

GESTÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – Um estudo com educadoras de infância

MATILDE DE JESUS GAGO

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

Abril

Versão final

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Prova para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

**GESTÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – Um
estudo com educadoras de infância**

Autora: Matilde de Jesus Gago

Orientador: Professor Marco Ferreira

Abril 2025

RESUMO

O estudo em questão foi desenvolvido como parte do relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar e tem como objetivo investigar os métodos e estratégias utilizadas pelos educadores de infância na gestão de conflitos. O estudo visa identificar as melhores práticas para ajudar as crianças a resolver conflitos de forma autónoma. Além disso, explora-se o conceito de conflito, suas origens e as formas de mediação no contexto da educação infantil, destacando a importância do desenvolvimento socioemocional das crianças, essencial para a regulação de emoções. Optou-se por uma investigação do âmbito qualitativo onde o instrumento de recolha de dados foi uma entrevista semiestruturada realizada a dez educadoras de infância. Foi realizada uma análise temática dos dados apurados, sendo a informação organizada em quatro temas principais: 1. Ação da criança e da educadora; 2. Perceções sobre conflitos; 3. Métodos e estratégias de resolução de conflitos; 4. Aprendizagem socioemocional e desenvolvimento profissional. O estudo permitiu constatar a importância do diálogo e da relação pedagógica entre a educadora e as crianças como promotora de uma boa gestão de conflitos, bem como a necessidade de formação e desenvolvimento profissional nesta temática por parte das educadoras.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional (SEL), autonomia, educação de infância; relação educador – criança, gestão de conflitos.

SEL é o acrónimo internacional de *Social and Emotional Learning*, que significa Aprendizagem Socioemocional.

ABSTRACT

This study was developed as part of the final report for the Master's Degree in Preschool Education and aims to investigate the methods and strategies used by early childhood educators in conflict management. The study seeks to identify best practices to help children resolve conflicts autonomously. Additionally, it explores the concept of conflict, its origins, and mediation strategies within the context of early childhood education, highlighting the importance of children's socio-emotional development, which is essential for emotion regulation. A qualitative research approach was chosen, using semi-structured interviews conducted with ten early childhood educators as the data collection instrument. A thematic analysis of the collected data was carried out, with the information organized into four main themes: 1. Actions of the child and the educator; 2. Perceptions about conflicts; 3. Methods and strategies for conflict resolution; 4. Socio-emotional learning and professional development. The study emphasized the importance of dialogue and the pedagogical relationship between the educator and the children in fostering effective conflict management, as well as the need for professional training and development in this area for educators.

Keywords: Socio and emotional learning (SEL), autonomy, early childhood education, educator-child relationship, conflict management.

Agradecimentos

Antes de qualquer agradecimento, gostaria de agradecer a mim mesma pelo esforço, pela perseverança e pela coragem que me permitiram, finalmente, chegar até aqui e dizer: “está feito”.

Ao meu orientador de tese, que foi sem dúvida a melhor pessoa que me poderia ter acompanhado neste caminho. Com a sua compreensão e a forma prática de agir, foi fundamental para que eu encontrasse o rumo nos momentos em que a motivação parecia perder-se.

À professora Maria Tomaz, que com o tempo se tornou mais do que uma orientadora, mas uma amiga. Ela foi uma das pessoas que mais me fez crescer enquanto ser humano, e teve uma grande influência na minha vida. Não há palavras que consigam traduzir o que fez por mim e os caminhos que me fez descobrir.

À Teresa Garcia, que entrou na minha vida de maneira tão leve e suave. Ensinou-me que a vida pode ser mais simples e que, muitas vezes, nos preocupamos com coisas que não merecem a nossa atenção. Aprendi com ela que, as crianças devem ser livres, tão livres quanto as suas próprias decisões. Todos nós deveríamos encontrar uma “tetezinha” na vida.

Por fim, às crianças com quem tive a oportunidade de crescer, aprender e dividir momentos. Agradeço profundamente por todo o amor, alegria e sabedoria que elas me transmitiram. Cada uma delas deixou uma marca no meu coração.

Índice

Parte I – Quadro de referência teórico.....	10
1. Aprendizagem socioemocional na educação pré-escolar	10
2. A relação pedagógica na educação pré-escolar	14
3. Conflitos na educação pré-escolar.....	16
4. Abordagem aos modelos pedagógicos numa perspetiva de resolução de conflitos	19
Parte II – Estudo empírico	23
5.1. Tipo de estudo e problemática	23
5.2. Metodologia.....	24
5.2.1. Participantes	24
5.2.2 Instrumento de recolha de dados	25
5.2.3. Procedimentos	26
6. Apresentação e análise dos dados	26
7. Discussão dos resultados	32
8. Considerações finais	37
Referências Bibliográficas.....	39
Anexos	49
Anexo 1 – Guião da entrevista	50
Anexo 2 – 1º unidade de análise (primeira leitura e destaque da informação considerada relevante para a temática).....	54
Anexo 3 – 2º Unidade de análise	71

Lista de Siglas

SEL – Social and Emotional Learning

IE – Inteligência emocional

MEM – Movimento Escola Moderna

E – Educadora

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar.

A resolução de conflitos em sala de aula é um tema central no âmbito da educação de infância, dada a sua relevância para o desenvolvimento socioemocional das crianças e para a dinâmica relacional entre os intervenientes educativos. Esta investigação centra-se nos métodos e nas estratégias que os educadores de infância utilizam para mediar conflitos entre crianças, um tema que sempre despertou interesse pessoal devido às experiências observadas durante estágios académicos, onde se notavam práticas punitivas que nem sempre pareciam adequadas ou eficazes.

A relevância deste tema transcende a experiência individual, pois toca em questões fundamentais relacionadas à forma como as crianças aprendem a lidar com situações desafiadoras, identificam e regulam as suas emoções, e desenvolvem competências para uma convivência harmoniosa. A sociedade contemporânea exige indivíduos capazes de interagir com respeito e empatia, o que torna imprescindível dotar as crianças de ferramentas que as ajudem a resolver conflitos de forma autónoma e pacífica. No entanto, uma das dificuldades encontradas ao longo deste estudo foi a escassez de documentos e pesquisas específicas sobre o tema, evidenciando a necessidade de aprofundar este campo de investigação em Portugal.

O principal objetivo deste estudo é identificar as melhores práticas para ajudar as crianças a resolver conflitos de forma autónoma, ou mesmo na antecipação dos mesmos. Para além disso, explora-se o conceito de conflito, as suas possíveis origens e as formas como este pode ser mediado no contexto da educação de infância. A abordagem inclui ainda a discussão sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças, uma vez que a capacidade de identificar e regular emoções é essencial para lidar eficazmente com situações de conflito.

No âmbito deste estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com dez educadoras de infância, permitindo compreender as suas perspetivas e práticas relacionadas à gestão de conflitos. Este formato de entrevista foi escolhido para garantir uma maior flexibilidade e aprofundamento nas respostas, de modo a captar a diversidade de abordagens utilizadas por diferentes profissionais.

A pertinência deste tema é reforçada pela importância de criar ambientes educativos que promovam não apenas a aquisição de conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento integral das crianças. Um ambiente em que as crianças se sintam ouvidas e capazes de participar na resolução dos seus próprios conflitos contribui para a formação de indivíduos mais confiantes, empáticos e preparados para os desafios sociais do futuro.

Esta dissertação está organizada em várias seções que visam fornecer um panorama abrangente sobre o tema. Inicia-se com a aprendizagem socioemocional na educação pré-escolar, destacando a sua contribuição para o desenvolvimento da regulação emocional e da capacidade das crianças para resolver conflitos. De seguida, explora-se a relação pedagógica na educação pré-escolar, abordando a interação entre educadores e crianças como um elemento central na promoção de ambientes educativos saudáveis. Posteriormente, discute-se o conceito de conflito e a sua relevância no contexto da educação pré-escolar, analisando os desafios e as oportunidades que surgem no quotidiano educativo. Por fim, é apresentada uma abordagem aos diferentes modelos pedagógicos numa perspetiva de resolução de conflitos, sublinhando as suas implicações na criação de contextos que favorecem o desenvolvimento socioemocional e a gestão eficaz de conflitos.

Com este estudo, espera-se contribuir para a reflexão sobre a importância da formação dos educadores em práticas de mediação de conflitos e na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças, ampliando as bases teóricas e práticas sobre o tema e incentivando a criação de espaços educativos mais inclusivos e respeitosos.

Parte I – Quadro de referência teórico

1. Aprendizagem socioemocional na educação pré-escolar

Investigadores afirmam que o desenvolvimento integral das crianças depende crucialmente da chamada 'saúde emocional' (Onchwari & Keengwe, 2011). Os seres humanos têm a capacidade de influenciar quando, e como sentem as suas emoções, vivenciam e como as expressam, graças ao papel do neocórtex na previsão, controle e reflexão das reações emocionais (Vale, 2012; Kashdan, 2007; Gross, Richards, & John, 2006 citados por Silva & Freire, 2014). Estudos conduzidos por Joseph LeDoux também identificaram "circuitos cerebrais que vão diretamente dos órgãos dos sentidos para o sistema límbico", sem passar pelo tálamo e neocórtex, fazendo com que as pessoas experimentem emoções de forma passiva (Vale, 2012, p. 22).

As emoções podem ser sentidas de maneira positiva ou negativa, rapidamente ou de forma prolongada, e com diferentes níveis de intensidade. Elas moderam as situações em que a pessoa se encontra, levando-a a reavaliar e reagir conforme a situação em que se encontra (Gross & Thompson, 2007, citado por Gillespie & Beech, 2016). De acordo com Abe e Wizard (1999) e Câmeras e Allison (1985), a maioria das crianças de quatro/cinco anos, identifica as quatro emoções básicas e as expressões faciais correspondentes (Vale, 2012, p. 29). Jones, Gebelt e Stapley (1999) propuseram três fases do desenvolvimento emocional: aquisição, refinamento e transformação. Para Gebelt & Stapley (1999), o facto de colocarmos um rótulo nas emoções também caracteriza essa fase do desenvolvimento emocional infantil. A fase de refinamento envolve o aperfeiçoamento da manifestação e descodificação das emoções da fase anterior. Na fase de transformação, observa-se como os estados emocionais influenciam os processos de pensamento, ação ou de aprendizagem, bem como a influência da experiência e do conhecimento no processo emocional (Vale, 2012).

O conceito de aprendizagem envolve a aquisição de conhecimentos através do ensino e de experiências. A palavra "socioemocional" refere-se a um conjunto de competências inter-relacionadas que ajudam o indivíduo a lidar com diversas situações ao longo da vida. Essas competências são denominadas competências socioemocionais. Segundo o

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel, 2017), as principais competências socioemocionais incluem: *autoconsciência*, *consciência social*, *autocontrole*, *competências relacionais* e *tomada de decisão responsável*.

Cada criança é única, reagindo de forma particular aos acontecimentos, expressando-se de maneira própria e enfrentando as situações a partir das suas percepções, românticas e intuições. Na fase pré-escolar, a criança encontra-se num momento de desenvolvimento em que as relações e interações com o meio e com outras pessoas são fundamentais, contribuindo de maneira profunda e significativa para o seu crescimento e aprendizagem. Rogoff (1990, citado por Katz e McClellan, 2006), inspirado por Vygotsky, afirma que as crianças constroem suas habilidades cognitivas por meio das interações que mantêm com os outros. Vygotsky, um pedagogo de orientação sócio-construtivista, defendia que a criança evoluía por meio das trocas sociais. Segundo Vygotsky (sd, citado por Rolim, Guerra e Tassigny, 2008), o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação.

De acordo com a perspectiva de vários pedagogos e abordagens pedagógicas, o desenvolvimento e crescimento da criança têm início com o contato com o ambiente que a rodeia, os exemplos que observamos e as experiências cotidianas, incluindo os conflitos que surgem nas suas interações e relações. Esses aspetos favorecem a aquisição de novas habilidades que ajudam a criança a evoluir. Silva (2016) destaca que, ao estar inserido num ambiente estimulante e dinâmico, esta é incentivada a estabelecer vínculos e a interagir tanto com o meio, quanto com outras crianças e adultos, sendo que a sua curiosidade natural e energia impulsionam a aprendizagem de novos conhecimentos de maneira espontânea e crítica.

De acordo com CASEL (2017), a *autoconsciência*, está relacionada com o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, incluindo seus pontos fortes e limitações; a *consciência social*, a capacidade de compreender os outros, sentir empatia e ter interesse nas origens e culturas alheias; o *autocontrole*, refere-se à habilidade de controlar impulsos, nervosismo e estresse, além de estabelecer e atingir objetivos; a *tomada de decisão responsável*, diz respeito à capacidade de fazer escolhas construtivas em comportamentos e interações sociais, respeitando a ética, segurança e normas sociais; *competências relacionais*, envolvem a comunicação, a escuta ativa, cooperação,

capacidade de resistir a pressões sociais, negociação, resolução de conflitos e apoiar o próximo.

A aprendizagem socioemocional, ao ser desenvolvida, constitui uma referência essencial para a promoção de competências sociais, emocionais e escolares das crianças. Goleman (1995) revela que, ao controlar as emoções e se relacionar com os outros, uma pessoa amadurece outras aptidões emocionais, como o autocontrole e a empatia. Essas aptidões pessoais são chamadas de competências sociais. Conhecendo os conceitos de competência social e emocional, é possível relacioná-los e refletir sobre o que são competências socioemocionais. Os autores Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede e Holstein (2015) definem a competência socioemocional como a capacidade que permite aos indivíduos controlar a sua vida, participando envolvendo-se na sociedade em geral. Segundo Vale (2012), a interação entre crianças requer habilidades de autogestão emocional. "Uma simples brincadeira entre pares está repleta de conflitos e, ao contrário dos adultos, as crianças ainda não são capazes de negociar, nem de oferecer assistência na regulação emocional" (Vale, 2012, p. 43).

De acordo com Goleman (2006), vários pesquisadores indicam que a interação social com cuidadores influencia a competência social das crianças e sua vida como um todo. Segundo Denham (1998), Eisenberg et al. (1998) e Garner (2010), existem três mecanismos que moldam a socialização emocional e afetam o desenvolvimento da competência emocional das crianças: *modelar a expressividade emocional*, pois a forma como o indivíduo expressa emoções ensina as crianças a expressar e regular as suas próprias emoções; *reagir às emoções*, contribuindo assim para a regulação emocional das crianças em interações sociais futuras; *ensinar sobre as emoções*, permitindo que as crianças aceitem as emoções do outro, consolem e aprendam a tolerar e controlar suas próprias emoções (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Diretrizes inadequadas por parte dos adultos podem levar as crianças a desenvolver conhecimentos emocionais distorcidos (Gottman et al., 1997; Eisenberg et al., 2003; Valiente et al., 2004, citados por Denham, Bassett & Zinsser, 2012).

O papel dos educadores de infância é garantir que a falta de competência emocional não prejudique o desenvolvimento global das crianças. Juntamente com as famílias, os educadores são responsáveis por promover ou impedir a competência emocional nas

crianças (Buscemi et al., 1996; Rimm-Kaufman et al., 2000, citados por Denham, Bassett, & Zinsler, 2012). O educador deve estar social e emocionalmente qualificado e sentir-se competente para implementar a aprendizagem socioemocional com as crianças. É responsabilidade do adulto ensinar às crianças o alívio de estresse, e o controle da raiva, lidar com interações sociais e promover uma sensação de segurança e bem-estar (Poulou, 2016). A mediação feita pelos educadores de infância destaca-se na gestão de conflitos, pois este procura apoiar as crianças a encontrar soluções para as situações em questão, em vez de resolvê-las sozinho, promovendo o envolvimento e a reflexão dos participantes no processo. Álvaro (1998, citado por Aguilar 2012, aponta que a mediação consiste na assistência oferecida a uma pessoa imparcial e externa ao conflito, que encoraja o diálogo com o objetivo de facilitar um acordo satisfatório. O mediador assume um papel de apoio às partes envolvidas no conflito, ajudando-as a abordar a situação de forma mais importante e construtiva. Ele incentiva o diálogo, a promoção e a reflexão para que se chegue a uma solução eficaz e concreta. A mediação pode ser vista como uma oportunidade para fomentar a criatividade, a empatia, a reflexão e a autonomia. Morgado e Oliveira (2009) ressaltam que, através da mediação, o educador cria momentos para que as crianças desenvolvam a cooperação, o respeito, a identidade, e reconheçam o outro como um ser único, com suas próprias crenças, valores e gostos.

Stein e Lavine (1990) afirmam que as crianças adquirem estratégias de regulação emocional ao longo do tempo. O adulto deve avaliar a competência de regulação emocional das crianças e pode adotar diferentes estratégias, tais como: *identificar as ideias das crianças sobre como mudar emoções; referir uma emoção e perguntar às crianças como alterá-la; contar histórias e perguntar como ajudar a personagem a mudar uma emoção; questionar sobre ações a evitar para manter emoções positivas* (Vale, 2012, p. 60). A avaliação da competência de regulação emocional das crianças também depende da capacidade do adulto para essa tarefa. Educadores de infância, por serem profissionais de educação e conhecedores dos padrões de desenvolvimento infantil, são mais aptos a essa avaliação. Alguns pais relatam dificuldade em determinar a presença ou ausência de regulação emocional nas crianças (Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián, & Giménez Dasí, 2017). O contexto e as características do adulto influenciam a avaliação da regulação emocional e a intervenção para promover a

competência socioemocional em crianças pré-escolares (Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián, & Giménez Dasí, 2017).

2. A relação pedagógica na educação pré-escolar

A relação estabelecida entre o educador e a criança vai depender do vínculo criado, que irá certamente estabelecer um ensino/aprendizagem de qualidade. Bowlby (1969) defende que à medida que a criança cresce, esta cria outros vínculos para além da sua figura de vinculação, como por exemplo, o educador. Para corroborar Bowlby (1969), Post e Hohman (2007) afirmam que “As crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e avós ou educadores, ganham a partir dessas relações a coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe.” (p.32).

O educador de infância deve dedicar-se à criança, estar atento aos seus movimentos, dialogar com ela, consoante as suas emoções...só assim constrói um padrão relacional afetivo com a criança. Para Bressani et al. (2007) e Santana et al. (2021), a relação educador-criança abraça a afetividade, sensibilidade, e sobretudo a disponibilidade para conferir as necessidades da mesma. O facto de existir uma relação tão próxima de carinho e afeto, irá fazer com que o educador se envolva numa ligação emocional, que irá fazer com que este seja capaz de entender as diferentes formas de comunicação da criança. Magalhães, 2011, refere que a “afetividade” se constrói a partir de momentos propícios criados pelo educador, o que suscita atitudes de respeito, lealdade, diálogo, segurança, atenção, reconhecimento e justiça.

Segundo Salminen et al. (2021), o educador é aquele capaz de envolver as crianças em interações que sejam importantes para elas próprias, facilitando assim as competências linguísticas, de comunicação e curiosidade natural por parte da criança, por isso, é fulcral que os educadores forneçam interações intencionais que estimulem o desenvolvimento socioemocional da criança. É fundamental referir que os dois agentes envolvidos (educador e criança), ao estabelecerem uma ligação, transmitem mutuamente partilhas de conhecimento que enriquecem ambas as partes, construindo assim a sua própria personalidade.

A criança, procura junto do adulto que os seus interesses e necessidades sejam colmatados, procura segurança, amor, reconhecimento que satisfaçam a sua curiosidade e os ajudem a encontrar os seus valores. Para que isto aconteça, tem de ter figuras de referência, que as faça sentir com confiança, facilitando assim a construção de uma imagem de si mesma e do mundo que a rodeia (Dias, 2019; Araújo, 2018), promove a autorregulação (Salminen et al., 2020).

Reconhecendo que, as crianças capazes de criar um vínculo de segurança afetiva, apresentam uma maior probabilidade de criar estratégias para lidar com novas situações (Souza et al., 2020; Dipietro, 2000), o educador deve estabelecer um relacionamento estável com a criança, que respeite e cumpra as suas necessidades (Polli; Lopes. 2020), deve estabelecer relações benéficas, promovendo assim a criação de proximidade, convívio, reconhecimento, estima e diálogo. Será sob este olhar apoiante que contém uma intencionalidade, que a criança vai manifestar curiosidade, confiança e sobretudo competências para agir em situações conforme o contexto (Pereira, 2021; Araújo, 2018; Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2013).

Uma sala de jardim de infância contém interações de adulto-criança, podemos identificar variáveis estruturais, que incluem características físicas e ambientais, características/attitudes das pessoas que nelas se inserem (Tietze & Rossbach, 1984, citados por Bairrão, 1994). Segundo Bairrão (1998), o espaço da sala, os horários e a planificação de atividades estão inseridas nas variáveis estruturais. As variáveis processuais dizem respeito à interação da criança com os adultos ou pares (Tietze & Rossbach, 1984, citados por Bairrão, 1994). Ou seja, baseia-se nas experiências que a criança tem consoante as atividades desenvolvidas pela educadora, ou por elas próprias, e a qualidade que esta apresenta nas interações sociais com a educadora (Howes & Smith, 1995). No que diz respeito à interação do educador para com a criança, Kotos e Wilcox-Herzog (1997), definem existir quatro dimensões, o papel do educador, a sensibilidade, o envolvimento, e sua conversação.

Estar em constante diálogo com a criança é algo positivo, Martins, Vasconcelos, Silva e Soares (2005), referem que “o diálogo é uma ação fundamental nas relações estabelecidas entre o educador e o aluno”. É através da comunicação que o educador está capaz de conhecer a criança como ser individual, compreender os seus receios, as suas necessidades, pelas palavras irá certamente reconhecer a criança num contexto diferente

(Siqueira, 2003). Com o diálogo, a criança pode exprimir-se, e assim reconhece-se o valor de cada uma, e por isso o educador deve ter uma escuta ativa para que possa compreender as suas palavras.

No que respeita ao tema sobre conflitos na educação pré-escolar, observa-se que as escolas e instituições frequentadas pelas crianças são locais que promovem a aprendizagem, a interação com o meio e o desenvolvimento de relações num ambiente dinâmico e estimulante, incentivando-as a desempenhar um papel ativo no seu crescimento e no processo de ensino-aprendizagem. Durante essas interações, as crianças encontram-se muitas vezes perante conflitos relacionais. Segundo Jares (2002, citado por Sobral 2014, p. 40), "o conflito deve ser encarado como algo a não evitar, visto ser benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições." O educador, assim, deve ver os conflitos como uma oportunidade para incentivar comportamentos e atitudes que fortaleçam competências importantes na área da Formação Pessoal e Social. Essa área, conforme Silva (2016, p. 6), "incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários".

A NAEYC (National Association for the Education of Young Children), nos Estados Unidos, define que os melhores ambientes para trabalhar com crianças, são aqueles que permitem que as mesmas tenham voz no processo, que possam ter um papel ativo na construção desse ambiente (Bredekamp, 1987; Bredekamp & Rosegrant, 1992, 1995). E por isso, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, cit. Por Parente 2010, p.36) "o diálogo estabelecido num contexto que escuta a voz da criança favorece a criação de relações mais próximas entre os adultos e as crianças entre si".

3. Conflitos na educação pré-escolar

O conflito atualmente é inevitável e evidente, no entanto saber lidar com ele e compreendê-lo é fulcral para o sucesso pessoal e profissional, Berg (2012, p.18). O termo "conflito" vem do latim *conflictus*, que significa que existe um choque entre duas coisas, ou seja, dois/grupo de pessoas que lutam entre si, resumidamente quando existem duas pessoas com opiniões/interesses contrários pode eventualmente existir um conflito, Berg (2012).

Para Dubrin (2003), a palavra conflito apresenta o mesmo significado, no entanto é vista como um processo necessário para se puder atingir metas e objetivos que irão valorizar o progresso. Desde o princípio da humanidade, que os conflitos e as conquistas andam de mãos dadas, pode dizer-se que influenciaram o universo humano na sua expansão. Para Moscovici (2001), o importante não é a sua resolução (conflito), mas sim compreendê-lo para que se possa pôr em cima da mesa todas as resoluções possíveis e procurar qual a melhor para a sua solução.

O conflito é, de um modo geral, visto de forma negativa, sendo considerado algo indesejável e a evitar. No entanto, pode trazer benefícios que desafiam essas percepções. Autores como Johnson e Johnson (1995, citados por Broadbear e Broadbear, 2000) consideram o conflito sob uma ótica positiva, sugerindo que ele pode oferecer às crianças a chance de desenvolver diversas competências cognitivas e sociais. Essas competências incluem o fortalecimento da resiliência, a identidade social, a autoestima, além de melhorar as relações e interações entre as pessoas.

O conflito pode ser dividido em várias categorias. Fachada (2010, citado por Serpa, Caldeira e Gomes, 2013), identifica os tipos de conflitos como intrapessoal, interpessoal e organizacional. Os conflitos intrapessoais envolvem apenas a própria pessoa, que lida com escolhas internas e dilemas pessoais. Já os conflitos interpessoais relacionam-se com interações e relações entre indivíduos, frequentemente resultando de divergências em pontos de vista, opiniões ou diferenças de diversos tipos, além da partilha de recursos. Os conflitos organizacionais dizem respeito à estrutura e funcionamento das instituições. As situações de conflito estão intrínsecas no ser humano, e a escola não está isenta de os ter, é um ambiente propício ao conflito, onde este se propaga.

Quando as crianças entram para o jardim de infância, o seu contexto de vida é alargado, começam por fazer parte de um grupo, deixando assim de ser o centro.

(...) a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (p.33).

Shein (2012), refere que as relações que são estabelecidas entre pares, conferem um papel fulcral que a criança se desenvolva a nível social, emocional e cognitivo. Numa

sala de pré-escolar, onde as crianças interagem umas com as outras livremente, é provável que ocorra um conflito entre elas. Ashby e Neilsen-Hewett (2012) apontam o conflito e a sua resolução como um aspecto fundamental da competência social.

Face aos conflitos que podem existir ou, que possam vir a acontecer, é necessário que a criança possa adotar uma postura racional face ao mundo que a rodeia, para tal, é necessário que os modelos que ela tenha (por exemplo, um educador de infância), expressem atitudes benéficas e determinadas, para que a criança possa replicar essas mesmas qualidades. Os adultos no geral devem enfrentar as situações de conflito como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Eptein & Hohmann, 2019, p.79).

Esta intervenção ocorre por meio da mediação, que, segundo Morgado e Oliveira (2009), é um processo flexível, voluntário e confidencial. Este processo envolve não apenas os intervenientes no conflito, mas também um mediador externo e imparcial, cuja função é facilitar a aproximação entre os envolvidos e incentivá-los a dialogar, procurando uma solução que satisfaça ambas as partes. A mediação vê o conflito como algo natural e, ao mesmo tempo, promove competências e valores como solidariedade, igualdade e tolerância em relação ao outro. O educador passa a ter um papel fundamental na gestão de conflitos, este procura ajudar as crianças a resolverem as situações, em vez de o fazer por elas, sem que estas reflitam. Alvaro (1998, citado por Aguilar, 2012), destaca que a mediação envolve a assistência de um elemento imparcial que estimula o diálogo, permitindo que os envolvidos cheguem a um acordo satisfatório. O mediador atua como um facilitador, para que a abordagem ao conflito seja feita de maneira positiva e pacífica, promovendo a compreensão e a reflexão para encontrar soluções concretas e eficazes. Além disso, a mediação pode ser vista como uma oportunidade para estimular a criatividade, a empatia e a autonomia. Morgado e Oliveira (2009) afirmam que, por meio da mediação, o educador oferece às crianças a chance de desenvolver cooperação, respeito e sobretudo a valorização do outro como um indivíduo único, com seus próprios ideais, crenças, valores e gostos.

4. Abordagem aos modelos pedagógicos numa perspetiva de resolução de conflitos

O modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), as crianças e educadores devem organizar um ambiente educativo para que se apreenda “dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2013, p.144). Este modelo é desenvolvido em Portugal desde os anos sessenta, é inspirado nas propostas de método de trabalho de Freinet, que está assente na aprendizagem cooperativa, tendo assim uma pedagogia diferenciada, em que a criança tem uma participação ativa. Este modelo “surge a partir da atividade de seis professores que se constituíram em fevereiro de 1965, num Grupo de Promoção Pedagógica, impulsionado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de professores” (MEM, 2013).

Por norma, este modelo pedagógico é utilizado em salas heterogenias, para que “melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativa que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p.149). Este modelo proporciona desafios baseados nos problemas de grupos e da comunidade, para que possa proporcionar uma aprendizagem, e dar significado à Escola. A organização da sala de acordo com este modelo curricular, está dividida por áreas, cada uma delas tem o objetivo de favorecer relações interpessoais pela forma como se oferece tanto o espaço, como os materiais inseridos nele, que motivam a exploração juntamente com a descoberta (Niza, 2013). Vasconcelos (2007, p.112), afirma que as crianças ao entrarem para o Jardim de Infância, “aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa”, ganhando assim autonomia. Conforme este modelo indica, a ação do adulto é fundamental, tendo em conta que, “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adultos e crianças” (Epstein & Hohmann, 2019, p.56), desta forma, formam um clima de apoio, ajudando na realização das suas escolhas, o que leva à resolução de problemas, e tomada de decisões. Com certeza que quantas mais estratégias e ferramentas o adulto oferecer à criança, mais a capacidade de resolução de conflitos se irá desenvolver. Lino (2006), aponta o adulto como modelo de comportamento social de referência para as crianças, tendo como fio condutor “alargar

socialmente os seus estilos de interação, de forma que eles possam ser utilizados como um instrumento útil na aprendizagem” (p.81). De acordo com Cadima et al. (2016), os educadores mais sensíveis às necessidades das crianças, que estão em constante diálogo com elas, promovem assim o desenvolvimento social da criança.

O modelo pedagógico High Scope, nasceu nos Estados Unidos da América, nos anos sessenta, é representado pela expressão “aprendizagem ativa” (Brickman e Taylor, 1996; Epstein, 2003), defende a existência de uma rotina em que a criança deve “planear-fazer-rever”. Na abordagem *HighScope* o papel do adulto é apoiar a criança, e não controlar a sua aprendizagem, este apoia as suas brincadeiras e as suas interações com o outro. O mais importante é saber ouvir, o adulto deve ouvir a criança, podendo deste modo fazer sugestões e/ou comentários sempre que for necessário. No que respeita à resolução de conflitos, este deve procurar transmitir à criança liberdade, segurança e confiança, de forma que esta se sinta confortável para expressar os seus sentimentos (Fewson, 2008, citado por Gomes, 2014, p.98). Tendo em conta que, o adulto é o mediador, este atribui “cada vez mais responsabilidade à criança no sentido de a tornar cada vez mais autónoma na resolução de conflitos” (Hohmann & Weikart, 2011, citados por Almeida, 2014, p.36).

Segundo Pinto da Costa (2010), a “mediação” baseia-se em “regras, técnicas e saberes ao nível da cooperação, da comunicação e da negociação entre os intervenientes (...) auxiliando-os na resolução de problemas” (p.53). O facto de os conflitos serem geridos por meio da mediação, contribui para o desenvolvimento da capacidade de comunicar com o outro, estabelecer relações, gerir e reconhecer emoções e, tomar decisões (Pinto da Costa, 2010).

Podemos afirmar que, neste modelo pedagógico, a mediação e a negociação estão lado a lado, constituindo-se assim como uma estratégia para a resolução de conflitos. Esta abordagem apresenta seis passos para a resolução de conflitos (Epstein & Hohmann, 2019, pp. 80-81): 1º passo: “aproximar-se calmamente e parar qualquer ação violenta” (p.80); o adulto deve colocar-se ao nível das crianças, dialogando com elas com um tom de voz sereno, de forma a acalmá-las; 2º passo: “identificar os sentimentos das crianças”, o adulto deve observar e identificar os sentimentos das crianças; 3º passo: “recolher informação”, o adulto deve colocar questões às crianças envolvidas, ouvindo-as atentamente; 4º passo: “redefinir o problema”, dar a conhecer às crianças a perceção do conflito para o adulto; 5º passo: “pedir ideias de solução e escolher uma em conjunto”,

deve ser dado espaço às crianças para que possam interagir, de forma a encontrar uma solução, sempre encorajadas pelo adulto; 6º passo: “preparar-se para dar apoio, no seguimento da solução” (Epstein & Hohmann, 2019, p.80).

Quando as crianças são envolvidas em algo, estas demonstram empenho. Na resolução de um problema não é diferente, estas empenham-se para que a solução resulte. O adulto ao aplicar as estratégias acima referidas, deve ter consciência que é um trabalho contínuo e persistente. Se este for visto como um elo de ligação entre as crianças com o objetivo de cooperar na resolução do que for necessário, o sentimento de justiça e de partilha irá aumentar, com isto o adulto “mostra compreensão, escuta com interesse e depois descreve os processos necessários à realização das atividades desenvolvendo um clima cooperativo” sendo diminuída a probabilidade de existirem comportamentos conflituosos que ocorrem “quanto mais autoritária for a liderança” (Veiga, 2001, pp. 41-42, citado por Almeida, 2014, p. 36).

O modelo pedagógico *Montessori*, foi criado por Maria Montessori, médica e pedagoga italiana (1870-1952). Tornou-se numa das primeiras mulheres a concluir o curso de Medicina em Roma. Trabalhou durante dois anos numa clínica psiquiátrica, onde estudou um grupo de jovens com deficiências intelectuais. Através da observação direta, reparou que as crianças eram felizes com os poucos meios que tinham, ou seja, percebeu que é através dos meios que as crianças aprendiam (Hermann Rohrs, 2010 p. 13). A abordagem de Montessori segue cinco princípios, sendo um deles a Interação Adulto-Criança, que se remete para a capacidade de transmitir confiança e segurança para uma criança. A partir daí, a criança sente-se preparada para acreditar, explorar, aprender, sendo que é a partir daqui que se (re)criam estratégias de intervenção, para que as crianças acreditem em si, e é aqui se aplica a abordagem à resolução face ao conflito. É necessário que o adulto tenha a capacidade de saber ouvir a criança, apoiá-la, encorajá-la, para que seja criado um ambiente favorável, para que esta crie a sua autoconfiança e desenvolva a sua autonomia da melhor forma possível.

Um estudo realizado por Ostrosky, Jung, Hemmeter e Thomas (2008), destacou a importância de ensinar as crianças a resolverem os conflitos por meio de promoção de habilidades socioemocionais. Neste modelo, existem estratégias de resolução como, a intervenção do adulto, este deve atuar como guia, ajudando assim as crianças a encontrar as suas próprias soluções, ou seja, é necessária uma linguagem e estratégias necessárias

para que as mesmas possam resolver os seus conflitos de maneira independente. De seguida, existe a modelagem de comportamento, passa por demonstrar como se deve lidar com o conflito de forma calma e respeitosa, mostrando como se deve expressar os seus sentimentos e, desta forma comunicá-los. Uso de representações concretas, pode fornecer-se às crianças o uso de materiais (cartazes, cartões etc...), como exemplos de comportamentos apropriados, bem como atividades práticas que visam a resolução de conflitos dentro de um ambiente controlado. Impacto da intervenção consistente, é importante que a relação que a criança mantém com o adulto seja consistente na sua intervenção, para que haja oportunidades para que a crianças possam praticar as habilidades que estão a adquirir.

Parte II – Estudo empírico

5.1. Tipo de estudo e problemática

A problemática do presente estudo centra-se na intervenção dos educadores perante a ocorrência de conflitos. Especificamente, explora-se a forma como as educadoras abordam estas situações, com o objetivo de promover nas crianças competências que as capacitem a resolvê-las de maneira eficaz e construtiva. Este tema está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para a convivência harmoniosa e o crescimento integral das crianças.

Para a realização deste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa baseando-se em entrevistas estruturadas. A entrevista é uma técnica de recolha de informação que consiste numa conversa intencional, geralmente é feita entre duas pessoas, em que uma se dirige a outra com o intuito de obter informações sobre um determinado assunto. Estas entrevistas foram respondidas por dez educadoras.

Para percebermos o conceito da técnica de entrevista e a sua importância, é importante explicar que a pesquisa é fundamental. Rosa e Arnoldi (2006) e Luna (1988, p.71) referem-se à pesquisa como “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

Gil (1999, p. 45), conceitua pesquisa como:

... procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

A pesquisa é, portanto, o meio pelo qual se alcança a ciência e o conhecimento. É por meio da investigação que utilizamos uma variedade de instrumentos para obter respostas mais precisas. De acordo com Ribeiro (2008), o pesquisador define os instrumentos que utiliza para atingir os resultados desejados. As técnicas de pesquisa

começaram a desenvolver-se no final do século XIX, com antropólogos como o americano Lewis Henry Morgan (1818-1881), o alemão Franz Boas (1858-1942), e o polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942), que realizaram vários estudos sobre sociedades tradicionais.

O levantamento de dados marca o ponto inicial de uma investigação científica. Esse processo começa, primeiramente, com a realização de uma pesquisa bibliográfica. Em seguida, deve observar-se os fatos (o que permite reunir mais informações). Por último, o objetivo é obter informações ou coletar dados que não seriam acessíveis apenas com a pesquisa bibliográfica e a observação. Nesse momento, a entrevista destaca-se como uma das técnicas mais comuns para a recolha de informação.

5.2. Metodologia

5.2.1. Participantes

A tabela 1 apresenta as variáveis sociodemográficas dos participantes do estudo.

Código	Idade	Anos de serviço	Género	Tipo de instituição
E1	35	12	Feminino	Privada
E2	41	17	Feminino	IPSS
E3	51	21	Feminino	Privada
E4	59	39	Feminino	Pública
E5	25	1	Feminino	IPSS
E6	55	33	Feminino	Público
E7	31	4	Feminino	IPSS
E8	36	14	Feminino	Privada
E9	35	10	Feminino	Privada
E10	45	10	Feminino	Privada

Tabela 1 – Informação sobre as participantes do estudo

A maioria dos participantes têm mais de 10 anos de serviço e trabalham no ensino privado/IPSS. É de salientar o facto de, apesar do baixo número de participantes utilizados neste estudo, existe uma dispersão nas idades, havendo uma boa representação de quase todas as idades, bem como os anos de serviço.

5.2.2 Instrumento de recolha de dados

Quivy e Campenhoudt (1992) afirmam que a recolha de dados é uma etapa importante do processo de observação, servindo como ferramenta fundamental de observação neste estudo. Segundo os autores, “esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p. 185). Eles também destacam que a seleção do método de coleta de dados é decisiva, pois afeta diretamente os resultados da pesquisa, observando ainda que “(...) os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho” (p. 187).

As entrevistas feitas a educadoras de infância de diversas instituições, está organizada por temas, que nos permitiu obter informações acerca de como estas se comportam e relacionam perante um conflito entre crianças, a importância do diálogo, e como as aprendizagens socioemocionais estão relacionadas com o modo como as crianças reagem perante um conflito.

O termo “entrevista”, é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre, indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. Richardson (1999) p. 207.

O tipo de entrevista utilizada neste estudo, foi uma entrevista semiestrutura, ou seja, o entrevistador segue uma ordem de perguntas previamente preparadas, não havendo “margem de manobra” para que o entrevistado responda ao que não foi perguntado.

Algumas das questões incluídas são:

- Que tipo de autonomia dá às suas crianças dentro da sala?
- Em que momentos existem maiores probabilidades de existência de conflitos entre as crianças?
- Quando as crianças resolvem um conflito isso é valorizado em sala? Dê exemplos.
- Procura que as crianças apresentem soluções para os seus desentendimentos?

O guião da entrevista pode ser consultado no anexo 1.

5.2.3. Procedimentos

O ponto inicial para a criação da entrevista, foi identificar as informações necessárias para elaborar um instrumento com questões relevantes. Assim, realizou-se inicialmente uma revisão da literatura sobre conflitos escolares, autonomia e aprendizagem socioemocional. Posteriormente, foi preparado um conjunto de perguntas que após várias sugestões foram organizadas à volta do objetivo do estudo.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente a dez educadoras, em dias distintos, entre os dias 12 de maio de 2023 e 17 de março de 2024. Após a realização das entrevistas e respetiva recolha de dados, deu-se início à análise e interpretação dos mesmos. As entrevistas foram gravadas, transcritas individualmente para um ficheiro word e posteriormente analisadas de forma a elaborar temas e subtemas agregadores de conteúdos, mais especificamente realizaram-se três unidades de análise. A primeira unidade de análise, consistiu na seleção da informação relevante dada por cada participante para cada uma das questões. A segunda unidade de análise, permitiu a agregação de conteúdo por unidade de contexto e unidades de registo, o que levou à primeira construção de temas e subtemas. A terceira unidade de análise agrupou definitivamente as unidades de registo, permitindo uma definição concisa e sem sobreposições dos temas e subtemas.

6. Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados mais relevantes obtidos neste estudo, que teve como objetivo identificar as melhores práticas para ajudar as crianças a resolver conflitos de forma autónoma. Os resultados apurados permitem compreender melhor o objetivo deste estudo. A 1º e a 2º unidades de análise podem ser consultadas nos anexos 2 e 3.

A unidade de análise definitiva (3º unidade de análise), apresentar-se-á de seguida. Um primeiro tema que podemos destacar é a ação da criança e da educadora. Este tema encontra-se dividido por subtemas: ação da criança; ação da educadora – gestão do espaço do tempo e das atividades. Na tabela 2 pode observar-se a forma como se encontra distribuído o tema 1.

		Lidar com pais Gestão de conflitos Gestão emocional Necessidades específicas Inclusão Primeiros socorros Alimentação
--	--	--

Tabela 5 – Tema 4: Aprendizagem socioemocional (SEL) e desenvolvimento profissional

Apresenta-se de seguida uma tabela com a síntese dos temas e subtemas que irão ser discutidos de seguida.

Temas	Subtemas
Tema 1 - Ação da criança e da educadora	Subtema 1A - Ação da criança
	Subtema 1B - Ação da educadora – Gestão do espaço, do tempo e das atividades
Tema 2 - Perceções sobre conflitos	Subtema 2A - Conceções – conflito
	Subtema 2B - Existência e presença de conflitos
Tema 3 - Métodos e estratégias de resolução de conflitos	Subtema 3A - Relacionamentos saudáveis e partilha
	Subtema 3B - Comunicação eficaz e diálogos
Tema 4 - Aprendizagem socioemocional (SEL) e desenvolvimento profissional	Subtema 4A - Conceções – aprendizagem socioemocional
	Subtema 4B - Emoções, saúde e inclusão

7. Discussão dos resultados

Relativamente ao tema 1, subtema 1A, ação da criança, as participantes destacaram a planificação por projeto como fator essencial para a gestão de conflitos. É fundamental estruturar currículos, atuando tanto na prevenção quanto na gestão de situações problemáticas (Vale, 2009). Esse trabalho pode incluir a organização de atividades e jogos que relevantes para as crianças, promovendo o desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas, o pensamento crítico e a ampliação do seu repertório de conhecimentos (Barbosa e Horn, 2008; Filho, 2001; Pacheco, 2007).

Destacaram também as atividades em grande/pequeno grupo como fator essencial. O papel do educador é crucial, pois além de servir como exemplo para as crianças, também assume a função de mediador – estimular a competição saudável – ajudando as crianças a reconhecer a importância da cooperação e do trabalho em equipa para alcançar objetivos partilhados. O educador de infância pode abordar os conflitos no grupo por meio de atividades que sejam atrativas, dinâmicas e interativas, incentivando a atenção, o interesse, a colaboração e a participação ativa das crianças. É importante que essas atividades sejam realizadas em diferentes momentos, permitindo às crianças refletirem sobre situações relacionadas aos conflitos, sentimentos, valores, partilha e cooperação. Outra estratégia que as participantes utilizam para gerir os conflitos, são a leitura de histórias. Lino (2006), destaca que a leitura de histórias são uma das estratégias possíveis para explorar essas temáticas de forma eficaz. Segundo Traça, 1998, pp. 119-120, “quando as crianças ouvem histórias (...) trabalham problemas típicos da infância (...) começa a reconhecer e interpretar as suas experiências da vida real.”

Relativamente ao subtema 1B, ação da educadora – gestão do espaço, do tempo e das atividades – as participantes destacaram a elaboração de regras em conjunto com as crianças, como fator essencial para a gestão de conflitos. Em 2008, Vale realizou um estudo que analisou as estratégias de registo e gestão de comportamentos infantis adotadas por educadores de infância. O autor destaca duas estratégias principais para o registo de comportamentos, em que uma delas foi a criação de regras envolvendo as crianças na sua formulação, de modo a garantir que estas compreendam os comportamentos esperados (Spodek & Saracho, citados por Vale, 2008). Adicionalmente, o registo dos comportamentos deve contar com a participação das crianças, inclusive no que se refere à definição de sanções adequadas para situações específicas. A criança, enquanto membro ativo da comunidade a que pertence (grupo de

crianças), tem tanto o direito quanto a responsabilidade de participar na criação de normas e no processo de tomada de decisões. Este envolvimento é essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social, pois contribui para a compreensão e aceitação das regras, além de proporcionar oportunidades para "aprender a ser com os outros" (Alonso, 1991; Oliveira-Formosinho, 1986; Moreira et al., 2005). Estabelecer regras proporciona às crianças a oportunidade de explorar o ambiente ao seu redor de forma segura, dentro de determinados limites, ao mesmo tempo em que respeitam a liberdade (Externato Champagnat, 2017). Além disso, é através dessa exploração, orientada por regras previamente definidas, que as crianças podem fortalecer a sua autonomia (DeVries & Zan, 1998).

A distribuição de tarefas foi também apontada como um dos métodos utilizados para gerir o conflito. Segundo Vasconcelos (2007), no jardim de infância, a criança deixa de ser o centro das atenções para se tornar um elemento dentro de um grupo, aprendendo a viver e trabalhar coletivamente. Essa vivência permite a distribuição de tarefas e a gestão colaborativa dos desafios diários. Além disso, Brás e Reis (2012) destacam a importância de que os educadores incentivem a aquisição de competências sociais, pois estas são cruciais para que as crianças superem os desafios inerentes ao seu desenvolvimento. Ter a sala organizada por áreas e ter espaço, foi um dos métodos descritos no subtema – gestão do espaço, do tempo e das atividades – na educação de infância, o processo de socialização é essencial, sendo importante que o ambiente disponha de uma variedade de materiais e promova a interação entre crianças e adultos. Silva et al. (2016) afirmam que: “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p. 24). Assim, é fundamental que o educador planeie cuidadosamente essa organização, garantindo que ela contribua efetivamente para o desenvolvimento das crianças.

No que respeita ao tema 2 – percepções sobre conflitos, subtema 2A concepções-conflito – as participantes mencionaram que um conflito pode ser considerado como uma discordância de ideias. O conflito é parte integrante da vida e da atividade social. Surge nas interações sociais, principalmente pela diferença de opiniões e de pretensões, e é de difícil resolução devido à dificuldade de comunicação e de assertividade (Chrispino, 2007; Berk e Winsler, 1997). Segundo Moscovici (1975, citado por Beck, 2009, p. 13) acentua que “a partir de divergências de percepção e ideias, as pessoas colocam-se em posições antagônicas, caracterizando uma situação conflituosa”. Também para Boulding (1963,

citado por Dimas et al., 2005, p. 2), “o conflito ocorre quando pelo menos uma das partes envolvidas numa interação se consciencializa da existência de discrepâncias e/ou de desejos incompatíveis e irreconciliáveis entre as partes”. “Para Chiavenato (2002), o surgimento do conflito ocorre quando, ideias, sentimentos ou interesses opostos se chocam, ou quando uma parte percebe que a outra pretende interferir no atingimento dos seus objetivos”. As participantes referiram também que um conflito pode causar mal-estar. Segundo Almeida (1995, p. 131), “um conflito é uma situação que se caracteriza por escassez de recursos e por um sentimento de hostilidade. Por outras palavras, diria que é uma situação em que dois ou mais objetivos, pertencentes a uma ou mais pessoas, são mutuamente exclusivos, gerando atitudes de hostilidade”. Já segundo Bilhim (1996, p. 194), “...entende-se o conflito como um processo no qual um esforço é propositadamente feito por “A” para destruir o esforço de “B”, com recurso a qualquer forma de bloqueio que resulta na frustração de B, no que concerne à prossecução das suas metas e ao desenvolvimento dos seus interesses”. As participantes destacaram também que, um conflito pode resultar da falta de comunicação. O conflito é um elemento inerente à vida e à convivência social, manifestando-se nas interações humanas, especialmente devido às divergências de opiniões e interesses. A sua resolução tende a ser desafiadora, frequentemente devido a obstáculos na comunicação e à falta de assertividade (Chrispino, 2007; Berk e Winsler, 1997).

No subtema 2B – existência e presença de conflitos – as participantes mencionaram que as crianças ao partilharem brinquedos é uma das razões para existir um conflito. É possível observar um consenso em torno de um dos principais fatores que promovem situações de conflito entre crianças: a posse e a partilha de objetos ou brinquedos. No entanto, existem diferentes perspetivas sobre outras causas de conflito. Shantz (1987), menciona fatores como disputas por objetos, interferências em atividades previamente estabelecidas, violação de regras, disputas e crenças. Já Deutsch (1973), aborda questões relacionadas aos gostos pessoais, partilha de recursos, valores e crenças individuais como elementos geradores de conflito. As participantes também destacaram o choro e os gritos como fatores de existência de conflitos, “as manifestações da birra são várias: choro, gritos, pontapés, rigidez, extensão dos membros e do tronco. Além disso, a criança pode bater nos outros, bater com a cabeça no chão ou nas paredes, morder-se, atirar-se para o chão, espernear, fugir, atirar com objetos, suster a respiração ou desencadear o vómito” (Gouveia, 2009, p.702).

No tema 3 – métodos e estratégias de resolução de conflitos, com o subtema 3A – relacionamentos saudáveis e partilha – as educadoras referem que dar espaço à criança ajuda na resolução de um conflito. Post e Hohmann (2000) e Osborn (1963) destacam três etapas essenciais para a resolução de conflitos: “Encoraje as crianças a descrever os problemas que encontram (...) Dê tempo às crianças para criarem as suas próprias soluções (...) ajude as crianças que estão frustradas” (pp.582, 583). Relativamente ao subtema 3B – comunicação eficaz e diálogos – as participantes destacaram o diálogo com as crianças e a promoção do diálogo entre as crianças como fator essencial para a gerir um conflito. Segundo Brás e Reis 2012, p.138, o educador deve assumir o papel de mediador, facilitando a aproximação entre as partes envolvidas e incentivando o diálogo e a participação ativa dos intervenientes. O objetivo é alcançar uma solução conjunta e prevenir a recorrência de situações semelhantes no futuro. Deve incentivar as crianças a resolver as suas divergências dialogando e negociando, de maneira a torná-la cada vez mais tolerante, responsável e com poder de iniciativa (Hohmann e Weikart, 2003; Chrispino, 2007; Morgado, 2009).

Por último, o tema 4 – aprendizagem socioemocional (SEL) e desenvolvimento profissional” subtema 4A, conceções – aprendizagem socioemocional – as participantes destacaram a criança ter poder de decisão, como fator essencial para a gestão de conflitos. HighScope apresenta no seu currículo uma proposta para a resolução de conflitos, que passa pelas crianças identificarem o conflito e as suas causas de modo a poderem encontrar alternativas para o resolverem. Graves e Strubank (1991, citados por Lino, 2006, p. 85), apresentam uma lista de estratégias que se relacionam com a resolução de conflitos, algumas delas foram ditas pelas participantes, como por exemplo, “pedir às crianças que apresentem as suas próprias soluções para a resolução de um problema; dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas se apresentem como opções possíveis de se concretizar; antes de parar uma situação de conflito, verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto.”

Ainda no tema 4, subtema 4B – emoção, saúde e inclusão – as participantes mencionam que as birras podem ser um bom tema para existência de mais formações. As birras geralmente surgem quando as crianças procuram afirmar a sua autonomia, mas ainda não possuem a capacidade de tomar decisões. Nesse sentido, é importante permitir que participem na escolha de determinadas ações, promovendo a sua independência e

ajudando-as a gerir melhor as suas emoções (Brazelton & Sparrow, 2004; Queirós, Goldschmidt, Almeida & Gonçalves, 2003). Além disso, esse processo contribui para que compreendam que as outras crianças do grupo também possuem os mesmos direitos. Outro tema que também costuma ser bastante falado é a relação da escola-família, as educadoras ressaltam a importância da existência de formações sobre este tema, é neste sentido que Diogo (1998, p.23), refere que, “o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva”. Ou seja, a escola sozinha não consegue vencer a batalha do sucesso educativo sozinha, o apoio familiar é, e será sempre fundamental.

8. Considerações finais

Escrever sobre o percurso que fiz ao longo deste estudo é, acima de tudo, tomar consciência de tudo o que conquistei.

Quando decidi ingressar neste mestrado, pensei que fosse apenas mais uma etapa na minha trajetória acadêmica, que, ao acabar, me levaria diretamente a um rumo claro na minha vida profissional. A minha paixão pelas crianças é inegável, quero que o meu futuro me permita contribuir de uma forma diferente na vida das crianças.

Durante os meus estágios, tanto na licenciatura como no mestrado, tive a oportunidade de vivenciar o dia a dia de um jardim de infância e, no meu último estágio de mestrado, pude experienciar a valência de creche. Trabalhar com crianças tão pequenas, ter o privilégio de partilhar o seu crescimento e desenvolvimento, foi uma das experiências mais marcantes da minha vida. O carinho e a conexão que vivi com aquelas crianças e com as suas famílias são sentimentos que não consigo descrever em palavras.

Ao longo deste estudo, compreendi que as nossas ações e a forma como nos relacionamos e nos comunicamos com as crianças têm um impacto profundo na sua vida. Somos, de certa forma, espelhos em que elas se refletem, e é essencial que tenhamos a formação necessária para ajudar os pequenos a lidar com as suas emoções, e desenvolverem-se de forma harmoniosa. Para isso, devemos ser criativos, flexíveis e saber como responder às suas necessidades, sempre com sensibilidade e compreensão. O que mais me tocou neste estudo foi, sem dúvida, a participação ativa das crianças. Em todas as respostas das educadoras, é evidente que elas não apenas envolvem as crianças, mas fazem com que elas se sintam parte fundamental do processo. O diálogo constante e a clareza nas ações, a transparência sobre o que está a acontecer em cada momento, é essencial para que as crianças se sintam seguras e valorizadas. O respeito pela sua voz e a sua visão do mundo fazem toda a diferença na construção de um ambiente de aprendizagem mais humano e eficaz.

É importar frisar que os conflitos são inevitáveis entre crianças destas idades, devem ser considerados como momentos de aprendizagem que permitem às crianças desenvolver diversas capacidades, tais como, linguísticas, sociais e ao nível do pensamento. Certamente as relações com o outro, e com o mundo que a rodeia irão ser mais positivas e o cumprimento de regras é, e será fundamental para viver em sociedade.

O caminho que percorri até aqui não foi apenas um percurso académico, mas uma jornada de descobertas, de reflexões sobre como posso contribuir para o bem-estar e o

crescimento das crianças, de uma forma que vá além da educação tradicional.

Referências Bibliográficas

Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Dissertação de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Castelo Branco

Aguilar, C. P. M. (2012). Mediação escolar e relação escola-família (Doctoral dissertation). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8191/1/ulfpie043223_tm.pdf

Alves, V. (2019). Regulação emocional e memória para estímulos emocionais: O papel da idade e da depressão. Dissertação de Mestrado Integrado de Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121027/2/341554.pdf>

Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.

Aveira, J. (2013). *A inteligência emocional o desempenho e a satisfação laboral em funções comerciais*. Especialista em Psicologia das Organizações <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2582/1/18271.pdf>

Barros, L., & Silva, J. R. (2010). *Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares*. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/236876192_Relacoes_entre_o_conhecimento_das_emocoes_as_competencias_academicas_as_competencias_sociais_e_a_aceitacao_entre_pares

Bernardo, S. (2017). *Gerir conflitos em educação pré-escolar: O contributo e os desafios do educador de infância*. Dissertação de mestrado em educação pré-escolar <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21881/1/tese%20vers%C3%A3o%20final%20depois%20da%20defesanova.pdf>

Bonetto, A. & Naumann, C. & Oliveira, L. (2017). Gestão de conflitos: o papel do gestor no gerenciamento de conflitos. FAE, Curitiba, V20, N2, P. 153-164. file:///C:/Users/matil/Downloads/lepidus,+10.+Gest%C3%A3o+de+conflitos+o+papel+do+gestor+no+gerenciamento+de+conflitos_comp.cm.pdf

Borges, Ana. (2021). Descobrir o mundo: A brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância. Relatório de projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37672/1/Relat%C3%B3rio-%20Vers%C3%A3o%20Definitiva-%20Ana%20Catarina%20Borges.pdf>

Bowlby, J. (1988) *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.

Britto, M. B., & Feres, M. L. (s/d). *A utilização da técnica da entrevista: considerações teóricas e práticas*. Consultado a 13 de novembro de 2024. <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/britto-e-feres-a-utilizac3a7c3a3o-da-tc3a9cnica-da-entrevista.pdf>

Campos, J., Walle, E., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3(1), pp. 26-35. doi:10.1177/1754073910380975

Carvalho, M. S. C. & Peralta, C. F. & Silva, N. M. C. & Lourenço, P. R. (2010). A inteligência emocional: da clarificação do constructo à sua simplicidade ao exercício da

liderança. PSYCHOLOGICA, Vol. II, 623-642. <file:///C:/Users/matil/Downloads/1073-Texto%20do%20Artigo-3233-1-10-20120928.pdf> PSYCHOLOGICA

Carvalho, P. (2014). *A comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre crianças e entre intervenientes educativos*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Instituto Politécnico de Coimbra https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13105/1/PATRICIA_CARVALHO.pdf

Centro de Educação Pública. (n.d.). *Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: Aprendizagem por meio das relações e interações sociais*. Educação Pública. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>

Church, E. B. (s/d). Teaching Techniques: Resolving Conflicts. Early Childhood Today. Obtido de <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teachingcontent/how-you-can-help-children-solve-problems/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). *Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/233755854_Early_Childhood_Teachers_as_Socializers_of_Young_Children's_Emotional_Competence

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *The socialization of emotional competence*. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/232535707_The_Socialization_of_Emotional_Competence

Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed editora

DIOGO, J. (1998), *Parceria Escola – Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Editora Paz e Terra. Disponível em:
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

Epstein, A.S., & Hohmann, M., (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope*: Fundação Calouste Gulbenkian

Externato Champagnat. (2017). *Obtido de Educação das crianças: A importância das regras!*:
<http://noticias.externatochampagnat.pt/wordpress/2017/12/educacaocriancasimportancia-regras>.

Fernandes, R. (2020). *Práticas de ensino e aprendizagem socioemocional*. Dissertação de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto

Superior de Educação e Ciências.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35463/1/Rita%20Fernandes.pdf>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*.

Gonçalves, C. (2017). *Resolução de conflitos no ensino pré-escolar. Promoção de competências de interação social entre crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado em Educação Pré-escolar Instituto Superior de Educação e Ciências
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21861/1/Tese%20Definitiva.pdf>

Gonçalves, M. (2015). *As birras das crianças*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4112/1/As%20birras%20das%20crian%C3%A7as.pdf>

Lourenço, E. (2021). A importância das emoções da criança na educação de infância. Relatório de projeto da investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar. Instituto Politécnico de Setúbal.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36178/1/Versa%CC%83o%20Definitiva%20-%20Eliana%20Lourenc%CC%A7o.pdf>

Magalhães, S. (2011). Relação Pedagógica, Afetividade, Sensibilidade: Pressupostos Transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras Online*, V1, N3, P. 51-63. https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1516/pdf_98

Martins, E. (1996). *Educação e Doutrinação: O pensamento educacional de Sebastião da Gama*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Martins, J., Vasconcelos, A., Silva, A., & Soares, J. (2005). A presença do diálogo na relação professor-aluno. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19.

Martins, S. (2023). *Dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção*. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/44644/1/Sonia%20Martins%20RF.pdf>

Mendes, Ana. (2021). Reconhecimento e autorregulação das emoções nas crianças. Dissertação de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Politécnico de Setúbal
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/38253/1/ANA_CRISTINA_MENDES.pdf

Morais, C. (2019). Mediação e arbitragem: Meios de solução pacífica de conflitos internacionais. Dissertação de mestrado profissionalizante em Direitos Internacionais e Relações Internacionais. Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/45754/1/ulfd145115_tese.pdf

Morgado, C. (2011). *Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade*. Elos da Saúde. <https://elosdasaude.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/mediacao-em-contexto-escolar-transformar-o-conflito-em-oportunidade-catarina-morgado.pdf>

Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). Promotion of social and emotional competence- Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach (3/4 ed., Vol. 115). Emerald Group

Niza, S. (2013). O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação. Coleção Infância nº 1 (4ª ed) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação (pp. 142-159). Porto: Porto Editora.

Nunes, A. L. P. & Ferreira, F. O. & Fonseca, M & E & S. (2023). Inteligência emocional e suas influências na gestão de conflitos. ID on line. Revista de psicologia, V.17, 219-231. file:///C:/Users/matil/Downloads/Inteligencia_Emocional_e_suas_Influencias_na_Gesta.pdf

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B.(Orgs.) (2018). Modelos pedagógicos para aeducação em creche. Porto Editora

Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the Relationship of Children’s Behavior to Emotion. (S. S. B.V., Ed.) Early Childhood Education Journal, pp. 279-284. doi:10.1007/s10643-011-0466-9

Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. Cadernos de Educação de Infância (n.º 89), 34-37.

Pinto, J. M. (2020). *Educar no presente...Preparar o futuro: A gestão de conflitos na educação pré-escolar*. Tese de mestrado em Educação Pré-escolar. Instituto Politécnico de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33219/1/JOANA_MARGARIDA_PINTO.pdf

Publishing Limited. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/he-03-2014-0039/full/html>

Quintela, T. (2015). *A relação pedagógica no pré-escolar – Perspetiva de profissionais*. Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Superior de Educação e Ciências <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20265/3/TERESAQUINTELA.pdf>

Quivy, R., & Campenhout, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p. ISBN: 8522421110.

Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (Julho/Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento. *Revista Humanidades*, 23(2), pp. 176-180.

Sklad, M., Diekstra, R. F. W., & Ritter, M. (2013). *Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/277930329_Promotion_of_social_and_emotional_competence_Experiences_from_a_mental_health_intervention_applying_a_whole_school_approach

Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher-child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, 30(3). <https://doi.org/10.1002/icd.2222>

Serpa, M., Caldeira, S. & Gomes, C. (2013). Preocupações, problemas e interesses dos alunos no quadro da gestão curricular. In Serpa, M., Caldeira, S. & Gomes, 52 C.(coord.), *Resolução de Problemas em Contexto Escolar* (pp. 51-84). Lisboa: Edições Colibri;

Sobral, C. (2014) *A Investigação-Ação Colaborativa como Estratégia de Formação para a Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância*. Lisboa.

Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T., & Rossbach, H. (1998). Assessing Quality Characteristics of Center-Based Early Childhood Environments in Germany and Portugal: A Cross-National Study. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XIII, 2, 283-298.

Traça, M. (1998). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da educação na construção da cidadania. *Saber (E) Educar*, 12, 109–117; Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Veríssimo, P., Machado, P. & Denham, S. (2022). O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar.
https://www.aidep.org/03_ridep/R34/verissimo%20corregido.pdf

Weber, M. & Friedrich, T. (s/d). Gestão de conflitos: Transformando conflitos organizacionais em oportunidades. CRARS - Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul. <http://www.crars.org.br/artigos/gestAo-de-conflitos:-transformando-conflitos-organizacionais-em-oportunidades-41>

Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista

Anexo 2 – 1º Unidade de análise

Anexo 3 – 2º Unidade de análise

Anexo 1 – Guião da entrevista

Temas	Objetivos específicos	Formulário de questões	Tópicos
<p>A – Planificação e ação da educadora (subtemas: planificação. 2- orgn. Espaço e equipamentos. 3- autonomia)</p> <p>e da criança em sala</p>	<p>a) Compreender a planificação e organização da sala</p> <p>b) Perceber se a criança tem uma voz ativa na sala</p> <p>c) Compreender se a educadora privilegia o trabalho autónomo das crianças</p>	<p>- A sua planificação tem em conta a diversidade das crianças existentes em sala? Dê exemplos específicos</p> <p>- Que tipo de atividades desenvolve para desenvolver as competências socioemocionais das crianças?</p> <p>- A organização do espaço dos equipamentos em sala favorece relações positivas entre crianças e entre crianças/adultos? Explícite a sua resposta</p> <p>- Que tipo de autonomia dá às suas crianças dentro da sala?</p> <p>- Como é que constrói um sentimento de pertença ao grupo e um ambiente de aprendizagem seguro?</p>	<p>- Planificação das atividades;</p> <p>- Organização do espaço;</p> <p>- Autonomia;</p> <p>- Relação educador/criança.</p>

<p>B – Definição e percepções sobre conflitos</p>	<p>d) Clarificar o conceito de conflito</p> <p>e) Perceber e identificar como começam ou o que pode gerar um conflito</p>	<p>- Para si, o que é um conflito?</p> <p>- Como é que se apercebe da existência de um conflito entre as crianças?</p> <p>- Em que momentos existem maiores probabilidades de existência de conflitos entre as crianças?</p>	<p>- Conceito de conflito;</p> <p>- Percepções sobre conflitos;</p> <p>- Identificação e existência de conflitos.</p>
<p>C – Estratégias da educadora para resolução de conflitos</p>	<p>f) Recolher elementos sobre estratégias de intervenção</p> <p>g) Compreender métodos/técnicas utilizadas</p>	<p>- Como é que se promove e ensina a resolução de conflitos?</p> <p>- Que estratégias utiliza para as crianças se relacionarem bem (i.e. partilha de materiais e partilha de espaço de uma forma harmoniosa)?</p> <p>- Quando as crianças resolvem um conflito isso é valorizado em sala? Dê exemplos</p> <p>- Procura que as crianças apresentem soluções para os seus desentendimentos?</p> <p>- Que estratégias/técnicas utiliza para auxiliar as crianças a expressarem as suas</p>	<p>- Métodos e técnicas utilizadas;</p> <p>- Valorização de comportamentos;</p> <p>- Argumentação da criança.</p>

		argumentações para a resolução do conflito?	
D - Aprendizagem socioemocional	Verificar os conhecimentos das educadoras acerca das cinco áreas da aprendizagem socioemocional (auto conhecimento; auto regulação; consciência social; competências relacionais; tomada de decisão responsável)	- Pergunta em aberto (Fale sobre a forma como desenvolve na sua sala de aula os aspetos relacionados com estas cinco áreas).	- Áreas da aprendizagem socioemocional.
E – Formação e desenvolvimento profissional	h) Perceber a importância da formação do educador;	- Ao longo da sua carreira já fez formação específica sobre resolução de conflitos / gestão de comportamentos e emoções em sala de aula? Sobre crianças problemáticas / com comportamentos disruptivos? Famílias disruptivas, etc... (dê exemplos dessa formações (local/nº de horas, etc.).	- Formações em áreas específicas; - Identificação de temas para formação específica.

		<ul style="list-style-type: none">- Em face das crianças que tem na sua sala, sente necessidade de fazer formação nesta área?- Quais os tipos de temas que acha que seria importante fazer formação?	
--	--	---	--

Anexo 2 – 1º unidade de análise (primeira leitura e destaque da informação considerada relevante para a temática)

QUESTÕES	RESPOSTAS (dados mais significativos de cada resposta/participante)
<p>1. A sua planificação tem em conta a diversidade das crianças existentes em sala? Dê exemplos específicos?</p>	<p>E1 Sim. O tempo que está destinado para cada tarefa obviamente tem a ver com as dificuldades que eu sinto no grupo. Conhecendo as competências do grupo em geral e em particular de cada criança consigo ter uma noção das atividades que me vão tirar mais tempo e as que vão ser mais rápidas</p> <p>E2 A minha planificação não é escrita, é mental. Tenho uma criança especial em sala e eu tenho sempre em conta essa diferença, é uma criança que precisa de mais atenção. E o facto de ter mais meninos do que meninas.</p> <p>E3 Sim. Por exemplo, o inverno com os mais crescidos, trabalho a contagem das sílabas, os mais novos fazem o grafismo da chuva.</p> <p>E4 Sim. Numa sala heterogénea, como tem sido o caso, planifico para casa uma das idades.</p> <p>E5 Sim. A minha planificação é mensal, as atividades são muito pequenas, são livres, são mais exploratórias pois de momento tenho crianças muito pequenas.</p>

	<p>E6 Sempre! Tenho uma criança a nível do comportamento que é desafiadora opositora e eu tento sempre centrar-me nela, dar uma atenção mais individualizada que é para depois durante as atividades ela não provocar o grupo.</p> <p>E8 Sim. É igual para todos, mas depois é adaptada à idade e à dificuldade de cada um, porque neste momento é uma sala heterogenia.</p> <p>E9 Eu não faço planificações escritas, tenho ideias de projetos sobre algum interesse, alguma coisa que uma criança diga, ou de uma visita, ou de uma história, e depois eu entro muito com eles numa lógica de diálogo e vamos construindo também na medida em que são as ideias deles e as minhas.</p> <p>E10 “Tenho sempre em conta, tento variar um bocadinho, eu gosto de lhes oferecer um leque grande de experiências, mas claro que depois à medida que os vou conhecendo, se acho que algumas pode ser benéfico para alguma criança em especial, ou que acho que precisem de trabalhar mais. Em jardim de infância, acho que tem de ser feito com eles”</p>
--	--

<p>2. Que tipo de atividades desenvolve para desenvolver as competências socioemocionais das crianças?</p>	<p>E1 As histórias têm sido uma ajuda fundamental. Temos trabalhado muito as emoções.</p> <p>E2 Em atividades de grande grupo com histórias, histórias da vida real em que eu lhes falo como é suposto agir perante uma situação.</p> <p>E3 Eu trabalho muito através da história, tudo aquilo que eu quero abordar com os meninos parte sempre a partir de uma história</p> <p>E4 Geralmente realizo jogos em que as crianças interagem entre si, e histórias que depois comentamos e fazemos interpretação para que haja alguma interiorização dos conceitos transmitidos.</p> <p>E6 Faço jogos de estímulo. Apresento uma fotografia onde é visível por exemplo, alguma situação entre duas crianças que é suposto haver um conflito, e a forma como é que resolviam essa situação.</p> <p>E7 Utilizo livros e jogos.</p> <p>E8 Conto muitas histórias, canto, danço, brinco ao “faz de conta” com situações que as crianças me dizem.</p> <p>E9 Não faço atividades sobre isso, eu acho que isso é o que acontece no dia a dia, a toda a hora, isso não se desenvolve com atividades específicas, é viver com eles, é conversar com eles sobre o que eles estão a sentir, e fazê-los pensar.</p> <p>E10 Atividades em grande grupo, ou pelo menos entre pares, não serem atividades individuais. Este tipo de coisas ajuda a que eles que estabeleçam uma relação e tenham respeito uns pelos outros, conhecerem-se.</p>
---	---

**3. A organização do espaço dos equipamentos em sala favorece relações positivas entre crianças e entre crianças/adultos?
Explicita a sua resposta**

E1 Acho que sim. A questão de estar organizada por áreas e termos posto lotação nas mesmas. Eles são autônomos nessa gestão, têm um número com um esquema gráfico, conseguem perceber perfeitamente o que corresponde ao quê, e o facto de haver tarefas, está mais ou menos relacionado com o espaço, as tarefas são visíveis eles sabem perfeitamente quais é que são as tarefas deles e acho que isso também ajuda muito.

E2 Sim. a sala está o mais ampla possível que é para ser visível de todo o sítio. Trabalhamos muito o brincar com a criança, o estar próximo dela para trabalhar as competências sociais, a parte do saber estar, saber ser e a parte do saber brincar que é ótimo também.

E3 A organização do espaço e do equipamento da sala está organizado de forma que as crianças tenham autonomia de escolha nas suas brincadeiras. A sala está organizada com áreas que promovem as competências dentro dos domínios

E4 Sim, uma vez que existem cantinhos onde eles sabem que devem estar x número de crianças em cada um deles, eles próprios escolhem e gerem essa lotação.

E5 Acho que sim, a minha sala está organizada por espaços, no entanto podem levar os brinquedos de uma área para outra, às vezes vêm mostrar-me ou à auxiliar. Nós como educadores podemos estar um bocadinho em cada para também entrar nas brincadeiras deles.

E6 Favorece! A minha sala está dividida por áreas, mas o espaço é muito pequeno para o número de crianças.

E7 A minha sala está organizada por áreas de cantinhos, o que faz com que as crianças convivam mais uns com os outros e tenham relações mais positivas.

E8 Sim, tenho crianças que noto são muito amigas, até lá fora, pelo que os pais me dizem.

E10 Eu acho que sim! Tentei preparar a sala de maneira que houvesse espaços para diferentes tipos de atividades, tanto individuais como em grupo, por exemplo este ano tem grande ênfase à parte da casinha. porque era um interesse que estavam a começar a ter.

<p>4. - Que tipo de autonomia dá às suas crianças dentro da sala?</p>	<p>E1 Dando tarefas, e o facto de serem eles a escolher as brincadeiras. A questão da casa de banho, vão e vêm sozinhos.</p> <p>E2 Elas têm sempre à disposição vários jogos, têm um cartão com a sua fotografia, podem ir alternando desde que haja espaço. Os mais crescidos vão à casa de banho sozinhos, colocam as suas chuchas no cabide quando acordam, têm autonomia de beber água, vestem e despem, calçam os sapatos sozinhos.</p> <p>E3 As crianças têm total autonomia nas suas escolhas e nas suas brincadeiras. Está tudo ao alcance delas.</p> <p>E4 Os materiais estão disponíveis e ao alcance das crianças para que possam escolher de acordo com as suas necessidades e as suas capacidades.</p> <p>E5 Total!</p> <p>E6 O que quiserem, já sabem que há uma rotina dentro da sala. Depois de escolhermos as regras, já sabem que há um tempo para tudo.</p> <p>E7 Dou autonomia às crianças de escolherem a área para onde querem brincar.</p> <p>E8 Toda a autonomia possível, fazem tudo sozinhos. Obviamente que se me pedirem ajuda eu ajudo, mas primeiro têm de tentar sozinhas.</p> <p>E9 Eu parto sempre do pressuposto que eles são capazes, isso é uma coisa que é um princípio para mim. Eu acredito que eles são capazes, e confio neles verdadeiramente, depois quando percebo que eles não são capazes, tanto como eu estou à espera, o que é normal, sendo que não fico frustrada com essa expectativa, eu ajudo.</p> <p>E10 Eu quero que eles comecem a pensar no que querem, que atividades é que querem fazer. Arrumam a sala, bebem água sozinhos, vão à casa de banho sozinhos.</p>
--	--

<p>5. Como é que constrói um sentimento de pertença ao grupo e um ambiente de aprendizagem seguro?</p>	<p>E1 Quando se inicia o ano letivo, em conjunto conseguirmos fazer as regras da sala. Refletirmos sobre os acontecimentos dando exemplos chave, do bem e do mal, tanto situações que tenham acontecido e que foram negativas e que nós temos que pensar em conjunto.</p> <p>E2 Eu procuro sempre que todas as crianças se sintam que são amadas, que gostam delas, que o grupo é um todo, que temos que nos respeitar enquanto individuais, que cada um tem a sua forma de pensar, de estar e de ser, mas sempre num ambiente de aprendizagem o máximo seguro possível.</p> <p>E3 A criança tem de saber movimentar-se com regras específicas, saber quais os limites do que pode e do que não pode fazer, eu acho que isso é de extrema importância.</p> <p>E4 Nos mapas de marcação diária de presenças, onde as crianças tomam consciência de todo o grupo. Em situações em que as crianças se portam menos bem, o grupo é privado de algo que se iria fazer e que não vão fazer porque o grupo não se comportou à altura, são formas de fazer entender às crianças que quando estamos em grupo há regras a cumprir.</p> <p>E5 Temos de estar disponíveis a 100% para eles e só para eles, é fazer com que eles sintam que nós somos um adulto de confiança.</p> <p>E6 Eu acho que é uma coisa natural desde que eles entram na sala, o acolhimento por exemplo.</p> <p>E7 Nas pequenas atividades em grande grupo, como o momento do acolhimento, na altura em que estão a lanchar todos juntos...sentem que estão satisfeitos num sítio que lhes é familiar.</p> <p>E8 Transmito segurança. O carinho, faz com que eles se sintam seguros e que podem contar comigo para os seus momentos mais tristes, de adaptação, dar o “colinho”, contar as histórias etc...</p> <p>E9 Estando presente todos os dias. Eu acho que eles só sentem pertença se forem realmente olhados, e se nós formos ao encontro deles, eu tenho muito cuidado com o que eles estão a sentir.</p>
---	---

6. Para si, o que é um conflito?	<p>E1 É uma situação que não está a conseguir ser gerida de uma forma saudável. É uma situação problemática de alguma forma está a causar mal-estar.</p> <p>E2 Discorda de ideias perante algo ou uma situação, onde não existe um consenso, nem respeito pelo outro.</p> <p>E3 Quando há um desentendimento.</p> <p>E4 É quando não há entendimento de ideias, de visão das coisas, e principalmente quando é impossível um diálogo de consenso.</p> <p>E5 Um choque de ideias, opiniões divergentes, interesses que não sejam iguais.</p> <p>E6 Um conflito é quando algo não agrada a um e a outro, não há um consenso, não há uma relação de empatia com o outro</p> <p>E8 Falta de comunicação.</p> <p>E9 O conflito é obviamente o confronto de ideias e posicionamentos diferentes.</p> <p>E10 Um conflito é um problema! É quando duas ideias chocam. Quando duas pessoas estão em desacordo, não quer dizer que estejam erradas.</p>
---	--

<p>7. Como é que se apercebe da existência de um conflito entre as crianças?</p>	<p>E1 Há as crianças que verbalizam logo, e às outras crianças que não dizem absolutamente nada e que optam por sair da brincadeira, isolam-se.</p> <p>E2 Quando gritam ou choram.</p> <p>E3 Quando elas falam mais alto ou entram em desacordo.</p> <p>E4 Quando elas levantam a voz, ou quando choram, ou quando vai pedir-nos ajuda para resolver esse conflito.</p> <p>E5 Quando começam a chorar ou a gritar.</p> <p>E6 Quando não têm empatia pelo outro.</p> <p>E7 Através do choro, através do isolamento...acabam por ficar tristes e não querem brincar com outras crianças.</p> <p>E8 Pelo barulho, pelo corpo.</p> <p>E9 Com eles é tudo muito mais instintivo e animal, e por isso rapidamente se eles não estão contentes, manifestam-se logo, com bater, ou com gritos, há uma manifestação corporal efetivamente fácil de entender basta estarmos atentos.</p> <p>E10 Ou veem dizer-nos, ou nós começamos a perceber pelo tom.</p>
---	--

<p>8. Em que momentos existem maiores probabilidades de existência de conflitos entre as crianças?</p>	<p>E1 É muito na partilha.</p> <p>E2 Em qualquer situação diária pode existir um conflito, mas em contexto de brincadeira e na casa de banho.</p> <p>E3 Na brincadeira livre.</p> <p>E4 Nos momentos de brincadeira livre. Onde têm de gerir a partilha de brinquedo, materiais, do espaço.</p> <p>E5 Quando estão a brincar. Às vezes tem a ver com a falta de materiais, não dá para todos.</p> <p>E6 Situações onde eles estão a brincar, quando eu vejo quando eles estão muito próximos uns dos outros com diversos jogos.</p> <p>E7 Quando têm de partilhar um brinquedo.</p> <p>E8 Na disputa de brinquedos.</p> <p>E9 Na disputa de brinquedos claro!</p> <p>E10 Na disputa de brinquedos</p>
---	---

<p>9. Como é que promove e ensina a resolução de conflitos?</p>	<p>E1 É muito importante conseguir ouvi-los, perceber o que é que são as situações que para eles são difíceis de gerir. Temos de conversar, e quando conseguimos chegar ao cerne da questão, incentivar a retomar à brincadeira e falar com os outros, falar com os restantes com quem estava e tentar apoiá-los nesse sentido. O pedido de desculpa tem de existir sempre.</p> <p>E2 Tento direcionar as crianças para outro foco.</p> <p>E3 Penso que é fazer um trabalho de retaguarda, fazê-las perceber que eu estou sempre lá, sentirem que o ambiente é seguro,</p> <p>E4 Levando a criança consciencializar do problema e a dialogar com o colega no sentido da sua resolução.</p> <p>E5 Dialogando com eles. Fazê-los perceber que existem outras opções.</p> <p>E6 Como o espaço é pequeno eles têm de se distanciar um bocadinho.</p> <p>E8 primeiro perceber as posições divergentes de cada um, perceber porque é que cada um está lá, tentar explicar que existem cedências a fazer. Perceber se alguma criança magoou outra.</p> <p>E9 Não há uma regra, não há uma teoria sobre isto, há o conversar muito sobre eles, sobre o que eles próprios estão a sentir, o que o outro está a sentir. Estimular a empatia.</p> <p>E10 Ponho-me sempre ao nível deles, converso sempre com eles e tento ouvir os dois, tento que eles aprendam a explicar o que é que aconteceu.</p>
--	--

<p>10. Que estratégias utiliza para as crianças se relacionarem bem (i.e. partilha de materiais e partilha de espaço de uma forma harmoniosa)?</p>	<p>E1 Existem situações que só com a conversa resolvem-se. Quando existe um comportamento que é desadequado, eles só precisam de sair da brincadeira ou do que estão a fazer e acalmar-se.</p> <p>E2 Eu trago imensos materiais, então eles acabam por perceber que a importância do partilhar, do trazer para o outro, do mostrar, eles próprios já têm a capacidade de trazer algum jogo, algum livro, trazer algum brinquedo que eles gostem muito para me mostrar ou para mostrar aos amigos e para partilhar</p> <p>E3 Eles sabem que o respeito pelo espaço do outro é essencial. É óbvio que não temos de ser todos amigos uns dos outros, as crianças têm as suas próprias escolhas, podem gostar mais de um amigo ou de outro, importante mesmo é eles respeitarem.</p> <p>E4 Existem momentos de reunião de grande grupo onde as crianças têm a oportunidade de se expressar e muitas vezes relatar situações de conflito com os colegas, é dada importância aquilo que a criança diz, e são dadas dicas de bom relacionamento</p> <p>E5 No acolhimento, quando cantamos, ou eu peço a uma criança para dar a fruta aos amigos. Na higiene peço que venham dois a dois de mãos dadas, para começarem a partilhar.</p> <p>E6 É estar constantemente em diálogo, estar muito atento ao esquema onde eles estão sentados na sala, prever também situações onde eu sei que vai gerar algum tipo de conflito, e é antecipar essas situações.</p> <p>E7 Gosto muito de utilizar materiais que possam ser utilizados em grande grupo, puzzles, jogos de encaixe.</p> <p>E8 Ensinar a saber partilhar, saber ouvir, saber esperar.</p> <p>E9 Eu tento perceber se a criança está preparada para, por exemplo emprestar um brinquedo, se não estiver digo: “ele ainda não consegue, quando conseguires podes emprestar se faz favor?”. Não se deve forçar. Nós adultos temos o hábito de relativizar aquilo que para eles é importante e eu acho isso muito injusto.”</p> <p>E10 Tento arranjar ali um acordo, mas isto é conversado sempre com eles.</p>
---	--

<p>11. Quando as crianças resolvem um conflito isso é valorizado em sala? Dê exemplos</p>	<p>E1 Sim. atitudes que eles tenham tido, por exemplo de justiça, de proteção com o outro, dou sempre o reforço positivo, é importantíssimo.</p> <p>E2 Na minha sala tentamos sempre valorizar, sendo a gestão e a resolução de um pequeno conflito entre eles, sendo um abraço entre amigos. O que é bom também deve ser dito, acho que só assim é que uma criança evolui, cresce emocionalmente e em todos os níveis.</p> <p>E3 Sim, normalmente chamo aqueles que estão envolvidos no conflito e sim digo que se portaram muito bem e que conseguiram resolver a resilia que tinham.</p> <p>E4 Sim. É dada importância aquilo que a criança diz.</p> <p>E5 Sim, é muito valorizado, dando reforços positivos.</p> <p>E6 Claro! É valorizado perante os dois ou os três e perante o grupo, é sempre dado o estímulo positivo para os outros também se aperceberem da situação.</p> <p>E7 Sim.</p> <p>E8 Sim, quando isso acontece claro que é valorizada, mostrar que agiram da maneira certa, dizendo “boa, isso mesmo”, em particular.</p> <p>E9 “Claro que sim! Digo: “boa, vê o que é que tu fizeste, foste muito corajoso, é preciso ser muito crescido para conseguir e eu vi que tu és capaz”, porque valorizo muito o esforço, a coragem de ser capaz de ceder.”</p> <p>E10 Claro que sim! É dito: “olha boa, viste como tu conseguiste ajudar? estás mesmo crescida, boa parabéns.”</p>
--	--

<p>12. Procura que as crianças apresentem soluções para os seus desentendimentos?</p>	<p>E1 Sim. Deve-se falar sempre com os agentes que estavam envolvidos, todos os meninos que estavam envolvidos nesse conflito têm que mostrar a sua visão.</p> <p>E2 Sim. É algo que também considero muito importante. Ouvir a criança, saber aquilo que ela quer, aquilo que ela sente, aquilo que ela está a sentir, aquilo que ela não diz.</p> <p>E3 Eu tento que eles próprios se consigam expressar e consigam explicar o porquê do seu desentendimento.</p> <p>E4 Sim.</p> <p>E6 Sempre! Aliás as soluções partem sempre primeiro por eles, e depois se não conseguirem resolver entre eles, é dado um estímulo, “calma aí, isto é só uma brincadeira, deixa-me cá resolver a situação”.</p> <p>E8 Sim.</p> <p>E9 Sim.</p> <p>E10 Depende das situações, uma das primeiras coisas que eu pergunto é: “como é que podemos fazer?” , portanto abre um bocadinho para eles.</p>
--	--

<p>13. Que estratégias/técnicas utiliza para auxiliar as crianças a expressarem as suas argumentações para a resolução do conflito?</p>	<p>E1 Às vezes tenho de dar hipóteses, às vezes tenho de dizer: “achas que foi isto? achas que foi aquilo? achas que estavas muito irritado? achas que o teu colega não foi simpático contigo? ficaste a sentir a tristeza porque pensas que não gostam de brincar contigo?”</p> <p>E2 Tento perceber aquilo que ela não diz, que ela quer esconder, que é para percebê-la, tentar ir ao encontro daquilo que ela precisa ou daquilo que ela necessita.</p> <p>E3 Conversar com eles e tentar que cheguem depois a um resultado positivo, que não seja andarem às lutas por exemplo (risos).</p> <p>E4 Tento auxiliar na criação de um diálogo tranquilo entre elas.</p> <p>E6 Primeiro acalmá-los, tirar da situação, falar com eles e depois juntar os dois ou três, e resolvermos em conjunto, mas nunca atuar também por impulso.</p> <p>E8 Costumo pedir às crianças que se acalmem e que só assim conseguimos conversar, costumo dar hipóteses do que possa ter acontecido.</p> <p>E9 Sim. Tento verbalizar eu uma solução para dar como hipótese, “então e se fizermos assim, primeiro ele e depois tu, quando estiveres pronto tu emprestas pode ser assim?, e eles normalmente confirmam, ou não, dizem,” não não não, eu quero agora”, mas agora não pode ser porque ele estava primeiro, precisas de ficar triste, ficas, e eu dou-te colo nessa tristeza e está tudo bem.</p> <p>E10 Eu tento verbalizar: “o que é que achas se fizermos assim?”, tento imaginar o que é que eles me podem sugerir, dentro daquilo que conhecemos dele. Tentar pôr o pensamento deles nas minhas palavras.</p>
--	--

<p>14. Pergunta em aberto (Fale sobre a forma como desenvolve na sua sala de aula os aspetos relacionados com estas cinco áreas a aprendizagem socioemocional (auto conhecimento; auto regulação; consciência social; competências relacionais; tomada de decisão responsável)</p>	<p>E1 Definir as regras sempre com eles; Falamos sobre as emoções, em que eles dão exemplos práticos da vida deles em que sentiram essas emoções; A questão das tarefas que eu também acho que é importantíssimo e a lotação das áreas.</p> <p>E3 Eles escolhem como querem fazer os "trabalhos", que tipo de materiais querem explorar. Desenvolvo através de conversas ou histórias, onde eles falam sobre o que sentem e o que o outro pode estar a sentir sobre determinada situação.</p> <p>E4 As questões emocionais estão intrínsecas a todas as áreas que são transversais, todas as áreas de conteúdo.</p> <p>E6 Ao longo do tempo, não há critérios específicos. Nós vamos desenvolvendo conforme aquilo que as crianças nos dão, por exemplo se eles estão na situação naquela área grande de casinha onde eles reportam muito aqueles seus saberes de família e que nós vamos detetando algumas competências que não estão bem ajustadas, porque já as trazem de fora, nós vamos falando e reformulando depois a brincadeira. Se eu sinto que uma criança está nessa brincadeira e não sabe partilhar, ou está a provocar algumas coisas que está a reportar algumas situações da família para o espaço de sala, eu entro na mesma brincadeira e vou dialogando com a criança, aproveito essa situação mas com um discurso mais adequado.</p> <p>E8 O autoconhecimento, através de vários temas como o corpo humano (c/atividades), lá em cima nos bebês através do espelho. A autorregulação, peço que respirem fundo, para se acalmarem para depois conseguirmos resolver o problema. A consciência social, tentar mostrar que o mundo não gira à volta deles, o saber partilhar é muito importante, que existem mais meninos, que nós não somos os únicos, colocarmo-nos no lugar dos outros. Nas competências relacionais, às vezes o que acontece é incentivar os meninos menos extrovertidos a brincar com os que mais socializam, tentar fazer com que uns puxem pelos outros.</p> <p>E9 De uma forma muito básica, vivendo com eles o dia a dia e conversando com eles, muito! Sobre o que está a acontecer, o que estão a pensar e o que é que eles estão a sentir e a pensar e os outros, portanto não há muito mais a dizer, isso é o nosso trabalho sempre.</p> <p>E10 Eu acho que isso é uma coisa transversal em tudo o que fazemos em sala. Nós chegamos, fazemos o acolhimento, o facto de nós estarmos a receber crianças e os outros já lá estarem e querem atenção. O esperar é uma competência que eles têm que ir desenvolvendo. sempre que estamos em grupo a conversar e eles não conseguem ouvir o outro, portanto ali temos de lhes dar tempo para que eles aprendam a ouvir o outro, têm de perceber que as coisas não são imediatas.</p>
---	--

<p>15. Ao longo da sua carreira já fez formação específica sobre resolução de conflitos / gestão de comportamentos e emoções em sala de aula? Sobre crianças problemáticas / com comportamentos disruptivos? Famílias disruptivas, etc... (dê exemplos dessas formações (local/nº de horas, etc.).</p>	<p>E1 Já fiz formação sobre crianças com autismo. Fiz também de oposição e desafio.</p> <p>E2 Já fiz formação sobre gestão de conflitos, já fiz formação sobre ensino especial, cidadania, reciclagem, como gerir meios informáticos.</p> <p>E3 Não. Já fiz sobre birras, autismo, comunicação entre famílias.</p> <p>E4 Não.</p> <p>E5 Não.</p> <p>E6 Sim! Gestão de emoções.</p> <p>E7 Não</p> <p>E8 Sim, de resolução de conflitos, gestão de emoções, segurança e saúde, terapia da fala.</p> <p>E9 Não</p> <p>E10 Não</p>
---	--

<p>16. Em face das crianças que tem na sua sala, sente necessidade de fazer formação nesta área?</p>	<p>E1 Não acho que não, acho que estou a conseguir dar resposta.</p> <p>E2 Na minha opinião, a formação deve ser constante.</p> <p>E3 Não</p> <p>E4 Sim.</p> <p>E5 Não.</p> <p>E6 Não.</p> <p>E7 Sim.</p> <p>E9 Não.</p> <p>E10 Sim.</p>
---	---

Anexo 3 – 2º Unidade de análise

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p>Tema 1 Ação da criança e da educadora</p>	<p>Subtema 1ªA Ação da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do tempo (E1) • Histórias (E1; E3; E4; E7; E8) • Brincadeira (E8; E10) • Histórias reais (E2) • Planificação mental (E2) • Planificação mensal (E4) • Jogos de estímulo (E4; E6; E7) • Planificação adaptada (E2; E4; E6; E8, E10) • Planificação por projeto (E9) • Planificação feita em conjunto (E10) 	<p>E1 “(...) conhecendo as competências do grupo em geral e particular consigo ter uma noção das atividades que me vão tirar mais tempo (...) As histórias.</p> <p>E2 “A minha planificação não é escrita, é mental. (...) tenho sempre em conta as diferenças de cada criança”. (...) com histórias da vida real.</p> <p>E3 “Através das histórias”.</p> <p>E4 “ (...) planifico para cada uma das idades. (...) realizo jogos em que as crianças interagem entre si, e histórias.”</p> <p>E5 “Planificação mensal.”</p> <p>E6 “Sempre! Tenho uma criança a nível do comportamento que é desafiadora opositora e eu tento sempre centrar-me nela. Jogos de estímulo”.</p> <p>E7 “Utilizo livros e jogos”.</p> <p>E8 “ É igual para todos, mas depois é adaptada à idade e à dificuldade de cada um (...). Conto muitas histórias, canto, danço, brinco ao “faz de conta (...)”.</p> <p>E9 “Eu não faço planificações escritas, tenho ideias de projetos sobre</p>

			<p>algum interesse (...) e depois eu entro muito com eles numa lógica de diálogo. Não faço atividades sobre isso, eu acho que isso é o que acontece no dia a dia, a toda a hora.”</p> <p>E10 “Em creche não têm a participação das crianças, mas tenho em conta o grupo. Em JI é feita com eles. Atividades em grande grupo, ou pequenos grupos, mas nunca individual.”</p>
--	--	--	--

<p style="text-align: center;">Tema 1 Ação da criança e da educadora</p>	<p style="text-align: center;">Subtema 1B</p> <p>Ação da educadora – Gestão do espaço, do tempo e das atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importante na escola e no futuro (E1; E2; E3; E4; E5; E9) • Aprendizagens (E1; E2; E3; E4; E5; E8; E10) • Estabelecimento de relações saudáveis (E1; E2; E4; E5; E7; E9; E10) • Socialização (E1; E2; E4; E5; E7; E10) • Tomada de decisões responsáveis (E1) • Gerir comportamentos (E4; E8) • Saber viver em sociedade (E2; E3; E5; E7) • Construção do autoconhecimento (E3; E8; E9) • Refletir, identificar e reconhecer emoções (E1; E2; E4) 	<p>E1 (...) a questão de estar organizada por áreas e termos posto lotação nas mesmas e o facto de haver tarefas (...). São eles a escolherem as brincadeiras, e vão e vêm sozinhos à casa de banho”. (...) fazer em conjunto as regras da sala, refletir em conjunto sobre os acontecimentos (...)”.</p> <p>E2 A sala é ampla, trabalhamos muito o brincar com a criança, o saber estar, saber ser (...). Elas têm sempre à disposição vários jogos (...) têm autonomia de beber água, vestem e despem, calçam os sapatos sozinhos. Eu procuro sempre que todas as crianças se sintam que são amadas (...)”.</p> <p>E3 Está organizado de forma que as crianças tenham autonomia de escolha nas suas brincadeiras, (...) áreas que promovem as competências dentro dos domínios. (...) têm total autonomia nas suas escolhas e nas suas brincadeiras. Está tudo ao alcance delas. Com regras específicas, com limites”.</p> <p>E4 (...) existem cantinhos onde eles sabem que devem estar x número de crianças. Os materiais estão disponíveis e ao alcance das crianças. Nos mapas de marcação diária de presenças, (...) em situações que as crianças se portam menos bem e o grupo é privado de fazer algo (...).</p> <p>E5 Total! Temos de estar disponíveis a 100% (...) fazer com que</p>
---	---	---	---

			<p>sintam que nós somos um adulto de confiança”.</p> <p>E6 A minha sala está dividida por áreas. O que quiserem, já sabem que há uma rotina dentro da sala. (...) o acolhimento por exemplo.”</p> <p>E7 (...) está organizada por áreas de cantinhos. (...) escolherem a área para onde querem brincar. (...) em grande grupo, o momento do acolhimento, na altura em que estão a lanchar todos juntos (...).</p> <p>E8 Toda a autonomia possível, fazem tudo sozinhos (...). O carinho, faz com que eles se sintam seguros e que podem contar comigo para os seus momentos mais tristes (...)”.</p> <p>E9 Eu parto sempre do pressuposto que eles são capazes (...). Estando presente todos os dias (...)”.</p> <p>E10 (...) tentei preparar a sala de maneira que houvesse espaços para diferentes tipos de atividades, tanto individuais como em grupo. Favorece com os adultos, eu tento que nós estejamos sempre envolvidas. (...) escolhem o que querem fazer, bebem água sozinhos e vão à casa de banho sozinho.”</p>
--	--	--	---

<p style="text-align: center;">Tema 2 Perceções sobre conflitos</p>	<p style="text-align: center;">Subtema 2A</p> <p style="text-align: center;">Conceções – conflito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Causa mal-estar/desentendimento (E1; E3; E10) • Discorda de ideias (E2; E4; E5; E9; E10) • Falta de empatia (E6;) • Falta de respeito (E2) • Falta de comunicação (E4; E8) 	<p>E1 “(...) É uma situação problemática de alguma forma está a causar mal-estar.”</p> <p>E2 “Discorda de ideias perante algo ou uma situação, onde não existe um consenso, nem respeito pelo outro.”</p> <p>E3 “Quando há um desentendimento.”</p> <p>E4 “É quando não há entendimento de ideias (...) impossível um diálogo de consenso.”</p> <p>E5 “Um choque de ideias, opiniões divergentes, interesses que não sejam iguais.”</p> <p>E6 “Quando algo não agrada a um e a outro (...) não há uma relação de empatia com o outro.”</p> <p>E8 “ Falta de comunicação.”</p> <p>E9 “Confronto de ideias e posicionamentos diferentes.”</p> <p>E10 “Um problema, é quando duas ideias chocam. Quando duas pessoas estão em desacordo”</p>
--	--	--	--

<p>Tema 2B Existência e presença de conflitos</p>	<p>Subtema 2B</p> <p>Existência e resolução de conflitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens (E1; E3; E5) • Equilíbrio emocional e social (E2; E3; E4; E5; E7; E8; E9) • Estabelecimento de relações saudáveis (E1; E3; E4) • Gerir comportamentos (E1; E3, E8; E9) • Saber viver em sociedade (E5; E6) • Construção do autoconhecimento e da autorregulação (E6) 	<p>E1 “Há as crianças que verbalizam logo, e há outras que se isolam. Na partilha. É muito importante ouvi-los, e conseguirmos conversar. Sair da brincadeira e acalmarem-se, pedir desculpas.”</p> <p>E2 “Quando gritam ou choram. Na brincadeira ou na casa de banho. Direcionar as crianças para outro foco”.</p> <p>E3 “Quando falam mais alto ou entram em desacordo. Brincadeira livre. Fazê-las perceber que eu estou sempre lá, sentirem que o ambiente é seguro.”</p> <p>E4 “Quando elas levantam a voz, ou quando choram. Brincadeira livre, na partilha de brinquedos, materiais, espaço. (...) consciencializar do problema e a dialogar com o colega.”</p> <p>E5 “Começam a chorar ou a gritar. Quando estão a brincar. (...) dialogar, fazê-los perceber que existem outras opções.”</p> <p>E6 “Quando não têm empatia pelo outro. Situações onde eles estão a brincar. (...) distanciar”.</p> <p>E7 “Através do choro, através do isolamento. Quando têm de partilhar um brinquedo.”</p> <p>E8 “Pelo barulho, pelo corpo. Na disputa de brinquedos.”</p> <p>E9 “(...) com bater, ou com gritos, há uma manifestação corporal. Na disputa de brinquedos”.</p> <p>E10 “(...) ou veem dizer-nos, ou nós começamos a perceber pelo tom. Na disputa de brinquedos”.</p>
--	---	---	---

<p style="text-align: center;">Tema 3 Métodos e estratégias de resolução de conflitos</p>	<p style="text-align: center;">Subtema 3A</p> <p style="text-align: center;">Relacionamentos saudáveis e partilha</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promove competências sociais, (E4; E6; E7) • Influencia as aprendizagens (E1; E2; E6; E7) • Socialização (E3; E4; E6; E7) • Tomada de decisões responsáveis (E5) • Consciencialização de si (E4) • Saber viver em sociedade (E3; E4; E5) 	<p>E1 “(...) com a conversa resolve-se em algumas situações, (...) sair da brincadeira e acalmar-se. A resolução de conflito é valorizada com reforço positivo.</p> <p>E2 Trazendo materiais de casa. A resolução de conflito é valorizada, só assim evolui, cresce emocionalmente.</p> <p>E3 Explicar que as crianças não precisam de ser todas amigas, mas que têm de se respeitar. A resolução de conflito é valorizada, é dito que se portaram bem aos envolvidos.</p> <p>E4 “Dar a oportunidade em grande grupo para as crianças se expressarem, dar dicas de bom relacionamento.” A resolução de conflito é valorizada, é dada importância aquilo que a criança diz.</p> <p>E5 Momento do acolhimento, distribuição de tarefas. A resolução de conflito é valorizada, são dados reforços positivos.</p> <p>E6 Estar em constante diálogo, antecipar situações. A resolução de conflito é valorizada, dando estímulos positivos.</p> <p>E7 Utilização de materiais em grande grupo. A resolução de conflito é valorizada.</p> <p>E8 “Ensinar a saber partilhar, ouvir e esperar. A resolução de conflito é valorizada, mostrando que agiram da maneira certa, dizendo: “boa, isso mesmo” em particular.</p> <p>E9 Dar espaço à criança para perceber se se sente preparada para, por exemplo partilhar. A resolução de conflito é valorizada, “valorizo muito o esforço, a coragem de ser capaz de ceder.”</p> <p>E10 Arranjar um acordo, conversando com as crianças. A resolução é valorizada, é dito: “olha boa, viste como tu consegues.</p>
--	--	---	---

<p style="text-align: center;">Tema 3 Métodos e estratégias de resolução de conflitos</p>	<p style="text-align: center;">Subtema 3B</p> <p style="text-align: center;">Comunicação eficaz e diálogos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o diálogo (E3; E4) • Formulação de hipóteses (E1; E8; E9) • Resolução em conjunto (E6;) • Conhecer a criança (E2) 	<p>E1 “Às vezes tenho de dar hipóteses (...).”</p> <p>E2 “Tento perceber a criança, ir ao encontro daquilo que ela necessita”.</p> <p>E3 “Conversar com eles e tentar que cheguem depois a um resultado positivo.”</p> <p>E4 Auxiliar num diálogo entre as crianças.</p> <p>E6 Resolver em conjunto com as crianças, não agir por impulso.”</p> <p>E8 Dar hipóteses do que possa ter acontecido.</p> <p>E9 “Tento verbalizar eu uma solução para dar como hipótese.”</p> <p>E10 Pergunto é: “como é que podemos fazer?. Eu tento verbalizar: “o que é que achas se fizermos assim?”, Tentar pôr o pensamento deles nas minhas palavras.</p>
--	---	---	---

<p style="text-align: center;">Tema 4</p> <p style="text-align: center;">Formação e desenvolvimento profissional</p>	<p style="text-align: center;">Subtema 4B</p> <p style="text-align: center;">Emoções, saúde e formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades específicas (NE) (E1; E2; E3; E5; E7; E8) • Famílias (E1) • Gestão de conflitos (E1; E2; E3; E4; E5) • Inclusão (E6) • Gestão emocional (E5; E9) • Primeiros socorros (E8) 	<p>E1 Formação sobre o autismo, oposição e desafio. Importante fazer sobre a autonomia e como lidar com os pais.</p> <p>E2 Formação sobre gestão de conflitos, ensino especial, cidadania, reciclagem, meios informáticos.</p> <p>E3 Formação sobre birras, autismo, comunicação entre famílias. Importante fazer sobre gestão de conflitos e NE</p> <p>E4 S/formação sobre o tema em questão. Importante fazer sobre a gestão de conflitos entre crianças.</p> <p>E5 S/formação sobre o tema em questão. Importante fazer em NE, gestão de conflitos e emoções.</p> <p>E6 Formação sobre gestão de emoções. Importante fazer sobre a inclusão.</p> <p>E7 S/formação sobre o tema em questão. Importante fazer sobre NE.</p> <p>E8 Formação em gestão de conflitos, gestão de emoções, segurança e saúde, terapia da fala. Importante fazer formação sobre NE e primeiros socorros.</p> <p>E9 S/ formação sobre o tema em questão. Importante fazer sobre a gestão emocional.</p> <p>E10 S/ formação sobre o tema em questão. Importante fazer alimentação e NE.</p>
---	---	--	---