



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: A
resolução de conflitos enquanto aprendizagem
social das crianças**

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

Andreia Valido Janes

Orientação: Prof.ª Dra. Marília Evangelina Sota
Favinha

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

Relatório de Estágio

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: A
resolução de conflitos enquanto aprendizagem
social das crianças**

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

Andreia Valido Janes

Orientação: Prof.ª Dra. Marília Evangelina Sota
Favinha

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

Relatório de Estágio

Évora, 2014

Agradecimentos

As primeiras linhas são dedicadas às pessoas que tornaram possível todo este percurso e que me permitiram chegar onde cheguei e da forma como cheguei. Assim, quero agradecer em primeiro lugar aos meus pais, em especial à minha mãe que me deu a possibilidade, com muitas dificuldades pelo caminho, de realizar o meu sonho e de estudar para aquilo que sempre ambicionei ser.

Agradeço também ao Zé pela paciência e pelos dias em que estive mais difícil de aturar.

Embora muito novos, e ainda sem a consciência do trabalho que tudo isto dá, quero também agradecer ao Dinis e ao Diogo, pois foram eles, que muitas vezes, sem sequer se aperceberem, me deram forças e me colocaram um sorriso no rosto! Foram eles, que entre brincadeiras e sorrisos, me mostraram que as crianças são o melhor do mundo e que é com elas que quero estar rodeada todos os dias.

Um obrigado muito especial à educadora Luz (Associação da Creche e JI de Évora) e à professora Célia (Vista Alegre) pelas excelentes cooperantes que foram. Obrigada por me terem transmitido valores e conhecimentos. Obrigada por terem partilhado comigo um pouco do vosso vasto conhecimento, um pouco das vossas vidas, um pouco das vossas crianças.

Agradeço também a todas as crianças por me terem deixado entrar nas vossas vidas e ter feito parte do vosso dia-a-dia.

Gostaria de agradecer também a todos os professores que, de alguma forma, contribuíram para as minhas aprendizagens. Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Marília Favinha, pela serenidade que me transmitiu quando orientou o presente Relatório de Estágio. Agradeço ainda às minhas orientadoras ao longo da PES I e PES II, Professora Doutora Maria Assunção Folque e Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa, as críticas feitas, as quais me possibilitaram uma reflexão mais aprofundada e questionadora da prática. Contribuíram para que a minha formação ganhasse sentido, através dos conhecimentos transmitidos, os quais me desafiaram a querer saber mais.

Obrigada a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que isto fosse possível! Obrigada por cruzarem a minha vida e por me apoiarem incondicionalmente!

Resumo

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é o resultado da observação/intervenção em pré-escolar, na Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora e em 1.º ciclo do Ensino Básico desenvolvida na Escola Básica Quinta da Vista Alegre, numa turma de 3º ano de escolaridade.

A mediação de conflitos sempre foi uma área que me interessou bastante, mas foi no decorrer da Unidade Curricular “Mediação em Contextos Educativos Para a Infância”, que este gosto se intensificou. A mediação é algo com que algumas pessoas não se preocupam, pois consideram como sendo algo inerente à personalidade de cada um. Esta ideia esteve na origem do presente Relatório, pois queria compreender com certa profundidade como a Mediação de Conflitos se reflete enquanto aprendizagem social das crianças.

Assim, no decorrer de ambas as práticas, fui desenvolvendo competências preventivas na gestão de conflitos, para assim descortinar algumas das atitudes das crianças e de como estas se traduzem para as suas aprendizagens.

Palavras-Chave: Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Resolução de Conflitos; Prática de Ensino Supervisionada.

Report of Teaching practice in Pre-School and Primary School: Conflict resolution as a social learning of children

Abstract

The Report on Teaching practice in Pre-School and Primary School is the result of observation / intervention for pre-school, the Association of Nursery and Garden-of-Childhood Evora and 1. cycle of Basic Education Primary School developed in Quinta da Vista Alegre, a class of 3rd grade.

Mediation of conflicts has always been an area that interested me a lot, but it was during the course "Mediation in Educational Contexts For Children", that this taste intensified. Mediation is something that some people do not care, because they consider as being something inherent in one's personality. This idea gave rise to the present report, because I wanted to understand in some depth as the Conflict Mediation is reflected as a social learning of children.

Thus, during both practices, I developed skills in preventive conflict management, thus to unveil some of the attitudes of children and how they translate into their learning.

Keywords: Preschool; 1 Cycle Primary School; Conflict Resolution; Supervised Teaching Practice

Índice Geral

Introdução	10
1- Caracterização das Instituições	
1.1- Instituição Pré-Escolar	15
1.2- Instituição 1.º Ciclo	18
2- Caracterização dos grupos	
2.1- Grupo Pré-Escolar	21
2.2- Grupo 1.º Ciclo	28
3- Fundamentação da ação educativa	33
4- Organização do espaço e materiais	
4.1- Instituição Pré-Escolar	39
4.2- Instituição 1.º Ciclo	45
5- Organização do tempo	
5.1- Instituição Pré-Escolar	47
5.2- Instituição 1.º Ciclo	54
6- Interação com a família e a comunidade	
6.1- Instituição Pré-Escolar	57
6.2- Instituição 1.º Ciclo	58
7- Trabalho em equipa	59
8- Resolução de Conflitos	
8.1- O que é e seus objetivos	61
8.2- O Educador/Professor enquanto figura de mediador no Pré-Escolar e no 1º Ciclo	69
8.3- Conflitos no Pré-Escolar e no 1º Ciclo e a sua manifestação	72
8.4- Etapas Básicas no Processo de Mediação de Resolução de Conflitos	75
8.5- Princípios e ferramentas de atuação dos mediadores no contexto escolar	76
8.6- Mediação realizada por pares	77
8.7- Apoio ao aluno e à família no Pré-Escolar e no 1º Ciclo	79
8.8- Implicações na prática	80
8.9- Análise de questionários	83

9- Reflexão final	93
Referências Bibliográficas	97
Apêndices	101
Apêndice A- Projeto de Intervenção em Jardim-de-Infância	103
Apêndice B - Reflexão Pré-Escolar de 20 de maio a 24 de maio de 2013	111
Apêndice C – Reflexão 1º Ciclo de 4 de novembro a 8 de novembro de 2013	117
Apêndice D – Questionário realizado à turma de 3º ano de 1º Ciclo	123

Índice de Tabelas

Tabela 1 -	Idade e Género do Grupo de Pré-Escolar	20
Tabela 2 -	Idade e Género do Grupo de 1º Ciclo	27
Tabela 3 -	Rotina Diária da Sala dos Malmequeres	49
Tabela 4 -	Rotina Semanal da Sala dos Malmequeres	50
Tabela 5 -	Horário do 3º ano	53

Índice de Imagens

Imagem 1 -	Salão de Beleza	40
Imagem 2 -	Casinha	40
Imagem 3 -	Garagem	40
Imagem 4 -	Jogos	40
Imagem 5 -	Construções	41
Imagem 6 -	Biblioteca e zona de almofadas	41

Introdução

O presente Relatório de Estágio é orientado para a aquisição do grau de mestre no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, tendo por base a investigação da nossa própria prática, desenvolvida ao longo das unidades curriculares da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar (PES I) e da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo (PES II). Contudo, esta investigação da nossa própria prática, apesar de a realizarmos em relação à prática global, pelo nosso caderno de formação das PES, assentou maioritariamente, sobre um tema escolhido por nós. No meu caso, o tema escolhido apresenta como título “*A resolução de conflitos enquanto aprendizagem social das crianças*”.

O trabalho no âmbito da PES do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico organizou-se no sentido de caracterizar a organização do ambiente educativo prosseguida no Jardim de Infância e no 1º Ciclo e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes, bem como promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 3 anos e os 10 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária. Tivemos também de conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância e o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico no Jardim de Infância e no 1º Ciclo com as crianças, famílias e comunidade, desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, ação e avaliação e ainda desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias parte da comunidade educativa.

Aprendemos também a desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão paxiológica da profissão, a projetar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos, a desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas

funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas e também a desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspectiva de intervenção curricular, de construção de conhecimento e de transformação de contextos.

A minha prática de ensino supervisionada em jardim-de-infância decorreu, de Fevereiro a Maio de 2013, na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, sob a orientação da professora Assunção Folque. Nesta instituição desenvolvi a minha prática na Sala dos Malmequeres, com um grupo de 17 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo, portanto, uma sala heterogénea. A equipa educativa da sala era constituída pela educadora cooperante, Maria da Luz e pela auxiliar, Margarida.

A educadora Luz utilizava na sua sala um conjunto de metodologias que considerava, no seu todo, funcionarem bastante bem e que lhe permite tirar vantagens no seu trabalho, apesar de não utilizar nenhuma metodologia específica.

Relativamente à minha prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo, esta decorreu, de Setembro a Dezembro de 2013, na Escola Básica Quinta da Vista Alegre sob a orientação da professora Conceição Leal da Costa. Nesta instituição desenvolvi a minha prática pedagógica na sala do 3º ano de escolaridade, cuja professora cooperante foi a professora Célia Vaz. O grupo turma era composto por 27 alunos, com idades que variavam entre os 7 e os 9 anos. Posso ainda referir que o grupo era muito organizado e trabalhador e se encontrava a adaptar muito bem a uma professora nova, pois era o primeiro ano com a professora Célia, anteriormente, tinham sido acompanhados pela professora Rosa Barreto.

A professora Célia utilizava, em sala de aula, um ensino tradicional. Utiliza esta abordagem por considerar ser a mais consistente em termos de aprendizagem e cujos resultados têm sido bastante satisfatórios.

Com esta temática do Relatório Profissional da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tenho como

objetivos específicos compreender de que forma decorrem as aprendizagens de resolução de conflitos nos diversos níveis de ensino, com especial enfoque nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender como se processa o desenvolvimento da criança em termos de resolução de conflitos dos 3 aos 10 anos;

- Conhecer a interação criança-criança de diferentes idades;

- Promover situações de mediação de conflitos entre crianças de diferentes idades

- Potenciar as aprendizagens das crianças a nível da resolução de conflitos.

Ao longo da PES Pré-Escolar e PES 1º Ciclo do Ensino Básico, tive em atenção alguns procedimentos que pretendo desenvolver ao longo deste relatório e que fazem parte do enquadramento teórico, recorrendo a diversas fontes e referências bibliográficas (livros; textos; artigos; sites), observação direta no ambiente educativo onde realizei as minhas Práticas de Ensino Supervisionada, registo das ações observadas, que serão analisadas e projetadas na temática deste relatório, realização de um questionário à turma de 3º ano de escolaridade, análise e apresentação desse mesmo questionário.

A estrutura deste relatório é constituída por 7 itens, direcionada para as instituições onde foram realizadas as PES, com informações referentes à caracterização das instituições, bem como a caracterização dos grupos, a fundamentação da ação educativa pela qual me regi, a organização de espaço e materiais, organização do tempo, a interação com a família e a comunidade e ainda o trabalho em equipa; uma segunda parte, ainda que sustentada num quadro teórico da temática, apresenta também um pequeno estudo empírico, com a análise dos dados recolhidos através dos questionários, descrição e reflexão de momentos ocorrido no decorrer da prática e quais as implicações na prática. Por fim, as referências bibliográficas utilizadas e os anexos.

Convém referir que ao longo de ambas as PES, apesar de não ter desenvolvido nenhum projeto diretamente relacionado com a Resolução de Conflitos, esta esteve sempre presente, pois foram desenvolvidas as competências preventivas na gestão de conflitos, através de ações, atitudes e conversas informais com as crianças/alunos.

1. Caraterização das Instituições

1.1. Instituição Pré-Escolar

Foi na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora que realizei a prática de ensino supervisionada no ensino pré-escolar com a educadora Maria da Luz Santos.

De acordo com o Projeto Educativo da Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, esta instituição é uma Instituição Privada de Solidariedade Social, com estatuto de utilidade pública, fundada em 1917, é de inspiração católica, com a sua sede e instalações na Rua de Machede nº8 em Évora. É uma instituição subsidiada pelo Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Évora e pelo Ministério da Educação. De 1917 até à data, os Estatutos da Associação têm sofrido alterações consoante a legislação em vigor.

Após a sua fundação, em 1917, a Associação como constava dos seus Estatutos era dominada “Creche e Lactário”, e acolhia crianças carenciadas em regime de internato, apoiava famílias em situação precária, e fornecia leite e derivados a recém-nascidos e crianças doentes, enquanto a organização estava a cargo de um grupo de Senhoras sócias da instituição em regime de voluntariado.

Em 1969 os Estatutos foram alterados e a “Associação passou a designar-se Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora”, passando a ser composta pela Assembleia Geral, o Conselho Fiscal e a Direção.

Entre 1972 e 1978, a pedido da Direção, seis Irmãs da ordem Religiosa das Escravas da Santíssima Eucaristia e da Mãe de Deus encarregaram-se da orientação Pedagógica e demais sectores, sendo substituídas por uma Diretora de Estabelecimento e uma Diretora Pedagógica, situação que se mantém até aos dias de hoje.

A instituição em que pratiquei a minha PES é composta por duas valências: creche, com 108 crianças e jardim-de-infância, com 170 crianças.

O quadro de funcionárias é constituído por uma Diretora de Estabelecimento, uma Diretora Pedagógica, sete educadoras de creche e oito de jardim-de-infância, catorze ajudantes da ação educativa em creche e oito em jardim-de-infância, duas secretárias, três cozinheiras, quatro ajudantes de cozinha, dez empregadas auxiliares e duas empregadas de refeitório.

É ainda portadora de instalações como sete salas de creche, oito salas de jardim-de-infância, uma secretaria, dois gabinetes, uma sala de educadoras, uma sala de funcionárias, uma sala de apoio educativo, duas camaratas, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, seis salas de acolhimento, uma capela e vinte casas de banho, dois fraldários, duas copas, três despensas, uma lavandaria, três quintais e uma varanda.

Todas as salas são equipadas com materiais adequados à respetiva idade. O espaço exterior do jardim-de-infância está revestido por um piso sintético, para segurança das crianças durante os recreios, sendo que este espaço exterior é utilizado por todas as crianças da instituição. Porém, as crianças da creche e de jardim-de-infância não se encontram no recreio à mesma hora, pois os horários não são os mesmos. Das 15h30 às 16h as crianças da creche encontram-se no recreio e das 16h30 às 17h encontram-se as de jardim-de-infância. O horário das 17h às 18h é rotativo, para que todas as salas da instituição tenham direito ao seu espaço.

A Associação, como parceira social, tem contactos permanentes com, entre outras, as seguintes entidades: Instituto de Solidariedade e Segurança Social, Ministério da Educação e Ciência, Câmara Municipal de Évora, Universidade de Évora, Centro de Saúde de Évora, EPRAL, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Instituto de Português da Juventude, Equipa de Intervenção Educativa Precoce de Évora. Esta instituição é também sócia da União das Instituições Particulares de Solidariedade Social e neste momento tem 200 sócios.

Como em todas as instituições, as educadoras têm momentos em que se reúnem e falam, debatem e opinam sobre assuntos relacionados com o que se passa nas respectivas salas de aula, reunindo-se assim todas as quintas-feiras às 16h30. Estas reuniões têm como objetivo que as educadoras proporcionem um ambiente rico, que permita às crianças desenvolverem as respetivas inteligências e o seu potencial individual, favorecendo assim o conhecimento das diferentes áreas de conteúdo, que preparem as crianças para a vida quotidiana de forma harmoniosa. Tentam ainda que exista um trabalho exterior à sala que permita debater assuntos importantes e juntas discutem ideias que poderão ser desenvolvidas, por exemplo com a ajuda dos pais.

1.2. Instituição 1ºCiclo

A EB1 da Quinta da Vista Alegre faz parte do agrupamento nº1 de Évora, cuja sede se situa na escola da Malagueira. Foi nesta escola que realizei a minha prática de Ensino Supervisionado em 1ºciclo, com uma turma de 3º ano, sendo a professora Célia Vaz a titular da turma e conseqüentemente a minha professora cooperante.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, a freguesia da Malagueira é pensada e discutida tendo como base os problemas sociais antigos, mas também com a presença de realidades diversificadas a nível da sua população, ou seja, existe grande heterogeneidade socioeconómica e sociocultural criando condições específicas na comunidade envolvente.

Porém, há que contextualizar e referir concretamente situações que mostram esta disparidade entre a comunidade escolar do Agrupamento.

A escola da Vista Alegre encontra-se a alguns metros da sede de Agrupamento e as diferenças entre uma escola e outra são muito notórias. Ao nível das questões socioeconómicas e socioculturais na escola da Vista Alegre são muito mais homogéneas, pois todas as crianças, de um modo geral, pertencem ao mesmo grupo socioeconómico e cultural, enquanto que na sede do Agrupamento isso não se verifica.

Não podemos descurar o facto da escola da Vista Alegre possuir um número de alunos muito inferior ao da sede de Agrupamento, que em muito se deve ao espaço físico e às condições do mesmo.

Ao nível do espaço da escola da Vista Alegre, este é composto por quatro salas de aula correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º ano, sendo que no rés do chão se encontram as salas de 1º e 2º ano de escolaridade e no primeiro andar as salas de 3º e 4º ano. De um modo geral, as salas de aulas estão bem equipadas, pois possuem armários, mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos, secretária, um computador com acesso à internet, impressora e scanner, quadro de giz e espaços para afixar trabalhos dos alunos ou outros documentos, como as marcações de tarefas e comportamentos.

A escola possui ainda uma área polivalente, sendo este um espaço amplo com diversos recursos, como jogos, folhas em branco, lápis, canetas, etc. No entanto, quando as condições meteorológicas não permitem a utilização do espaço exterior, o Polivalente torna-se demasiado pequeno para cerca de 100 crianças. Para evitar a confusão e os conflitos que se criam, muitas das crianças preferem ficar na sala de aula a realizar desenhos ou outras brincadeiras que possam surgir. Convém referir que o Polivalente é ainda a área onde as crianças também almoçam.

A escola tem ainda uma Biblioteca que pode ser utilizada tanto por alunos como pelos docentes. Caso a biblioteca da escola não possua algum livro que seja necessário, é possível requisitar livros da biblioteca da sede do agrupamento para a biblioteca da escola. De 15 em 15 dias, a responsável da biblioteca da sede de Agrupamento desloca-se à Escola da Vista Alegre para ler alguns livros aos alunos das quatro turmas existentes.

Para além do computador, existe em cada conjunto de duas salas, um espaço exterior à sala, onde existem mais dois computadores que podem ser utilizados pelos alunos, apesar de ser um espaço mais utilizado para o apoio a duas alunas do 4º ano, relativamente ao espaço existente no primeiro andar.

Por fim, a escola possui ainda um espaço exterior muito amplo, com campo de jogos, sombras, piso apropriado, baloiços de cordas e de argolas. Este espaço é muito importante para as crianças, pois possibilita a oportunidade destas realizarem jogos e brincadeiras com todas as crianças da escola, não havendo distinção entre turmas, o que permite a socialização entre crianças dos diferentes anos de escolaridade. Além de desenvolverem a socialização, as crianças também desenvolvem as suas capacidades físico-motoras. Outro aspeto positivo relativamente ao campo de jogos, é que existe um dia específico para cada turma utilizar o campo de jogos, não existindo no entanto nenhuma impossibilidade das crianças das outras salas também jogarem, desde que a turma responsável pelo campo nesse dia permita a sua participação para os jogos. Este espaço apresenta também a particularidade de ser frequentado pela comunidade envolvente da Escola, pois não existe nenhum campo de jogos nas redondezas, sendo que até antigos alunos da Escola frequentam este espaço nos seus tempos livres, para

jogarem com os alunos atuais, o que nos leva a pensar que as crianças sentem este espaço como familiar.

2. Caraterização dos grupos

2.1. Grupo Pré-escolar

O grupo é constituído por 17 crianças, das quais 8 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo um grupo homogéneo, como se pode observar na tabela seguinte, que provêm de um meio socioeconómico médio-baixo:

Idades	Feminino	Masculino	Total
4	1	1	2
5	7	8	15
Total	8	9	17

Tabela nº1 Idade e Género do Grupo de Pré-Escolar

Há que salientar que as crianças de 4 anos ainda fizeram os 5 anos durante o ano de 2013 e das crianças com 5 anos, 6 fizeram os seis anos no decorrer do ano de 2013, sendo assim, estas 6 crianças poderão ir para o 1º ciclo, mas só uma das crianças está confirmada, pois faz os seis anos antes da data limite, sendo que as restantes 5 crianças só irão se houver vagas.

A maioria do grupo encontra-se na instituição desde o Berçário, tendo sido acompanhado sempre pela mesma Auxiliar de Ação Educativa e Educadora.

Os recursos humanos existentes na sala dos Malmequeres, são:

- Uma Educadora de Infância;
- Duas Auxiliares Educativas;
- Estagiária da Universidade de Évora;
- Uma Professora de Música (45 minutos semanais);
- Uma Professora de Educação Física (uma hora semanal);
- Uma Professora de Inglês (uma hora semanal);
- Um Professor de Informática (uma hora semanal).

De um modo geral, o grupo gosta de estar na sala, quer para brincar nas diversas áreas, quer para realizar atividades específicas. No que toca ao tempo de recreio, as crianças do sexo masculino interessam-se essencialmente por jogar à bola, andar de baloiço e fazer descobertas na zona exterior, enquanto as crianças do sexo feminino se interessam mais por brincar em grupo às bonecas ou jogos de roda, juntamente com as crianças das outras salas. Outra situação bastante evidente nos interesses das crianças são os passeios, principalmente a espaços onde a cultura se encontre presente, sendo que a educadora proporciona aprendizagens diversas mostrando, por exemplo, quadros de pintores conhecidos o que desperta muito interesse das crianças nesta área, pois pretendem sempre redesenhá-los, como foi a situação dos Girassóis de Van Gogh, em que a Educadora mostrou a pintura e algumas crianças quiseram ilustrar o que viam e que se encontram expostos na sala. Foi aliás através de uma visita ao Museu de Évora que surgiu o projeto que mais tarde foi desenvolvido na minha prática pedagógica e que se intitulou “*Como viviam os Reis e as Rainhas antigamente?*”

Relativamente à assiduidade, a maioria era assídua, porém existia um elemento do grupo que frequentava muito pouco o jardim-de-infância, bem como as visitas realizadas pelo grupo, sendo que durante o período de estágio, este elemento não se deslocou a nenhum sítio juntamente com o restante grupo, o que leva a que raramente perceba o porquê de se realizar determinada atividade, caso ocorra alguma saída e o porquê de realizarem determinada visita.

Quanto à pontualidade, a maioria das crianças entrava antes das 10 horas na instituição, porém cerca de três ou quatro elementos chegavam mais tarde, o que por vezes destabilizava o momento de marcação de presenças, tarefas e de momento de grande grupo nas almofadas, mas mais do que isso, a criança perdia um momento de partilha entre os colegas de novidades ou de outros aspetos que alguma criança quisesse partilhar com o grupo.

Realizando uma abordagem geral, a maioria das crianças já tinha interiorizado as regras da sala, aplicando-as, embora, nos momentos de grande grupo fosse muito mais difícil de aplicarem essas regras de forma autónoma, sendo necessário o adulto lembrá-las constantemente, principalmente o aguardar pela sua vez de falar, estar em silêncio quando um colega está a falar e quando quer participar colocar o dedo no ar para não interromper o colega. A necessidade do adulto em interferir e lembrar as regras da sala devia-se principalmente ao facto do grupo ser muito participativo e curioso e como tal todos querem falar, dar a sua opinião e ideias, ou seja, participar de forma ativa naquele momento, embora ainda apresentassem algumas dificuldades relativamente à regra de aguardar a vez. Devido à intervenção do adulto, as crianças iam adquirindo cada vez mais aspetos relativos à cidadania e à convivência com o outro, partilhando brinquedos, ajudando os colegas em algumas tarefas, partilhando opiniões e críticas construtivas, o que lhes permitia aceitar e respeitar as opiniões dos outros e também melhorar o seu trabalho.

Ainda sobre a ajuda aos colegas, cooperação, esta sempre foi uma situação vivida na sala. À medida que fui conhecendo mais o grupo e cada criança individualmente, quando me procuravam para os ajudar em algo, dizia para irem pedir ajuda a um colega, caso fosse uma situação que nem todos desempenhassem. Poderei fornecer como exemplos, o caso de uma criança que tem medo de ir sozinha à casa de banho, pelo que eu referia sempre para ir pedir ajuda a uma criança que não tinha medo ou ainda quando não conseguiam aceder aos materiais que necessitavam e pediam ajuda a uma criança que conseguisse aceder ou que lhe fornecesse alternativas. Reparei que esta situação de interajuda é uma situação que lhes dava muito prazer e satisfação, pelo que tentei incentivar ao máximo esta prática.

As crianças eram muito curiosas e demonstram muita vontade de aprender, sendo um grupo no geral muito interessado, percebiam o porquê da importância do Jardim-de-Infância para si, informação retirada de diálogos e conversas informais com as crianças. Desde já através do brincar, este grupo conseguia consolidar conhecimentos do dia-a-dia, imitando o outro e afirmando a sua identidade, exprimindo sentimentos e até caprichos, desenvolvendo assim a sua imaginação, criando e recriando o mundo que o rodeia.

De um modo geral, as crianças gostavam bastante de jogos a todos os níveis, de situações que possuam o elemento surpresa e de suspense, que estimulem os seus sentidos, mas também de momentos de lengalengas, trava-línguas, adivinhas, poemas e essencialmente de rimas. Ao nível da expressão plástica, a maioria gostava de experimentar, por exemplo, novas técnicas de pintura e/ou aperfeiçoar algumas já conhecidas. Quanto à modelagem, fosse de plasticina ou de massa de modelar, todo o grupo revelava grande interesse e gosto em manipular este material, descobrindo novas formas de o compor com outros materiais, mas também das diferentes utilidades que estes podem ter. O desenho também é outro dos recursos que as crianças utilizavam com frequência e com gosto para representar diversas situações e para comunicar algo, seja no registo de novidades, de saídas da instituição ou na socialização do projeto desenvolvido.

A *área do Faz de Conta* era das áreas mais frequentadas da sala, principalmente a *área da casinha*. As atividades de expressão motora eram desempenhadas com grande alegria e dinamismo, fosse na sala ou espaço exterior, como nas aulas com a professora de expressão motora. Apesar de demonstrarem uma preocupação por fazer tudo certo, revelavam um grande sentido de competitividade, por vezes levado ao extremo, desencadeando alguns conflitos por membros mais competitivos do grupo, que por norma são do sexo masculino, porém também eram situações necessárias, para que as crianças consigam ter noção de como devem gerir sentimentos de derrota, de vitória e de frustração, para um melhor funcionamento deste tipo de situações tanto para eles, como para todo o grupo e principalmente para com a sociedade. O grupo gostava bastante de realizar situações de expressão motora, por exemplo, jogos em que tivessem

a música presente como forma de desencadear determinadas ações, como o “jogo da cadeira”, o “lencinho da botica” e o “jogo das estátuas”.

A área das Ciências e da Matemática era uma área muito pouco explorada pela grande maioria das crianças, que assim não tinham a oportunidade de desenvolver o raciocínio lógico matemático, estabelecendo relações de comparação, pois a brincar com os objetos, constrói e organiza o pensamento, compara formas, tamanhos e cores, e faz séries e conjuntos. Foi devido a esta fragilidade que decidi, juntamente com a educadora, introduzir um novo quadro de presenças e trabalhar a germinação, pois uma das crianças quis saber como nasciam os feijões. O quadro de presenças permitiu que as crianças trabalhassem a Matemática, pois todos os dias as crianças tinham de contar quantas raparigas estavam e quantas faltavam, bem como os rapazes. Esta situação era desenvolvida sempre por crianças diferentes, para assim permitir que todas tomassem contacto com a Matemática. Se no princípio as crianças estranharam aquela nova atividade no início do dia, depressa se habituaram e eram as próprias a pedir para serem elas a contarem naquele dia. Relativamente à experiência da germinação, esta surgiu através de uma pergunta de uma das crianças, pois tinha estado a plantar feijões na terra com a mãe e tinha dúvidas sobre o que iria acontecer, pelo que realizámos a experiência nos copos de plástico com algodão e mais tarde em terra, para assim as crianças verem as diferenças entre os feijões. Todas as semanas tentámos acompanhar, através de registos efetuados pelas crianças, o crescimento dos feijões através do nosso quadro de germinação.

O grupo de crianças com o qual realizei a minha prática, era um grupo de crianças de um modo geral alegres, participativas e têm em comum com as crianças da sua idade, o gosto pela descoberta e pela novidade. O grupo desenvolve atividades de acordo com diferentes circunstâncias, ou seja, consegue perceber que existem dinâmicas diferentes para um trabalho em grande grupo, um em pequeno grupo e, ainda outras, para o trabalho individual, tendo o adulto o papel de apoiar apenas quando solicitado. Revelam conhecer o funcionamento da sala e de algumas áreas, outras ainda encontram-se em descoberta permanente, sendo o caso da *Área da Leitura e da Escrita* e a *Área das Ciências e da Matemática*. Para além disso, o grupo utilizava com frequência a *Área da Leitura*, manuseando os livros ou reinventando-as através das ilustrações.

Para além do conhecimento do grupo de crianças, utilizei também as Metas de Aprendizagem para o Ensino Pré-Escolar, para me apoiar na caracterização mais específica do grupo e como forma de planificar e intervir de maneira a promover e desenvolver determinados objetivos, não de uma forma abrupta, mas sim progressiva. Também não são estanques em si, podendo ser transportadas para o próximo ciclo, uma vez que também temos de respeitar cada criança, como um ser único que possui uma identidade própria e, como tal, um ritmo de aprendizagem único e identidade própria. Ao nível do domínio da cooperação, na meta 17, é a situação que também já referi, no sentido da criança dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e de esperar pela sua vez para intervir, algumas crianças já o fazem de forma autónoma e consciente, porém algumas têm de ser constantemente lembradas pelos colegas ou pelos adultos desta situação.

Quanto à linguagem oral e abordagem à escrita, nos domínios da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas e da compreensão de discursos orais e interação verbal, de um modo geral e na grande maioria já atingiram as metas finais para os domínios anteriormente citados. Porém, um pequeno grupo de crianças ainda não atingiu essas metas, mas vão atingi-las com certeza, pois já mobilizam conhecimentos anteriores e necessários para então conseguirem atingir as metas.

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-Escolar. A capacidade do educador em escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. A linguagem verbal é o instrumento de comunicação por excelência. Ao chegar ao Pré-Escolar, a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades e compreender a língua materna. O trabalho do Jardim de Infância deverá tender para que, ao terminar esta etapa, a criança esteja em condições de poder exprimir-se com fluidez e sem qualquer tipo de dificuldade.

É no clima de interações, tanto com os adultos como com as restantes crianças, que a criança irá dominar a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases

mais corretas e mais complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, sons, e descobrir as relações. É através de atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral que vamos desenvolver aspetos menos aprofundados e conseguir atingir os objetivos nas crianças com algumas dificuldades, embora algumas das crianças que manifestam estas dificuldades em grande grupo. Quando estão em pequenos grupos ou a pares, essas dificuldades não são tão notórias e expressam-se e constroem diálogos mais positivos, por isso também deveremos estar atentos a esta situação, porque o momento de grande grupo poderá estar a intimidar de certa forma a criança a falar, fazendo com que pareça que possui alguns problemas, o que é de fato uma questão para a qual temos de estar muito atentos enquanto educadores.

Em suma, em primeira análise a maioria do grupo ainda não atingiu as metas finais pretendidas para o pré-escolar, mas são muitos os que ainda têm mais um ano de pré-escolar pela frente, por isso não nos podemos centrar só nas metas de aprendizagem e sim ir mais além, contribuindo para a progressão das crianças e respondendo às suas necessidades. Ou seja, as metas são um bom recurso para o educador orientar a sua prática, mas ao atingi-las mais cedo, não poderá dar o seu trabalho como finalizado, mas sim continuá-lo, respondendo às necessidades, curiosidades e desejos das crianças.

2.2. Grupo 1ºciclo

O grupo é constituído por 26 crianças, das quais 14 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, sendo um grupo homogéneo, como se pode observar na tabela seguinte, que provêm de um meio socioeconómico médio-alto:

Idades	Feminino	Masculino	Total
8	9	8	17
9	5	4	9
Total	14	12	26

Tabela nº2 Idade e Género do Grupo de 1ºCiclo

Há que salientar que as idades apresentadas dizem respeito às idades no final de dezembro de 2013.

A maioria do grupo encontra-se na instituição desde o primeiro ano de escolaridade, exceptuando um aluno, que entrou no final de setembro de 2013, no decorrer do 3º ano de escolaridade.

Os recursos humanos existentes na sala dos Malmequeres são:

- Professora do Ensino Básico;
- Estagiária da Universidade de Évora;
- Professor de Atividade Física e Desportiva (duas horas semanais);

- Professora de Inglês (duas horas semanais);
- Professor de Língua Gestual Portuguesa (uma hora semanal).

Quanto à pontualidade, a maioria das crianças entra antes das 9 horas na escola, porém cerca de dois ou três elementos chegam mais tarde, o que por vezes destabiliza o momento de marcação de presenças, tarefas e de marcação de almoços.

Realizando uma abordagem geral, a maioria das crianças já tinha interiorizado as regras da sala, aplicando-as, embora, nos momentos de realização de exercícios em grande grupo seja muito mais difícil aplicar essas regras de forma autónoma, sendo necessário o adulto lembrá-las constantemente das mesmas, principalmente o aguardar pela sua vez de falar, estar em silêncio quando um colega está a falar e quando quer participar colocar o dedo no ar para não interromper o colega. A necessidade do adulto em interferir e lembrar as regras da sala deve-se principalmente ao facto do grupo ser muito participativo e curioso e como tal todos querem falar, dar a sua opinião e ideias, ou seja, participar de forma ativa naquele momento.

Relativamente à ajuda aos colegas, cooperação, esta sempre foi uma situação vivida na sala, e à medida que fui conhecendo mais o grupo e cada criança individualmente, quando me procuravam para ajudá-los em algo, dizia para irem pedir ajuda a um colega, caso visse que o colega o poderia ajudar. Esta situação era mais evidente na resolução de tarefas matemáticas. Reparei que esta situação de interajuda era uma situação que lhes dava muito prazer e satisfação, pelo que tentei incentivar ao máximo esta prática.

O grupo apresentava alguns casos de alunos com dificuldades em focalizarem a atenção/concentração, por um período mais alargado de tempo, o que, de uma certa forma, os prejudica nas suas aprendizagens.

Relativamente às questões de saúde, seis dos alunos usam óculos; uma aluna sofre de transpiração excessiva das palmas das mãos (Hiperidrose Palmar) afetando por vezes o seu desempenho a nível funcional e emocional e alguns outros sofrem de alergias sazonais mais ou menos relevantes.

Em termos familiares, o grupo apresentava um cariz homogéneo, sendo que quatro crianças vivem em famílias monoparentais.

Este grupo apresentava indicadores que nos levam a apontar, de um modo geral, para um nível socioeconómico médio e/ou médio – alto, Ressalta ainda o facto da maioria dos alunos almoçar diariamente na cantina escolar. Todos os alunos frequentam as atividades de enriquecimento curricular.

A turma teve como professora titular, nos dois primeiros anos de escolaridade, a professora Rosa Barreto.

O grupo revelava possuir as competências essenciais para iniciar a aprendizagem dos conteúdos programáticos relativos ao 3º ano de escolaridade.

Na generalidade dos alunos, as suas participações revelavam-se oportunas, corretas, utilizando na parte oral um vocabulário variado.

Na área do português, grande parte do grupo manifestava facilidade ao nível da compreensão oral, sendo que vários alunos manifestavam um vocabulário e uma construção frásica mais elaborada. Existia um pequeno grupo de alunos que ainda tinha uma leitura pouco segura. No que respeita à escrita, há a salientar a necessidade dos alunos desenvolverem a escrita de textos.

Na área de matemática, de um modo geral, todos os alunos demonstraram ter os conteúdos programáticos do 2.º ano consolidados, apesar de alguns revelarem dificuldades ao nível do cálculo mental e em definir estratégias para a resolução de problemas.

Na área de Estudo do Meio, o grupo revelava, na sua maioria uma boa apreensão dos conteúdos, sabendo aplicar os conhecimentos trabalhados e tendo por isso um bom conhecimento do meio que os rodeava.

Nas áreas de expressão, o grupo, na sua maioria, apresentava um bom domínio da motricidade fina e da motricidade global.

O grupo apresentava como potencialidades um bom ritmo de trabalho, demonstrava interesse pela aprendizagem, motivação pela realização das propostas de trabalho, manifestavam interesse pela área de Estudo do Meio, gostavam de ouvir contar histórias e gostavam de ler. Como principais dificuldades, o grupo apresentava dificuldades em seguir instruções, dificuldades em saber ouvir o outro; em respeitar as regras do diálogo, dificuldades ao nível da concentração e em manter a atenção, alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível da escrita e ao nível da criatividade e ainda alguns alunos apresentavam dificuldades na resolução das tarefas matemáticas.

Em termos de comportamento e de atitudes, o grupo, na sua maioria, apresentava um bom desenvolvimento ao nível da sociabilidade, da afabilidade e da autonomia. Alguns dos alunos eram muito faladores, necessitando de estratégias específicas ao nível da organização e da adequação dos comportamentos e atitudes às diversas situações de aprendizagem. Eram alunos muito participativos e empenhados no desenvolvimento dos trabalhos e das tarefas da sala de aula. Revelavam curiosidade pelo conhecimento, aprendizagem e descoberta. O grupo era meigo, afetuoso e participativo.

Em termos cognitivos, o grupo apresentava um bom ritmo de trabalho, o que possibilitava e facilitava a existência de um bom desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, existiam também alguns casos de falta de atenção/concentração que se refletiam num desempenho, por vezes menos satisfatório.

Em termos de compreensão oral o grupo apresentava bons resultados, assim como também apresentava um bom domínio do conhecimento do meio que os rodeava. No que respeita à apreensão do vocabulário, existia um grupo de alunos que manifestava conhecimento de um vocabulário mais elaborado e que o aplicava de forma correta.

Eram alunos ativos e participativos e que revelavam interesse e gosto pela aprendizagem.

Para além do conhecimento do grupo de crianças, utilizei também as Metas Curriculares para o 1º ciclo do Ensino Básico para me apoiar na caracterização mais específica do grupo e como forma de planificar e intervir de maneira a promover e desenvolver determinado domínio

A capacidade do professor em escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

3. Fundamentação da ação educativa

Como o trabalho que tanto a educadora de Pré-Escolar como a professora do 1º Ciclo desenvolviam diariamente com as crianças/alunos não se centrava na utilização de um único modelo pedagógico, tentei analisar os contextos educativos à luz de uma Comunidade de Aprendizagem, verificando se os mesmos se enquadravam e como, bem como fornecer material acerca da forma como organizei o meu trabalho diário em ambas as PES, baseando-me nos textos de Watkins e de Bruner.

Primeiramente convêm enquadrar o que é uma Comunidade de Aprendizagem e que segundo Watkins (2004, p.1):

Uma comunidade de aprendizagem é um coletivo em que se aprende em conjunto, inclusivamente o processo de aprendizagem coletivo. (...) O enfoque é no processo humano de construção de relações sociais e de aprendizagem. Isto contrasta com o uso vago do termo comunidade para significar o redor geográfico da escola. O termo “comunidade de aprendizagem” é utilizado para descrever um conjunto de aprendizes cujo processo de aprendizagem é principalmente visto em termos individuais. Apesar dos alunos se comportarem de maneira colaborativa, por vezes eles não aprendem sobre colaboração.

Através deste segmento, já é possível verificar-se o que este autor considera o principal enfoque de uma comunidade de aprendizagem e de uma aprendizagem de excelência, ou seja, a aprendizagem tem de ser realizada em conjunto e não individualmente, bem como a apreensão de conhecimento. Aprender juntos, pois só assim será possível aprender a ter relações sociais e também aprender sobre os processos de aprendizagem, o aprender a aprender.

Também é essencial, que em conjunto, os alunos aprendam sobre os processos de aprendizagem. A aprendizagem mais não é do que produzir conhecimento e apoiar a aprendizagem individual de cada um, tendo sempre em mente a aprendizagem coletiva.

Como qualquer modelo idealizado, também as comunidades de aprendizagem apresentam um conjunto de características que as definem e que nos são fornecidas também por Watkins (2004, p.2-p.8):

- Agência, pois os membros decidem acerca da sua capacidade individual de fazer escolhas, expressar opiniões e participar ativamente na sociedade, contribuindo assim para a sua formação;
- Diversidade, pois esta deve ser valorizada e não tratada como dificuldade;
- Coesão e sentido de pertença, o que não implica a anulação da diferença, mas sim trabalhar para um mesmo fim;
- Colaboração para criar produtos conjuntos;
- Diálogo para envolver todo o grupo e progredir em conjunto;
- Empenho ativo para um objetivo comum;
- Construção de pontes para outras comunidades em redor;
- Corresponsabilidade, pois não é apenas o educador/ professor ou só o aluno que são responsáveis pela aprendizagem, pois todos são responsáveis pela aprendizagem de todos, havendo alunos que se encarregam de ajudar outros a aprender.

Ainda segundo Watkins (2004), além de todas as características enumeradas anteriormente, também existem alguns tipos de atividades que predominam numa comunidade de aprendizagem e que são as atividades por projeto, como a pesquisa e a investigação, bem como a ligação e contactos com a comunidade, mais uma vez em conjunto, aprendizagens cooperativas, conversas, sejam estas através do diálogo ou da negociação sobre resolução de problemas, planeamento da aprendizagem ou avaliação e a construção de atividades autênticas, ou seja, existe um envolvimento na construção de obras culturais autênticas com recurso a materiais autênticos.

Numa comunidade de aprendizagem, tanto o educador/ professor como o aluno ensinam e aprendem, havendo uma corresponsabilidade na aprendizagem, pois estes partilham a responsabilidade da aprendizagem, do ensino, do planeamento e da avaliação. Podemos por isso referir que o educador/ professor apenas é um mediador da aprendizagem, porém tem de ter sempre presente a zona de desenvolvimento proximal que Vigotsky introduziu, pois só assim poderá ajudar as crianças/ alunos a evoluírem na sua aprendizagem individual.

Numa Comunidade de Aprendizagem, o poder é partilhado, tal como a tomada de decisões no planeamento e na avaliação, pois devido a esta maneira de encarar a aprendizagem, iremos desenvolver a consciência metacognitiva das crianças/ alunos, pois iremos desenvolver alunos mais conscientes das suas ações, que conseguem evoluir, bem como se tornarem mais independentes.

Se desenvolvermos uma prática assente na construção de uma comunidade de aprendizagem, iremos desenvolver nas crianças/ alunos uma maior motivação para aprender, com menos risco de problemas sociais, pois a educação numa sala não passa apenas por aprender conteúdos, mas sim por aprender a funcionar em sociedade e compreender melhor as coisas, invés de memorizar, pois as crianças/ alunos têm de ser motivadas a enfrentar o erro como um desafio e não ficarem com medo de tentar e serem humilhados se errarem.

Também Bruner (1996, p.85) já nos dizia que,

A criança não é puramente ignorante nem um recipiente vazio, é antes alguém capaz de raciocinar, de encontrar sentido, tanto por si mesma como através da discussão com o outro. A criança, não menos que o adulto, é vista como capaz de pensar acerca do próprio pensamento, e de corrigir as suas ideias e noções por meio da reflexão – “indo além”, como às vezes se diz.

De acordo com este excerto podemos referir que este modelo de educação é mais preocupado com a interpretação e a compreensão, do que com o conhecimento dos fatos ou do que já foi realizado anteriormente, pois tenta estabelecer um intercâmbio de entendimento entre o professor e a criança, para assim encontrar nas intuições da criança as raízes do conhecimento constante. (Bruner, 1996)

De acordo com o anterior, posso afirmar que tentei que a minha prática fosse orientada segundo uma comunidade de aprendizagem, tendo no entanto alguma dificuldade em consegui-lo, pois não foi assim a minha vivência pessoal. Para ter consciência dos meus erros, tive de reaprender, através da reflexão, fosse esta realizada individualmente ou de forma coletiva, quer no estágio ou nas aulas, bem como aprender a aprender. Porém, tentei ao máximo que a aprendizagem das crianças fosse realizada em conjunto, para que todas aprendessem em simultâneo, nunca esquecendo o conhecimento individual de cada criança.

Nas salas onde desenvolvi as minhas práticas pedagógicas, tentei implementar, seguindo as direções da educadora e da professora cooperante, a corresponsabilidade, ou seja, em que todos seríamos responsáveis pela aprendizagem de cada um. Uma das estratégias utilizadas para implementar esta corresponsabilidade passava, por exemplo, quando uma criança apresentava alguma dúvida, em vez de ser eu a responder, fazia a pergunta para o grupo, para em conjunto esclarecermos, aproveitando o espírito de entreajuda existente nos grupos.

Tentei também que as diversas características de uma comunidade de aprendizagem estivessem presentes durante as minhas práticas, como as irei passar a nomear: as crianças sempre puderam decidir sobre as suas escolhas, expressar opiniões e participar ativamente nas decisões tomadas na sala. A diversidade no interior da sala foi sempre tratada como algo que se deve valorizar e não menosprezar, como foi o exemplo das nacionalidades, pois o facto de existirem diversas nacionalidades, em nada prejudicaram os grupos, antes pelo contrário, pois realizávamos atividades que iam ao encontro dos seus interesses, bem como as suas necessidades. Trabalhámos imenso a nível da coesão e do sentido de pertença, pois todas as crianças, bem como os adultos, necessitam sentir-se parte integrante do grupo, o que no caso específico das “minhas”

salas foi mais fácil, pois os elementos dos grupos encontravam-se junto desde que ingressaram nas instituições. A este nível quem teve mais dificuldade fui eu, mas no entanto fui bem aceite e de forma rápida pelos grupos. Este sentido de pertença permite também trabalhar de forma mais direcionada para um mesmo objetivo, através da colaboração e de um empenho ativo. Existiu também bastante diálogo, quer entre adulto-adulto, criança-criança e adulto-criança, o que nem sempre significou que fosse um diálogo proveitoso para as aprendizagens das crianças.

Relativamente às atividades que devem ser desenvolvidas numa comunidade de aprendizagem, também tentei que estas fossem realizadas. Uma das atividades desenvolvidas foi a metodologia de projeto, no decorrer da PES I, com todas as suas fases de desenvolvimento, tal como a pesquisa e a investigação. Ocorreram também diversas atividades de ligação e de contacto com a sociedade e principalmente ocorreram vários diálogos, principalmente de negociação para a resolução de problemas, do planeamento da aprendizagem, através de perguntas como “o que queres saber sobre esse assunto?” e na construção de atividades autênticas, com materiais autênticos, como o caso da germinação do feijão em terra na PES I e na medição das alturas dos alunos na PES II, onde as crianças tomaram contacto com materiais autênticos.

Em jeito de conclusão, penso que o meu papel no decorrer da minha prática foi ao encontro da ideia do que deve ser o papel de um educador/ professor numa comunidade de aprendizagem, tendo, no entanto, perfeita noção de que seria possível fazer muito mais, se me empenhasse mais neste método.

Esforcei-me para que os grupos tivessem um papel ativo durante as minhas práticas, bem como encorajei para que existissem relações de suporte entre eles, que existisse um espírito de interajuda em vez de individualidade, que os contributos das crianças fossem valorizados invés de menosprezados. Tentei ainda posicionar-me enquanto mediadora das várias situações e não como detentora de toda a responsabilidade e poder, deixando assim margem para as crianças apreenderem essas características.

Principalmente, penso que as crianças aprenderam comigo, tal como aprendi com elas, sendo isto o que de mais valioso retirei de toda esta experiência prática, bem como da teórica, pois penso que este trabalho apenas poderá trazer vantagens e uma nova abertura na maneira de enfrentar a aprendizagem, traduzindo-se assim numa formação muito positiva para o meu futuro profissional.

4. Organização do espaço e materiais

4.1. Instituição Pré-Escolar

As crianças necessitam de espaços que sejam equipados e planeados para que a sua aprendizagem seja proveitosa e como tal, o trabalho desenvolvido na sala permitiu organizar o grupo de diferentes formas, em pequeno, em grande grupo ou individual. O tempo de grande grupo ajuda a construir o sentido de nós e o conceito social em que nos inserimos. O dia iniciava-se sempre em grande grupo e nestes momentos as crianças preenchiam os quadros de presenças e de tarefas. Estes tempos de grande grupo também serviam para cantarmos canções, ouvir lengalengas, poesias e histórias. Os tempos de grande grupo geralmente eram passados na zona das almofadas. As atividades são momentos que permitem que o grupo se organize de diferentes formas, dependendo dos objetivos a alcançar, podendo ser em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente.

A exploração das áreas era realizada em pequenos grupos formados pelas crianças, pois eram elas que definiam as áreas que iriam explorar. As áreas estavam limitadas por números de crianças que poderiam explorar aquele espaço em simultâneo, aspeto definido pelo grupo. O espaço sala, era o local onde as crianças passavam a maior parte do tempo enquanto estavam na instituição. Assim, é de extrema importância que este esteja organizado tendo em conta as necessidades das crianças. A organização do espaço é também um meio de educar, por esta razão deverá existir uma grande preocupação com a organização do espaço, assim como dos materiais.

A sala de atividades trata-se sobretudo de um ambiente de vida. Não falando apenas pelo tempo que o educador e as crianças passam lá, mas também pelo seu sentido global, de construção geral do que serão os recursos vitais de cada criança. Uma sala de Jardim de Infância não pode ser um espaço fechado em si mesmo, mas sim, um espaço aberto que permite a funcionalidade para as outras dependências em que se desenvolve a vida escolar.

Mesmo não existindo nenhum modelo curricular definido, existia uma atenção especial por parte dos adultos presentes na sala para apoiarem o grupo na organização da sala, sendo que o adulto, seja educadora, auxiliar ou estagiária, iam circulando pelas várias áreas da sala, prestando apoio quando solicitado pelas crianças ou enriquecendo as situações que as crianças estavam a viver naquele momento, por exemplo dando sugestões para melhorar algo ou levá-las a pensar sobre o que estavam a fazer naquele momento, o que significa que o adulto estava sempre a trabalhar o mais possível na zona de desenvolvimento proximal, como nos indica a teoria de Vygotsky.

Numa sala de atividades de educação pré-escolar devem existir áreas diferenciadas de atividades de forma a proporcionar às crianças diferentes aprendizagens, por exemplo, *área da casinha* (Imagem2), *área da expressão plástica*, *área das construções*, *área da biblioteca* (Imagem6), entre outras. Formosinho (2007) afirma que, relativamente à organização do espaço em áreas e os materiais pertencentes a cada uma delas devem estar visíveis, acessíveis e etiquetados de forma a passar mensagens implícitas à criança. Os materiais existentes na sala de atividades e a forma como estão dispostos condicionam o que as crianças podem realizar com eles e aprender (Silva, 2007).

Na sala em que realizei a minha prática pedagógica existiam 4 áreas bem definidas, sendo estas a *Área do Faz de Conta*, onde fazem parte a *Área da Casinha*, da *Garagem* (Imagem3) e do *Salão de Beleza* (Imagem1), a *Área da Leitura e da Escrita*, onde faz parte a *Biblioteca*, a *Área dos Jogos* (Imagem4) e *Construções* (Imagem5) e por fim o *Atelier de Expressão Plástica*.



Imagem 1. Salão de beleza



Imagem 2. Casinha



Imagem 3. Garagem



Imagem 4. Jogos



Imagem 5. Construções

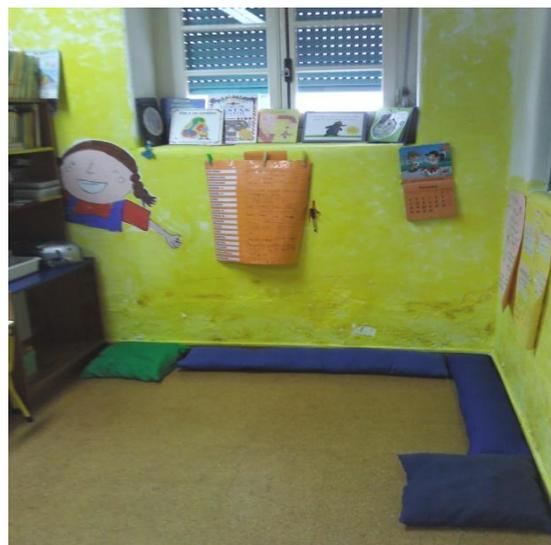


Imagem 6. Biblioteca e zona de almofadas

A *área do faz de conta*, apesar de se encontrar numa sala à parte da sala de atividades, era um dos espaços que o grupo mais apreciava, devido aos materiais que possuía e que favoreciam a dramatização, no entanto, não são apenas os materiais que têm importância, pois não nos podemos esquecer que é a criança que se encontra no centro da ação e que desencadeia esse mesmo momento de faz de conta. Na *área da casinha*, podem-se desenvolver, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que envolvam cooperação. Nesta área, as crianças podem entrar no mundo do faz-de-conta, representando/desempenhando variados papéis, encarnando várias personagens, principalmente as que se encontram no seu mundo social, pois são aquelas com que se deparam no seu dia-a-dia. Apesar do espaço recriar o ambiente de uma casa, possibilitando o jogo dramático e o contacto com materiais que recriam situações da vida real, não nos podemos esquecer que a maioria dos materiais não são reais, ou seja, são uma imitação em pequena escala dos objetos com que a criança contacta no dia-a-dia. Em suma, era um espaço que permitia a apropriação de situações sociais. A criança criava situações de comunicação que lhe permitia reproduzir situações reais do mundo mais ou menos conhecido.

Na *área das construções* existiam blocos de madeiras, animais de plástico e muitas peças de encaixe, o que permitia que as crianças construíssem combinações de

blocos com situações da sua vida quotidiana, fossem estas situações com as quais as crianças contactavam no decorrer do seu dia-a-dia ou figuras do mundo imaginário.

Na *área das expressões* estavam ao dispor das crianças vários materiais de expressão plástica, folhas, cartolinas, tecidos, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, tesouras, entre outros materiais. Desta forma, as crianças possuíam a oportunidade de explorar, misturar e transformar materiais (Hohmann & Weikart, 2004, p. 194). O *atelier de pintura*, apesar de também se encontrar no exterior da sala e de ser partilhado com a sala do lado, encontrava-se disponível sempre que as crianças desejassem, tendo apenas de ter em atenção se ninguém da sala ao lado lá se encontrava. Quando o atelier estava a ser utilizado, o adulto colava a folha na qual as crianças desejavam pintar no quadro de ardósia presente na sala e as crianças utilizavam uma cadeira como suporte para as tintas e pincéis. Isto permitia que, independentemente do atelier não estar disponível, as crianças não saíam prejudicadas e que conseguiam realizar o que pretendiam sem qualquer tipo de entraves.

A *área dos livros* era composta, como o próprio nome indica, por livros. Aqui, as crianças observavam e liam livros, simulando a leitura tendo por base a memória e as pistas visuais contidas nas imagens (Hohmann & Weikart, 2004, p. 202). Posso referir que tive algum impacto nesta área, pois sugeri que os livros passassem mais para baixo na estante, para assim ser mais fácil para as crianças agarrarem quando quisessem, o que também pode ser considerado uma medida de prevenção de resolução de conflitos.

Na *área dos jogos*, as crianças tinham a oportunidade de brincar com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos (Hohmann & Weikart, 2004, p. 199).

Em relação às regras de funcionamento quer da sala de atividades quer das diversas áreas disponíveis na sala, estas foram sendo delineadas, com a ajuda das crianças, no decorrer de todos os anos em que as crianças se encontram na instituição. Relativamente ao número de crianças máxima em cada uma das áreas não existiam números fixos, no entanto quando as crianças decidiam ir para uma área, tinham de ter em atenção quantas crianças já se encontravam no espaço, o que permitia que tomassem consciência se poderia ir mais uma para o espaço ou não, de forma a minimizar o

conflito. Esta medida tinha como objetivo o desenvolvimento de competências preventivas na gestão de conflitos, algo que é fundamental para a aprendizagem social das crianças.

O espaço exterior, quintal, era partilhado por todas as crianças da instituição, sendo que as crianças do berçário, possuíam um espaço reservado no quintal, pois no quintal encontravam-se as crianças da creche e de jardim-de-infância. O espaço exterior possuía um escorrega na parte inferior e na parte superior encontrava-se uma árvore. Este espaço encontrava-se bastante “despido”, pelo que seria uma mais-valia se se concentrarem em enriquecerem este espaço, para se conseguir proporcionar mais oportunidades educativas. Por diversas vezes, tentei fornecer algumas sugestões de mudança, tanto à educadora como à diretora pedagógica, no entanto, estas não foram seguidas, devido tanto à falta de disponibilidade financeira, como ao facto de ter sido dirigido por uma estagiária, o que nos leva a ponderar qual o poder de intervenção da estagiária. Tenho no entanto a esperança de que a minha sugestão teve algum impacto, mesmo que tal não tenha sido visível no período de estágio. As OCEPE (1996, p.39) referem-se ao espaço exterior como, *“um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.”* Existia ainda junto às janelas da cozinha uns pequenos espaços com terra, onde cada sala de jardim-de-infância era responsável por cada um e devia, ao longo do ano, ir tratando e semeando o que desejava. No entanto, na prática isso não acontecia, pois à medida que as educadoras e as crianças iam plantando, algumas das crianças iam retirando as sementes e destruindo as flores que florescem, sendo que por diversas vezes esta situação acontecia de forma involuntária devido às bolas de futebol que as crianças levavam para o quintal e que por vezes caíam por cima das flores. Seria interessante colocar como responsáveis não as educadoras, mas sim as próprias crianças, para assim darem valor ao que por lá se encontra plantado.

4.2. Instituição 1º Ciclo

O espaço da sala de aula sofreu algumas alterações a nível da disposição das mesas e cadeiras, no final de setembro com a entrada de um aluno que veio transferido da Escola Básica de São Mamede. Estas estavam dispostas de forma individual e por filas, no entanto, com a chegada do aluno, foi necessário proceder à alteração, pois iria ficar mesmo ao fundo da sala e como usava óculos e não conhecia o funcionamento das aulas e da própria Escola, convinha ficar o mais próximo possível do quadro. Juntaram-se então todas as mesas em forma de “U”, pois esta foi a melhor forma encontrada para todos conseguirem ver e conversar sobre os assuntos que achassem pertinentes para discutir no momento. Este tipo de disposição agradou muito os alunos, que sugeriram que a sala ficasse sempre dessa maneira.

Esta organização da sala em “U” permitiu que os alunos pudessem trabalhar individualmente ou coletivamente, a comunicação entre alunos e alunos-professor era muito mais fácil, pois o contato visual era maior. Para além disso, evidenciava o papel tanto de professor como dos alunos na sala. Este tipo de organização da sala manteve-se ao longo do ano, pois tem vindo a demonstrar muitas vantagens ao nível da partilha de conhecimentos e na cooperação entre os alunos. Este tipo de organização, por permitir um menor nível de desconcentração, também pode ser considerado como uma medida preventiva ao nível da resolução de conflitos.

Retomando as potencialidades do trabalho cooperativo, que vai muito mais além do cumprimento dos descritores de desempenho determinados pelo currículo e pelas metas de aprendizagem que os alunos devem atingir num nível específico, podemos refletir juntamente com Niza (2012, p.356) e considerar a cooperação como:

(...) processo educativo em que os alunos trabalham juntos [...] para atingirem um objetivo comum tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

Este tipo de trabalho remete para as teorias socioconstrutivistas, pois “(...) a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista.”. Também Piaget, citado por Mugny, Doise & Niza (2012) considera a cooperação como fonte de três tipos de transformações do pensamento individual, ou seja, esta permite reflexão e consciência de si, dissociar o sujeito do objeto e é fonte de regulações por ajustamentos recíprocos.

5. Organização do tempo

5.1. Instituição Pré-Escolar

A rotina no jardim-de-infância deve ser um conjunto de atividades articuladas num desenrolar de momentos, que têm como principais objetivos a regularização da dinâmica do grupo de crianças, devem permitir uma variedade nas experiências vividas pelas crianças e harmonizar as relações entre o tempo, a situação, o tipo de atividades e as necessidades das crianças. Estes objetivos levam a criança a tornar-se cada vez mais autónoma e a criar um ambiente seguro para a criança, sem lhe provocar ansiedades e medos, sem saber o que irá acontecer a seguir, porém não quer isto dizer que por vezes não se quebre a rotina e se realize outras atividades. Mesmo que não exista um modelo curricular definido, deve-se ter sempre em atenção esta questão, pois o desconhecimento do desenrolar do seu dia-a-dia, pode levar a perturbações por parte das crianças.

O educador tem um papel ativo e decisivo na organização do espaço e materiais, sendo por isso, de extrema importância que este também encontre uma forma de organizar o tempo. É muito importante que este tempo tenha incluído os tipos de interação diferenciada, ou seja, criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo ou mesmo individualmente. Desta forma, o educador deve criar uma rotina diária tendo em conta estes tipos de interação referidos anteriormente (Formosinho, 2007, p. 69).

O tempo letivo na sala em que realizei a minha prática pedagógica distribuiu-se do seguinte modo: 08h30-12h30 e das 14h10-17h10. Apesar da distribuição do tempo educativo se fazer de um modo flexível, deverá corresponder a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à seguinte rotina educativa, sempre para que as crianças se sintam seguras e partes integrantes da dinâmica de Jardim de Infância.

As atividades letivas da manhã decorriam após um momento prévio de conversa em grande grupo, onde se verifica a marcação de presenças, a marcação das tarefas, contam-se novidades, contam-se histórias/ lengalengas/ poemas e combinam-se as atividades do dia. O período da manhã é também reservado para momentos mais orientados pela educadora, em grande grupo ou em pequenos grupos, ao que se seguem momentos de escolha livre à medida que vão acabando os momentos orientados pela educadora. Às segundas-feiras de manhã, após o acolhimento e marcação de todos os quadros, contamos as novidades que as crianças trazem do fim-de-semana, sendo esta situação optativa, ou seja, se as crianças não quiserem contar ou se acharem que não têm nenhuma novidade, não são obrigadas a contar, apesar de terem de ficar sentadas e a ouvirem as restantes crianças que querem contar. Ainda no caso das crianças que não querem contar novidades, tanto a educadora, como eu ou a auxiliar de ação educativa, iniciávamos uma conversa para tentar perceber porque a criança não queria contar, sendo que por vezes era por achar que estar em casa todos o fim-de-semana não era novidade ou, outras vezes, era apenas porque não queria ilustrar a sua novidade de seguida, algo que era uma prática na sala. Esta prática traz vantagens, como a capacidade de reconhecer letras, pois à medida que as crianças vão contando as suas novidades, o adulto vai registando e mais tarde a criança, se quiser, copia as letras e ilustra a sua novidade. No entanto, com o passar do tempo, pode ser uma prática que se torna aborrecida, daí parte o trabalho do educador, inovar e arranjar novas maneiras de entusiasmar as crianças com variantes das novidades, que consigam transmitir aprendizagens diversas ao grupo de crianças. À segunda-feira à tarde, o grupo, com exceção de 4 crianças, participa em aulas de Iniciação ao Inglês das 14h às 15h. Este grupo de crianças também tem a possibilidade de frequentar todas as terças-feiras aula de Educação Motora entre as 11h-12h, sendo que participa todo o grupo, apesar de ser dividido em dois grupos, onde o primeiro grupo é das 11h às 11h30 e o segundo grupo é das 11h30 às 12h. Ainda na terça-feira, das 14h às 15h, metade do grupo frequenta aulas de Informática, sendo que a outra metade do grupo frequenta as mesmas aulas, mas às quintas-feiras das 13h às 14h. Às quintas-feiras, das 14h às 14h30, o grupo tem aulas de Expressão Musical, sendo que apenas uma criança não participa.

Na parte da tarde, após o recreio depois de almoço, as crianças deslocam-se para o hall de entrada da instituição, onde ficam a ver filmes que trazem para a instituição, pois é nesta altura que as crianças da sala ao lado então a iniciar a sesta, pelo que as

crianças não podem ir para a sala, devido ao barulho que fazem. Por volta das 14h30, as crianças voltam para a sala, onde realizam atividades mais orientadas, de acordo com o planejado e com os trabalhos de projeto em curso.

Esta organização temporal procura ainda integrar as atividades preconizadas no projeto curricular de Escola e as atividades inerentes à natural sequência do ano participando nas atividades festivas da escola, assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças e no projeto “*Como viviam os Reis e as Rainhas antigamente?*” (Apêndice A) que foi desenvolvido no decorrer no meu estágio.

De seguida, segue o modelo da rotina diária da sala de atividades (tabela nº3), bem como um modelo da rotina semanal da sala dos Malmequeres (tabela nº4)

08h30	- Acolhimento na sala
09h45	- Atividades livres - Jogos, biblioteca, escrita, garagem e construções, desenho, modelagem, recorte e colagem - Marcação autónoma de presenças
09h45	- Arrumação da sala
10h	- Reunião em grande grupo - Marcação de quadro de presenças e quadro de tarefas - Planificação oral e apresentação das atividades a desenvolver - Leitura de uma história/ conto/ lengalenga/ poema
10h45	- Desenvolvimento das atividades planificadas (grande grupo ou pequeno grupo) - Atividades livres – Escrita, matemática, ciências, jogos, garagem e construções, pintura, modelagem e desenho, recorte e colagem e jogo simbólico
11h15	- Arrumação da sala - Higiene
11h55	- Organização do grupo para o refeitório
12h	- Almoço
14h15	- Desenvolvimento das atividades planificadas (grande grupo ou pequeno grupo) - Atividades livres – Escrita, matemática, ciências, jogos, garagem e construções, pintura, modelagem e desenho, recorte e colagem e jogo simbólico
15h45	- Higiene - Organização do grupo para o lanche
16h	- Lanche
16h15	- Recreio
16h30	- Higiene - Atividades livres – Escrita, matemática, ciências, jogos, garagem e construções, pintura, modelagem e desenho, recorte e colagem e jogo simbólico

Tabela nº3. Rotina diária da sala dos Malmequeres

<p><u>Segunda-feira</u></p> <p>08h30 Acolhimento, marcação de presenças</p> <p>09h Atividades livres</p> <p>10h Atividades direcionadas</p> <p>11h20 Higiene</p> <p>11h30 Recreio</p> <p>12h Almoço</p> <p>14h Inglês</p> <p>15h15 Atividades direcionadas</p> <p>15h40 Higiene</p> <p>16h Lanche</p>	<p><u>Terça-feira</u></p> <p>08h30 Acolhimento, marcação de presenças</p> <p>09h Atividades livres</p> <p>10h Atividades direcionadas</p> <p>11h00 Expressão Motora</p> <p>11h Atividades livres</p> <p>11h20 Higiene</p> <p>11h30 Recreio</p> <p>12h Almoço</p> <p>14h Informática</p> <p>15h Atividades direcionadas</p> <p>15h40 Higiene</p> <p>16h Lanche</p>
<p><u>Quarta-feira</u></p> <p>08h30 Acolhimento, marcação de presenças</p> <p>09h Atividades livres</p> <p>10h Atividades direcionadas</p> <p>11h20 Higiene</p> <p>11h30 Recreio</p> <p>12h Almoço</p> <p>14h Música</p> <p>14h45 Atividades direcionadas</p> <p>15h40 Higiene</p> <p>16h Lanche</p>	<p><u>Quinta-feira</u></p> <p>08h30 Acolhimento, marcação de presenças</p> <p>09h Atividades livres</p> <p>10h Atividades direcionadas</p> <p>11h20 Higiene</p> <p>11h30 Recreio</p> <p>12h Almoço</p> <p>14h15 Atividades direcionadas</p> <p>15h15 Atividades livres</p> <p>15h40 Higiene</p> <p>16 Lanche</p>

Sexta-feira

08h30 Acolhimento, marcação de presenças

09h Atividades livres

10h Atividades direcionadas

11h20 Higiene

11h30 Recreio

12h Almoço

14h15 Atividades direcionadas

15h15 Atividades livres

15h40 Higiene

16 Lanche

Tabela nº4. Rotina semanal da sala dos Malmequeres

Esta planificação, como todas as outras, era flexível e poderia ser adaptada consoante as necessidades do grupo ao longo do tempo ou em determinadas semanas, se necessário. Enquanto o tempo atmosférico o permitia, as crianças iriam usufruir do espaço exterior para o recreio, pois quando o tempo não permitia as atividades no quintal, as crianças permaneciam no interior da sala, onde eram planificadas atividades de maneira a que as crianças não estivessem a realizar situações unicamente direcionadas pelo adulto.

De acordo com as atividades que eram desenvolvidas, assim se organizava o grupo, pois se na ilustração das novidades, existia um trabalho individual, nas atividades livres já existia um trabalho a pares ou em pequeno grupo. O trabalho em pequeno grupo observava-se muito na exploração das áreas e mesmo nas situações direcionadas pela educadora, embora os momentos em grande grupo já não se observem tanto, pois eram mais frequente na zona das almofadas, enquanto se marcavam os quadros, nas leituras das histórias ou nas aulas de Iniciação ao Inglês e Expressão Musical. Qualquer uma destas situações deve ser apoiada pelo adulto.

O educador possui um papel ativo, participante, observador e reflexivo, dando o poder às crianças sobre a sua própria aprendizagem. Daí que no acolhimento, na parte da manhã, o educador deva incentivar as crianças a partilharem as suas experiências familiares, ocorrendo assim uma partilha rica de experiências. A disposição de escuta individual por parte do educador trata-se de *uma ocasião de aprendizagem observacional, por parte das crianças, do respeito que a experiência de cada um merece e na importância de a comunicar e assim partilhar* (Oliveira-Formosinho, 1999, p. 67).

No entanto, este papel de mediador, não serve apenas para o educador, mas para todos os adultos presentes na sala, que por norma são a educadora, a auxiliar de ação educativa e a estagiária, onde todas se devem apoiar e complementar, sem menosprezar o trabalho de um adulto em proveito de outro. Daí ser tão importante que exista uma relação de confiança e respeito entre todos os adultos, pois as crianças aprendem as suas capacidades sociais através dos exemplos com que se deparam e cada vez mais as crianças passam a maior parte do seu tempo nas instituições, pelo que é estritamente necessário que entre os adultos exista uma relação que sirva de base e de modelo para uma boa aprendizagem social por parte das crianças.

5.2. Instituição 1º Ciclo

Na tabela nº5 podemos observar o horário e conseqüentemente o que foi o meu guia de trabalho no decorrer da PES II. Regra geral, era este o tipo de organização das disciplinas, no entanto, por algumas vezes, alterávamos o horário, sempre com o conhecimento das crianças, pois acontece que necessitávamos de mais tempo para realizar determinado conjunto de atividades. Este tipo de organização por um lado é vantajoso, pois as crianças possuem o seu horário, sabem o que vão trabalhar em determinado dia e até chegam a trazer materiais relacionados com as áreas que vamos abordar.

Por outro lado, este tipo de organização faz com que fiquemos muito presos ao horário, sendo por vezes difícil distanciarmo-nos dele, o que não é positivo. As crianças, e mesmo nós adultos podemos nos deparar, no decorrer da vida da sala de aula, com uma situação em que seja pertinente trabalhar e que surja no momento, contudo por sabermos que temos de realizar determinada atividade e lançar ou trabalhar determinado conteúdo faz-nos perder essa proposta que poderia ser mais vantajosa para as crianças. Relacionada com esta questão está o cumprimento do programa que é sempre uma das grandes preocupações e que na maioria das vezes se revela um inimigo para um trabalho mais dinâmico e flexível.

Dias da Semana					
HORAS	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00-10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10:00-10:30					
10:30-11:00	Intervalo				
11:00-11:30	Apoio ao Estudo	Português	Matemática	Estudo do Meio	Português
11:30-12:30	Inglês				
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-15:00	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Português	Estudo do Meio
15:00-16:00		Educação para a cidadania	Atividade Físico Desportiva		Expressão Plástica
16:00-16:30	Intervalo				
16:30-17:30	Apoio ao Estudo	Expressão Plástica	Atividade Físico Desportiva	Expressão Plástica	Língua Gestual Portuguesa

Tabela nº5. Horário Semanal do 1ºCiclo

6. Interação com a família e a comunidade

6.1. Instituição Pré-Escolar

É bastante importante para a criança que a sua família, conheça e mantenha uma ligação com o seu meio envolvente, ideia que é apoiada pelas OCEPE (1996, p. 45), a colaboração dos pais, no que toca ao contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver, trata-se de uma forma de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. A interação entre pais e educadores contribui para a criação de um clima de comunicação, de troca e procura de saberes.

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar a principal interação que realizei com as famílias foi quando iam levar e trazer as crianças à instituição, pois as famílias não têm uma vida muito ativa dentro da sala, talvez devido aos seus trabalhos. É aliás suposto que a maioria dos pais colaborem com a recolha de informação e materiais para desenvolver atividades e mesmo o desenvolvimento do Projeto desenvolvido ao longo da minha Prática, no entanto só por parte de alguns pais tive feedback e verifiquei interesse em participar.

É importante referir que as conversas com os elementos das famílias de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar, trata-se de uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos os participantes na vida das crianças, bem como a afixação de informações importantes que são colocadas na sala para serem visionadas pelas famílias, havendo sempre um cuidado por parte tanto da educadora como da auxiliar de ação educativa em chamar a atenção para algum recado, como as visitas ao exterior.

Não nos podemos esquecer que a participação dos pais não é construída apenas pelos próprios, mas também pelo educador, pois é da responsabilidade do educador definir um conjunto de estratégias para sentir que os pais estão incentivados para trabalhar consigo, como convidar as famílias para realizar atividades na sala, podendo ser leitura de histórias, atividades de motora, atividades de culinária etc.

6.2. Instituição 1º Ciclo

Ao nível do trabalho com a família, este foi inexistente no decorrer do meu estágio, no âmbito das aulas. No entanto, ocorreram diversos contactos com as famílias tanto à entrada da Escola como à saída, podendo ficar assim a conhecer as famílias de onde as crianças provêm, pois considero isso muito importante, pois além de tomar contacto com as famílias, também as mesmas me conheceram, permitindo assim que soubessem com quem as crianças passavam os dias.

Considero ser de uma extrema importância a presença das estagiárias nas reuniões realizadas no decorrer no estágio, principalmente a reunião de apresentação, que no meu caso, teve algumas particularidades, pois a turma mudou de professora titular no presente ano e assim, tanto os encarregados de educação, como as crianças conheceram a professora titular e a estagiária no mesmo dia. Esta situação levou a que houvesse uma abertura maior relativamente ao papel da estagiária, pois como não havia ainda uma relação com a professora cooperante, os pais não faziam distinção no adulto com que falavam, quando tinham algo a dizer acerca dos seus educandos.

Além dos momentos de entrada e de saída, existe uma hora de atendimento aos pais, que estes podem requerer junto da professora quando necessário e também as reuniões de final de período em que a professora fala com os pais sobre o percurso dos educandos e sobre alguns aspetos em que a família poderá ter um papel fundamental para ajudar a criança no seu percurso escolar.

7. Trabalho em equipa

Durante as minhas práticas, notei que existia uma grande articulação entre as pessoas que se encontram na sala e na escola, pois existe uma relação de confiança e respeito que permite que haja um ambiente de aprendizagem propício para as crianças, bem como um ambiente de condições favoráveis de aprendizagem, de segurança e de afeto. As auxiliares de ação educativa, tanto na instituição de Pré-Escolar como no 1º Ciclo, estavam sempre disponíveis para me ajudar nas mais diversas situações que pudessem ocorrer na sala e fora dela, sendo que é necessário referir que tanto a educadora como a professora cooperante, me auxiliavam sempre que necessário. A auxiliar de ação educativa, na instituição de pré-escolar, ajudava nos trabalhos, continuando-os mesmo que a educadora não se encontrasse presente, iniciava novas situações complementando o trabalho da educadora e conseqüentemente o meu também. Também a educadora complementava o meu trabalho nas tardes em que eu não estava presente, ou nos dias em que por algum motivo não podia comparecer ao estágio, demonstrando assim que me apoiava e que mesmo que eu não estivesse na sala, as planificações são para se cumprir, para não existir uma quebra na rotina das crianças.

Num clima de diálogo e de troca de opiniões constrói-se o trabalho em equipa, mobilizando-se assim os recursos humanos ao longo das diferentes situações de aprendizagem que acontecem em simultâneo na sala.

8. Resolução de Conflitos

8.1. O que é e seus objetivos

Este ponto do meu Relatório irá incidir na Resolução de Conflitos. Conflitos estes que podem ser intrapessoais ou interpessoais e, considero que devem ser ensinadas às crianças estratégias de resolução para a sua vida quotidiana.

Para realizar esta investigação, tive de aprofundar os meus conhecimentos na área dos conflitos em Contextos Educativos, nomeadamente no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como nas minhas práticas pedagógicas e no meu conhecimento anterior.

Como não posso deixar de referir, a resolução de conflitos passa pela Mediação de Conflitos, que é um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde uma terceira pessoa, o Mediador (que pode ser um aluno, professor ou outro adulto pertencente ou não à comunidade educativa), através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação, que apoia ainda as partes litigantes, promove o diálogo e ajuda a encontrar soluções justas e satisfatórias para ambas as partes. Permite ainda que os alunos reflitam sobre os seus problemas e acertem a maneira de evitar e resolver conflitos interpessoais, os quais podem resultar em conflitos intrapessoais.

Segundo Jares (2002), os objetivos gerais da mediação de conflitos são: favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, o que costuma trazer consigo o controlo das interações destrutivas; levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspetiva; ajudar a que ambas as partes analisem as causas do conflito, separando os interesses dos sentimentos; favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; reparar, sempre que isso seja viável, as possíveis feridas emocionais que possam existir entre as partes em conflito.

No entanto, segundo Coimbra (2003, p 24), o principal objetivo da mediação é “contribuir para transformar o raciocínio do aprendente no sentido de o complexificar, contextualizar e relativizar, promovendo, progressivamente a obtenção de níveis de autonomia cognitiva mais elevados, como é de esperar de profissionais de nível superior, no caso, professores e educadores.”

Apoiei-me então no Modelo Pedagógico High-Scope, pois como nas salas em que realizei as minhas PES não existia um modelo concreto, achei necessário apoiar-me em documentos específicos, escolhendo então este modelo, por ser aquele que melhor conheço enquanto aluna da unidade curricular Introdução à Prática Pedagógica na Licenciatura em Educação Básica e que penso ser importante para abordar nesta temática.

Entende-se por *conflito* uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal que ocorre em qualquer contexto de interação. Neste sentido, os conflitos em si mesmos não são fenómenos negativos, mas o que há a evitar é que eles progridam, pois se forem mal resolvidos, poderão evoluir no sentido da agressão e de outras manifestações de violência. (Vieira & Amado, p.1)

Cada vez mais se considera normal, o facto de uma criança apresentar uma agressividade adaptativa, que se começa a manifestar desde o nascimento, mas que por norma vai diminuindo, à medida que a criança adquire e se adapta às normas familiares, escolares e sociais. Este comportamento agressivo poderá apresentar uma origem emocional, sendo o objetivo do comportamento agredir e ferir intencionalmente o outro, ou pode surgir com o objetivo de atingir um fim, por exemplo, uma recompensa e não necessariamente atacar o outro.

Segundo Gonçalves (2010), geralmente a violência na escola não é mortal, mas causa sérios danos no desenvolvimento psicoafectivo e social das crianças e adolescentes. Na infância e na adolescência, a violência é consensualmente considerada um comportamento de risco para um desenvolvimento saudável. Na sociedade atual, a

escola desempenha um papel determinante no processo de socialização e aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Portanto, de acordo com o pensamento do autor anterior, é possível de se verificar que os conflitos não resolvidos, que podem traduzir-se em violência, irão ser perpetuados ao longo de toda a vida, podendo assim dar origem a crianças com autoestima baixa e problemas de socialização, pois estes conflitos irão dar origem a problemas tanto a nível psicoafectivo como a nível social por parte das crianças. Teremos portanto de travar estes comportamentos o mais cedo possível, sendo a altura ideal o fase do Pré-Escolar.

Podemos considerar a agressividade como a resposta a um fraco envolvimento com as pessoas que a rodeiam, bem como com a própria sala e instituição, pois como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar nos dizem, “a educação pré-escolar foi apontada como um possível local de insucesso escolar precoce em que algumas crianças aprendem que não são tao capazes como as outras” (OCEPE, 1997, p.17)

Para o educador/professor é necessário conhecer as causas do comportamento violento, bem como os tipos de agressividade, pois só assim conseguirá estar desperto para identificar e resolver futuros conflitos com que se depare na sua sala de Pré-Escolar/1º Ciclo. Segundo Golçaves (2010), não é possível identificar uma causa única para o comportamento agressivo. Reconhece-se, no entanto, que na origem do comportamento agressivo, existe uma interligação entre fatores biológicos, ambientais e interpessoais e fatores de personalidade.

Causas do comportamento violento:

- Biológicas – alguns estudos salientam uma predisposição biológica para a agressividade;
- Ambientais e Interpessoais – a presença de condutas agressivas no seio do contexto familiar e social próximo da criança e do adolescente podem servir de

modelos na adaptação de comportamentos agressivos por parte destes e funcionar como estratégia aprendida e reforçada de resolução de conflitos;

- Personalidade - crianças e adolescentes agressivos podem apresentar uma tendência para uma perturbação ao nível da personalidade, caracterizada por um desrespeito pelo outro, falta ou ausência de empatia, dificuldades de ligações íntimas e comportamento impulsivo.

Ainda segundo este autor, existem três grandes tipos de agressividade:

- Agressividade verbal – agressão ao outro através da utilização de palavras ou de expressões verbais (insulto, ameaça, chamar nomes, dizer piadas e/ou alcunhar depreciativas, dizer mal, criticar gratuitamente, etc.);
- Agressividade física – agressão através do ataque físico (bater, empurrar, pontapear, dar encontros, puxar os cabelos, morder, etc.);
- Agressividade social – exclusão social, excluir das brincadeiras/atividades de propósito, espalhar boatos.

Segundo as OCEPE (1996, p.37), “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito. O educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração”. Apenas se as crianças se confrontarem com situações de conflito desde tenra idade, conseguirão ganhar ferramentas de mediação na gestão de conflitos, permitindo assim que estas situações de conflito não se transformem em situações de violência, daí ser necessário que o educador/professor se encontre atento ao que se passa na sala, para poder ceder competências às crianças para elas próprias travarem os seus conflitos, algo que tentei fazer no decorrer das minhas práticas, através do diálogo com as crianças envolvidas em conflitos, como o caso específico dos brinquedos, em que as crianças tinham dificuldade em perceber que não é por emprestarem os seus brinquedos, que irão ficar sem eles permanentemente. Daqui pode surgir uma conversa, em que o educador funciona como mediador, em que se explica que se a criança emprestar o seu brinquedo, o colega irá devolvê-lo quando acabar de brincar. Reparei, no decorrer dos meus estágios, que ao ter esta conversa em voz alta ou mesmo em momento de grande grupo,

quando surgiam situações de conflito, as próprias crianças serviam de mediadores e relembavam os colegas das conversas que tivemos.

Normalmente é durante o tempo de faz-de-conta no Pré-Escolar, que se verificam a existência de conflitos, o que permite que o educador possa aproveitar essas situações de conflito para desenvolver competências com as crianças no domínio da resolução de problemas interpessoais e até intrapessoais. Esta situação foi bastante visível no meu estágio, tanto durante as duas semanas de observação como nas semanas de intervenção, sendo que primeiramente este trabalho era realizado pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa e mais tarde, por mim. Trabalhei com as crianças/alunos no sentido de lhes fornecer as competências preventivas básicas na mediação e resolução de conflitos. Este trabalho desenvolveu-se ao longo de diversas conversas informais, leituras de histórias que abordassem conflitos e mesmo na intervenção em casos específicos.

Segundo Hohmann. & Weikart, (2011, p.89),

A abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal é uma estratégia a longo prazo que os adultos apoiantes utilizam com as crianças, desde a 1ª infância, até ao final do liceu. (...) No entanto, quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência e apoio.

Podemos assim verificar a importância que estes autores dão ao ensino de ferramentas de resolução de conflitos desde o início do Pré-Escolar, pois só assim teremos crianças capazes de resolverem os seus conflitos e até de fornecerem apoio e ferramentas a outros que necessitem. Também tive bem presente ao longo de toda a minha prática, esta necessidade de abordagem clara e sem constrangimentos dos conflitos, permitindo assim que as crianças percebessem que todos nos podemos envolver em conflitos. Para isso, utilizei sempre as histórias em que no final se

apresentavam duas versões da mesma situação, para assim as crianças perceberem que se tivermos as ferramentas necessárias, elas não irão escalar para a violência.

Para se permitir que as crianças cresçam e acreditem nas pessoas que as rodeiam, podendo assim crescer em autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança, é necessário a construção de um clima de apoio, pois apenas assim as crianças serão capazes de praticar a resolução de conflitos interpessoais, aprendendo a acreditar nelas próprias, enquanto seres capazes de resolver problemas, nos adultos, que se for necessário as podem auxiliar e a confiarem nas suas capacidades individuais e de grupo para conseguirem que as relações resultem.

Este clima de apoio é, segundo Hohmann & Weikart (2011, p.92) composto por cinco elementos:

Os cinco elementos dos climas de apoio: partilhar o controlo, centrar as atenções nos talentos e riquezas das crianças, formar relações autênticas, comprometer-se a apoiar a brincadeiras das crianças e adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal.

Durante toda a minha prática, tive estes cinco aspetos em conta quando tentei incentivar e ajudar as crianças a resolverem os seus problemas, pois só assim conseguiria garantir o sucesso da mediação que estava a realizar. Também considerei importante ter em conta quais os sentimentos e consequências, tanto positivas como negativas, dos conflitos entre crianças, como os existentes na área do faz-de-conta

A intervenção no campo da promoção da saúde e prevenção dos problemas de comportamento deve organizar as suas ações de forma a assistir as crianças na procura de alternativas realistas e mais adequadas para enfrentar os diversos desafios e estímulos nesta fase das suas vidas, em que têm de lidar com o stress, o aborrecimento/tédio e a depressão, em que se espera que o educador promova o envolvimento da criança em atividades que proporcionem prazer, relaxamento e ocupação criativa do tempo, daí a

importância das planificações, tanto semanais como diárias, de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

Os conflitos no Pré-Escolar podem aumentar a ansiedade e o medo, conduzindo ao desenvolvimento de percepções de vulnerabilidade e desesperança no futuro, tal como já foi referido anteriormente. Um programa de intervenção eficaz deverá ser capaz de promover uma percepção positiva de bem-estar, recursos individuais (autoestima, competências sociais, otimismo e sensação de poder e de coerência), capacidade de iniciar, desenvolver e manter relações interpessoais mutuamente satisfatórias, de lidar com a adversidade e de procurar apoio nos pares, adultos e instituições sociais. Foi isso que tentei sempre fazer ao longo da minha prática com as histórias que li, com os desenhos que pedi para eles fazerem e os jogos que realizámos.

É igualmente importante o contexto e o envolvimento escolar, as relações sociais dentro da escola e com os pais e as ligações da escola com a comunidade envolvente. Como tal, um programa de prevenção da violência em meio escolar deverá ainda promover a qualidade na educação escolar, nomeadamente, na obtenção de níveis de sucesso na educação, bem como na passagem para o 1º Ciclo, facilitar a monitorização da educação escolar e dos recursos e estruturas disponíveis.

O educador/professor deverá ver as situações de conflitos como ocorrências normais que oferecem oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais, deverá também encorajar as crianças a estabelecer ligação entre as suas ações e os efeitos que elas têm sobre os outros, tal como saber que é preciso tempo e paciência para se falar no meio de uma disputa entre duas crianças, mas que para as crianças, o resultado será a experiência de um sentimento de autonomia e de valorização pessoal.

O modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009), apresenta ainda um guião para a intervenção do educador em situações de conflito apoiando uma resolução de problemas que implique a participação da criança e a sua autonomia progressiva. Este guião diz que para se ajudar as crianças a resolverem o conflito, é necessário abordar a situação com calma, reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação,

definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem, encorajar as crianças a apresentarem ideias e soluções, repetir as ideias e soluções que as crianças apresentaram e potenciar a tomada de decisão sobre aquela que pretendem pôr em prática, encorajar as crianças a pôr em prática as suas decisões e também preparar-se para apoiar o seguimento dos acontecimentos.

Como se pode observar no Apêndice B (página 111), a mediação de conflitos é uma prática muito antiga, realizada entre pessoas, entre grupos e entre estados e nações. Nos últimos tempos tem sido objeto de um grande estudo e de muita atenção nos mais diversos domínios da atividade e das relações sociais. A escola, com todos os seus problemas de confronto e de conflitos praticamente inevitáveis não tem escapado, felizmente, a esta atenção.

As relações entre o aluno, a família, a escola e a comunidade não podem neste contexto ficar esquecidas, devendo ser entendidas no quadro de um paradigma eco sistémico, que permita gerir as dinâmicas internas às instituições e às próprias pessoas, de modo a promover-se o desenvolvimento dos educandos e a garantir-se uma sociedade mais justa e mais pacífica.

8.2. O Educador/Professor enquanto figura de mediador no Pré-Escolar e no 1º Ciclo

O mediador é efetivamente um facilitador da comunicação e um indutor de acordos que respeitem as especificidades individuais e não ponham em causa os objetivos educativos e as normas da escola, sempre longe de exercer a função de juiz. As decisões devem ser tomadas e assumidas por ambas as partes em conflito. O mediador deve ser preparado e convenientemente suportado para exercer as funções de mediação.

Existem algumas características para um bom mediador, como:

- Possuir uma boa capacidade de comunicação verbal e não-verbal;
- Ser um bom líder;
- Ser neutro e imparcial frente às partes em confronto, evitando a imposição de qualquer solução;
- Estar apto a identificar os sentimentos do interlocutor;
- Saber utilizar a escuta ativa;
- Ser capaz de formular questões que promovam a discussão dos pontos de vista das diferentes partes em litígio;
- Saber fazer reformulações positivas da informação ouvida;
- Manter o sigilo e a confidencialidade relativamente a todo o processo.

As pessoas que exercem o papel de mediadores podem ser internos ou externos à escola, desde que tenham formação especializada no domínio. Os mediadores internos podem ser docentes ou outros profissionais, como psicólogos, técnicos superiores de educação, técnicos de serviço social, etc. Poderão igualmente ser alunos, devidamente enquadrados e com preparação específica para isso.

Sem prejuízo do carácter voluntário das funções do mediador, é desejável que o grupo de alunos dos mediadores em cada escola reflita, tanto quanto possível, a diversidade que ela comporta, ao nível de aspetos como sexo, etnia, desempenho académico, comportamento social e proveniência cultural.

Em qualquer dos casos, quem exerce o papel de mediador, para além da formação específica que o torna conhecedor dos processos de mediação, deve reunir certas características que tornem essa pessoa aceite pela comunidade escolar. Os autores (e.g., Munné e Mac-Cragh, 2006; Jares, 2002) são unânimes na descrição dessas características, como:

- Dinamismo e preocupação pelos outros: vontade e disponibilidade para ajudar os outros;
- Humildade e prudência: de modo a evitar que a sua opinião interfira no processo;
- Imparcialidade, que lhe permita compreender as diversas visões sobre o conflito afirmadas pelas partes, sem tomar partido por qualquer delas;
- Independência, o que coloca os objetivos educativos acima de qualquer interesse pessoal;
- Paciência e capacidade de resistência, de forma a superar o stress e o cansaço que o processo de mediação pode provocar e a evitar precipitações durante todo o processo.

É assim urgente, que os futuros educadores e professores saibam olhar, para além do que está visível, que saibam perceber se os alunos estão bem psicologicamente para poderem ter um desempenho na escola que os leve ao sucesso escolar e conseqüente sucesso profissional. É na escola que as crianças passam a maior parte do tempo, é nela que muitas vezes começam as relações entre pares, onde os conflitos

podem surgir, cabe aos responsáveis por estas crianças terem uma intervenção positiva na antecipação e resolução de conflitos, sejam eles de que ordem for.

8.3. Conflitos no Pré-Escolar e 1º Ciclo e a sua manifestação

Dentro do contexto escolar, os conflitos que surgem com mais frequência dão-se entre:

Alunos - Alunos:

- Mal entendidos;
- Brigas;
- Rivalidade entre grupos;
- Discriminação;
- Bullying;
- Uso de espaços e bens;
- Namoro;
- Perda ou dano de bens escolares.

Alunos – Docentes:

- Não entender o que explicam;
- Notas arbitrárias;

- Divergência sobre critério de avaliação;
- Avaliação inadequada (na visão do aluno);
- Discriminação;
- Falta de material didático;
- Não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes);
- Desinteresse pela matéria de estudo.

Docentes - Docentes:

- Falta de comunicação;
- Interesses pessoais;
- Questões de poder;
- Valores diferentes;
- Busca de “pontuação” (posição de destaque).

Pais - Pais:

- Agressões ocorridas entre alunos;
- Associação de pais.

Pais - Docentes:

- Agressões ocorridas entre alunos e entre os professores;
- Perda de material de trabalho;
- Associação de pais e amigos;
- Cantina escolar ou similar;
- Falta ao serviço pelos professores;
- Falta de assistência pedagógica pelos professores;
- Critérios de avaliação, aprovação e reprovação;

8.4. Etapas Básicas no processo de mediação de resolução de conflitos

Segundo Vieira & Amado (s/d) o processo de mediação subdivide-se em duas fases; a fase prévia e a fase de aplicação. Cada uma destas fases divide-se em várias etapas que se vão completar e interligar entre si.

A fase prévia contempla a "Sensibilização da comunidade educativa", a "Seleção/Formação" e "Organização do espaço e criação de recursos materiais". Vieira & Amado (s/d) referem, a sensibilização da comunidade educativa consiste num trabalho inicial, com o intuito de realizar formações e divulgação das mediações em contexto escolar na sociedade envolvente. Segundo os mesmos autores, seleção/formação consta em pequenos cursos de formação para quem se interessa a desempenhar futuramente o papel de mediador em contexto escolar. Ainda descrevem a organização do espaço e criação de recursos materiais como sendo um espaço destinado ao arquivo e reuniões do material e equipa de mediação; aqui são tratados todos os assuntos acerca desta.

A fase de aplicação é composta segundo Vieira & Amado (s/d) pela "explicação do processo", "audição daquilo que aconteceu", "definir problemas e preocupações associadas", "organização das questões e procura de soluções", "estabelecer um acordo" e "felicitar as partes pelo acordo estabelecido". Vieira & Amado (s/d) traduzem a explicação do processo como a explicação do mesmo às partes interessadas, ou seja, o mediador explicita todo o processo aos envolventes no conflito. Referem como audição daquilo que aconteceu, o ouvir todas as partes do conflito, estimulam os "conflituosos" a explicar o seu ponto de vista. A definição de problemas e preocupações associadas é explicitada como o resumo por parte do mediador sobre o relato dos mediados, onde é estabelecida uma agenda do que irá acontecer; as reuniões que irão ser marcadas e como irão resolver o conflito. A organização das questões e procura soluções consiste na identificação de soluções que são assumidas pelos mediados, com intervenção mínima dos mediadores. Estabelecer um acordo ainda segundo os mesmos autores, significa determinar um acordo partilhado por todas as partes envolvidas no conflito. Por fim felicitar as partes pelo acordo estabelecido é determinado pela congratulação e incentivo aos mediados por parte dos mediadores.

8.5. Princípios e ferramentas de atuação dos mediadores

Como citado por Veiga & Amado (s/d): "A atuação dos mediadores no contexto escolar exige o domínio de um conjunto de princípios e de ferramentas conceptuais, comunicacionais e procedimentais, difíceis de alcançar sem uma preparação prévia com alguma especialização" (p.11). Os princípios e ferramentas regidos por estes autores são: "constituir-se como um processo educativo", "ser um processo voluntário", "ser confidencial", "ser realizado em colaboração", "ser imparcial, neutro e independente" e "ser um processo em que o poder de decisão recai sobre as partes em litígio".

No primeiro princípio referido "constituir-se como um processo educativo" os autores referem que faz com que a existência de um conflito crie uma possibilidade de formação de valores de diálogo. No segundo princípio "ser um processo voluntário" os autores querem dizer que a decisão da resolução do conflito deve ser voluntária e aceite pelos envolvidos no conflito. Com o terceiro princípio "ser confidencial" os autores querem dizer que é um direito dos mediados que seja confidencial e um dever dos mediadores. No quarto princípio "ser realizado em colaboração" é referido que o processo de mediação deverá ser efetuado em colaboração entre as partes do conflito, assim como, pelo mediador. No princípio referente a "ser imparcial, neutro e independente" é defendido pelos autores que o mediador não pode tomar partidos, nem nenhuma das partes do conflito, assim como deve evitar estratégias de cumplicidade. Referindo-se ao sexto e último princípio "ser um processo em que o poder de decisão recai sobre as partes em litígio" Veiga & Amado (s/d) referem que o papel do mediador é orientar e clarificar o processo, mas são as partes que devem definir o mesmo.

8.6. Mediação realizada por pares

A mediação realizada por pares, entre alunos, tem sido objeto de atenção nos últimos tempos com vantagens para a sua sistematização e avaliação. Esta estratégia implica a formação e treino com base em programas específicos: princípios da não-violência, técnicas de resolução de conflitos de equipas de líderes (também pode existir um sistema de rotação dentro da turma ou da escola), capazes de facilitar as interações e de ajudar os outros a resolver os seus conflitos e a chegar a um acordo aceitável pelas partes consideradas. Trata-se, por isso, de uma atuação com grande potencial educativo, que favorece a capacidade de escutar as duas partes e a cooperação entre elas.

Como constata Del Rey e Ortega (2001, p. 297), “os benefícios deste tipo de programas, como sucede com outros processos entre iguais, não atingem só os rapazes e raparigas objeto de ajuda, mas também os que ajudam e aos espectadores dos novos acontecimentos”. E por isso os benefícios estendem-se a toda a escola, criando um clima mais saudável e de cooperação

Tendo em conta o que já dissemos sobre a preparação dos mediadores em geral, no que respeita à preparação dos alunos, em especial, torna-se necessário, segundo diversos autores que os alunos aprendam a:

- Conhecer a natureza dos conflitos;
- Ser imparciais, neutrais, respeitadores e ouvintes empáticos
- Criar um bom clima para a sessão de mediação e estabelecer protocolos (tais como: chamar o outro pelo nome ou não interromper o outro);
- Escolher estratégias adequadas a cada caso e às respetivas partes;
- Recolher informação junto das partes, de modo a perceber o que as divide, o que sentem e o que querem;

- Focar o diálogo em interesses comuns às partes;
- Estabelecer opções e planos para a resolução dos conflitos com vantagens para ambas as partes;
- Avaliar opções e escolher soluções;
- Formalizar e redigir o acordo e encerrar a sessão.

8.7. Apoio ao aluno e à família no Pré-Escolar e no 1º Ciclo

Hoje cada vez mais se reconhece e compreende que a qualidade da vida na escola – o bem-estar, a auto-estima, o aproveitamento escolar, as relações entre os seus membros, a aprendizagem da cidadania, entre outros, está relacionada com a participação da comunidade e das famílias na vida escolar e, portanto, com a inter-relação saudável entre estes sistemas. E por isso reconhece-se também que essa relação é crucial no desenvolvimento das crianças e dos jovens em idade escolar. Para que haja ligação positiva entre a família e o meio escolar é necessário:

- Confiança mútua entre as famílias e a escola;
- Partilha do mesmo desejo de sucesso educativo e bem-estar para as crianças e jovens;
- Partilha de responsabilidades;
- Preocupação comum pela continuidade e pela congruência de valores e mensagens ao longo das diferentes fases do desenvolvimento da criança;
- Sensibilidade para acolher e compreender as diferenças, sejam estas culturais, sociais, religiosas ou outras;
- Preocupação pelo bom desempenho dos respetivos papéis específicos de cada uma das instituições;
- Reconhecimento de igualdade de poderes e de direitos, ainda que cada um em áreas complementares.

8.8. Implicações na Prática

No decorrer do desenvolvimento do trabalho por projeto na PES Pré-Escolar (Apêndice A, na página 103), deparei-me com algumas situações que necessitaram de intervenção na área de resolução de conflitos, pois as crianças queriam falar todas ao mesmo tempo e consideravam que as ideias delas eram melhores e mais importantes do que as dos seus pares. Foi aqui necessário tirar um momento e falar calmamente com todos, primeiro em grande grupo e depois em pequeno grupo, para assim perceberem que todos devem ter voz e não apenas alguns. Também durante a exposição das descobertas realizadas, aconteceu o caso de uma das crianças não querer que o trabalho de outra fosse exposto, pois considerava que o seu desenho referente à mesma descoberta era melhor. Aqui tive de apelar à criança que imaginasse comigo como ela ficaria se a situação fosse ao contrário, se ela iria gostar de ouvir que o trabalho feito com tanto esforço por ela não prestava e não possuía qualquer tipo de valor. Propus então às duas crianças que falassem e que em conjunto decidissem qual a melhor maneira de ultrapassarmos aquele problema. Passado alguns minutos de reflexão e de conversa entre elas, a resolução chegou. Foi então decidido por elas que ficariam ambos os trabalhos expostos, para assim a comunidade escolar e não escolar tomar contacto com duas formas diferentes de explorar o mesmo resultado.

Num dos intervalos da PES de 1º Ciclo, deparei-me com uma situação (Apêndice C, na página 123), que infelizmente é muito comum nos recreios e que consistia no J. a bater na L., por esta não sair da corda, que se encontra no espaço exterior da Escola. Dirigi-me ao pé das crianças e perguntei o que se tinha passado, tentando assim perceber o que tinha acontecido e dando oportunidade aos dois de me explicarem, para não tomar partidos ouvindo apenas uma versão. Não desvalorizei esta situação, mas tentei observá-la como sendo uma oportunidade para as duas crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais, sabendo que esta competência não se adquire de um momento para o outro, mas sim com muito tempo de trabalho. No entanto, segundo Hohmann e Weikart (2011),

Quando as crianças praticam a resolução dos conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta, têm

muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência e apoio.

Tentei ter o cuidado de estabelecer relação causa-efeito, e tentar explicar ao J. que se a L. caísse, iria ser grave, pois ela poderia se aleijar gravemente. Esta tomada de responsabilidade por parte do J. não é uma lição fácil de apreender, principalmente porque eles ainda vêem as situações apenas do seu ponto de vista, sendo necessário trabalhar na resolução de conflitos com os colegas para desenvolverem a capacidade de antecipar e de lidarem eficazmente com esses mesmos conflitos á medida que os encontram no decorrer da sua vida.

A mediação de conflitos consiste numa estratégia de resolução positiva de situações conflituosas que podem ocorrer em diversos contextos e implicar diferentes intervenientes.

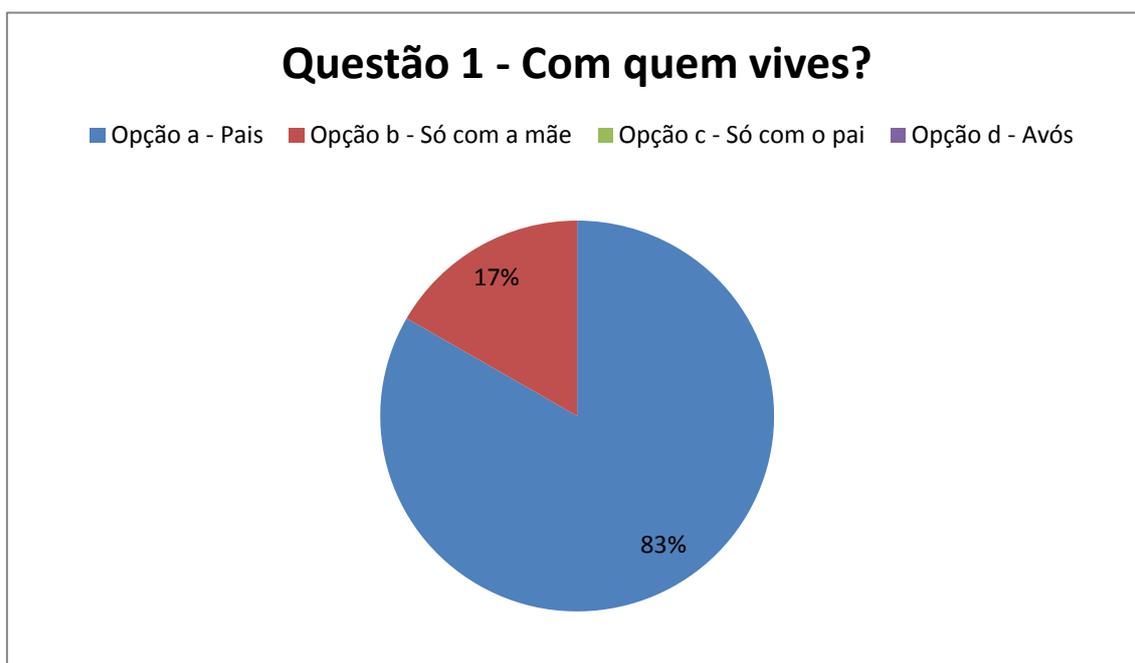
Com efeito, ao optar-se por esta medida de resolução de problemas, reconhece-se ao conflito um papel construtivo na melhoria das relações interpessoais de quem está em litígio. Sabe-se que a mediação de conflitos promove responsabilidades nas pessoas em confronto, estimula a sua capacidade de diálogo e de cooperação e promove a exibição de qualidades pessoais, como a honestidade, a humildade, a imparcialidade, a independência e a paciência.

Reconhecendo-se que estas competências são essenciais para o exercício da cidadania em todas as idades e que a sua promoção tende a diminuir a probabilidade de ocorrência de situações conflituosas no futuro, porque as pessoas aprendem a ser pacificadoras, afigura-se de toda a pertinência a aplicação de programas de mediação em contexto escolar. Neste âmbito, todas as partes ganham, se docentes e discentes forem envolvidos e se a escola, fazendo uso dos recursos da sociedade onde está inserida, for capaz de estabelecer parcerias, de chamar as famílias a envolver-se na vida diária da instituição e de formar os seus próprios mediadores.

É assim urgente, que os futuros educadores e professores saibam olhar, para além do que está visível, que saibam perceber se os alunos estão bem psicologicamente para poderem ter um desempenho na escola que os leve ao sucesso escolar e consequente sucesso profissional. É na escola que as crianças passam a maior parte do tempo, é nela que muitas vezes começam as relações entre pares, onde os conflitos podem surgir, cabe aos responsáveis por estas crianças terem uma intervenção positiva na antecipação e resolução de conflitos, sejam eles de que ordem for.

8.8. Análise de questionários

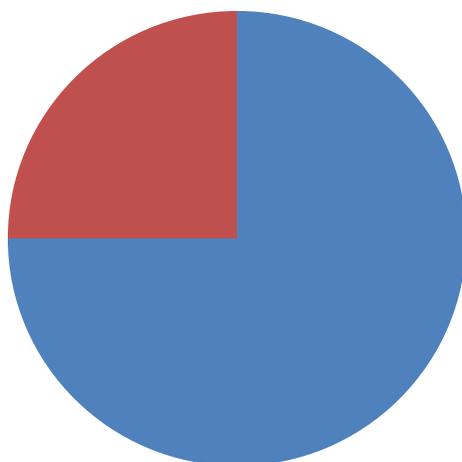
De seguida, apresento a análise dos questionários (Apêndice D, na página 123) aplicados à turma da PES 1º Ciclo, pois pretendia assim conhecer as rotinas das crianças no exterior e no interior da escola, para assim tentar perceber quais as suas motivações, se as houvesse, para os conflitos. Como nesse dia faltavam 3 alunos, os resultados apresentados dizem respeito a apenas 24 alunos. De seguida, apresentam-se as respostas dos alunos.



Podemos observar que 83% das crianças vivem com os pais, sendo que 17% são provenientes de famílias monoparentais. Existe ainda o caso de uma criança que vive com a mãe e com os avós maternos.

Questão 2 - Tens irmãos?

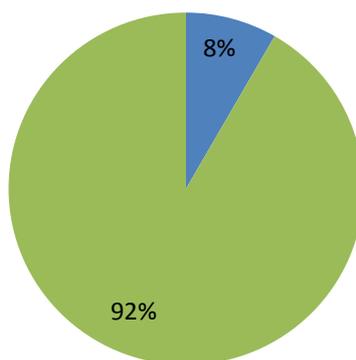
■ Opção a - Sim ■ Opção b - Não



Podemos referir que 75% das crianças tem irmãos e 25% não tem irmãos. A maior parte das crianças tem apenas um irmão.

Questão 3 - Como costumam ir para a escola?

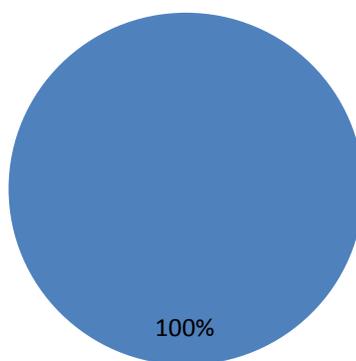
■ Opção a - A pé sozinho ■ Opção b - A pé acompanhado
■ Opção c - De carro com os pais ■ Opção d - De autocarro



92% das crianças costuma ir para a escola na companhia dos pais, sendo que 8%, que corresponde a duas crianças, se deslocam a pé para a escola.

Questão 4 - No recreio, costumam...

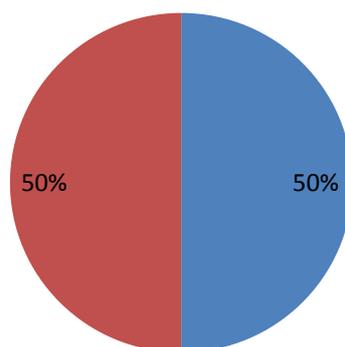
- Opção a - Brincar com os teus amigos
- Opção b - Brincar sozinho
- Opção c - Ficar na sala de aula
- Opção d - Ficar pelos corredores



Na questão 4, 100% das crianças escolheram a opção a, sendo que brincam sempre com os amigos, nunca brincando sozinhas.

Questão 5 - Alguma vez foste vítima dos colegas na escola?

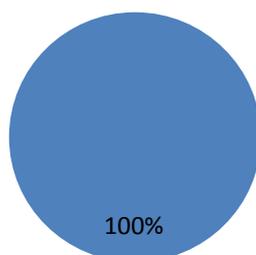
- Opção a - Sim
- Opção b - Não



Nesta questão, é possível verificar que metade da turma já foi vítima dos colegas da escola, sendo que destes 12 alunos, 6 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Questão 6 - Onde é que geralmente os colegas da escola te apanham para te fazerem mal?

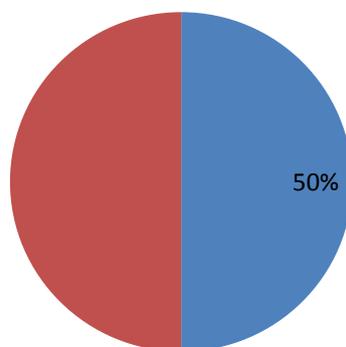
- Opção a - Recreio
- Opção b - Refeitório
- Opção c - Sala de Aula
- Opção d - Corredores
- Opção e - à saída da escola



A questão 6 apenas foi respondida pelos alunos que na questão anterior escolheram a opção de que já tinham sido vítimas por parte de colegas. Destes 12 alunos, todos escolheram o recreio como sendo o local predileto para os colegas lhes fazerem mal.

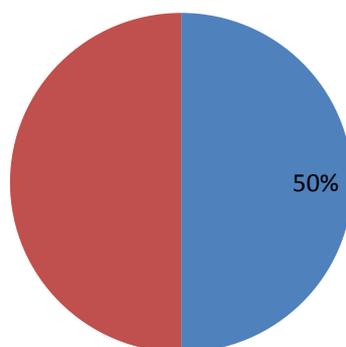
Questão 7 - Falaste com o professor de que estavas a ser vítima de violência na escola?

■ Opção a - Sim ■ Opção b - Não



Questão 8 - Falaste com os teus pais de que estavas a ser vítima de violência na escola?

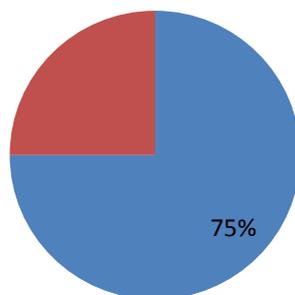
■ Opção a - Sim ■ Opção b - Não



A questão 7 e 8, tal como a questão 6, apenas foi respondida pelos alunos que responderam afirmativamente à questão 5 e podemos observar que metade dos alunos falou com a professora e com os pais de que estavam a ser vítimas de violência na escola.

Questão 9 - Alguma vez viste algum colega a ser vítima de violência por parte de outros colegas?

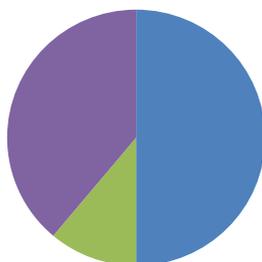
■ Opção a - Sim ■ Opção b - Não



Na questão 9, 75% dos alunos responderam afirmativamente à questão, o que responde a 18 crianças das 24 crianças no total, e 25% responderam negativamente, pelo que na questão 10, apenas as 75% responderam.

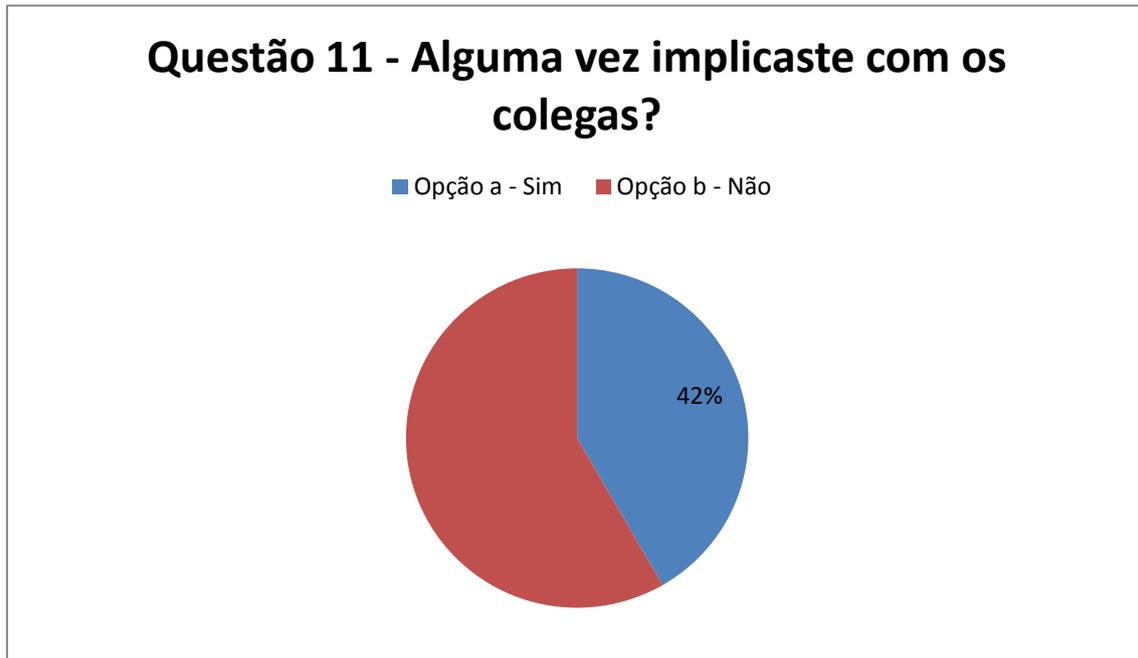
Questão 10 - O que fizeste em relação a isso?

■ Opção a - Foste ajudar o colega
■ Opção b - Juntaste-te ao colega que estava a bater e começaste também a bater
■ Opção c - Olhas-te e foste rapidamente chamar por ajuda
■ Opção d - Olhas-te e foste embora



Relativamente à questão 10, 50% das crianças, o que corresponde a 9 crianças, responderam que foram ajudar o colega, sendo que 39% das crianças, que corresponde a

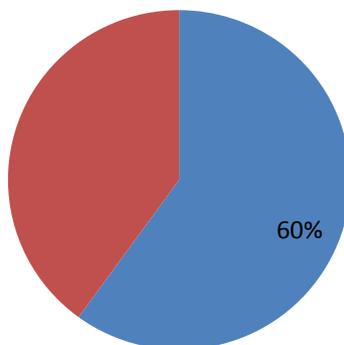
7 crianças apenas olharam e foram embora e 11% das crianças, o que corresponde a 2 crianças, olharam e foram chamar ajuda. É importante referir que nenhuma criança escolheu a opção b.



Na questão 11, 42% das crianças, o que corresponde a 10 crianças, sendo que destas 10, 4 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino, responderam afirmativamente à questão, enquanto 58% respondeu negativamente.

Questão 12 - Quando o fizeste, foi sozinho ou com amigos?

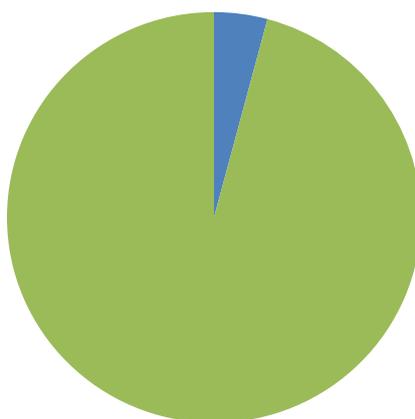
■ Opção a - Sozinho ■ Opção b - Com amigos



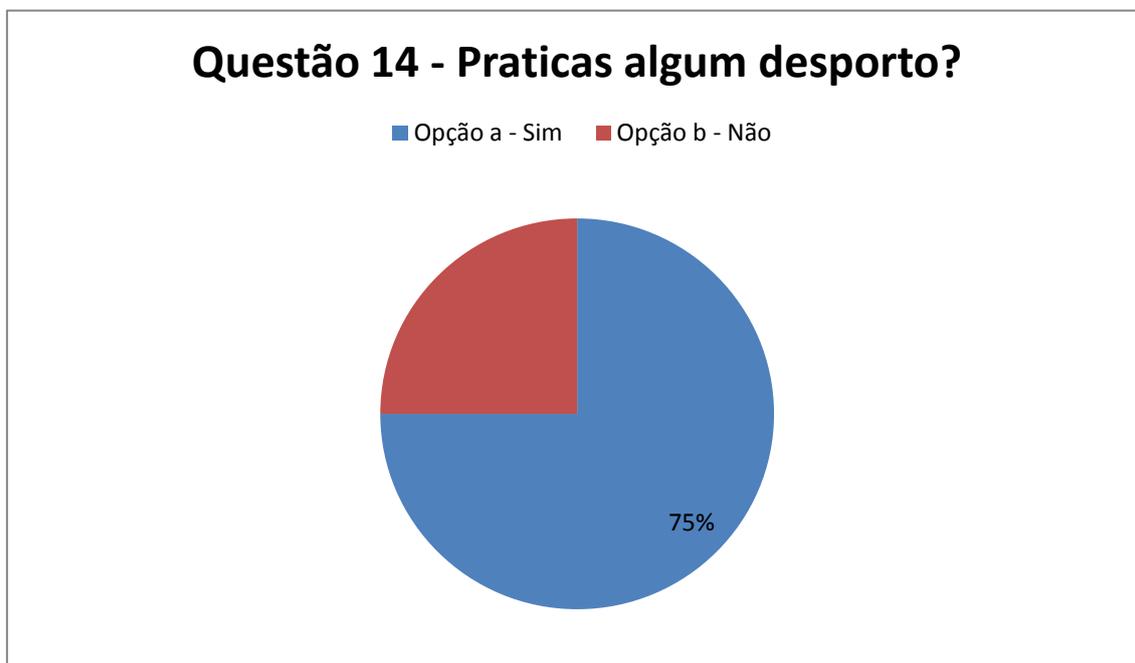
A questão 12 foi respondida apenas pelos 42% que responderam afirmativamente à questão anterior, de onde podemos retirar que 60% das crianças agiram sozinhas e 40% acompanhados com amigos.

Questão 13 - Como costumamos ir para casa?

■ Opção a - A pé sozinho ■ Opção b - A pé com amigos
■ Opção c - De carro com os pais ■ Opção d - De autocarro



Das 24 crianças a que o questionário foi realizado, 23 alunos responderam que costumam ir para casa com os pais, o que corresponde a 96% sendo que apenas 1 criança respondeu que vai a pé sozinho para casa.



Das 75% crianças que responderam afirmativamente à questão, podemos retirar vários desportos, sendo que a maior parte são desportos de grupo, como o futebol e o ballet. Existem ainda algumas crianças que praticam natação e artes marciais, Duas das crianças praticam ainda violino. Em conversa informal, descobri que as 25% das crianças que não praticam desporto, não o praticam devido à falta de disponibilidade dos pais/encarregados de educação.

A questão 15 era de resposta aberta, pelo que as crianças puderam responder o que costumam fazer nos tempos livres, de onde posso inferir que a maioria das crianças da turma costuma passar os seus tempos livres a jogar em aparelho eletrónicos, como a Wii e nos tablets. Não existe uma criança, das que foram inquiridas, que não refira aparelhos eletrónicos, o que nos leva a pensar que passam os seus dias em casa a jogar, não tomando contato com o ar livre, mas por sua vez, tomando contato com jogos por vezes violentos, o que pode levar a que haja um crescimento de violência nas escolas.

9. Reflexão Final

A construção deste Relatório contribuiu para a minha aprendizagem, pois a tomada de consciência e o conhecimento de mecanismos de controlo da resolução de conflitos tiveram efeitos na melhoria das minhas aprendizagens, permitindo-me ao mesmo tempo trabalhar a prática e refletir sobre a teoria. É ainda um instrumento de excelência para a obtenção de feedback e para o desenvolvimento profissional de uma futura educadora/professora, ajudando ainda a contribuir para o desenvolvimento não apenas de um conjunto de aprendizagens curriculares, mas também de aprendizagens que surgem dos problemas reais com que nos deparamos no nosso dia-a-dia.

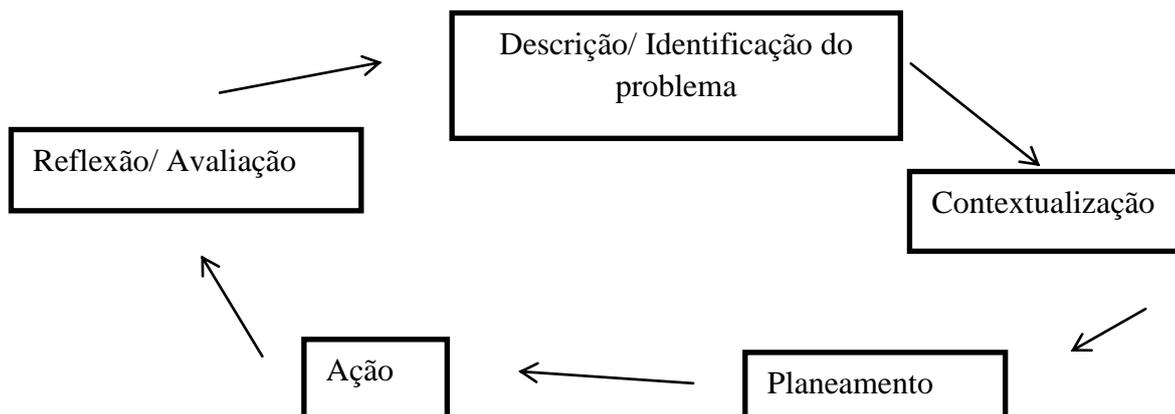
O estágio pedagógico surge como um momento fundamental, conjugando fatores indispensáveis para a formação e o desenvolvimento de uma futura educadora/professora, pois todas as minhas vivências escolares permitiram momentos de formação muito enriquecedores, como a promoção, dinamização e participação em atividades diversas, numa perfeita harmonia com toda a comunidade escolar, promovendo a cooperação, espírito de grupo, camaradagem e entreajuda, ao longo do desenvolvimento dos conteúdos programáticos.

Em relação aos aspetos positivos, estes foram muitos, como a interação saudável e profissional com a comunidade escolar, nomeadamente crianças, educadoras, professoras e auxiliares de ação educativa. Deparei-me ainda com um excelente dinamismo escolar, duas instituições bastante acolhedoras e funcionais, com um papel ativo na formação das crianças, proporcionando tanto autoestima como bem-estar. No entanto, também me deparei com alguns obstáculos, onde foi fundamental a presença, tanto da educadora cooperante, como da professora cooperante, para o meu crescimento tanto pessoal como profissional, o que permitiu que conseguisse superar algumas das minhas dificuldades com sucesso.

Convém ainda referir a importância das reflexões sobre a nossa prática, pois obrigamos a ter um momento em que paramos para pensar sobre o que fizemos, como fizemos e porque o fizemos, o que é sem dúvida muito importante. Através das reflexões

podemos repensar sobre a nossa prática, procurando e encontrando objetivos e novas formas de atuarmos no mundo da educação. É neste processo que pesquisamos e procuramos fontes que justifiquem as nossas ações e fazemos um levantamento do que poderemos fazer.

A reflexão da nossa prática, remete-nos para a questão do professor-investigador, pois como foi referido pelos diversos professores presentes no Seminário de Investigação, realizado no dia 31 de outubro de 2013 na Escola Superior de Educação de Setúbal, a investigação-ação é um paradigma sócio-crítico e com uma metodologia orientada para a prática, que pode ser representada pelo seguinte esquema:



Segundo Alarcão (2001), na noção de professor-investigador, estão presentes três filosofias de trabalho e que são elas: a noção de que a observação e compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projetos curriculares, os professores em grupo vão adquirindo dinâmicas particulares e ainda que os próprios professores se encontram em processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui. Convém ainda referir, que todo o professor deve ter uma atitude profissional

em que se questiona criticamente, para assim alcançar a compreensão e posterior solução.

Ainda em relação à Investigação-ação, convém referir McKernan, citado por Máximo-Esteves (2008), referindo que

é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada.

No decorrer destes meses de estágio foram vários os momentos desafiadores e enriquecedores pelos quais passei, tanto a nível académico, pessoal e conseqüentemente profissional. Foram momentos de amadurecimento, de contato com o outro (adultos e crianças), conhecer as suas necessidades, agindo ou tentando agir consoante as mesmas.

Ao longo de todo o meu percurso académico, tentei guiar-me pela perspectiva de professor-investigador, tendo noção que muito me falta ainda percorrer, mas esperando que num futuro próximo me seja mais fácil realizar esta crítica relativamente à minha profissão, que tanto tem de gratificante.

Subjacente a toda a questão da aprendizagem, está o papel do educador/professor na questão da resolução de conflitos, pois é ele que muitas das vezes dá o exemplo, que é um modelo a seguir, que cria situações favoráveis à participação de todos no seio do grupo, tornando-o assim como um mediador de excelência. Dá também oportunidade às crianças de interiorizarem o aspeto social, para ganharem competências na sua vivência na sociedade, tendo de facto de serem bem ponderadas e dinamizadas. Estes aspetos que primeiramente aparecem ao nível social, mais tarde poderão passar para o foro psicológico, podendo ser reproduzidos em outras situações, sejam essas reproduções boas ou más. Devem ser valorizados os momentos vividos em grande grupo e/ou em

pequenos grupos e até mesmo a pares, pois na resolução de problemas e conflitos é importante que as crianças sejam participantes ativas, pois só assim irão desenvolver as competências reais na resolução de conflitos no presente e no futuro.

Os momentos vividos, no caso das minhas duas PES, passaram pela leitura de histórias, de conversas informais e de intervenção em casos específicos, como ficou explícito no decorrer do Relatório.

Referências Bibliográficas

- ✓ Brunner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In J. Brunner. *Cultura de Educação*. (pp71-95). Lisboa: Edições 70.
- ✓ Coimbra, J. (2003). Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares, In M. Costa (Coord.). *Gestão de Conflitos na Escola*. (pp 15-51). Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). El Programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, nº 326. (pp 297-310).
- ✓ Gonçalves, R. (coord.). (2010). *Violência em Contexto Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ✓ Hohmann, M. & Weikart. D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Jares, R. (2006). *Pedagogia de la convicência*. Barcelona: Graó
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. (1999). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena. O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualizaçãr do Modelo High-Scope. In Oliveira-Formosinho, J. (org), Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. *Educação Pré-Escolar. A Construção Social da Moralidade*. (Parte II). Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Ministério da Educação. (1996). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ✓ Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 Principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graé.
- ✓ Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (org.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- ✓ Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas*. Porto: ASA.
- ✓ Torremorrel, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Vieira, C., & Amado, J. (s.d.). *Notas sobre a Mediação de Conflito em Contexto Escolar*. Obtido em 14 de março de 2014, de Universidade Católica do Porto: http://www.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/nirGerirIn disciplinaEscolaMateriaisApoioBr44478235/fmartins/74_VGCE_Texto_Base_N_4_Conflitos_N_4.pdf
- ✓ Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. *NSIN RESEARCH MATTERS N°24*. (pp 1-8).

Outros Recursos

- ✓ Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- ✓ Metas de Aprendizagem do 1º Ciclo, obtido em 14 de novembro de 2013, de Ministério de Educação e Ciência:
<http://www.dgidec.min.edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=3>
- ✓ Plano de Atividades de Turma do 3º ano de escolaridade da Escola Básica Quinta da Vista Alegre
- ✓ Programa Nacional do Ensino Básico, obtido em 27 de outubro de 2013, de Ministério de Educação e Ciência:
<http://dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=3>
- ✓ Projeto Educativo do Agrupamento nº 1 de Évora
- ✓ Projeto Educativo da Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

APÊNDICES

Apêndice A - Projeto de Intervenção em Jardim de Infância

Fundamentação teórica do trabalho de projeto

A metodologia de projeto tem como situação central a criança e as suas questões, daí que “ a característica essencial de um projeto é ser uma investigação, (...), que leva a um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam” (Katz & Chard 2009, p.3), sendo que este processo pode ser realizado em cooperação com o educador. De acordo com Katz & Chard (2009, p3), o trabalho de projeto mais não é do que “um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos” (Katz & Chard, 2009, p.3), não sendo porém o que aconteceu com o projeto desenvolvido, pois foi realizado por 9 crianças, sendo que o restante grupo não quis participar e como os projetos devem ser do interesse da criança e não uma obrigação, apenas estes 9 desenvolveram o projeto. No entanto, o trabalho por projeto não significa apenas um estudo aprofundado por um determinado tópico, mas sim uma interação com as pessoas, objetos e com a comunidade em que se encontram inseridas de maneira a que signifiquem algo pessoal para as crianças, como foi o trabalho desenvolvido por este grupo de 9 crianças.

Na metodologia de projeto, o educador deve ser um guia e um organizador das aprendizagens e não um transmissor de conhecimentos, daí ser necessário que deixe os alunos arriscarem, mas que não os deixe fracassar, deve analisar e por em evidência os saberes e as capacidades adquiridos, deve privilegiar os aspetos positivos das aprendizagens e deve gerir o trabalho em equipa. E ao pensar num projeto, o educador deve procurar ter em conta os interesses e motivações dos alunos, de modo a tornar as aprendizagens significativas, levando-os à compreensão e transformação da realidade que os rodeia, trabalhar os conteúdos de um forma integral, sem a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas, bem como estimular as crianças na procura de formas para superar a dificuldades e resolver os problemas que surjam no decorrer no projeto, promover o desenvolvimentos de atitudes que facilitem a interação, a cooperação e a solidariedade entre os alunos e por fim, estabelecer com os alunos um conjunto de fases

ou etapas por onde terão de passar para a realização do projeto. (Santos, M., Fonseca, T. e Matos, F., s/d, p.29)

Os grandes sentidos do projeto

Assim sendo, o projeto de intervenção na sala de Jardim de Infância onde desenvolvi a minha PES foi realizado no período de 7 de maio a 30 de maio de 2013, no entanto a situação desencadeadora do projeto foi a 5 de abril de 2013, havendo durante este tempo, diversas conversas sobre o tema, até decidirmos.

No dia 5 de abril de 2013, realizámos uma visita ao Museu de Évora, onde as crianças ficaram fascinadas com os quadros dos Reis e das Rainhas, bem como o que a guia ia explicando, o que resultou em diversas questões, já na sala, sobre as vidas dos Reis antigamente. No entanto, durante algum tempo, as crianças não realizaram mais questões, até que uma das crianças trouxe um dvd de desenhos animados em que surgiam Reis, o que levou a mais um rol de questões, daí que o projeto “Como viviam os reis e as rainhas antigamente?” tenha surgido porque identifiquei uma necessidade das crianças com o contacto da História, o que indo de encontro aos seus interesses, implicava um contacto com a História Medieval.

Estava lançado o projeto, mas como não deve ser uma responsabilidade única do adulto, no dia 7 de maio de 2013 questionei as crianças sobre o que achavam de realizarmos um projeto sobre esse tópico, ao que as crianças responderam que não sabiam o que era um projeto, pelo que eu expliquei e 9 crianças disseram que queriam desenvolver esse projeto. Ao serem apenas 9 crianças a escolher, referi que as restantes crianças tinham de pensar sobre se tinham a certeza se não queriam participar, pois desenvolver um projeto implica responsabilidade e isso implica que as crianças não podem dizer que participam e depois que já não participam e vice-versa.

Face às características do grupo e do assunto a investigar, todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1996) foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as áreas do Conhecimento

do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação, o domínio da Expressão Plástica.

O tópico encontrava-se adequado ao contexto e oferecia um interessante potencial para envolver as famílias, pelo que facilmente se designaram como principais sentidos do projeto o estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa, a partir do estudo de como viviam os Reis e as Rainhas antigamente, explorar diferentes técnicas de expressão plástica, nomeadamente, para a apresentação do projeto à restante comunidade educativa, proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreajuda e na solidariedade e envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa, através das famílias responderem às perguntas realizadas pelos seus filhos e que sustentavam o projeto.

Fases do desenvolvimento do projeto

Fase I – Definição do problema

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Após a decisão de se iniciar este projeto, questionei o grupo relativamente ao que sabiam sobre os Reis e as Rainhas, muitas crianças sabiam “muitas coisas” sobre o assunto e mostraram grande interesse em comunicá-las aos outros. A “chuva de ideias”, resultante dos diferentes contributos, foi registada por mim, no entanto, tendo em conta que muitos dos contributos eram os mesmos, decidi apenas colocar uma vez, na cartolina na qual desenhei uma tabela com as entradas “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e o “Como vamos descobrir?”.

No desenrolar do preenchimento da tabela, que foi realizada em grande grupo, todas as crianças se mostraram interessadas, até mesmo aquelas que não iriam participar. Quando perguntei ao grupo o que queriam saber, tive de pedir por várias vezes que se respeitassem, pois com o entusiasmo de responderem, “atropelavam-se” uns aos outros. À medida que algumas crianças iam dizendo o que queriam saber, logo outras davam

ideias de como poderíamos ir descobrir as respostas, pelo que as entradas “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir?” foram respondidas ao mesmo tempo.

O que sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos descobrir?
<ul style="list-style-type: none"> Os reis mandam nas pessoas que estão no palácio. (Daniel L.) Os reis utilizam coroados. (Catarina) As roupas eram diferentes. Os vestidos eram do pescoço até do chão. (Daniel L. e Catarina) 	<ul style="list-style-type: none"> Porque é que os reis mandam? (Daniel L.) Porque é que os reis utilizam coroados? (Catarina) Porque é que os guardas antigos usavam as roupas com ferrões? (Daniel L.) Porque é que os reis utilizavam espadas? (Rafael) Porque é que os reis e as Rainhas se sentam no trono? (Daniel L.) Como eram as roupas? (Luana) Como é que as pessoas se lavavam? (Catarina) Onde é que as pessoas iam fazer xixi? (Ducete) 	<ul style="list-style-type: none"> Vamos escrever uma carta aos pais a pedir ajuda Vamos perguntar às nossas famílias se nos podem ajudar Vamos tentar ir ao Museu perguntar às pessoas que lá trabalham Quem participa? Duca, Catarina, Vicente, Luana, Theophilo, Catarina, João, Joana R. e Daniel L.

Fig. 7. Cartolina com a tabela de entradas “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir?”

Fase III - Execução

A procura de respostas para as questões foi realizada através de cartas, realizadas pelas crianças, no meu computador, para as famílias, sendo que fizemos 3 cartas com 3 perguntas cada, que depois foram entregues consoantes os interesses individuais de cada criança e que se encontram em anexo.

As atividades iniciaram-se com a consulta de livros trazidos pela educadora e pelas respostas que as crianças pesquisaram em casa com os pais. Na sala, o meu computador foi um recurso utilizado, para pesquisar imagens de Reis, devido às questões das roupas.

O computador revelou ser um instrumento de trabalho muito atrativo, pois todos se mantiveram muito envolvidos na sua exploração, fosse quando escreveram as cartas, fosse quando pesquisámos as imagens. A pesquisa na Internet permitiu confirmar as respostas que já tinham sido obtidas a partir da visita ao Museu e da consulta dos livros e observar imagens dos Reis em diversas situações. Nesta actividade foi necessário e

fundamental cada criança esperar pela sua vez para escrever, usando o teclado, e manipular o rato.

As aprendizagens e descobertas iam sendo reveladas através dos desenhos e pinturas que realizavam, quase sempre, por iniciativa própria, sendo que decidimos que este seria o método utilizado para responder às questões e que iríamos apresentar. Utilizavam os diferentes materiais disponíveis como lápis de cor e de cera, canetas de feltro, guaches, etc. Através dessas produções, tornou-se evidente que as crianças aprenderam os formatos do cabelos, das roupas e das coroas que se utilizavam antigamente.

No entanto, não seria possível descobrirmos tudo sem a participação de algumas famílias, o que me leva a pensar que o envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos na sala, constituindo um recurso valioso.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o projeto proporcionou o contacto com várias histórias, a grande maioria delas trazidas por mim. Através dos registos realizados ao longo do projeto foram criadas condições de familiarização com a escrita, pois algumas crianças iam escrevendo as perguntas que viam na cartolina, bem como algumas que copiaram a carta para levar às famílias. Tornou-se evidente que a escrita vai adquirindo cada vez mais significado para as crianças.

Fase IV – Resultados e produtos/ divulgação/ avaliação

A avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo e, no final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Os registos permitiram tanto aos adultos como às crianças rever e avaliar todo o processo, bem como para as crianças perceberem se as concepções que tinham acerca dos reis estavam corretas.

Através dos registos as crianças tomam consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam.

Ajudou ainda termos realizado uma exposição, que inicialmente se pensou no hall de entrada, por haver mais espaço, mas não foi possível, pelo que realizámos a exposição no interior da sala. As crianças realizaram convites para as restantes 4 salas de jardim-de-infância, no entanto, apenas uma sala veio visitar. Nesta visita, as crianças explicaram o que tínhamos feitos e como, bem como as aprendizagens que efetuaram.



Fig. 8 Exposição do projeto “Como viviam os Reis e as Rainhas antigamente?”



Fig. 9. Exemplo de uma resposta do projeto

Em suma, foi de fato um processo muito interessante, mas no qual senti algumas dificuldades, nomeadamente no arranque do projeto e em tentar seguir um fio condutor, pois por ser a primeira vez que utilizei trabalho de projeto, as crianças queriam fazer muitas coisas e eu querendo dar resposta a todas elas acabava por me perder um pouco. Ao longo de todo projeto foram trabalhadas as competências preventivas da gestão de conflitos.

Relativamente aos contributos de encarregados de educação para o nosso projeto, só tenho a agradecer pelas respostas, algumas com imagens para facilitar a passagem de informação e a brevidade com que foram respondidas.

O projeto de intervenção foi realizado por todas as crianças pertencentes ao grupo, que o realizaram com entusiasmo e o produto final deixou-os bastante orgulhosos do trabalho desenvolvido.

Apêndice B – Reflexão Pré-Escolar de 20 de maio a 24 de maio de 2013

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2011/2012</p> <p>Reflexão Semanal</p> <p>Andreia Valido Janes Nº10381</p>	<p>Dias: 20 a 24 de maio de 2013 Horas: 8h30 a 12.30h e 14h10 a 17.10h (exceto terça e sexta)</p> <p>Visto: _____</p>
---	--	--

Notas de Campo:

1º Dia – 20 de maio de 2013

- Mediação entre V. e M., pois estavam a chorar e culpavam-se mutuamente, devido a um brinquedo, pelo que tive de, imparcialmente, ouvir os dois e mediar uma resolução entre os dois
- Entrega das cartas com as perguntas do projeto ao D., C., V., C., J.S., J.R. e D.L.. T. e L. faltaram, pelo que não levaram

3º Dia – 22 de maio de 2013

- Mediação no recreio entre a C. e a M., devido a um jogo.

4º Dia – 23 de maio de 2013

- Na altura do acolhimento, o V. queixou-se de comichões na cabeça, pelo que durante a manhã estive a ver a cabeça de todas as crianças, pois a educadora precisou de sair e a auxiliar de ação educativa encontrava-se a arrumar trabalhos.

- Na marcação de presenças, reparei que a J.S.(5:8) ainda não sabe escrever nenhum número, pelo que será preciso realizar um trabalho mais individualizado nesse aspeto.

5º Dia – 24 de maio de 2013

- Hoje a história foi ouvida no computador portátil, onde aproveitamos para pesquisar imagens para o nosso projeto, no final da história.

Reflexão semanal:

Esta semana, gostaria de salientar a importância das novas tecnologias nas aprendizagens das crianças, bem como uma pequena reflexão acerca do papel do educador enquanto mediador de conflitos.

No jardim-de-infância, existem diversas interações proporcionadas pelo grupo e pelos adultos, como as novidades, a marcação das presenças, das tarefas, o planeamento e o recreio, que além de servir para as crianças contactarem com outras crianças, também permite alargar o clima de comunicação das crianças e apresentam vantagens para as situações de aprendizagem, não apenas da linguagem, mas de diversos conteúdos, pelo que é de extrema importância e é trabalho do educador potenciar estes climas de comunicação, que podem ter como base a utilização das novas tecnologias. Como na sala não existe um computador, eu costumo levar o meu, pois só assim as crianças terão acesso.

Cada vez mais verificamos que a utilização das novas tecnologias é uma preocupação existente dos educadores e que apresenta algumas vantagens como o despertar da curiosidade, aumento da criatividade, principalmente nos casos de utilização no auxílio à aprendizagem (como foi o caso de pesquisarmos imagens para o projeto, para melhor as crianças perceberem como é que as pessoas se vestiam antigamente), pode ser também uma ferramenta poderosa como auxílio da aprendizagem da criança, principalmente com os nossos softwares multimédia, traduz-se

numa produtividade maior em relação ao tempo necessário ao estudo propriamente dito e provém de uma necessidade de treino contínuo, para o acompanhamento tecnológico. No entanto, a utilização das novas tecnologias não apresenta apenas vantagens, pois também apresenta desvantagens, como a falta de preparação dos próprios educadores e crianças, as influências negativas causadas pela utilização de técnicas relacionadas com a tecnologia (computadores), ou seja, a utilização excessiva das máquinas e se realmente a utilização da tecnologia (computadores) significará um aperfeiçoamento efetivo do ensino no país. Neste caso comenta-se a eficácia da viabilização de projetos computacionais internamente nas instituições de ensino. (Rossini, A., s/d)

Gostaria também de apresentar uma pequena reflexão acerca da gestão de conflitos, pois a mediação de conflitos é uma prática muito antiga, realizada entre pessoas, entre grupos e entre estados e nações. Nos últimos tempos tem sido objeto de um grande estudo e de muita atenção nos mais diversos domínios da atividade e das relações sociais. A escola, com todos os seus problemas de confronto e de conflitos praticamente inevitáveis não tem escapado, felizmente, a esta atenção.

As relações entre o aluno, a família, a escola e a comunidade não podem neste contexto ficar esquecidas, devendo ser entendidas no quadro de um paradigma eco sistémico, que permita gerir as dinâmicas internas às instituições e às próprias pessoas, de modo a promover-se o desenvolvimento dos educandos e a garantir-se uma sociedade mais justa e mais pacífica.

Podemos referir que a mediação escolar é um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde uma terceira pessoa, o Mediador (que pode ser um aluno, professor ou outro adulto pertencente ou não à comunidade educativa), através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação. Apoia ainda as partes litigantes, promove o diálogo e ajuda a encontrar soluções justas e satisfatórias para ambas as partes. Permite ainda que os alunos reflitam sobre os seus problemas e acertem a maneira de evitar e resolver conflitos interpessoais, os quais podem resultar em conflitos intrapessoais.

Os objetivos gerais da mediação de conflitos são: favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, o que costuma trazer consigo o controle das interações destrutivas; levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva; ajudar a que ambas as partes analisem as causas do conflito, separando os interesses dos sentimentos; favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; reparar, sempre que isso seja viável, as possíveis feridas emocionais que possam existir entre as partes em conflito. Jares (2002, p153)

No entanto, segundo Coimbra (2003,p24), o principal objetivo da mediação é “contribuir para transformar o raciocínio do aprendente no sentido de o complexificar, contextualizar e relativizar, promovendo, progressivamente a obtenção de níveis de autonomia cognitiva mais elevados, como é de esperar de profissionais de nível superior, no caso, professores e educadores.”

O mediador é, efetivamente um facilitador da comunicação e um indutor de acordos que respeitem as especificidades individuais e não ponham em causa os objetivos educativos e as normas da escola, sempre longe de exercer a função de juiz. As decisões devem ser tomadas e assumidas por ambas as partes em conflito. O mediador deve ser preparado e convenientemente suportado para exercer as funções de mediação.

Em qualquer dos casos, quem exerce o papel de mediador, para além da formação específica que o torna conhecedor dos processos de mediação, deve reunir certas características que tornem essa pessoa aceite pela comunidade escolar. Os autores (e.g., Munné e Mac-Cragh, 2006; Jares, 2002) são unânimes na descrição dessas características, como:

- Dinamismo e preocupação pelos outros: vontade e disponibilidade para ajudar os outros;
- Humildade e prudência: de modo a evitar que a sua opinião interfira no processo;
- Imparcialidade, que lhe permita compreender as diversas visões sobre o conflito afirmadas pelas partes, sem tomar partido por qualquer delas;
- Independência, o que coloca os objetivos educativos acima de qualquer interesse pessoal;
- Paciência e capacidade de resistência, de forma a superar o stress e o cansaço que o processo de mediação pode provocar e a evitar precipitações durante todo o processo.

É assim urgente, que os futuros educadores e professores, saibam olhar, para além do que está visível, que saibam perceber se os alunos estão bem psicologicamente para poderem ter um desempenho na escola que os leve ao sucesso escolar e conseqüente sucesso profissional. É na escola que as crianças passam a maior parte do tempo, é nela que muitas vezes começam as relações entre pares, onde os conflitos podem surgir, cabe aos responsáveis por estas crianças terem uma intervenção positiva na antecipação e resolução de conflitos, sejam eles de que ordem for.

Referências Bibliográficas:

- ✓ Coimbra, J. (2003). Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares, In M. Costa (Coord.). *Gestão de Conflitos na Escola*. (pp 15-51). Lisboa. Universidade Aberta
- ✓ Jares, R.X. (2006). *Pedagogia de la convicência*. (p156). Barcelona: Graó
- ✓ Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 Principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graé.
- ✓ Rossini, A. (s.d.). Obtido em 27 de Maio de 2013, de O uso da tecnologia da informática na educação. Uma reflexão no ensino com crianças: <http://www.ipv.pt/millenum/millenum27/15.htm>

Apêndice C – Reflexão 1º Ciclo de 4 de novembro a 8 de novembro de 2013

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico 2011/2012</p> <p>Reflexão Semanal</p> <p>Andreia Valido Janes Nº10381</p>	<p>Dias: 4 a 7 de novembro de 2013</p> <p>Visto:</p> <hr/>
---	---	--

Apesar de apenas ter planificado num momento nesta semana, não posso deixar de referir que esta semana foi de um nervosismo acrescido, pois a orientadora, a professora Conceição Leal da Costa, foi observar o momento de intervenção. No entanto, convém referir que apesar de apenas ter planificado um momento, estou incluída no resto do dia, porém, não planifico, pois como são planificações realizadas em grupo ano, na sede do agrupamento, não me fazia muito sentido planificar. Contudo, após conversa com a orientadora da PES, irei começar a planificar todos os momentos em que participo, mesmo aqueles em que apenas dou apoio à professora cooperante, pois demonstra a minha ligação com as planificações e com os conteúdos abordados nas aulas.

Nesta reflexão semanal, irei abordar a importância da descrição de imagens por parte dos alunos, a necessidade de ajudarmos as crianças a adquirirem capacidades de resolução de conflitos, a importância de planificar em conjunto com a professora cooperante, refletir sobre quais as situações positivas e negativas da minha intervenção, que foi no âmbito da Matemática.

Primeiramente, e seguindo uma linha temporal, gostaria de refletir sobre a importância da descrição de imagens por parte das crianças, como potencializador da imaginação e da organização do pensamento. Esta descrição surge num exercício apresentado pelo Manual de Português, onde se sugere que as crianças descrevam uma imagem apresentada no início do Módulo 3, onde teriam de observar a imagem e

dialogarem com os colegas e com os adultos sobre o que observavam, tendo de identificar a cor predominante e daí poderiam induzir qual a época e estação do ano que a imagem representava e qual o fruto típico da época. Neste exercício, o professor pode ajudar a conduzir os alunos, para estes não se “perderem”. Cabe ao professor dar voz a todos, mas ir corrigindo e fornecendo novas formas de se exprimirem, através do “scaffolding”, substituindo algumas expressões menos adequadas por outras que sejam mais adequadas, a descreverem a paleta de cores utilizada na imagem e ainda a exprimirem as sensações, cheiros, opiniões e sentimentos que a imagem lhes suscita. Este exercício permite também uma organização do pensamento, pois a criança necessita de seleccionar a informação que pretende transmitir aos colegas.

Num contexto de aprendizagem pela ação, podemos referir que tanto as crianças como os adultos são ativos e interativos, e estabelecem relações de colaboração, como é o caso da descrição de uma imagem, pois pode-se associar a descrição como sendo uma brincadeira, o que poderá levar à construção de um diálogo e de partilha, através do relacionamento que o adulto tem com a criança, ajudando-a a expandir a atividade que se encontra a desenvolver. Podemos nos basear em Hohmann e Weikart (2011:51), que nos referem que

O dar e receber recíproco característicos de uma relação de cooperação e companheirismo é mais apoiante para o desenvolvimento da criança do que as suas alternativas - nas quais o adulto assume um papel, ora dominante, ora passivo, dirigindo, dando lições, divertindo-se com, ou apenas observando ou ignorando o trabalho e a brincadeira da criança. Para formar parceria com as crianças os adultos envolvidos nos ambientes de aprendizagem pela ação posicionam-se ao nível físico das crianças, seguem as ideias e interesses delas e conversam com elas num estilo que implica dar-e-receber.

De acordo com este excerto, podemos referir que este diálogo que vai sendo construído entre professor e criança, permitirá que a criança se sinta valorizada e aceite, pois o professor não condena, apenas permite que ocorra uma evolução.

Num dos intervalos da manhã, deparei-me com uma situação, que infelizmente é muito comum nos recreios e que consistia no J. a bater na L., por esta não sair da corda, que se encontra no espaço exterior da Escola. Dirigi-me ao pé das crianças e perguntei o que se tinha pensado, tentando assim perceber o que tinha acontecido e dando oportunidade aos dois de me explicarem, para não tomar partidos ouvindo apenas uma versão. Não desvalorizei esta situação, mas tentei observá-la como sendo uma oportunidade para as duas crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais, sabendo que esta competência não se adquire de um momento para o outro, mas sim com muito tempo de trabalho. No entanto, segundo Hohmann e Weikart (2011),

Quando as crianças praticam a resolução dos conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta, têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência e apoio.

Tentei ter o cuidado de estabelecer relação causa-efeito, e tentar explicar ao J. que se a L. caísse, iria ser grave, pois ela poderia se aleijar gravemente. Esta tomada de responsabilidade por parte do J. não é uma lição fácil de apreender, principalmente porque eles ainda vêem as situações apenas do seu ponto de vista, sendo necessário trabalhar na resolução de conflitos com os colegas para desenvolverem a capacidade de antecipar e de lidarem eficazmente com esses mesmos conflitos á medida que os encontram no decorrer da sua vida.

Relativamente à planificação com antecedência, penso que é do conhecimento geral de todos os educadores/professores a sua importância, pois só assim poderemos ser bons profissionais, pois implica que haja uma reflexão prévia sobre o tipo de atividades que melhor se adequam ao grupo com que nos encontramos.

Apesar das planificações inicialmente estarem a partir de mim e da professora Célia, não quer isto dizer que não seja reajustada consoante o progresso dos alunos e as suas necessidades como foi o caso e como irei mostrar ao longo da reflexão, pois alguns momentos e algumas atividades que foram pensadas de uma forma, realizámo-las de outra devido à intervenção dos alunos, pois segundo Saénz (citado por Alvarenga, 2011:23) a planificação “é um desenho ou síntese global e antecipatória do processo unitário de instrução, ou seja, do que o professor e o aluno vão realizar na turma”.

Inicialmente, a planificação apresentava como objetivo único o desenvolvimento da capacidade dos alunos medirem distâncias e comprimento, no entanto, após feedback da orientadora da PES, tive de pensar que a medição de distâncias e de comprimentos mais não é do que uma atividade, enquanto que um objetivo terá de relacionar-se com o sentido, necessidade e interesse dessa mesma atividade.

Na minha planificação, tinha pensado que as crianças compreendessem a noção de comprimento, utilizando como recursos diversas faixas de cartolina, aproveitando o seu conhecimento prévio do MAB. No entanto, percebi que seria mais proveitoso para as crianças formularem essa conclusão por elas próprias, dando-lhes assim uma voz ativa no decorrer da aula, o que também iria permitir que todos os alunos compreendessem, não me esquecendo que se um aluno percebeu, todos tenham percebido. Tentei ao máximo conciliar o tempo, com os conteúdos a serem trabalhados, mas vim a perceber que deveria ter demorado mais tempo a explicar a estratégia, pois isso iria fazer com que as medições demorassem menos tempo, pois devido ao tempo que se demorava a retirar e colocar faixas, a turma dispersou mais que o pretendido e devido talvez à minha inexperiência, não tomei a atenção devida, sendo necessário a intervenção da professora cooperante com algumas questões mais pertinentes. No entanto, permiti a conversa e a colaboração de todos os alunos na realização da atividade, o que penso ser um aspeto positivo.

Todas estas situações anteriormente referidas aplicam-se tanto à minha aprendizagem como à das crianças, pois “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua

interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann e Weikart, 2011:22). Nesta situação substituiria “a criança” pelo individuo, pois encontramos-nos em constante aprendizagem nas mesmas condições que são aplicadas às crianças, porque é também através da ação e da interação com o que nos rodeia (pessoas, objetos, contextos em que estamos inseridos) que vamos aprendendo e (re)construindo a nossa aprendizagem, pois são estas situações que nos permitem refletir na nossa prática e sem elas não poderíamos melhorar certos aspetos a não ser pela ação e interação.

Retomando a importância da planificação cooperada e em conjunto com a professora cooperante, considero que é de extrema importância, pois segundo Hohmann e Weikart (2011:130), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.”

Ainda de acordo com Hohmann e Weikart (2011), existem algumas estratégias para apoiar e evidenciar o trabalho em equipa e que passam por uma comunicação aberta, respeito pelas diferenças individuais, paciência com o processo de trabalho de equipa, observação das crianças ao longo do dia, evitar juízos de valor, refletir em conjunto sobre o significado das ações das crianças, gerar estratégias de apoio, experimentá-las e refletir em conjunto se estão a resultar e como, discutir as expectativas e o papel dos membros da equipa, a partilha da responsabilidade do funcionamento da equipa e a toma de decisões curriculares enquanto equipa. Todas estas estratégias têm como objetivo ser um ponto de partida para planear a melhor forma de apoiar as crianças nos seus inúmeros talentos, nas suas capacidades emergentes e dificuldades.

Referências Bibliográficas

- ✓ Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem –Estudo na escola básica Amor de Deus*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- ✓ Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Apêndice D – Questionário realizado à turma de 1º Ciclo



Este questionário servirá apenas como objecto de estudo e como tal será anónimo. Não escrevas o teu nome em nenhuma parte das folhas.

Um obrigado pela colaboração. 😊

Idade: _____

Sexo: _____

1. Com quem vives?

- a. Pais
- b. Só com a mãe
- c. Só com o pai
- d. Avós
- e. Outros familiares: _____

2. Tens irmãos?

- a. Sim Quantos: _____
- b. Não

3. Como costumavas ir para a escola?

- a. A pé sozinho
- b. A pé com alguns amigos
- c. De carro com os teus pais
- d. De autocarro
- e. Outro: _____

4. No recreio, costumavas:
- a. Brincar com os teus amigos
 - b. Brincar sozinho
 - c. Ficar na sala de aula
 - d. Ficar pelos corredores enquanto a próxima aula não começa
 - e. Outro: _____
5. Alguma vez foste vítima dos colegas na escola (agredido, roubaram-te coisas, ameaçado, sofreste partidas de mau gosto)?
- a. Sim
 - b. Não
6. Onde é que geralmente os colegas da escola te apanham para te fazerem mal?
- a. Recreio
 - b. Refeitório
 - c. Sala de aula
 - d. Corredores ou escadas
 - e. À saída da escola
 - f. Outro: _____
7. Quando isso aconteceu, falaste com o professor de que estavas a ser vítima de violência na escola?
- a. Sim
 - b. Não
8. Quando isso aconteceu, falaste com os teus pais (ou familiares com quem resides) de que estavas a ser vítima de violência na escola?
- a. Sim
 - b. Não

9. Alguma vez, enquanto estavas na escola viste alguém, algum colega, a ser vítima de violência por parte de outros colegas?

a. Sim (responde á pergunta 10)

b. Não (passa para a pergunta 11)

10. O que fizeste em relação a isso?

a. Foste ao pé do colega que estava a ser vítima e ajudaste-o defendendo-o

b. Juntaste-te ao colega que estava a bater noutro e começaste também a bater

c. Olhas-te e foste rapidamente chamar por ajuda (auxiliar ou professor)

d. Olhas-te e foste embora

11. Alguma vez implicaste com os colegas (bater-lhes, ameaçá-los, tirando-lhes as coisas, pregado partidas de mau gosto)?

a. Sim

b. Não

12. Quando o fizeste, fizeste sozinho ou com mais alguns amigos?

a. Sozinho

b. Com amigos

13. Como costumavas ir para casa?

a. A pé sozinho

b. A pé com alguns amigos

c. De carro com os teus pais

d. De autocarro

e. Outro: _____

14. Praticas algum desporto?

a. Sim O quê: _____

b. Não

15. Nos tempos livres o que costumavas fazer?

FIM!