompido, portanto, é nessa medida.”</p> <p><b>B.3.</b>“Eu penso que são conflitos naturais, são conflitos a que a criança tem uma necessidade que eles existam, porque ela tem que resolver interiormente algo que ainda não está resolvido, portanto, tem</p>	<p>palavras que disseram. [...]”</p> <p><b>B.3.</b>“É conflitos que surgem, uma vez que, o número de alunos é grande, as turmas são grandes e muito heterogéneas, há crianças que entendem e que conseguem, como é que hei-de explicar, racionalizar e outras que não, são mais...manifestam-se logo, gritam ou começam logo a barafustar, pronto. [...]”</p>
--	--	--	--	---	---

			<p><b>B.3.</b>“É um grande desgaste e é preocupante, porque nós saímos da sala de aula a pensar no outro dia: “O que é que eu posso fazer para dar a volta?”, e mais do que isso, programas também muito grandes e...todo o ensino está a ser muito complicado neste momento. [...] É muito, muito, muito complicado, enquanto os miúdos são pequeninos ainda conseguem ir, mas quando chegarem ao 4º/5º anos, se não derem a volta, implica muito tempo de sala de aula e é muito saturante.”</p>	<p>que crescer. E aí temos que ter uma atitude de perceber a razão e levá-la a ter...fazer outras opções, que ele mesmo tem que fazer e há determinadas alturas em que o adulto não pode deixar fazer tudo, dia após dia, que as situações continuam, tem que ir ajudando e levar a criança a compreender que também é bom fazer outras opções para as quais está a ser ajudada e acompanhada.”</p>	
<p><b>C. Estratégias de resolução</b></p>	<p><b>C.1.</b>Tipo de estratégias adotadas na resolução</p>	<p><b>C.1.</b>“A minha postura é tentar meter-me no lugar deles, eu ponho-me muito no lugar</p>	<p><b>C.1.</b>“Nós temos conselho de turma todas as sextas-feiras, tenho uma caixinha</p>	<p><b>C.1.</b>“Portanto, o diálogo, compreender e levar, tanto quanto possível pela idade da criança,</p>	<p><b>C.1.</b> “ [...] É através da conversa, quando as conversas não resultam e vejo que esse</p>

	<p>de conflitos e sua adequação;</p> <p><b>C.2.</b>Conhecimento de outras estratégias passíveis de serem adotadas;</p> <p><b>C.3.</b>Principais dificuldades na operacionalização das estratégias enunciadas;</p> <p><b>C.4.</b>Identificação das mais eficazes.</p>	<p>deles, não sou criança porque já tenho cinquenta anos, não é?! Mas faço muito o papel de, se eu fosse ele o que é que eu fazia? Olha, gostavas que o teu...que eu...que o amigo fizesse isso ou que tu fizesses, ponho-me muito no papel deles e eles percebem, não posso voltar a fazer porque não queria que me fizessem, não é?!”</p> <p><b>C.2.</b>“Eu normalmente uso...é assim que faço, às vezes também ficam de castigo e hoje até nem vão a área que queriam ir, mas depois acabo por deixá-los ir, quando eles reconhecem que fizeram mal mas, normalmente, é isto que eu utilizo. [...] Mas às vezes nem é...às vezes vão ao</p>	<p>que durante a semana vai-se enchendo, enchendo, enchendo com papelinhos, cada vez que há um intervalo há cinco a dez queixas. [...] Nós no princípio do ano, como isto já vem do ano passado, fizemos uma escolha do que é que era para eles um castigo [...] Depois de todos os castigos que saíram, que foram imensos, escolheu-se um, com uma pequena sorte consegui dar ali uma volta para ser o menos terrível, mesmo assim, são duas semanas a limpar a sala de aula, o lixo da sala de aula. [...] Normalmente, os trabalhos de grupo. Faço com que tenham um miúdo mais calmo, que consigo orientá-los, mesmo em termos de comportamento</p>	<p>pôr-se no lugar do outro, portanto, se fosse ele se gostaria ou não de ter aquela situação para ele, de tentar que o momento mais explosivo...deixar que a criança acalme para depois conseguir conversar um bocadinho com ele ou com ela e, depois tentar fazê-lo ver que a outra forma se calhar é melhor, é positiva mesmo para ele e para os amigos também.”</p> <p><b>C.2.</b>“[...] Portanto, tem depois que ser um bocadinho trabalhada, ao nível dos jogos, ao nível das histórias, não tendo um enfoque só em determinada criança mas noutras coisas, nas histórias, nos animais, nos jogos...e a criança é levada a compreender as coisas por outras coisas e não percebe que algo é direcionado</p>	<p>comportamento continua também apelo aos pais, se for um comportamento grave que não consiga resolver na escola.</p> <p>Quando não resulta, tem que se cortar no recreio, cortar um pouco em outras atividades, porque...outras atividades que eles apreciem como a brincadeira na hora do intervalo [...]”</p> <p><b>C.2.</b>“Conheço em teorias de livros...de ler, não é?! Coisas pequeninas que eu também já tentei implementar mas, por vezes, não resultam ou resultam com alguns não resulta com outros, por exemplo, uma que eu...por exemplo, tentar utilizar as bolinhas com cores, com diferentes cores, o verde, o encarnada ou outra cor que seja a penalização.”</p>
--	--	--	---	---	--

		<p>recreio e ficam sentados um bocadinho no banco, porque fizeram um disparate e não podem ir logo brincar, são essas coisas assim ou não ir a área que ele quer ir, se quer ir para a casinha: “Não hoje portaste-te tão mal, tão mal que agora não vais para a casinha tens que escolher outra área. [...] Chamar os pais, chamar os encarregados de educação só em último caso, porque acho que estes assuntos têm que ser resolvidos na sala de aula.”</p> <p><b>C.3.A</b> questão não foi colocada por lapso da entrevistada.</p> <p><b>C.4.</b> “[...] Vão pensar porque que fizeram</p>	<p>[...]”</p> <p><b>C.2.</b> “O conselho de turma, por norma, também consegue, porque os miúdos acalmam um bocado e pensam que não pode ser assim e respondem: “Sim, realmente fiz mal.” Estes miúdos, realmente, eles demonstram: “Ah, fiz mal”, “Então e faz-se?”, “Não”, “Para a próxima vez o que é que acontece?”, “Não vou pensar. Vou respirar fundo” mas, depois saem porta fora e começa tudo outra vez, eles têm consciência que fazem mal. [...] Há muito a estratégia das bolinhas também...para as pintinhas, mas os pais dos miúdos conflituosos, que na</p>	<p>para ele mesmo e, isso pode ajudá-lo de uma forma indireta e que ele não se apercebe e, por vezes têm também bastante resultado.</p> <p>E depois também, com a família com situações de interesses ou de outros interesses, desviá-lo de uma forma aliciante com outras coisas, portanto, descentrá-lo do conflito, para que...não estarmos sistematicamente a ter que ter outras coisas que lhe deem prazer e não só nas situações de desagrado, não muito pela parte negativa, portanto, valorizar e tentar perceber as coisas que a criança sabe, é capaz de fazer bem, tem êxito. Talvez aí, descentre um bocadinho dos conflitos das situações mais complicadas em que está envolvido.”</p>	<p><b>C.3.A</b> questão não foi colocada por lapso da entrevistada.</p> <p><b>C.4.</b> “Estratégia?! Eu penso que tem sido mesmo o ficar sem o brincar, naquele dia ficar sem brincar, ficar sem jogar com os colegas que trazem pequenos jogos - tazos, berlindes...e isso acho que tem sim, resultado mais do que outro tipo de estratégias.”</p>
--	--	--	--	---	---

		<p>aquilo ao amigo, depois veem-me explicar porquê que fizeram e eles, normalmente, tem um motivo porquê que fizeram. Então não voltas a fazer porque o amigo não gostou e agora o amigo tem que aceitar as desculpas, se não aceitar, o amigo tem que ver que castigo é que lhe vamos dar, não é?! Castigos soft.”</p>	<p>minha turma são cinco em casa também não têm regras, por muitas bolinhas vermelhas ou amarelas que vão para casa: “Então a mãe viu?”, “Uh.”, “Então e disse-te alguma coisa?”, “Não!”, “Ai não?! Está bem.”</p> <p><b>C.3.</b>“A falta de tempo, principalmente. Se eu conseguisse ter um dia inteiro em que pudesse fazer Formação Cívica, por exemplo, secalhar chegava lá mais depressa, digo eu. [...] O facto também de não conseguirmos meter aquelas famílias específicas a trabalhar connosco, se pudéssemos chamar a família aqui, fazer assim um dia diferente, normalmente, os miúdos mais conflituosos também</p>	<p><b>C.3.</b>“Por vezes é, ao mesmo tempo, ter vinte e cinco meninos à nossa volta, em permanente atividade e temos que reagir no momento, por isso é que, nas estratégias temos que arranjar a do momento e depois trabalhá-las.</p> <p>Também a idade, muitas vezes não é fácil, há crianças que não compreendem, é difícil determinadas coisas de entender, ou manifestam-se de uma forma muito exuberante e muito...com reações muito perturbadoras em termos de ruído, em termos de afirmação. [...]”</p> <p><b>C.4.</b> “[...] Penso que receitas não há mas há estratégias assertivas, com as que já fui referindo. Penso que são as melhores,</p>	
--	--	---	--	--	--

			<p>têm problemas familiares e nós não conseguimos chegar às famílias, não conseguimos chegar ao miúdo.</p> <p><b>C.4.</b> “Sim, porque é assim, há colegas minhas que põem os miúdos de castigo e acabou-se, mas se os problemas continuam não pode ser só assim.</p> <p>Há realmente, estratégias que funcionam muito bem, mas não sei, não sei [...]</p> <p>Eu tenho esperança que tem de haver uma qualquer que funcione melhor que as outras, se calhar leva mais tempo, porque estes miúdos também são diferentes.”</p>	<p>demoram, não são rápidas, não é de momento, hoje dizemos uma coisa e não podemos pensar que nos dias seguintes está resolvido, porque o menino não fez um/dois dias. A situação pode voltar mas vamos trabalhar pela positiva e vamos valorizando tudo o que a criança consegue fazer de bem e na ajuda que é necessária ao conflito, pois temos que estar presentes, agir, dizer o que está mal e valorizar os pequeninos passos que ele consegue evoluir.”</p>	
<b>D. Intervenientes</b>	<b>D.1.</b> Principais	<b>D.1.</b> “Para já tem que ser as crianças, eles é	<b>D.1.</b> “Temos de ser todos. Tem que ser a	<b>D.1.</b> “Portanto, podem ser os próprios, não é?”	<b>D.1.</b> “Então, eu acho que são, portanto, os

<p><b>no processo de resolução dos conflitos</b></p>	<p>intervenientes na resolução de conflitos;</p> <p><b>D.2.</b>Reconhecimento de outros intervenientes que contribuem para a resolução dos conflitos;</p> <p><b>D.3.</b>Papel do educador/professor.</p>	<p>que têm que resolver os seus conflitos, não é?! E ver porque é que aquilo aconteceu, depois claro que o adulto tem que intervir, muitas vezes eles...depois não conseguem resolver, zangam-se de tal maneira que ficam a chorar, muitas vezes um com o outro e, acabam por não resolver e nós temos que intervir. Temos quase sempre é, eles veem fazer queixas, que eles são muito ainda de queixinhas, nesta idade dos cinco anos fazem muitas queixinhas, que eu também não gosto.</p> <p>Estou sempre a dizer que eles não podem estar sempre a fazer queixinhas e tem que resolver os problemas entre eles, mas pronto, cinco anos é a idade das</p>	<p>família, tem que ser o professor, tem que ser o auxiliar. Neste momento não consegue ser só o professor a intervir, tem de ser toda a gente [...]</p> <p>Mas se não for a família, se não for a escola, se não for o auxiliar, não se consegue fazer nada, só um professor com a criança já não se consegue fazer nada, só a família e o professor e a criança não pode ser, tem de ser toda a gente.”</p> <p><b>D.2.</b> “Há escolas em que há assim um “clube”, não é bem um “clube”, aqui não existe isso, normalmente, ali no 2º e 3º ciclo à uns anos funcionava assim. No 1º ciclo nunca é considerado, porque os meninos são</p>	<p>No diálogo. Podem ser, portanto, as famílias. Podem ser outros elementos, quando é caso em que é necessário o apoio de equipas multidisciplinares mas, são casos mais específicos de trabalho.</p> <p>Mas podemos ter como estratégia, como intervenientes também, toda a ação pedagógica dos jogos, das histórias, de filmes, de passeios, coisas de interesse e de monitorização, para as crianças tudo isso pode ajudar, porque é um processo de aprendizagem e em tudo podemos relacionar as coisas. [...]</p> <p><b>D.2.</b>“Para além destes que eu disse, portanto, abrangendo todos os pontos de interesse, e alguma necessidade exteriormente de</p>	<p>alunos, os professores e os encarregados de educação, caso haja necessidade de recorrer a eles. Se for internamente terão que ser os professores, com os alunos, com a direção...a direção também tem um papel a desempenhar nesta área.”</p> <p><b>D.2.</b>“Eu penso que se houver, no caso da direção ou órgão de gestão, se houver uma liderança forte, forte no sentido de ter regras definidas e estas regras serem conhecidas por parte dos alunos, dos pais e também dos professores, claro.”</p> <p><b>D.3.</b>“Eu penso que deve ser...não deve estar centrado no professor. Eles também têm que aprender a resolver os conflitos entre eles, o que eles tentam é puxar</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>queixinhas.”</p> <p><b>D.2.</b> “Sem ser nós e as crianças e os pais?! Isto em ambiente escolar é complicado, normalmente, é nós, eles e os encarregados de educação quando é mais grave, normalmente, eu nunca utilizo os encarregados de educação porque resolvo sempre aqui os problemas com eles. Só se foi alguma coisa que se passou em casa e aí é diferente.”</p> <p><b>D.3.</b> “É muito importante. Para já nós somos um amigo, eles consideram-nos como quase um... não é bem não é um colega, pronto, apesar de eles me tratarem por tu, porque eu gosto que eles me</p>	<p>pequeninos, nunca ninguém intervêm mais do que o professor, a família. [...]</p> <p>Por enquanto, não há assim grandes estratégias possíveis para o 1º ciclo, mesmo que nós achemos que seja importante.”</p> <p><b>D.3.</b> “Neste momento, somos quase os únicos, porque estes miúdos estão a passar mais tempos connosco do que com os próprios pais. É triste pensar assim, porque o professor é só um professor e, realmente, este tipo de coisas deveriam ser em casa também, não só mas também, só que estes miúdos saem de casa às sete da manhã, vão para um ATL, passam quatro horas no ATL, passam outras cinco</p>	<p>equipas multidisciplinares, penso que, inclui-se tudo, não é? Os pais, os amigos, os professores, os colegas, os auxiliares, todos esses elementos são eficazes.”</p> <p><b>D.3.</b> “Portanto, é o papel que está no dia-a-dia, é algo que não se pode considerar que seja negativo, é um processo de crescimento, é um processo natural, é um processo que tem que fazer parte do seu projeto, portanto, haver espaço no seu dia-a-dia para olhar, para observar e agir, portanto, ter tempo um bocadinho no dia-a-dia, para estes casos que surgem e refletir.</p> <p>Trabalhar a parte emocional, trabalhar a parte das relações, em termos de, portanto, não é fazer algo de retórica, algo chato mas através</p>	<p>o professor para o seu lado, cada um, cada um tenta puxar... vêm logo contar, vem um primeiro e depois.</p> <p>O professor aqui não pode... tem que tentar ser o mais imparcial e neutro para tentar resolver, mas primeiro eles têm que resolver a situação entre eles, se houver... se eles sozinhos não conseguirem, o professor também tem que ver, até que ponto é que eles podem resolver ou entre eles conversar. [...]</p>
--	--	---	---	---	---

		<p>tratem por tu ou tratem-me por Manuela, alguns ainda por professora, isto é uma escola grande não é?! Tem o 9º ano. Mas, normalmente, eles tratam-me por tu, aí eles acham que eu sou uma amiga que eles têm e podem considerar-me uma amiga, não é?!”</p>	<p>aqui e de repente só à noite é que estão com os pais.</p> <p>Neste momento, eu acho que os educadores já têm quase o papel principal, tudo o que seja coisas boas e as coisas más. [...]”</p>	<p>de jogos, de dinâmicas interativas e das relações que se estabelecem entre eles, lúdicas que ajudam a criança a crescer e a resolver estas situações, que são crescer e ter uma outra maturidade no seu desenvolvimento.”</p>	
--	--	---	--	--	--