

Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar:

O contributo e os desafios do educador de
infância

Susana Cristina Martins Bernardo

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar

Julho de 2017

VERSÃO DEFINITIVA

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar

Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar:

O contributo e os desafios do educador de infância

Autora: Susana Cristina Martins Bernardo

Orientadora: Mestre Ana Paramés

Coorientadora: Mestre Ana Cristina Freitas

Julho de 2017

Agradecimentos

Esta foi uma etapa da minha vida repleta de batalhas, sonhos, alegrias e lutas. Não consigo imaginar este percurso tão atribulado sem algumas pessoas que foram muito importantes e que passaram ou marcaram a minha vida, não só hoje, mas para sempre. Queria agradecer em primeiro lugar à minha família, por me ter ajudado incondicionalmente a alcançar os meus objetivos e por me ter encorajado a perseguir sempre os meus sonhos, sem me deixar derrubar pelos obstáculos da vida. Um grande obrigado aos meus pais, por serem os melhores do mundo e por me ajudarem, guiarem, animarem nos dias mais cinzentos e festejarem comigo os dias mais felizes. Gosto muito de vocês. Acredito que tudo o que sou hoje o devo a vocês e estarei eternamente grata por vos ter na minha vida.

Um grande obrigado às minhas amigas por terem caminhado ao meu lado neste caminho tão atribulado. Obrigada por todos os momentos partilhados, pelas aventuras que vivemos, o apoio e a diversão constante. Sem vocês não teria sido a mesma coisa. Um obrigado muito especial à minha açoriana preferida, Ana Cristina, inseparáveis durante todo o mestrado, fizesse chuva ou sol, perto ou longe, no estágio ou nas aulas. Enquanto tentávamos concretizar o nosso sonho, a amizade este sempre presente nos bons e nos maus momentos, com muitos risos e lágrimas à mistura, muitas noites de trabalho em tua casa, viagens entre estágios e muitas horas ao telemóvel. Obrigada por teres tornado este ano e meio melhor. Não podia faltar a minha Petra, amiga inseparável desde o primeiro dia em que entrámos nesta aventura, que tem sido a minha companheira de tese, de piqueniques, serões de estudo e trabalhos. Sempre juntas, caminhámos lado a lado neste mestrado, quase a concretizar o nosso sonho de sermos educadoras de infância. Nas imensas horas em que estamos juntas já partilhámos muitas histórias, muitas risadas, piadas e conselhos. Obrigada por teres estado sempre do meu lado.

Não poderia deixar também de agradecer às educadoras fantásticas que me acompanharam desde o início, que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional. Que nos momentos de insegurança me transmitiam confiança. Obrigada por terem sido um exemplo para mim, por me mostrarem dia após dia que esta foi a escolha certa.

Por último mas não menos importante um obrigado à professora Ana Paramés pela ajudar e orientação ao longo deste trabalho. E um grande obrigado à professora Ana Cristina Freitas, por todo o apoio, paciência e ajuda ao longo deste trabalho.

Resumo

O conflito interpessoal é um aspeto presente na vida do ser humano desde muito cedo, é inevitável e resulta das constantes interações com os outros. Uma vez que as crianças em contexto de idade pré-escolar ainda não têm capacidade para gerir os conflitos, devido ao estágio de desenvolvimento em que se encontram, é importante que os educadores tenham a capacidade de encarar e aproveitar os conflitos como uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para a criança.

O interesse por conhecer o papel e a intervenção do educador em situações de conflito assim como as abordagens dos educadores de infância para promover a autonomia das crianças, culminou na realização de um estudo qualitativo exploratório. Para atingir os objetivos propostos, optou-se pela realização de entrevistas semidiretivas a seis educadoras de infância, que exercem a sua prática profissional em contexto de Educação Pré-Escolar, em duas Instituições Particulares de Solidariedade Social situadas no distrito de Lisboa.

Os testemunhos das educadoras de infância foram analisados através de análise de conteúdo. Para a categorização recorreu-se ao *software* MAXQDA (*Qualitative and Mixed Methods Data Analysis*, versão 12.3.1- demo), por forma a facilitar a interpretação dos dados recolhidos.

A experiência académica e profissional e perspetivas das participantes remeteram para abordagens diversificadas, que vão desde a promoção do diálogo até à realização de atividades e jogos em grupo; para o envolvimento de diferentes intervenientes, que passa pelas famílias e outros atores educativos, como o porteiro; bem como para diferentes formas de manifestação do desenvolvimento da autonomia das crianças, que vão desde a partilha de objetos/brinquedos até à iniciativa em resolver autonomamente as situações conflituais.

Palavras-chave: Gestão de conflitos; Educação Pré-Escolar; educadores de infância; conflitos interpessoais.

Abstract

Interpersonal conflict is an aspect present in the life of the human being from an early age, it is inevitable and results from constant interactions with others. Since children in pre-school contexts do not yet have the capacity to manage conflict due to their stage of development, it is important that educators have the ability to view and seize conflicts as a learning opportunity and development for the child.

The interest in knowing the role and intervention of the educator in situations of conflict as well as the approaches of the educators of childhood to promote the autonomy of the children, culminated in the accomplishment of a qualitative exploratory study. In order to reach the proposed objectives, it was decided to conduct semi-directives interviews with six kindergarten teachers, who practice their professional practice in the context of Pre-School Education, in two Private Institutions of Social Solidarity located in the district of Lisbon.

The testimonies of the educators of childhood were analyzed through content analysis. For the categorization, MAXQDA software (Qualitative and Mixed Methods Data Analysis, version 12.3.1-demo) was used in order to facilitate the interpretation of the collected data.

The academic and professional experience and perspectives of the participants referred to diverse approaches, ranging from the promotion of dialogue to group activities and games; For the involvement of different stakeholders, which goes through families and other educational actors, such as the doorman; As well as for different forms of manifestation of the development of children's autonomy, ranging from the sharing of objects / toys to the initiative in solving conflict situations autonomously.

Keywords: Conflict management; Pre-School Education; childhood educators; interpersonal conflicts.

Índice geral

Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	5
1.1. O conflito na Educação Pré-Escolar.....	5
1.1.1. A noção de conflito.....	5
1.1.2. O conflito na idade pré-escolar.....	7
1.1.3. O género e o conflito.....	9
1.2. A mediação na gestão de conflitos e o papel do educador.....	10
1.2.1. A mediação.....	10
1.2.2. O papel do educador.....	11
1.2.3. A resolução de conflitos.....	14
1.2.4. Estratégias para a resolução de conflitos.....	15
2. Problematização e metodologia.....	19
2.1. Problema, questões de investigação e objetivos.....	19
2.2. Abordagem e <i>design</i> do estudo.....	20
2.3. Participantes e contexto de realização do estudo.....	21
2.4. Recolha de dados.....	22
2.4.1. Técnicas e instrumentos.....	22
2.4.2. Procedimentos.....	24
2.5. Tratamento e análise de dados: análise de conteúdo.....	25
3. Apresentação e discussão dos resultados.....	29
4. Conclusões e considerações finais.....	37
Referências bibliográficas.....	39
Anexos.....	43
Anexo 1- Guião de entrevista.....	43
Anexo 2- Protocolos das entrevistas.....	47
Protocolo da entrevista A.....	47
Protocolo de entrevista B.....	58
Protocolo de entrevista C.....	71
Protocolo de entrevista D.....	76
Protocolo de entrevista E.....	81
Protocolo de entrevista F.....	85
Anexo 3- Dicionário de categorias.....	91
Anexo 4- Grelha de resultados.....	103
Anexo 5- Alpha de Krippendorff.....	105

Índice de figuras e quadros

Figura 1 - Atividades e tarefas desenvolvidas	21
Quadro 1 - Dados demográficos das EI participantes	22
Quadro 2 - Estrutura do guião de entrevista	23
Quadro 3 - Caracterização das entrevistadas e respetivos grupos	29
Quadro 4 - Conflitos em EPE	32
Quadro 5 - Abordagens dos EI na gestão de conflitos	32
Quadro 6 - Evolução da autonomia na gestão de conflitos	36

Lista de abreviaturas

EPE - Educação Pré-escolar

EI - Educador de Infância

UR - Unidade de registo

JI - Jardim-de-infância

Introdução

Na EPE, a criança estabelece interações com os outros e explora o meio envolvente despertando os seus sentidos e curiosidade, de forma a realizar novas aprendizagens que sejam significativas. As interações e ligações que realiza são o ponto de partida para futuras aprendizagens, dando à criança a oportunidade de ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem. A interação é um elemento vincutivo para a formação da criança e Ladd (1990, citado por Katz e McClellan, 2006, p. 12) reforça que “há poucas coisas importantes na nossa vida quotidiana que não envolvam interações com os outros. Quase todas as atividades e experiências significativas e importantes – vida em família, trabalho e passatempos- incluem ou até dependem das relações com os outros”. No entanto, os momentos de interação são também propensos à ocorrência de conflitos interpessoais, algo natural e inerente ao ser humano (Broadbear e Broadbear, 2001). São situações cuja gestão é difícil para as crianças. Piaget (s.d. citado por Peterson e Felton-Collins, 1986) defende que as crianças em idade pré-escolar encontram-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório que se caracteriza, entre outros, pelo pensamento egocêntrico, ou seja, a criança apenas consegue ver e centrar-se nas suas necessidades e ponto de vista, tendo dificuldade em considerar o outro. Também salienta Sobral (2014, p.5) que “no quotidiano de educação de infância os conflitos são uma constante e são, de igual modo, evidentes as dificuldades que as crianças apresentam na gestão de situações de conflito, dado o incipiente desenvolvimento de competências sociais”.

O presente trabalho constitui a última etapa do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar (EPE). A seleção do tema “Gestão de Conflitos” resultou de necessidades sentidas durante a unidade curricular Iniciação à Prática Profissional I no contexto da qual desenvolvemos com um grupo de 4 anos diversas atividades pedagógicas. Aí, vivenciámos a ocorrência de conflitos e fomos confrontados com o desafio de os transformar em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Contudo, durante o nosso percurso académico tivemos pouco contacto com informação que nos ajudasse a intervir adequadamente em situação de conflito.

Em contexto de prática pedagógica, os (futuros) Educadores de Infância (EI), têm a possibilidade de observar os comportamentos das crianças, a forma como estas se desenvolvem, interagem com o meio que as envolve, como socializam e brincam. São informações que nos habilitam a compreender como é que a criança

crece, quais são as suas principais necessidades, interesses, potencialidades e fragilidades. Em todo o processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem, o educador de infância deve acompanhar de perto as crianças, estar atento e intervir de forma adequada e com qualidade em situações, entre outras, onde ocorrem conflitos interpessoais. No entanto, sentimos que, durante a nossa formação inicial, a problemática não recebeu a atenção devida, nem foi abordada de modo direto e inequívoco para nos preparar a responder adequadamente a tais situações em contexto profissional.

Katz e McClellan (2006) defendem que os docentes devem proporcionar às crianças oportunidades para que resolvam de forma autónoma os seus problemas. Contudo, o educador deverá ter em atenção a frequência com que os mesmos ocorrem, uma vez que é necessário assegurar que as crianças não entrem num ciclo recorrente negativo. Para tal, o EI deve considerar as características gerais e individuais do grupo, de forma a saber quando e como intervir.

A inevitabilidade do conflito é referida por Katz e McClellan (2006) especialmente quando a criança se encontra inserida num grupo no qual participa e é ativa. Ora, o contexto de EPE é caracterizado por ser um ensino mais informal que permite à criança ter um papel de destaque nas aprendizagens que concretiza. Logo, ao propiciar as interações é expectável que na EPE os conflitos ocorram. Os mesmos autores referem também que muitas crianças possuem os entendimentos para lidar com as situações sociais, mas a predisposição para usar as suas competências não é suficientemente sólida, o que implica um maior envolvimento do educador na gestão dos conflitos oriundos das interações que ocorrem.

As Orientações Curriculares (Silva, 2016) salientam o papel do educador na promoção do desenvolvimento da criança. Aproveitando o meio social e as interações que lhe são inerentes, o educador possibilita à criança uma perceção sobre as escolhas, opiniões e perspetivas que coexistem naquele espaço/tempo e proporcionar-lhe a oportunidade para defender as suas ideias, respeitando os restantes. Estas aprendizagens irão ajudar a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em síntese, o conflito é considerado como algo instintivo, natural, que deve ser perspetivado de forma construtiva pelo EI como uma oportunidade para otimizar aprendizagens e promover o desenvolvimento de competências sociais das crianças. Desta forma, tendo em consideração as necessidades sentidas e a curiosidade crescente por este tema, formulámos a seguinte questão de investigação:

Qual o papel do educador de infância na gestão de conflitos interpessoais das crianças?

Associadas a esta questão geral, emergiram outras mais específicas, a saber:

Q1. Como atuam os educadores de infância perante situações de conflito?

Q2. Como é que a sua intervenção influencia, de forma positiva, o desenvolvimento das crianças.

Para respondermos às questões formuladas, considerámos necessária a concretização de três objetivos gerais:

1. Caracterizar os conflitos interpessoais em contexto de EPE, quanto à sua especificidade e frequência;
2. Conhecer as abordagens adotadas pelos EI, enquanto mediadores na resolução de conflitos.
3. Averiguar como se refletem as estratégias utilizadas pelos EI na autonomia das crianças.

A resposta às nossas interrogações implicou no desenho de um trabalho de investigação qualitativo, que envolveu a participação de 6 educadores de infância com uma experiência profissional rica e diversificada e que partilharam connosco as suas experiências e perspetivas sobre a gestão de conflitos na EPE. Os testemunhos foram reunidos através de entrevistas semidiretivas e analisados à luz de um referencial teórico que construímos sobre a problemática em estudo.

1. Enquadramento teórico

Neste trabalho reportamos os resultados que obtivemos do nosso percurso teórico. Neste ponto incidimo-nos nos aspetos que considerámos mais pertinentes e que nos pareceram ser mais relevantes para a concretização deste estudo, que se refere ao tema da gestão de conflitos na Educação Pré-Escolar.

1.1. O conflito na Educação Pré-Escolar

1.1.1. A noção de conflito

Sendo a interação algo natural do ser humano é expectável o surgimento de conflitos em que as crianças evidenciam uma certa dificuldade em gerir e resolver os mesmos de forma autónoma. No entanto, ao analisar o conflito é possível verificar que este remete para um conjunto distinto de definições, podendo ter uma conotação positiva ou negativa, estando associado à violência física ou verbal, à existência de diferentes perspetivas e a dificuldade em aceitar outra que não a sua, atritos, entre outros. Segundo Sobral (2014, p.39) “o termo conflito é utilizado para designar inúmeros fenómenos sociais que sucedem no dia-a-dia, particularmente, acontecimentos negativos”.

O conflito é algo que é natural e inerente à natureza de ser humano. Vários autores (Jares, 2002; Martínez, 1999; San Martín, 2003; Shantz & Hartup, 1992; Torrego, 2003) citados por Sobral (2014) defendem que o conflito é inevitável e que está presente nas relações humanas, neste sentido também Mendel (1974, citado por Morgado e Oliveira, 2009, p.47) defende que “o conflito é o estado natural do homem”. Sendo o conflito indissociável às relações e interações que são criadas, este pode ser encarado como algo positivo ou negativo, de acordo com as consequências do mesmo. Thomas (1983, citado por Sobral, 2014) afirma que a forma como o conflito é gerido determina se este é positivo ou negativo, uma vez que as consequências que deste advêm podem ser tanto construtivas como destrutivas.

De acordo com Ramsbotham, Woodhouse e Mail (2001, citado por Serpa, Caldeira e Gomes, 2013, p.56):

Quanto à noção de conflito observa-se que, quando procuramos significados para o termo, os sinónimos mais imediatos remetem para situações de atrito, litígio, desordem, antagonismo ou luta, situações essas emocionalmente desgastantes e associadas a sentimentos de cólera, agressividade ou violência.

Outra perspetiva sobre a definição de conflito é apresentada por Almeida (2005, citado por Serpa, Caldeira e Gomes, 2013) defende que a situação de conflito é caracterizada por uma atitude negativa por parte dos intervenientes. Este corresponde a uma situação aberta, que necessita de uma resolução para o mesmo, em que os mesmos manifestam uma atitude centrada nas soluções.

Geralmente é atribuída uma conotação negativa ao conflito, este é considerado como algo mau e que deve ser evitado, no entanto este pode trazer vantagens que contrapõem as definições previamente referidas, existem autores como Johnson e Johnson (1995, citados por Broadbear e Broadbear, 2000) que encaram o conflito como algo positivo, podendo este ser uma oportunidade para as crianças de desenvolver um conjunto de competências cognitivas e sociais, que promovem também a resiliência, a identidade social, o aumento do ego, bem como a melhoria das relações e interações. Johnson e Johnson (2009, citados por Blank e Schneider, 2000, p.198) ainda defendem que:

A conflict exists whenever incompatible activities occur (...) These incompatible activities include, but are not limited to, occasions when one person's ideas or opinions are incompatible with another's, when an individual is 'of two minds' about something, or when the actions of one person impede the interests of another.

Sendo o conflito algo de positivo que contribui para o desenvolvimento do ser humano, este pode também ser encarado de forma negativa e evitado, uma vez que é considerado como algo que não é normal e está associado a sentimentos negativos e destrutivos. Morgado e Oliveira (2009) referem que este faz parte da vida da sociedade e que tem um papel construtivo, mas que no entanto é encarado como algo negativo e a evitar. No entanto, o importante é o foco na regulação do conflito e na forma como este é solucionado e não a sua eliminação.

O conflito pode ser classificado de formas distintas. Segundo Fachada (2010, citado por Serpa, Caldeira e Gomes, 2013) podem ser de cariz intrapessoal, interpessoal e organizacional. Os conflitos intrapessoais dizem respeito apenas à pessoa, quando esta se debate interiormente para escolher uma ou mais opções com que se depara. Os conflitos de carácter interpessoal estão associados às interações e relações entre pessoas, podendo estes resultar na discordância de pontos de vista e opiniões, bem como outras diferenças a vários níveis e partilha de objetos. Os conflitos organizacionais dizem respeito à estrutura e organização das instituições. O presente estudo foca-se essencialmente nos conflitos interpessoais e nas formas de resolução adotadas pelos educadores de infância face aos mesmos.

1.1.2. O conflito na idade pré-escolar

Como futura profissional da área da educação é essencial conhecer as principais características das faixas etárias com que um educador de infância trabalha na sua prática profissional. Cada faixa etária apresenta um conjunto de características únicas que caracterizam atitudes e comportamentos das crianças, que auxiliam o educador a orientar a sua prática pedagógica, para que esta seja adequada e com sentido. Como tal é importante reconhecer que as crianças em idade pré-escolar evidenciam algumas características inerentes a um estágio de desenvolvimento característico da idade. Pedagogos como Jean Piaget defendem a existência de diferentes estádios de desenvolvimento que caracterizam o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Desta forma, como o presente trabalho incide-se nas crianças que se inserem nas faixas etárias dos 3 aos 6 anos, sendo o foco o estágio pré-operatório que segundo Piaget (s.d., citado por Peterson e Felton-Collins, 1986), engloba crianças dos 2 aos 7 anos de idade, sendo que este estágio se subdivide em dois subestádios, o pré-conceptual que abrange crianças dos 2 aos 4 anos e o subestádio intuitivo que engloba crianças dos 4 aos 7 anos de idade. O estágio pré-operatório é caracterizado pelo pensamento egocêntrico, o que conduz a criança a ver os factos unicamente na sua perspetiva, o que dificulta a empatia. As crianças nesta fase, têm dificuldade em se colocar no lugar do outro e ver os factos noutras perspetivas que não a sua. Outra das características inerentes a este estágio é o facto de a criança recorrer à sua intuição, em vez da lógica, acabando por atuar de acordo com a sua intuição para explicar acontecimentos.

Cada criança é um ser único e individual que reage de forma característica aos acontecimentos, que se expressa de forma típica e que encara as situações de acordo com as suas perspetivas, convicções e intuição. Em idade pré-escolar a criança encontra-se numa etapa do seu desenvolvimento que privilegia as relações, as interações com o outro e com o meio que a envolve, que por sua vez, contribuem para o seu desenvolvimento para aprender de forma plena e significativa. Roggof (1990, citado por Katz e McClellan, 2006), tendo em consideração Vygotsky, defende que as crianças desenvolvem as suas competências cognitivas a partir das interações que estabelecem com o outro. Vygotsky, pedagogo socio construtivista defendia que a criança se desenvolvia através das interações sociais que estabelecia. Vygotsky (s.d. citado por Rolim, Guerra e Tassigny, 2008) defende que é através da interação que o ser humano se desenvolve.

De acordo com a perspetiva de variados pedagogos e diferentes correntes pedagógicas, a criança inicia o seu processo de desenvolvimento e de evolução através do contacto com o meio envolvente, dos exemplos que observa e com os quais contacta no seu quotidiano e os conflitos com que se depara, resultantes das interações e relações que vivencia. Este conjunto de elementos acabam por se refletir na aquisição de novas competências que a irão auxiliar a evoluir. Silva (2016) afirma que estando a criança inserida num ambiente rico e dinâmico encontra-se disponível e incitada a estabelecer relações e a interagir com o meio que a envolve e com as crianças e adultos que nele se encontram, uma vez que a criança possui uma curiosidade e dinamismo que promovem a aquisição de variados conhecimentos de forma espontânea e criativa.

Direcionando a temática dos conflitos para a Educação Pré-Escolar, é possível verificar que as escolas/instituições que as crianças frequentam são um meio para a aquisição de adquirir novas aprendizagens, interagir com o meio envolvente e relacionar-se com o outro num ambiente dinâmico, rico e estimulante que visa incentivar estas a terem um papel de destaque na sua evolução e no processo de ensino-aprendizagem. Ao interagir, a criança depara-se com situações de conflitos interpessoais. 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 deve considerar a ocorrência de conflitos como uma oportunidade de estimular comportamentos e atitudes que promovam e desenvolvam competências inerentes à área da Formação Pessoal e Social, uma área que, de acordo com 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”.

Em Educação Pré-Escolar existem variados fatores que conduzem à ocorrência de conflitos entre pares. Como já foi previamente referido, o estágio pré-operatório é uma fase do desenvolvimento da criança que é considerada como sendo propícia à dificuldade em gerir situações de conflito devido ao pensamento caracteristicamente egocêntrico. No entanto existem mais aspetos que motivam a ocorrência de conflitos, sendo que as perspetivas quanto a estes fatores que originam a situação conflitual variam de autor para autor, contudo é possível constatar a existência de um consenso relativamente a um dos fatores, sendo este a posse e partilha de objetos e/ou brinquedos. No que diz respeito a outras causas que promovam a ocorrência de

situações de conflito é possível observar a defesa de diferentes pontos de vista. Sobral (2014) evidencia um conjunto de autores que afirmam a existência de diferentes assuntos, como Shantz (1987) que refere que os objetos, a interferência nas atividades que já estão previamente a ocorrer entre pares, a violação de regras, disputas e crenças, Deutsch (1973) remete para os gostos pessoais, partilha de recursos, os valores e crenças de cada indivíduo. Por outro lado Putallaz e Sheppard (1992) defendem a integração em grupos e atividades, a gestão de recursos, e a provocação. No decorrer destes acontecimentos as crianças tendem a perspetivar os mesmos de acordo com a sua intuição e perceção, esquecendo que os sentimentos e crenças do outro, o que por vezes resulta em confrontos físicos ou verbais.

1.1.3. O género e o conflito

Em Educação Pré-Escolar sendo o conflito algo tão natural e inerente ao desenvolvimento das crianças é possível verificar que estes ocorrem por diferentes motivos, influenciados por fatores distintos, em diferentes contextos e que apresentam diferenças no tipo de conflito e nos assuntos de acordo com o género. De acordo com Hartup e Laursen (1993, citados por Ashby e Neilsen-Hewett, 2012) os rapazes em idade pré-escolar têm maior facilidade em se envolver em conflitos, comparativamente às raparigas. Outro dos aspetos que se pode diferenciar nos conflitos entre rapazes e raparigas é o que os preocupa mais nas interações, sendo que os rapazes valorizam mais o seu poder e liderança nas brincadeiras e as raparigas centram-se mais nas relações que estabelecem com os seus pares. Sobral (2014) refere que autores como Putallaz e Sheppard (1992) encontraram, através de revisão de literatura, diferenças entre género em situações de conflito, sendo estas bastante evidentes. Enquanto os rapazes focam a sua atenção e interesse no poder das suas relações e interações, as raparigas por outro lado centram-se nas relações e interações harmoniosas. Em situação de conflito os rapazes recorrem mais frequentemente à força e ameaças, ao invés das raparigas que tentam implementar estratégias que amenizem o conflito.

Rapazes e raparigas reagem de diferentes formas na sua socialização, nos conflitos que dela resultam e na forma de resolver os mesmos. Os rapazes acabam por revelar mais violência e as raparigas demonstram mais controlo sobre os outros. Enquanto os rapazes se sentem mais motivados pelas disputas por objetos, as raparigas centram-se mais nas relações e no controlo dos pares, como afirma Shantz

(1987, citado por Sobral, 2014) que evidencia que os conflitos que ocorrem com mais frequência com os rapazes dizem respeito ao controlo dos objetos, contrariamente às raparigas que se centram no controlo da pessoa.

1.2. A mediação na gestão de conflitos e o papel do educador

1.2.1. A mediação

Com o intuito de ajudar as crianças a desenvolver as competências sociais essenciais ao seu pleno desenvolvimento, o educador de infância deve aproveitar as oportunidades de conflito de forma a implementar estratégias e ferramentas variadas que as estimulem a gerir os conflitos de forma autónoma, criativa e eficaz. Esta intervenção do educador surge através da mediação que, segundo Morgado e Oliveira (2009), passa por ser um processo de carácter flexível, voluntário e confidencial, sendo que envolve não só as partes do conflito, como também um elemento externo e imparcial, o mediador que tem como função promover a aproximação entre as partes e incentivar as mesmas a dialogarem, para que seja encontrada uma solução para o conflito e que agrade a ambas partes. Através da mediação, que encara o conflito como sendo algo natural, é também possível promover, em simultâneo, competências e valores tais como a solidariedade, igualdade e tolerância para com o outro.

A mediação acaba por assumir um papel de destaque na gestão de conflitos, uma vez que o educador procura ajudar as crianças a resolver as situações em vez de as resolver por si próprio sem o contributo e reflexão dos intervenientes para a sua resolução. Alcaro (1998, citado por Aguilar 2012), afirma que a mediação passa pela ajuda prestada por um elemento imparcial externo ao conflito que vai incentivar o diálogo para que os intervenientes cheguem a acordo que seja satisfatório para ambas as partes. O mediador acaba por ser uma figura que auxilia as partes envolvidas em conflito a encararem o conflito de uma forma mais positiva e pacífica. Este promove o diálogo, a compreensão e reflexão, para que seja encontrada uma solução concreta e eficaz. A mediação pode ser também encarada como sendo uma oportunidade para despertar e estimular a criatividade, reflexão, empatia e autonomia. Morgado e Oliveira (2009) também afirmam que através da mediação o educador proporciona oportunidades às crianças de trabalhar a cooperação, o respeito, a identidade e o reconhecimento do outro enquanto um ser único que tem ideais, crenças, valores e gostos próprios.

Sendo este um processo que apela à criatividade, autonomia e diálogo, é necessário que os intervenientes envolvidos em situação de conflito tenham, por vezes, o apoio de um terceiro interveniente, o mediador, que em contexto de Educação Pré-Escolar, pode passar muitas vezes, pelo educador de infância que através das interações que estabelece com as crianças incentiva o processo de ensino-aprendizagem. Em situação de conflito o educador deve recorrer às observações que realiza para saber se é ou não necessário intervir, tendo em consideração as características das crianças envolvidas e deve dar oportunidade para que estas participem de forma autónoma e criativa na sua resolução e na procura de uma solução que seja benéfica para ambas as partes. Relativamente ao processo de mediação Jares (2002, citado por Morgado e Oliveira 2009, p. 49) afirma que o processo de mediação deverá:

1. favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, o que traz consigo o controlo das interações destrutivas;
2. levar a que ambas as partes compreendam o conflito de forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva;
3. ajudar na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos;
4. favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito;
5. reparar, sempre que viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

Este processo de mediação visa trabalhar a resolução dos conflitos privilegiando a comunicação entre as partes, através da reflexão e respeito pelos sentimentos e opiniões do outro. Este é um ponto de partida para incentivar não só as crianças, como também os seus educadores a procurar alternativas e soluções em vez de resolver e evitar a existência de conflitos. Esta é uma forma de centrar as atenções no lado positivo do conflito e procurar consequências boas que deste possam advir.

1.2.2.O papel do educador

Em situação de conflito, por vezes é necessária a intervenção do educador, que auxilie as partes a resolver este de forma pacífica e criativa, visando beneficiar ambas as partes. Durante o processo de mediação o mesmo, enquanto mediador deve tentar primeiramente terminar o conflito, para que deste não resultem danos físicos, em situação de agressão, e de forma neutra e imparcial ajudar os intervenientes através do diálogo a alcançarem um consenso em conjunto, contribuindo com propostas e soluções que cessem a situação e que previnam uma futura repetição e

promovendo em simultâneo a resiliência que estimula as crianças a ultrapassarem e a recuperarem das adversidades que vivenciam. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006) as crianças resilientes têm mais facilidade em resolver situações de conflito.

Quanto ao papel do mediador não existe um consenso nas opiniões dos autores, sendo que uns (Silva e Machado, 2009; Jares, 2002; Morineau, 2005) referidos por Aguilar (2012) defendem que este deve ser imparcial e deve apenas promover o diálogo entre as partes envolvidas, outros como Burguet (1999, citado por Aguilar 2012) consideram que este dever intervir e ajudar na sua resolução através da procura de soluções adequadas. No entanto, segundo Jares (2001, citado por Aguilar 2012, p.17) existe um conjunto de princípios que devem ser tidos em consideração pelo mediador:

- Valentia e capacidade de resistência: O mediador não deve ceder a “golpes baixos”.
- Dinamismo e preocupação pelos outros: O mediador deve mostra-se disposto a ajudar na resolução do conflito.
- Prudência e descrição: O mediador deve ser cuidadoso e discreto na análise e actuações.
- Confidencialidade: O mediador não pode revelar nada do que se passa nos encontros de mediação.
- Independência e imparcialidade: O mediador tem de ser independente das partes em conflito e do próprio conflito e nunca deve tomar posição de uma das partes em conflito.
- Vasta preparação na análise de conflitos e orientação de processos de grupos: O mediador deve ter experiência na análise de conflitos e na orientação do processo.
- Voluntariedade: Qualquer tipo de participação em mediação tem de ser voluntária.

Em situação de conflito o educador de infância enquanto mediador é a figura que contribui para que o conflito que está a ser vivenciado pelas crianças, tenha consequências positivas e construtivas para as partes envolvidas. Para tal, este deverá estar ciente de qual deverá ser o seu papel no decorrer de todo o processo. Deverá sempre manter uma postura correta, calma e imparcial que incentive o diálogo e participação dos intervenientes. O docente deverá participar no processo de mediação de forma voluntária e natural, mantendo a confidencialidade do mesmo. Enquanto mediador, deve dar lugar às crianças para que estas possam de forma autónoma e criativa encontrar soluções, não impondo ideias, sugestões ou soluções. A orientação acaba por ser um papel fulcral durante todo este processo, devendo apenas ser criada a oportunidade visionada e orientada por parte do mediador, para que seja realizada uma reflexão por parte dos envolvidos. Costa (2010) alude à

importância da mediação em contexto escolar e as vantagens que desta resultam para as crianças. A mediação é um processo que engloba mais do que a procura por soluções para a resolução de conflitos. Segundo Costa (2010, p.5) da mediação surge a oportunidade para os mediados e mediadores desenvolverem competências: “sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais; capacidades e atitudes emocionais; atitudes de cooperação e negociação e ainda capacidade de auto determinação e autonomia”.

Com o intuito de intervir com qualidade e de forma adequada perante uma situação de conflito, o mediador deverá ter em atenção um conjunto de estratégias. Para Jares (2005, citado por Peres e Vieira, 2010) estas estratégias passam por escutar de forma ativa os envolvidos na situação conflitual; revelar interesse, ânimo e atenção para que seja mais fácil chegar a uma solução; transmitir confiança aos intervenientes; garantir a confidencialidade de todo o processo de mediação; colocar questões de forma a esclarecer o sucedido que originou o conflito; sintetizar os aspetos mais importantes e por fim ter uma postura imparcial, não julgando, acusando nenhuma das partes, tomando decisões ou castigando.

Face ao exposto, o educador assume um papel de extrema importância em todo o processo de mediação. A necessidade da mediação surge através da ocorrência de conflitos entre diferentes partes que não conseguem chegar a um acordo entre si. Como tal é essencial a existência uma figura que incentive e que promova a procura pela solução, estimule a reflexão e o diálogo, bem como competências relacionais e comunicativas de forma criativa e cooperativa. Para poder assumir um papel de excelência o docente deverá ter em consideração estratégias que possibilitem uma intervenção com sentido e adequada. O sigilo, a imparcialidade, a criatividade, o dinamismo e a voluntariedade são alguns dos aspetos a ter em consideração quando se intervém numa situação de conflito. Como refere Formosinho (2006) no currículo High/Scope a interação entre adulto-criança baseia-se e centra-se no encorajamento e iniciativa por parte do educador que assenta a sua prática educativa na resolução de problemas por parte da criança, que é incentivada a encarar e resolver os problemas que surgem no seu dia-a-dia. O diálogo é um ponto-chave em todo este processo.

1.2.3. A resolução de conflitos

A história da resolução de conflitos sofreu várias alterações ao longo do tempo, tendo surgindo com o intuito que se estendeu a diferentes realidades. Morgado e Oliveira (2009) remetem para a história dos programas de resolução de conflitos, como estes foram-se moldando às necessidades da população e as alterações que foram sofrendo ao longo dos anos até à atualidade. Inicialmente os programas de resolução de conflitos surgem nos EUA nos anos 70, não se adaptando a uma realidade escolar, mas sim para mediação comunitária, sendo esta então uma alternativa aos tribunais como forma de resolver os problemas. Tendo sido este programa um sucesso e a procura cada vez maior ao longo dos anos, surgiu nos anos 80 a mediação em contexto escolar. Nos anos 90 surgem então em Portugal os programas de resolução de conflitos que se baseiam e assentam numa educação para a paz. Através da resolução dos conflitos tenta-se promover junto dos indivíduos capacidades para uma boa e melhor comunicação, boas relações, apelar à sensibilidade e ao respeito pelo outro e pela diferença. Para vários autores varia a noção de conflito e respetiva resolução, contudo para autores como Broadbear e Broadbear (2000, p. 284) conflito e resolução de conflitos:

Although conflict is an inevitable part of all human association, there are differing opinions as to what conflict is and what determines the resolution of such conflict. Piaget, as cited in Valsinger (1992), refers to conflict as “the lack of fit between the existing schemata of the person and the perceptual challenges of external events and objects” (p.17). Resolution of conflict occurs when there is a “modification of both the new information (assimilation) and the cognitive schema (accommodation)”

Sendo então o conflito algo inevitável ao ser humano e à sociedade em que este se insere, é essencial que o indivíduo saiba como agir perante uma situação de conflito, saber como resolver os mesmos da melhor forma. Para tal precisa de bases e de apoio para conseguir lidar de forma autónoma e com sucesso perante situações de carácter conflitual. Todo este processo é iniciado no decorrer da Educação Pré-Escolar, em que a criança recebe ao longo do seu percurso evolutivo ferramentas para poder lidar com situações com as quais ainda não se encontra preparada para lidar. Sendo este um tema relativamente recente ainda não existem muitas definições que possam caracterizar o processo de resolução de conflitos, contudo Broadbear e Broadbear (2000) remetem para um processo de resolução que por norma é utilizado para resolver conflitos, em que as partes não estão em acordo. Através da resolução dos conflitos são encontradas soluções em conjunto que permitam aos intervenientes beneficiar com as soluções encontradas. Através da resolução de conflitos, prevê-se

que o conflito traga consequências positivas e construtivas, sendo este positivo e benéfico para as crianças.

A resolução de conflitos é uma forma de promover a solução dos mesmos em vez da sua cessação sem uma reflexão ou diálogo. Este processo oferece ferramentas inerentes à área da formação pessoal e social que permitem à criança não só relacionar-se de forma plena com o outro, como também saber agir perante uma situação de atrito. O educador ao fazer parte desta resolução acaba por promover o diálogo que é a base para as crianças se expressarem, para refletirem e encontrarem formas de solucionar o problema que causou a situação de litígio. Segundo Ashby e Neilsen-Hewett (2012) a resolução de conflitos deverá ser adaptada à faixa etária em que as crianças se inserem e às suas principais características. Tendo em consideração o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram, a existência de conflitos e dificuldades em resolver os mesmos, uma vez que, como referem Katz e McClellan (2006), nem todas as crianças conseguem alcançar o controlo dos impulsos de forma a conseguirem negociar os mesmos recorrendo a estratégias de resolução de conflitos.

1.2.4. Estratégias para a resolução de conflitos

A temática da resolução de conflitos abrange um vasto leque de estratégias e opções que poderão ser utilizadas pelos educadores de forma a trabalhar a mesma de forma rica e interativa. Uma vez que as crianças ainda não se encontram totalmente preparadas para lidarem com situações de atrito, é essencial que o educador oriente o currículo para que as crianças possam evoluir nas suas competências pessoais e sociais. Desta forma, o docente deverá primeiramente conhecer bem os elementos do seu grupo, as suas principais características, potencialidades e fragilidades, visando a obtenção de dados que orientem a intervenção do educador. Quanto à forma como o docente deve intervir perante situações de conflito, este pode reger-se por um conjunto de estratégias, que se inserem no currículo de High/Scope e que são direcionadas para a resolução de conflitos em Educação Pré-Escolar, sendo que para este contexto os passos a seguir têm de ser adaptados às características das crianças. Selman (1980, citado por Lino, 2006, p. 84) sugere que em situação de conflito, o docente siga as seguintes etapas:

1ª Etapa - Identificar a situação conflitual.

2ª Etapa - Rever rapidamente com a criança a situação conflitual.

3ª Etapa - Identificar alternativas para resolver a situação conflitual- gerar alternativas para resolver o conflito.

4ª Etapa - Debater com as crianças as consequências das alternativas geradas.

5ª Etapa - Adotar uma das soluções geradas pelo grupo.

As etapas propostas pelo currículo High/Scope para resolução de conflitos, passam por um papel mais passivo por parte do educador, este assume uma figura de orientação que leva as crianças a identificarem o conflito e as causas, de modo a que possam encontrar alternativas para resolver o conflito ocorrido. Estas são as três principais etapas a aplicar na resolução de conflitos em Educação Pré-Escolar. O educador deverá ter igualmente em consideração um conjunto de estratégias que são essenciais à intervenção face a uma situação conflitual entre crianças. Graves e Strubank (1991, citados por Lino, 2006, p. 85) remetem para as mesmas:

- a) Intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo ou que ponha em perigo a segurança da criança;
- b) Usar a linguagem verbal para identificar os sentimentos e as preocupações das crianças;
- c) Pedir às crianças que expressem por palavras os seus desejos e sentimentos;
- d) Pedir às crianças que apresentem as suas próprias soluções para a resolução de um problema;
- e) Dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas se apresentem como opções possíveis de se concretizar;
- f) Evitar o uso de linguagem punitiva ou que expresse um julgamento;
- g) Quando se para um comportamento que é inaceitável, deve-se explicar as razões às crianças;
- h) Antes de parar uma situação de conflito, verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto.

As presentes estratégias estão intrinsecamente relacionadas com as etapas de resolução de conflitos, previamente abordadas. Ao deparar-se com uma situação de conflito o educador, em contexto de Educação Pré-Escolar, poderá recorrer às três primeiras etapas mencionadas aliando as mesmas a estratégias que orientam a sua atuação. O mediador apenas deverá intervir de forma direta caso esteja a ocorrer algum tipo de comportamento que possa ser destrutivo, de seguida deverá incentivar o diálogo entre as partes para que estas expressem os seus sentimentos e opiniões sobre o sucedido, bem como ideias de soluções que possam resolver o conflito. Não deverá ser esquecido que o docente deverá manter uma postura imparcial e deverá evitar qualquer tipo de julgamento ou punição.

Uma outra forma de o educador de infância abordar e explorar a temática dos conflitos com o seu grupo seria através de atividades alusivas ao tema que sejam interativas, lúdicas, apelativas que promovam a atenção, motivação, cooperação e

participação das crianças. Estas atividades passam por abordar em diversas alturas distintas o tema, de forma a estimular a reflexão sobre acontecimentos inerentes ao conflito, aos sentimentos, aos valores, partilha e cooperação, por exemplo. Lino (2006) refere algumas propostas que passam pela leitura de histórias, a construção de regras, a clarificação de valores essenciais. Em situação de conflito o educador deverá apelar à sua resolução, recorrendo às estratégias anteriormente referidas que passam pelo diálogo para a obtenção de uma forma de resolução/solução adequada ao problema.

Em suma, a gestão de conflitos pode ser realizada através de atividades ao longo do percurso evolutivo da criança, bem como no momento de conflito, em que é necessária a intervenção de uma figura adulta que possa mediar a situação conflitual entre os intervenientes. Cabe ao educador estar atento ao grupo, atender às suas necessidades e interesses, bem como dar oportunidade e ferramentas para que as crianças se desenvolvam de forma plena e ativa. Em situação de conflito as crianças devem ter um papel e uma voz ativa, sendo estimuladas e guiadas pelo mediador que orienta o processo de gestão da situação. Para tal, poderá guiar a sua intervenção a partir de um conjunto de estratégias e princípios orientadores que auxiliam os docentes a agir adequadamente e com qualidade.

2. Problematização e metodologia

2.1. Problema, questões de investigação e objetivos

Uma vez delimitado o tópico da nossa investigação, formulámos a questão de partida ou problema de investigação. Trata-se de uma fase essencial de um processo de investigação, pois como salienta Creswell (1994, citado por Sousa e Batista, 2011) “o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de “guia” na investigação”. Assim, a questão orientadora do presente trabalho foi:

Qual o papel do educador de infância na gestão de conflitos interpessoais das crianças?

Katz e McClellan (2006) são da opinião de que o docente deve tomar partido, de um ponto de vista pedagógico, dos conflitos que resultam das interações e dos trabalhos em grupo nos quais as crianças participam. No entanto, parece-nos que a formação inicial de qualificação para a docência é sentida como insuficiente para habilitar futuros profissionais a agir de forma adequada em situações de conflito, promovendo simultaneamente a autonomia das crianças e outras competências no âmbito da Formação Pessoal e Social. Posto isto, o ponto de partida para a concretização deste trabalho baseou-se na necessidade de encontrar respostas para questões mais específicas, tais como:

Q1 - Como atuam os educadores de infância perante situações de conflito?

Q2 - Como é que a sua intervenção influencia, de forma positiva, o desenvolvimento das crianças?

Para respondermos às questões formuladas, definimos os seguintes objetivos gerais:

O1 - Caracterizar os conflitos interpessoais em contexto de Educação Pré-Escolar, quanto à sua especificidade e frequência;

O2 - Conhecer as abordagens adotadas pelos EI, enquanto mediadores, na resolução de conflitos.

O3 - Averiguar como se refletem as estratégias utilizadas pelos EI na autonomia das crianças.

2.2. Abordagem e *design* do estudo

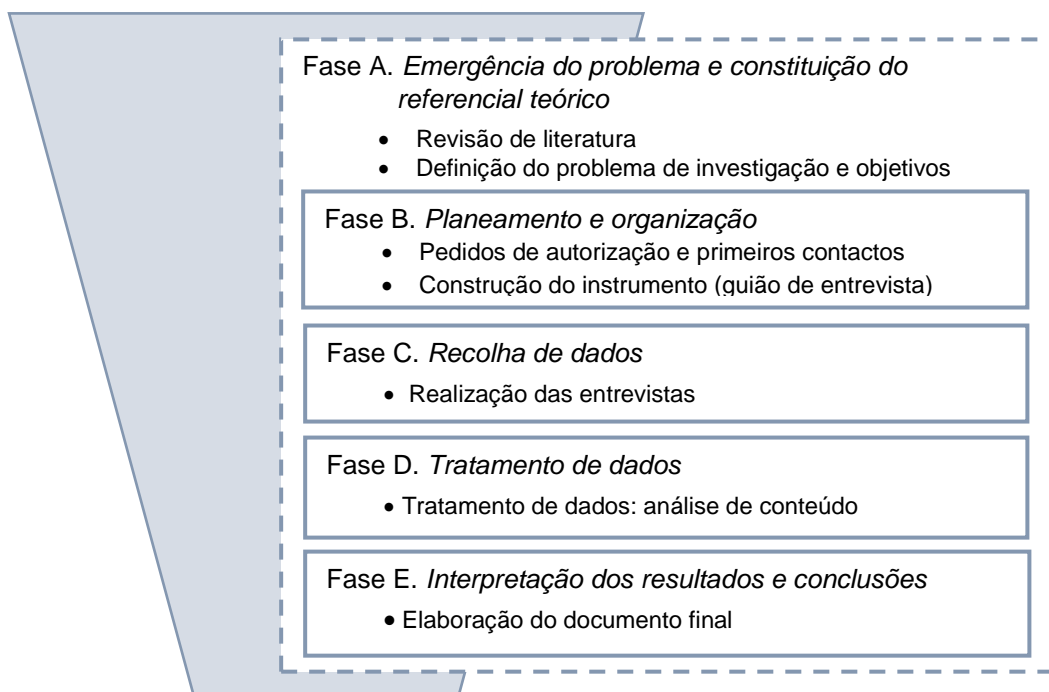
O presente estudo tem um carácter qualitativo e exploratório. Segundo Marshall e Rossman (1995, citados por Sousa e Batista, 2011, p. 57), os estudos qualitativos exploratórios “têm por objectivo proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade.” A abordagem qualitativa afigurava-se como mais adequada, uma vez que pretendíamos conhecer a realidade e as perspetivas dos educadores de infância sobre a problemática da gestão de conflitos em EPE. Para a concretização deste objetivo, foi crucial o envolvimento do investigador, através de uma participação ativa e contacto direto com os participantes. Outra característica nuclear dos estudos qualitativos (Bodgan e Biklen, 1994, p.48):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.

O estudo decorreu em cinco fases distintas. Na primeira, reunimos opiniões e perspetivas de diferentes autores que abordam a Educação Pré-Escolar, a gestão de conflitos, o próprio conflito, a mediação e o papel do educador enquanto mediador. Sousa e Batista (2011) salientam que a revisão de literatura foca-se na recolha e na consulta de informações que vão ao encontro do problema de investigação, para que seja adquirida informação que permita a fundamentação do trabalho desenvolvido.

O contacto com a literatura, orientado pela nossa questão de partida, apoiou a formulação das primeiras questões e dos objetivos específicos de estudo (Quadro 1). A linha a tracejado, no Quadro 1, em torno desta 1ª fase, procura evidenciar o seu carácter continuado, ou seja, a revisão de literatura foi a tarefa que acompanhou todo o estudo, inclusive a fase da recolha de dados, a revisão das questões e dos objetivos iniciais. Na fase seguinte, planeámos a recolha de dados e construímos o instrumento (guião de entrevista). Na terceira fase foram realizadas as entrevistas, através das quais as participantes partilharam a sua experiência profissional no domínio da gestão dos conflitos, tornando o presente trabalho mais rico e com informações mais diversificadas. As últimas duas fases (4 e 5) incluem o tratamento de dados, a sua interpretação à luz do referencial teórico e dos objetivos inicialmente definidos e a redação do presente documento.

Figura 1 - Fases e tarefas do estudo



2.3. Participantes e contexto de realização do estudo

Na seleção das participantes tivemos em atenção os objetivos do trabalho e o potencial de informação que cada uma nos poderia proporcionar (Aires, 2011). No estudo estiveram envolvidas seis educadoras de infância, duas das quais com experiência de trabalho em Creche, com diferentes percursos académicos, anos de serviço e experiências profissionais. Atualmente, exercem a sua atividade em salas homogéneas, em termos de idades das crianças, em duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) nas quais a investigadora realizou as unidades curriculares de “Iniciação à Prática Profissional I e II” do Mestrado de Qualificação Para a Docência em Educação Pré-Escolar. Optámos por realizar aqui o presente estudo, dada a familiaridade com o pessoal docente e com o funcionamento geral das instituições que consideramos facilitador do acesso às pessoas/informações. As instituições situam-se no distrito de Lisboa e possuem várias valências: desde a creche até ao 3º Ciclo do Ensino Básico numa das instituições; e na outra desde a EPE até ao ensino secundário.

Quadro 1 - Dados demográficos das EI participantes

Dados demográficos	EA	EB	EC	ED	EE	EF
Formação inicial e contínua	Bac. + CESE + ações de formação	Lic.	Lic.	Lic.	MQPDF	Lic
Anos de serviço docente	26	15	15	11	5	12
Atividade docente noutras instituições	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Experiência de trabalho	Creche + EPE	Creche + EPE	EPE	EPE	EPE	EPE
Idades do grupo atual	5	4	3	4	5	5

Legenda: Bac – bacharelato; Lic – licenciatura; CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados; MQPD – mestrado de qualificação para a docência; EPE – Educação Pré-Escolar

2.4. Recolha de dados

2.4.1. Técnicas e instrumentos

Entrevista semidiretiva

Num estudo de carácter qualitativo é muito comum os investigadores recorrerem a entrevistas como técnica para recolha de dados. A entrevista consiste, de acordo com Morgan (1988, citado por Bodgan e Biklen, 1994), num diálogo intencional entre duas partes, o entrevistador e o(s) entrevistado(s) com o intuito de recolher informações sobre o(s) segundo(s) (Amado e Ferreira, 2013). Quivy e Campenhoudt (1998, Amado e Ferreira 2013, p. 207) referem ainda que a entrevista é também:

- uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nesses pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais;
- uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. De entre esses objetivos, sublinhe-se que a entrevista é o método adequado para a “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados.

Bodgan e Biklen (1994) referem ainda que as entrevistas podem ser a principal fonte de dados do investigador ou, por outro lado, serem uma fonte de informação complementada com dados recolhidos através de outras técnicas de investigação como, por exemplo, a observação direta. No presente estudo, a entrevista serve como única técnica de recolha de dados.

As entrevistas realizadas são consideradas como semidiretivas, uma vez que foram orientadas por um guião elaborado para o efeito, centrado em tópicos essenciais à concretização dos objetivos de trabalho. A técnica semidiretiva prevê que o entrevistador oriente a entrevista para uma conversa mais informal, com o intuito de colocar o entrevistado mais confortável e que altere as questões previstas, de acordo com o contexto. Bodgan e Biklen (1994, p.135) reforçam que “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo”.

No entanto, a técnica da entrevista apresenta algumas limitações: o investigador não intervém no contexto, não observa de forma direta os acontecimentos, limita-se a ouvir e analisar a versão ou relatos do entrevistado que podem ou não corresponder à realidade. Desta forma, os dados recolhidos através de entrevistas podem ser enviesados, pois o investigador não pode confirmar a veracidade das informações dadas pelos participantes.

Guião

A realização das entrevistas foi precedida da elaboração de um guião, um instrumento de recolha de dados que requer muita preparação (Amado e Ferreira, 2013). As questões que possui são previsões do que se pretende obter com a realização da entrevista, permitindo ao investigador focar-se no tema e não nas questões. A sua organização respeita uma organização lógica e acessível que permite facilitar o processo de entrevista. O quadro 2 sintetiza o guião de entrevista utilizado no estudo.

Quadro 2 - Estrutura do guião de entrevista

Tópicos	Objetivos gerais
1. Caracterização geral da entrevistada	- Recolher informação sobre o percurso académico da entrevistada; - Recolher informação sobre o percurso profissional da entrevistada;
2. Caracterização do grupo	- Recolher informação sobre o grupo
3. Tipos de Conflitos mais frequentes observados	- Identificar quais são os conflitos mais observados pelos educadores de infância, em contexto educativo;

Quadro 2 - Estrutura do guião de entrevista

Tópicos	Objetivos gerais
	- Reunir informação sobre as perspetivas dos educadores sobre as principais causas dos conflitos no grupo
4. Tipos de estratégias adotadas face aos conflitos	- Conhecer as abordagens adotadas para lidar com os conflitos - Identificar o papel de cada interveniente na gestão de conflitos
5. Autonomia das crianças do grupo face aos conflitos	- Averiguar a evolução da autonomia do grupo na resolução dos conflitos; - Indagar sobre eventuais intervenções para promover a autonomia do grupo na resolução dos conflitos

2.4.2. Procedimentos

Primeiros contactos

A preparação das entrevistas incluiu o estabelecimento de um primeiro contacto com as educadoras de infância para averiguar a sua disponibilidade e interesse em participar no estudo. Foram explicados os objetivos gerais do trabalho e combinados aspetos práticos como o dia, horas e locais das entrevistas. Foi referida a necessidade de gravação para facilitar a leitura dos depoimentos. Procurou-se ainda, neste primeiro contacto, motivar as participantes referindo a importância do seu contributo para a realização deste trabalho, conforme indicação de Ghiglione e Matalon (1992).

Local

As entrevistas tiveram lugar nas instituições onde trabalham as educadoras participantes e em locais que escolheram para o efeito. Numa das instituições as entrevistas foram realizadas em gabinetes, na outra numa sala desocupada. Tivemos como preocupação verificar se eram locais silenciosos e onde não ocorressem interrupções por parte de terceiros, visando não afetar o processo e a qualidade da entrevista (Ghiglione e Matalon, 1992).

Condução da entrevista

No início de cada entrevista, as participantes foram novamente elucidadas sobre a finalidade do trabalho e gravação dos depoimentos, conforme explicitado no

primeiro contacto. No decorrer, procurámos proporcionar uma certa liberdade no desenvolvimento das respostas para que as entrevistadas pudessem responder de acordo com a sua opinião e experiência profissional. Bodgan e Biklen (1994) reforçam a ideia que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.

2.5. Tratamento e análise de dados: análise de conteúdo

Berelson (1952, citado por Vala 1986 p. 103) define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Weber (1990, citado por Lima, 2013, p.7) opta por uma definição mais operacional da análise de conteúdo, ou seja, como uma “técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão, mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos”.

Definição de objetivos e de referenciais teóricos

Com a realização da análise de conteúdo pretendeu-se compreender como lidam as educadoras de infância com as situações de conflito, um objetivo que coincide com o objetivo geral do estudo. Além disso, e como salienta Vala (1986), todas as análises de conteúdo pressupõem a existência de um referencial teórico que a oriente. No caso presente caso, tanto os objetivos como os referenciais teóricos da análise correspondem aos do estudo, na sua globalidade.

Organização do corpus e definição das unidades de análise

As gravações áudio, com a duração total de uma hora e quarenta e seis minutos, foram transcritas na íntegra (protocolos no anexo 2), constituindo-se assim o *corpus* da análise.

Foram definidas as unidades de análise: a unidade de registo; a unidade de contexto; e a unidade de enumeração. Considerámos como unidade de registo (UR) a mais pequena parcela ou fragmento de texto com sentido. Segundo Lima (2013, p.9), a unidade de registo corresponde ao:

Segmento de texto que é objeto de “recorte”, isto é, de seleção para análise. Geralmente, o critério de definição das unidades de registo deverá ser semântico

(uma unidade com significado específico e autónomo) e não formal (por exemplo, uma palavra, uma linha, uma frase ou um parágrafo).

Quanto à unidade de enumeração (UE), de acordo com Lima (2013), diz respeito à unidade que permite a quantificação dos dados. No nosso caso, considerámos como UE o sujeito emissor de uma opinião, posição ou testemunho em relação ao(s) tema(s) do estudo. Por último, a unidade de contexto que, para Vala (1986, p.114), é “o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo”. Pode ser a frase, o parágrafo ou a entrevista na íntegra o que correspondeu à nossa opção.

Categorização

O processo de categorização corresponde à sistematização do material verbal em classes de informação definidas de acordo com referencial teórico e/ou objetivos do estudo e análise e/ou com a natureza do *corpus* (Vala, 1986; Lima, 2013). Neste processo, “o que importa ao analista são conceitos, e a passagem dos indicadores aos conceitos é portanto uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importará controlar” (Vala, 1986, p.111). A definição das categorias pode ser feita de acordo com um dos três tipos seguintes de procedimento: prévio ou *a priori* que, como argumenta Vala (1986), vai ao encontro do referencial teórico e dos problemas previamente formulados pelo investigador; *a posteriori*, não tem “qualquer pressuposto teórico que oriente a sua elaboração” (Vala, 1986, p. 113); e misto, corresponde a uma mistura dos procedimentos anteriores, ou seja, são definidas categorias prévias, de acordo com os objetivos e referenciais teóricos do estudo, mas prevê-se a emergência de outras, consoante a natureza e características do material verbal sob análise. Optámos pelo terceiro tipo de procedimento.

Para facilitar o processo de categorização recorreremos ao *software* MAXQDA (*Qualitative and Mixed Methods Data Analysis*, versão 12.3.1- demo), que permite aumentar a objetividade e validade interna da análise.

Uma vez estabilizado o sistema de categorias, procedemos ao estudo da sua fiabilidade. Para o efeito, seguimos as indicações de Vala (1986) e analisámos a fiabilidade intercodificadores. Foram seleccionadas aleatoriamente 20% do total de UR (n=482), ou seja, 96 UR. Trabalhando individualmente, cada codificador analisou a amostra de acordo com o sistema/dicionário de categorias (anexo 3). Terminada esta fase, procedeu-se ao cálculo da fiabilidade através da fórmula sugerida por Vala (1986, p.117), $F = 2(C1,2)/C1 + C2$, que corresponde à divisão do número de

“acordos entre codificadores pelo total de categorizações efectuadas por cada um” (Vala, 1986, p.117). Obtivemos um resultado de .73 que, na opinião de Vala (1986), está nos limites do aceitável, não significa que não contenha erros dos codificadores. Procedemos a reajustes no sistema de categorias e efetuámos novo cálculo, desta vez recorrendo ao alfa de Krippendorff (2013), o Kalpha. Trata-se de um procedimento estatístico efetuado no *software* de estatística SPSS-IBM e através da macro de Hayes (Hayes e Krippendorff, 2007) propositadamente instalada no primeiro para o efeito. Recorremos a uma nova amostra aleatória de 20% de UR e obtivemos (para dados nominais e numa *bootstrap sample* de 2000 elementos) um índice de .75 (anexo 5), considerado como aceitável por Krippendorff (2013).

3. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta fase do estudo iremos apresentar os resultados apurados pela análise de conteúdo efetuada à luz do nosso referencial teórico e tendo em conta os objetivos do trabalho.

Foi importante, nas entrevistas realizadas, abordar o percurso académico e profissional das 6 educadoras participantes, bem como os grupos de crianças sob a sua responsabilidade (Quadro 3), por forma a contextualizar as opiniões e perspetivas reportadas e a melhorar as nossas interpretações.

Quadro 3 - Caracterização das entrevistadas e respetivos grupos

Categorias	Subcategorias	UE Fa	UR Fa	%
1. Formação académica das entrevistadas	1.1. Motivos diferentes para a escolha do curso	6	45	79
	1.2. Formação inicial concluída em alturas muito diferentes	6	8	14
	1.3. Formação contínua*	1	4	7
	t:	13	57	100
2. Percurso profissional das entrevistadas	2.1. Experiência de trabalho com diferentes faixas etárias	5	12	25
	2.2. Preferências por faixas etárias	4	4	9
	2.3. Experiência profissional em JI	6	31	66
t:	15	47	100	
3. Caracterização do grupo	3.1. Faixas etárias dos grupos	5	9	16
	3.2. Número de elementos do grupo	6	10	18
	3.3. Pontos fortes do grupo*	6	23	42
	3.4. Fragilidades do grupo*	4	13	24
t:	21	55	100	

*Subcategorias emergentes.

Foi possível apurar que as participantes, apesar de serem todas EI, possuíam perfis algo diversificados, desde as motivações para o ingresso na profissão até às experiências académicas e profissionais. Apenas uma reportou ter realizado ações de formação contínua, desde a sua formação inicial até ao presente.

“Entretanto tenho feito formações” [EA_L44;45]

As EI apresentam também percursos profissionais distintos, na medida em que desempenharam sempre funções na área da educação, mas exerceram a sua prática profissional enquanto auxiliares de ação educativa [EB] e educadoras de infância.

“Sempre como educadora” [EA_L24]

“na altura como auxiliar de ação educativa” [EB_L37]

As *experiências profissionais* (subcat. 2.3) que identificámos são diversificadas: agrupam desde funções como auxiliares de ação educativa (EB), como educadoras em contexto de Creche (EA e EB) e prática pedagógica com crianças em idade pré-escolar (EC, ED, EE e EF). Atualmente, as participantes trabalham com grupos que variam entre as 23 e as 32 crianças (subcat. 3.2), entre os 3 e os 5 anos (subcat.3.1), em contexto de Educação Pré-Escolar. Para caracterizar os respetivos grupos, as educadoras mencionaram um conjunto de *potencialidades e fragilidades* (subcats. 3.3 e 3.4) que observam no grupo e que nos ajudou a compreender melhor as suas reações ou atitudes perante situações de conflito. A imaturidade foi a fragilidade mais salientada (UR=13) por quatro das EI.

“nota-se aqui na maturidade do desenvolvimento alguma imaturidade”[EB_L86;87]

Em contrapartida, são apresentados alguns *pontos fortes dos grupos* (subcat. 3.3) que se traduzem essencialmente na curiosidade e no interesse das crianças em concretizar novas aprendizagens,

“mas, de uma maneira geral, [são] muito curiosos” [EF_L38]

- *Os conflitos interpessoais em contexto de Educação Pré-Escolar, quanto à sua especificidade e frequência (O1)*

Os conflitos em EPE surgem no quotidiano principalmente como consequência das interações entre crianças, podendo ocorrer de diferentes formas, causados por fatores diversos e apresentar diferenças entre géneros. As participantes referiram que (Quadro 4) os conflitos ocorrem em vários contextos e espaços educativos: em recreio e sala, bem como em momentos de brincadeiras livre ou atividades orientadas. De acordo com Johnson e Johnson (2009, citados por Blank e Schneider, 2011), os conflitos ocorrem devido a atividades incompatíveis que, no entanto, não se restringem a determinadas situações ou contextos, ou seja, os conflitos ocorrem devido a divergências entre as partes e que podem ocorrer em qualquer local e momento.

“Mais em brincadeira livre sim” [EC_L59]

“mas em atividades também ocorre” [EC_L59]

Quanto às *diferenças entre rapazes e raparigas* (Quadro 4), as entrevistadas confirmaram a sua existência: os rapazes são mais físicos nas suas brincadeiras, mais imaturos e impulsivos e os conflitos entre eles envolvem com mais frequência a liderança das brincadeiras; as raparigas são mais contidas, pensam mais na consequência e são mais maduras, os conflitos surgem sobretudo por causa das relações interpessoais,

“as raparigas têm mais facilidade em gerir os conflitos”[ED_L45;46]

“Os rapazes são bem mais agressivos”[EC_L47].

Este é um dos aspetos corroborados pela literatura que reforça as diferenças entre género nos conflitos interpessoais. Ashby e Neilsen-Hewett (2012) referem que os rapazes têm uma tendência maior para se envolverem em situações conflituais e Sobral (2014) salienta que se focam na liderança das relações e brincadeiras, recorrendo à força e ameaças. As raparigas são o oposto pois incidem a sua atenção nas relações interpessoais harmoniosas, recorrendo a estratégias para amenizar as situações de conflito (Sobral, 2014).

Quanto aos *tipos de conflitos* (cat. 5), verificámos que os mais mencionados pelas EI foram: a *posse de objetos* (subcat. 5.1, UE=5, UR=22), que reflete a dificuldade na partilha de brinquedos ou materiais; a *liderança forçada* (subcat. 5.2, UE=4; UR=11), quando durante as brincadeiras uma das crianças pretendem liderar sem o consenso do grupo; o *incumprimento de regras em brincadeiras de grupo* (subcat.5.3, UE=5, UR=8), intolerado pelos elementos do grupo; e o *conflito físico* (subcat. 5.4, UE=4, UR=10) que inclui com frequência empurrões e pontapés.

Esta listagem apresentada pelas participantes está em sintonia com as indicações de Shantz (1987, citado por Sobral, 2014) que assinala a partilha de objetos, a interferência nas brincadeiras de grupo, bem como o desrespeito pelas regras que orientam as brincadeiras de grupo, disputas e crenças como sendo os principais conflitos que ocorrem com crianças em idade pré-escolar.

As educadoras reportaram algumas causas subjacentes à ocorrência de conflitos, como a *imaturidade* das crianças (subcat.5.7), ou seja, as características do estágio de desenvolvimento típico destas faixas etárias. Piaget (s.d. citado por Papalia, Olds e Feldman, 2006) refere que as crianças em idade pré-escolar encontram-se no estado pré-operatório, caracterizado por um pensamento egocêntrico das crianças que se traduz, entre outros, na falta de capacidade de verem a situação numa perspetiva que não a sua. Este é um fator que pode limitar o

pensamento da criança, influenciando as suas interações sociais. Katz e McClellan (2006, p14) referem ainda que:

Algumas crianças ainda não atingiram um controlo suficiente dos impulsos para serem bem-sucedidas na rotatividade e na negociação noutras estratégias utilizadas para resolverem os conflitos com os seus pares. A algumas falta o conhecimento e a experiência para dar e receber na interacção com os pares.

Quadro 4 - Conflitos em EPE

Categorias	Subcategorias	UE Fa	UR Fa	%
4. Conflitos em Educação Pré-Escolar: diferenças de contextos e de género	4.1. Ocorrência de conflitos em contextos diversificados	6	14	37
	4.2. Diferenças entre rapazes e raparigas	4	24	63
t:		10	38	100
5. Tipos de conflitos	5.1. Posse de objetos*	5	22	25
	5.2. Liderança forçada*	4	11	13
	5.3. Incumprimento de regras em brincadeiras de grupo*	5	8	9
	5.4. Conflito físico*	4	10	11
	5.5. Gestão do espaço*	1	2	2
	5.6. Conflitos verbais*	1	4	6
	5.7. Entre várias causas, a imaturidade*	5	30	34
t:		25	88	100

*Subcategorias emergentes.

- *As abordagens adotadas pelos EI, enquanto mediadores, na resolução de conflitos (O2)*

O educador assume um papel de destaque na resolução dos conflitos, cabendo-lhe aproveitar as situações como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os resultados da análise de conteúdo reportam, conforme previsto, um conjunto de abordagens privilegiadas pelos EI para abordar os conflitos que surgem no grupo (Quadro 5).

Quadro 5 - Abordagens dos EI na gestão de conflitos

Categorias	Subcategorias	UE Fa	UR Fa	%
6. Abordagens adotadas pelos E.I. para lidar	6.1. Apelo à reflexão pelas crianças*	3	10	9
	6.2. A educadora identifica o sucedido antes de agir*	1	7	6

Quadro 5 - Abordagens dos EI na gestão de conflitos

Categorias		Subcategorias	UE Fa	UR Fa	%	
com conflitos	os	6.3. Reforço negativo/punição*	3	5	4	
		6.4. Dar autonomia para gerirem o conflito*	4	7	6	
		6.5. Atividades em grupo sobre conflitos*	2	10	9	
		6.6. Dar o exemplo*	1	5	4	
		6.7. Atuação circunstancial*	4	12	11	
		6.8. Promover o diálogo entre todos*	6	28	25	
		6.9. Reações diversas face à intervenção do EI	6	29	26	
			t:	30	113	100
7. Envolvimento de outros parceiros		7.1. Envolvimento das famílias	6	40	75	
		7.2. Envolvimento de outros atores educativos*	2	13	25	
			t:	8	53	100

*Subcategorias emergentes.

A *promoção do diálogo entre todos* (subcat. 6.8) é a estratégia mais salientada (UR=28) pelas 6 participantes e concretiza-se em conversas sobre as ocorrências ou situações afins, individualmente ou em grupo, com o propósito de promover a reflexão, os valores e as atitudes. Trata-se de uma abordagem bastante referida na literatura sobre a mediação e sobre o papel do educador enquanto mediador (ponto 1.2.). Alcaro (1998, citado por Aguilar, 2012) salienta que a mediação passa pela promoção do diálogo entre as partes envolvidas, para que possam alcançar um acordo entre si satisfatório para ambas.

“eu acho que, de facto, o diálogo é sempre o primeiro modo de solucionar” [EB_L229:230]

Outra abordagem referida por 4 das participantes diz respeito à *autonomia que é dada às crianças para gerirem o conflito* (subcat. 6.4),

“mas muitas vezes deixo-os gerirem um bocado essas situações” [EC_L87]

Também Katz e McClellan (2006) defendem que o educador deve procurar, sempre que possível, não intervir e dar oportunidade às crianças para gerirem autonomamente os seus conflitos, permitindo que desenvolvam competências essenciais às interações sociais. Uma forma de atuação reportada com frequência (UE=4) e intensidade (UR=12) foi o que definimos como a *atuação circunstancial* (subcat. 6.7), isto é, a preocupação do Educador em ouvir e perceber os

motivos/explicações das crianças relativamente à emergência do conflito, antes de intervir:

“Eu ajo muito conforme a situação” [EA_L186]

“nós agirmos segundo aquele comportamento que a criança está a ter na hora”
[EB_L198;199]

Também Jares (2005, citado por Peres e Vieira, 2010) defende que ouvir as diversas partes envolvidas na situação conflitual, permite uma atuação adequada às circunstâncias.

Uma abordagem diferente foi também referida por algumas das educadoras de infância (EA, ED e EF) passa pelo *reforço negativo/punição* (subcat 6.3). A abordagem consiste em afastar as crianças do grupo, privar as crianças de algo ou sentá-las.

“ou ficam privados de determinada coisa” [EA_L223]

“e se calhar tem que se afastar do grupo e ir para uma outra sala” [EF_L99;100]

Julgamos que este tipo de intervenção proporciona um espaço mais limitado para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Quando inquiridas sobre o sucesso das suas intervenções, as participantes referiram reações variadas (subcat. 6.9) que incluem o choro, a aceitação e mesmo a apreciação da intervenção do EI no conflito em que se encontram envolvidas,

“Muitas a chorar, choram imenso” [ED_L104]

“mas aceitam bem na maior parte das vezes” [EF_L112;113].

A boa receptividade à intervenção do educador indicia, no nosso entender, que a criança refletiu e atribuiu um significado construtivo não só à intervenção como a toda a situação que a originou. Cada criança é um ser único e individual, com necessidades diferentes que se refletem na situação de conflito e que interferem no sucesso da intervenção do educador. Desta forma, só atendendo às suas características individuais é possível intervir de forma adequada e promotora do seu pleno desenvolvimento.

Para gerirem os conflitos os educadores podem recorrer a diferentes abordagens e podem também envolver outros atores educativos. Sobre este aspeto, as 6 EI têm uma opinião similar: todas defendem o *envolvimento das famílias* (subcat. 7.1) na abordagem aos conflitos entre crianças, em particular face a situações mais invulgares ou repetitivas,

“não faz sentido estar a massacrar famílias quando houve um problema de uma bola ou de um brinquedo que não se emprestou ou de um empurrão”
[EF_L117;118]

“Mas eu entendo que os pais devem ser informados quando são situações fora daquilo que é normal” [EA_L256;257]

Uma das participantes (EB) insistiu particularmente no envolvimento das famílias, incluindo com recurso ao desenvolvimento de atividades de partilha, “não só de aprendizagens e de conhecimentos, mas também muito de comportamentos e de atitudes” [L_282;283]. Silva (2016) afirma que as famílias têm o direito e devem mesmo participar e ajudar no desenvolvimento e percurso pedagógico das crianças. O *envolvimento de outros atores educativos* (subcat. 7.2) foi evocado por 2 participantes (EB e ED) e inclui o jardineiro, a auxiliar da ação educativa, em síntese elementos que integram os diferentes contextos de vida das crianças.

“Para mim todos os adultos que convivem com as crianças são agentes do seu processo educativo” [EB_L262;263]

“a A. e que juntas temos falado neste tipo de problema ou neste tipo de dificuldade” [ED_L93;34]

- *Reflexo das estratégias utilizadas pelos educadores na autonomia das crianças, quanto à resolução de conflitos (O3)*

As educadoras participantes descreveram um conjunto de abordagens que adotam em situações de conflito do grupo. Mostra-se relevante compreender em que medida tais intervenções são promotoras do desenvolvimento das crianças, em particular da sua autonomia na resolução dos conflitos interpessoais. Os resultados indicam que as participantes sentem uma evolução substancial dos seus grupos (cat. 8, Quadro 6), desde o início da sua prática com os mesmos, evidenciando as crianças uma evolução no seu comportamento na gestão dos conflitos. Como exemplos, realçaram que procuram resolver autonomamente as situações conflituais, apresentam mais calma, partilham melhor os espaços e os recursos e tornaram-se mais amigos, revelando ainda uma maior maturidade,

“E eles próprios depois vão resolver e agora muitas vezes já não vêm ter comigo, resolvem e tentam” [EA_L295;296]

“Já começam a querer partilhar” [EC_L113].

Quadro 6 - Evolução da autonomia na gestão de conflitos

8.Evolução da autonomia do grupo face à gestão de conflitos	6	31	100
---	---	----	-----

O alegado progresso na maturidade das crianças é expectável, uma vez que estão mais velhas e possuem mais experiência, mas pode também ser um reflexo dos contributos das intervenções do Educador, em geral e em situações específicas de conflito no grupo. São intervenções que influenciam a forma como as crianças se desenvolvem e se apropriam de novos valores e competências pois, como afirma Silva (2016, p.37):

São os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim-de-infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social. Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.

4. Conclusões e considerações finais

O presente trabalho teve como finalidade responder à questão: *Qual o papel do educador de infância na promoção da autonomia da criança face à gestão de conflitos interpessoais?* Para o efeito, desenhamos e implementámos um estudo qualitativo que envolveu a colaboração de 6 educadoras de infância de duas instituições educativas. A análise dos seus testemunhos, orientada pelo referencial teórico que construímos, permitiu responder a questões mais específicas.

- *Atuação dos EI perante situações de conflito (Q1).*

As participantes recorrem a um conjunto diversificado de abordagens para intervir em situação de conflitos interpessoais, algumas das quais enquadradas no nosso referencial teórico, designadamente:

- apelar à reflexão pelas crianças sobre o sucedido;
- promover o diálogo;
- dinamizar atividades em torno da situação de conflito;
- incentivar a autonomia das crianças para resolver sozinhas o conflito;
- atuar em conformidade com as características específicas dos conflitos e intervenientes;
- dar o exemplo.

Outra abordagem foi extraída dos testemunhos e em relação à qual não encontramos na literatura nenhuma defesa à sua utilização pelo educador: reforço negativo/punição.

As participantes apostam ainda no envolvimento das famílias para resolver situações de conflito, embora o façam sobretudo quando as situações se tornam repetitivas ou sejam mais invulgares.

- *Influência positiva no desenvolvimento das crianças depois da atuação do EI em situação de conflito (Q2).*

O presente trabalho foca-se na abordagem das educadoras de infância para gerirem os conflitos das crianças, no entanto pretendemos também verificar de que forma a sua participação poderia estimular o desenvolvimento da autonomia das mesmas para gerirem os conflitos interpessoais, bem como o desenvolvimento de outras competências na área da Formação Pessoal e Social. Verificámos que todas as educadoras referiram um desenvolvimento notório do seu grupo quanto à gestão

de conflitos, na medida em que as crianças já revelam atitudes de partilha, maior calma em momentos de conflito e melhor capacidade na resolução de conflitos.

Limitações do estudo e constrangimentos sentidos

Como qualquer trabalho, o nosso apresenta limitações. A utilização de uma única fonte de dados, os depoimentos das participantes, constitui, no nosso entender, a principal limitação do estudo. A realização de observações diretas e continuadas poderia ter-nos ajudado a alargar a compreensão do fenómeno educativo em causa. Outra limitação prende-se com o número reduzido de participantes e respetivos contextos educativos de proveniência. Parece-nos que teria sido proveitoso contar com testemunhos de profissionais com experiência de trabalho em outro tipo de instituições que não apenas IPSS.

A falta de acesso a bases bibliográficas e a escassez dos recursos da Biblioteca do ISEC constituíram fortes limitações à elaboração do trabalho. Outros constrangimentos incluem: a falta de tempo para a sua elaboração, em simultâneo com a realização da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II; e a pouca disponibilidade das educadoras de Infância para a realização das entrevistas, com adiamentos sucessivos, que dificultou a elaboração atempada de tarefas importantes e decisivas no estudo.

No entanto, consideramos que o percurso efetuado foi bastante enriquecedor, proporcionando-nos diferentes soluções para situações comuns na prática pedagógica de um Educador de Infância.

Caso fosse possível dar continuidade ao presente estudo, optaríamos por realizá-lo em contexto da nossa prática profissional, com recurso à investigação-ação, procurando aí soluções para a especificidade do problema/fenómeno educativo, os conflitos interpessoais das crianças na Educação Pré-Escolar. Tal abordagem poderia dar origem a novos objetivos, novas questões, proporcionando-nos uma compreensão mais completa e profunda sobre o potencial pedagógico da gestão de conflitos pelo Educador de Infância para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Referências bibliográficas

- Aguilar, C. (2012). *Mediação Escolar e Relação Escola Família*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação, Lisboa.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ashby, N. & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (2), 145-161.
- Blanken, J. & Schneider, J. (2011). "Use your words:" reconsidering the language of conflict in the early years. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 12 (3), 198-211.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Broadbear, B. & Broadbear, J. (2000). Development of Conflict Resolution in Infancy and Early Childhood. *The International Electronic Journal of Health Education*, 3 (4), 284-290.
- Costa, E. (2010). Novos Espaços de Intervenção: A Mediação de Conflitos Em Contexto Escolar. In Vasconcelos-Sousa, J. *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*. (pp. 155-166). Coimbra: Mediarcom/Minerva.
- Formosinho, J. (2006). Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: Contributo do projeto de infância e a sua contextualização do modelo High Scope. In Formosinho, J., L. Katz, L., McClellan, D., & Lino, D (Eds.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.^a ed.) (pp. 52-74). Lisboa: Texto Editora.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e Prática* (1.^a ed.). Oeiras: Editora Celta.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measure*, 1, 77-89.
- Katz, L & McClellan, D. (2006). O papel do Professor no Desenvolvimento social das Criança. In Formosinho, J., L. Katz, L., McClellan, D., & Lino, D (Eds.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.^a ed.) (pp. 12-47). Lisboa: Texto Editora.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. Na introduction to it's methodology* (3rd edition). London: Sage Publications, Inc.
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Lino, D. (2006). A intervenção Educacional para Resolução de Conflitos Interpessoais – Relato de uma Experiência de formação da Equipa Educativa. In Formosinho, J., L. Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (Eds.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.^a ed.) (pp. 76-109). Lisboa: Texto Editora.
- Morgado, C., Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 44-52.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Peres, A. & Vieira, R. (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Leiria: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- Peterson, R. & Felton-Collins, V. (1986) *Manual de Piaget para Professores e Pais: crianças na idade da descoberta- a fase pré-escolar até ao 3º ano*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Rolim, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygostsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23 (2), 176-180.
- Serpa, M., Caldeira, S. & Gomes, C. (2013). Preocupações, problemas e interesses dos alunos no quadro da gestão curricular. In Serpa, M., Caldeira, S. & Gomes, C. (coord.), *Resolução de Problemas em Contexto Escolar* (pp. 51-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, I. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Sobral, C. (2014) *A Investigação-Ação Colaborativa como Estratégia de Formação para a Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância*. Lisboa.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. (5ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128).Porto: Afrontamento.

Anexos

Anexo 1- Guião de entrevista

Tema	Objetivos	Exemplos de questões	Observações
1. Legitimação da entrevista	Apresentar-me e dar as boas vindas ao/à entrevistado/a, salientando o contexto em que se insere a entrevista e o objetivo da mesma.	Muito bom dia, o meu nome é Susana Bernardo e frequento o mestrado de Educação Pré-Escolar, no Instituto Superior de Educação e Ciências e queria desde já agradecer-lhe a sua disponibilidade e colaboração para a realização de um trabalho final de curso sobre os conflitos das crianças em EPE.	
	Referir a importância da colaboração do/a entrevistado/a, na recolha de dados para realizar um estudo de caráter qualitativo sobre a gestão de conflitos em Educação Pré-Escolar.	A entrevista será gravada e posteriormente transcrita. A mesma será anónima.	
	Pedir autorização para proceder à gravação áudio da entrevista e garantir o anonimato.		
2. Caracterização geral da entrevistada	2.1. Recolher informação sobre o percurso académico da entrevistada;	❖ Gostava de a conhecer um pouco melhor antes de começar a entrevista.	
	2.2. Recolher informação sobre o percurso profissional da entrevistada;	❖ Fale-me um pouco sobre a sua motivação para escolher esta profissão e da formação académica. ❖ Fale-me um pouco sobre a sua formação académica.	
		❖ Qual foi/é a duração da sua formação?	

3. Caracterização do grupo

3.1 Recolher informação sobre o grupo

- ❖ Quando terminou o curso começou logo a trabalhar? Como chegou até aqui?
- ❖ Qual a faixa etária em que se insere o grupo?
- ❖ Fale-me um pouco sobre o grupo.
- ❖ São quantos rapazes e quantas raparigas?
- ❖ Em termos/níveis de desenvolvimento e maturidade, como caracteriza este grupo?
- ❖ Pensando no seu grupo atual, quais os conflitos que costumam ocorrer com mais frequência?
- ❖ E com os seus grupos anteriores, também foi assim?

4. Tipos de Conflitos mais frequentes observados

4.1. Identificar quais são os conflitos observados pelos educadores de infância, em contexto educativo

- ❖ E onde costumam ocorrer com mais frequência?
- ❖ Observa diferenças os conflitos entre os rapazes e as raparigas? Poderia exemplificar?
- ❖ E com os seus colegas também funciona assim?

**5. Tipos de
estratégias adotadas
face aos conflitos**

4.1. Conhecer as abordagens adotadas para lidar com os conflitos

4.2. Identificar o papel de cada interveniente na gestão de conflitos

- ❖ Quais são os fatores, que a sua opinião, tendo em conta a sua experiências, originam estas situações?
 - ❖ Que tipo de atuação costuma ter? Define previamente algum tipo de abordagem ou age na altura, de acordo com a situação? Porquê?
 - ❖ Vê vantagens no envolvimento de outros intervenientes? Se sim, como?
 - ❖ E como é que as crianças reagem às suas intervenções?
 - ❖ Costuma envolver a família na gestão dos conflitos em J.I? Se sim, exemplifique. Nota em alguns efeitos positivos ou vantagens?
 - ❖ Costuma envolver outros intervenientes na gestão de conflitos das crianças? Se sim, exemplifique.
-

**6. Autonomia das
crianças do grupo
face aos conflitos**

5.1. Averiguar a evolução da autonomia do grupo na
resolução dos conflitos

5.2 Indagar sobre eventuais intervenções para
promover a autonomia do grupo na resolução dos
conflitos

- ❖ Observa a evolução das crianças com o passar do tempo, se se tornaram mais autónomas na gestão/resolução de conflitos?
- ❖ Observa uma evolução do grupo atual? Em que medida?
- ❖ Como é que se sente o grupo neste domínio, na resolução de conflitos?
- ❖ Pensa que já estão mais autónomos ou que ainda há muito trabalho a fazer nesse sentido, com as crianças? O que pensa vir a fazer eventualmente?

**7. Encerramento da
entrevista e
agradecimentos
finais**

Dar a oportunidade de acrescentar algo que não tenha
tido a possibilidade de referir durante a entrevista.

Agradecer a participação e colaboração.

Dar a entrevista como concluída.

Gostaria de acrescentar algo, que não tenha tido a
oportunidade de referir?

A nossa entrevista chegou ao fim. Gostaria de
agradecer, mais uma vez, a sua disponibilidade e
participação.

1 Anexo 2- Protocolos das entrevistas

2 Protocolo da entrevista A

3

4 **Então, muito boa tarde, o meu nome é Susana, queria desde já agradecer a sua**
5 **colaboração, na medida em que me vai auxiliar, a fazer o meu trabalho de fim**
6 **de curso, que está associado ao tema da gestão de conflitos. Queria também**
7 **dizer-lhe que esta entrevista será gravada e posteriormente irei transcrevê-la e**
8 **será mantido o anonimato.**

9 Obrigada.

10 **Muito bem, gostaria de a conhecer um bocadinho melhor, antes de iniciar a**
11 **entrevista e gostava de saber o que é que a levou a escolher esta profissão.**

12 Então é assim, eu decidi ir para o curso de educadores de infância, porque na altura
13 pareceu-me ser um curso que estava muito relacionado com artes, que é uma área
14 que eu gosto muito, quer do teatro, quer da expressão plástica, quer da expressão
15 dramática, são áreas que eu gosto muito e na altura andei a fazer uma pesquisa, não
16 muito formal, mas andei a informar-me e percebi que se calhar neste universo de
17 jardim-de-infância, havia uma grande possibilidade de eu trabalhar estas áreas e
18 desenvolver um trabalho muito à volta das expressões, porque eu gosto muito de
19 trabalhar à volta das expressões e pronto, achei que seria dentro do ensino e dentro
20 daquilo que eu poderia fazer, aquilo que eu, para além de gostar de crianças, de
21 gostar muito de histórias, é óbvio que o facto de eu gostar muito da parte artística
22 das expressões também levou a que eu escolhesse esta atividade.

23 **Fale-me também um pouco do seu curso, quanto tempo é que demorou, por**
24 **exemplo?**

25 Eu tirei o curso há vinte e seis anos, portanto era um bocadinho diferente do que é
26 agora, na altura era um bacharelato, portanto já foi um curso com muita prática, foi
27 também um curso muito virado para as expressões, pronto acho que em todos os
28 cursos há áreas mais fortes e áreas mais fracas, também depende um bocado dos
29 modelos da escola, depende um bocado dos professores que apanhamos, tudo isso
30 ao longo do nosso percurso e com o surgimento dos CESES que foi uma
31 oportunidade que o Ministério da Educação, há uns anos, criou para que as pessoas
32 que tivessem bacharelato, no caso da educação, os educadores pudessem tirar uma
33 licenciatura, que eram os cursos superiores especializados, portanto eu tirei logo

34 nesse início o CESE, portanto fiz uma formação em desenvolvimento ético e estético,
35 portanto a minha licenciatura é nessa área. A minha tese final de curso tem a ver
36 com as expressões, com os níveis do símbolo no desenho da criança e pronto, e
37 entretanto fui fazendo algumas formações, depois mais tarde surgiu então a
38 licenciatura em educação de infância, mas portanto eu já sou de um época um
39 bocadinho mais atrasada, em que este meu CESE foi dois anos e meio, portanto foi,
40 quase que dá um mestrado não é?

41 **Exatamente.**

42 Ou então mais que um mestrado, mas na altura era assim, era um ano e meio, dois
43 anos para a parte teórica e depois era a tese final do CESE, do curso não é? Portanto
44 havia várias pessoas, havia pessoas que tiravam orientação escolar, outras
45 necessidades educativas especiais, pronto eu realmente fui para uma área que eu
46 gostava, que tinha a ver com a estética e com a ética, e pronto entretanto tenho feito
47 formações, mas não tanto uma aprendizagem ou um curso, ou uma formação na
48 faculdade, isso não tenho feito mais, fiz este CESE em... terminei em dois mil e dois.

49 **Então, a F. primeiro fez m bacharelato e depois sim tirou uma licenciatura. E**
50 **quando tirou o bacharelato começou logo a trabalhar?**

51 Sim, eu terminei o bacharelato em julho e em setembro comecei a trabalhar como
52 educadora de infância, numa escola onde era a única educadora de infância.

53 **Só?**

54 Só, e depois havia auxiliares nas salas e eu fazia um bocadinho o trabalho de
55 supervisão, de coordenação, de organização das tarefas, planificação, portanto
56 estava tudo a meu cargo na altura.

57 **Conhecendo-a já um bocadinho melhor, agora gostava de saber um bocadinho**
58 **mais sobre o seu grupo: Gostava que me falasse um bocadinho sobre o seu**
59 **grupo, por exemplo em que faixa etária é que se insere o seu grupo atual?**

60 O meu grupo tem, tem cinco, portanto está na faixa etária dos cinco anos, são
61 crianças que fazem, portanto fizeram cinco anos até dezembro, até finais de
62 dezembro, o meu grupo é um pouco heterogéneo a nível de idades, tenho crianças
63 que fazem anos no início de... já fizeram seis anos no início de janeiro, enquanto que
64 há crianças que acabaram de fazer cinco anos em dezembro, portanto só vão fazer
65 seis anos no final do ano, portanto há aqui o espaço de um ano em que há imensas

66 aprendizagens que são feitas e competências e maturidade não é? Portanto cria aqui
67 um desnivelamento entre os vários membros do grupo, os elementos do grupo. Há
68 crianças já com grande maturidade, muito predispostas já para determinado tipo de
69 aprendizagens e há crianças que ainda são mais imaturas, que ainda estão muito
70 mais focadas na parte das sensações e da descoberta, e da brincadeira, mas isto
71 tem a ver com a própria idade não é? Neste momento o grupo está um pouquinho
72 diferente, portanto era um grupo calmo, um grupo muito motivado para trabalhar,
73 neste momento realmente introduziram, foram introduzidos alguns elementos que
74 vieram no início do ano letivo e veio realmente aqui alterar um bocadinho o
75 comportamento e a dinâmica do grupo. Portanto, eles são miúdos copiam os
76 comportamentos, há comportamentos que dão nas vistas e depois isto acaba por
77 contaminar, entre aspas, os comportamentos dos outros, mas pronto faz parte.

78 **No total são quantos?**

79 Vinte e três.

80 **Quantos meninos e quantas meninas?**

81 São onze, dez meninos e treze meninas, se não me engano.

82 **E pensando no seu grupo atual e nos conflitos que observa, quais é que**
83 **observa com mais frequência? Sabe quais são?**

84 Sim, agora há muito o... Eles entraram um bocado numa fase em que,
85 especialmente, mais as meninas nestas questões do “já não é minha amiga, já não
86 gosta de mim, ah também já não sou amiga dela”, portanto eles estão numa fase em
87 que associam muito a amizade à brincadeira e aquilo que desenvolvem com os
88 outros meninos, se a coisa não corre bem deixam de ser amigos. Portanto eu já estou
89 farta de lhes falar que nós não deixamos de ser amigos só porque o outro não está
90 a fazer o que nós queremos, ou porque nós não estamos de acordo, a amizade,
91 pronto é diferente não é? Mas eles agora entram muito em conflito, entram muito
92 agora em conflito porque se chamam muitos nomes uns ao outros “és tonto, és
93 estúpido, ou o não sei quantos cheira mal”, coisas que às vezes nem ter a ver com a
94 realidade, tem a ver com o provocar, ou quando são contrariados pelos outros numa
95 determinada situação tentam aqui criar, perante os outros rebaixar o colega, pronto
96 é mais essas questões, às vezes batem-se pela posse de um objeto, mas já não é
97 tanto por, como quando são mais pequenos, eles neste momento gerem melhor isso,
98 ah às vezes também há crianças que tiram as coisas dos outros, porque não têm e

99 depois vão pôr na mochila e isso gera um conflito, porque o amigo mexeu nas coisas
100 que não eram dele e pôs na mochila, portanto são essencialmente estas questões,
101 pronto não, não são miúdos de conflito muito físico, pronto de vez em quando
102 acontece, mas é mais é a gestão das próprias emoções, não é? Do, entram às vezes
103 muito facilmente em conflito, porque a outra disse ou o outro disse que o trabalho
104 estava feio, portanto tem alguma dificuldade em gerir ali um bocado com a frustração
105 e com a não-aceitação do outro.

106 **Repara se esses conflitos ocorrem mais no recreio ou mais na sala? Há algum**
107 **sítio em que acha que possa ocorrer com mais frequência?**

108 É assim, eles no recreio têm conflitos diferentes, no recreio é mais uma questão
109 física, às vezes porque o outro bateu, porque o outro estragou a brincadeira, porque
110 o outro foi contra, eles estavam a fazer qualquer coisa, e às vezes também acontece,
111 muitas vezes, quando eles se zangam no recreio, na sala o facto de estarem os
112 adultos que controlam o conflito, muitas vezes chegam lá abaixo, apanham-se mais
113 livres e resolvem o conflito por eles próprios, às vezes acontece. Na sala é mais outro
114 género de conflitos, é mais com as tarefas, tem a ver com os próprios objetos deles,
115 pronto os conflitos são de natureza diferente. Mas acho que é capaz de até acontecer
116 mais na sala, tendo em conta estes contextos, do que propriamente no recreio,
117 porque na sala também estão mais, entre aspas, controlados não é? Quando no
118 recreio juntam-se mais com os pares, ah brincam mais com os pares e normalmente
119 quando procuram os pares tem a ver com os miúdos que já têm mais afinidades. Têm
120 gostos parecidos a nível da brincadeira, a nível das coisas que gostam, do futebol,
121 portanto não há tanto aquele conflito. Na sala, como há uma imposição maior em
122 determinadas situações pode aí gerar mais conflito.

123 **E sabe-me dizer se há mais conflitos entre os rapazes ou as raparigas? E se há**
124 **alguma diferença?**

125 Não, não noto diferença nenhuma, não.

126 **No tipo de conflito.**

127 Não, no tipo de conflito é capaz de ser, os rapazes são mais físicos, é um conflito
128 mais físico, as raparigas são mais de dizer mal umas das outras, no sentido de “já
129 não gosto de ti, tu é feia” e depois criarem já um bocadinho daquela coisa do,
130 arranjam aqui por exemplo à amiga, “olha não vás brincar com ela, porque ela fez

131 isto". Pronto e a outra fica muito sentida, é mais nas relações, da gestão das
132 emoções.

133 **E diga-me uma coisa, com os seus grupos anteriores acha que a experiência**
134 **foi semelhante ao seu grupo atual ou acha que houve uma grande diferença**
135 **nos tipos de conflitos que observou? Comparando os dois grupos.**

136 Não acho que sejam muito diferentes, o que eu noto é que, atualmente, os miúdos
137 têm mais dificuldade, e às vezes acabam por ter mais conflito com o adulto, porque
138 não aceitam tão bem a regra que o adulto coloca, portanto tem mais ver entre eles,
139 entre uns e os outros, não noto tanto, não noto que haja assim grandes diferenças,
140 porque estas questões das raparigas sempre foi visível, os rapazes há fases que
141 também tem muito a ver, as brincadeiras dos rapazes são muito mais de andarem
142 sempre em cima uns dos outros, a brincar às lutas, pronto há outro tipo de
143 brincadeiras que promove outro tipo de conflito não é? Também tem muito a ver com
144 os desenhos animados que às vezes estão em... Pronto invoca naquela altura, tem a
145 ver com isso mas não, não, vejo grandes diferenças entre os conflitos anteriores e
146 os de agora, a não ser que seja posse de objetos, mas não, não vejo assim grandes
147 diferenças.

148 **E sabe se também ocorre do mesmo modo com os seus colegas, se a percepção**
149 **dos seus colegas é a mesma que a sua? Tem alguma noção relativamente a**
150 **isso?**

151 Penso que é mais ou menos a mesma coisa, não vejo grande, grande diferença
152 entre... Não sei. Acho que eles neste momento não... Eu também é assim, há
153 sempre grupos mais difíceis uns que os outros não é? Eu como já trabalho há muitos
154 anos já passei por muitos grupos e realmente há grupos difíceis e eu já tive até grupos
155 mais difíceis do que este que eu tenho agora e já foi há sete ou oito anos, a mesma
156 própria... Eram muito conflituosos uns com os outros, ah portanto eu não vejo que
157 isso seja muito relevante tendo em conta o passar dos anos, acho que são
158 semelhantes. Podem ter é causas diferentes, mas a reação à situação é a mesma,
159 porque por exemplo eles agora podem trazer um tablet ou trazer uma coisa qualquer
160 e zangarem-se porque o amigo mexeu ou porque o amigo partiu, mas se calhar há
161 uns anos atrás traziam um beyblade, portanto o objeto de, de crise ou o objeto de
162 disputa é diferente mas a reação é a mesma, portanto penso que nas reações não
163 mudam muito, mudou sim naquilo que às vezes está por trás do que provoca não é?

164 **Então, tendo em conta a sua experiência profissional, quais é que são os**
165 **fatores que, na sua opinião, vão acabar por originar todas estas situações de**
166 **conflito?**

167 De conflito? Eu acho que tem muito a ver com a maturidade dos miúdos e a forma
168 como gerem as relações e isso aí é capaz de ser um bocadinho diferente, as relações
169 interpessoais, as relações com o outro. O que eu acho é que que está muito, que eu
170 acho que tem a ver com a maturidade dos miúdos é o saber aceitar o não, o saber
171 aceitar que nem todos pensam da mesma maneira, que nem todos gostam. Claro
172 que isto é uma aprendizagem que se faz ao longo da vida e nós estamos cá para
173 ajudar nesse processo não é? E muitas vezes eles entram em conflito, porque não
174 sabem lidar com a rejeição, não sabem lidar com a perda, não sabem lidar com a
175 frustração, portanto ou com determinadas situações e atualmente o que eu acho e
176 isso é capaz de ser diferente de há uns anos atrás, como os miúdos são muito
177 protegidos pelos pais acabam por ter tudo muito centrado neles e acham que são
178 muito o centro do universo não é? E quando deixam de ser o centro não são capazes
179 de lidar, às vezes, com essas situações, e numa brincadeira que é partilhada, não
180 pode haver dois ou três que queiram ser o centro, portanto e aí há um conflito.
181 Sempre houve estas situações, agora penso que é capaz de haver se calhar mais a
182 este nível da própria maturidade dos miúdos e maturidade emocional, tem a ver com
183 maturidade emocional de lidar com estas questões do, do ser contrariado, do não
184 deixarem fazer, do partilhar, pronto todas estas questões, que se calhar dantes como
185 os miúdos eram mais livres, eram mais livres no sentido que não tinham, os pais não
186 estavam tão centrados nas crianças não é? Não havia ali uma preocupação tão
187 grande em evitar que eles sofram, evitar por todo o motivo eles não podem chorar,
188 ai não coitadinho não se pode contrariar, ai porque não sei quê, porque estamos
189 pouco tempo com eles, não vamos já criar aqui um problema, portanto e os miúdos
190 acabam por não aprender a lidar com as frustrações, pronto e depois isso revela-se
191 na brincadeira e na gestão do conflito, não é? Pronto, tem a ver com isso.

192 **E perante uma situação de conflito que tipo de atuação é que costuma ter. Se**
193 **predefine algum tipo de abordagem ou se age na altura conforme a situação?**

194 Eu ajo muito conforme a situação. Eu não sou capaz muito de prever, pronto e nestas
195 questões não há receitas. Porque eu acho que perante uma situação há vários, há
196 vários ângulos, para o qual nós devemos olhar. Muitas vezes nós temos a tendência,
197 educadores, pais, eu também sou mãe e auxiliares e todos nós trabalhamos com

198 crianças em olhar e ver, dizer assim aquele bateu noutra, mas se calhar é importante
199 perceber porque bateu, portanto é preciso saber, olhar mais e ver todos os lados da
200 situação e portanto esses lados não são definidos, não são predefinidos, portanto
201 logo a decisão ou a atitude não pode já estar pensada, portanto a atitude tem que
202 ser de acordo com a situação que foi no momento, ah e pronto é muito, pronto é
203 muito fazê-los pensar porque é que agiram assim e se está correto, porque o que eu
204 entendo e muitas vezes nós adultos, somos muito reativos à situação dos miúdos e
205 não os colocamos a pensar porque é que eles fizeram assim, o que é que está por
206 trás, porque muitas... Eu vou dar um exemplo, uma miúda da minha sala, na semana
207 passada na aula de expressão dramática houve uma situação qualquer e ela, houve
208 uma colega que ganhou qualquer coisa, uma representação, qualquer coisa. Ela
209 ficou tão, tão, tão frustrada com aquela situação que arrancou o boneco, a cabeça
210 da boneca e depois culpou a outra, porque a outra a aborreceu, portanto como a
211 outra a aborreceu porque ganhou, ela não lidou com aquela situação e arrancou a
212 cabeça da boneca. Ou seja, eu vi ela a arrancar, eu vi, quer dizer, disseram-me
213 depois que ela arrancou a cabeça da boneca, depois fui tentar perceber, podia dizer
214 olha fizeste mal, estragaste a boneca, mas... Portanto o que estava por trás daquilo
215 foi uma, uma emoção que ela não conseguiu controlar, portanto é importante também
216 nós percebermos isto e conseguir dar a volta para perceber o que está por trás do
217 comportamento e pronto, depois tivemos uma conversa e foi explicado e pronto ela
218 percebeu que a culpa não foi da colega ela é que não teve capacidade de gerir aquela
219 emoção, portanto e às vezes não adianta nós castigarmos ou chamarmos à atenção
220 sem saber o que está por trás, porque muitas vezes o que eu faço muitas vezes é
221 quando eu não consigo perceber o que a motivou a briga ou quem motivou o conflito,
222 muitas vezes nós, como eu estava dizer, reagimos perante o que bate mas o outro
223 se calhar já bateu primeiro, portanto nós temos que ver isto de todos os ângulos,
224 porque esta questão do conflito é difícil, porque nós podemos indiretamente estar a
225 castigar um que, ou é ah... Se calhar não tem assim tanta culpa ou reagiu perante
226 uma, uma ação do outro, portanto nós temos também de aprender a controlar esse
227 comportamento não é? Mas também não pode ser só castigado e o outro sair impune
228 não é? Portanto isto que haver aqui uma... É sempre difícil a gestão do conflito na
229 sala de aula por causa disso, porque nós temos que ter essa sensibilidade de ver
230 todos os lados, não olhar só uma situação, mas ver todo o lado, todos os lados não
231 é? Pronto e tentar conversar, o mais importante é tentar falar com eles para eles
232 perceberem, porque é que ou ficam sentados, ou ficam privados de determinada
233 coisa, é importante eles perceberem porquê, porque dizer olha ficas aí porque

234 bateste no colega. Não, vamos perceber porque é que bateste no colega? Achas que
235 fizeste bem? Achas que é correto bater no colega? Se ele te bater tu gostas? Portanto
236 não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti é um bocado disso. Eles têm
237 que sentir e perceber que umas vezes são uns, outras vezes são outros. Nós não
238 queremos, também não podemos fazer, só que isto claro que não é fácil não é? Não
239 é tão teórico.

240 **Por acaso não. E pensando depois na sua intervenção, como é que acha que**
241 **as crianças reagem? Acha que retiram alguma coisa, não?**

242 É assim, é assim eu acho que eles retiram alguma coisa. É óbvio que há crianças
243 que não reagem muito bem, pronto cá está, por essa questão emocional de não
244 gostarem de ser contrariados, não reagem muito bem, mas por norma eu acho que
245 se eles perceberem que fizeram um disparate, se perceberem que não estiveram
246 bem, eles aceitam muitas vezes a repreensão, agora também muitas vezes nós
247 podemos ser injustos e eu acho que é mais difícil e eu já tem acontecido nós assim:
248 coitado não teve culpa, está ali sentado, não foi ele. E aí eu acho que é como nós,
249 quando somos culpados injustamente ninguém se sente confortável, eu acho que
250 tem um bocadinho a ver com o ser explicado. Agora, é óbvio que há miúdos mesmo,
251 que mesmo explicado não entendem e quanto mais pequenos são menos entendem,
252 portanto e aí surge a birra, surge o desafio e surge uma série de situações que tem
253 a ver com a maturidade para entender estas questões.

254 **Costuma envolver as famílias na gestão dos conflitos? Ou outro adulto, por**
255 **exemplo?**

256 Não, é assim, ah envolvo as famílias. É assim, por norma nós tentamos resolver as
257 coisas na nossa sala não é? Há uma situação, vamos resolver as coisas na sala,
258 mas se houver uma situação mais grave, se a criança teve realmente uma atitude ou
259 alguma reação fora daquilo que é normal, normalmente numa situação ou mais
260 formal ou mais informal, portanto às vezes vou entregar um menino e digo assim:
261 olhe ele hoje não esteve muito bem, porque aconteceu isto assim com o amigo. E às
262 vezes eles estão presentes e eu digo: explica lá à mãe o que é que aconteceu. Pronto
263 e são eles próprios que dizem: eu bati no não sei quantos, ou eu arranhei ou eu
264 mordi, ou fiz qualquer coisa e aí... E acho que como os pais, muitos não gostam,
265 pronto, não gostam de saber que os meninos se portam mal, mas é assim não é o
266 portar-se mal, é ter comportamentos menos corretos. Mas eu entendo que os pais
267 devem ser informados quando são situações fora daquilo que é normal. Isto porquê?

268 Porque, muitas vezes os pais, com os pais eles não têm alguns comportamentos,
269 mas a maioria das vezes até têm comportamentos piores com os pais do que
270 conosco, mas é importante que os pais saibam, porque estas questões da educação
271 nós temos de trabalhar em parcerias não é? Se nós falarmos, se os pais falarem, se
272 eles virem que estamos os dois do mesmo lado, que estamos os dois a trabalhar no
273 mesmo sentido, eu acho que o resultado é muito mais positivo que eu estar aqui
274 sozinha ou os pais sozinhos, se houver uma partilha não é? Eu incentivo sempre os
275 pais também nesse sentido a partilharem também comigo determinadas situações
276 para podermos trabalhar em conjunto, porque eu acho que só assim faz sentido.

277 **E através dessa intervenção repara se há vantagens ou desvantagens?**

278 Há vantagens.

279 **Há vantagens? Pode-me dizer algumas?**

280 Há vantagens. Algumas, eu tenho situações em que os meninos têm tido
281 comportamentos, pelo menos um teve um comportamento não tão correto, não só
282 nas minhas... na sala não tanto, mas nas atividades como por exemplo no karaté, e
283 o professor falou comigo e eu falei com a mãe, falámos com a criança e mãe fez o
284 que tinha que fazer em casa e proibiu-o lá de umas coisas que ele gostava e fez-lhe
285 tipo um... disse assim “olha agora até teres um comportamento mais adequado, não
286 jogas playstation” ou pronto... houve uma...os pais falaram com ele, eu falei ele e ele
287 agora sabe que que está... Ele disse “oh F. eu estou a melhorar o comportamento”.
288 Ele tem essa consciência. Eu acho que nestas situações, são situações consertadas
289 e quando são depois explicadas e que ele tem que perceber, neste caso, que o
290 comportamento dele o estava a prejudicar, porque ele entrava em conflito e
291 prejudicava toda a aula, prejudicava todos os outros não é? E eu acho que quando
292 os pais depois intervêm, têm uma atitude às vezes mais “olha vê lá não vêes os
293 desenhos animados”. Pronto estas situações, ao terem uma conversa mais a sério
294 com eles acabam por ter mais resultado. Depois também há os pais que dizem
295 “coitadinho, pois ele está aqui tantas horas”. “Pois coitadinho, ele também está
296 cansado”. Portanto arranjam sempre desculpas para o comportamento dos filhos,
297 também existe isto. Realmente eu vejo quando os pais colaboram e percebem e
298 acham que há um trabalho de parceria que as coisas resultam melhor.

299 **Muito bem e parece-lhe que o grupo tem evoluído na autonomia da gestão de**
300 **conflitos, ou não?**

301 Eles têm evoluído no sentido de que houve uma altura em que faziam muitas
302 queixinhas, ainda fazem um bocado: ah o não sei quantos fez-me isto e eu digo: vais
303 resolver com o teu amigo e vais tentar ver, entre eles resolverem-se. Não há tanto
304 esse tipo de situações e muitas vezes, eu às vezes e digo mesmo: não quero saber,
305 isso são coisas vossas. E eles próprios depois vão resolver e agora muitas vezes já
306 não vêm ter comigo, resolvem e tentam. Eles olham para mim e eu: não quero saber.
307 Quando é coisas a nível de objetos e a pulseirinhas e a anéis e outro trouxe um
308 carrinho e o outro não lhe dá o carrinho e eu: não quero saber, já sabem como é que
309 é, trazem os brinquedos é para partilhar. Pronto e eles nos início faziam muito aquele
310 conflito uns com os outros “ai aquele brinquedo é meu” e eu “se trazes, se não queres
311 trazer, se não queres partilhar não podes trazer”. Pronto e então eles próprios
312 começaram a regular e olham para mim e eu digo: não quero saber. E assim eles já
313 acabam entre eles por resolver a situação. Claro que não é sempre, como é óbvio,
314 mas já estão, penso que a melhorar nesta situação.

315 **E tem pensado algum tipo de intervenção que ainda gostasse de fazer para que**
316 **o grupo possa evoluir mais, ou pensa que não?**

317 A gente pode sempre fazer coisas melhores e mais, pronto se calhar ter mais
318 debates à volta do que é o conflito, porque eles realmente sabem muito bem, porque
319 se nós falarmos com eles, eles sabem muito bem definir, eles sabem muito bem
320 procurar soluções e às vezes até quando eles andam assim piores a nível de
321 comportamento eu acabo por fazer junto com eles uma conversa não é? Uma
322 reunião, e eles às vezes são um bocado duros, porque eu disse assim “se um menino
323 fizer isto o que é que nós podemos fazer para, para saber que não pode voltar a
324 fazer?” e eles dizem às vezes coisas muito mais difíceis e do que eu daria, por
325 exemplo, entre aspas, não é um castigo, mas uma situação: olha quem deita papéis
326 para o chão ou quem faz isto, ou quem bate num amigo, tem que haver qualquer
327 coisa aqui para regular e eles “ah F. têm que ficar no recreio, não pode brincar”. Eles
328 acabam por ser muito mais rígidos não é? Do que propriamente eu, mas tem muito
329 a ver com isso, passar a informação, conversar com eles acerca disso. Às vezes não
330 é tanto o castigar, mas sim tomarem consciência da, do que é que está aqui a ser
331 perturbador, porque é normal, eles são miúdos, eles próprios têm muito ah, ah...
332 Estão a crescer, estão a descobrir, estão a descobrir os limites, estão a tirar partido
333 das relações com os outros, pronto e tudo isto é uma aprendizagem, até nós adultos,
334 muitas vezes, estamos constantemente a aprender estas questões não é? Pronto e
335 eles ainda são muito, ainda não têm muitos filtros não é? Nós adultos acabamos por

336 controlar muito a emoção “ai não vou dizer isto, que isto não cai mal”, pronto eles
337 ainda não têm muita noção, portanto cair mal ou não cair mal não interessa, eles têm
338 é que libertar e se calhar o conversar mais sobre isso ajuda muito. Uma coisa que eu
339 acho que tem ajudado é a filosofia para crianças, pronto eu tenho trabalhado com
340 eles muito nestes temas, apesar de eles terem filosofia com uma educadora, eu
341 trabalho muitas vezes o tema quando me sinto zangado, quando me sinto triste,
342 quando me sinto aborrecido, relativamente à mentira, ao trabalho de equipa,
343 portanto, todas estas noções, estes temas mais abrangentes e o facto de falarmos
344 sobre isto também lhes dá, depois, quando estamos a resolver o conflito eles
345 também, a coisa flui melhor. Acho eu.

346 **Da minha parte é tudo, a F. acha que há algo que gostaria de dizer que seja**
347 **importante? Não quer dizer mais nada?**

348 Não. Quer dizer, não quero dizer mais nada. Acho que as perguntas eram
349 pertinentes e acho que nestas questões do conflito é muito difícil haver receitas,
350 porque os conflitos para além de ser o mesmo conflito, ou seja, o chamar o nome a
351 uma colega, um nome feio, pode ter um efeito diferente consoante a idade, consoante
352 o contexto e consoante a origem social da criança e o ambiente cultural, portanto nós
353 temos quando falamos com uma criança que está a dizer um nome feio, está a dizer
354 uma asneira, temos que ter em conta todas estas situações, portanto o conflito não
355 pode aparecer isolado de todo o contexto, até de nós próprias, a forma como estamos
356 a controlar o grupo, a forma como estamos presentes ou não no grupo, a forma como
357 lidamos com o grupo, portanto a forma como reagimos ao conflito pode promover ou
358 anular mais o conflito, portanto, acho que esta questão da gestão de conflitos tem
359 tanta coisa à volta, o conflito é apenas aquilo que é observado.

360 **Muito bem, eu gostava de lhe agradecer mais uma vez pela sua colaboração,**
361 **foi uma ajuda preciosa, toda a sua experiência e tudo o que partilhou comigo e**
362 **que certamente me irá ajudar muito na concretização deste trabalho. Muito**
363 **obrigada.**

1 Protocolo de entrevista B

2

3 **Muito boa tarde, o meu nome é Susana Bernardo, eu frequento o mestrado de**
4 **Educação Pré-Escolar no Instituto Superior de Educação e Ciências e queria**
5 **desde já agradecer a sua participação para colaborar no meu trabalho de final**
6 **de curso que se cinge ao tema da gestão de conflitos. Eu iria pedir a ajuda da**
7 **I. não só para me relatar os factos de acordo com a sua experiência, mas**
8 **também para me ajudar a responder a algumas perguntas que eu penso que**
9 **serão essenciais não só para este trabalho, mas também para o meu futuro**
10 **enquanto futura educadora. Muito bem, o primeiro bloco temático passa por**
11 **conhecer um bocadinho melhor a entrevistada, e então eu gostava de saber o**
12 **que é que a motivou a escolher esta profissão.**

13 Então muito boa tarde Susana, é com todo o gosto e prazer que participo nesta
14 entrevista. E claro farei o meu melhor quanto às perguntas e às respostas tendo em
15 conta que é tudo assim de uma forma muito pensada no momento, pronto. Ah o que
16 é que me motivou a escolher esta profissão? Eu sempre gostei muito de trabalhar
17 com crianças, sempre gostei de estar envolvida no mundo das crianças, fascinou-me
18 sempre tudo, as questões delas a mim também diziam respeito, ah e este mistério
19 foi criando em mim ao longo do meu desenvolvimento enquanto adolescente e adulto
20 uma vontade e um gosto de querer estar com elas e de conhecer também o mundo
21 delas e como eu também via muitas mudanças na sociedade e via muitos
22 comportamentos diferentes era uma coisa em que eu tinha gosto em saber e como
23 é que se lidava e como é que se fazia. De facto eu vim trabalhar aqui para esta
24 instituição como forma de experiência, mas foi uma experiência que eu quis fazer, ah
25 foi uma experiência mesmo para ver se este era o meu mundo, se era aquilo que eu
26 realmente pretendia fazer, visto que era um, um tema e lidava-se com crianças e são
27 idades muito pequeninas e eu acho que as pessoas têm mesmo que ter um perfil,
28 uma performance para trabalhar com crianças. Por eu achar que gostava podia não
29 ter capacidade para gerir este mundo, ou para conseguir lidar com este mundo, então
30 o primeiro ano em que eu vim para esta instituição foi realmente para eu tentar
31 perceber se era isto que eu queria enveredar, como sendo a minha profissão, pronto.
32 Ah, pensei sempre em, em fazê-lo e posteriormente tirar um curso, até porque eu
33 também gostava de um curso, que era o de assistente social, lá está tinha a ver com
34 todo o mundo social, também direcionado para mães e crianças e tudo o que envolvia
35 natureza a mim me dizia respeito e era algo que eu gostava e eu acho que isto era,

36 era o trabalhar com crianças que conseguia congrega todos estes gostos que eu
37 tinha. Ah depois eu fiz este primeiro ano aqui de trabalho, na altura como auxiliar de
38 ação educativa e no ano a seguir decidi então ir tirar o curso, nunca largando o meu,
39 o meu trabalho, ou seja, à partida decidi logo fazer um pós-laboral, a instituição assim
40 me permitiu, me deu autorização para o fazer e o meu trabalho aqui no... foi os quatro
41 anos de curso, era o meu centro de estágio. Eu trabalhava aqui de dia e à noite, à
42 tarde ia para a faculdade onde ia tirar o meu curso e foi assim durante quatro anos
43 que tirei a minha licenciatura e foi assim durante quatro anos.

44 **E há quanto tempo é que realizou a sua formação?**

45 Eu tirei, eu terminei o meu curso há quinze anos e desde então que sou educadora
46 nesta instituição. Até lá fui ajudante de ação educativa, durante cinco anos e depois
47 convidaram-me para ficar aqui como educadora a assegurar um grupo.

48 **E com que idade é que já trabalhou depois de ter terminado o seu curso?**
49 **Recorda-se?**

50 Sim, sim eu não sei se é preciso especificar mas eu já trabalhei com todas as idades
51 desde a creche ao pré-escolar. Já estive nos bebés, já estive num ano, dois anos,
52 três anos, quatro e cinco anos, porque nós aqui fazemos um trabalho de rotatividade
53 o que nos permite também passar por todas as faixas etárias.

54 **E trabalhou sempre como educadora de infância ou já exerceu outra função?**

55 Eu trabalhei sempre como educadora, antes de ser educadora era auxiliar de ação
56 educativa, mas assim que tirei o curso trabalhei sempre como educadora de infância,
57 sim.

58 **E agora passando um bocadinho para o seu grupo ah, atual gostava que me**
59 **falasse um bocadinho sobre ele. Por exemplo, em que faixa etária é que se**
60 **insere este grupo?**

61 Nós agora no presente ano estamos na faixa etária dos quatro anos, no pré-escolar,
62 mas eu já comecei a minha prática pedagógica com este grupo na sala de um ano,
63 com crianças que vieram todas de casa e eu fui abrir aquela sala e iniciei a minha
64 prática pedagógica num ano de idade, portanto já tive um ano, no dois, nos três e
65 agora nos quatro.

66 **E este grupo tem quantos rapazes e quantas raparigas, sabe-me precisar?**

67 Este grupo ao longo destes anos foi sofrendo alterações, foram entrando mais
68 crianças obviamente, atualmente temos ah treze meninas e nove meninos.

69 **Ah e diga-me uma coisa, em termos de desenvolvimento como é que**
70 **caracteriza este grupo?**

71 Para mim não comparação entre grupos não é? De qualquer forma, nós aqui temos
72 sempre alguns pontos que ocasionalmente podemos comparar, porque ah os grupos
73 inserem-se num ano civil e há educadoras que ficam com crianças mais no início do
74 ano e outras que ficam mais no final do ano. É claro que isto ao longo dos anos, com
75 a entrada de novas crianças para o grupo vai-se dissipando, mas inicialmente acaba
76 por ser assim, ah ficam primeiramente nos primeiros grupos as crianças mais velhas
77 e depois as crianças mais novas, o meu grupo é das crianças mais novas, é das
78 crianças que fazem, que completam os anos no final do ano civil, ou seja, começam
79 em setembro, outubro, novembro e dezembro. Ao passo que a minha colega do lado
80 tem as crianças que fazem anos em janeiro, fevereiro e março. É claro que eu agora
81 já tenho uma criança, por exemplo uma criança que faz anos em janeiro, tenho outro
82 menino que faz anos em julho, mas a maioria do grupo começam a fazer o seu
83 aniversário, neste caso, futuramente os cinco anos em setembro, outubro, novembro
84 e dezembro.

85 **E pensando no seu grupo atual...**

86 Ah e peço desculpa Susana, eu não disse, considero assim sendo como
87 comparativamente que eu não gosto de comparar, mas nota-se aqui na maturidade
88 do desenvolvimento alguma imaturidade, porque obviamente eles são mais... a maior
89 parte deles são mais pequeninos em termos físicos, em termos de autonomia, são
90 crianças que largaram as fraldas mais tarde, são crianças que começam a falar mais
91 tarde e se bem que nesta faixa etária já se começa essas diferenças a dissiparem-
92 se agora ainda são visíveis, porque ainda há crianças que comunicam pouco, são
93 menos espontâneas, isto tem tudo a ver com a autonomia, portanto sendo um grupo
94 bastante interessado e motivado pela escola, que eu vejo que é e por todas as
95 questões dos porquês que agora os atravessam nesta faixa etária são as crianças
96 que menos se expressam verbalmente, porque ainda se inibem, ah que menos agem
97 espontaneamente porque também se inibem e isto tem a ver com a maturidade deles,
98 sim.

99 **Pensando então no seu grupo atual, consegue-me dizer quais é que são**
100 **ocorrem com mais frequência, se observa algum que seja um bocadinho mais**
101 **frequente?**

102 Ah é assim neste grupo e eu já venho a acompanhá-los tenho assistido e visto o
103 desenvolvimento deles com muito orgulho e participo neste desenvolvimento. Eu não
104 considero que hajam muitos conflitos, há os conflitos do dia-a-dia deles, não é um
105 grupo conflituoso, não tenho crianças que agem por impulsividade muito rápida,
106 ainda. São crianças típicas desta faixa etária, crianças que provocam, por vezes,
107 algum, algum, alguns desentendimentos, aquando a partilha de brinquedos, eu já
108 estou a dar exemplos, não sei se me vai perguntar a seguir, ah mas já estou a dar
109 exemplos, ah mas aquando a partilha dos brinquedos, quando um quer desempenhar
110 determinadas brincadeiras na casinha das bonecas e o outro também quer ir para lá,
111 já gera-se ali, por vezes, alguns conflitos de gestão, não só de espaço mas também
112 dos materiais existentes, mas eu penso que sejam conflitos habituais e que fazem
113 parte do desenvolvimento deles, até para eles, até eles conseguirem interiorizar o
114 que é o sentido dos valores, da partilha, da autonomia, do diálogo, ah são conflitos
115 que acontecem no dia-a-dia deles, sim mas conflitos que se gerem e resolvem muito
116 rapidamente.

117 **E onde é que costuma observar os conflitos com mais frequência, nota-se**
118 **alguma diferença entre locais?**

119 Não diria que há muita diferença, mas eu penso que nos espaços em que há um
120 menos controlo, entre aspas, porque há sempre um controlo, não é? Mas onde não
121 há as brincadeiras tão orientadas e há mais liberdade de expressão, nomeadamente
122 nos recreios, é normal nesta idade haver mais conflitos, porque eles não têm, ainda
123 não têm ou ainda não conseguem ter todos a noção da força, quando correm e não
124 olham para a frente e embatem com um amigo e magoam-se mas gera logo ali uma
125 pequenina discussão, mas não se magoam muito, porque quando se magoam
126 choram. Nestes espaços onde realmente há mais liberdade de eles correrem
127 saltarem, brincarem, por vezes vê-se mais conflitos no sentido que eles não
128 conseguem gerir tão bem as brincadeiras, não é que dentro das salas ou quando há
129 as atividades numa aula de educação física, eles não possam acontecer, mas como
130 habitualmente há a gestão dos adultos não é? Do educador, ah eles tendem a
131 cumprir as regras de convivência estabelecidas, quando há mais orientação do
132 adulto, obviamente, há menos conflitos, quando há menos e há muitos momentos

133 desses também na sala, como nos ginásios, como no recreio, é normal eles terem
134 mais dificuldade em chegarem ainda a um acordo nesta idade, visto que só agora
135 eles começam a dialogar e a perceber o porque é que estão a discutir.

136 **Ah então e diga-me uma coisa, observa diferença nos conflitos entre os**
137 **rapazes e as raparigas?**

138 Eu neste meu grupo não, não sei se mais tarde irei observar, mas atualmente não.
139 Eu acho que eles discutem pelas mesmas coisas, ah zangam-se, entre aspas, pelas
140 mesmas coisas, e não vejo que, é assim, uma das coisas que eu vejo é que os
141 rapazes são mais desinibidos e nesta idade preveem menos o perigo, então arriscam
142 mais, as suas brincadeiras são um bocadinho mais, como é que eu hei-de dizer, são
143 um bocadinho mais espontâneas, mais atribuladas, as raparigas por sua vez já são
144 mais contidas, já pensam mais na consequência, logo quando está para acontecer
145 qualquer coisa elas conseguem prever, mas ainda se nota muito pouca diferença
146 entre eles. Eles discutem pelas mesmas coisas e, e com o mesmo intuito, se bem
147 que há alguns com um comportamento mais vivo, mais alegre, mais dinâmico e isso
148 por vezes também gera ali uns comportamentos um bocadinho mais, mais altivos,
149 mais de autoridade por parte deles até, que se querem impor.

150 **E comparando com os seus grupos anteriores nota alguma diferença?**
151 **Relativamente a este tema?**

152 Não, aquilo que, em relação ao meu grupo e mesmo ao grupo das minhas colegas,
153 nas quais nós estamos, trabalhamos muito em parceria e observamos e vimos e
154 vivemos a mesma prática pedagógica. Eu não vejo que haja muita alteração em
155 relação aos grupos que eu tinha ou o grupo que eu tive, o meu primeiro grupo que
156 eu tive há quinze anos atrás. Aquilo que eu vejo de facto é uma maior, um bocadinho
157 mais de imaturidade, talvez de menor conhecimento do que os rodeia, talvez por
158 haver uma maior proteção dos adultos todos que os envolvem e aí como há um
159 menor conhecimento do meio ambiente, logo não há um conhecimento da
160 consequência, logo eles não sabem agir, não sabem lidar com o outro. Isto vem um
161 bocadinho mais tarde e eu acho que isto tem a ver com o comportamento que os
162 adultos adotam quando estão com eles, encarregados de educação, família, todos
163 os adultos que os envolvem, tendem a proteger mais não é? Porque a nossa
164 sociedade também mudou, também está diferente, logo a autonomia deles também
165 é diferente.

166 **Então, tendo em conta a sua experiência profissional, pode-me resumir quais**
167 **é que são os principais fatores dos conflitos, que influenciam os conflitos?**
168 **Assim para resumir?**

169 Eu acho que o principal fator, um dos principais fatores é de facto a maturidade e o
170 conhecimento que eles vão tendo, ah do seu meio, do seu dia-a-dia, dos
171 comportamentos do outro, quando eles começam a ter esta noção do que é o
172 convívio social, não é? E quando estão adaptados ao meio onde estão inseridos os
173 conflitos, por vezes surgem, porque eles já estão muito à vontade não é? E também
174 já têm muita liberdade, outras vezes começam a acontecer porque eles têm um
175 comportamento, um conhecimento da realidade e eles próprios os desafiam ou não.
176 Eu acho que estes conflitos dizem respeito a comportamentos que eles adotam e que
177 eles trazem ou que eles assistem quando aprendem connosco não é? São crianças
178 mais ou menos conflituosas, na minha opinião, tendo em conta a vivência que trazem
179 com elas e os meios onde se inserem não é? É como o ter o cuidado com o perigo,
180 eles têm mais ou menos cuidado com o perigo se forem mais ou menos protegidos,
181 se forem mais ou menos expostos a eles. Os conflitos acabam por acontecer nesta
182 dinâmica, não sei se estou a fazer entender, na minha opinião, está tudo relacionado
183 com comportamentos que eles adquirem e que vão adquirindo ao longo do seu
184 desenvolvimento, comportamentos e o meio envolvente em que se inserem, o meio
185 envolvente em que eles são gerados, em que eles aprendem, em que os exemplos
186 que eles tomam, que vêm e todas estas maneiras de gerir o seu comportamento na
187 escola, na sociedade, no supermercado, num café, num restaurante tem a ver com
188 aquilo que eles vêm e retêm do que veem a assistir aquando o seu crescimento.

189 **E deparando-se com os conflitos, costuma ter uma abordagem já previamente**
190 **prevista, estabelecida, ou costuma agir de acordo com a situação?**

191 Eu atuo muito, eu acho que não crianças iguais e não há e acho que todas nós
192 profissionais desta área pensamos um bocadinho assim, não há crianças, todas as
193 crianças, e isto não é uma bitola é mesmo assim, todas as crianças são seres únicos
194 assim como todos os adultos e eu habitualmente, é óbvio que há um, há um padrão,
195 entre aspas, de comportamento que eles têm aqui na escola não é? Face aos outros
196 amigos, aqueles conflitos que habitualmente surgem não são conflitos que nunca
197 existiram, existiram desde sempre, podem é existir com maior frequência ou menor
198 frequência tendo em conta o comportamento das crianças e dos adultos que estão
199 com eles, obviamente, em casa e na escola. Agora, acabo por me perder um

200 bocado, eu acho que estes conflitos sempre existiram, não são só de agora e eu
201 habitualmente tendo a agir, eu tento conhecer a criança e como a criança me vai
202 surpreendendo ao longo do seu desenvolvimento, porque também se vai alterando,
203 não é? Por tudo o que nós sabemos, não interessa estar a referir, alguns já referi faz
204 sentido nós agirmos segundo aquele comportamento que a criança está a ter na hora
205 não é? Agora, há comportamentos que eles têm que têm desde sempre, o agir com
206 maior impulsividade e de vez em quando bater no amigo, o agir com maior
207 impulsividade e tirar o brinquedo bruscamente a um amigo, são exemplos, são
208 exemplos que eles têm muitas vezes e aí nós já estamos habituadas a adotar
209 também um estilo de comportamento, não é? Se bem que é importante irmos
210 repensando sempre o nosso comportamento e a nossa prática. Há crianças que são
211 diferentes e que são muito diferentes e têm que ter uma postura adequada naquela
212 altura, há comportamentos que são, eu nem chamaria de conflitos, que se registam
213 mais atribulados diariamente, que nós obviamente já temos ali um, uma maneira de
214 agir não é? Não somos robôs, não somos computadores, mas temos uma maneira
215 de agir e eles sabem disso, eles têm esse conhecimento, não é? Se, pronto não sei
216 se me via perguntar alguns exemplos, mas é...

217 **Então realmente, deparando-se com um a situação dessas, poderia-me dar**
218 **algum exemplo de como poderia agir?**

219 Eu já dei aqui alguns exemplos, quando por exemplo eles tiram os brinquedos aos
220 amigos, ou quando estão naquele momento de partilhar e depois tiram bruscamente
221 porque querem o mesmo brinquedo, ou mesmo numa brincadeira ou até mesmo
222 numa atividade de sala em que eles querem o mesmo pincel ou as mesmas cores,
223 ah surgem estes atritos e para mim o comportamento primário a adotar é uma
224 conversa, eu vou sempre pelo diálogo, pela conversa, o fazer elucidar a criança para
225 o comportamento que está a ter, ou então se vejo que isto já é uma situação repetitiva
226 eu própria adoto em ter esse comportamento, eu tenho esse comportamento, dou o
227 exemplo, tento eu escolher outro pincel, tento eu chamar a minha atenção para outra
228 cor que também é bonita e dissipar ali e não fazer daquilo um conflito, apaziguar.
229 Quando esta situação se torna repetitiva, claro temos que arranjar algumas
230 estratégias, porque por vezes o diálogo, que para mim é a melhor estratégia, com
231 crianças que estão a gora a crescer a aprender a falar e a aprender a raciocinar e a
232 adotar comportamentos para eles o diálogo não é suficiente não é? Eles ouvem uma
233 vez, ouvem duas, ouvem três, mas não conseguem e se bem que há crianças que
234 percebem logo e respeitam a regra é importante partilhar, é importante pintar agora

235 e a seguir pintas tu, e eles vão aprendendo isto, há outras que até entenderem isto
236 demoram algum tempo e eu acho que de facto o diálogo é sempre o primeiro modo
237 de solucionar. Depois há situações que são um bocadinho mais, que geram ali
238 maiores agressividades no recreio ou na sala, o estar sempre a puxar o amigo ou
239 estar sempre com brincadeiras mais bruscas e a empurrar os amigos e isto se verifica
240 constantemente, se calhar, para além de conversarmos com a criança, que devemos
241 fazê-lo sempre, também acho que é importante criarmos ali um espaço e um
242 momento em que eles estão ali um bocadinho naquilo que fizeram e ao pensarem
243 nós não podemos descuidar o fator de irmos saber o que eles pensaram e a que
244 conclusão eles chegaram e essa conclusão poderá ou não, nós cremos crer que sim
245 e que quero crer e apostar que é desta forma que eles vão aprendendo, vão vendo
246 que de facto não deviam ter feito determinada situação ou não ter causado
247 determinado conflito e o porquê e o porquê de não voltar a fazer ou se voltar a fazer
248 o que é que pode acontecer, e é assim que eu habitualmente ajo.

249 **E por norma como é que as crianças costumam reagir às suas intervenções?**

250 Eu acho que eles já nos conhecem tão bem e eu acho que há um respeito, aquele
251 respeito, é a professora, é a educadora, é os adultos e a maior parte das crianças do
252 meu grupo acatam muito bem aquilo que os adultos lhe dizem. Só que de facto o que
253 acontece é que há muitas crianças que necessitam que nós digamos várias vezes e
254 aí nós não podemos cruzar os braços e desistir, temos que dizer, temos que falar,
255 temos que conversar, temos que repensar na situação, temos que chamar à razão,
256 temos que ficar ali um bocadinho a pensar se calhar mais isolados o que é que
257 aconteceu e que de facto provocou mesmo uma coisa grave, um amigo que se
258 magoou a sério. Há crianças que necessitam de mais diálogo, de mais conversa, de
259 mais compreensão e às vezes também muito diálogo, eu chego à conclusão que
260 muitas das vezes não é por aí, é mais por dar o exemplo, por pegar e ir brincar e
261 demonstrar também como é que se brinca de uma forma, de uma forma tranquila, de
262 uma forma...porque ao fim ao cabo é um grupo, são muitas crianças não é? São
263 muitos seres a aprender ao mesmo tempo determinados comportamentos e é normal
264 que se giram conflitos e só quando há uma certa paz, uma certa tranquilidade,
265 espaços ou momentos que fomentem esta partilha em grupo e de forma individual é
266 que eles conseguem concluir que de facto determinado comportamento não é
267 positivo ou é positivo.

268 **E costuma incluir a intervenção de outras pessoas, como por exemplo as**
269 **famílias das crianças?**

270 Para mim todos os adultos que convivem com as crianças são agentes do seu
271 processo educativo, todos eles seja a educadora, seja a ajudante, seja a senhora da
272 limpeza, seja a senhora do refeitório, seja o porteiro, portanto todos eles são
273 intervenientes, muito mais quem passa muitas horas com as nossas crianças não é?
274 E para mim eu digo sempre que os pais são os primeiros educadores, porque para
275 mim são, porque mesmo que passem menos horas com os filhos, do que nós
276 educadores passamos, que durante a semana muitas das vezes acabamos por
277 passar mais horas ativas com os filhos, eles são os primeiros influenciadores do seu
278 comportamento, do seu desenvolvimento, da sua maneira de ser, da sua maneira de
279 se desenvolver. Por mim, por isso para mim todos são importantes e tem que haver
280 uma interligação entre estes adultos todos, entre este meio de pessoas que circunda
281 a criança, tem que haver obrigatoriamente uma ligação, uma continuidade e para isso
282 tem que haver diálogo entre todos, porque todos eles fazem parte desse
283 desenvolvimento.

284 **É através do diálogo então que acaba por incluir a família?**

285 Sim, sim também, principalmente do diálogo e não só, muitas das vezes nós
286 promovermos uma atividade em que estamos a demonstrar, entre aspas, o dia-a-dia
287 das crianças na escola estamos também a partilhar com a família a forma como
288 agimos com os seus educandos não é? E aqui, muitas das vezes não é através do
289 diálogo, é também através daquilo que se vive na escola, atividades que nós
290 promovemos, conversas, reuniões que temos com as famílias, atividades que
291 partilhamos para elaborar com as famílias onde há este intercâmbio não só de
292 aprendizagens e de conhecimentos, mas também muito de comportamentos e de
293 atitudes e portanto não é só através do diálogo, é essencialmente através do
294 exemplo, eu acho que o exemplo muitas das vezes vale mais que mil palavras, se
295 bem que obviamente que o diálogo, a partilha, o conhecimentos, tudo isso é super
296 importante neste mundo, neste mundo das crianças e na nossa sociedade.

297 **Então acaba por observar vantagens na inclusão da família para a gestão de**
298 **conflitos?**

299 Sem dúvida, eu aquela ideia de que os pais dizem ou que algum profissional algum
300 dia possa vir a dizer, que eu não quero acreditar que na escola comporta-se assim,
301 foi na escola isso é com a I. é com a professora e em casa é assim, é com os teus

302 pais. Eu acho que isto não faz muito sentido, se bem que há comportamentos que
303 eles adotam que são comportamentos da sua família, com a sua família em que têm
304 as suas regras da família e há comportamentos da escola que são comportamentos
305 sociais não é? Agora, é importante haver um conhecimento de ambas das partes,
306 porque só assim é que se consegue perceber o comportamento da criança, como é
307 que eu vou ajudar uma criança a gerir um conflito se ela está, por exemplo, todos os
308 dias provoca um conflito se eu não sei como é que ela em casa age a determinadas
309 situações, ou com os irmãos, ou com a própria família, ou com os próprios objetos
310 que o circundam. Só quando houver este feedback, esta comunicação é que eu
311 própria consigo também gerir melhor estes conflitos e vice-versa, eu acho que em
312 casa também muitas das vezes acontece isso quando os pais às vezes dizem assim
313 “hum mas na escola comes a sopa toda e aqui não comes”. Então acho que é
314 importante a família e os profissionais perceberem, por exemplo, porque é que em
315 casa se come a sopa toda e aqui não e só conversando é que chegam a uma
316 conclusão e muitas das vezes só quando os pais vêm eles a comer a sopa, cá está,
317 é que também percebem como é que podem gerir essa situação em casa quando a
318 criança não quer comer e é conflito que está a ter ali com a alimentação não é?

319 **Ah e após a sua intervenção relativamente aos conflitos, parece-lhe que o**
320 **grupo evoluiu na sua autonomia na gestão de conflitos?**

321 Sim, eu acho sim. Se também assim não fosse não havia esta atitude, não tinha esta
322 atitude se quando eu tenho esta atitude é para haver uma gestão maior e melhor
323 desses conflitos que possam surgir e muitas das vezes quando eles nos escapam à
324 nossa maneira de intervir, só mesmo o contexto familiar, o contexto onde eles estão
325 inseridos para nos ajudar na gestão destes conflitos, do comportamento daquela
326 criança não é? E quem fala em conflitos também fala em coisas positivas, em coisas
327 boas que eles vivem e partilham com a família e que é importante trazerem para a
328 escola também, que isso traz muito conhecimento aos colegas e aos adultos não é?
329 Portanto isto tem a ver com a gestão dos conflitos e com a gestão dos
330 conhecimentos, das aprendizagens, de tudo o que é bom também e importante
331 partilhar.

332 **E pode-me exemplificar um bocado dessa evolução na autonomia do grupo?**
333 **Relativamente aos conflitos?**

334 Sim posso, olhe Susana os conflitos eles não têm só uns com os outros, têm com a
335 alimentação, como eu estava ainda agora a focar e eu posso dizer que este grupo,

336 quando eu comecei na fase da creche há ali uma fase muito das rotinas não é? Da
337 alimentação, da higiene em que tem que haver, tem que começar a haver uma maior
338 autonomia da capacidade de eles conseguirem fazer, de conseguirem comer, eu
339 devo dizer que cada vez mais é difícil quando as crianças nos chegam há sempre
340 um conflito com a alimentação, pelo menos aqueles que chegam à minha sala há
341 sempre, é raro aquele que não traz um conflito com a alimentação e ao longo destes
342 meses todos e destes anos, eu acho que a minha postura não só o meu exemplo, o
343 meu comportamento, a minha conversa, o meu diálogo com os pais ajudou em muito
344 este grupo na alimentação. Eles eram um grupo que comiam muito mal, teve grande
345 dificuldade em passar, por exemplo, dos líquidos aos semissólidos e dos
346 semissólidos aos sólidos e eu fui sempre alertando os pais, fui sempre conversando
347 com eles e neste momento são um grupo de crianças que por esta postura e
348 principalmente pelo exemplo que dou e as chamadas, entre aspas, de atenção que
349 eu vou fazendo, a importância da alimentação, que eles neste momento são um
350 grupo que demoram algum tempo a comer, mas são crianças que comem de tudo e
351 aquilo que eu muitas vezes me apercebo, também noutros contextos, com outros
352 grupos de crianças é que há muita dificuldade e que há muita resistência aos
353 alimentos. Ah depois, em termos sociais eles todos passam fases não é? Eles ali na
354 fase de um ano e meio têm muito a fase do tira o brinquedo e dá uma mordida, isso
355 acontece muito, ou tira o brinquedo e dá um empurrão e forma um galo e aí nada
356 como conversar, nada como alertar, chamar os intervenientes e ir-lhes ensinando o
357 porquê de tal atitude não ser positiva e como fazer para ser positiva e eu tenho vindo
358 a fazer isto ao longo destes meses e destes anos com eles e atualmente eu vejo que
359 já são crianças que apesar de ainda conversarem muito pouco, de se exporem em
360 grande grupo muito pouco, são crianças que conversam muito bem uns com os
361 outros, com os seus pares, no direto, em pequenos grupos e quando há um conflito
362 eu própria, porque quero que eles conversem mais e que conversem uns com os
363 outros e que aprendam a resolver os seus conflitos eu já os vejo a pedirem desculpas,
364 a quererem conversar, a irem logo cheio de medo: desculpa, desculpa, desculpa.
365 Mas o pedido de desculpas também não é solução, é importante conversar sobre
366 aquilo que aconteceu e tão pequeninos, muitas das vezes com uma linguagem ainda
367 tão inadequada, que eles têm que começar a articular melhor, eu vejo eles já a
368 conversarem e eu acho que isto tem tudo a ver com a minha influência no grupo, a
369 minha e a dos intervenientes adultos com eles, sim.

370 **E acha que o grupo poderia evoluir mais neste sentido?**

371 Tendo as condições que eu tenho e tudo isto a minha prática é adaptada às
372 condições que nós estamos, não é? Eu tento sempre fazer o meu melhor e tento
373 sempre fazer o máximo para criar no grupo, não sei se isso acontece e as avaliações
374 que eu faço no final do ano muitas das vezes, no ano passado por exemplo, dou-lhe
375 este exemplo, quando fui avaliar o plano no final do ano achei que, lá está, em termos
376 da linguagem eles ainda sentiam muitas dificuldades, mas lá está em se exporem
377 perante o grande grupo, que tem a ver com a idade e com a maturidade, agora na
378 resolução dos conflitos eu acho que até uns com os outros já vão fazendo isto muito
379 bem e fazem, portanto eu não sei, se bem que estou sempre aberta a novos
380 conhecimentos e a novos saberes o que é que poderia fazer melhor, mas estou
381 sempre em alerta para conseguir fazer melhor, porque todos os dias, lá está, nos
382 aparecem crianças diferentes, com comportamentos diferentes. Todos os anos nós
383 dizemos “ah nunca tinha constatado isto”. Parece que quando já vimos tudo, não,
384 não vimos e aí temos que ir à procura de como lidar com estas situações e temos
385 que adaptar e aí é através dos conhecimentos, das pesquisas, dos estudos que
386 vemos, de estagiárias que nos chegam e que nos ensinam também, da própria
387 família, toda esta troca de partilha é feita diariamente, anualmente tendo em conta
388 as crianças que nós temos. Portanto eu não sei o que é que poderia fazer melhor,
389 mas estou sempre aberta a fazer melhor, sem dúvida.

390 **Bem, da minha parte é tudo. Eu gostaria de saber se gostava de partilhar mais**
391 **alguma coisa que considere relevante.**

392 Não, aquilo que eu gostava de deixar também para a Susana é que de facto é um
393 grande desafio, quando se pensa que já se sabe tudo ou que já se conhece tudo isso
394 é completamente errado, não só nesta profissão como todas, mas eu falo nesta que
395 é a minha não é? E que é um grande desafio e desde que seja um desafio saudável
396 e com um desafio feito de forma positiva eu acho que se consegue ter também
397 resultados muito positivos e eu, aquilo que eu digo é apesar da imaturidade, apesar
398 de alguma falta de autonomia em determinado parâmetro consigo próprio, no vestir
399 das roupas, no calçar, no conseguir subir ou descer melhor as escadas, apesar
400 destes conflitos com que eles se vão deparando eu acho que essencialmente, que
401 acima de tudo, devemos criar crianças felizes, com capacidades de conseguir dar a
402 volta a esses problemas, que é já há quinze anos, eu falava-se muito disto na minha
403 escola e continua-se a falar e hoje em dia até se ouve até, eu ouço falar de uma
404 forma muito mais frequente, a tal capacidade de resiliência, que é a capacidade de
405 dar a volta aos problemas, às situações e se nós conseguirmos formar, entre aspas,

406 dando o nosso exemplo, pensando e repensando nas nossas atitudes, analisando e
407 avaliando os grupos que temos, as crianças que temos, se nós conseguirmos criar
408 crianças saudáveis, acima de tudo, porque é importante a saúde, mas felizes, eu
409 acho que elas vão ter capacidade para conseguir ultrapassar esses conflitos, não só
410 com os colegas do meio social, mas também com o próprio meio envolvente, era
411 esse o meu marco que deixava, que eu gostava de deixar assinalado.

412 **Muito bem, a nossa entrevista chegou ao fim e eu gostaria imenso de lhe**
413 **agradecer a sua participação e colaboração no meu trabalho.**

414 Sim senhora, obrigada da minha parte e disponha sempre.

1 **Protocolo de entrevista C**

2

3 **Muito boa tarde, o meu nome é Susana Bernardo e frequento o mestrado em**
4 **Educação Pré-Escolar no Instituto Superior de Educação e Ciências e neste**
5 **momento estou a fazer o meu trabalho final de curso que se baseia no tema da**
6 **gestão de conflitos em Educação Pré-Escolar. Toda esta entrevista será**
7 **gravada e posteriormente eu irei transcrevê-la e gostaria, já, aqui de dizer que**
8 **os dados são confidenciais e que não será revelada a sua identidade. E então**
9 **e gostaria de começar esta entrevista com uma breve caracterização sua, para**
10 **a conhecer um bocadinho melhor. Gostava de saber o que é que a motivou a**
11 **escolher esta profissão?**

12 Pronto, o que me motivou a escolher esta profissão foi gostar muito da área da
13 educação, de formação de crianças, adora esta faixa etária desde o nascimento até
14 aos seis anos de idade e acho que tenho muita vocação e paciência e criatividade e
15 gosto e entusiasmo para trabalhar com estas idades.

16 **E tirou o seu curso há quanto tempo?**

17 Tirei o meu curso há quinze anos, no ISEC.

18 **E depois começou logo a trabalhar?**

19 Ah, comecei a trabalhar passado alguns meses, sim.

20 **E trabalhou sempre como educadora ou depois acabou por exercer qualquer**
21 **outro tipo de função?**

22 Então comecei como estágio profissional, em que dava apoio a várias salas e depois
23 então como educadora, sim.

24 **E com que idades, de crianças, é que já trabalhou?**

25 Então já trabalhei com crianças com idade de pré-escolar, dos três aos cinco, em
26 grupos heterogéneos e em homogéneos.

27 **E tem alguma preferência por alguma faixa etária?**

28 Nenhuma, gosto de todas.

29 **Muito bem e falando assim no seu grupo, em que faixa etária é que este grupo**
30 **se insere?**

31 Nos três anos de idade.

32 **E são quantos rapazes e quantas raparigas?**

33 Quinze raparigas e dezassete rapazes.

34 **E em termos de desenvolvimento e de maturidade como é que caracteriza este**
35 **grupo?**

36 Então é um grupo, muito...um bocado heterogéneo, porque apesar de estarem todos
37 nos três anos, há uns de janeiro e há outros do final do ano, portanto há crianças
38 com mais maturidade e outras muito mais imaturas. É muito heterogéneo.

39 **Pensando então neste seu grupo, existe algum tipo de conflito que costume**
40 **observar com mais frequência?**

41 Sim, a partilha de brinquedos, de espaço.

42 **E o que é que acha que acaba por motivar esses conflitos?**

43 É as crianças, algumas delas não estarem habituadas a partilhar os brinquedos e o
44 espaço, têm que partilhar e têm um bocado de dificuldade em gerir esses
45 comportamentos.

46 **E observa diferenças nos conflitos entre os rapazes e as raparigas?**

47 Ah, um pouco. Os rapazes são bem mais agressivos, mas também temos raparigas
48 que agridem também outras crianças.

49 **Os rapazes costumam então ter conflitos mais físicos e as raparigas?**
50 **Costumas ter conflitos mais verbais?**

51 Não também fisicamente, sim. Mas os rapazes são mais no imediato e mais
52 constante. As raparigas não tanto, mas também se vê alguns episódios.

53 **Ah e diga-me uma coisa, em que momentos e em que locais costumam ocorrer**
54 **com mais frequência esses conflitos que observa?**

55 Nas várias áreas da sala, nomeadamente na garagem com os carrinhos. Em várias
56 ocasiões da sala, do dia-a-dia.

57 **E acabam então por se centrar mais em momentos de brincadeira livre do que**
58 **propriamente em atividade?**

59 Mais em brincadeira livre sim, mas em atividades também ocorre.

60 **Também?**

61 Sim.

62 **Gostava de me dar algum exemplo de conflito em atividade?**

63 Portanto em atividade, por vezes ao fazem um desenho e querem o mesmo lápis, as
64 crianças começam a puxar, cada uma para seu lado ou escondem e é o suficiente
65 para o outro pegar e dar com o lápis na cabeça.

66 **E com os seus grupos anteriores repara se foi idêntica a sua experiência como
67 aquela que está a ter agora? Ou há assim alguma diferença?**

68 Noto alguma diferença, porque pela primeira vez tenho um grupo completo de três
69 anos, só. Portanto estando na faixa etária dos três anos é mais imediato e mais
70 evidentes esses conflitos, sim.

71 **Ah e sabe se também ocorre da mesma forma com os seus colegas? Sabe se
72 eles têm a mesma perceção que a sua relativamente aos conflitos?**

73 Nas outras salas não noto tanto, porque são mais crescidos, já são salas de quatro
74 e cinco anos e têm maior maturidade, mas ainda ocorre, sim.

75 **Pensando então nos conflitos, ah quais é que são os fatores, que tendo em
76 conta toda a sua experiência profissional, vão acabar por originar estas
77 situações?**

78 Os fatores que originam as crianças entrarem em conflito?

79 **Tendo em conta toda a sua experiência profissional.**

80 Eu acho que é mesmo a imaturidade e a capacidade de eles não conseguirem gerir
81 esses conflitos, não é? Necessitam mesmo do apoio do adulto, quantas vezes não
82 falando também, não tendo desenvolvida a parte verbal, a coisa mais imediata é
83 bater.

84 **E que tipo de atuação costuma ter quando se depara com um conflito? Já tem
85 algum tipo de estratégia pré-definida ou acaba por reagir no imediato perante
86 a situação?**

87 Depende, depende da criança, o tipo de conflito, ah portanto há crianças que são
88 recorrentes. Eu muitas vezes deixo ver como é que a coisa flui, se tiver que intervir
89 intervenho, mas muitas vezes deixo-os gerirem um bocado essas situações.

- 90 **Ou seja, acaba por lhes dar autonomia...**
- 91 Liberdade sim. Autonomia.
- 92 **E pensando quando intervém, numa situação de conflito, como é que as**
93 **crianças costumam reagir à sua intervenção, quando tem que intervir?**
- 94 Muitas vezes elas é que também me procuram, mas sim gostam do apoio do adulto
95 e gostam de se sentir protegidas.
- 96 **E costuma envolver as famílias das crianças na gestão de conflitos ou não?**
- 97 Costumo envolver, sim quando é uma criança muito problemática ou que tem
98 tendência para gerar muitos conflitos, chamo os pais e falo sobre o... sim.
- 99 **Então através do diálogo acaba por envolver as famílias não é?**
- 100 Exatamente.
- 101 **E nota alguns efeitos positivos ou negativos, nessa...**
- 102 Positivos.
- 103 **Positivos?**
- 104 Sim, quando há uma aliança com os pais as coisas parece... Não sei, a criança pelo
105 menos sente que há uma ligação em casa e que as coisas não ficam só pelo colégio,
106 então a educação é um todo, sim.
- 107 **E parece-lhe que o grupo tem evoluído na sua autonomia na gestão de**
108 **conflitos? Ou não?**
- 109 Tem.
- 110 **Tem?**
- 111 Sim, sim já estão mais calmos.
- 112 **Então estão mais calmos e demonstram de mais alguma forma essa evolução?**
113 **Ou...**
- 114 À mínima coisa já não reagem logo, sim estão mais calmos, mais amigos entre eles
115 também, já começam a querer partilhar, já fazem melhor a gestão do tempo e do
116 espaço.
- 117 **E acha que o grupo ainda poderia evoluir mais neste sentido?**

- 118 Sim, sim, sinto que ainda têm muito para evoluir.
- 119 **E tem planeado algum tipo de intervenção que vá incentivar isso ou não?**
- 120 Não, tenho os meus discursos e dou exemplos, ou falo de episódios passados para
121 os motivar, sim.
- 122 **Gostaria de acrescentar algo que não tenha tido oportunidade de referir ao
123 longo da entrevista e que considere importante sobre o tema?**
- 124 Penso que não.
- 125 **Não? Então a nossa entrevista chegou ao fim e eu gostaria imenso de
126 agradecer a sua participação e a sua colaboração neste trabalho...**
- 127 De nada, foi um gosto.
- 128 **Muito obrigada.**
- 129 De nada e muita sorte.

1 **Protocolo de entrevista D**

2

3 **Boa tarde, o meu nome é Susana Bernardo e estou a realizar um trabalho de**
4 **fim de curso para o meu mestrado em Educação Pré-Escolar, este trabalho**
5 **centra-se no tema da gestão de conflitos em Educação Pré-Escolar. Esta**
6 **entrevista será gravada e posteriormente será transcrita e todas as**
7 **informações e a sua identidade são de carácter confidencial. Gostaria então de**
8 **começar por conhecê-la um bocadinho melhor e gostava de saber então o que**
9 **é que a motivou para escolher esta profissão?**

10 O que me motivou a escolher esta profissão foi o exemplo da minha mãe que era
11 educadora de infância e o exemplo dela transparecia e fez-me viver isto intensamente
12 e portanto seguir esta profissão.

13 **E tirou o seu curso há quanto tempo?**

14 Há onze anos.

15 **E depois começou logo a trabalhar?**

16 Sim, ainda fiz o quarto ano a estudar e a trabalhar exatamente neste colégio e depois
17 continuei. Comecei já com a minha licenciatura a trabalhar.

18 **E com que idades já trabalhou?**

19 Três, quatro e cinco.

20 **Tem alguma preferência por alguma idade?**

21 Gosto muito dos quatro.

22 **Trabalhou sempre como educadora de infância ou exerceu depois qualquer**
23 **outro tipo de função?**

24 Sempre como educadora.

25 **Agora pensando um bocadinho no seu grupo, em que faixa etária é que ele se**
26 **insere?**

27 Quatro anos.

28 **Sabe-me dizer quantos rapazes e quantas raparigas é que são?**

29 Sim, são dezassete rapazes e catorze raparigas. Treze, treze raparigas.

30 **E em termos de desenvolvimento e de maturidade como é que caracteriza este**
31 **seu grupo?**

32 Com uma grande maturidade e é um grupo excecional, é muito autónomo e...sim,
33 muito bom e muito diferente, são muito diferentes uns dos outros, mas que juntos
34 formam uma boa turma.

35 **E pensando neste grupo há algum tipo de conflito, ou mais do que um tipo de**
36 **conflito, que costume observar com mais frequência?**

37 Talvez entre os rapazes, estão numa fase em que não estão a conseguir muito bem
38 gerir os conflitos entre eles, as brincadeiras, principalmente nas construções e na
39 área da garagem.

40 **E acha que há algum motivo que acabe por motivar isso?**

41 Talvez o facto de ser uma turma muito equilibrada, no sentido de todos querem ser
42 os líderes, e portanto gera grandes conflitos. Todos gostam de liderar.

43 **Então acha que esses são os principais favão acabar por motivar os conflitos,**
44 **ou é só mais com os rapazes?**

45 Eu acho que é mais com os rapazes, as raparigas têm mais facilidade em gerir os
46 conflitos.

47 **No geral quais é que são os fatores que acha que vão acabar por incentivar a**
48 **existência de conflitos?**

49 Os fatores que geram os conflitos? Eu acho que é esta questão da liderança, todos
50 querem liderar e portanto há uma grande disputa de líderes e acabam por, por se
51 chatearem uns com os outros e pronto. Às vezes temos que ser nós adultos a intervir
52 e a ajudá-los a crescer e a perceberem que têm que ser amigos e que têm que
53 partilhar.

54 **Nota se os conflitos são do mesmo género ou se há alguma diferença nos**
55 **conflitos?**

56 Eu acho que é tudo do mesmo género.

57 **E ligada mais à parte física ou à parte verbal?**

58 À parte física.

59 **Com os seus grupos anteriores acha que, que ocorreu o mesmo? Acha que foi**
60 **uma experiência semelhante?**

61 Ah, eu penso que não porque é a primeira vez que estou com um grupo homogéneo,
62 antes trabalhei sempre com grupos heterogéneos e era mais fácil de gerir este tipo
63 de conflitos, porque como eram três idades diferentes, tenho três tipos de
64 brincadeiras diferentes e era muito mais fácil de gerirem entre eles os conflitos. Ah
65 mas, mas prefiro grupos homogéneos, porque é mais equilibrado, eu acho que
66 também os ajuda a crescer neste tipo de situações.

67 **E pensando então nos conflitos que costuma observar repara se eles ocorrem**
68 **com mais frequência em determinado local?**

69 Sim, na área da garagem e nas construções, na área da construção, na brincadeira
70 com os legos, na disputa entre carrinhos, ah todos querem o mesmo carrinho e não
71 percebem que têm imensos carrinhos e que podem usar todos os carrinhos, todos
72 querem aquele carrinho e pronto é mais nesse sentido, é mais nessas duas áreas
73 que eu sinto uma maior disputa.

74 **Então eles centram-se mais em momento de brincadeira livre do que**
75 **propriamente em momentos de atividade?**

76 Certo.

77 **E pensando nos seus colegas, acha que eles têm uma perceção idêntica à sua**
78 **ou acha que as experiencias são um bocado diferentes e que acabam por ter**
79 **uma opinião um bocado diferente da sua?**

80 Ah, eu acho que acabam por ter uma opinião muito parecida com a minha, também
81 varia, depende do grupo não é? Temos grupos diferentes e por isso de três faixas
82 etárias diferentes e o próprio grupo em si é diferente portanto, se calhar, sentem
83 outras, outro tipo de dificuldades, não sei.

84 **Ah, pensando também no seu grupo costuma detetar alguma diferença nos**
85 **tipos de conflitos entre os rapazes e as raparigas?**

86 Sim, eu no meu grupo sinto que as raparigas têm mais facilidade em gerir os conflitos,
87 porquê? Porque são muito mais maduras, nós notamos que as raparigas, neste
88 grupo, são mais, que estão mais crescidas. Eles mais imaturos e por isso geram mais
89 conflitos entre eles, não percebem o fator da partilha, da amizade, estão mais
90 centrados neles próprios ainda, do que nos outros.

91 **E que tipo de atuação é que costuma ter? Costuma pensar previamente nalgum**
92 **tipo de estratégia ou costuma agir mais de acordo com o acontecimento?**

93 Costumo, quer dizer, também converso muito com a minha educadora de apoio, a A.
94 e que juntas temos falado neste tipo de problema ou neste tipo de dificuldade, mas
95 normalmente é na altura que resolvo, sim. Vejo o que se passa e muitas vezes até
96 os deixo resolver eles próprios o conflito, nem, nem, quer dizer estou a observar de
97 fora, observo e só quando acho que tenho que intervir é que vou lá, sim. Mas
98 normalmente deixo, já têm quatro anos, já consigo, que dizer, eles próprios já têm
99 que crescer nisto de começarem a organizar-se e gerirem os conflitos que têm.

100 **E quando é que sente que tem que intervir nesse conflito?**

101 Quando, quando vejo que de facto o conflito está, já está a exceder dos limites não
102 é? Quando já se estão a bater ou que já há peças pelo ar ou carrinhos, sim pronto,
103 fora do sítio aí temos que intervir.

104 **E como é que as crianças costumam reagir à sua intervenção?**

105 Ah, depende da criança. Muitas a chorar, choram imenso, outras com calma,
106 depende da criança. Mas há muitas que choram, choram "e a culpa é do Manel que
107 me fez...". Estão ainda centradas muito nelas e eu tenho que parar "oiça, não está a
108 perceber? Oiça, não é só culpa do Manel, todos querem este carro, não pode ser,
109 tem que partilhar, há tantos carros porque é que não brincam com mais carros?"
110 Portanto tem que ser assim e às vezes até temos que os acalmar, sentando um
111 bocadinho e estando ali um bocadinho ao pé de nós e depois é que voltam à
112 brincadeira.

113 **E costuma envolver as famílias na gestão de conflitos?**

114 Não, não tem sido necessário. De vez em quando podemos comunicar, podemos
115 comunicar algum tipo de conflito mas normalmente faz parte da idade, eu acho que
116 não, não.

117 **E pensando no seu grupo tem notado alguma evolução na autonomia na gestão**
118 **de conflitos? Em que medida, se repara nalguma coisa?**

119 Sim, eles têm crescido. Desde os... Quer dizer eu acompanho o grupo desde os três
120 e quer dizer, têm crescido e vê-se uma melhoria significativa do crescimento deles
121 nesta parte de gerirem conflitos. Ah, mas pronto tem sido devagarinho, tem sido
122 devagarinho. Os rapazes tem sido difícil, de facto sim.

123 **Eles já conseguem demonstrar de alguma forma essa evolução?**

124 Já, já estão mais calmos, falam mais baixo, quando nós temos visto, vindo a ver a
125 evolução no sentido em que eles próprios já tentam resolver, já não chamam tanto
126 por nós e isso faz com que se perceba que eles próprios estão a crescer não é?
127 Nesta parte, nesta fase, nesta parte de partilhar e pronto, sim.

128 **E acha que o grupo ainda pode evoluir mais qualquer coisa neste sentido?**

129 Sim, sim, principalmente os rapazes.

130 **E então pensando nisso tem algum tipo de intervenção que acha, que goste,
131 que queria implementar?**

132 Nós estamos a implementar cada vez mais jogos de grupo, ah trabalhos em grupo
133 que eles consigam partilhar o que estão a fazer ou o que estão a pensar. Isto faz com
134 eles não pensem só neles não é? Comecem a agir como, que dizer, como um todo,
135 como um grupo e não como só eles, eles, eles. Fazemos muitos trabalhos de grupo,
136 brincadeiras em grupo, jogos tradicionais no recreio, sempre a incentivar o brincar
137 em conjunto e mesmo o trabalhar em conjunto.

138 **Gostaria de acrescentar alguma coisa que não tenha tido oportunidade de dizer
139 ao longo da entrevista e considere pertinente?**

140 Não. Acho que não.

141 **Não? Então a nossa entrevista chegou ao fim eu gostaria, de mais uma vez,
142 agradecer a sua colaboração e a sua ajuda neste trabalho.**

1 Protocolo de entrevista E

2

3 **Muito bom dia, o meu nome é Susana Bernardo, queria desde já agradecer a**
4 **sua presença e a sua colaboração neste trabalho de fim de curso que eu estou**
5 **a realizar para o meu mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Superior**
6 **de Educação e Ciências e este trabalho baseia-se no tema da gestão de**
7 **conflitos em Educação Pré-Escolar. Esta entrevista é gravada e posteriormente**
8 **será transcrita, todas as informações e todos os dados são de caráter anónimo.**
9 **Gostaria de começar a nossa entrevista com uma pequena caracterização sua,**
10 **gostava de a conhecer um bocadinho melhor e se calhar começávamos pela**
11 **sua motivação para escolher esta profissão.**

12 Então eu escolhi esta profissão, porque gosto de crianças, obviamente, mas porque
13 gosto e quero ter a oportunidade de os ajudar a crescer e ser melhores pessoas com
14 melhores valores.

15 **E tirou o seu curso há quanto tempo?**

16 Tirei o curso há quatro anos e meio.

17 **E começou logo a trabalhar?**

18 Sim.

19 **Nesta área?**

20 Sim. Educadora de infância dos cinco anos.

21 **E trabalhou sempre como educadora, ou...**

22 Não, tirei, tirei o pré-escolar e o primeiro ciclo, mas trabalhei sempre no pré-escolar.

23 **E com que idades é que já trabalhou?**

24 Com os cinco anos, os três e os quatro.

25 **Tem alguma preferência por alguma idade?**

26 Sim, gosto mais dos cinco anos.

27 **Então e pensado um pouco no seu grupo, em que faixa etária é que se insere**
28 **este grupo?**

29 Nos cinco anos.

30 **Muito bem. E sabe-me dizer quantos rapazes e quantas raparigas são?**

31 São dezoito rapazes e treze meninas.

32 **E em níveis de desenvolvimento e maturidade como é que caracteriza este grupo?**

34 Acho que são maturos no geral, a maior parte deles são maturos.

35 **Muito bem, e pensando então neste grupo quais são os conflitos que costuma observar com mais frequência?**

37 De brincadeiras, uns querem mandar, outros que não querem ser mandados por eles, 38 querem ser os líderes da brincadeira, de poderem termos físicos não é? Qual é que 39 é mais forte e qual é que é menos forte.

40 **E a que pensa deverem-se estes conflitos?**

41 Porque eles querem sempre destacar-se e ter a atenção e quanto mais amigos 42 melhor, portanto acham que é assim que os vão ganhar.

43 **E com os seus grupos anteriores também teve a mesma experiência, também foi assim?**

45 Sim, sim.

46 **E em que momentos é que costuma observar mais os conflitos? Há algum local em que ocorram mais?**

48 No recreio.

49 **E observa alguma diferença entre os conflitos dos rapazes e das raparigas?**

50 Sim, as meninas é a questão mais de mandar e de querer ser as donas das 51 brincadeiras ou as mães, sempre o papel mais importante. Os rapazes é mais quem 52 tem mais poder e quem é mais forte.

53 **Sabe se com os seus colegas também ocorre o mesmo? Se têm a mesma noção relativamente a este tema?**

55 Sim, sim é mais ou menos a mesma coisa.

56 **Então, recapitulando quais é que são os fatores que na sua opinião, tendo em 57 conta toda a sua experiência profissional, vão acabar por influenciar e originar 58 estes conflitos?**

59 Tem a ver com inseguranças que eles têm na sua maneira de ser, nas relações que
60 têm com os amigos, com os pares, com os adultos, acho que tem muito a ver com
61 isso, com as relações pessoais.

62 **E que tipo de atuação costuma ter? Previamente define alguma estratégia,**
63 **algum tipo de atuação, ou normalmente costuma agir de acordo com o que está**
64 **a acontecer?**

65 Normalmente é de acordo com a situação, mas quando eu acho que é uma situação
66 em que se deve falar mais, falar previamente sobre isso, ah também o faço.

67 **E como é que as crianças costumam reagir às suas intervenções?**

68 Têm respeito, mas tentam sempre perceber e eu acho que isso é importante, eles
69 perceberem o porquê de poderem fazer ou não poderem fazer.

70 **E costuma envolver as famílias na parte da resolução de conflitos?**

71 Só se for mesmo necessário, mas ah normalmente tentamos resolvê-los nós e entre
72 eles também, que eles consigam resolver eles próprios. Se for necessário, sim
73 falamos com os pais, ah e com a família para perceber se é uma coisa que só
74 acontece na escola, se acontece em casa e se tem antecedentes familiares ou se
75 pode ter a ver com as relações na família ou não.

76 **E ao longo deste tempo em que tem acompanhado o grupo, parece-lhe que ele**
77 **tem evoluído na sua autonomia, relativamente à gestão de conflitos ou não?**

78 Sim, sim vão evoluindo claro. Têm cinco anos e portanto ah a evolução é de forma
79 diferente, mas, mas sim.

80 **Sabe-me exemplificar, por exemplo, alguma coisa?**

81 Eles já conseguem gerir melhor as brincadeiras e perceber que têm de ceder
82 nalgumas situações para não ser sempre o líder.

83 **Acha que o grupo ainda pode evoluir mais um bocadinho neste sentido?**

84 Sim.

85 **E pensado então nessa evolução pensa nalgum tipo, ou gostaria de ter algum**
86 **tipo de intervenção para melhorar a autonomia do grupo?**

87 Não, acho que, acho que temos que conversar sobre isso quando, quando o
88 problema acontece e à medida que isso vai acontecendo eles vão percebendo, vão
89 reagindo, da próxima vez já não vai ser igual.

90 **Depois de tudo o que disse gostaria de acrescentar alguma coisa que não tenha**
91 **tido a oportunidade de dizer?**

92 Não.

93 **Não? Então eu dou esta entrevista como concluída e gostaria de agradecer**
94 **mais uma vez toda a sua participação e colaboração neste trabalho.**

95 Obrigada.

1 **Protocolo de entrevista F**

2

3 **Muito bom dia, o meu nome é Susana Bernardo e frequento o mestrado em**
4 **Educação Pré-Escolar no Instituto Superior de Educação e Ciências e neste**
5 **momento estou a realizar um trabalho final de curso sobre os conflitos em**
6 **Educação Pré-Escolar. Esta entrevista será gravada e posteriormente**
7 **transcrita, será de caráter anónimo e não será divulgado qualquer dado que a**
8 **possa identificar. Queria desde já agradecer-lhe a sua participação e a sua**
9 **disponibilidade para participar neste trabalho. Iria então a nossa entrevista com**
10 **uma breve caracterização sua. Gostava de saber então um bocadinho da sua**
11 **motivação para escolher esta profissão?**

12 Ah não foi uma escolha óbvia, foi por acaso, que dizer não foi por acaso, fui primeiro
13 para psicologia e depois no curso de psicologia percebi que não estava bem e
14 falei-me, nunca tinha pensado em ir para educadora de infância, mas entretanto
15 falei-me na João de Deus, porque podia entrar um bocadinho já fora de tempo ah
16 e acabei por ir e por adorar e pronto, tive ótimas notas logo desde início, que era uma
17 coisa que não tinha acontecido no liceu, ah e portanto aquilo correspondeu-me
18 imenso e foi por isso que, que escolhi.

19 **E tirou o curso há mais ou menos quanto tempo?**

20 Tirei o curso há doze anos.

21 **E quando terminou o curso começou logo trabalhar ou não?**

22 Comecei logo a trabalhar na faculdade onde tirei o curso no último ano comecei logo
23 a trabalhar a fazer o apoio de final de tarde e ainda antes de terminar o curso, uma
24 amiga minha perguntou se sabia do colégio onde estou agora, ah perguntou se eu
25 estava interessada em ir a uma entrevista e fui e fui colocada até antes de terminar
26 o curso, portanto acabei o curso em julho e em setembro já estava a trabalhar.

27 **E trabalhou então sempre na área da educação?**

28 Sempre.

29 **E com que idades é que já trabalhou?**

30 Três, quatro e cinco anos.

31 **E tem preferência por alguma dessas idades?**

32 Sim, cinco anos.

33 **Então e pensando um bocadinho no seu grupo atual pode-me falar um**
34 **bocadinho sobre ele?**

35 Em termos de são, são... é um grupo de cinco anos de trinta e uma crianças, ah
36 muito equilibrado em termos de raparigas e rapazes, ah muito equilibrado em termos
37 de idades, porque são praticamente todos do final do ano, portanto nisso são um
38 grupo um bocadinho imaturo, ah mas de uma maneira geral muito curiosos,
39 cognitivamente muito estimulados, mais imaturos ao nível prático das coisas, das
40 competências práticas, muito curiosos, muito alegres, muito participativos, com muita
41 vontade de trabalhar e aprender. Ah pronto com os seus problemas e os seus pontos
42 fortes, mas perfeitamente normal, comum.

43 **E pensando então neste grupo, quais são os conflitos que costuma observar**
44 **com mais frequência? Costuma detetar algum?**

45 Principalmente nas brincadeiras, portanto no dia-a-dia eles são de relacionamento
46 fácil, ajudam-se imenso, têm imensa ligação uns aos outros, estão atentos às
47 necessidades uns dos outros, ah normalmente os conflitos surgem nas brincadeiras,
48 nas horas de recreio, principalmente nisso.

49 **E nessa parte do recreio costumam ser mais físicos? Mais a nível verbal?**

50 Sim, é meio meio, portanto tanto dá como aquelas conversas de “não és minha amiga
51 e não te empresto isto, não te vou deixar ir à minha festa de anos” como a seguir vai
52 um empurrão, vai um pontapé, pronto vai alguém que magoou, que empurrou,
53 alguém que arranhou, portanto não consigo precisar se são mais verbais ou se são
54 mais físicos, não.

55 **E acha que há algum motivo que acaba por incentivar esses conflitos?**

56 Principalmente a dificuldade na partilha de brinquedos ou de ser líder numa
57 brincadeira, mais nas raparigas. Nos rapazes mais o cumprir ou não das regras, que
58 normalmente passa pelo futebol ou por qualquer coisa assim mais física, as
59 brincadeiras dos rapazes são mais físicas, principalmente o futebol e portanto é a
60 dificuldade em aceitar que o outro não cumpre qualquer coisa ou uma regra, ou então
61 alguém que quer dominar a coisa e que tenta ele próprio criar as regras portanto os
62 outros não aceitam e lá vem um conflito.

63 **E com os seus grupos anteriores notou alguma semelhança?**

64 Idênticos, idênticos, não noto grandes diferenças ao longo dos anos, basicamente
65 são os mesmos problemas.

66 **E falando assim com os seus colegas acha que ocorre o mesmo, a percepção**
67 **deles é a mesma que a sua? Relativamente aos conflitos?**

68 Da mesma idade ou do geral?

69 **Do geral.**

70 Sim, sim, sim, não me parece que, a não ser que sejam crianças que efetivamente
71 algum problema a nível emocional, como comportamental ou pronto, ou outro e que
72 isso depois se possa repercutir na, na relação com os amigos normalmente vem por
73 acréscimo e por aí muito, normalmente vem muito na questão da liderança, dos
74 brinquedos e do cumprir as regras ou não.

75 **Então na sua opinião, quais é que são os fatores, tendo em conta toda a sua**
76 **experiência no ramo da educação, quais é que são os fatores que vão originar**
77 **estas situações?**

78 Nas crianças?

79 **Sim.**

80 É a dificuldade, muitos, muitos têm irmãos, mas não são propriamente exemplos da
81 partilha das coisas, portanto cada um muito as suas coisas e se calhar não estão
82 muito habituados a partilhar coisas, também a forma como os pais os educam,
83 normalmente as crianças hoje em dia é difícil que não seja uma educação um
84 bocadinho virada para o individualismo e portanto cada um tem que se safar e cada
85 um tem que tentar conquistar o mundo por aí fora custe o que custar, embora sejam
86 crianças pequeninas, eu acho que é muito o que se vive também nos adultos e
87 portanto como são os adultos os exemplos para os miúdos acaba por ser muito por
88 aí que, acho que é muito por aí que passa, que é daí que vem esta dificuldade depois
89 dos miúdos e o facilitismo na... os pais não cumprirem aquilo que dizem, portanto
90 facilitarem, dizem um não e depois passa a sim e os miúdos também percebem que
91 levam sempre a deles avante e portanto se tentarem, se empurrarem, se... não é o
92 comum, normalmente eles depois são obedientes, mas eu acho que é muito por aí.

93 **E perante uma situação de conflito a I. costuma ter que tipo de atuação? Define**
94 **previamente algum tipo de abordagem ou age mais na altura?**

95 Ajo na altura. Não, não há um modo de agir, até porque as circunstâncias são sempre
96 muito diferentes e portanto há um comportamento que nos parece mais adequado
97 ou menos adequado, mas não tenho uma regra que diga que se comportarem assim
98 vão ter isto. Para uma criança pode ser mais importante estar dois minutos a
99 descansar, a pensar no que fez, para outro se calhar isso não lhe serve de nada e é-
100 lhe indiferente e se calhar tem que se afastar do grupo e ir para uma outra sala pensar
101 nisso, como se calhar para outra o importante é cuidar de quem magoou e portanto
102 fazer companhia a essa outra criança durante mais tempo, portanto não há
103 propriamente uma regra.

104 **E como é que as crianças costumam reagir à sua intervenção?**

105 Bem, bem tirando uma...bem quer dizer no sentido em que percebem que nós uma
106 das coisas, quer dizer no nosso dia-a-dia que tentamos que percebam é que nós só
107 fazemos estas coisas, porque efetivamente nos preocupamos com eles e que não os
108 deixamos de corrigir quando têm que ser corrigidos, porque nos preocupamos e
109 queremos que sejam, cresçam como deve de ser, saudáveis e perceberem o sentido
110 da amizade e do respeito, tudo isso. Portanto mesmo que há uns, depende dos
111 feitios, mas também a maioria percebe que, quer dizer, têm que ser corrigidos e
112 obviamente uns levam um bocadinho mais a sério o cast... não é bem o castigo, mas
113 pronto, mas sim a consequência do que fizeram, outros não tanto, mas, mas aceitam
114 bem na maior parte das vezes.

115 **E costuma envolver as famílias na resolução de conflitos?**

116 Neste caso não, não faz sentido a relação com as famílias... quer dizer estamos cá
117 todos os dias para os receber e para falar com as famílias, mas isto são coisas
118 perfeitamente normais e que não faz sentido estar a massacrar famílias quando
119 houve um problema de uma bola ou de um brinquedo que não se emprestou ou de
120 um empurrão. Se é uma criança que isto repetidamente acontece, ah que é uma
121 questão problemática e que influencia a turma toda e que já é uma criança que
122 começa a ser rotulado isso sim, falamos com as famílias, mas de uma forma geral
123 não, não. Nestas coisas do dia-a-dia não chamamos as famílias.

124 **E parece-lhe que ao longo deste tempo o grupo tem evoluído na sua
125 autonomia?**

126 Imenso, imenso. Um dos pontos que nós avaliamos ah, ah desde os três anos é a
127 capacidade dos alunos de, de resolverem conflitos, de recorrerem aos adultos de

128 forma adequada ou não nesta resolução de conflitos ou quando há um conflito e
129 portanto é uma coisa que trabalhamos desde os três anos e que eles têm claramente
130 melhorado com a maturidade. Eu acho que parte principalmente da maturidade e do
131 exemplo que eles também vão percebendo que há no colégio, mas principalmente
132 da maturidade e da capacidade de perceberem a correção.

133 **Gostaria de acrescentar alguma coisa que considere importante para esta**
134 **entrevista?**

135 Sobre os conflitos?

136 **Sim, que não tenha tido a oportunidade...**

137 Não, eu acho que é mesmo importante é ajudarmos as famílias principalmente a
138 perceberem a importância da correção e de serem coerentes na forma de lidar com
139 os filhos, não terem medo de dizer que não porque isso, quer dizer é a margem que
140 os ajuda a crescer, são ali as fronteiras do caminho que os ajuda a crescer realmente
141 como deve de ser, ah e pronto e perceber que esta correção só se faz com alguém
142 com quem estes miúdos têm uma relação, portanto é importantíssima a relação que
143 eles têm connosco e só por isso é que é tão bem aceite e eles crescem mesmo e
144 melhoram, porque senão não dava.

145 **Então a nossa entrevista está terminada e eu gostaria de agradecer a sua**
146 **participação e a sua colaboração.**

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

Anexo 3- Dicionário de categorias

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
1. Formação académica das entrevistadas	1.1. Motivos diferentes para escolha do curso	Fatores que motivaram as EI para escolher o curso e a profissão de educação de infância, que vão desde o gosto pelo trabalho com crianças até à escolha pelo interesse pela área das expressões.	<p>“adoro esta faixa etária desde o nascimento até aos seis anos de idade” [EC_L13;14]</p> <p>“e eu acho que as pessoas têm mesmo que ter um perfil, uma performance para trabalhar com crianças” [EB_L26;27]</p>
	1.2. Formação inicial concluída em alturas muito diferentes	Refere quando as educadoras terminaram a sua formação na área da educação, que vai desde os 26 anos até há 4 anos e meio.	<p>“Eu tirei o curso há vinte e seis anos” [EA_L24]</p> <p>“Tirei o curso há quatro anos e meio.” [EE_L14]</p>
	1.3. Formação contínua *	Apenas a entrevista A reporta a realização de ações de formação contínua em áreas diversificadas relacionadas com a EPE.	<p>“e pronto entretanto tenho feito formações” [EA_L44;45]</p> <p>“e entretanto fui fazendo algumas formações” [EA_L35;36]</p>

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
2.Percurso profissional das entrevistadas	2.1 Experiência de trabalho com diferentes faixas etárias *	Todas as educadoras têm experiência de trabalho com as diferentes idades da EPE, sendo que apenas duas já trabalharam em creche.	<p>“Com os cinco anos, os três e os quatro” [EE_L23]</p> <p>“eu já trabalhei com todas as idades desde a creche ao pré-escolar” [EB_L50;51]</p>
	2.2. Preferências por faixas etárias	Vão desde a ausência de preferência (EB) até à preferência por uma faixa etária em particular (4 e 5 anos).	<p>“Gosto muito dos quatro” [ED_L21]</p> <p>“Nenhuma, gosto de todas” [EC_L28]</p>
	2.3. Experiência profissional em JI	Informações sobre o percurso profissional da entrevistada, como a sua experiência profissional em contexto de Educação Pré-Escolar, que passa desde trabalho como auxiliar da ação educativa até educadora de infância.	<p>“antes de ser educadora era auxiliar de ação educativa” [EB_55;56]</p> <p>“e desde então que sou educadora nesta instituição” [EB_45;46]</p>
3.Caracterização do grupo	3.1.Faixas etárias dos grupos	Diz respeito às idades das crianças dos grupos das EI com que trabalham, que vão desde os 3 anos (EC) até aos 5.	<p>“Nos cinco anos.” [EE_L28]</p> <p>“Nos três anos de idade” [EC_L31]</p>

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
4.Conflitos em Educação Pré-Escolar: diferenças de contextos e de género *	3.2.Número de elementos do grupo	Refere o total de elementos de cada grupo ou o número de rapazes e raparigas que constituem o grupo.	<p>“é um grupo de cinco anos de trinta e uma crianças” [EF_L35]</p> <p>“Vinte e três” [EA_L77]</p>
	3.3.Pontos fortes do grupo *	Aspetos positivos revelados que incluem essencialmente fatores como maturidade e motivação para realização de novas aprendizagens.	<p>“ah mas de uma maneira geral muito curiosos” [EF_L38]</p> <p>“portanto sendo um grupo bastante interessado e motivado pela escola” [EB_L92;93]</p>
	3.4. Fragilidades do grupo *	Detetadas pelas EI quanto aos elementos do seu grupo, designadamente imaturidade e falta de autonomia.	<p>“e há crianças que ainda são mais imaturas” [EA_L66;67]</p> <p>“portanto nisso são um grupo um bocadinho imaturo” [EF_L37;38]</p>
4.1.Ocorrência de conflitos em contextos diversificados	Os conflitos podem surgir em diferentes contextos educativos - em sala de atividade ou em recreio – ou de atividades.	<p>“No recreio” [EE_L46]</p> <p>“mas em atividades também ocorre” [EC_L59]</p>	

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
5. Tipos de conflitos	4.2. Diferenças entre rapazes e raparigas	São descritas em termos de maior agitação em relação aos rapazes e mais maturidade por parte das raparigas.	<p>“as raparigas têm mais facilidade em gerir os conflitos” [ED_L45;46]</p> <p>“Eles mais imaturos e por isso geram mais conflitos entre eles” [ED_L87;88]</p>
	5.1. Posse de objetos *	É umas das fontes de conflito mais frequentes (Putallaz e Sheppard, 1992)	<p>“Principalmente a dificuldade na partilha de brinquedos” [EF_L56]</p> <p>“ah todos querem o mesmo carrinho e não percebem que têm imensos carrinhos” [ED_L69;70]</p>
	5.2. Liderança forçada *	No grupo existem crianças que sentem a necessidade de assumir a liderança das brincadeiras, acabando por motivar o conflito.	<p>“Eu acho que é esta questão da liderança” [ED_L49]</p> <p>“todos querem ser os líderes” [ED_L41;42]</p>
5.3. Incumprimento de regras em brincadeiras de grupo *	Há brincadeiras de grupo, como o futebol, que implicam o cumprimento de regras	“principalmente o futebol e portanto é a dificuldade em aceitar que o outro não	

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
		específicas. O incumprimento gera conflitos.	cumprir qualquer coisa ou uma regra” [EF_L59;60]
	5.4. Conflito físico *	Em contexto de brincadeiras de grupo surgem por vezes conflitos que passam por empurrões, arranhões ou agressões.	“por vezes vê-se mais conflitos no sentido que eles não conseguem gerir tão bem as brincadeiras” [EB_L123;124] “como a seguir vai um empurrão, vai um pontapé” [EF_L51;52] “às vezes porque o outro bateu” [EA_106]
	5.5. Gestão do espaço *	Quando muitas crianças querem frequentar a mesma área em simultâneo.	“quando um quer desempenhar determinadas brincadeiras na casinha das bonecas e o outro também quer ir” [EB_L106;107] “alguns conflitos de gestão [de espaço]” [EB_L108]

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
6.Abordagens adotadas pelos E.I. para lidar com os conflitos	5.6. Conflitos verbais *	Passam por ofensas verbais, rebaixar ou provocar outras crianças.	“entram muito agora em conflito porque se chamam muitos nomes uns ao outros” [EA_L89;90]
	5.7. Entre várias causas, a imaturidade *	São assinalados fatores como o meio, problemas emocionais e/ou comportamentais, sendo o mais assinalado a imaturidade	“rebaixar o colega” [EA_L93] “tem a ver com maturidade emocional” [EA_L174] “Eu acho que é mesmo a imaturidade” [EC_L79]
	6.1. Apelo à reflexão pelas crianças *	Passa por a EI dar a oportunidade à criança de se considerarem as diferentes perspetivas do acontecimento antes de agir	“é muito fazê-los pensar porque é que agiram assim e se está correto” [EA_L194;195] “também acho que é importante criarmos ali um espaço e um momento em que eles estão ali um bocadinho a pensar naquilo que fizeram” [EB_L234;235]
	6.2.A educadora identifica o sucedido antes de agir *	Referido pela EA que reforça a importância de observar as diferentes	“Porque eu acho que perante uma situação há vários, há vários ângulos, para o qual nós devemos olhar” [EA_L187;188]

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
		perspetivas do acontecimento antes de agir.	“é importante perceber porque bateu” [EA_L190;191]
	6.3.Reforço negativo/punição*	É uma forma de intervir adotada por várias EI que passam pela privação de algo ou o afastamento do grupo.	“às vezes até temos que os acalmar, sentando um bocadinho e estando ali um bocadinho ao pé de nós e depois é que voltam à brincadeira” [ED_L109;110] “ou ficam privados de determinada coisa” [EA_L223]
	6.4.A Dar autonomia para gerirem o conflito*	Estimular as crianças para que giram sozinhas os seus conflitos sob a supervisão da EI. Silva (2016) reforça que a ocorrência de conflitos nas interações das crianças requer um debate e negociação, para que os possam resolver autonomamente para que a resolução seja aceite pelas partes envolvidas.	“Eu muitas vezes deixo ver como é que a coisa flui” [EC_L86] “mas muitas vezes deixo-os gerirem um bocado essas situações” [EC_L87]
	6.5.Trabalhos em grupo sobre conflitos*	As educadoras EA e ED trabalham o tema da gestão de conflitos através de atividades e brincadeiras em grupo. Silva	“Fazemos muitos trabalhos de grupo” [ED_L133]

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
		(2016), realça a importância de se proporcionarem oportunidades de participar na vida do grupo, promovendo a partilha e aceitação de diferentes ideias e perspetivas, estimulando valores e atitudes de tolerância, aceitação e respeito.	“Nós estamos a implementar cada vez mais jogos de grupo” [ED_L130]
	6.6.Dar o exemplo*	A EB realça o contributo do seu exemplo, através da partilha de valores os conflitos dissipam-se.	“dou o exemplo” [EB_L220] “é mais por dar o exemplo, por pegar e ir brincar e demonstrar também como é que se brinca de uma forma, de uma forma tranquila” [EB_L253;254]
	6.7.Atuação circunstancial*	A maior parte da EI prefere agir na altura e adaptar a sua intervenção às circunstâncias e aos intervenientes envolvidos.	“Eu ajo muito conforme a situação” [EA_L186] “Ajo na altura” [EF_L95]

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
6.8. Promover o diálogo entre todos*	As EI, exceto a (EF) defendem que o diálogo com e entre as crianças é uma estratégia a utilizar para gerir conflitos.	“eu acho que de facto o diálogo é sempre o primeiro modo de solucionar” [EB_L229;230]	
6.9.Reações diversas face à intervenção do EI	As reações variam desde o choro até à aceitação, que acaba sempre por acontecer.	“o mais importante é tentar falar com eles para eles perceberem” [EA_L222;223]	
		“mas aceitam bem na maior parte das vezes” [EF_L112;113]	
		“Muitas a chorar, choram imenso” [ED_L104]	

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
7. Envolvimento de outros parceiros	7.1. Envolvimento das famílias	As opiniões das EI variam: uma EF defende que não é necessário incluir as famílias, as outras consideram importante e fazem-no de diferentes formas. Os pais/cuidadores são os co educadores da criança, que se baseia na comunicação, pelo que a comunicação entre os vários intervenientes é necessária, podendo ser feita formal ou informalmente, (Silva, 2016).	“atividades que partilhamos para elaborar com as famílias onde há este intercâmbio não só de aprendizagens e de conhecimentos, mas também muito de comportamentos e de atitudes” [EB_L281-283] “Mas eu entendo que os pais devem ser informados quando são situações fora daquilo que é normal” [EA_L256;257]
	7.2. Envolvimento de outros atores educativos*	As EI (EB e ED) referem a importância de incluir os adultos que fazem parte da vida da criança e/ou do contexto educativo, na gestão de conflitos.	“Para mim todos os adultos que convivem com as crianças são agentes do seu processo educativo” “também converso muito com a minha educadora de apoio, a A.”

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplos de U.R
8.Evolução da autonomia do grupo face à gestão de conflitos		Remete para o desenvolvimento de competências da área da Formação Pessoal e Social (Silva, 2016), tais como atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças aprender com sucesso e tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários. Todas as entrevistadas reportam a evolução do grupo desde de um ano ou três anos de idade, consoante os casos	“E eles próprios depois vão resolver e agora muitas vezes já não vêm ter comigo, resolvem e tentam” [EA_L295;296] “já começam a querer partilhar” [EC_L113]

*Categorias e subcategorias emergentes.

Anexo 4- Grelha de resultados

Categorias	Subcategorias	UE Fa	UR Fa	%	
1. Formação académica das entrevistadas	1.1. Motivos diferentes para a escolha do curso	6	45	79	
	1.2. Formação inicial concluída em alturas muito diferentes	6	8	14	
	1.3. Formação contínua	1	4	7	
		t:	13	57	100
2. Percurso profissional das entrevistadas	1.1. Experiência de trabalho com diferentes faixas etárias	5	12	25	
	1.2. Preferências por faixas etárias	4	4	9	
	1.3. Experiência profissional e JI	6	31	66	
		t:	15	47	100
3. Caracterização do grupo	1.3. Faixas etárias dos grupos	5	9	16	
	1.4. Número de elementos do grupo	6	10	18	
	1.5. Pontos do grupo*	6	23	42	
	1.6. Fragilidades do grupo*	4	13	24	
		t:	21	55	100
4. Conflitos em Educação Pré-Escolar: diferenças de contextos e de género	a. Ocorrência de conflitos em contextos diversificados	6	14	37	
	b. Diferenças entre rapazes e raparigas	4	24	63	
		t:	10	38	100
5. Tipos de conflitos	5.1. Posse de objetos*	5	22	25	
	5.2. Liderança forçada*	4	11	13	
	5.3. Incumprimento de regras em brincadeiras de grupo*	5	8	9	
	5.4. Conflito físico*	4	10	11	
	5.5. Gestão do espaço*	1	2	2	
	5.6. Conflitos verbais*	1	4	6	
	5.7. Entre várias causas, imaturidade*	5	30	34	
		t:	25	88	100
6. Abordagens adotadas pelos E.I. para lidar com os conflitos	6.1. Apelo à reflexão pelas crianças*	3	10	9	
	6.2. A educadora identifica o sucedido antes de agir*	1	7	6	

Gerir conflitos e promover a autonomia em
Educação Pré-escolar

Categorias	Subcategorias	UE Fa	UR Fa	%
	6.3. Reforço negativo/punição*	3	5	4
	6.4. Dar autonomia para gerirem o conflito*	4	7	6
	6.5. Atividades em grupo sobre conflitos*	2	10	9
	6.6. Dar o exemplo*	1	5	4
	6.7. Atuação circunstancial*	4	12	11
	6.8. Promover o diálogo entre todos*	6	28	25
	6.9. Reações diversas face à intervenção do EI	6	29	26
	t:	30	113	100
7. Envolvimento de outros parceiros	7.1. Envolvimento das famílias	6	40	75
	7.2. Envolvimento de outros atores educativos*	2	13	25
	t:	8	53	100
8. Evolução da autonomia do grupo face à gestão de conflitos		6	31	100
	t:	6	31	100
	T:		482	

*Subcategorias emergentes.

Anexo 5- Alpha de Krippendorff

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pai rs Nominal
,7526	,6485	,8438	81,0000	2,0000	81,00 00

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin :

alphamin	q
,9000	,9990
,8000	,8210
,7000	,1165
,6700	,0500
,6000	,0020
,5000	,0000

Number of bootstrap samples:

2000

Judges used in these computations:

C1 C2

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----Page 1