# MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

#### Catarina Sobral

camisaso@gmail.com

#### Resumo

Este texto focaliza a temática da mediação de conflitos e, particularmente, a atuação da educadora de infância enquanto gestora de conflitos entre crianças em contexto de educação de infância. A metodologia adotada foi o estudo de caso em investigação-ação, centrando-se num processo de investigação colaborativa entre todas as educadoras da instituição. Buscou-se promover uma atitude investigativa nas educadoras participantes, pela análise reflexiva das suas práticas, e compreender as repercussões do processo formativo nas suas conceções e práticas. Os resultados apontam para diferenças no que concerne a concepção de conflito e valorização e desenvolvimento de competências mediadoras, principalmente na atuação das educadoras, mas também na interacção com as crianças.

**Palavras-chave:** Mediação de conflitos; Educação de infância; Investigação-ação; Desenvolvimento profissional.

#### Abstract

This text focus the mediation of conflicts and, particularly, the performance of early childhood teachers/educators as managers of conflicts amongst children in early education context. The methodology used was the case study research-action, focusing on a collaborative research process among all the teachers of the institution. This aimed at encouraging participants to undertake an investigative attitude to lead to a reflective analysis of their practices, and understanding the impact of teacher education processes in their conceptions and practices. Results emphasize differences in conflict concepts, enhancement and development of mediating competences, particularly in teachers' performance, but also in what concerns interactions with children.



**Keywords:** Conflict Mediation; Early Childhood Education; Action research; Professional Development.

# Introdução

As escolas são locais privilegiados para a aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais. Para muitas crianças, a creche e/ou o jardim-de-infância é o primeiro 'espaço público' que integram e no qual irão formar e relacionar-se diariamente com o seu primeiro grupo de pares. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a vida em grupo possibilita "à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito" (DEB, 1997, p. 37). Estas, por sua vez, requerem a aquisição de competências de resolução de conflitos ou saber resolver situações problemáticas e gerir conflitos (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), como designado no estudo intitulado Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, solicitado pelo Conselho Nacional de Educação.

Desde os anos 1990 que as situações de violência, agressividade e incivilidade nas escolas adquiriram uma maior visibilidade, suscitando um crescente sentimento de insegurança de famílias, docentes e comunidades (Sebastião, 2009). Trata-se de ocorrências que cada vez mais frequentemente são relatadas nas notícias, um pouco por todo o mundo.

Autores como Sastre e Moreno (2002) defendem que, "quanto mais cedo atue a aprendizagem no campo das relações pessoais, dos pensamentos e sentimentos que a configuram e dos conflitos que nelas se originam, mais fácil será neutralizar as respostas violentas e descontroladas" (p. 52). Isto porque, crianças com dificuldades de interação social podem desencadear vários tipos de desajustes sociais na adolescência e em adultos, tais como insucesso e abandono escolar, delinquência e perturbações mentais (Oliveira-Formosinho, 1996).

Nas relações interpessoais, a aprendizagem passa pela aquisição de um espírito crítico e interiorização de valores como a tolerância, a solidariedade, a gratuidade, a perseverança, a responsabilidade, o respeito, a colaboração, entre muitos outros, que formam o substrato da educação para a cidadania. Esta, por sua vez, promove atitudes pela quotidiana abordagem de temas transversais como a educação para a



saúde, educação multicultural, educação para a prevenção de acidentes (DEB, 1997) e, acresce-se, a educação para a paz. Educar as crianças, desde tenra idade, segundo valores de convivência pacífica, irá permitir-lhes tomar decisões mais acertadas durante toda a sua vida, tornando-as pessoas mais seguras, plenas e felizes.

#### Conflito

O termo conflito é utilizado para designar diversificados fenómenos sociais que ocorrem no dia-a-dia. Trata-se de um conceito polissémico cuja definição depende da perspetiva adotada. entre as quais se destacam а tradicional tecnocrático-positivista, a hermenêutico-interpretativa, e a crítica (Jares, 2002). A primeira prevalece na sociedade em geral e no sistema educativo, em particular, visto o conflito estar conotado como algo negativo, um fenómeno desagradável, uma situação fortemente indesejável ou a evitar. Na perspetiva interpretativa, deixa-se de tentar silenciar o conflito, sendo encarado como um evento necessário para estimular a criatividade. Procura-se o entendimento das subjetividades de cada indivíduo mediante o (re)estabelecimento de canais de comunicação e da relação. A terceira, a perspetiva crítica do conflito, encoraja a utilização didática do conflito, ou seja, envolve encará-lo de acordo com uma visão não violenta, visando a democratização e emancipação dos participantes na gestão e organização escolares. Trata-se de manter uma visão positiva do conflito, promovendo processos colaborativos que valorizam a comunicação, a deliberação social, a interdependência, a solidariedade e a colegialidade nas tomadas de decisão educativa e desenvolvimento da autonomia.

O conflito é, então, algo *natural* (Fernández, 2001; Jares, 2001), *inerente* ao ser humano (Burguet, 1999; Guillaume-Hofnung, 2000) e possibilita a melhoria individual, grupal e institucional (Carvalho Ferreira, Neves, & Caetano, 2001), logo, *necessário* (Lederach, 2000) e *consubstancial* (Jares, 2002; San Martín, 2003) à vida. É também um fenómeno benéfico para estimular a inovação e a criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições. Acresce-se que: o conflito implica oposição mútua (Shantz, 1987) e reflete ações incompatíveis entre duas ou mais pessoas (Johnson & Johnson, 1995; Shantz, 1987), ou seja, é um evento interativo (e não unidirecional, como uma agressão); e o conflito, em si, não é negativo nem



positivo e as consequências que dele advêm (construtivas ou destrutivas) dependem da forma como o conflito for gerido.

No estudo levado a cabo, assumiu-se uma visão positiva do conflito e a sua utilização didática, visando a melhoria da comunicação e das relações humanas (instigando à mudança de atitudes, competências e comportamentos), conduzindo à progressiva emancipação dos envolvidos, rumo à autonomia. A designação utilizada para o constructo de conflito foi: ocasiões quando a criança A faz ou diz alguma coisa que influencia a criança B, a criança B resiste, e a criança A persiste (Shantz, 1987).

## Gestão alternativa de conflitos

Como alternativa à violência, existe um conjunto de práticas e técnicas que frequentemente se utilizam na gestão pacífica de conflitos, entre as quais se destaca a arbitragem, a mediação e, ainda, a combinação de ambas. Há autores (Littlejohn & Domenici, 1999; Martínez, 1999; Torrego, 2003; entre outros), que designam estas e outras técnicas como Gestão Alternativa de Conflitos (GAC), Resolução Alternativa de Conflitos (RAC), Resolução Alternativa ou Apropriada de Disputas (RAD) ou Técnicas Alternativas de Resolução de Conflitos (TARC).

## Arbitragem

Nesta técnica, há uma terceira parte alheia ao conflito, neutra, que é escolhida pelas partes – o árbitro. Este é o responsável pelo processo, no decorrer do qual a comunicação de cada uma das partes faz-se com aquele, cuja função é escutá-las na defesa do seu ponto de vista e, com base nisso, tomar uma decisão vinculante (Jares, 2001; Johnson & Johnson, 1995; Martínez, 1999; San Martín, 2003), pois é o principal responsável pelo processo e detém o poder de decisão.

Johnson e Johnson (1995) defendem a sua utilização em último recurso, como ocasiões nas quais os disputantes são hostis ou têm interesses tão opostos sendo incapazes de chegar a um consenso, ou, ainda, como refere Martin (2002), quando se tem de decidir quem tem direito a ser o titular de um objeto.

#### Mediação

Constitui-se como opção a outros métodos utilizados para determinar os vencedores e os perdedores, a culpa, o erro e a punição (Littlejohn & Domenici, 1999).



A mediação é aplicável a todos os âmbitos de relação humana, tendo adquirido particular relevância ao nível da gestão de conflitos entre alunos, nas escolas (Martínez, 1999). Toda a mediação deve constituir-se como um processo de gestão "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)" (Boqué et al., 2005, p. 11).

No presente trabalho, a mediação pode ser definida como um processo informal, voluntário, no qual intervém uma terceira pessoa, imparcial, à qual as partes lhe reconhecem autoridade para orientar a comunicação entre todos e incentiva à co-construção de soluções justas para ambas as partes, com o fim último de melhorar as relações interpessoais.

# Combinação de arbitragem e mediação

Há autores como Johnson e Johnson (1995) que propõem a combinação dos processos de Arbitragem e de Mediação. Devendo iniciar-se com este último seguindo para o primeiro, em caso de impasse. Deste modo, as partes envolvidas no conflito demonstram uma maior motivação para alcançar um entendimento no decurso da mediação, por saberem que no processo subsequente, na arbitragem, perderão o controlo sobre os resultados finais.

# A mediação de conflitos na infância

Em contexto de educação de infância a aprendizagem ocorre nas vivências quotidianas, entre as quais as situações de conflito interpessoal. Os adultos devem levar a criança a acreditar em si e nas suas capacidades, de modo a que adquira, progressivamente, uma maior autonomia na tomada de decisões e a melhor justificar as razões das suas escolhas. Estes objetivos são mais facilmente alcançados quando existe um ambiente colaborativo, que implica a participação democrática na vida do grupo, de intercâmbio, de diálogo, de transformação criativa.

Apresenta-se, de seguida, um conjunto de passos, flexíveis, para um processo de mediação de conflitos entre crianças, conjugando o que é apresentado por diferentes autores (Boqué et al., 2005; Porro, 2006):



- Parar e recuperar a calma as crianças podem demorar a desoprimir uma emoção intensa e a recuperar a calma, sendo por vezes necessário respirar fundo, beber um copo de água ou contar até 10. O adulto deve ter uma abordagem serena, mostrar empatia e interesse pelo sucedido.
- 2. Falar e escutar mutuamente levar as crianças a expressar os seus sentimentos, colocando-se mutuamente no lugar uma da outra e determinar o que é que cada qual necessita.
- Procurar alternativas criativas fazer um brainstorming sugerindo soluções criativas para a resolução do problema, selecionando aquela que mais agradar a ambas.
- Fazer um plano e colocá-lo em prática descrever um plano de ação para concretizar. O adulto deve manter-se disponível para dar apoio e seguimento.
- 5. Fazer as pazes dar um aperto de mãos, um abraço ou qualquer outro ritual.

Reforça-se a ideia deste ser um processo bastante flexível, devendo ser estruturado de modo a ir ao encontro das características desenvolvimentistas, das necessidades das partes e do tipo de conflito. Não obstante, fazendo uso destes (ou semelhantes) passos de mediação de forma paciente e persistente, ajuda as crianças a desenvolverem um sentido de controlo interno e a, progressivamente, aprender a resolver os seus conflitos com os pares, de forma autónoma, utilizando formas adequadas de interação e, acima de tudo, promovendo o cultivo de uma cultura de paz.

# O educador como mediador

O educador de infância é o elemento mais importante na qualidade de uma creche/jardim-de-infância, sendo de extrema relevância a relação que estabelece com cada criança, pois servirá de modelo para as relações das crianças entre si (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). É através de processos interativos que as competências sociais são aprendidas e reforçadas. E é nas experiências do seu dia-a-dia que a criança vai construindo o seu próprio eu e se vai socializando, acedendo a conhecimentos acumulados culturalmente em termos de atitudes, normas e valores.

O educador desempenha grandemente o trabalho de um mediador, partilhando competências e princípios enunciados por diversos autores (Jares, 2001, 2002;



Martínez, 1999; San Martín, 2003; Six, 1995; Suares, 2004; Torrego, 2003; entre outros), destacando-se aquelas/es que se consideram ser essenciais à atuação de qualquer educador-mediador:

- Criar ambiente de confiança proporcionar um ambiente onde todos se sintam à vontade para se exprimir livremente, por meio de uma linguagem correta e respeitosa;
- Imparcialidade não tomar partidos, estabelecendo uma relação simétrica com as partes; não fazer juízos de valor, mantendo-se neutro;
- Multiparcialidade tomar partido por todos, adotando uma atitude empática com cada uma das partes, mantendo a equidistância e equidade;
- 4. Paciência saber esperar que seja ultrapassada a fase inicial da afirmação de posições (perspetiva eu/tu), passando pelo reconhecimento mútuo de perspetivas (colocar-se no lugar do outro) e aguardar pelo eventual discurso conjunto, na primeira pessoa do plural ('nós');
- 5. Prudência e discrição analisar e interpretar cuidadosamente toda a situação, fazendo prevalecer uma atitude atenta, comedida e ponderada;
- Valentia e capacidade de resistência resistir a eventuais ataques e manter a capacidade de 'pôr ordem';
- Dinamismo e preocupação pelos outros estar disponível para ajudar os outros a resolverem os seus diferendos;
- 8. Esperança e confiança no sucesso transmitir que acredita nas capacidades das partes e nas possibilidades de resolução do problema;
- Justiça proceder segundo os seus valores, tendo em vista a finalidade moral da sua ação.
- 10. Escuta ativa escutar e compreender os diferentes pontos de vista, recorrendo a diferentes técnicas (mostrar interesse, clarificar, parafrasear, fazer-se eco e resumir);
- 11. Mensagens 'eu' ensinar as partes a utilizarem mensagens na primeira pessoa, procurando que as partes sejam confrontadas com os sentimentos mútuos e tenham uma reação mais recetiva/compreensiva.



O educador-mediador deve manter um papel ativo no decorrer de todo o processo, podendo, inclusive, repreender uma (ou ambas) das partes e até sugerir possibilidades de resolução do conflito, se necessário.

# Questões e Objetivos do Estudo

O despoletar desta investigação sucedeu com a problematização do conflito em contexto de educação de infância, estimulando as educadoras a construir conhecimento e a melhorar as suas práticas, através de um processo colaborativo de investigação ação. Neste sentido, emergiu a seguinte questão de partida:

De que modo a investigação ação colaborativa se constitui como estratégia de formação contínua, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e das práticas das educadoras, no âmbito da mediação de conflitos?

Esta, por sua vez, desdobrou-se em duas sub-questões: 1) Como o processo de investigação ação colaborativa, favorece a mudança das educadoras no âmbito do conflito e da mediação de conflitos?; 2) Qual(ais) o(s) impacto(s) que a investigação ação colaborativa tem no conhecimento profissional e nas práticas das educadoras?

Deste modo, constituiram objetivos desta investigação: (i) Compreender/Construir conhecimento sobre como é que a investigação ação colaborativa se constitui como modalidade de formação de educadoras participantes no domínio da gestão de conflitos; (ii) Promover uma atitude investigativa nas educadoras participantes pela análise reflexiva da sua prática; e (iii) Compreender as repercussões da formação, nas conceções e práticas das educadoras participantes.

# Breve Apresentação do Projeto e dos Participantes

O projeto desenvolveu-se em torno de um conjunto de atividades interligadas e flexíveis, que se relacionaram com três eixos essenciais: a formação, a investigação e a intervenção. Deste modo, foram levadas a cabo duas fases que decorreram ao longo de quase dois anos letivos consecutivos. Numa primeira fase (de fevereiro a junho de 2009) foi realizada uma ação de formação na modalidade de círculo de estudos¹ sob a temática da mediação de conflitos. A segunda fase (de outubro de 2009 a julho de

<sup>1</sup> O Círculo de estudos é uma modalidade de formação contínua, cujos objetivos gerais passam por: implicar as formandas no questionamento e na mudança das práticas; incrementar a cultura democrática e a colegialidade/colaboração.



2010) foi uma continuação da anterior, contando com sessões informais e durante a qual as educadoras desenvolveram pequenos projetos relacionados com a gestão de conflitos.

As participantes são educadoras de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), quatro das quais afetas à valência da creche² e as restantes, sete, afetas à valência do jardim de infância³. Também foram integradas no trabalho as 17 auxiliares de ação educativa e contou-se ainda com a participação de alguns pais, que compareceram na sessão temática realizada no final do projeto, procurando sensibilizá-los para a importância do assunto em debate e refletindo sobre estratégias a utilizar.

# **Opções Metodológicas**

O estudo seguiu a metodologia de *estudo de caso em investigação ação* (Stenhouse, 1988), visando: examinar, descrever, analisar e compreender o *como* e os *porquês* dos fenómenos em estudo, de forma holística e em profundidade no seu contexto natural (Ponte, 2006; Shulman, 1992; Yin, 1989).

De acordo com Carr e Kemmis (1986), as principais finalidades da investigação ação são a melhoria e o envolvimento. A melhoria, essencialmente, em relação a três áreas: prática, compreensão da prática, e situação onde a prática ocorre. E o envolvimento dos participantes ao longo de todas as fases de planificação, ação, observação e reflexão, num contínuo processo cíclico e em espiral.

# Procedimentos e instrumentos de recolha e análise dos dados

Toda a investigação é uma forma de observação participante (Cohen, Manion, & Morrison, 2006), na qual o investigador é o principal instrumento de observação. Para a concretização das observações houve a prévia construção de uma grelha de observação/reflexão dividida em três partes: identificação do local e das crianças envolvidas na situação de conflito; descrição do desenrolar da ocorrência; e reflexão acerca do sucedido. Foram levados a cabo os três tipos de observação participante

<sup>2</sup> A creche acolhe crianças desde os 4 meses até aos 2 anos de idade.

<sup>3</sup> O jardim de infância corresponde, nesta instituição, à valência da educação pré-escolar e acolhe crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos.



enunciados por Adler e Adler (1994): i) periférica; ii) ativa; e iii) completa. A investigadora-formadora realizou os dois primeiros tipos, respetivamente, aquando do decorrer das sessões do processo formativo; e aquando da observação às educadoras nas salas e recreios. As educadoras fizeram uma observação participante completa, assumindo um papel mais ativo ou periférico, consoante se auto-observavam ou observavam as colegas.

Houve também o recurso à entrevista semi-estruturada, para a realização das entrevistas de *focus group* e de *follow up* às educadoras e também as entrevistas às auxiliares e à diretora da instituição.

As primeiras visaram propiciar na interação grupal uma maior espontaneidade expressiva e emotiva na revelação de pontos de vista usualmente inacessíveis (Kvale & Svend, 2009), relativos a diferentes temas a conhecer e compreender, de entre os quais as conceções acerca da atuação das educadoras em situação de conflito entre crianças. Possibilitaram também ter uma abordagem mais focada (Gillham, 2005) sobre cada uma das valências e aferir algumas das particularidades de cada qual.

Às auxiliares foram feitas entrevistas com a finalidade de adquirir mais pistas para conhecer melhor os intervenientes (Estrela, 1990), as próprias auxiliares e as educadoras, particularmente no que concerne à atuação em situação de conflito entre crianças.

Dezesseis meses após a saída da investigadora-formadora do campo, esta regressou para realizar as entrevistas de *follow up*, com o intuito de compreender que saberes e práticas foram sendo alteradas ao longo do estudo, se se mantinham ou não e porquê; e, conhecer a corroboração ou não das interpretações obtidas (Gay, Mills, & Airasian, 2009) por intermédio da triangulação dos dados das entrevistas às educadoras, às auxiliares e das observações da investigadora.

#### Questionário

Professores (DPP)<sup>4</sup>, ao qual foram acrescidos dois blocos relacionados com as

O questionário aplicado foi adaptado de um outro (Flores, Rajala, Veiga Simão, Tornberg, Petrovic, & Jerkovic, 2005, 2007), intitulado *Desenvolvimento Profissional de* 

<sup>4</sup> Elaborado por uma equipa de investigação, no âmbito de um projeto internacional com o mesmo nome, centrado nas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho dos seguintes países: Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro.



temáticas do projeto que aqui se apresenta: os conflitos entre crianças e o papel do educador no conflito entre crianças. No presente trabalho faz-se alusão a este último bloco, tendo como finalidade compreender a perceção das educadoras relativamente à sua atuação face a essas ocorrências e a sua conceção sobre o ideal de atuação (como o educador deve atuar). A sua aplicação ocorreu em três momentos diferentes ao longo do processo formativo: fevereiro e dezembro de 2009 e abril de 2010.

#### Análise de conteúdo

Foram operacionalizadas e sistematizadas as ideias iniciais, como forma de pré-análise. De seguida, os dados foram agregados em unidades de registro pertinentes relativamente aos objetivos do estudo e, posteriormente, a informação recolhida foi classificada em categorias à medida que foi sendo analisada (Bardin, 1979).

#### Análise estatística

Foi utilizado o programa de cálculo estatístico para o domínio das Ciências Sociais – *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (versão 20). Recorreu-se a amostras emparelhadas, pois representam um conjunto de medições dos mesmos indivíduos em situações temporais distintas (Maroco & Bispo, 2005). Numa primeira fase foram utilizadas técnicas de estatística descritiva, depois foram realizados testes à normalidade das distribuições associadas aos diferentes fatores dos blocos através do Teste Shapiro-Wilk e seguiram-se testes paramétricos para amostras emparelhadas, nos quais foram comparadas as mesmas variáveis em diferentes momentos ao longo do tempo: Teste F (ANOVA) e Teste t.

## Triangulação

Fez-se uso de distintos tipos de triangulação (Denzin, 1988; Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992), dado que houve diferentes métodos de recolha de dados, provenientes de diferentes fontes teóricas e vários intervenientes, bem como o recurso a investigadores diversos, possibilitando, assim, diferentes perspetivas do fenómeno em estudo.

Leva à evolução / desenvolvimento

humano



## Ética

Foram tidos em linha de consideração princípios de conduta ética, tais como, a confidencialidade – as participantes escolheram os seus nomes fictícios (Flick, 2009); o cuidado – foi-se construindo uma relação participada, transformativa e emancipadora (Lima, 2006); e o estabelecimento e um pacto de confiança – com base no respeito mútuo (Zeni, 2001).

# Interpretação e Discussão dos Resultados

# Conceções de conflito

O modo como as educadoras concebiam o conflito sofreu uma evolução positiva, atestada pelas suas expressões orais (nas sessões) e escritas (nos questionários). No início da formação usavam mais sinônimos de conflito (sob a forma de palavras ou pequenas frases) com uma conotação negativa do positiva e o inverso após.

Antes Após Visão negativa Visão negativa Visão positiva Visão positiva Positivo Dualidade Negativo Algo positivo ganha-perde Problema Mudança Algo normal / natural Discórdia Relação Algo bom / saudável Resolução Dificuldade Inevitável / inerente Desrespeito Relação Rejeição Resolver sentimentos Infeliz Perspetivas diferentes Insegurança Aceitação da diferença Promotor de aprendizagens Agressões Oportunidade de crescimento Leva à mudança

Tabela 1: Conceções de conflito antes e após o processo formativo.

Inicialmente, o conflito era maioritariamente associado a uma visão negativa ou perspetiva tradicional (Jares, 2002), sendo considerado algo negativo, um problema e até mesmo sinónimo de agressividade. Com o decorrer da formação, as educadoras passaram a encarar o conflito como algo positivo, com um sentido mais próximo das perspetivas interpretativa e crítica (Jares, 2002), como denota o comentário:

"E na altura era um desrespeito, realmente. O conflito criava um mau ambiente, porque alguém faltava a uma regra, alguém rejeitava alguma coisa, não aderia à norma... e era neste sentido. Atualmente, já não tenho a mesma visão no sentido de que o conflito é mau, pronto, como mesmo algo horrível que tem de ser punido (...)" (EC3, EFU: 4).



Em alguns dos testemunhos encontra-se inerente a ideia de que o conflito é, efetivamente, algo positivo que pode ser aproveitado enquanto momento de aprendizagem no âmbito dos valores em que se acredita, e até como indicador do desenvolvimento das crianças e de necessárias mudanças:

"Era uma coisa que se calhar não fazíamos ou não temos essa preocupação, de abordar o conflito como forma de aprendizagem (...) para falarmos de coisas que tem a ver com a cidadania, de promoção de valores diferentes e de competências entre os miúdos para resolverem problemas, etc. (...) no fundo, até se tornou numa coisa mais positiva desse ponto de vista" (EJ1, EFU: 2).

"Foi importante a gente parar para pensar um bocadinho (...) o que é que a nós também consegue ajudar em termos de avaliação de uma criança: até onde ela pode ir, até onde ela nos poderá dar muito mais. Até que ponto podemos gerir toda aquela tensão, que nós achamos que poderá estar a prejudicar o ambiente, trabalhá-la noutro tipo de forças. Analisarmos o conflito neste sentido, que nos pode ajudar a conhecer melhor as crianças e ajudá-las a crescer. Portanto, pode ser realmente outra forma de linguagem por parte da criança que nos ajude a olhar à volta e perceber que há coisas que não estão bem e que poderemos melhorar" (EC3, EFU: 3-4).

Denota-se nestes e noutros discursos das educadoras, que está presente a ideia enunciada pelos diversos autores (Burguet, 1999; Guillaume-Hofnung, 2000; Jares, 2002; Lederach, 2000; San Martín, 2003; entre outros) de que o conflito é, efetivamente, algo *inevitável*, *natural*, *inerente*, *necessário*, *consubstancial* e que possibilita a melhoria dos indivíduos:

"O conflito está presente em todas as faixas etárias, até o Homem morrer. O conflito faz parte da nossa natureza. Nós somos seres sociáveis, mas não crescemos e não evoluímos sem o conflito. (...). E o conflito vai-nos fazendo redescobrir a nós próprios, não é?! E daí também há mudanças em nós e ajuda-nos a crescer, a ser... eu acho que se não houvesse conflitos entre as pessoas, nós eramos sempre as mesmas pessoas e não evoluíamos. Há que evoluir. E do conflito evolui-se também" (EC1, EFU: 10-11).



# Intervenção das educadoras em situação de conflito entre pares

Ao longo do processo formativo, as educadoras foram progressivamente integrando e/ou aprofundando o uso de estratégias mediadoras nas suas práticas pedagógicas. Contudo, dependendo da situação de conflito, dos seus protagonistas, do contexto e da própria disponibilidade do adulto, a atuação deste último variou entre uma atuação de árbitro e de mediador. Serão também abordadas as mudanças de atuação que as educadoras mais destacaram.

# Atuação das educadoras como árbitros

A atuação quotidiana da educadora em situações de conflitos em contexto de educação de infância passa também pela arbitragem. Neste processo, a terceira parte – a educadora – toma a decisão face ao incidente ocorrido e, por vezes, chega-se mesmo a nomear quem está certo e quem está errado:

"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." (EJ1, EFU: 5);

Também sucede que com a sucessão de conflitos em catadupa, as educadoras ficam saturadas e a dada altura separam as partes sem lhes ser dada qualquer hipótese de explicação, sentando-as, muitas vezes, como consequência das atitudes tomadas:

"Quando o nosso ponto de saturação também atinge o limite... "agora ficas ali", de vez em quando a cadeira do pensamento funciona muito bem. (...) cada um colhe as atitudes que semeia. (...). Muitas vezes e perante o nosso cansaço é esta a reação da rejeição e tira-se a criança de lá e às vezes nem se ouve uma parte nem se ouve a outra." (EJ2, EFU: 4-5).

Recorre-se a essa estratégia até mesmo para que o adulto possa recuperar a calma e tornar a ter a necessária presença de espírito para atuar de acordo com aquilo que sabe que deve ser a sua atuação, mais próxima dum mediador. Não obstante, ainda que se inicie por uma tentativa de mediação, em certos momentos do dia há um assumir do papel de árbitro, numa tentativa de combinação entre os dois processos



(Johnson & Johnson, 1995), mas muitas vezes o tempo escasseia e ao longo do dia a disponibilidade vai-se deteriorando e/ou nem sempre é a mesma:

"E confesso que, muitas das vezes, ainda sento crianças, porque (...) às vezes, ainda tento o diálogo a primeira vez, tento a segunda ou tento a terceira naqueles dias em que estou muito calma, agora naqueles dias em que vem um faz queixinhas, vem outro faz queixinhas, sempre do mesmo, eu confesso que às vezes é muito difícil. (...) "ok José, agora vais-te sentar aqui um bocadinho e ver como os teus amigos brincam' ou 'Se não sabem brincar eu vou sentá-los' (...). E depois fico a pensar "ok, isto não o ajuda em nada, mas eu já estou pelos cabelos. E a seguir acalmo-me, porque é importante ver quando existem muitos conflitos, nós refletirmos porque às vezes já não estamos a raciocinar, já não estamos em nós." (EJ8, EFU: 10-11);

"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 (...)." (EJ1, EFU: 5).

Por outro lado, o que por vezes pode iniciar segundo uma atuação de árbitro: o retirar o objeto em disputa a ambas as crianças ou o devolver o objeto em disputa à criança que o detinha em primeiro lugar (tomar partido por uma das partes), evolui para uma atuação como mediador: ir fazer uma brincadeira comum ou procurar um objeto semelhante, sendo, assim, sugeridas alternativas às crianças pelo adulto:

"Tiro eu o objeto para mim e eles ficam ali a olhar, a tentarem perceber que uma quer o objeto e outra quer o objeto. (...) vou com as duas crianças e vamos buscar outros brinquedos e brincam juntas. Aproveito aquele momento em que foi tirada uma coisa, uma ia-se satisfazer a outra ficar triste, mas depois às tantas cria-se ali um ambiente em que todas estão a brincar com outras coisas." (EC3, EFU: 5);

"Se a criança está a brincar com este telefone (pega no seu telemóvel) e vem outra e tira, (...) tenta-se dizer que era o outro bebé que tinha e vai-se buscar com ele outro objeto que seja semelhante, quando há, quando não há, dá-se outra alternativa." (EC2, EFU: 2).



Deste modo, torna-se compreensível que a educadora deve fazer uso de ambas as técnicas de gestão alternativa de conflitos, uma vez que as crianças de tenra idade estão ainda a aprender o que está certo e errado.

# Atuação das educadoras como mediadores

Relatam-se algumas das estratégias mediadoras que começaram a ser utilizadas com maior consistência e/ou de forma mais aprofundada pelas educadoras na sua atuação face aos conflitos das crianças. Neste sentido, foi reforçada a extrema importância de criar um ambiente agradável, em contexto de educação de infância:

"Temos que ser cuidadosos na gestão da sala, na segurança, na higiene, nos materiais, nos espaços para termos um ambiente agradável" (EJ3, EFU: 5).

Tal facto passa por conseguir ter uma boa gestão da sala, ou seja, da planificação diária, dos espaços, e dos materiais:

"E as pessoas têm de refletir um bocadinho sobre isso, se calhar a gestão dos brinquedos ou das áreas não estavam bem definidas — muitas vezes a gente nem pensa nisso — e até é o próprio adulto que fez com que surgisse mais conflitos na sala. (...). Cabe também ao adulto estar sensível a este tipo de gestão, porque o conflito depois poderá advir de toda uma má organização a nível da nossa planificação, de grupo, de equipa, portanto é importante nós prevenirmos o conflito." (EC3, EFU: 3).

Passando à atuação direta com as crianças, os testemunhos que se seguem dão conta dos principais passos mediadores seguidos pelas educadoras, contemplando o processo de mediação de conflitos indicado pelos autores Boqué et al. (2005) e Porro (2006). Assim, foi sendo habitual uma abordagem à situação de conflito com calma por parte do adulto, colocando-se ao nível das crianças, e procurando restabelecer a calma quando os ânimos estão mais exaltados indicando às crianças estratégias de auto-regulação, respetivamente:

"Portanto, umas das coisas que eu faço sempre é descer ao nível deles, olhar nos olhos e dedico sempre o tal espaço, o tempo a um e a outro..." (EC3, EFU: 5);



"Eu cheguei a dizer-lhes "contem até dez" ou "quando estiverem mais calminhos vêm falar" (EJ2, EFU: 13).

De uma maneira geral, as educadoras procuraram, cada vez mais, dar tempo e espaço para a resolução autónoma das crianças:

"Outra coisa que eu faço, desde que eles não estejam a arrancar cabelos nem a dar pontapés, é tentar ver se os pares conseguem resolver." (EJ3, EFU: 4);

"(...) dei-lhes mais tempo e mais espaço antes de eu interferir. (...) E se nós virmos, então que, passado um tempo não há consenso, nós intervimos. Mas acho que é importante nós darmos este tempo (...) e espaço para eles conversarem" (EJ8, EFU: 2).

Ainda que menos frequente, também é dedicado tempo a reconhecer os sentimentos das partes envolvidas no conflito, sem qualquer julgamento, pois o reconhecimento não implica anuência para com as atitudes tomadas:

"(...) fazê-los mencionar os sentimentos que iam ali [no momento do conflito], mesmo os de raiva, é normal as pessoas sentirem raiva, porque se alguém te magoa, o teu coração parece que fica apertadinho" (EJ2, EFU: 13).

Deste modo, há uma particular atenção para com o processo de escuta ativa, em situação de equidade:

"Ao estarmos a intervir devemos ter em conta que não devemos tomar partido de nenhuma das partes. Cabe ao educador ouvir ambas as partes, sem julgamentos ou favoritismo" (EC5, RF: 1).

"Para que ambas as partes tenham a oportunidade de se expressar: voz e vez" (EJ3, EFU: 8);

"(...) normalmente não dou razão nem a um nem a outro" (EC1, EFU: 3).

É, pois, habitual as educadoras procurarem estar do lado de ambas as partes, isto é, ser multiparcial:

"E nós vamos ter que recompensar tanto uma e outra parte com o mesmo tempo" (EC3, EFU: 2).



"Tento também (...) conduzir as crianças através de um processo no qual não existe só uma resposta correta" (EC2, RF: 2);

O educador mediador incita ao diálogo com as partes desde a mais tenra idade, por forma a aceder a mais informação e restabelecer a comunicação entre as partes, as quais, progressivamente acabam por iniciar a conversação de forma autónoma:

"Vamos sempre dialogando, conversando conforme é preciso (...). E há que depois conversar e pensar assim: 'olha, o teu amigo não sabia. Aquele brinquedo estava ali, pensou que não estavam a brincar com ele." (EC1, EFU: 4-5);

"Eu acho que o diálogo é sempre muito este, nunca é aquele de falar à bebé e pensar 'não está a perceber'. Nós vamos conversando muito com eles (...). E o que tu estás a falar vão interiorizando, porque eles percebem." (EC2, EFU: 6);

"No fundo eu acho que é mesmo isso que estou a fazer, dar-lhes espaço para eles conversarem e nós estarmos como mediadores, levá-los a conversar um com o outro 'Então pensem lá como é que vão falar um com o outro'... também cabe a nós explicar-lhes que, se calhar, a melhor forma deles se entenderem é conversarem, não é bater (...). E nós dizemos 'ok, então vamos lá pelo diálogo'. E depois eles criavam coragem, porque isto tem que se estimular, também. 'Então, eu queria o lápis, tu querias isto...'. O diálogo é fundamental. Se a criança conseguir dialogar vai saber expressar-se" (EJ3, EFU: 2-4);

"Muitas vezes, mando-os conversar para um cantinho da sala para resolverem o problema, tentar falar com os amigos até chegarem a acordo" (EJ4, EFU: 2).

Torna-se também necessário levar as partes a refletir e justificar as suas atitudes:

"Passa muito por fazê-los refletir na hora 'Agora pensas um bocadinho na atitude que tomaste.' E passado um bocadinho ele vem e diz "já pensei." (...) Quando vem justificar a atitude ele sabe-a justificar, dizer o que não está correto" (EJ2, EFU: 2-3);

"(...) e depois conversar com as crianças para elas próprias descobrirem a razão da atitude, da ação delas, ... do que as levou a ter aquelas atitudes e depois a melhor forma de as resolver ou de as ultrapassar." (EC1, EFU: 5).

No entanto, e como já abordado anteriormente, esta estratégia não é panaceia a ser sempre utilizada. Na verdade,



"Há dias em que tu não tens tempo para esse tipo de reflexão com eles (...) mas é bom que tenhamos esse tempo e é bom que, o ideal seria que tivéssemos esse tempo todos os dias, mas não temos." (EJ1, EFU: 5).

Procura-se incitar as crianças a ter ideias e suscitar soluções:

"(...) e questionar 'o que acham que vocês podem fazer?" (EJ8, EFU: 3);

"E depois, 'então vamos arranjar aqui a melhor solução" (EJ3, EFU: 8).

Contudo, são muitas vezes, as educadoras que apontam soluções, não ficando passivas à espera de que as crianças as encontrem. Mesmo porque, em caso de sofrimento ou indecisão prolongada, o mediador pode fazer as sugestões que considere adequadas (Jares, 2002; Torrego, 2003):

"(...) em situações de conflito pela posse de um objeto – estou a lembrar-me desta especialmente porque é no que estou mais agora. (Eles têm) de lidar com 'ok, agora já tivestes um bocadinho, é ele quem vai estar'. E eles, nestas idades, eles não sabiam lidar com isto e isto faz com que eles ganhem outra postura." (EJ8, EFU: 2);

"Às vezes dou pistas, dou soluções do género, quando o conflito tem a ver com os objetos — e muitas vezes tem — posse dos objetos, sugiro que partilhem o objeto à vez, por exemplo. Normalmente é uma boa sugestão e eles conseguem depois resolver o problema." (EJ4, EFU: 1).

Estas ocorrências sucedem de modo particular em creche, dadas as características das crianças pequenas:

"O partilharem o brinquedo, o procurarem outro para substituírem aquele" (EC1, EFU: 3);

"(...) e ir buscar com ele outro objeto que seja semelhante, quando há, quando não há, dar outra alternativa. E eu acho que, normalmente, eles querem qualquer coisa e, normalmente, o que os outros têm é o que lhes desperta mais à atenção." (EC2, EFU: 2).



E, em todos os casos, as educadoras devem estar preparadas para dar apoio no seguimento dos acontecimentos, até mesmo através da felicitação do esforço das crianças, valorizando os resultados positivos alcançados por aquelas:

"Olha, tivestes este conflito mas fostes ótimo, conseguistes falar com o teu amigo" (EJ3, EFU: 2).

No final, como forma de retomar a relação entre as partes, as educadoras tendem sempre a pedir-lhes para fazerem as pazes:

"(...) e peço para pedirem desculpa um ao outro" (EC1, EFU: 3);

"Depois pede-se desculpa, dá-se um beijo ou um abraço." (EJ3, EFU: 8).

# Mudanças na atuação das educadoras

Aclaram-se neste ponto as mudanças ocorridas na atuação das educadoras, investidas de novos conhecimentos teóricos e práticos partilhados no decurso do processo formativo. É referida a passagem de modos de ação mais imediatos e automatizados para modos de ação mais refletidos (Day, 2001; Schön, 2000), conduzindo e aprofundando atitudes e práticas mediadoras, passando:

- do modo imediato para o modo observador:
  - "(...) fui sendo, aos poucos, capaz de observar, de me distanciar um bocadinho e ver se havia a necessidade de intervir ou não. Só por aí mudou a minha forma de estar e de encarar o conflito." (EC1, EFU: 1);
- do modo imediato e rotineiro para o modo inovador e ponderado:
  - "(...) mudei sempre. Primeiro, encontrei outras estratégias, o que foi essencial. Às vezes já não sabíamos mesmo o que havíamos de fazer àquela criança que está constantemente a entrar em conflito com os outros (...). Ajudou-me a encontrar outras estratégias de resolver porque era muito centrada no 'ok, então agora faz assim. Olha, dá-lhe um beijinho'. Era muito nesta base. Portanto, acho que aprendemos um bocadinho aqui [com a formação] porque... às vezes nós tínhamos estas atitudes e às vezes é tanta coisa que não paramos para pensar, era 'ok, siga'. E depois estamos tão envolvidas [na atividade a decorrer] que 'ok, agora não quero saber' ou 'pronto, senta-te ali'. Eu sou sincera: eu não refletia



muito sobre isso 'ok, está resolvido, está resolvido'. E agora, é diferente (...) acho também que isto nos levou a refletir" (EJ8, EFU: 7-8).

- do modo imediato para o empático:

"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 (...)." (EC1, EFG: 23).

- do modo imediato para escutar ambas as partes:

"Mudou uma coisa (...) é eu ter cuidado, e passei a tê-lo sempre – quando uma criança vem fazer uma queixa – de perguntar à outra se é verdade (...). Às vezes podia, inadvertidamente, dizer 'então tu fizeste isso?', partindo do princípio de que ela tinha feito. Mas agora dou espaço para que a criança confirme ou que se defenda. E, portanto, nesse sentido, acho que melhorou. Oiço melhor ambas as partes." (EJ4, EFU: 2).

- do modo imediato para o dialógico:

"Fez-me levar mais ao diálogo, aprofundar o diálogo" (EJ2, EFU: 13);

- do modo imediato para o afetivo:

"Portanto, a dor realmente naquela criança é forte e nós vamos ter que 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 [de agressão num conflito]" (EC3, EFU: 2).

De um modo geral, as educadoras assumem ter ocorrido mudanças nas suas atuações e identificam-nas como tendo conduzido a uma melhoria das práticas:

"Agora, eu acho que, olhando há dois anos para trás e agora, eu acho que a minha postura é bem diferente... e estás-me a fazer pensar nisso agora, pronto, não tinha estado a pensar nisso, mas de facto, muda, alguma coisa muda... e para melhor, claro, não é para pior." (EC2, EFU: 12).

Os dados dos questionários corroboram com tal constatação, visto fazerem sobressair que com o passar do tempo há um esbatimento da diferença entre o que as educadoras afirmam que *fazem* e aquilo que pensam que *devem fazer* em situação de conflito entre crianças. No último momento de aplicação do questionário, as



educadoras assumem uma posição de estarem a atuar quase em conformidade com aquilo que idealizam. Em suma, parece que as educadoras vão melhorando a sua atuação no sentido de tentar aproximar e ajustar aquilo que fazem, ao longo do tempo, ao seu ideal.

## Considerações Finais

O processo formativo levado a cabo mediante uma estratégia de investigação ação contribuiu para a mudança das educadoras, quer ao nível dos saberes sobre conflito e mediação de conflitos, quer ao nível das atuações em situação de conflito.

Os conflitos passaram a ser dominantemente percecionados enquanto momentos de aprendizagem que ocorrem nas vivências quotidianas das crianças e adultos.

As educadoras foram investigadoras das suas próprias práticas, permitindo-lhes uma análise mais sistemática da sua atuação em situação de conflito, com base nas observações, reflexões e ações, aliadas às partilhas bem como à leitura e discussão de textos teóricos em torno do conflito e da mediação de conflitos, concorrendo para a construção conjunta de conhecimento sobre a atuação do educador-mediador e para a melhoria da atuação, com contornos mais mediadores e, simultaneamente, favorecendo de modo progressivo a resolução autônoma por parte das crianças.

Assim, da construção de conhecimento sobre a atuação do educador em situação de conflito resultou na possível, e flexível, sequência de passos: (i) observar, dando tempo e espaço para a resolução autônoma; (ii) abordar a situação com calma; (iii) conversar com ambas as partes (dando vez e voz a cada uma); (iv) reconhecer os sentimentos expressos pelas partes; (v) estimular o diálogo entre as partes; (vi) levar as partes a refletirem sobre as suas atitudes; (vii) pedir ideias e soluções; e (viii) fazer as pazes.

Foi assumido pelo grupo que, de um modo geral, a atuação da educadora-mediadora em situação de conflito entre crianças deveria e tendia a ter em consideração os passos mediadores supramencionados, embora tal não implicasse a utilização de todos eles nem uma sequência rígida e continuada. Mesmo porque, torna-se sempre necessário fazer as devidas adaptações às idades das crianças, às suas características pessoais, às circunstâncias, entre muitos outros fatores que poderão afluir numa situação de conflito entre pares.



Salienta-se também o facto do educador nem sempre poder atuar como mediador, precisando, por vezes de arbitrar o conflito, nomeadamente quando se trata de incumprimento de uma regra de sala ou de uma situação injusta para alguma das crianças.

Acresce-se que as competências que parecem ter sido mais valorizadas e desenvolvidas pelas educadoras-mediadoras no processo de mediação de conflitos foram sobretudo de ordem pessoal e interpessoal, destacando-se: (i) a reflexividade como forma de adquirir uma maior consciência sobre as suas práticas e as das colegas e sobre si próprio, as crianças e os contextos interpessoais. E, ainda, como forma de clarificar objetivos, tornando mais viável a sua consecução; (ii) a empatia como forma da própria educadora se colocar no lugar da criança e de levar cada uma das crianças a colocarem-se no lugar do outro; (iii) a escuta ativa - como forma de ouvir equitativamente ambas as partes e estar atenta à singularidade de cada situação; (iv) a flexibilidade - como forma da educadora adequar a sua actuação às circunstâncias concretas de determinado conflito e encontrar novas formas de actuar; (v) a imparcialidade, com tendência para a multiparcialidade - como forma de não tomar partido por nenhuma das partes em conflito, mas mantendo o cuidado e atenção para com todas as crianças; (vi) a colaboração - como forma de trabalhar conjuntamente com todos as colegas, analisando e refletindo sobre as suas práticas e definindo objetivos comuns de atuação; acresce-se também como meio de aproximação das pessoas, não apenas em termos profissionais como também pessoais, levando-as a conhecerem-se melhor umas às outras.

As educadoras e outros adultos envolvidos com crianças em contexto de educação de infância têm um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento de competências sociais. Neste sentido, devem prover as crianças, desde tenra idade, de ferramentas de mediação para que, no futuro, elas próprias possam gerir conflitos de forma pacífica.

## Referências Bibliográficas

Adler, P. & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. Denzin & A. Lincoln. (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 377-392). New York: Sage Publications. Bardin, L. (1979). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.



- Boqué et al. (2005). Guia de mediación escolar Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Estudos e relatórios: Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE/ME.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Carvalho Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (Coords.). (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2006). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Day, Ch. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- DEB. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Denzin, N. (1988). Triangulation in educational research. In J. Keeves (Ed.), Educational research, methodology, and measurement: An international handbook. (pp. 318-322). Oxford: Pergamon Press.
- 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 violência y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.
- Flick, U. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. (Artmed Editora S.A., Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Flores, A., Rajala, R., Veiga Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V. & Jerkovic, I. (2007). Learning at work potential and limits for professional development. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), Addressing challenges and making a difference. Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education (pp. 141-156). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing: The art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications.
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1992). Research methods in the social sciences. New York: St. Martin's Press.



- Gay, L.; Mills, G. & Airasian, P. (2009). Educational Research Competencies for analysis and applications. Londres: Pearson Education International.
- Gillham, B. (2005). Research interviewing: the range of techniques. New York: Open University Press.
- Guillaume-Hofnung, M. (2000). La médiation. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jares, X. (2001). Aprender a convivir. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Jares, X. (2002). Educação e conflito Guia de educação para a convivência. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Kvale, S. & Svend, B. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lederach, J. (2000). El abecé de la paz y los conflictos Educación para la paz. Madrid: Catarata.
- Littlejohn, S. & Domenici, K. (1999). Objectivos e métodos de comunicação na mediação. In D. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), Novos paradigmas em mediação (pp.209-223). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores: Competências, emoções e valores.*Porto Alegre: Artmed.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). Estatística aplicada às ciências sociais e humanas. Lisboa: Climepsi.
- Martin, R. (2002). A mediação: Um instrumento valioso para as empresas. In Vasconcelos-Sousa, J. (Ed), *Mediação*. (pp. 60-68). Lisboa: Quimera Editores.
- Martínez, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos Una guia introductoria.*Barcelona: Paidós.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Educação pré-escolar A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, *25*, 105-132. URI: http://hdl.handle.net/10451/3007.



- Porro, B. (2006). La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- San Martín, J. A. (2003). La Mediación Escolar Un camino para la gestión del conflicto escolar. Madrid: Editorial CCS.
- 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 (pp. 316-342). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna.
- Sebastião, J. (2009). Violência na escolar: uma questão sociológica. *Interacções, 13*, 35-62.
- Shantz, C. (1987). Conflicts between Children. Child Development, 58, 283-305.
- Schön, D. (2000). Educando o professional reflexive: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Shulman, L. (1992). Toward a Pedagogy of Cases. In J. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.
- Six, J.-F. (1995). Dynamique de la médiation. Paris: Desclée de Brouwer.
- Stenhouse, L. (1988). Case studies. In J. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.
- Suares, M. (2004). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Argentina: Paidós.
- Torrego, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas Manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (1989). Case Study Research. Design and Methods. Londres: Sage Publications.
- Zeni, J. (2001). *Ethical issues in practitioner research*. New York: Teachers College Press.