

O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz

*The conflict in kindergarten as an opportunity to
develop a collaborative, mediation and peace culture*

Catarina Sobral 

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

cmsobral@ie.ulisboa.pt

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

apcaetano@ie.ulisboa.pt

Resumo

Na educação é imperativa a abordagem transversal dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), passando pelo acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, que promova saberes básicos dos cidadãos do século XXI, tais como a cidadania ativa e a gestão e resolução de situações problemáticas e conflitos.

O conflito é uma das bases relacionais pelas quais o dinamismo e a criatividade se desenvolvem e importa não o diabolizar como fenómeno a controlar e evitar. Através dele manifesta-se a diversidade e expressa-se a singularidade que tanto apreciamos quando valorizamos a pluralidade e quando defendemos a inclusão, a equidade e a democracia como princípios de construção edificadora das nossas sociedades.

Nos estudos apresentados pretendeu-se evidenciar a compreensão do fenómeno do conflito entre crianças, procurando refletir conjuntamente com as educadoras sobre a importância da promoção da gestão/mediação de situações de conflitos enquanto oportunidades de aprendizagem de princípios e valores de atuação, conducente a uma progressiva cultura de mediação e de paz.

Palavras-chave: Educação de Infância; Conflito; Mediação; Cidadania; Educação para a Paz

Abstract

In education, a transversal approach to all Sustainable Development Goals (SDGs) is imperative, including access to inclusive, quality and equitable education that promotes basic knowledge for 21st century citizens, such as active citizenship and the management and resolution of problematic situations and conflicts.

Conflict is one of the relational bases by which dynamism and creativity develop and it is important not to demonize it as a phenomenon to be controlled and avoided. Through it manifests diversity and expresses the singularity that we appreciate so much when we value plurality and when we defend inclusion, equity and democracy as building principles that build our societies.

In the studies presented, it was intended to highlight the understanding of the phenomenon of conflict between children, seeking to reflect together with the educators on the importance of promoting the management/mediation of conflict situations as opportunities of learning principles and values of action, leading to a progressive culture of mediation and peace.

Keywords: Childhood Education; Conflict; Mediation; Citizenship; Peace Education

1.Introdução

Na educação, em geral, e na educação de infância, em particular, é imperativa a abordagem transversal dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Documentos orientadores da União Europeia (COM/2018/024), Nações Unidas (A/RES/70/1), Conselho da Europa (CM/Rec (2010)7) e Unesco (A/RES/53/25), bem como a Convenção sobre os Direitos da Criança, acentuam a importância do acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, que promova saberes básicos dos cidadãos do século XXI, tais como a cidadania ativa e a gestão e/ou resolução de situações problemáticas e conflitos, numa perspetiva de educação para a paz.

Deste modo, iremos focar-nos no ODS 4 – Educação de Qualidade: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Este artigo enquadra-se, mais especificamente, no âmbito de duas de entre as dez metas para o referido objetivo da Agenda 2030, a saber: “garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para o ensino primário”; e “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da

cultura para o desenvolvimento sustentável” (p. 19).

Os contextos de educação de infância são locais onde as crianças passam grande parte dos seus dias e é promovida a sua socialização. Os educadores ensinam e educam em todos os momentos do dia-a-dia, visto que todas as ocasiões são momentos com potencial de aprendizagem, a qual se concretiza de forma holística, assumindo o desenvolvimento da criança como um todo, articulando as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. Neste sentido, a ação educativa é de extrema importância, de modo particular, nos momentos de tensão como os conflitos interpessoais, cuja resolução passa pela aquisição de recursos para esse fim e pela interiorização de valores que se traduzem em atitudes e hábitos de convivência pacífica.

Nos estudos aqui apresentados, foi dedicada especial atenção ao modo como os educadores geriam e mediavam as ocorrências de conflitos nas relações interpessoais das crianças. Aquelas devem ser percecionadas como ocasiões para conhecerem-se melhor a si próprias e aos outros e devem ser encaradas como benéficas por estimularem a inovação e criatividade das cognições, das competências e dos comportamentos e atitudes. Os processos de mediação de conflitos devem ser percecionados como ferramentas educativo-pedagógicas que auxiliam os intervenientes a encontrar uma solução pacífica, aproveitando essas ocorrências como oportunidades de aprendizagem face aos problemas atuais e futuros.

2. Enquadramento teórico

A educação ao longo da vida (ELV), do nascimento à morte, engloba todos os processos que conduzam os cidadãos a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprios. Segundo o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a ELV para o desenvolvimento dos indivíduos, das nações e da humanidade, baseia-se em quatro pilares, destacando-se aquele de natureza mais global: aprender a viver juntos. Este é, pois, um desafio considerável, que passa pela aprendizagem de regras básicas de convivência no seio de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade; pelo delineamento de crenças, valores, perceções, atitudes e opiniões sobre inúmeras questões, incluindo as relativas aos conflitos, à violência e à paz, sendo, para o efeito, imprescindível um contínuo diálogo numa base de compreensão mútua, solidariedade e respeito pelos direitos individuais e coletivos (Delors, 1998).

À educação (não formal e formal) compete apoiar o processo de aprendizagem da convivência, i.e., de competências sociais e emocionais e a consciencialização da interdependência e interconectividade consubstancial à condição humana. Para Jares (2006) conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e certos códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Assim, convivência e conflito são realidades sociais inerentes à vida em sociedade.

O conflito é um conceito polissémico. Há uma perspetiva generalizada de considerar o conflito como algo negativo, como refere Lederach (2000): “el conflicto suele concebirse casi únicamente en términos negativos. Tanto en la intuición popular como muchas de las definiciones científicas, presentan el conflicto como un fenómeno desagradablee intrínsecamente malo.” (p. 56). Corroborando, Cascon (2001) acresce:

“lo relacionamos con la forma en la que habitualmente hemos visto que se suelen enfrentar o “resolver”: la violencia, la anulación de una de las partes y no, una solución justa y mutuamente satisfactoria. Desde las primeras edades los modelos que hemos visto apuntan en esta dirección: series infantiles de televisión, juegos, películas, cuentos, ...; todas las personas sabemos que enfrentar un conflicto significa “quemar” muchas energías y tiempo, así como pasar un rato no excesivamente agradable; la mayoría sentimos (incluidos educadores y educadoras) que NO hemos sido educadas para enfrentar los conflictos de una manera positiva y que, por tanto, nos faltan herramientas y recursos. En los programas de las facultades de pedagogía y de ciencias de la educación se echan a faltar temas como la resolución de conflictos; (...). Aunque las cosas no están bien y lo veamos claro, muchas veces preferimos mantenerlas así antes que asumir los riesgos que significa

meternos en un proceso de transformación.” (p. 6).

Na mesma linha de pensamento, Jares (2001; 2002) explicita três visões sobre concepções de conflito em contexto educativo. A *visão tecnocrática* encara o conflito como algo negativo, uma desordem, um fenómeno a controlar e a evitar. A *visão interpretativa* encara o conflito como algo positivo, um confronto de perspectivas e de interesses e é orientada para a construção e transformação dialógica de representações relativas à compreensão e à ação em situações de conflito. A *visão crítica* valoriza o conflito como proposta contra instituinte de mudança das estruturas e do funcionamento dos sistemas, a estimular.

Entendemos que o conflito é natural (Fernández, 2001), inerente (Burguet, 1999) e consustancial (San Martín, 2003) ao ser humano. E segundo Neves e Ferreira (2001), é “útil na medida em que pode permitir melhorar algum aspeto do funcionamento individual (criatividade, independência, etc.), grupal (abertura ao compromisso, qualidade da decisão, cooperação intragrupal, etc.) ou organizacional (produtividade, competitividade, eficácia, clima social, etc.)” (p. 511), logo, necessário (Lederach, 2001) à vida. O conflito em si não é negativo. O modo como o conflito é abordado determina o papel – destrutivo ou construtivo – que aquele irá desempenhar na vida dos intervenientes (Jares, 2002; Lederach, 2001; Sandy & Cochran, 2000; Deutsch & Coleman, 2000). Ao invés de se encarar o conflito como um problema que tem de ser extinto, deve ser percecionado de forma positiva, visto ser benéfico para estimular a inovação e criatividade dos

comportamentos, das atitudes e das cognições, logo, enquanto oportunidade de crescimento, aprendizagem, enriquecimento mútuo, transformação e desenvolvimento. De acordo com Vinyamata (2014), “Cuando los conflictos significan y representan crecimiento, oportunidad, posibilidad de innovación, cambio, regeneración, estímulo, mejora, descubrimiento y serenidade (...) son elementos que nos permiten avanzar, mejorar, prever su función regeneradora y sacar provecho” (pp. 24-25). É, pois, necessário criar uma nova cultura de paz, aprendendo desde pequenos a resolver os conflitos de forma não violenta. “Neste sentido é bo familiarizarnos desde a educación infantil con diversas estratexias para a toma de conciencia sobre o conflicto e a súa resolución por médios non violentos” (Jares, 2001, p. 69), como é o caso da mediação.

2.1. O conflito nas interações entre pares na infância

O conflito é um componente inerente e necessário, de crescimento e de mudança, na dinâmica do desenvolvimento social (Berndt & Ladd, 1989; Laursen, Finkelstein, & Betts, 2001; Valsiner & Cairns, 1992) e faz parte da aprendizagem da relação com os outros viver a experiência de conflito com os pares. As capacidades de iniciativa e de interação social desenvolvem-se desde o nascimento, gerando compreensão do mundo social e servindo de modelo na construção de futuras relações ao longo da vida (Hohmann & Weikart, 2011; Wittmer, 2008, 2012). Os bebés e as crianças de tenra idade precisam de relações de apoio assentes na afetividade, confiança e segurança. Dado que aquelas passam cada vez mais horas em contextos de educação de infância – em média,

39,1h/semana em creche e 38,5h/semana em pré-escolar (CE/EACEA/Eurydice, 2019; CNE, 2019), este é um assunto ao qual é necessário dedicar especial atenção, de modo particular pelas educadoras. Huston, Bobbitt e Bentley (2015) referem existir dois campos de investigação em contraste: por um lado aqueles que indicam que crianças que frequentaram, desde cedo e durante longos períodos de tempo, contextos institucionais de educação de infância, têm problemas de comportamento quando chegam à idade escolar e, por outro lado, aqueles que indicam que contextos de alta qualidade podem orientar para a redução de problemas comportamentais e a promoção de competências sociais das crianças.

As instituições de educação e cuidados para a primeira infância são contextos onde os bebés têm oportunidade de interagir com os seus pares e estabelecer relações (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010). Post e Hohmann (2011), afirmam que os educadores procuram dar-lhes uma contínua atenção em cada interação, ajudando-os “a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos no centro” (p. 72), e acrescentam, “através das suas interações diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (p. 40). Na continuidade, Hohmann e Weikart (2011) referem:

“Nos anos pré-escolares as crianças continuam a expandir as suas interações sociais. A capacidade crescente de falar e formar imagens mentais permite-lhes desenvolver competências sociais adicionais: são

capazes de distinguir as suas necessidades e sentimentos dos outros, (“eu” e “tu”), de descrever os pensamentos e sentimentos que vivenciam, de relembrar interações passadas, e de antecipar experiências sociais futuras. Em resumo, as crianças de idade pré-escolar começam a apreciar, compreender e tomar decisões sobre si próprias e as pessoas do seu mundo.” (p. 571).

As relações interpessoais, quer sejam harmoniosas quer conflituosas, contribuem para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível das suas competências sociais (Hay & Ross, 1982; Singer & Hännikäinen, 2002).

Neste sentido, Sandy e Cochran (2000) afirmam que o conflito interpessoal promove o crescimento emocional e cognitivo. Papalia, Olds e Feldman (2001) acrescentam que o conflito ajuda a criança a aprender a negociar e resolver disputas. Os momentos de conflito entre pares são oportunidades para o educador contribuir para a aprendizagem social das crianças (Oliveira-Formosinho, 2001), pois “ainda que os conflitos das crianças com os companheiros possam ser incómodos e irritantes, os adultos centralizam as suas energias a estimular as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 89).

Os contextos de educação de infância devem desempenhar um importante papel na formação e orientação das interações das crianças, sendo crucial uma intervenção precoce ao nível das situações de conflito, de modo a promover um comportamento pró-social, neutralizando respostas violentas e descontroladas (Sastre & Moreno, 2002). Isto porque, dificuldades sociais na

infância podem originar um fenómeno de ciclo recursivo (Katz & Chard, 2009), pelo qual o indivíduo adquire um dado padrão de comportamento e as reações que provocam (de aceitação ou de rejeição) tendem a levar ao mesmo comportamento (Laursen, Finkelstein & Betts, 2001), correndo o risco de desenvolver desadaptações de vária ordem, na adolescência e vida adulta. Torna-se, pois, crucial ajudar as crianças a aprender formas não agressivas de resolver os seus conflitos, através de processos alternativos de resolução de conflitos, e o educador desempenha aqui um papel de extrema importância na interação e relações entre pares, nomeadamente pela mediação de conflitos (Singer, 2002).

2.2. A mediação de conflitos entre pares na infância

No âmbito educativo, a ação mediadora não se limita à intervenção em conflitos pontuais, mas a múltiplas situações resultantes da convivência diária e também as competências e atitudes mediadoras vão para além da escola e acompanham as pessoas ao longo de toda a vida. Entendemos aqui a mediação como um processo formal ou informal de prevenção, resolução e transformação de conflitos protagonizado pelos próprios, com auxílio de um terceiro imparcial (o mediador) de modo a criar, renovar ou reparar laços interpessoais (Guillaume-Hofnung, 2020; Six, 2003).

Contudo, acontece, muitas vezes, o recurso à arbitragem, técnica na qual a terceira parte é parcial e tem poder de decisão. Tal facto, poderá reforçar as crenças das crianças de que não serão capazes de resolver futuras disputas. Não obstante, e dependendo das circunstâncias do momento, poder-se-á recorrer a uma abordagem de arbitragem

e de mediação, numa combinação de processos (Johnson & Johnson, 1995).

De acordo com Boqué, Corominas, Escoll e Espert (2011), a mediação faz uso das experiências do quotidiano para gerar aprendizagens de âmbito social e relacional, pois “aprovecha los diferentes momentos y situaciones de manera espontánea para avanzar en el desarrollo de las personas como seres humanos” (pp. 24-25) procurando “explícitamente apoyar la realización práctica de los derechos y deberes de todas las personas” (p. 65). A mediação é, assim, entendida como um processo de “gestión constructiva (comprometida no violenta y positiva), creativa (inventando nuevos caminos, formulando ideas originales y abriendo nuestro pensamiento), cooperativa (reconociendo, revalorando y dialogando con las otras personas) y crítica (equitativa, transformadora y pacífica)” (p. 11).

Apesar da diversidade de campos de aplicação, de modelos e de processos de mediação, existem algumas etapas habituais: partilhar pontos de vista, definir o problema, sugerir procurar alternativas e acordo. Em contexto de educação de infância, ainda que o ritual da ação mediadora seja informal e flexível, podem ser considerados diferentes passos, tendo por referência vários autores (Porro, 2006; Boqué et al., 2011; Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011): *i)* parar e recuperar a calma (aguardar até que ambas as partes estejam emocionalmente disponíveis para dialogar); *ii)* escutar e falar sobre o sucedido (clarificando o que aconteceu, identificando sentimentos e criando empatia); *iii)* definir o problema em função das necessidades; *iv)* procurar soluções e seleccionar a que mais agrada

a ambas; v) construir um plano e coloca-lo em ação; e vi) fazer as pazes.

Assim, o mediador deve criar um clima de “confianza y empatia com todos, por un lado, y por el outro ser equidistantes”, atuando com “multiparcialidad, es decir, tomar partido por todos” (Diez & Tapia, 2000, p. 112). Ele é um facilitador da comunicação, ajudando as partes a encontrar objetivos comuns, a criar empatia, a fomentar a compreensão mútua através da prática de escuta ativa e a construir uma solução mutuamente satisfatória, e, quando necessário, incentivar a reconciliação. Esta, segundo Torrego (2003), é mais dissuasora da repetição do acontecimento do que o castigo, visto envolver as crianças a um nível mais mental e emocional. Não obstante, em situações de impasse, as educadoras-mediadoras, enquanto sujeitos ativos e não meros observadores, podem também sugerir soluções (Martínez, 1999; San Martín, 2003; Suares, 2004).

De acordo com Boqué (2002) pode recorrer-se à mediação através de três formas: por iniciativa do mediador; por

solicitação de uma (ou ambas as) parte(s) em conflito; por recomendação de alguém do meio envolvente. No entanto, de modo a incentivar uma maior participação e progressiva autonomia e confiança nas capacidades das crianças, os educadores devem-lhes possibilitar o treino quotidiano das suas competências e aprendizagens, dando-lhes tempo e espaço para a resolução independente, à sua dimensão (Hohmann & Weikart, 2011; Cascón, 2001; Porro, 2006; Post & Hohmann, 2011), intervindo apenas quando necessário.

A abordagem à resolução de conflitos por meio da mediação, enquanto processo de gestão construtiva, criativa, cooperativa e crítica, promove a aquisição de um espírito crítico, de capacidade de argumentação e justificação do seu ponto de vista e das suas escolhas, bem como a abertura à diferença e ao consequente enriquecimento na vivência de princípios e valores como a: diversidade, democracia, justiça, confiança, empatia, ética, solidariedade, tolerância, gratuidade, entre muitos outros, numa perspetiva de educação para a cidadania.

3. Metodologia

É aqui elaborada uma síntese da metodologia utilizada nos dois estudos empíricos realizados no âmbito das dissertações de mestrado e de doutoramento da primeira autora, sob orientação da segunda autora. Ambos seguiram uma abordagem qualitativa, privilegiando a construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo dos fenómenos vivenciados pelos atores no seu contexto de trabalho.

O primeiro estudo (E1), um estudo de caso etnográfico (Stenhouse, 1997), centrado nos processos de conflito entre crianças; e o segundo estudo (E2), uma investigação-colaborativa (Stenhouse, 1997; Bradbury, 2015), centrado nos processos formativos sobre as problemáticas do conflito e da mediação de conflitos, conjugando ainda ações com auxiliares e pais (não trabalhadas neste artigo). Em ambos os estudos, pretendeu-se evidenciar a importância das interações

conflituosas entre pares e a consciencialização da atuação das educadoras enquanto mediadoras.

O E1 decorreu numa instituição do ensino particular e cooperativo nos arredores da grande Lisboa. O jardim-de-infância albergava um total de 72 crianças distribuídas pelas salas dos 3, 4 e 5 anos, contando as duas primeiras com uma auxiliar cada. A educadora participante (EJ) era licenciada, trabalhava na instituição há já 12 anos e tinha um grupo de 25 crianças de 4 anos.

O E2 decorreu numa instituição particular de solidariedade social, localizado na

grande Lisboa, com duas valências: creche e pré-escolar. A primeira acolhia 63 crianças dos 4 meses aos 2 anos, distribuídas pelo berçário, salas 1, 2 e 3 – contando os bebés com quatro auxiliares e as restantes salas com duas. A outra valência acolhia 165 crianças dos 3 aos 5 anos, distribuídas por 7 salas, cada qual com uma auxiliar. Todas as educadoras participaram: 4 de creche (EC1 a EC4) e 7 de pré-escolar (EJ1 a EJ7); uma tinha bacharelato, sete licenciatura, uma pós-graduação e duas mestrado. A maioria trabalhava na instituição há pelo menos 10 anos.

Estudos	Participantes		
	Crianças		Educadoras
	Creche [0-2 Anos]	Pré-escolar [3-5 Anos]	
E1	---	24	1
E2	63	165	11

Tabela1: Caracterização dos Participantes

Fonte: Autoras

No E1, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Fontana & Frey, 2000) à educadora, no início (EI) e no final (EF). E foram levadas a cabo observações do tipo participante completa por oportunidade (Adler & Adler, 2000), ao longo de 7 meses. A transcrição das entrevistas e os registos de observação foram sendo devolvidos à educadora.

No E2, foram levadas a cabo duas fases: numa primeira decorreu uma ação de formação (sob a modalidade de círculo de estudos) sobre conflito e mediação de conflitos, e, numa segunda fase decorreu o desenvolvimento e implementação de alguns projetos nas diferentes valências, num total de quinze meses. Procedeu-se à recolha de dados através de diversas técnicas: entrevistas semi-estruturadas,

iniciais de focus group (EFG) (Morgan, 2001; Gillham, 2005) e finais de follow up (EFU) (Flick, 2009; Gay, Mills, & Airasian, 2009), algum tempo após saída da investigadora; e as observações (auto e mútuas), segundo a técnica dos incidentes críticos (Estrela, 1990). Em colaboração com as educadoras foi desenvolvido um processo cíclico e em espiral, envolvendo as fases de planificação (reflexão antes da ação), observação (da própria ação e das colegas) e reflexão (sobre incidentes, atuações e resultados), servindo de ponto de partida para nova planificação, dando início a uma nova sequência de ciclos investigativos. Realça-se o facto de ter havido ao longo de todo o processo de investigação-formação, um constante movimento de vaivém de recolha,

devolução e análise conjunta (entre educadoras e investigadora) dos dados.

Em ambas as investigações, os dados recolhidos foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, tendo-se procedido à sua categorização segundo os princípios de Bardin (2011).

As investigações foram, ainda, pautadas por princípios e cuidados éticos, que tinham subjacente a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação Profissional de Educadores de Infância, destacando o estabelecimento de relações de respeito, orientadas por princípios

como o consentimento informado e o anonimato, utilizando nomes fictícios, sendo constante o esclarecimento acerca dos procedimentos, incluindo a possibilidade de afastamento da investigação e remoção dos dados recolhidos. Especial atenção foi dedicada à construção de relações de confiança, conduzindo a uma abertura nos fluxos de comunicação e conhecimento assentes na honestidade, evitando causar qualquer dano aos participantes (Baskerville, & Goldblatt, 2009; Maister, Green, & Galford, 2000; Langley, 2012; Zeni, 2009).

4. Resultados

No que concerne aos resultados, foi dada primazia às entrevistas quer iniciais, quer finais, sendo evidenciada uma evolução da consciencialização das educadoras sobre as implicações do processo de gestão dos conflitos entre pares no desenvolvimento social das crianças. Ressalva-se o facto de que, embora no E1 as interações conflituosas entre crianças tenham sido objeto de observação prolongada não será aqui feita essa análise, mas sim das conceções e da atuação da educadora que trespassaram nos momentos de entrevistas, bem como no E2, no qual, a atuação das educadoras foi um dos principais focos de investigação colaborativa. Em ambos os estudos, pareceu haver alguns aspetos que mudaram quer nas conceções sobre conflito quer nas práticas das educadoras em situação de conflito entre crianças, enfatizando valores incutidos mediante essa atuação.

4.1. Conceções de conflito

Tendo a nomenclatura de Jares (2002) subjacente à análise dos dados das entrevistas, foi visível que algumas das educadoras mudaram a sua conceção sobre o conflito, considerando-o inicialmente como um fenómeno negativo e mais tarde como algo positivo e enriquecedor para os conflitantes. Algumas educadoras posicionavam-se de acordo com uma visão tecnocrática, perspetivando o conflito com conotação negativa, pois causa “mal-estar” (E1, EJ, EI: 2), e, constantemente, com consequências negativas – “o conflito é uma atitude que provoca uma reação negativa, porque aquele que vence fica bem, mas o que perde fica mal.” (E2, EJ3, EFU: 2).

Não obstante, a grande maioria das educadoras manteve uma visão interpretativa do conflito, descrevendo-o como – “algo positivo” (E2, EC3, EFG: 6); “continuo a ver como uma coisa positiva.” (E2, EC2, EFU: 1) e, à semelhança dos variados autores enunciados (Fernández,

2001; Burguet, 1999; San Martín, 2003), também como algo natural – “Eles são naturais!” (E1, EJ, EF: 2), “são coisas naturalíssimas” (E2, EJ6, EFU: 11), são substanciais ao Homem: “O conflito faz parte da nossa natureza” (E2, EC1, EFG: 11). E, ainda, algo inevitável – “O conflito faz parte do ser humano” (E2, EC5, EFG: 1), ou seja, é inerente às relações interpessoais que, por vezes, necessitam do restabelecimento da comunicação – “A incomunicação pode transformar-se em comunicação, se as pessoas conseguirem conversar sobre o conflito” (E2, EJ4, EFU: 1). E é também descrito enquanto oportunidade de crescimento – “Vamos encará-los como uma oportunidade, uma possibilidade para a criança crescer” (E2, EJ3, EFU: 7).

Houve, ainda, quem aludisse a uma visão crítica face ao conflito, entendendo-o, tal como alguns autores (Neves & Ferreira, 2001), como possibilidade de mudança, de melhoria, e evolução nas diversas áreas da vida pessoal e social – “[o conflito] é uma mudança” (E2, EJ2, EFU: 1); “acho que se não houvesse conflitos, éramos sempre as mesmas pessoas e não evoluíamos.” (E2, EC1, EFU: 4), e estando o modo de atuação face àquele invariavelmente conectado com os valores humanos, mediante a sua utilização didática no sentido da evolução e melhoria das relações interpessoais – “Porque acima de tudo, são valores humanos. Isto dos conflitos é importante, porque é a nível humano que estou a trabalhar, das relações. E não é mais nem menos importante do que saber fazer um grafismo ou reconhecer um algarismo ou.... Se calhar, o mais importante é isto, é saber estar com.” (E1, EJ, EF: 14); “chegámos à conclusão que era bom, esse tipo de situações, para podermos promover

aprendizagens que têm a ver com a cidadania, valores, etc.” (E2, EJ1, EFU: 2).

4.2. Práticas das educadoras

Para uma atuação favorável das educadoras face às interações conflituosas dos pares, é importante que aquelas perspetivem o conflito como natural e fator de crescimento e mudança em prol do desenvolvimento de competências emocionais e sociais (Sandy & Cochran, 2000; Hay & Ross, 1982; Singer & Hännikäinen, 2002) e uma progressiva autonomia na resolução dos seus problemas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). A atuação das educadoras nas situações de conflito entre pares é, pois, relevante, de modo particular fazendo uso de processos de mediação (Singer, 2002).

Quanto às atuações das educadoras em situação de conflito entre crianças, houve algumas mudanças no sentido de um posicionamento cada vez menos de árbitro e cada vez mais de mediador, ou seja, ao invés de fazer uso do poder e impor uma decisão final, um maior esforço foi dedicado a estar disponível para ouvir ambas as partes envolvidas no conflito, concedendo espaço e tempo para que falassem e se escutassem mutuamente, solicitando a partilha de ideias para a resolução da situação e permitindo que as partes selecionassem a ideia que mais agradasse a ambas, por forma a manterem e/ou melhorarem os seus laços relacionais, responsabilizando-as pelas suas escolhas e promovendo a sua autonomia e capacidade de realização. Na maioria das suas atuações, encontram-se subjacentes processos de mediação (Boqué *et al.*, 2011; Porro, 2006; Post & Hohmann, 2011; Hohmann, & Weikart, 2011) conduzidos de forma informal, que confluem na seguinte sequência de passos flexível: abordar a situação com calma;

pedir esclarecimentos sobre o que aconteceu; indagar sobre sentimentos; procurar soluções; sugerir a reconciliação; e elogiar o caminho percorrido.

Tendo também havido lugar para uma abordagem conjugada de arbitragem e mediação (Johnson & Johnson, 1995) e, ainda, para a inação (pelo menos assumida de forma explícita apenas numa fase inicial).

Assim sendo, houve educadoras que assumiram ter tido uma atitude passiva face à ocorrência de situações conflituosas entre as crianças: muitas vezes ignoravam ou chegavam mesmo a evitar o seu envolvimento, pois consideravam ser algo incómodo e irritante (Hohmann & Weikart, 2011), afirmando: “é uma coisa que me irrita, chateia-me. [E] não me preocupo muito, não é o centro da minha atuação como educadora. Eu deixo-me muitas vezes levar pela impulsividade. Os conflitos irritam-me, mas não faço nada para melhorar, portanto, é natural que as coisas não melhorem.” (E1, EJ, EI: 19-20). E, havia sido usual ripostarem de forma menos sensível ao pedido de auxílio das crianças, quando ocorriam muitas solicitações: “às vezes era tanta coisa que não parávamos para pensar, era: “ok, siga”. Ou estávamos no meio de uma atividade, e vinha um pedia para ir à casa de banho, o outro dizia ‘ele bateu-me’ e... E depois estávamos tão envolvidas que era usual pensar e até dizer: ‘ok, agora não quero saber.’” (E2, EJ6, EFU: 7).

Reconheceram ter uma posição de árbitro, por ser uma forma rápida de pôr termo a qualquer conflito que emergisse, quer tomando uma decisão no imediato que não beneficiava ninguém, quer tomando partido por apenas uma das partes: “vou logo para o mais fácil, que é pôr de

castigo” (E1, EJ, EI: 17), pois “o nosso ponto de saturação também atinge o limite e ‘agora ficas ali’, de vez em quando, a cadeira do pensamento funciona muito bem” (E2, EJ2, EFU: 5). Contudo, apercebiam-se que o castigo não surtia o efeito desejado e que seria melhor optar por outra abordagem: “No fundo, o que eu queria é que aprendesse que aquilo não se faz, mas às vezes acho que não resulta, porque passado um tempo já está a fazer o mesmo” (E1, EJ, EI: 17); “E depois fico a pensar ‘ok, isto não o ajuda em nada, mas eu já estou pelos cabelos’. E a seguir acalmo-me. Eu não me punha tanto na perspetiva da criança, punha-me mais na perspetiva de acabar o conflito.” (E2, EJ6, EFU: 11); “Se calhar antes dizia assim, pões aí o sapato e acabou-se, nem sequer punha hipótese de dar outras alternativas e isso mudou” (E2, EJ1, EFU: 3).

Admitem que nem sempre conseguem atuar da forma que consideram ser a mais adequada, devido ao fator tempo: “Há dias em que tu não tens tempo para esse tipo de reflexão com eles] e acabas por ser tu o adulto a ter o poder de decisão, (...) e às vezes és tu que tens de tomar a decisão e ponto final, ‘é porque é, e agora vais para o fim da fila porque vais’, nem sequer estamos ali com explicações” (E2, EJ5, EFU: 5). Sendo assumida uma conjugação das duas formas alternativas de gestão de conflitos, a arbitragem e a mediação (Johnson & Johnson, 1995).

Ainda assim, os testemunhos das educadoras foram no sentido de terem procurado ter uma atuação mais próxima do processo de mediação em detrimento da arbitragem, mantendo uma postura multiparcial (Diez & Tapia, 2000) face às partes. E afirmam: “eu antigamente não tinha essa preocupação, de estar a arranjar alternativas com eles para eles

escolherem, ou a preocupação não era tanto essa, era mais parar o conflito, não era resolver ou, melhor, levá-los a resolver.” (E2, EJ1, EFU: 4); “Mudou uma coisa, quando uma [criança] vem fazer uma queixa, eu em vez de assumir que é verdade, vou perguntar à outra também, ou seja, tenho sempre o cuidado de perceber o que realmente aconteceu. E, portanto, acho que melhorou. Oiço melhor ambas as partes” (E2, EJ4, EFU: 2); “Às vezes, havia uma dentada nós afastávamos a criança, ralhávamos e depois ficávamos por ali. Passado um bocadinho lá ia a criança outra vez morder. Quando acontece uma situação destas, nós vamos ter de recompensar tanto uma e a outra parte com o mesmo tempo, mas pelo sentido positivo: do mimar, do abraçar, do dar carinho. E eu tenho notado que tem sido muito positivo com este grupo porque é capaz de o resto do dia as crianças já não terem este tipo de comportamento. (E2, EC3, EFU: 2-3).

A reflexão quer individual (E1) quer conjunta de todas as educadoras (E2) sobre a sua atuação em situação de conflito entre as crianças, após devolução de dados (nomeadamente das transcrições das entrevistas), parece ter contribuído para uma atitude mais atenta face às circunstâncias dos conflitos, procurando ter presente um conjunto flexível de processos de mediação, adaptando a atuação às circunstâncias e à individualidade de cada criança.

Num primeiro momento, era importante observar a interação conflituosa e dar tempo e espaço para uma tentativa de resolução autónoma: “Normalmente eu distancio-me e fico a observar a ver se são capazes de resolver. As crianças precisam de tempo e de espaço próprio para se entenderem, para entre eles descobrirem

estratégias: conversas, brincadeiras, ... para tentarem entreatar-se para resolverem os seus conflitos.” (E2, EC1, EFU: 3).

As educadoras, procurando seguir os passos de atuação mediadora, iniciavam por *abordar a situação com calma*, apelando, simultaneamente, ao autocontrolo das crianças: “No fundo, é o acalmar os ânimos” (E1, EJ, EI: 13); “dizer-lhes ‘contem até 10’ ou ‘quando estiverem mais calminhos vêm falar’” (E2, EJ2, EFU: 13). Até porque, por vezes, as crianças podem demorar algum tempo a desoprimir uma emoção intensa e recuperar a calma: “Às vezes eles ficam muito nervosos e nós não os conseguimos ‘alcançar’. Então aguardamos um momento para se acalmarem e depois conversamos” (E2, EJ3, EFU: 8).

Após os momentos iniciais, e para que as educadoras se inteirassem das perspetivas de ambas as partes, iam *pedir esclarecimentos sobre o que aconteceu*: “O que é que aconteceu?” (E1, EJ, EI: 17); “Estou mais disponível para tentar perceber o que é que levou àquele conflito, para chamar as partes e fazê-las falar. Antigamente, por exemplo, via um estalo no recreio, chamava logo os dois: ‘sentar, acabou.’. Agora é: ‘expliquem-se’. Tento desmontar as situações com eles.” (E2, EJ1, EFU: 18). Assim, era estimulado o diálogo entre todas as partes envolvidas, com maior ou menor acompanhamento do adulto, consoante as idades e necessidades das crianças.

Era também importante que as partes se colocassem no lugar uma da outra, suscitando empatia, ajudando-as a compreender e a ponderar sobre os seus pontos de vista “vamos sempre dialogando: ‘olha, o teu amigo não sabia. Aquele brinquedo estava ali, pensou que

não estavam a brincar com ele” (E2, EC1, EFU: 4-5); “Tentar fazer entender a razão, porque é que o outro agiu assim, às vezes eles não entendem e o outro também pode compreender de maneira errada” (E1, EJ, EI: 13). Deste modo, as partes são levadas a compreender o conflito de forma mais abrangente.

Para além das posições alheias, os adultos procuravam também *indagar sobre sentimentos*: “‘tu tens uma bola e estás a divertir-te com outro amigo, chega lá um amigo e tira-te a bola. Como é que tu te sentes?’ Ponho-os muito a pensar nos sentimentos deles.” (E2, EJ2, EFU: 13). Mas, as educadoras admitem não ser algo a que costumam dedicar muito tempo: “acabamos por resolver aquela situação ali, no momento. Não é propriamente para depois ajudar a criança a perceber como é que se sente, porque eles, de certeza não se sentem muito bem quando estão a discutir” (E1, EJ, EF: 2).

As crianças eram, entretanto, encorajadas a *procurar soluções* que conduzissem à resolução do problema: “‘O que é que vocês acham que podem fazer?’” (E2, EJ6, EFU: 3); ou “Então vamos aqui arranjar a melhor solução, entre todos” (E2, EJ3, EFU: 8). Não obstante, em situações de impasse, as educadoras-mediadoras, enquanto sujeitos ativos e não meros observadores, também sugeriam alternativas: “[nos bebés] normalmente o que os outros têm é o que lhes desperta mais à atenção. Aí passa por ir buscar outro objeto que seja semelhante quando há, quando não há, dar alternativa” (E2, EC2, EFU: 2); nos mais crescidos, “Às vezes dou pistas, quando o conflito é posse de objetos, sugiro que partilhem à vez. Normalmente é uma boa sugestão e eles conseguem depois resolver o problema” (E2, EJ4, EFU: 1).

No final, como forma de retomar a relação entre as partes, era comum as educadoras solicitarem às crianças *fazerem as pazes*: “peço para pedirem desculpa um ao outro” (E2, EC1, EFU: 3); “pede-se desculpa, dá-se um beijinho ou um abraço” (E2, EJ3, EFU: 8). Houve inclusive uma educadora que recorda e reforça que: “Eu acho que também tem muito a ver com aquilo que fizeram comigo, o ‘fazer as pazes com’. No futuro vão ter situações de conflito, e vão perceber que se calhar é melhor estar em paz do que não estar em paz. Fazer com que a situação fique resolvida, para que voltem a ser amigos e tudo decorra normalmente, como antes” (E1, EJ, EF: 10-11). A reconciliação é mais dissuasora da repetição do acontecimento do que o castigo, visto envolver as crianças a um nível mais mental e emocional (Torrego, 2003).

Por fim, poucas foram as vezes que as educadoras referiram ter feito um seguimento próximo dos acontecimentos e parabenizado as crianças pelos seus feitos: “Olha, tiveste este conflito, mas fostes ótimo, conseguiste falar com o teu amigo. Muito bem!” (E2, EJ3, EFU: 2).

As educadoras procuravam, assim, promover uma gestão cooperativa entre as crianças, tendo por base o diálogo para uma compreensão mútua, estimulando a busca de soluções criativas, por meio de um espírito crítico e tendo em vista uma gestão construtiva das situações de conflito (Boqué *et al.*, 2011), tendo como alicerce o facto de todas as pessoas terem direitos e deveres.

A aprendizagem de atitudes e processos mediadores valorizam, pois, um clima de escuta e diálogo, que incita à construção de valores para uma cultura de convivência, de tolerância, de

reconciliação e de paz, promovendo, assim, uma educação de qualidade.

4.2.1. Princípios e Valores veiculados pela atuação do educador-mediador em situação de conflito entre pares

No que concerne à consciencialização de princípios e valores veiculados pela atuação das educadoras, são brevemente destacados os seguintes:

Diversidade – “O conflito e a sua resolução implicam, invariavelmente, a abordagem dos valores/crenças/ideias de cada um e é sempre uma oportunidade de se abordar esta questão. Diferentes pontos de vista, enriquecem a vida em grupo.” (E2, EJ1, EFU: 1);

Democracia – “Todos têm voz, vez. E o adulto tem de ser sensível a isso. Podem expressar os seus sentimentos, etc. E depois então vamos arranjar a melhor a solução, entre todos.” (E2, EJ3, EFU: 11);

Justiça – “Primeiro, observar. Depois, quando intervimos, ser o mais justa possível. Ouvir as duas partes e tentar ser justa.” (E2, EC1, EFG: 23); “(...) é sempre importante ouvir as duas crianças para saber como atuar da melhor forma possível, justa para as duas crianças” (E2, EC1, EFU: 8);

Confiança – “As crianças são sensíveis à injustiça, a qual pode criar má relação. Nós deixamos de ser aquela pessoa de confiança e passamos a ser alguém em quem não podem confiar.” (E2, EC1, EFU:

8); “Às vezes prefiro não atuar, quando não tenho a certeza sobre aquilo que se passou, porque pode mexer com essa sensibilidade da criança e a nossa relação poderá ficar mais ou menos sólida, dependendo da forma como eu agir.” (E2, EC3, EFU: 17).

Empatia – “Pôr-me no lugar da criança e também tentar sentir o que é que ela sentiu naquele momento e como é que ela viu a situação.” (E2, EC1, EFG: 23); “Eu acho que para nós, que estamos num plano educativo e a trabalhar com crianças de variadíssimos traços... é importante pararmos para refletir as atitudes e tensões, porque toda a vida social e relacional deriva disto: das empatias, dos afetos, da comunicação – como se fala/exprime, da maneira como se chega ao coração dos outros.” (E2, EC3, EFU:9);

Ética – “É importante que nos conflitos haja uma certa ética profissional para não banalizar o sucedido quando é falado por ‘diferentes vozes.’” (E2, EC3, EFU:1); “Ser modelo.” (E2, EC5, EFG: 5).

Estes são alguns dos princípios e valores assentes na salvaguarda dos direitos e deveres de cada cidadão, imprescindíveis para prosseguir com uma realidade social conciliadora e humana, contribuindo ativamente para conviver de maneira respeitosa, colaborativa e pacífica. Desta forma, as relações sociais contribuem para criar uma sociedade justa, pacífica e solidária.

5. Considerações Finais

As relações sociais estabelecidas e mantidas durante os primeiros anos de vida da criança irão influenciar as suas relações futuras. As interações

conflituosas encontram-se presentes no dia-a-dia e dependendo do modo como são encaradas e abordadas, podem resultar em potenciais eventos

construtivos, ocasionando momentos propícios à aprendizagem e treino de competências de negociação de conflitos por parte das crianças, à medida que, simetricamente, a educadora vai assumindo um papel cada vez menos ativo, possibilitando àquelas uma crescente autonomia.

A ação de mediação de conflitos busca a prevenção, resolução, reconciliação e transformação das relações. É, pois, necessária uma figura que assuma esses processos de mediação de conflitos para a resolução o mais assertiva possível dos mesmos e, assim, dotar as crianças de competências que lhes permitam ter os comportamentos desejáveis e aceitáveis numa sociedade, tornando-se, assim, a sua aceitação e inserção na sociedade um

processo tranquilo e harmonioso. Deste modo, as atitudes e processos mediadores valorizam um clima participativo, de escuta e diálogo, que promove a construção de valores para uma cultura de convivência, de tolerância, de reconciliação e de paz.

A intervenção do educador de infância na mediação de conflitos vai, então, no sentido de promover o desenvolvimento da criança em termos não só cognitivos, como também interpessoais e, conseqüentemente, sociais. Investindo numa educação de infância interessada na qualidade das relações interpessoais, poder-se-á assistir no futuro (não muito longínquo) a formas de convivência mais satisfatórias e, conseqüente, melhoria da qualidade de vida dos futuros cidadãos.

Nota de Fim:

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação - UID/CED/04107/2020. Referência UIDB/04107/2020.

Adler, P., & Adler, P. (2000). Observational techniques. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 377-392. Thousand Oaks: Sage.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Baskerville, D., & Goldblatt, H. (2009). "Learning to be a critical friend: From professional indifference through challenge to unguarded conversations", *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 205-221.

Berndt, T., & Ladd, G. (1989). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.

Boqué, M. C., Corominas, Y., Escoll, M., & Espert, M. (2011). *Hagamos las paces: Médiación 3-6 años*. Barcelona: Ceac.

Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.

Bradbury, H. (2015). *The handbook of action research*. Thousand Oaks: SAGE.

Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos.

Comissão Europeia. CE/EACEA/Eurydice. (2019). *Números-chave sobre a educação pré-escolar e cuidados para a infância na Europa – Edição de 2019, Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2019). *Estado da educação 2018*. Lisboa: CNE.

Delors, J. (Coord.). (1998). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Diez, F., & Tapia, G. (2000). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Fernández, I. (2001). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Fontana, A., & Frey, J. (2000). *Interviewing: The art of science*. In Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of*

qualitative research, editado por Norman Denzin, Yvonna Lincoln. 361-376. Thousand Oaks: Sage

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2009). *Educational research – competencies for analysis and applications*. London: Pearson.

Gillham, B. (2005). *Research interviewing: The range of techniques*. New York: Open University Press.

Guillaume-Hofnung, M. (2020). *La médiation*. Paris: PUF.

Hay, D., & Ross, H. (1982). “The social nature of early conflict”, *Child Development*, 53 (1), 105-113.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Huston, A., Bobbitt, K., & Bentley, A. (2015). “Time spent in child care: how and why does it affect social development?”, *Developmental Psychology*, 51 (5), 621-634.

Jares, X. (2006). *Pedagogia de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Jares, X. (2002). *Educação e conflito – guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.

Jares, X. (2001). *Aprender a conviver*. Vigo: Xerais.

Johnson, D., & Johnson, R. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. New York: Interaction Book Company.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Langley, D. (2012). “Women reaching women: A story of change. The role of narrative in building trust and commitment during an action research project”, *Educational action research*, 20 (1), 41-53.

Laursen, B., Finkelstein, B., & Betts, N. (2001). “A developmental meta-analysis of peer conflict resolution”, *Developmental Review*, 21 (4), 423-449.

Ladd, G., & Coleman, C. (2010). “As relações entre pares na infância: formas, características e funções”, In B. Spodek (Ed.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lederach, J. (2000). *El abecê de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Madrid: Catarata.

Suares, M. *Mediación*. (2004). *Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.

Maister, D., Green, C., & Galford, R.. (2000). *The trusted advisor*. New York: Touchstone.

Martínez, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos*. Buenos Aires: Paidós.

Morgan, D. (2001). "Focus group interviewing". In J. Gubrium, & J. Holstein. *Handbook of interview research: Context & method*, 141-159. Thousand Oaks: Sage.

Neves, J., & Ferreira, J. C. (2001). "Poder, conflito e negociação". In J. C. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano. (Eds.). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). "A competência social na infância", In J. Oliveira-Formosinho. (Ed.). *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Porto: Texto Editores.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Porro, B. (2006). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sandy, S., & Cochran, K. (2000). "The development of conflict resolution skills in children". In M. Deutsch, & P. Coleman. (Eds.). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. 316-342. San Francisco: Jossey-Bass.

San Martín, J. (2003). *La mediación escolar: Un caminho para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.

Sastre, G., & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna.

Singer, E. (2002). "The logic of young children's (nonverbal) behavior", *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (1), 55-65

Singer, E., & Hännikäinen, M. (2002). "The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children", *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 5-18.

Six, J.-F. (2003). *Les médiateurs*. Paris: Desclée de Brouwer.

Stenhouse, L. (1997). "Case study method". In J. Keeves. (Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. 49-5. Oxford: Pergamon Press.

Torrego, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Edições Asa.

Valsiner, J., & Cairns, R. (1992). "Theoretical perspectives on conflict and development". In C. Shantz, & W. Hartup. (Eds.).

Conflict in child and adolescent development. 15-35. New York: Cambridge University Press.

Vinyamata, E. (2014). *Conflictología: Curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Planeta.

Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). "Reformulating infant and toddler social competence with peers", *Infant Behavior and Development*, 30 (2), 353-365.

Wittmer, D. (2012). "The wonder and complexity of infant and toddler peer relationship", *Young Children*, 67 (4), 16-25.

Wittmer, D. (2008). *Focusing on peers: the importance of relationships in the early years*. Washington: Zero to Three.

Zeni, J. (2009). "Ethics and the 'personal' in action research". In S. Noffke, & B. Somekh. (Eds.). *The Sage handbook of educational action research*. 254-266. London: Sage.

Documentos online

A/RES/53/25 International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World. <https://www.un.org/en/sections/observances/international-decades/index.html>

Convenção dos Direitos da Criança (CDC). <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, COM/2018/024 final – 2018/08 (NLE), Pp.4-5 [Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning]. <https://eur-lex.europa.eu/search.html?scope=EURLEX&text=2018%2F0008+nle&lang=en&type=quick&qid=1606579340593>

Nações Unidas, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2015. <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>

Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member state on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education <http://rm.coe.int/09000016807b7fe2>

United Nations, A/RES/70/1 - Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>