

UMinho | 2023 Erika Machado do Ó Corrêa

**A gestão de conflitos na perspectiva do Projeto
SMOOTH**



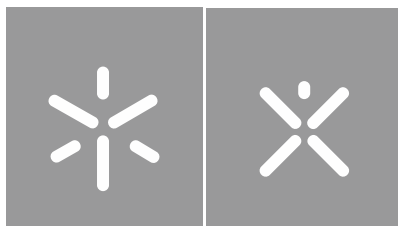
Outubro de 2023

**A gestão de conflitos na perspectiva do
Projeto SMOOTH**

Erika Machado do Ó Corrêa

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Erika Machado do Ó Corrêa

**A gestão de conflitos na perspectiva do Projeto
SMOOTH**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Outubro de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositórioUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

AGRADECIMENTOS

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que esta dissertação se concretizasse. Muitas pessoas se fizeram presentes pela disponibilidade, ajuda e transmissão de conhecimentos.

A minha avó Cide, que sempre incentivou aos estudos e por tantos ensinamentos éticos e morais,

A minha mãe Maria Vitória, com sua presença constante, mesmo à distância, sempre me encorajou, e me faz acreditar que posso alcançar mais do que eu imagino,

A minha querida irmã Elisa, que sempre acreditou em mim, por ter me confortado e apoiado quando o mundo parecia desabar,

Ao meu tio Jonas, pela possibilidade de estudar que sempre me proporcionou, pelo reconhecimento de todo o carinho, confiança e força que sempre me transmitiu,

A minha filha, que ainda nem chegou ao mundo, mas que foi a força motriz que me impulsionou a prosseguir durante o momento mais vulnerável da minha vida,

A minha chefe Verinha Affonseca, da Escola Nova, que me incentivou e permitiu que eu me afastasse das atividades profissionais por dois anos para realização deste trabalho,

A minha orientadora Professora Doutora Maria Teresa Sarmiento, pela manifestação de apoio e disponibilidade, pelo aconselhamento assertivo e pelo estímulo permanente, que contribuíram para melhorar a profundidade e a clareza da investigação,

A Professora Doutora Natália Fernandes, pela oportunidade de me incluir na equipa do Projeto Smooth.

A minha amiga Doutora Joana Casanova, que sempre me incentivou e se mostrou disponível a partilhar ideias, conhecimentos, sentimentos e almoços,

A toda equipe de investigadores do Projeto Smooth e Professores da UMinho, muito obrigada,

As crianças, público-alvo deste trabalho por participarem nesta investigação,

A todos os meus amigos, que se importaram e se preocuparam comigo. Obrigada a todos!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A gestão de conflitos na perspectiva do Projeto SMOOTH

RESUMO

A dissertação “A Gestão de Conflitos na perspectiva do Projeto SMOOTH” tem como objetivo analisar como o Projeto Europeu SMOOTH contribui para a gestão de conflitos entre seus participantes; isso inclui identificar as situações que levam a conflitos, descrever como os conflitos se manifestam e analisar como as atividades realizadas ajudaram a reduzir ou minimizar os conflitos entre os participantes.

O Projeto Europeu SMOOTH envolve várias universidades e organizações europeias. Seu objetivo é desenvolver ferramentas inovadoras para promover a participação ativa das crianças, a governança compartilhada e a redução de desigualdades. É descrito como uma colaboração entre crianças e adultos para a criação de espaços comuns que facilitam a coprodução de conhecimento e promovem perspectivas alternativas. O projeto se baseia em princípios democráticos, como colaboração, cuidado e partilha, e, no caso aqui apresentado, resultou na criação do "Clube das Crianças", um espaço simbólico que fortalece as relações comunitárias. Os bens comuns em educação se referem a recursos compartilhados livremente para o benefício de todos.

O trabalho destaca o uso de uma abordagem qualitativa de pesquisa, especificamente o método de pesquisa-ação. A ênfase é dada à participação ativa das crianças na coleta de dados, permitindo insights e perspectivas dos participantes. A visão da criança como sujeito ativo de direitos é enfatizada, destacando-se como o envolvimento das crianças na pesquisa pode contribuir para a redução de desigualdades e a promoção da inclusão ativa.

A análise de dados é conduzida por uma abordagem interpretativa, focando na tentativa de compreensão dos conflitos observados durante a coleta de dados. As situações de conflito são classificadas em categorias adaptadas da literatura, permitindo uma análise contextualizada. A análise revela uma variedade de situações, desde desobediência até agressões físicas e verbais e a falta de comunicação eficaz.

A pesquisa revela a complexidade das experiências das crianças em contextos desfavorecidos, enfatizando a importância de um ambiente seguro para expressar emoções livremente. A introdução de práticas colaborativas, como atividades musicais, demonstra ser eficaz na promoção de habilidades sociais e na redução de conflitos. O estudo ressalta a importância do projeto na construção de um ambiente mais consciente e responsável para o crescimento saudável das crianças e destaca a necessidade de colaboração e empatia na construção de uma sociedade mais harmoniosa.

Palavras-Chave: Bem comum; educação não formal; gestão de conflitos

Conflict management from the perspective of SMOOTH Project

ABSTRACT

The dissertation "Conflict Management from the Perspective of the SMOOTH Project" aims to analyze how the European SMOOTH Project contributes to conflict management among its participants. This includes identifying the situations that lead to conflicts, describing how conflicts manifest themselves, and analyzing how the activities conducted have helped to reduce or minimize conflicts among the participants.

The European SMOOTH Project involves several European universities and organizations. Its objective is to develop innovative tools to promote active children's participation, shared governance, and the reduction of inequalities. It is described as a collaboration between children and adults to create common spaces that facilitate the co-production of knowledge and promote alternative perspectives. The project is based on democratic principles such as collaboration, care, and sharing, and in the case presented here, resulted in the creation of the "Children's Club," a symbolic space that strengthens community relationships. Common goods in education refer to freely shared resources for the benefit of all.

The work highlights the use of a qualitative research approach, specifically the action research method. Emphasis is placed on the active participation of children in data collection, allowing insights and perspectives from the participants. The view of the child as an active subject of rights is emphasized, highlighting how children's involvement in research can contribute to the reduction of inequalities and the promotion of active inclusion.

Data analysis is conducted through an interpretative approach, focusing on understanding the conflicts observed during data collection. Conflict situations are classified into categories adapted from the literature, allowing for a contextualized analysis. The analysis reveals a variety of situations, from disobedience to physical and verbal aggression, and a lack of effective communication.

The research reveals the complexity of children's experiences in disadvantaged contexts, emphasizing the importance of a safe environment to express emotions freely. The introduction of collaborative practices, such as musical activities, proves to be effective in promoting social skills and reducing conflicts.

The study emphasizes the importance of the project in building a more conscious and responsible environment for the healthy growth of children and highlights the need for collaboration and empathy in building a more harmonious society.

Keywords: Common good; non-formal education; conflict management.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1 Educação enquanto bem comum e para o bem comum	4
1.2 Infância e Bem comum.....	7
1.3 A Educação não formal.....	9
1.3.1 Teorias sobre a educação não formal.....	10
1.4 Resolução de Conflitos	15
1.4.1 Conceito de conflito	15
1.4.2 Classificações do Conflito.....	16
1.4.3 O conflito no contexto sociocultural desfavorecido	19
1.4.4 O Ciclo do Conflito.....	21
1.4.5 Gestão de Conflitos - Técnicas e competências.....	22
1.5 Contextualização do Projeto Smooth.....	25
1.5.1 Dimensões do projeto - colaboração, partilha e cuidado.....	26
CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	28
2.1 Metodologia de Investigação	28
2.1.1 Investigação-ação como metodologia da pesquisa	28
2.2 O Projeto Smooth - UMinho e o Clube das Crianças.....	31
2.2.1 Objetivo geral.....	32
2.2.2 Objetivos Específicos.....	32
2.2.3 Análise de dados	32
2.2.4 Implementação	33
2.2.5 Descrição das atividades	35
2.2.6 Instrumentos/Técnica de recolha de dados	38

CAPÍTULO III- RESULTADOS.....	41
3.1 Caracterização dos Participantes	41
3.1.1 Descrição das crianças.....	41
3.1.2 Descrição dos técnicos e investigadores.....	42
3.2 Apresentação e análise dos dados sobre os conflitos.....	43
3.2.1 Categorização das situações de conflitos.....	44
3.2.2 Observação das situações de conflitos na primeira fase	46
3.2.3 Observação das situações de conflitos na segunda fase	54
3.2.4 Contribuições das atividades para a redução dos conflitos	63
3.3 Reflexões éticas e metodológicas	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

INTRODUÇÃO

A Educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento social e o seu papel como bem comum é amplamente reconhecido em diversos contextos. Este reconhecimento torna-se especialmente relevante no que se refere à Educação não formal, que desempenha um papel crucial na promoção do bem-estar e no desenvolvimento de crianças em ambientes socioculturalmente desfavorecidos. O trabalho foca aspectos relacionados à Infância e ao Bem comum, assim como abordou como a Sociologia da Infância desempenha um papel vital na compreensão da infância como uma construção social dinâmica, destacando as interações das crianças com seu ambiente social e sua capacidade de influenciar ativamente o mundo ao seu redor. Essa abordagem foi respaldada pela Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos.

O projeto SMOOTH envolveu a colaboração entre crianças e adultos na criação de espaços comuns para a coprodução de conhecimento, considerando as relações intrageracionais e intergeracionais. Sendo assim, destaca-se a visão da criança como sujeito ativo de direitos, envolvendo-a ativamente no processo de descoberta sobre como os bens comuns na educação podem reduzir desigualdades e promover a inclusão ativa.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos, sendo o primeiro relacionado ao enquadramento teórico, onde foram escritas reflexões teoricamente fundamentadas sobre educação e infância enquanto bem comum, assim como educação não formal e as questões relacionadas à gestão de conflitos.

A visão da "criança como agente" enfatiza a importância de envolver as crianças em processos educacionais e sociais, respeitando suas vozes e escolhas, promovendo a participação das crianças na construção de sociedades mais justas. Apesar dos desafios contínuos, alcançar o bem comum é essencial para promover sociedades mais inclusivas e sustentáveis, destacando-se a importância de uma abordagem centrada na criança e na justiça social.

Nesse contexto, a resolução de conflitos emergiu como uma temática de extrema importância, pois a gestão eficaz dos conflitos pode contribuir para a promoção de um ambiente mais saudável e favorável ao aprendizado. Além disso, discutimos estratégias e habilidades para gerenciar situações conflituosas, destacando a importância da participação das crianças na resolução de conflitos e na governança de recursos comuns.

No capítulo II, no que se refere à importância da compreensão metodológica desse tema, a pesquisa foi desenvolvida com base num paradigma qualitativo, focada na compreensão e interpretação de fenômenos sociais, logo, humanos, permitindo a coleta de informações detalhadas e de perspectivas dos participantes. Esse estudo visou analisar como o Projeto SMOOTH, que aborda "Bens Comuns em Educação e Inclusão Social Ativa", contribui para a gestão de conflitos entre seus participantes; o foco específico é a identificação das situações que desencadearam os conflitos e a análise de como as atividades executadas durante o projeto ajudaram a reduzir ou minimizar os mesmos entre os participantes.

Além disso, foi utilizada a pesquisa-ação como uma metodologia prática e aplicada, envolvendo a colaboração entre pesquisadores e participantes para resolver problemas práticos e gerar mudanças reais em uma situação específica. A investigação-ação é frequentemente utilizada em contextos de mudança social, como é o caso do projeto SMOOTH, visando aprimorar e promover a colaboração, partilha e cuidado no ambiente educacional não formal do Clube das Crianças, com a participação de todos os envolvidos.

A coleta de dados foi realizada através de técnicas de observação e entrevistas e a análise dos mesmos proporcionou-nos uma visão mais ampla das experiências das crianças e da equipa envolvida no projeto.

O capítulo três apresenta as discussões e os resultados. Na segunda e na terceira secção deste capítulo, foram analisados os momentos de tensão e os principais motivos que desencadearam os conflitos no contexto cotidiano das crianças durante as diferentes fases do projeto de investigação.

Os dados coletados durante as observações naturais e as entrevistas com as crianças fornecem informações relevantes para compreender o impacto dos conflitos nas interações entre as crianças e o ambiente. Na terceira secção foi feita uma reflexão sobre a maneira como as atividades promovidas pelo projeto SMOOTH contribuíram para a redução dos conflitos ao longo de sua implementação. Essa análise ofereceu insights valiosos sobre as diferentes dimensões das crianças como sujeitos ativos, abordando aspetos como compartilhamento, cuidado, cooperação e cidadania ativa.

As reflexões éticas e metodológicas foram abordadas, considerando os desafios específicos enfrentados ao realizar pesquisas com crianças em contextos vulneráveis, com o intuito de garantir a proteção e o respeito pelos direitos e bem-estar dos participantes.

Os resultados obtidos forneceram uma compreensão mais detalhada do papel das intervenções do projeto na promoção de interações mais harmoniosas e do desenvolvimento positivo das crianças.

Por fim, as considerações finais expressam uma síntese das descobertas e reflexões apresentadas, bem como sugestões para futuras investigações e práticas educacionais mais eficazes e éticas.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Educação enquanto bem comum e para o bem comum

O conceito de bem comum está relacionado a garantias de direitos, associado ao exercício de deveres humanos para todos. E a educação como bem comum se refere à ideia de que a educação é um recurso valioso e essencial para o desenvolvimento da sociedade como um todo, e não apenas para indivíduos ou grupos específicos.

Assim, pode-se definir bem comum como “constituído por bens que os seres humanos compartilham intrinsecamente e que comunicam entre si, como valores, virtudes cívicas e um senso de justiça” (UNESCO, 2016, p.84). O bem comum se caracteriza pela ação solidária, ética, inclusiva, na qual os seres humanos alcançam o seu bem-estar. Isto quer dizer que o bem comum se estabelece pelas relações humanas vivenciadas numa sociedade por meio do esforço coletivo, da ética da alteridade, da compreensão humana, da solidariedade e da visão de interdependência.

Já a educação é um bem comum essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma sociedade. Nessa perspectiva, a educação é vista como um bem que deve estar disponível e acessível a todos os membros de uma sociedade, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou outras características pessoais.

A educação como bem comum defende a acessibilidade universal, isto é, todas as pessoas devem ter igualdade de oportunidades para acessar uma educação de qualidade. Isso significa que o acesso à educação não deve ser restrito por barreiras financeiras, geográficas ou sociais, como referido acima.

A educação é vista como um motor do desenvolvimento social e econômico de uma sociedade. Quando as pessoas têm acesso à educação, elas adquirem habilidades, conhecimentos e competências que podem melhorar suas vidas e contribuir para o progresso da sociedade como um todo. Uma sociedade bem educada tende a ser mais informada e engajada, o que fortalece a democracia e a participação cívica. A educação como bem comum promove a ideia de que cidadãos instruídos são mais capazes de tomar decisões, além de terem as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos participantes, capazes de contribuir positivamente para a sociedade e para o bem-estar da comunidade.

A educação também é um importante fator para a redução da pobreza, da desigualdade social e da exclusão, permitindo que pessoas de diferentes origens tenham oportunidades semelhantes de sucesso. Isso é importante para garantir uma sociedade mais justa e igualitária. A educação também

está ligada ao crescimento econômico de uma nação, pessoas com maior nível de educação tendem a ter maiores chances de encontrar empregos bem remunerados e contribuir para a inovação e produtividade da economia. A educação não se limita apenas à preparação para o mercado de trabalho. Ela, em primeiro lugar, desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e no bem-estar das pessoas, promovendo a saúde mental, a autoestima e a capacidade de lidar com desafios da vida.

O princípio da educação como um direito humano fundamental que integra outros direitos humanos está embasado em marcos normativos internacionais. O debate internacional sobre desenvolvimento se refere à educação tanto como um direito humano quanto um bem público. Portanto, é fundamental que a educação seja vista como um bem comum que deve ser garantido pelo Estado, por meio de políticas públicas que assegurem o acesso universal à educação de qualidade em todos os níveis.

Além de seu papel na oferta da educação a todos e todas, o Estado deve agir como um avalista do direito à educação como veicula a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas suas edições: “Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?” (2016). Assim, segundo a UNESCO, o direito à educação, abrangendo os direitos humanos, impõe três categorias ou níveis de obrigações aos Estados-membros: essas obrigações consistem em respeitar, proteger e cumprir a educação. A obrigação de respeitar o direito à educação requer que se evitem tomar medidas que criem dificuldades ou impeçam o direito à educação. A obrigação de proteger necessita que se adotem medidas para impedir a interferência de terceiros no aproveitamento do direito à educação. A obrigação de cumprir requer que se adotem medidas positivas que permitam às pessoas e comunidades desfrutarem o direito à educação. UNESCO, “Direito à educação, direitos na educação”, (2018). Considerando essas prerrogativas, têm obrigação de assegurar o direito à educação.

A UNESCO também define, em outra direção, bens comuns como aqueles bens que, independentemente de qualquer origem, pública ou privada, caracterizam-se por um destino comum integrado, sendo necessários para a efetivação dos direitos fundamentais de todas as pessoas. O bem comum, nessa perspectiva, coaduna-se como um direito direcionado a toda a humanidade e que seja assegurado a todas as pessoas.

Assim, bens comuns compreendem as atividades produtivas socioeconômicas, culturais, históricas, geradas pela humanidade que envolvem a sua produção, bem como os seus benefícios. Nessa direção,

a visão de bem comum permite-nos pelo menos três formas de ultrapassar os limites do conceito de bem público, como indica a UNESCO.

Em primeiro lugar, a noção de bem comum vai além do conceito mais instrumental do bem público, em que o bem-estar humano ultrapassa a noção individualista; conseqüentemente, o bem comum passa a ser visto como inerente às relações humanas vivenciadas em uma sociedade de forma interdependente, em um esforço coletivo. A visão da interdependência é considerada e respeitada nessa abordagem. A percepção de educação como um bem comum reafirma sua dimensão coletiva como um esforço social e humano compartilhado de forma responsável com o princípio da solidariedade.

Em segundo lugar, pode-se definir o bem comum respeitando a diversidade de contextos, concepções de bem-estar e de vida comum. Dessa forma, cada comunidade terá sua compreensão de bem comum observando as aspirações, visões de mundo, singularidades de cada grupo social.

Em terceiro lugar, a visão de bem comum ressalta a importância do processo participativo que educa para a ação coletiva. Portanto, a educação como um bem comum demanda um processo inclusivo que envolve formulação e implementação de políticas públicas, considerando a efetiva responsabilização com os interesses, necessidades, singularidades que envolvem os seres humanos em dada sociedade.

A UNESCO ressalta, ainda, que considerar a educação e o conhecimento como bens comuns mundiais pode ser uma abordagem importante e necessária para articular o propósito e a organização da aprendizagem como um esforço coletivo da sociedade em um mundo em constantes mudanças. A educação baseada em *commons* pode, portanto, ser vista como um sistema de ação alternativo, cujos valores assentam na igualdade e na governação pelos pares, como proposto pelo projeto SMOOTH, pode ajudar a inverter as desigualdades ao nível das relações comunitárias e democráticas, implicando a horizontalidade. Isso significa que os processos de aprendizagem e transferência e aquisição de conhecimento são gerenciados e projetados com toda a comunidade educacional, como afirma Fernandes N, Sarmiento T, Barra M, Silva D, Martins F and Casanova JR, no artigo *“Co-creation of educational commons spaces to reverse inequalities: project SMOOTH and the Children’s Club”*, (2023). Esse processo envolve a reestruturação da educação com base nos valores de participação, partilha e cuidado. Isso sempre pode ser alcançado por meio do exercício efetivo dos direitos da criança consagrados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UN-CRC), (1989). A educação como bem comum implica também em uma abordagem colaborativa e solidária entre todos os agentes envolvidos no processo educativo, incluindo educadores, estudantes, famílias e

comunidades. Todos devem trabalhar juntos para garantir a equidade, a inclusão e a qualidade da educação, promovendo assim uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 Infância e Bem comum

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, marcada por uma série de experiências e influências que moldam a personalidade e o bem-estar de uma pessoa ao longo da vida. Durante essa fase, as crianças estão em constante crescimento e aprendizado, e o ambiente em que são criadas desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento e no seu senso de bem comum.

A Sociologia desempenha um papel fundamental na compreensão da infância, fornecendo uma perspectiva crítica e analítica sobre como a sociedade percebe, molda e influencia a experiência infantil. Dessa forma, ajuda a explicar que a infância não é uma categoria natural e universal, mas uma construção social que varia culturalmente e historicamente. E investiga como as sociedades definem e atribuem significados à infância, influenciando as expectativas e os papéis das crianças.

Além disso, explora como as crianças são socializadas em valores, normas e práticas sociais. Isso significa que as crianças não são apenas moldadas pela sociedade, mas também têm a capacidade de influenciar ativamente seu ambiente e suas vidas. A Sociologia examina as desigualdades que afetam as crianças, incluindo questões relacionadas à classe social, gênero, etnia e deficiência, além de analisar como essas desigualdades impactam o acesso a recursos, oportunidades e qualidade de vida das crianças e como as instituições sociais, como a família, a escola e a mídia, moldam a vida e a socialização das crianças e como elas podem afetar o desenvolvimento infantil e as experiências das crianças.

Em resumo, a Sociologia desempenha um papel vital na compreensão da infância como uma construção social dinâmica e na análise das experiências, desafios e oportunidades das crianças na sociedade. Suas contribuições são essenciais para promover uma abordagem centrada na criança e na justiça social em questões relacionadas à infância.

A forma como a sociedade agora entende as crianças é notável e alvo de mudanças ao longo dos séculos. A criança não é mais “vista” como um ser passivo, uma posse da sociedade, e passa a ser entendida como um ser ativo, conectado com várias áreas de sua vida. Essa mudança deve-se sobretudo à redescoberta da infância pelo olhar da sociologia da infância; pode-se ver nestes últimos

anos, a “(...) um crescente interesse pela eleição da criança como objeto de estudo.” (Ferreira, 2002: 5).

Segundo Fernandes, (2009, 2019) e Fernandes e Trevisan (2018) as crianças devem ser consideradas como participantes ativos na sociedade, com a capacidade de tomar decisões e expressar suas ideias. Esta perspectiva reconhece a importância de incluir as crianças como sujeitos de direitos e destaca a evolução do status cívico das crianças, enfatizando sua competência para participar ativamente na vida social e democrática. Ou seja, as autoras defendem que a educação das crianças deve capacitá-las a se tornarem mais autônomas e capazes de contribuir para a construção do bem comum e da democracia. E por isso, a abordagem de crianças como “atores sociais” é central em suas análises e pesquisas sobre infância e sociedade.

Nesta abordagem, a criança entendida enquanto ator social, assume um papel ativo em diversas áreas da sua vida, possuindo a capacidade de agir e de “(...) interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações.” (Pinto e Sarmento, 1997: 20)

Sarmento ainda afirma que as crianças são competentes para tomar decisões e expressar suas ideias, e explorou a evolução do status cívico das crianças ao longo do tempo. Em suas pesquisas, enfatizou a importância de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e com uma voz ativa na sociedade. Essa perspectiva reconhece a capacidade das crianças de participar na tomada de decisões e influenciar o mundo ao seu redor.

Nas abordagens interpretativas encontra-se ainda muito explícito que as crianças não são seres passivos na construção das suas vidas. Corsaro (2001:19) afirma que: “(...) as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.”

As crianças não apenas absorvem passivamente as informações do ambiente, mas também são construtoras ativas de significados. Elas atribuem significados às suas experiências, interações e observações com base em sua compreensão individual do mundo. Isso significa que as crianças não são apenas influenciadas por adultos e pares, mas também contribuem para a construção de significados culturais.

A visão da "criança como agente" é congruente com a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, que reconhece as crianças como indivíduos com direitos próprios, incluindo o direito à participação e à expressão de suas opiniões.

Pechtelidis e Kioupkiolis (2020, p.2) argumentam que considerar a participação das crianças em processos comuns envolve dimensões políticas e práticas de sua agência, suas possibilidades de

influenciar os contextos de vida nos quais se movem, o que implica respeitar suas vozes, mas também respeitar suas escolhas.

Com isso, pode-se concluir que a participação das crianças é um eixo fundamental em contextos educacionais baseados na promoção do bem comum porque reconhece a importância de dar voz às crianças no processo educacional e na construção de sociedades mais justas e igualitárias. Entretanto, alcançar o bem comum é um processo contínuo e desafiador, e requer o compromisso de todos os membros da sociedade em trabalhar juntos para o benefício coletivo. É um ideal que visa criar sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

1.3 A Educação não formal

A educação não formal atua com o objetivo de promover transformações concretas em grupos-alvo de características específicas e diferenciadas sob alguma ótica. O conceito adotado por Gohn (2014) envolve a ideia de que a educação não formal seria necessariamente articulada com o campo da educação cidadã, sempre vinculado às virtudes de democratização do conhecimento. Nesse sentido, entende-se que o trabalho de educação não formal, em sua essência, refere-se a formas de aprendizado que ocorrem fora do sistema educacional formal, como escolas, universidades e instituições acadêmicas tradicionais. Essa modalidade de educação é muitas vezes informal, voluntária e autodirigida, envolvendo atividades como grupos comunitários, movimentos sociais, organizações não governamentais, clubes, associações e atividades culturais, agregando valores que irão formar um cidadão mais consciente e pleno, no diálogo com suas múltiplas dimensões humanas como a social, cultural, política, religiosa e etc.

Gohn explorou a educação não formal de maneira abrangente, considerando seu impacto nas dinâmicas sociais, políticas e culturais. Destacam-se alguns aspectos-chave de sua abordagem e contribuições: a importância da educação não formal na promoção da participação cidadã e no fortalecimento da sociedade civil. Isso demonstra como os movimentos sociais, as organizações comunitárias e outras formas de aprendizado não formal desempenham um papel fundamental na capacitação dos indivíduos para se envolverem na vida política e na defesa de seus direitos.

Muito se fala também sobre a conexão entre a educação não formal e a preservação da cultura popular e da identidade. Como as práticas educacionais informais podem ser usadas para preservar tradições, línguas e valores culturais, especialmente em comunidades marginalizadas ou ameaçadas.

A educação não formal pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social e o empoderamento das pessoas. As experiências educacionais não formais podem capacitar os indivíduos a agirem de maneira mais consciente e eficaz em suas comunidades e na sociedade em geral.

“As práticas da educação não formal se desenvolvem nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura. A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não-formal” (GOHN, D, 2014)

Diante disso, de acordo com Gohn (2010), [...] a educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.

A partir desse panorama a educação não formal visa principalmente formar o cidadão para a vida, independentemente da idade, classe socioeconômica, etnia, sexo ou religião. Essa educação deve se sobrepôr aos conteúdos, precisa ter intuito emocional e ser marcada pela vivência.

Para Gohn (2006), *“a Educação Não Formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os 20 indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. (p. 29)”*

1.3.1 Teorias sobre a educação não formal

Segundo Menchén (2006), a educação não formal se desenvolve fora dos contextos educativos de aprendizagem (mas isso nem sempre significa que ela ocorre fora da escola como espaço). O planejamento das atividades é centralizado no próprio aluno, até porque a sua participação neste processo é de extrema importância.

Ao falar em educação não formal é necessário criar um elo entre os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver. Segundo o relatório de Delors, também conhecido como "Educação: um tesouro a descobrir", publicado em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a escola tal como a conhecemos, formal e tradicional, concentra-se apenas em dois pilares, nomeadamente: aprender a conhecer e aprender a fazer, no entanto somente o conhecimento formal não é suficiente para viver em sociedade, mas também é necessário adquirir outras habilidades e qualificações que serão importantes para a vida.

Segundo Delors (1996), o pilar “aprender a conhecer” diz sobre a promoção do desenvolvimento das capacidades de compreensão, análise crítica e resolução de problemas. Delors (1996) realça ainda que “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspetos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (p. 91).

O pilar “aprender a fazer”, significa desenvolver habilidades práticas e profissionais, incentivando a aplicação do conhecimento em situações do mundo real, isto não significa apenas a aquisição da qualificação profissional, como também a obtenção de “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa” (p. 101).

Já o pilar “aprender a conviver”, significa fomentar a compreensão mútua, a cooperação e o respeito pelas diferenças culturais e sociais. Segundo Delors (1996) “esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação” (p. 96) uma vez que vivemos em mundo marcado pela violência e pelo conflito. Portanto, nós precisamos de uma educação que promova não só a igualdade e os direitos dos cidadãos, mas também que elimine o preconceito e a discriminação. Nesse sentido, a educação, além de oferecer maior conhecimento para os indivíduos, também é uma ferramenta de grande poder e força porque permite a paz no mundo, a convivência com o próximo e a gestão de conflitos.

Relativamente ao último pilar de educação, “aprender a ser”, este é um pilar mais amplo em comparação com os anteriores, na medida em que alberga todos os anteriores (Delors, 1996), pois enfatiza a importância do desenvolvimento integral dos indivíduos, indo além do mero acúmulo de conhecimento e habilidades técnicas. Este pilar se concentra na construção da personalidade, nos aspectos emocionais, éticos e espirituais da educação, visando promover o crescimento e o bem-estar pessoal e social.

Através desse pilar reconhece a importância de permitir que os indivíduos desenvolvam plenamente suas identidades pessoais. Isso envolve o desenvolvimento da autoconsciência, autoestima, autoconfiança e a capacidade de tomar decisões informadas e éticas. Enfatiza a necessidade de educar as pessoas para que se tornem autônomas em sua busca pelo conhecimento e desenvolvimento pessoal. Isso implica encorajar a capacidade de aprender por conta própria, definir metas pessoais e autogerir o próprio crescimento. Além disso, destaca a importância da Educação para a cidadania ativa, pois a educação não se limita apenas ao desenvolvimento individual, mas também inclui a preparação para ser um membro ativo e responsável da sociedade. Isso envolve a compreensão dos direitos e responsabilidades como cidadãos, bem como a promoção de valores democráticos e éticos.

Neste pilar, ele destaca também o desenvolvimento moral e ético, que se diz a respeito da promoção da empatia, do respeito pelo outro e do compromisso com valores universais, como a justiça e a igualdade. A educação deve capacitar os indivíduos a enfrentar os desafios pessoais e sociais que enfrentam ao longo da vida. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, resiliência emocional e a capacidade de lidar com a diversidade e a mudança.

E por fim, reconhece que a educação deve contribuir para o bem-estar e a felicidade das pessoas. Isso envolve promover um equilíbrio saudável entre as dimensões pessoais, sociais e emocionais da vida.

Sendo assim, a educação deve ir além da transmissão de conhecimento e habilidades técnicas, visando o desenvolvimento integral dos indivíduos. É através do desenvolvimento de consciência de cada um que conseguimos obter uma compreensão da necessidade da igualdade e da inclusão. Isso inclui o desenvolvimento de sua identidade pessoal, valores éticos, autonomia e habilidades para enfrentar desafios pessoais e sociais.

Essa ideia nos afasta de uma educação que Paulo Freire denominou de "educação bancária", conceito que se refere a um modelo tradicional de educação que ele criticava fortemente. Na "educação bancária", os alunos são vistos como recipientes vazios que devem ser preenchidos com conhecimento pelo professor, que é visto como a fonte de todo o conhecimento.

Paulo Freire argumentava que esse modelo de educação era opressivo e desempoderador, pois não permitia que os alunos participassem ativamente do processo educacional.

Em contrapartida, essa ideia nos aproxima de uma educação com uma abordagem mais crítica e participativa, a qual Freire (2012) chamava de "educação libertadora". Nesse modelo, os

alunos são encorajados a questionar, debater e refletir sobre o conteúdo, tornando-se ativos na construção de seu próprio conhecimento.

Através de uma educação formal, não formal e informal, isto é, os vários contextos de educação, que juntos promovem o desenvolvimento integral do indivíduo.

Embora o Relatório Delors não tenha se concentrado especificamente na educação não formal, muitos educadores e especialistas reconhecem a importância dessa forma de aprendizado, pois ela desempenha um papel significativo no desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e competências dos indivíduos ao longo da vida. A educação não formal complementa a educação formal e pode contribuir para o crescimento pessoal, o desenvolvimento de habilidades sociais e a aquisição de conhecimentos práticos.

Na educação não formal, alguns autores indicam que os aspectos motivacionais têm um papel importante, às vezes até central, na motivação e nas escolhas do aprendiz. Eshach (2007, p. 178) afirma que “podem gerar maravilhamento, interesse, entusiasmo, motivação e vontade de aprender, sentimentos esses muitas vezes negligenciados na abordagem à ciência na escola formal tradicional”. Acrescenta ainda que o fato de na educação não formal não haver avaliação e a participação ser voluntária, possibilita a criação de ambientes de aprendizagem que tendem a ser mais descontraídos, com componentes lúdicos e experimentais que poderão ser facilitadores da aprendizagem. Os aspectos emotivos e seu papel na aprendizagem são cada vez mais valorizados.

Para Gadotti (2005) uma característica básica da educação não formal é a flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. Na educação não formal, espaço e tempo são categorias importantes.

“ (...) O tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma” (Gadotti, 2005, p. 2).

Os programas de educação não formal não seguem necessariamente um sistema seriado e hierárquico de progressão. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conferir certificados de aprendizagem. E ainda sim, possibilita mais conhecimentos sobre o mundo em que os indivíduos estão inseridos e suas relações sociais. Sua atuação é sobre os aspectos subjetivos do grupo, de modo a contribuir para a formação da sua cultura. Aumenta laços de pertencimento, ajuda, com destaque, na constituição da identidade coletiva do grupo; contribui para a construção da autoestima e do empoderamento do grupo, instituindo o que alguns críticos nomeiam o capital social de um grupo, fundamentando suas ações sob o critério da solidariedade. Seus objetivos se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. A construção de relações sociais embasadas em princípios

de igualdade e justiça social, quando presentes em um grupo social, torna mais forte o exercício da cidadania, da amabilidade, da sustentabilidade e do bem viver. Para Freire (1998 p. 95) isso significa superar a “transmissão de saberes”. E também implica numa tomada de consciência da realidade objetiva e subjetiva.

O Construtivismo Social de Lev Vygotsky é uma teoria da aprendizagem que se concentra na ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz em um contexto social e cultural. Vygotsky argumentou que os seres humanos constroem ativamente o conhecimento por meio de interações sociais e que a aprendizagem é um processo colaborativo e participativo. Vygotsky introduziu o conceito de ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) para descrever a diferença entre o que um aluno pode fazer de forma independente e o que pode fazer com ajuda de um instrutor ou colega mais capaz.

Na educação não formal, essa teoria sugere que é importante identificar a ZDP de um indivíduo para fornecer o apoio apropriado, adaptando a estratégia educativa ao nível de desenvolvimento atual. Vygotsky (1991) enfatizou a importância da mediação na aprendizagem. A mediação pode ser feita por meio de ferramentas, símbolos, linguagem e, mais importante, por interações sociais. Na educação não formal, isso implica que a aprendizagem pode ser facilitada por meio de discussões em grupo, colaboração e interações com outros aprendizes.

Em relação ao desenvolvimento Cultural e Social, Vygotsky acreditava que a cultura e a sociedade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e dentro de um contexto de educação não formal, isso significa que as experiências de aprendizagem devem ser contextualizadas culturalmente e relacionadas às experiências e à cultura dos aprendizes. Vygotsky argumentou que à medida que as crianças e os adultos interagem com seu ambiente social e cultural, eles internalizam o conhecimento e as habilidades. Isso significa que a aprendizagem não formal pode ter um impacto duradouro, à medida que os aprendizes internalizam o que aprenderam e o aplicam em diferentes situações.

Em resumo, o Construtivismo Social de Vygotsky destaca a importância das interações sociais, da cultura e do contexto na aprendizagem. Na educação não formal, essa teoria implica que os ambientes de aprendizagem devem ser ricos em interações sociais, oportunidades de colaboração e mediação para apoiar o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento. O que enfatiza a ideia de que a aprendizagem é um processo social e compartilhado.

1.4 Resolução de Conflitos

1.4.1 Conceito de conflito

Geralmente os conflitos são interpretados como negativos. E essa ideia pode vir da história de origem latina da palavra "conflito" que significa choque, confronto, batalha e está relacionado a forças opostas. Este termo é aplicado em situações individuais (internas) e coletivas (externas), e envolve os conflitos entre pares, sociais e familiares (Vicentin, 2009).

Deste ponto de vista tradicional, a única forma "aceitável" é a gestão e resolução de conflitos baseado na autoridade e no poder. Uma visão negativa do conflito é considerada restritiva e superficial. É verdade que a grandeza vem do conflito e das diferentes perspectivas de ideias e decisões (Fachada, 2012).

Na segunda metade do século XX, a sua existência do conflito começou a ser apreciada. Conflitos dentro de grupos, organizações e relacionamentos interpessoais. De acordo com isso, considera-se o conflito um processo transversal responsável pela mudança em todos os níveis da vida social, quer em termos macrosociais quer em termos micro: pessoal, interpessoal e familiar. Ele é essencial na nossa condição como seres humanos relacionáveis e, portanto, necessário como parte fundamental da complexidade do sujeito psicológico em relação ao mundo" (Gonçalves, 2003:114).

Assim sendo, pode-se considerar o conflito uma propriedade de interação que cria, tanto como destrói, que se distingue de indisciplina e violência (mas que as integra), desmistificando assim a ideia de situação a evitar ou, na sua impossibilidade, a erradicar. Definido deste modo, a um conflito resolvido sucedem-se novas situações conflituais, cabendo aos atores conscientizar esta dialética e buscar as formas organizativas adequadas para o (as) enfrentar. (Silva, 2003: 88-89).

Situações de conflito surgem em vários contextos, quer na escola, família, grupo de amigos; entretanto é importante olhar para o conflito como uma variável relacional, inerente à interação humana, que, embora, no imediato possa ter um efeito disruptivo a nível das relações interpessoais e possa até afetar negativamente o clima sócio afetivo de um grupo. Isso significa que o conflito é uma condição importante do desenvolvimento social dos indivíduos (Nascimento, 2003:197).

O conflito começa a ser visto como uma manifestação mais natural e, por conseguinte, necessária às relações entre pessoas e grupos sociais. O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui vantagens dificilmente percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado:

- Ajuda a regular as relações sociais;
- Ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- Permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- Ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- Permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- Racionaliza as estratégias de competência e de cooperação.

1.4.2 Classificações do Conflito

A concepção construtivista compreende que existem dois tipos de conflitos, o primeiro que ocorre no interior do sujeito intraindividual (que diz respeito aos sentimentos internos contrários) e o segundo no exterior interindividual (se refere a contestação entre pessoas).

Os conflitos intrapessoais são disputas que surgem na individualidade de cada indivíduo, quando este tem necessidade de dar uma só resposta entre duas, que se excluem mutuamente (Fachada, 2012). Isto é, uma disputa interna envolvendo uma pessoa. Este conflito surge de seus próprios pensamentos, emoções, ideias, valores e predisposições. Isso pode ocorrer quando você está lutando entre o que “deseja fazer” e o que “deve fazer”.

Os conflitos interpessoais podem ser descritos como “situações interativas de confronto, desacordo, frustração, etc., desencadeando assim efeitos negativos que podem ser resolvidos de forma violenta ou pacífica, conforme os recursos cognitivos e emocionais dos participantes e do contexto social em que ocorrem” (Leme, 2004:367). Portanto, constata-se que o sujeito tem condições cognitivas para resolver um conflito, mas nem sempre o faz por conta das dificuldades afetivas. Ou algo como Coimbra afirma (1990, citado por Gonçalves, 2003:114), *“O conflito interpessoal pode ser definido como percepção de interesses diferentes, crenças, valores e expectativas entre os dois interlocutores”*.

O conflito interpessoal também pode surgir da dificuldade de julgamento. Quem pode dar ordens aos outros? Quando a autoridade de um não é aceita por outro, surge o conflito (Fachada, 2012).

Segundo Carácio (2014), os conflitos interpessoais ocorrem o tempo todo nas relações entre crianças, e resultam dos diferentes valores, interesses e necessidades dos sujeitos. Delval (2006) compreende o conflito como inevitável a vida social, pois as relações entre as pessoas inferem a

presença de situações conflituosas. Portanto, é tão natural quanto a força da gravidade. Sastre e Moreno (2002) asseveram que a razão e emoção são fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais e enfatizam que os sentimentos são como um motor que estimula a ação. Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que os conflitos são primordiais para o desenvolvimento sociomoral dos indivíduos, uma vez que promovem o aprendizado de valores, regras e o reconhecimento de sentimentos. À vista disso, é imprescindível que se aprenda a lidar com eles desde a primeira infância, dado que os conflitos acompanham o ser humano desde o seu nascimento.

Segundo Shantz e Hartup (1992) alguns conflitos podem ser construtivos ou destrutivos para o desenvolvimento. São destrutivos quando geram violência ou não se encontra solução, contudo, comprometem o processo de desenvolvimento. São construtivos quando “[...] são oportunidades para o autoconhecimento, para o conhecimento do outro, e conseqüentemente – após inevitáveis choques de interesses, ideias e sentimentos – a busca de formas mais elaboradas de relações interpessoais” (VICENTIN, 2013, p.85).

Para Moore (1998, p. 62), os conflitos podem ser classificados em estruturais, de valor, de relacionamento de interesse e quanto aos dados, como exemplifica a tabela abaixo:

Estruturais	Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo.
De valor	Crítérios diferentes para avaliar ideias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente.
De relacionamento	Emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo – repetitivo.
De interesse	Competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos.
Quanto aos dados	Falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes.

Para Redorta (2004), a tipologia de conflito é de muita importância. E no quadro a seguir, verificamos uma síntese da sua tipologia:

TIPOS DE CONFLITOS	O CONFLITO OCORRE QUANDO:
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De autoestima	Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou.
De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se defraudou o que um esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade

	em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

1.4.3 O conflito no contexto sociocultural desfavorecido

Os conflitos dentro de um contexto sociocultural desfavorecido estão frequentemente interligados com uma série de fatores complexos que são influenciados pela condição socioeconômica, cultural e estrutural dessas comunidades.

O projeto de investigação-ação Smooth é desenvolvido sobretudo dentro de um contexto de risco de pobreza e exclusão social, oriundas de um contexto socioeconômico e cultural desfavorecido. Quando relacionamos o conflito na infância dentro desse contexto estamos referindo os desafios e tensões enfrentados por crianças que crescem em ambientes marcados por essa desigualdade socioeconômica e cultural, num contexto de recursos limitados. E essas condições podem criar conflitos internos e externos relacionados às necessidades básicas não atendidas, incluindo muitas vezes, a falta de moradia adequada, o acesso limitado a alimentos nutritivos, cuidados de saúde muitas vezes inadequados, dentre outros.

Além disso, a questão da desigualdade socioeconômica desempenha um papel significativo na gestão de conflitos e pode tanto contribuir para a geração de conflitos como influenciar suas dinâmicas e resoluções.

As crianças em contextos socioculturais desfavorecidos podem ser alvo de discriminação racial, étnica ou de gênero. Isso pode levar a conflitos interpessoais e a um senso de injustiça.

Muitas vezes, as famílias dentro dessa perspectiva também enfrentam pressões econômicas e sociais que podem levar a conflitos entre pais e filhos. Em muitos casos, a criança pode se sentir excluída da sociedade mais ampla devido à falta de oportunidades e ao estigma associado à sua origem socioeconômica. Piaget (1994) afirma que *“a forma como as crianças vivem as relações de poder perante o adulto e ao lado de outras crianças é central para o seu processo de desenvolvimento*

sócio moral” (p. 62), logo, em contextos disfuncionais, a construção equilibrada e democrática do exercício do poder fica em risco.

Esses conflitos podem ser particularmente prejudiciais e ter um impacto significativo na infância, pois afetam o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social de maneiras diversas. Para Piaget (1932) o desenvolvimento cognitivo é fundamental para o desenvolvimento de valores e atitudes positivas por parte das crianças. Ou seja, as crianças dependem de recursos e serviços para atender às suas necessidades básicas e promover seu desenvolvimento saudável.

A desigualdade muitas vezes começa com a diferença na quantidade e qualidade de recursos que as famílias possuem. Isso inclui bens materiais, bem como recursos intangíveis, como educação, capital social e cultural. Famílias que enfrentam desvantagens geralmente têm menos recursos, em termos globais, para transmitir para as gerações seguintes.

A falta de recursos herdados (culturais, sociais e mesmo econômicos) pode resultar em um ciclo da pobreza, no qual as gerações futuras enfrentam as mesmas ou até piores condições econômicas do que seus pais. Isso ocorre porque a falta de acesso a recursos iniciais dificulta a quebra do ciclo de desvantagem. Em muitos casos, as normas, valores e crenças que perpetuam a desigualdade são transmitidos de uma geração para a próxima.

Kamii (s.d) afirma que: *“Na medida em que um indivíduo pode escolher e decidir, tem a possibilidade de cooperar com os outros e construir o seu próprio sistema moral. Se não lhes é permitido escolher e decidir não poderá seguir a vontade dos outros”*. Piaget insiste na importância de dar às crianças liberdade de escolher e decidir. (2003, p.45)

Isso pode incluir ideias sobre o valor da educação, expectativas de sucesso, e atitudes em relação à discriminação, por exemplo. Se as crenças culturais reforçam a desigualdade, elas podem ser passadas para as crianças. Silva et al (2016), reforçam a importância da Área de Formação Pessoal e Social na vida das crianças, pois é dentro dos contextos onde vivem que estabelecem relações com os outros. É através dessa relação que as crianças serão capazes de observar os seus comportamentos e os dos outros.

Para combater eficazmente os mecanismos transgeracionais de desigualdade e exclusão, é necessário um esforço coletivo que envolva a reforma de políticas públicas, programas de apoio à educação e ao emprego, a redução da discriminação sistêmica e a promoção de igualdade de oportunidades. A conscientização sobre esses mecanismos e a implementação de estratégias para interrompê-los são essenciais para criar sociedades mais justas e equitativas.

1.4.4 O Ciclo do Conflito

De acordo com Heredia (1998), o conflito pode ser entendido como uma percepção de interesses distintos, sejam eles divergentes ou não da realidade, de acordo com os objetivos ou meios para utilizar. Sendo assim, poderão ocorrer opiniões diferentes entre duas ou mais pessoas, sendo que a falta de comunicação ou dificuldade de se conseguir estabelecer um diálogo, pode gerar o surgimento de um conflito.

São vários os autores que explicam sobre a dinâmica do conflito pelos quais pode se desenvolver. O modelo de conflito de Thomas Robbins (2005) contempla cinco fases como mostra o quadro a seguir:

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Incompatibilidade ou opção inicial	Conhecimento ou pessoalização	Intenções de Resposta	Comportamento	Resultado

Figura 1: O processo do conflito, Robbins (2009)

Fonte: Adaptado de ROBBINS, 2009, p. 193.

Na primeira fase, o autor destaca os conflitos que podem começar com a percepção de diferenças de interesse, valores, metas ou recursos de cada uma das partes como fatores que contribuem para introduzir variabilidade nos comportamentos de reação ao conflito.

As crenças podem ser moldadas por uma variedade de fatores, incluindo educação, experiências de vida, cultura, valores pessoais e sociais da família. Dessa forma, as crenças são as convicções e percepções em relação a conflitos, como o que pensamos sobre sua natureza, origens, efeitos e maneiras de lidar com eles. Essas diferenças são muitas vezes a fonte de tensões iniciais.

Na segunda fase as partes envolvidas no conflito percebem as diferenças e a discordância entre elas, mas isso não quer dizer que seja assumido como tal; isto é, se uma das partes se sente triste ou raivosa por ter percebido o conflito, não quer dizer que a outra parte perceba ou sinta o mesmo. Isso pode ocorrer por meio de comunicação direta ou por observação das ações e comportamentos alheios. É necessário descobrir quais os sentimentos e emoções, sejam eles positivos ou negativos, pois isso irá influenciar o resultado do conflito.

Na terceira fase estão as intenções, que ficam entre as percepções, as emoções e o comportamento explícito das pessoas. À medida que as partes percebem o conflito, suas emoções

podem ser acionadas. Isso pode incluir sentimentos de frustração, raiva, ansiedade ou ressentimento, dependendo da natureza do conflito e das personalidades envolvidas.

Segundo Robbins (2005) também costuma haver um certo lapso entre as intenções e o comportamento em si, já que o comportamento nem sempre reflete as intenções de uma pessoa. Já a quarta fase é mais facilmente associada ao conflito, uma vez que é através do comportamento que os conflitos se tornam visíveis, em que se vê o comportamento e a reação das partes e a reação em que se reconhece a influência das características pessoais. Esta fase inclui as decisões, ações e reações das partes envolvidas. Muitas vezes, os comportamentos são as tentativas explícitas de implementar as intenções, embora às vezes por cálculos errados ou ações pouco habilidosas, os comportamentos explícitos são desviados das intenções originais (Robbins, 2005).

Já na quinta fase do processo do conflito, com as diferenças percebidas e as emoções envolvidas, as partes podem buscar maneiras de resolver o conflito de alguma forma e com isso os resultados podem variar.

Nessa última fase, Robbins (2005), faz uma análise dos resultados dos conflitos interpessoais e subdivide suas consequências em duas categorias: consequências funcionais, quando causam melhoria para o grupo e consequências disfuncionais, quando atrapalham o desempenho do grupo, ou seja, pode haver um acordo mutuamente benéfico, uma resolução temporária ou, em alguns casos, uma situação em que uma parte prevalece sobre a outra.

É importante concluir que nem todos os conflitos negativos podem ou devem ser evitados. No entanto, o objetivo é minimizar o conflito destrutivo e promover o conflito construtivo, criando um ambiente em que as diferenças possam ser expressas, discutidas e resolvidas de maneira produtiva.

1.4.5 Gestão de Conflitos - Técnicas e competências

A gestão de conflitos envolve uma combinação de técnicas e competências específicas para lidar com situações que visam resolver disputas de maneira construtiva e eficaz.

Os espaços educacionais comuns têm como objetivo a formação coletiva e igualitária de uma comunidade composta por pessoas com diferentes percepções, valores, crenças e interesses, que muito provavelmente entrarão em competição e causarão conflitos dentro da comunidade. Portanto, é necessário resolver os conflitos ou desacordos que surgem, em benefício de cada indivíduo e da comunidade à qual ele/ela pertence, ao mesmo tempo em que promove a sustentabilidade e a resiliência da comunidade (Pechtelidis e Kioupiolis, 2020).

A abordagem sociológica da infância reconhece as crianças como agentes sociais ativos e enfatiza a importância de entender como elas participam na governança de recursos comuns em suas comunidades e interações sociais.

As crianças podem desempenhar um papel significativo como agentes sociais na resolução de conflitos em várias situações. Embora muitas vezes sejam vistas como vulneráveis e dependentes, as crianças têm a capacidade de influenciar positivamente as dinâmicas de conflito e contribuir para soluções pacíficas. *“O conflito é um contexto importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para o entendimento interpessoal que elas refletem”* (Devries. & Zan, 1998, p. 113).

Desta forma, dentro de uma perspectiva construtivista, as intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, mas sim o processo, ou seja, a forma como a criança enfrenta o problema e utiliza estratégias cooperativas de forma a resolvê-lo.

Malaguzzi (1999) afirma, poeticamente, que a criança tem “cem linguagens”, e elas estão no corpo inteiro da criança. A linguagem dá acesso ao universo, e se isso acontece, há a importância de olharmos para elas na expressão da criança, realizando um olhar-escuta.

A escuta ativa é uma parte fundamental da abordagem Reggio Emilia. As crianças são vistas como protagonistas. Os educadores acreditam que as crianças têm o direito e a capacidade de expressar seus pensamentos, ideias e preocupações. Quando surgem conflitos entre crianças, os adultos podem desempenhar um papel de “mediadores”, com o objetivo de promover a resolução de problemas colaborativamente, ajudando as crianças a identificar soluções, negociar e encontrar compromissos. Isso ajuda as crianças a desenvolverem habilidades sociais e emocionais na gestão de conflitos.

Sarmiento (2011, p. 27) afirma que *“ [...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância”*. Possibilitar que a criança ocupe o lugar de sujeito, ator e protagonista, é garantir que ela tenha direito à ação e voz na sociedade. É, também, garantir seu direito de provisão, proteção e participação, os quais são assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, a CDC de 1989.

A governança de recursos comuns dentro da perspectiva da Sociologia da Infância envolve a observação e o estudo das estratégias que as crianças usam para negociar e resolver conflitos de maneira autônoma.

Piaget (1932) afirmou que “as crianças desenvolviam competências sociais consistentes, quando estas tinham oportunidade de participar ativamente no processo de resolução de conflitos”.

Além disso, a governança de recursos comuns enfatiza a importância da participação das crianças na tomada de decisões sobre como os recursos de um modo geral podem ser utilizados. Isso implica dar às crianças a oportunidade de expressar suas opiniões, necessidades e desejos em relação aos recursos comuns.

Elinor Ostrom (1990), analisou as interações humanas e as instituições que constroem e as formas de governança dos recursos comuns a partir de auto-organizações coletivas, indicando como poder geri-los de forma sustentável e democrática.

Nos casos em que a governança de recursos comuns é bem sustentável e duradoura, Ostrom (1990, p. 90) identifica uma série de princípios e mecanismos que frequentemente são observados em sistemas de governança de recursos comuns bem-sucedidos, sendo um deles os mecanismos de resolução de conflitos. Ostrom enfatiza que a resolução eficaz de conflitos é fundamental para a governança bem-sucedida de recursos comuns. Ela argumenta ainda que as comunidades que compartilham recursos muitas vezes desenvolvem mecanismos internos para lidar com conflitos de maneira justa e eficaz, para a preservação e bem-estar e do bem comum. Para Pechtelidis (2020) o que está faltando e facilitaria a resolução de comportamentos problemáticos em benefício de toda a comunidade é alguma forma de treinamento sistemático para que os indivíduos desenvolvam habilidades específicas de comunicação e sociais.

Já o modelo de Resolução de Conflitos de Thomas Gordon (1960) é amplamente utilizado em diferentes contextos onde a resolução de conflitos é fundamental. Ele se baseia na ideia de que, através da comunicação eficaz e do foco nas necessidades e sentimentos de todas as partes envolvidas, é possível resolver conflitos de maneira construtiva e promover relacionamentos saudáveis. Quando as crianças têm a oportunidade de serem elas próprias a assumir a responsabilidade pela resolução dos seus problemas, o resultado é um aumento da autonomia (Gordon, 1998).

A resolução igualitária do problema é um conceito central no modelo de Thomas Gordon para a gestão de conflitos. Esse modelo se concentra em criar soluções que atendam às necessidades e preocupações de todas as partes envolvidas, em vez de favorecer uma parte em detrimento da outra. A abordagem busca equilibrar os interesses e encontrar um terreno comum onde ambas as partes se sintam satisfeitas com a solução.

O primeiro passo é reconhecer e identificar o conflito. Isso envolve identificar as questões em disputa, bem como as preocupações e sentimentos das partes envolvidas. A partir disso, são

incentivadas a ouvir ativamente uma à outra. Isso significa prestar atenção aos sentimentos, pensamentos e perspectivas da outra parte com empatia e sem julgamento.

Cada parte é encorajada a expressar seus sentimentos, preocupações e necessidades de maneira clara e honesta. Isso ajuda a criar uma compreensão mútua. O foco está em encontrar opções que satisfaçam as necessidades e preocupações de ambas as partes, em vez de impor uma solução unilateral.

A meta é alcançar um acordo em comum que ambas as partes aceitem voluntariamente. O acordo deve refletir as soluções geradas e deve ser considerado justo e equitativo por todas as partes. Também é importante acompanhar o acordo ao longo do tempo para garantir que ele continue atendendo às necessidades de ambas as partes.

A introdução de conceito de gestão e resolução positiva de conflitos dentro de um contexto na infância tem a mais-valia de promover o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais e sociais para a prática de uma cidadania participativa e solidária.

1.5 Contextualização do Projeto Smooth

O Projeto Europeu SMOOTH “Bens Comuns em Educação e Inclusão Social Ativa”, passando pelos contextos e invertendo as desigualdades” é um projeto Europeu financiado pelo Horizonte 2020, liderado pela Universidade de Tessalónica (Grécia), em implementação de 2021 até 2024, desenvolvido em contextos de educação formal e não formal, envolve a participação de universidades e organizações de vários países europeus, tais como Espanha, Itália, Suécia, Bélgica, Alemanha, Estónia e Portugal, as quais se realizaram projetos de investigação-ação através de uma abordagem transversal e interdisciplinar sobre o papel da Educação enquanto bem comum.

O Projeto Smooth tem como objetivo desenvolver ferramentas inovadoras e eficientes, que para terem impacto na redução das desigualdades e na promoção de uma inclusão social ativa, deverão ser orientadas por princípios de ação fundados na participação ativa das crianças e jovens, além de estimular a governança compartilhada, permitindo que os participantes tenham novas oportunidades para um exercício equilibrado do poder.

Cada país participante no projeto desenvolve os seus estudos de caso de forma autónoma, mas orientados pelos princípios acima enunciados e objetivos comuns. No alcance destes objetivos, através do desenvolvimento dos estudos de caso, a Educação enquanto bem comum deverá atender a três critérios fundamentais, devendo i) ser pertinente para as pessoas envolvidas; ii) ser uma alternativa

viável às condições existentes na organização; iii) ser eficaz no combate às desigualdades e contribuir para a participação ativa e a inclusão.

No projeto de investigação SMOOTH todos os países parceiros devem lançar luz sobre determinadas dimensões globais de investigação e análise, tais como a comunidade (na sua diversidade, desigualdade, interseccionalidade e impacto), as práticas de partilha (fomentando a participação, agência e cidadania das crianças e jovens), e o desenvolvimento de políticas e contextos favoráveis (espaços e experiências, tecnologias e bens comuns digitais) à manutenção do bem comum.

1.5.1 Dimensões do projeto - colaboração, partilha e cuidado

O SMOOTH orienta-se pelos princípios democráticos da Educação enquanto Bem Comum, tais como: liberdade coletiva e experimentação, participação igualitária, solidariedade, união, colaboração, cuidado e partilha. Nesta linha, o projeto desenvolve-se numa perspetiva de “aprendizagem, educação e investigação entre pares”, em que todos são assumidos como co investigadores para criar um espaço comum que permita a coprodução de conhecimento e proporcione formas alternativas de pensar das crianças, dos jovens e dos adultos, enquanto seres interdependentes, considerando as relações intrageracionais e intergeracionais.

Enraizados nos princípios da participação, colaboração, partilha e cuidado, os bens comuns em educação buscam promover o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis, comunidades coesas e uma sociedade mais equitativa.

Quando falamos de colaboração, nos referimos também a trabalho em equipe, ou seja, a colaboração envolve trabalhar juntos em busca de objetivos comuns. Isso requer a cooperação de indivíduos ou grupos para atingir metas de forma mais eficaz. Dentro de um processo colaborativo, as responsabilidades e tarefas são compartilhadas entre os participantes. Cada um desempenha um papel importante no sucesso do esforço conjunto e para isso a comunicação aberta é essencial na colaboração. Isso inclui ouvir atentamente, compartilhar ideias, informações e feedback de maneira aberta e respeitosa. A colaboração muitas vezes envolve pessoas com diferentes perspetivas, habilidades e experiências. O respeito pela diversidade é crucial para criar um ambiente colaborativo saudável.

A partilha pode ajudar a reduzir as desigualdades sociais, pois permite que recursos sejam distribuídos de forma mais equitativa.

A parte essencial do princípio do cuidado é a proteção e apoio que está ligado à responsabilidade social. Isso significa que cada um de nós tem a responsabilidade de cuidar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e compassiva. Esses princípios são interconectados e desempenham um papel fundamental na construção de comunidades saudáveis, relacionamentos positivos e sociedades mais inclusivas.

CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Metodologia de Investigação

O estudo apresentado neste trabalho enquadra-se numa investigação qualitativa, utilizando o método de pesquisa-ação. A abordagem qualitativa de pesquisa concentra-se na procura de compreensão e interpretação profunda de fenômenos sociais e/ou humanos.

Os dados qualitativos são coletados por meio de uma variedade de estratégias que são desenhadas para facilitar a participação ativa das crianças, nos quais permitem, além da coleta de informações detalhadas, insights e perspectivas dos participantes.

Deste modo, a metodologia qualitativa de pesquisa possibilita entender a complexidade de fenômenos sociais por meio da descrição e interpretação detalhada. Ela se concentra em capturar a riqueza e a diversidade das experiências humanas e dos contextos culturais.

A investigação-ação aqui apresentada recaiu no projeto SMOOTH, o qual se baseia na colaboração entre crianças e adultos para a criação de espaços comuns que permitam a coprodução de conhecimento e proporcionem formas alternativas de pensar das crianças, dos jovens e dos adultos, enquanto sujeitos interdependentes, considerando as relações intrageracionais e intergeracionais.

De acordo com uma visão da criança enquanto sujeito ativo de direitos, as próprias crianças participantes foram envolvidas no processo de descoberta sobre como os bens comuns na educação podem de fato reduzir as desigualdades e promover a inclusão ativa.

2.1.1 Investigação-ação como metodologia da pesquisa

Segundo Coutinho et. al (2009) a “I.A é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.”

A pesquisa-ação é um método de pesquisa desenvolvido por Kurt Lewin (1946). Essa abordagem envolve a colaboração ativa entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de resolver problemas práticos e gerar mudanças reais em uma situação específica.

Lewin acreditava que a investigação-ação poderia ser uma ferramenta poderosa para promover a mudança social e o aprimoramento das condições sociais. Ele via essa abordagem como um meio de criar uma sociedade mais justa e equitativa. Ou seja, uma das características mais marcantes da

Investigação-ação é melhorar, aperfeiçoar ou resolver problemas sociais, com a participação de todos os sujeitos, por isso é frequentemente usada em contextos de mudança social e organizacional, tal como o projeto Smooth.

Neste processo metodológico observamos um conjunto de quatro fases, como mostra a figura a seguir:

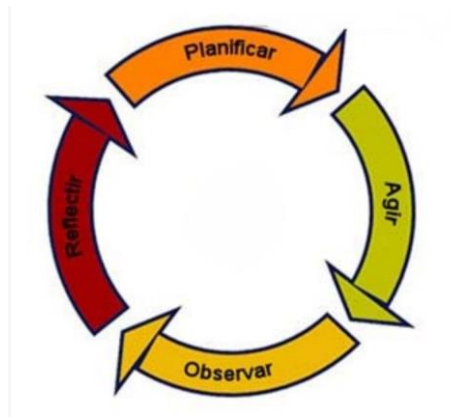


Figura 1: Modelo de Investigação-Ação de Lewin (1946)

1. Planejamento: Nesta fase, os pesquisadores e os participantes identificam o problema a ser abordado e elaboram um plano de ação. Isto é, na primeira etapa da pesquisa-ação envolve o planejamento da intervenção ou do processo de mudança. Durante esta fase, os pesquisadores determinam as estratégias e métodos que serão usados para coletar dados e implementar as ações necessárias para promover a mudança;
2. Após a fase de planejamento, passa-se à implementação das ações planejadas. Os participantes e pesquisadores trabalham em conjunto para executar as estratégias delineadas e colaboram ativamente na execução das ações;
3. Observação: Durante a implementação, os pesquisadores observam e coletam dados sobre o processo e os resultados das ações. Essa observação é usada para avaliar o progresso e fazer ajustes conforme necessário. A etapa de observação ocorre simultaneamente à implementação das ações; Os pesquisadores coletam dados sobre o processo de mudança e o resultado das ações. Essa coleta de dados é fundamental para avaliar o progresso em relação aos objetivos definidos na fase de planejamento;

4. Reflexão: A etapa final do ciclo de pesquisa-ação envolve a reflexão crítica sobre os dados coletados e os resultados obtidos. Os pesquisadores analisam os dados para identificar padrões e insights relevantes.

Com base nessa análise, são formuladas conclusões sobre as ações realizadas e a mudança alcançada. A reflexão também ajuda a planejar futuras ações ou intervenções para continuar a promover a mudança desejada.

O ciclo de pesquisa-ação é interativo, o que significa que ele pode ser repetido várias vezes, ou seja, possibilita o início de novos ciclos que desencadeiam novas espirais de experiências de ação reflexiva, à medida que novas questões surgem ou à medida que a compreensão da situação melhora.

A colaboração contínua entre pesquisadores e participantes é fundamental em todas as etapas, pois isso ajuda a garantir que a pesquisa-ação seja uma abordagem adaptativa e orientada para resultados. A ideia central é que, através desse ciclo de ação, observação e reflexão, a mudança positiva seja alcançada e sustentada.

Portanto, dentro da pesquisa-ação, a ênfase está na colaboração ativa, na participação de todas as partes interessadas (técnicos, investigadores e participantes) e na aprendizagem contínua.

Para Kemmis (2008), a I.A constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas.

Os pesquisadores e técnicos desempenham um papel ativo na facilitação do processo de mudança, aproveitando suas habilidades de pesquisa e análise para guiar as ações e melhorias. O objetivo final é resolver problemas práticos em um ambiente real, enquanto se promove a aprendizagem e o empoderamento das pessoas envolvidas.

Trata-se de I.A quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que esta prática é desenvolvida através da Ação pelos membros dos grupos de intervenção, em pequena escala, no funcionamento do mundo real.

Em um nível geral, todos os conceitos e metodologias centrais no SMOOTH estão intimamente relacionados às perspectivas pedagógicas, filosóficas, políticas e sociológicas sobre a agência e participação de crianças e jovens, bem como a esses métodos de pesquisa-ação e trabalho de campo etnográfico, como observação participativa, entrevistas e etc. Além disso, os projetos são desenvolvidos em diferentes contextos de educação nos vários países e têm como objetivo geral o de compreender, desenvolver e acelerar o impacto da Educação enquanto bem comum na redução das desigualdades e

na promoção da inclusão social ativa de crianças e jovens. Portanto, torna-se possível criar um espaço comum que promova a escuta ativa e o diálogo com as crianças, direcionando para temas relacionados aos seus direitos e bem-estar, com o objetivo de promover a inclusão social e estimular sua cidadania ativa.

2.2 O Projeto Smooth - UMinho e o Clube das Crianças

O trabalho realizado no âmbito da criação e desenvolvimento de um espaço físico e simbólico para/das crianças foi designado por elas próprias de "Clube das Crianças". Fica situado dentro de uma escola primária, em um ambiente não formal, como parte das atividades para um grupo de vinte crianças em risco de pobreza, na cidade de Guimarães, Portugal.

Esse espaço surgiu de uma parceria entre professores, profissionais da instituição anfitriã e a equipe da Universidade do Minho, com o objetivo de obter uma compreensão mais profunda do grupo de crianças que estariam envolvidas nele. Os desafios incluem a falta de oportunidades de participação democrática nos processos de tomada de decisão, dificuldades de acesso a serviços essenciais como educação, saúde e emprego, ou seja, o Clube das Crianças foi construído com o intuito de facilitar a governança compartilhada, promover a coesão social, a igualdade de acesso a recursos e oportunidades e o fortalecimento das relações entre os membros de uma comunidade. Esse espaço também desempenha um papel crucial na promoção do sentido de pertencimento e na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Quando falamos em bens comuns na educação, de acordo com o definido pelo projeto SMOOTH, referimo-nos a recursos como informação, conhecimento, espaços e materiais educativos que são partilhados abertamente e livremente por uma comunidade para o benefício de todos os seus membros. Ou seja, podem incluir diversos materiais ou espaços de aprendizagem colaborativa, por exemplo.

A ideia fundamental de bens comuns em educação é tornar o conhecimento e as oportunidades educativas acessíveis a todos. O processo de aprendizagem, a transmissão e a aquisição de conhecimento, assim como os modos de governar esse processo, são gerenciados e construídos por toda a comunidade educacional - professores, estudantes e, sempre que possível, suas famílias - com base em termos de participação, abertura, diversidade e hierarquias mais planas.

O professor se torna um companheiro e um facilitador que auxilia os alunos a se tornarem comuns, ou seja, indivíduos autogeridos e criativos que se baseiam nos recursos educacionais

comuns da cultura e do conhecimento, mas também embarcam em suas próprias explorações inovadoras, renovando formas herdadas e inventando novas. Portanto, o professor, mesmo ao familiarizar os alunos com campos de conhecimento e atividade, negocia com eles os termos da aprendizagem e do aprendizado. Ele os capacita a se tornarem sujeitos autônomos e criativos.

O professor trata os alunos como atores igualmente capazes, que possuem capacidades singulares e energias criativas. Ele os auxilia a se tornarem comuns livres, isto é, indivíduos integrados em comunidades que compartilham bens comuns, mas traçam seu próprio caminho através deles (Pechtelidis e Kioupkiolis, 2020).

2.2.1 Objetivo geral

A finalidade de um projeto representa “a razão de ser de um projeto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar” (Guerra, 2000, p. 135). Entende-se então que a finalidade é o ponto de partida da transformação dos atores sociais. Este estudo tem como principal objetivo analisar como o Projeto Europeu SMOOTH “Bens Comuns em Educação e Inclusão Social Ativa”, contribui para a gestão de conflitos de seus participantes.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as situações que levam a ocorrência do motivos dos conflitos;
- Descrever como o conflito se manifesta através da sua frequência, intensidade e duração;
- Analisar de que forma as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto SMOOTH ajudaram a reduzir ou a minimizar os conflitos entre pares.

2.2.3 Análise de dados

As situações conflituosas observadas durante todo o processo de recolha de dados, tanto nas imagens de vídeos como nos demais instrumentos utilizados na pesquisa, foram analisados através de uma abordagem interpretativa, hermenêutica, isto é, se concentrou na interpretação de dados codificados e enfatizou a compreensão das perspectivas e experiências dos participantes, buscando capturar o significado contextual dos dados.

Além disso, teve como base alguns pressupostos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise de conteúdo de Bardin é uma metodologia de pesquisa utilizada para examinar e interpretar o conteúdo das comunicações envolvendo três fases: i) pré-análise: nessa primeira fase é definido de forma clara com os objetivos da investigação, é feita a organização do material de análise, nesse caso, as situações de conflitos observadas, os vídeos, notas de campos e as entrevistas, com suas respectivas transcrições. ii) Em um segundo momento é feita a exploração do material que envolve a codificação dos dados, onde são identificadas as unidades de registro no material. Isso envolve destacar partes relevantes que serão analisadas em profundidade, nesse caso também foi realizada uma classificação dos conflitos. iii) O tratamento dos resultados: momento de validar os dados de modo significativo com embasamento teórico. Os dados foram compostos de observações feitas através de registros e transcrições. As situações de conflitos observadas foram classificadas em categorias já existentes, e em seguida, foram interpretadas com base nos objetivos específicos da pesquisa.

A análise de conteúdo pode ser realizada por meio de categorias pré-definidas ou construídas a partir da leitura dos documentos. Nesta pesquisa, a categorização foi adaptada com base na literatura (LICCIARDI, 2010; SILVA, 2015), na medida em que os resultados foram sendo encontrados.

2.2.4 Implementação

O projeto de pesquisa-ação foi implementado entre março de 2022 e janeiro de 2023, com a primeira fase ocorrendo de março a julho de 2022, seguida por uma pausa durante a qual a equipe refletiu sobre o processo para se preparar para a segunda fase, que ocorreu de setembro de 2022 a janeiro de 2023.

As interações iniciais entre a equipe do Smooth-Uminho, as crianças e os profissionais da terceira parte, enfatizaram a importância de permitir que as crianças compartilhem suas vozes e interesses, compreendendo as pressões impostas por suas rotinas diárias. Sendo assim, ficou determinado que era preciso estabelecer um espaço que priorizasse a escuta ativa e o diálogo sobre temas relacionados aos direitos e ao bem-estar das crianças e promover a inclusão social e fomentar a cidadania ativa entre as crianças.

A equipe convidou as crianças a participar e a colaborar nos processos de tomada de decisão, enfatizando que a participação ou a presença era opcional e que a não participação não resultaria em

prejuízo algum. A escolha de participar foi deixada a cada criança respeitando suas decisões individuais durante cada sessão.

Na primeira fase do projeto as dinâmicas ocorriam semanalmente e envolviam um dia de preparação antes de entrar no campo, dois dias de implementação do cenário pedagógico e um dia para reflexão e organização dos dados.

As crianças demonstraram curiosidade e interesse pelo projeto, participaram ativamente na definição dos objetivos propostos e manifestaram o desejo de criar um espaço em que todas as decisões e atividades fossem tomadas por todos: para conversar, brincar, cantar e fazer todas as coisas relacionadas aos seus interesses.

Entretanto, após a primeira fase do projeto, a equipe se deparou com diversos desafios significativos que influenciaram o progresso e a abordagem. Três desses desafios merecem destaque especial: i) dimensão do grupo: lidar com um grande número de participantes foi desafiador em termos de organização e garantia de que todos tivessem oportunidades iguais de participação e expressão. A gestão eficaz do grupo se tornou uma prioridade, pois com base nos princípios do projeto, o importante era manter um ambiente inclusivo e participativo; ii) A regulação emocional: foi outra área que gerou preocupação. As crianças demonstraram uma ampla gama de emoções durante as atividades propostas. Portanto, a equipe precisou desenvolver estratégias para apoiar a regulação emocional de todos os participantes, garantindo que se sentissem confortáveis e seguros para compartilhar suas perspectivas e preocupações, iii) saúde mental: a preocupação com a saúde mental emergiu como um desafio crítico. Algumas crianças envolvidas no projeto demonstraram sinais de estresse, ansiedade e outros desafios relacionados a esse tema. Isso nos fez perceber a importância de fornecer um ambiente de apoio e de estar atentos às necessidades emocionais de todos os envolvidos, iv) tensões e conflituosidade entre pares: os conflitos entre pares surgiram com bastante frequência. Importante ressaltar que é natural que grupos de pessoas tenham diferenças de opinião e desafios interpessoais, e a equipe se concentrou em “mediar” essas situações de forma construtiva, promovendo a resolução pacífica de conflitos e a construção de relações saudáveis.

Embora esses desafios tenham sido complexos, também representaram oportunidades de aprendizado significativas. Abordar questões relacionadas à dimensão do grupo, regulação emocional, saúde mental e conflitos interpessoais permitiu à equipe fortalecer a abordagem e criar um ambiente cada vez mais inclusivo e colaborativo.

É possível afirmar que a primeira fase do projeto ensinou a importância da flexibilidade, empatia e comunicação eficaz na superação de desafios.

Para melhor atender aos desafios que a equipe enfrentou nessa primeira fase do projeto, foi identificadas mudanças importantes a serem implementadas: i) o aumento da equipe: a equipe reconheceu a necessidade de aumentar o número de adultos envolvidos no projeto. Isso ajudou a melhorar a supervisão e facilitou a organização das atividades. Um maior número de adultos também permitiu uma distribuição mais equitativa das responsabilidades e a capacidade de fornecer apoio mais individualizado quando era necessário; ii) aumento do número de sessões semanais: para acomodar as necessidades do grupo e criar um ambiente mais envolvente, a equipe aumentou de uma para duas o número de sessões semanais. Isso proporcionou mais oportunidades para o envolvimento das crianças no projeto e permitiu a equipe a explorar uma variedade de atividades e temas de interesse; iii) atividades em pequeno e grande grupo: a equipe reconheceu a importância de oferecer uma mistura de atividades em pequeno e grande grupo. Isso proporcionou um equilíbrio entre interações mais íntimas e oportunidades para participação coletiva. E também de projetar atividades que garantissem que todas as crianças participantes tivessem a chance de se envolver e contribuir; iv) atividades mais dirigidas: além das atividades mais abertas e exploratórias, foi introduzidas atividades mais dirigidas. Isso permitiu que a equipe ajudasse as crianças a desenvolver habilidades específicas.

Todas essas mudanças representam o compromisso de toda a equipe do projeto em aprimorar continuamente e garantir que ele atenda às necessidades e expectativas de todos os envolvidos. Além disso, essas adaptações permitiram criar um ambiente mais enriquecedor e promover o crescimento pessoal e coletivo dentro do grupo.

2.2.5 Descrição das atividades

Durante a execução do Projeto, mais de 15 sessões de intervenção foram conduzidas no espaço que ficou conhecido como “O Clube das Crianças”. Esse ambiente foi especificamente designado para oferecer atividades que atendessem às necessidades das crianças participantes, levando em consideração os conceitos e metodologias fundamentais do projeto SMOOTH.

Neste capítulo, farei uma breve descrição de algumas atividades que foram planejadas com o propósito de promover a inclusão social e a cidadania ativa das crianças durante o processo.

O próprio relatório da UNESCO (2020), no documento “Imaginando nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, defende que “esse novo contrato deve ser baseado em pedagogias de cooperação e solidariedade” (p.48). Ou seja, a Unesco e essas pedagogias devem estar fundamentadas em princípios de não discriminação, respeito à diversidade e justiça restaurativa, além

de serem concebidas a partir de uma ética do cuidado e da reciprocidade" (p. 48). A Unesco sugere um futuro no qual os educadores e professores sejam sempre reconhecidos pela sua importância para a transformação social.

A equipe do Projeto propôs a criação de um espaço que privilegiasse a escuta ativa e conversa com as crianças sobre questões relacionadas aos seus direitos e bem-estar.

Na primeira fase foram realizadas atividades onde as crianças pudessem conhecer mais sobre elas, sobre os fundamentos do projeto em si e a equipe, como por exemplo:

- ✓ A dinâmica da "Teia de Aranha" - permite mostrar às crianças a complexidade das interações sociais, iniciar o reconhecimento delas no grupo de maneira lúdica e ao mesmo tempo promover a interação social. Essa atividade auxilia as crianças a se tornarem conscientes de que são um grupo e que convivem entre elas, estabelecendo relações sociais saudáveis. Durante o jogo, os participantes formam uma roda e passam um novelo de lã enquanto se apresentam e compartilham informações sobre si mesmos. O objetivo é criar um sentido de conexão entre os membros do grupo, destacando a importância da cooperação e da amizade. Ao final, a representação física da teia de aranha revela a interligação entre todos os participantes, ressaltando a necessidade de cooperação para permitir que qualquer pessoa se mova dentro do grupo.
- ✓ Foram promovidas muitas atividades de relaxamento que são importantes para o bem-estar das crianças, oferecendo benefícios significativos que podem melhorar desde a capacidade das crianças se concentrarem melhor em suas tarefas diárias, a aprenderem a regular suas emoções de forma saudável, proporcionando habilidades de resiliência emocional e ferramentas para lidar com desafios e cultivar um estado de bem-estar geral.
- ✓ Atividades recreativas e jogos na área externa da escola com o objetivo de trabalhar a colaboração, trabalho em equipa e espírito de ajuda entre as crianças participantes. Nesse contexto, essas atividades oferecem a oportunidade de interagir de forma não estruturada, incentivando-as a cooperar umas com as outras e a se apoiarem mutuamente. A área externa serve como um espaço propício para a exploração e o engajamento ativo, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais. A criação de "combinados importantes", é indicado para as crianças se envolverem na definição de regras para garantir a realização bem-sucedida das atividades. Essa

participação ativa no processo de estabelecimento de acordos promove um senso de responsabilidade e pertencimento, ao mesmo tempo que fortalece a compreensão das crianças sobre a importância da colaboração e da cooperação em um ambiente de grupo.

No final da primeira fase, as crianças participaram de uma atividade para escolher o nome do Espaço Infantil. Por meio de um processo democrático de votação, elas tiveram a oportunidade de selecionar um nome para o local onde as sessões estavam acontecendo. O grupo foi dividido em partes, as crianças apresentaram as suas sugestões e, em seguida, votaram na que consideraram melhor. Ao participarem da escolha do nome do espaço, as crianças desenvolvem um sentimento de pertencimento, pois ao serem envolvidas no processo de decisão, elas aprendem a respeitar as opiniões dos outros e a trabalhar de forma colaborativa. Além disso, fomenta a autonomia, permitindo-lhes expressar suas preferências e necessidades individuais. A participação ativa na escolha do nome do espaço encoraja as crianças a pensarem criticamente sobre as características ideais de um ambiente e a expressarem as suas ideias de maneira fundamentada.

Durante a segunda fase do Projeto, a equipe buscou implementar estratégias que permitissem às crianças desenvolver habilidades essenciais. Além disso, uma dupla de pesquisadores especializados em música foi incluída para promover através de atividades musicais os princípios do Projeto, centrados na igualdade, colaboração, compartilhamento e cuidado. Algumas das atividades são descritas a seguir:

- ✓ “Sessão de cinema” com pipocas - as crianças puderam assistir a vários trechos de filmes/histórias. O objetivo foi que nesse primeiro momento as crianças usassem a imaginação, identificassem, fizessem conexões e encontrassem semelhanças entre o filme/personagem e as experiências de sua vida. Isso possibilitou uma elaboração de pensamentos, sentimentos e emoções. Após a apresentação do filme, o grupo foi dividido em quatro e foram realizadas atividades lúdicas seguindo a temática das histórias, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, desenvolvimento da empatia e gentileza, autoconhecimento, criatividade, relações positivas com os colegas e então compreender e refletir sobre os sentimentos ou pensamentos do outro, alegria, ansiedade, tristeza, medo e etc...
- ✓ Por meio de uma variedade de atividades dirigidas, as crianças tiveram a oportunidade de explorar instrumentos musicais e movimentos rítmicos, desenvolvendo habilidades em grandes e pequenos grupos, como escuta ativa, cuidado, trabalho em equipa, colaboração e

compartilhamento. Essas experiências contribuíram para a criação de um ambiente de aprendizagem tranquilo e para a promoção da governança entre pares.

- ✓ “A Nossa Voz”: construção de mural com ideias para canção. Durante algumas atividades dirigidas, as crianças tiveram a oportunidade de contribuir na construção de um mural de ideias para a criação de uma canção especial. Com base nessas ideias, elas compuseram um hino inspirador para o Clube das Crianças.
- ✓ E o mundo é de quem? Canção do Clube das Crianças - A criação de um hino musical conhecido como "E o mundo é de quem?" desempenhou um papel central na promoção da interação social entre as crianças e a equipa. Esse processo se desdobrou ao longo de 8 sessões, iniciando-se com atividades musicais que despertaram o interesse e o empenho das crianças, evidenciando a equipa o poder da música como uma linguagem cativante para estimular sua participação e criatividade. A tarefa teve início com conversas iniciais com as crianças, revelando o interesse delas por atividades rítmicas. Isso levou a equipa a explorar os seus gostos musicais e desafiá-las a criar um hino que representasse o grupo. Assim, por meio de discussões, as crianças começaram a definir coletivamente o tema principal da música. Em seguida, trabalharam em grupos menores para identificar ideias-chave e criar letras de forma colaborativa, garantindo o consenso de todos os membros do grupo em relação às diferentes propostas.
- ✓ O nosso mundo: Visionamento do filme e “festa da comida”. As crianças participaram de uma sessão de exibição de um filme que retratava os momentos mais marcantes do processo de criação do hino, bem como todo o envolvimento no Projeto. Durante a atividade, que ficou conhecida como "Festa da Comida", todos desfrutaram de um lanche especial, promovendo um momento de confraternização para a equipa e as crianças.

Cada atividade foi cuidadosamente organizada com o objetivo de abranger os princípios fundamentais do projeto, incluindo: i) Redução das desigualdades enfrentadas pelo grupo, ii) promover o diálogo intercultural e intergeracional, bem como a integração social, iii) desenvolver habilidades sociais e pessoais fundamentais, iv) estabelecer o espaço para promover a cidadania democrática.

2.2.6 Instrumentos/Técnica de recolha de dados

Durante a execução do projeto, a equipa utilizou uma variedade de técnicas de coleta de dados, incluindo: i) observação participante: envolveu a inserção ativa da equipa no ambiente que estava

sendo estudado, permitindo a observação e participação nas interações e atividades das crianças e ainda permitiu que os pesquisadores colocassem os acontecimentos e comportamentos observados em um contexto mais amplo, ajudando a compreender melhor suas causas e significados; ii) entrevista entre pares (de crianças): essa técnica possibilitou os pares a compartilharem uma compreensão comum sobre o que estava em discussão, o que levou a conversas mais aprofundadas e detalhadas; além disso as entrevistas foram colaborativas, pois as crianças participantes trabalharam juntas para explorar um determinado assunto, fazer perguntas e fornecer insights; iii) notas de campo: essa técnica permitiu que a equipe capturasse informações em tempo real e fizesse a escrita detalhada de observações, como descrições físicas do ambiente, características das crianças envolvidas, linguagem usada, gestos, expressões faciais, descrições e reflexões ou qualquer outra informação que fosse relevante sobre o que estava acontecendo dentro do contexto original. Além de observações diretas, as notas de campo muitas vezes incluem reflexões e análises da equipe sobre o que foi observado. Isso contribuiu para dar contexto e significado às observações; iv) gravações de vídeo: foram realizadas gravações de vídeos em duas dimensões: uma câmara sendo manuseada pelos próprios participantes e sob os diferentes olhares das crianças de forma informal, e outra câmara era posicionada sempre em um local estratégico de modo que capturasse as interações e comportamentos em tempo real, permitindo assim a recolha de imagens para uma análise mais profunda do comportamento das crianças, comunicação e dinâmica de grupo. Os vídeos forneceram um contexto mais completo, pois incluem movimento, som e ambiente. Isso foi especialmente útil para enriquecer as descrições, ilustrar pontos-chave, pois deu voz aos participantes e ofereceu evidências visuais para apoiar as conclusões, enriqueceu a pesquisa, proporcionou insights únicos e ajudou na comunicação de resultados de forma envolvente, v) fotografias: essa técnica forneceu detalhes visuais que muitas vezes foram difíceis de descrever com palavras. A equipe utilizou as fotografias tiradas ao longo da execução do projeto para fazer uma análise visual e identificar padrões, tendências e outros elementos visuais que podem não ser óbvios em uma descrição textual.

Todas as técnicas descritas foram utilizadas de modo a garantir que as perspectivas das crianças fossem ouvidas e consideradas durante o processo de tomada de decisão, resultando na criação de um espaço concebido e projetado coletivamente.

A equipe priorizou uma abordagem participativa, incentivando ativamente o envolvimento das crianças na conceitualização e organização do Clube das Crianças, um espaço criado com, por e para as crianças, com o propósito de desenvolver atividades relevantes para seus interesses e com foco em

temas relacionados aos seus direitos e bem-estar, a fim de promover a inclusão social, estimular sua cidadania ativa e reverter as desigualdades.

Importante ressaltar que durante o processo de pesquisa foi necessário adaptar os instrumentos e técnicas de coleta de dados de ação para acomodar as características únicas das crianças envolvidas. O grupo de crianças era inquieto e frequentemente envolvido em conflitos interpessoais, incluindo incidentes de agressão verbal e física, o que demandou uma abordagem cuidadosa por parte da equipe de pesquisa. Como resultado, a equipe teve que orientar de perto o processo, visando apoiar o desenvolvimento das habilidades de autorregulação das crianças. Isso permitiu que as crianças expressassem suas opiniões de forma eficaz e participassem ativamente na tomada de decisões colaborativas.

Pesquisadores e crianças estiveram envolvidos na geração de dados, enquanto a interpretação final foi realizada exclusivamente pela equipe de pesquisa.

CAPÍTULO III- RESULTADOS

3.1 Caracterização dos Participantes

3.1.1 Descrição das crianças

Este projeto de investigação-ação participativa foi desenvolvido com crianças de uma escola primária básica na cidade de Guimarães, Portugal, oriundas de um contexto económico social vulnerável, com escassos recursos materiais tanto na comunidade como na escola.

As crianças demonstram dificuldades ao nível do desempenho escolar, indisciplina e comportamentos precários no que diz respeito à saúde e bem-estar.

A tabela abaixo ilustra o perfil das crianças participantes:

Projeto - EB1 Caneiros			
Data de Nascimento	Nacionalidade	Sexo	Código
06/2014	PT	M	B18A
12/2013	PT	M	B29A
10/2014	PT	F	G19A
02/2014	BR	F	G28A
12/2013	PT	M	B39A
11/2013	PT	M	B49A
08/2014	PT	F	G39A
11/2012	PT	M	B510A
06/2012	PT	M	B610A
08/2013	PT	F	G49A

01/2012	PT	F	G510A
08/2013	BR	F	G69A
02/2013	BR	F	G710A
11/2012	PT	F	G89A
09/2012	PT	M	B79A
12/2013	PT	F	G99A
Não identificada	PT	F	G1010A
Não identificado	BR	M	B810A
Não identificado	BR	M	B910A
Não identificada	PT	F	G910A

O Projeto Smooth é composto pelo total de vinte crianças entre as nacionalidades portuguesa e brasileira, entre os sete e dez anos de idade, sendo onze do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Durante a realização do Projeto foi necessário garantir que as crianças participassem de todos os processos de tomada de decisão. Para isso, foi essencial trabalhar com eles em dimensões relacionadas ao seu direito de serem informados, de expressar suas próprias opiniões e de se organizarem em espaços que garantam que suas opiniões sejam consideradas, para que se sintam parte do processo de tomada de decisão. Assim, com base na compreensão das crianças como titulares ativos de direitos.

3.1.2 Descrição dos técnicos e investigadores

O projeto foi iniciado por meio de uma parceria inicial entre professores da Universidade do Minho - Braga e técnicos de um Centro Comunitário de Solidariedade e Integração Social localizado na cidade de Guimarães, como mostra o quadro abaixo:

Sexo	Nacionalidade	Instituição	Código
F	Portuguesa	Universidade do Minho	W1
F	Portuguesa	Solidária- Porta Aberta	W2
F	Portuguesa	Solidária- Porta Aberta	W3
F	Portuguesa	Solidária- Porta Aberta	W4
F	Portuguesa	Universidade do Minho	W5
F	Brasileira	Universidade do Minho	W6
F	Brasileira	Universidade do Minho	W7
M	Brasileiro	Universidade do Minho	M1
F	Portuguesa	Universidade do Minho	W8
F	Portuguesa	Universidade do Minho	W9
F	Portuguesa	Universidade do Minho	W10
F	Portuguesa	Universidade do Minho	W11
F	Portuguesa	Solidária- Porta Aberta	W12

A equipe do projeto é composta por oito investigadores da Universidade do Minho, sendo três estudantes, entre mestrado e pós-doutoramento, cinco professoras e quatro técnicos, entre psicólogas e educadoras sociais da Instituição Solidária- Porta Aberta.

3.2 Apresentação e análise dos dados sobre os conflitos

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussões em três partes. Nas duas primeiras partes demonstraremos os momentos de tensões e os principais motivos que desencadearam os conflitos que surgiram nas situações cotidianas das crianças durante a primeira e a segunda fase do Projeto de investigação.

A análise dessas observações recairá sobre três dimensões dos conflitos: os motivos que os desencadearam, a frequência de conflitos nas sessões, assim como a sua intensidade. Em termos de gravidade com que os conflitos se manifestaram, eles podem ser considerados leves, moderados ou graves, sendo que os últimos incluem confrontos físicos ou emocionais mais sérios.

Essas percepções foram contextualizadas com os dados obtidos durante a recolha naturalista de dados, incluindo trechos relevantes das perspectivas trazidas pelas próprias crianças durante as entrevistas, considerando assim o impacto dos conflitos nas interações entre as crianças e o ambiente.

E, na terceira parte, analisaremos de que forma as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto SMOOTH contribuíram para reduzir os conflitos durante a execução do mesmo.

Os resultados fornecem insights sobre as dimensões das crianças como sujeitos comuns, em termos de compartilhamento e cuidado, cooperação e cidadania ativa.

3.2.1 Categorização das situações de conflitos

A partir da junção da variedade de instrumentos de recolha de dados que foram utilizados na execução deste projeto de pesquisa-ação, seja as gravações de vídeos, as notas de campo relevantes para esse tema e até a análise das transcrições coletadas nas entrevistas realizadas com as crianças nas duas fases do projeto, foi possível identificar e compreender os principais gatilhos ou razões que desencadearam a maioria dos conflitos ocorridos durante as sessões.

Com base nisso, foi possível localizar na literatura (LICCIARDI, 2010; SILVA, 2015) classificações em categorias que correspondem com as situações conflituosas vivenciadas. Sendo assim, foram realizadas algumas adaptações em suas descrições para os tipos mais frequentes entre as crianças do Projeto SMOOTH.

Categorias	Descrição
Disputa	Ocorre quando duas ou mais crianças competem por recursos limitados ou reconhecimento, papéis no jogo simbólico ou posições em jogos e brincadeiras.
Agressão Física	Comportamentos impulsivos que envolvem algum tipo de contato físico direto ou ameaça de agressão.
Agressão	Manifestação verbal diante de alguma insatisfação, frustração ou raiva que insulta ou

Categorias	Descrição
verbal	desestabiliza o outro. Envolve o uso de palavras, insultos, xingamentos ou linguagem ofensiva.
Violação de regra	Desobediência a uma norma estabelecida, um combinado ou a uma demanda do adulto (ordem, orientação, recomendação ou pedido). Violar as regras estabelecidas previamente ou quebrar regras de convivência.
Ação Provocativa	Envolve comportamentos deliberados ou propositais que buscam irritar, provocar ou perturbar a atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar sem recorrer à agressão física ou verbal direta.
Trapaça	Desobediência a uma regra da brincadeira ou do jogo.
Exclusão	Envolve ações que buscam isolar, ignorar ou rejeitar deliberadamente um ou mais alunos, excluindo-os de atividades ou grupos sociais.

Fonte: adaptado de Licciardi (2010) e Silva (2015).

As sete categorias apresentadas no quadro acima, expressam os motivos pelos quais as crianças, participantes deste estudo, se engajaram em situações conflituosas. Ao longo da análise, serão apresentados algumas das situações, exemplos ou pequenos fragmentos, dos conflitos observados, de modo a compreendê-los.

Destaco que muitas vezes não foi possível identificar os motivos destes, por duas razões: i) ou porque os conflitos ocorreram muito rapidamente: em alguns casos, os conflitos ocorreram talvez em questão de segundos. Nesses casos, as interações entre as crianças foram tão breves que não houve tempo suficiente para perceber e compreender completamente o real motivo do conflito. E por isso, o registro desses conflitos foi desafiador, pois a ação aconteceu antes que alguém pudesse reagir ou intervir, ii) ou em relação ao ruído e tom de voz: o ambiente, assim como o tom de voz das crianças envolvidas, contribuiu para a dificuldade de entender o que estava sendo dito durante um conflito. Durante uma atividade, com várias conversas ocorrendo ao mesmo tempo, o ruído de fundo tornava difícil a captação de detalhes específicos de uma interação. Além disso, quando as crianças estavam falando em voz alta ou gritando durante o conflito, isso dificultava ainda mais a compreensão das palavras exatas trocadas.

3.2.2 Observação das situações de conflitos na primeira fase

As primeiras sessões do Clube das Crianças foram realizadas com o objetivo de conhecer as crianças e de ajudá-las a construir um relacionamento de confiança entre a equipe e o ambiente. Essa estratégia é fundamental para criar um contexto no qual as crianças se sintam à vontade para compartilhar seus pensamentos, sentimentos e experiências.

Nas primeiras sessões também foi possível estabelecer expectativas claras e limites apropriados para o comportamento das crianças. Isso contribuiu para estabelecer um ambiente seguro e estruturado no qual as crianças pudessem desenvolver a autonomia e liberdade. Além disso, envolver as crianças na definição de regras e responsabilidades dentro do grupo promove negociações coletivas e esforços colaborativos para alcançar um ambiente saudável.

Conforme defendido por Griffith (1998), os espaços para a participação das crianças devem oferecer oportunidades para que elas sejam criticamente reflexivas, moralmente autônomas e socialmente ativas. Além disso, com base nas perspectivas de Alderson e Montgomery (1996), Fernandes e Tomás (2011) e Fernandes e Trevisan (2018), *“buscamos garantir que, no Clube das Crianças, elas participem dos processos de tomada de decisão”*.

Quando as crianças se sentem conhecidas e compreendidas, é mais provável que se envolvam ativamente em atividades e interações.

Desde o início da implementação do projeto e durante todo o processo da primeira fase, foi possível identificar através dos dados obtidos, muitas situações de conflitos relacionados a agressão física e verbal, disputa, provocação, violação das regras estabelecidas, trapaças e até mesmo exclusão por parte delas.

Foi possível observar que algumas crianças do grupo, durante as atividades iniciais, preferiram não participar ou optaram por se ausentar delas. Essa decisão foi respeitada pela equipe, pois segundo Fernandes e Sousa (2020), *“o pesquisador e as crianças envolvem-se em processos de colaboração, nos quais as vozes de ambos são importantes para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa com crianças.”* (p.601)

Para evitar intensas ocorrências de conflitos nas atividades, foram implementados acordos sobre como as crianças poderiam se comportar e de que forma poderiam resolver conflitos de maneira construtiva para que as sessões do Clube das Crianças fossem realizadas de forma tranquila e produtiva.

Entretanto, os conflitos frequentes nesta primeira fase, interferiram na capacidade da equipa de realizar plenamente as atividades planejadas, sendo preciso buscar constantemente uma adaptação para as mesmas.

“Os interesses das crianças são claramente expressos nos materiais disponíveis na sala e nas oportunidades de movimento, como dançar, jogar futebol ou simplesmente mover-se livremente” (nota de campo, 02/06/2022)

Para ilustrar, a seguir o trecho de situações em que houve desobediência às regras estabelecidas pelos participantes e equipa.

“B49A e B39A brincam com os materiais da sala, de forma agressiva, Eles batem no colchão, chutam as paredes e abandonam o espaço onde a atividade está acontecendo sem demonstrar nenhum tipo de interesse no que estava sendo falado. Uma criança fala: “B39A, vais estragar isso” (nota de campo, 15/06/2022)

Nas primeiras sessões, as crianças concordaram em conjunto que o sinal para silenciar ou falar seria levantar as mãos no formato de um coração. No entanto, ao longo das sessões, poucas conseguiram seguir a regra que elas mesmas haviam estabelecido.

*“W2, a técnica, diz: eu quero reconhecer e agradecer os que conseguem respeitar as regras e aguardar com o braço levantado a sua vez de falar, em vez de bater ou puxar...
...Esse espaço é o momento das crianças expressarem seus sentimentos. Vamos ter um tempo por semana para vos ouvir, ouvir o que está ocorrendo dentro dos seus corações, por favor não desperdicem o tempo...” (nota de campo, 12/05/22)*

A maioria das crianças não demonstrou interesse em ouvir atentamente o que os adultos diziam, nem mesmo entre elas. Algumas delas demonstraram desconforto devido ao barulho e à agitação, mas reagiram de forma provocativa, como mostra o exemplo a seguir:

“G19A fala: podem se calar, faz favor! E aos berros, avisa que se os colegas não se calarem as professoras nunca mais irão voltar. “G1010A diz:- cala-te B510A, faz favor” (nota de campo, 19/05/22)

É possível notar que a equipe buscava constantemente estratégias e soluções para ajudar as crianças a praticarem uma escuta ativa para que pudessem participar e atingir os objetivos das atividades. De acordo com a abordagem Reggio Emilia, a escuta ativa desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizado colaborativo e na promoção do envolvimento das crianças em seu próprio processo educacional. Ela valoriza as vozes das crianças, incentiva a expressão de ideias e ajuda a documentar o progresso de aprendizado, tudo isso com o objetivo de cultivar o pensamento crítico e a curiosidade das crianças.

“W2, a técnica, dirige-se para o grupo e sinaliza: Meninos, há crianças a chorar por causa do barulho e sentem dores de cabeça”. (nota de campo, 26/05/22)

Ficou evidente que algumas crianças se sentiram injustiçadas por não conseguirem participar plenamente da atividade devido ao comportamento de outras crianças que estavam fazendo barulho e prejudicando o andamento da sessão. Isso fica explícito na descrição a seguir.

G19A fala: “isso aqui é pior que uma sala de aula e aponta para um colega e diz: “ele não para quieto e não para de puxar o fio”. E ainda é possível ouvir ao fundo: “W1, ele não me deixa apresentar”. “Olha, já rasgaram o fio da atividade”.

Além disso, nessa fala percebe-se através da imagem, que a intenção da G19A é irritar e menosprezar o comportamento do colega. Isso o perturba e ele se opõe, reagindo às provocações dela. Instala-se o conflito. Podemos notar um certo contentamento ou satisfação na expressão da G19A quando percebe o efeito que suas ações têm sobre o colega provocado.

Conforme apontado por Deborah Tannen (2010), nas conversas das crianças, é possível identificar um padrão de comunicação que reflete a vontade de ocupar uma posição superior hierarquicamente em relação a outra, ao mesmo tempo em que buscam manter uma conexão com a outra pessoa.

“Crianças assobiam e batem os pés com frequência no chão a modo de chamar a atenção.”

(26/05/22)

Em uma atividade sensorial, notou-se que um grupo de crianças começou a arremessar o saco de cheiro (um recurso usado na dinâmica) para o ar, o que acabou influenciando outras crianças a fazerem o mesmo. Além disso, algumas delas começaram a simular tossir de maneira intencional, com o objetivo de perturbar e deliberadamente interferir no desenvolvimento da sessão.

São frequentemente observadas situações de conflito em que duas ou mais crianças competem por espaço e pelos objetos utilizados pelos adultos na sala durante as atividades.

“G1010A e B49A disputam a câmera de vídeo. G1010A diz: eu também quero filmar! B49A ignora o seu pedido”.

“B49A levanta para mexer nos materiais disponíveis da sala e assim motiva outras crianças a se levantarem também e inicia uma disputa pelos dois”.

“B39A corre com o sino na mão enquanto B49A tira as sapatilhas e o ameaça a jogar no colega”.

O que gera o desequilíbrio acima é que as crianças se interessam pelo mesmo objeto e não conseguem compartilhá-lo. Elas veem umas às outras como concorrentes e, por isso, recorrem à força física para obter o objeto desejado. (FRIEDMAN e NEARY, 2007).

Do ponto de vista dos bens comuns, as pessoas não são inimigas umas das outras que competem para ter o controle de uma circunstância e de um grupo de pessoas, mas são pares ou commoners com a mesma oportunidade de participar num processo coletivo. A governação entre pares é promovida pelas próprias pessoas e através delas (Kioupkiolis, 2019, Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

Foram observados muitos conflitos em que as crianças competem pelo desejo de estar próximas aos seus amigos mais próximos. Em muitos momentos, disputam por um espaço confortável entre elas. E em muitos casos, apresentam dificuldade de se expressar verbalmente e recorrem à força física para conseguir um lugar no espaço que desejam.

“G1010A, assim vais me machucar. G1010A, questiona a técnica: ela não quer sentar ao meu lado.

Sendo assim, a empurra”.

“Professora, G19A não quer me dar a mão”.

“Eu quero sentar aqui! diz B39A”

Em outra situação, durante uma atividade de roda, notou-se uma criança que, ao tentar se juntar ao círculo dos amigos, chutou as mãos dos colegas, forçando-os a abrir espaço. Apesar das crianças não se manifestarem de forma visível, suas expressões faciais demonstraram a perturbação que isso gerou.

Os exemplos acima também podem ser caracterizados na categoria exclusão que se refere aos comportamentos de ignorar ou excluir a participação de uma criança, tanto na relação de amizade quanto nas atividades.

Segundo estudos de Dawe (1934), quanto mais velha a criança, mais os conflitos se dirigem ao controle do ambiente social (quando uma criança exclui a outra de uma brincadeira ou de alguma situação).

De acordo com a pesquisa realizada por Silva (2015), às crianças dessa faixa etária tendem a estar ativamente envolvidas em conflitos relacionados ao poder e à busca por amizades, o que pode influenciar suas interações e dinâmicas sociais. Isso significa que as crianças frequentemente se envolvem em conflitos relacionados ao desejo de estabelecer autoridade, influência e controle sobre os outros.

Essa disputa pelo poder pode se manifestar de várias maneiras, incluindo conflitos para determinar quem está no comando em um grupo de amigos, quem toma decisões ou quem tem a palavra final em jogos e atividades.

A busca por amigos e conexões sociais também desempenha um papel significativo nessa faixa etária. As crianças podem competir para atrair a atenção e a amizade de seus pares, muitas vezes buscando serem aceitas e incluídas em grupos sociais específicos. Isso pode resultar em conflitos quando diferentes crianças desejam ser amigos da mesma pessoa ou quando surgem mal-entendidos nas interações sociais.

A competição desempenha um papel chave da democracia, de acordo com Mouffe(1999), e o conflito, para Gordon(1998), é inevitável e até saudável. O problema não é a existência de concorrência ou conflito, mas sim a forma como os conflitos são resolvidos. Nesse contexto, o modelo proposto por Gordon se torna de grande importância, pois oferece um meio para a resolução de conflitos em diversos ambientes sociais. Além disso, ajuda-nos a ouvir as opiniões dos outros para uma melhor compreensão e para melhorar as relações em todas as áreas (Pechteldis, 2020).

Há muitas observações feitas pela equipe e até pelos participantes que revelam formas violentas de resolver conflitos, seja através de agressão física ou verbal.

As crianças brincam agressivamente quase o tempo todo. (nota de campo, 02/06/22)

"...então, alguns meninos às vezes resolviam tudo lutando... (G710A) ... eles diziam que tudo se resolvia brigando, eles se batiam, se socavam, se jogavam no chão, mas eram os professores que realmente lidavam com isso". (G4 9A, transcrição da entrevista)

É fundamental destacar que, mesmo quando as sessões estavam a transcorrer sem grandes problemas, havia mesmo que pequeno, um grupo de crianças envolvidas em situações de agressão física ou verbal entre si. A situação a seguir exemplifica uma situação significativa grave de conflito verbal.

As crianças estavam sentadas em um círculo, participando de um jogo dirigido proposto pela equipe.

Tudo estava a correr bem, até que B49A, B39A e G1010A começaram a agitar o grupo e, rapidamente, um conflito se desencadeou, com as crianças fazendo ameaças e agredindo verbalmente seus colegas. Usaram expressões como "vou te matar", "quando sairmos daqui vou te bater" e "vou atirar o chinelo em você". Em determinado momento, G1010A percebeu e alertou todo o grupo que a sessão estava sendo gravada, dizendo em voz alta: "aquilo (o gravador) está gravando" e "vocês sabem que isso está sendo gravado e os professores vão ver?". B49A respondeu: "Eu posso quebrar isso ou jogá-lo pela janela".

Isso evidencia o desafio que essas crianças enfrentavam ao tentar solucionar conflitos através de uma comunicação eficaz, destacando uma dificuldade em autogerenciar suas emoções e consequentemente seus comportamentos.

"Em algum momento, um par de crianças se envolve em uma briga e o grupo observa, mas não intervém. Durante o jogo, eles discordam em alguns momentos (especialmente na fila para começar o jogo), reclamam um do outro e há insultos como "batoteiro" (Nota de campo, 26/05/22)

"Professora, o B49A está a empurrar e bater. Ele é sempre assim, não para! diz B4.

O exemplo a seguir, da mesma categoria do conflito relatado acima, é gerado a partir de uma brincadeira livre:

Grupo brinca espontaneamente, B610A empurra e agride fisicamente o B310A, que mostra-se indiferente face ao choro do colega. A técnica dirige-se aos dois, tenta mediar conflito e todo o grupo entra em desorganização. (nota de campo, 12/05/2022)

De acordo com Gordon (1998), o "caminho da não derrota" significa que é possível lidar com situações de conflito de uma maneira em que as pessoas envolvidas possam trabalhar juntas para encontrar uma solução que ambas aceitem. Isso significa que ninguém precisa sair perdendo. Essa abordagem envolve encontrar uma solução justa que seja aceitável para todos os envolvidos, em vez de alguém ganhar e outra pessoa perder. É sobre encontrar um meio-termo que funcione para todos.

"Então, eles diziam que tudo era resolvido com brigas, mas eram os professores que resolviam, às vezes alguns meninos também, que tentavam segurá-los até que os professores chegassem, e alguns tentavam chamar os professores." (G710A, transcrição da entrevista entre pares)

Em casos de agressão física, é necessária a intervenção do adulto. No entanto, nem sempre facilita a auto regulação de conflitos, pois as crianças não são incentivadas a analisar a situação com as partes envolvidas e encontrar uma solução. Isso acontece porque, nesse caso, elas não são encorajadas a analisar a situação junto com as outras crianças envolvidas e a encontrar uma solução juntas. Em vez disso, a intervenção externa resolve o problema, mas não capacita as crianças a lidarem com conflitos de forma autônoma. O objetivo da equipe de investigação é ajudar as crianças a reconhecer a importância de usar as palavras em vez de recorrer à agressão física, demonstrando preocupação com o bem-estar dos seus pares.

"O que se pode observar é que algumas crianças perdem o foco durante a atividade e se agredem violentamente com tapas e empurrões. Quando estão brincando livremente na sala, há episódios de agressão física que muitas vezes não são vistos por nenhum adulto. (nota de campo, 02/06/23)

Foram identificados conflitos durante a realização de jogos, nos quais uma criança tentou contornar uma regra para obter vantagem. Embora não esteja relacionado ao tema da amizade, isso também ilustra um conflito por tentar trapacear.

“Crianças brincam na área externa do jogo proposto pela equipe. Ao iniciar a brincadeira, G1010A avança na frente de modo a ganhar o jogo e com isso é chamada de batoteira pelos amigos que ficam completamente revoltados”. (nota de campo, 02/06/23)

“Com base na análise das dinâmicas, parece que as crianças não priorizavam consistentemente a construção de relacionamentos comunitários em relação à geração de resultados a partir de suas atividades. As crianças, quase todo o grupo, teve muitas dificuldades em se organizar como um coletivo. Cada um prioriza seus próprios interesses. (nota de campo, 15/06/22)

As crianças inicialmente tiveram dificuldades em participar de processos cooperativos. A intervenção dos adultos criou intencionalmente oportunidades para o desenvolvimento destas competências, e já nas últimas sessões da primeira fase do projeto, foi notável uma melhora na regulação do comportamento das crianças.

Através de um procedimento democrático que envolveu discussões em pequenos grupos para gerar e deliberar propostas e, finalmente, um processo de votação, as crianças chegaram a um nome mutuamente acordado para o espaço, proporcionando-lhes um senso de pertencimento àquele local utilizado para as atividades do projeto.

Durante o processo participativo de escolha do nome para o espaço, as crianças compartilhavam sugestões entre si, e em certos momentos, prestavam atenção às ideias dos colegas, alguns grupos não tiveram sua proposta selecionada, o que levou a desacordos. No entanto, vale ressaltar que algumas crianças demonstraram a capacidade de revisar ou reformular sua posição por meio do processo de negociação, mostrando disposição para colaborar e encontrar um terreno comum, evidenciando uma capacidade de escuta aprimorada nessa última sessão da primeira fase.

A W5 sugeriu dividir as crianças em pequenos grupos para trabalhar em uma atividade relacionada à escolha do nome do espaço. Embora a atividade tenha sido acompanhada por um alto nível de ruído e alguma relutância das crianças em participar, os grupos pequenos propostos tiveram sucesso em desenvolver uma sugestão para o nome do espaço. O grupo então compartilhou suas propostas em um

grupo maior, que tomou coletivamente a decisão final sobre o nome definitivo. (Nota de campo, 23/06/2022)

Por meio da prática específica de escuta ativa de Gordon (1998), as crianças também precisam sentir que as suas necessidades serão compreendidas e aceitas antes de entrarem no processo de negociação. Sendo assim, O Clube das Crianças foi o título escolhido e reflete o esforço colaborativo das crianças para estabelecer uma identidade coletiva e reivindicar a propriedade conjunta do espaço; além disso, para facilitar a governação partilhada na co-construção de conhecimento situado que seja significativo tanto para crianças como para adultos e promova a equidade.

3.2.3 Observação das situações de conflitos na segunda fase

Com base no conhecimento adquirido nas primeiras sessões e após a pausa para a reflexão, a equipe pode personalizar suas abordagens de pesquisa ou interação com as crianças. Através da observação de registros dos conflitos, continuamos a analisar e buscar conhecer as suas causas, ou seja, quais as ações e motivos que levaram às situações de desavenças que ocorreram nas sessões da segunda fase do Clube das Crianças.

Na primeira sessão, a sala foi previamente decorada pelas investigadoras, afixaram um cartaz com o nome Clube das Crianças e um estendal de fotografias com as cenas das sessões anteriores. As crianças exploraram os materiais afixados e puderam lembrar cenas vividas na fase anterior. E ainda puderam lembrar e reconhecer o quanto eram “proprietárias” daquele espaço.

Importante ressaltar que o ambiente proporciona um senso de segurança, identidade e conexão com o mundo ao seu redor, onde as crianças precisam se sentir seguras e aceitas, isso é essencial para o desenvolvimento sócio e emocional saudável.

“As crianças mostram entusiasmo pela presença da equipe de investigação e participação nas sessões do Clube das Crianças. Quando questionadas se aceitam a nossa presença nas sessões, genericamente, todas dizem que sim, com entusiasmo. Mostram entusiasmo levantando o braço, movimentando-se, sorrindo, olhando os colegas, conversando com o colega do lado”.

(Nota de campo, 12/10/2022)

Algumas pesquisadoras começaram a se apresentar, expressando o desejo de comparecer ao local mais vezes que anteriormente e manifestando a intenção de propor acordos significativos em colaboração com as crianças. Elas reiteraram os objetivos e os princípios do projeto, enfatizando valores como partilha, cuidado e esclarecendo que o ambiente não é destinado a causar aborrecimento, mas sim a ser um espaço pacífico/tranquilo para aprendizado e cooperação entre elas.

Como Borges Duarte (2019) afirma, *“o cuidado constitui um elemento central do ser humano, é através do cuidado que podemos compreender as características mais marcantes da humanidade: a sua exposição ao mundo que a rodeia e a sua expressão através da abertura e da capacidade de resposta ao que a rodeia”*.

Durante a apresentação, uma fala chama a atenção, pois imediatamente uma criança interrompe a sessão e diz: - “O meu nome é B79A, tenho 10 anos e gosto de armar confusão. É engraçado ver as pessoas a discutirem”. Todos acham graça e a maioria concorda com ele.

W5 questionou e incentivou uma reflexão coletiva sobre como poderiam melhorar o ambiente, garantindo que todos se sentissem à vontade para se expressar. Ela abordou a necessidade de implementar ou reforçar medidas que contribuíssem para um funcionamento mais harmonioso, e perguntou o que poderiam fazer para reduzir o nível de ruído durante aquela fase.

“Posso dar uma sugestão? disse ela. Vamos pensar em regras para tornar o Clube das Crianças num lugar mais calmo e tranquilo? Cada um pensa um bocadinho e depois partilha e vai registar uma regra ali no placard. Que vos parece?”

As crianças iniciaram o registro de suas propostas e durante esse processo houve bastante agitação. Parecia que ninguém estava muito interessado em ouvir as sugestões dos colegas, resultando em algumas crianças chorando devido a conflitos com seus colegas.

“Eu não estou a entender nada”, ouve-se a voz de uma menina.

W5 continuou a falar: *“Quando algum de vocês estiver com muita vontade de se levantar, fale conosco, assinamos um “contrato” e vai dar uma volta. Quando voltarem participam na atividade. Pode ser?”* O combinado é: *a criança vai lá fora, mas quando volta senta-se e colabora na atividade”*. Em seguida, propõe ao grupo que se pense numa consequência sempre que a regra não seja cumprida e são dadas algumas sugestões, tais como: pedir desculpa, ajudar quem se magoou.

“Tens alguma sugestão, B49A?” pergunta a W5 ao B49A, um dos responsáveis pelas agressões. E também pergunta ao grupo a mesma questão.

Ouvem-se alguns: *“não”, não sei, mas também alguém sugere “pedir desculpa”; “dar um abraço”*.

“O que podemos fazer para evitar estas situações?” Insite a W5.

“Não magoar os outros”, propõe um menino.

“Todos concordam?” pergunta a W5.

“Sim”, respondem em coro.

Apesar da apresentação, algumas crianças do grupo continuaram a levantar-se ou a fazer barulho de forma provocativa, na tentativa de perturbar a sessão. É possível notar nas imagens que:

“O B49A afasta-se do grupo e vai mexer numa mesa com material”

“G19A faz massagens nas costas da W1 e as crianças, já quase todas em pé fazem conversas paralelas”

“A G49A senta afastada dos outros com as mãos nos ouvidos devido ao barulho dos colegas”.

“Calem-se todos, diz G1010A!”

“Xiu, diz G19A! Eu quero participar”.

As crianças gritam e correm pela sala. Alguns questionaram que nas sessões da primeira fase havia muito barulho. Aproveitando esse discurso, W1 desafiou as crianças a pensarem como poderíamos ter uma alternativa à “barulheira”. Em seguida propõe: *“O que devemos fazer para que não precisemos andar todos aos berros dentro da sala?”* Ao promover estas práticas, o Clube Infantil cria um ambiente onde as crianças aprendem a trabalhar juntas.

Ao decorrer das sessões, é possível notar que as crianças que empregam as estratégias físicas apresentam dificuldades maiores para controlar seus impulsos diante de situações de frustração e raiva, por exemplo, e dificuldade de verbalizar suas ideias e sentimentos. Foi possível observar muitos episódios de agressão física, como os abaixo:

“Durante um momento de interação em um grande grupo, B49A dá um pontapé em B510A sem razão aparente. Em resposta, B510A se levanta e passa a agredir. Embora nenhum deles tenha chorado, a técnica rapidamente intervém e separa as crianças”

“B49A levanta e atira a sua sapatilha para o alto e acerta no rosto do B29A”.

“As crianças estão sentadas participando da atividade proposta. O B49A começa a ficar inquieto e bate, de propósito, com o pé, no B510A. A técnica, imediatamente, intervém e o troca de lugar”.

“Durante uma atividade realizada em pequenos grupos, G1010A se levanta para informar ao grupo que restam 15 minutos antes do término do tempo, e imediatamente, B510A se levanta e a agride com um tapa.” (nota de campo, 12/10/22)

Em outro momento, o B49A agride um colega com um sapato. A técnica intervém e chama-o. Nem todos se aperceberam do sucedido. Depois aproveita o andamento da atividade para agir com brutalidade com o amigo ao lado.

“B49A, sem força! É delicado com o amigo para não machucar” - Intervém, W7.

Nesses episódios as crianças, muitas vezes, utilizam de estratégias físicas e impulsivas para a solução do problema. Essas estratégias são caracterizadas por ações violentas e por comportamentos de não interação. Observa-se nesses sujeitos, um comportamento bastante impulsivo, ausente de reflexão.

“Crianças entram na sala, em comboio, atrás da W7, com fundo musical. Grande buliço na sala, crianças aos saltos a produzirem sons altos. Entram na sala a um ritmo musical, com movimento para trás e para a frente. B39A decide empurrar os que vão à sua frente. E quando se senta, agarra o B79A pelo pescoço para o sentar. Este foge para outro lado da roda, mas o colega segue-o”.

(nota de campo, 12/10/2022)

“A gestão dos conflitos de violência física é realizada constantemente pelas monitoras...” (nota de campo, 14/10/2022)

O trabalho de colaboração por parte das crianças permitiu desenvolver conhecimentos positivos no grupo. De acordo com Reggio Emilia, Lino (2013), citando as palavras de Malaguzzi (1998): O conflito e a negociação são forças indispensáveis para o crescimento” (p.119) das crianças, uma vez que o conflito é essencial nas relações entre pares, pois através da oposição, da negociação, da escuta do ponto de vista do outro, elementos essenciais de democracia e fundamentais para o bom ambiente da sala de atividades. É importante valorizar os conflitos existentes entre os pares, pois as crianças, em situações deste género, são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas (p.119).

Durante o processo de investigação ocorrem situações em que as crianças entram em conflito ao disputar o controle da câmera de vídeo, que é uma ferramenta utilizada pela equipe para registrar as sessões, por exemplo:

“Eu quero filmar! Eu quero filmar um bocadinho”, diz G49A.

“Eu também, quero!” diz G19A.

“Agora é a minha vez de filmar”, diz G69A.

Contudo, frequentemente, as regras não são respeitadas, e a câmera é utilizada de forma inadequada, sendo vista como um brinquedo. Além disso, as crianças frequentemente colocam as mãos na frente da lente para atrapalhar a gravação, ignorando as regras estabelecidas. Também foram observadas situações em que muitas vezes as agressões físicas são devidas a disputas, provocação ou trapaça.

Durante uma atividade de “sessão de cinema” na qual as crianças estavam dispostas em círculo, foi notado que elas competiam por um lugar privilegiado perto da TV. Além disso, várias crianças tentavam perturbar a sessão e, em algumas ocasiões, chegavam a se envolver em conflitos físicos para garantir seu espaço. Como podemos observar nas falas abaixo:

“Para, B29A, estás a machucar! Fala, G710A!”

“Para! Não empurra, eu já estava aqui. Diz, G19A”.

“Yara, sai do meu lugar! Eu também quero assistir, estás a invadir o meu espaço”.

“Ai professora! Para, B29A! É possível ouvir a voz da G19A pedindo ajuda”.

Muitas vezes a intenção inicial das crianças acima não é a agressão mútua. Eles apenas desejavam satisfazer as suas próprias necessidades ou brincar, mas uma ação mal controlada de um deles ou de ambos provavelmente causou dor. A partir daí, o que era brincadeira torna-se conflito e as agressões passam a ser uma estratégia para resolver o desequilíbrio gerado.

O episódio seguinte é outro exemplo em que houve um diálogo com o grupo efetivamente relacionado à disputa.

G1010A diz: “não é justo só duas crianças estarem usufruindo dos puffs que tem na sala”.
“W1 se dirige ao grupo e fala: *Temos uma questão a resolver. Será que vocês nos ajudam?*”

A investigação participativa exige, de acordo com Alderson (2005), incluir as vozes das crianças em processos de pesquisa e tomada de decisão. Ela também destaca que, para que essa abordagem funcione de maneira eficaz, adultos e crianças precisam trabalhar juntos de forma colaborativa, com respeito mútuo e comunicação constante. Isso ajuda a garantir que as experiências e perspectivas das crianças sejam levadas em consideração de maneira significativa na pesquisa e nas ações que dela derivam.

“A G1010A acha que não é justo os meninos estarem sentados no puff porque só há dois. Será que conseguimos resolver a questão, colocando-nos todos na mesma situação de igualdade?”

“Sai do puff, diz B29A, apontando. Não é justo estarem só os dois, outras crianças responderam”.

“Vou-vos pedir para pousarem os puffs, avisa W1.

Com o passar das sessões, é notório as crianças manifestarem alegria por verem a W7 e o M1, equipe de música. Eles abraçam, pulam e correm de felicidade.

No entanto, considerando as seções anteriores, a equipe optou por reestruturar o plano e implementou estratégias para assegurar que as crianças estejam organizadas desde o momento da entrada da sala. Isso envolveu uma intervenção garantindo que o grupo entre na sessão de maneira organizada e que todos estejam integrados desde o início. Além disso, introduzimos atividades musicais e a divisão das crianças em pequenos grupos, com o propósito de promover uma participação mais ativa.

W7 e M1 sugeriram coreografias para que as crianças pudessem imitá-los e se acalmarem. No entanto, quando era solicitado que se auto organizassem em grupos, as crianças não conseguiam sem a assistência da equipe. Nesse aspecto, era possível observar um aumento nos níveis de excitação, com gritos e corridas pela sala e alguns comportamentos seguidos de atitudes agressivas e violentas. É possível ouvir a W5 a dizer:

“B510A, para! isso não se faz”!

Frequentemente, entre uma atividade e outra, a equipe permitiu que as crianças desfrutassem de brincadeiras livres no espaço. Entretanto, foi possível observar que as crianças às vezes exibiam comportamentos agressivos, incluindo tapas, puxões, xingamentos e empurrões. Além disso, algumas delas se atiraram no chão, umas em cima das outras. E isso nos mostra que, algumas crianças do grupo apresentavam notável dificuldade em cuidar dos seus pares. Em certos momentos das gravações é possível ouvir crianças falando:

Ai! para! me solta! me larga! Está a magoar!”

“Sai de cima de mim!”, grita G19A

“Quando a atividade para o grupo se dispersa abrindo espaço para os conflitos. Muitas vezes ignoram o som do silêncio e se jogam no chão, uns por cima dos outros, empurram e se batem” (Nota de campo, 5/11/2022)

De modo a tentar prevenir possíveis conflitos intensos, a equipe definiu limites no espaço para as crianças, assegurando um maior controle durante a realização das atividades.

Durante uma sessão, as crianças estão na sala, dispostas em um círculo (há dois círculos delineados com fita adesiva no chão). W7 inicia a atividade com ritmo e palmas, exclamando “Atenção, concentração”. Todas as crianças se envolvem e reproduzem o mesmo ritmo. Em seguida, W7 introduz a pergunta ‘De quem é o mundo?’ e afirma que o mundo pertence às crianças.

(Nota de campo, 22/11/2022)

As crianças participam ativamente, cantando, dançando e alinhando-se com as sugestões dos adultos, aproveitando o ritmo presente nas várias atividades ao longo da sessão. (Nota de campo, 22/11/2022)

Na atividade descrita acima, por exemplo, foram observados focos de tensão e conflito entre as crianças G49A e G99A que corriam uma atrás da outra para se agredirem com uma sapatada uma à outra, passavam-se dentro e fora da roda das crianças. A W1 interrompeu-as e incentivou a verem o que estava a ser proposto pela W7; elas aceitam e participam na atividade.

“B510A tenta soltar o braço que W3 está segurando para que possa ir atrás de B49A. Em outras situações semelhantes, isso resultaria em confronto físico, mas desta vez W3 impede e tenta acalmá-lo B510A, guiando-o para um canto da sala. B49A, por sua vez, corre até M1 com uma expressão séria. No entanto, ao perceber que B510A não está perseguindo-o, seu rosto se ilumina e ele começa a correr livremente ao redor do círculo de crianças que estão com W7”

(nota de campo, 27/11/2022)

Durante muitas sessões, foi proposto fazer pares e trabalhar em equipa. Além disso, durante algumas atividades musicais, foi introduzido um único instrumento como parte de um exercício de trabalho em conjunto e cuidado mútuo. Através dessas estratégias, as crianças desenvolvem habilidades de colaboração, respeitam as contribuições dos outros e aprendem a criar algo significativo juntos. Isso cultiva uma cultura de colaboração e cuidado dentro do grupo, contribuindo para reduzir as desigualdades ao enfatizar o valor do esforço coletivo.

Nas sessões observadas, só se desenvolveram ferramentas de convivialidade através da música e dos jogos que foram proporcionadas com a música.

(nota de campo, 12/12/2022)

As atividades musicais, sobretudo os ritmos batidos com palmas, em conjunto, são atividades a que estas crianças aderem com facilidade e satisfação.

“W7 começa a tocar e cantar e os meninos fazem espontaneamente uma roda em silêncio. Ela toca música do alecrim e os meninos acompanham com o B49A para ajudar na guitarra. Batem palmas coordenadas e demonstram que estão a gostar da atividade. Participam voluntariamente sob o comando da voz da W7.

(Nota de campo, 21/11/2022)

Ao longo das sessões de música, as crianças, de um modo geral, tornam-se colaborativas. Nota-se que os conflitos, normalmente envolviam um grupo pequeno de crianças ou uma e outra que não demonstrava grande interesse nestas atividades.

“Eu quero fazer ficar sozinho” e outra complementa “e eu só quero filmar”.

“A G1010A realizou a proposta individualmente, deitado no chão”.

“B510A se coloca em pé e não quer voltar a sentar-se, embora a técnica insista com ele. Apenas volta ao grupo quando deita-se quase no meio do círculo de trabalho”.

“A W7 começa a tocar um instrumento e as crianças espontaneamente já se sentam à beira da W7 e cantam juntos em voz alta. Apenas três crianças resistem a ir para o grupo, mas no final todos se juntam.”

(Nota de campo, 02/12/2022)

Tal como afirma Cezero (1997) “a utilização de instrumentos musicais enriquecem ao máximo as possibilidades educativas”.

As crianças respeitam o espaço uns dos outros e colaboram em pares. A equipe faz uma proposta às crianças: criar uma canção em conjunto. Nesse momento partilham mais uma vez valores como a partilha e colaboração.

W7 pergunta: *“Somos uma equipa? Sim! Nós somos um time? A equipa trabalha junto?”*

As atividades dirigidas ajudam as crianças a concentrarem-se em tarefas específicas, o que facilita a absorção do conhecimento, estimula a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade. Além disso, essas atividades proporcionaram oportunidades para as crianças interagirem e colaborarem umas com as outras, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais. No final da sessão, ela questiona:

“Como foi a atividade, equipa?”

“Foi boa!” alguém responde.

“Olha, foi maravilhoso, foi cinco estrelas!” acrescenta, W7

“Cinco não! Foram sete”, diz G69A.

Em alguns momentos nas sessões é possível ouvir ainda algumas crianças a dizer que não conseguem ouvir por causa do barulho.

W7 reforça dizendo: *“Quando a gente colabora, conseguimos trazer mais instrumentos, mais brincadeiras e também mais um pouquinho de bagunça. Combinado?”*

Durante as sessões, as crianças aprendem e repetem o ritmo “atenção, concentração” para se regularem enquanto grupo, a fim de ouvirem os adultos.

“Hoje eu escutei de muitos de vocês que não estão conseguindo se escutar, então vamos exercitar a escuta com essa atividade”, diz W7.

Aproveita e faz um combinado que todas as vezes que ouvirem o sino tocar o grupo precisa parar e ouvir as instruções.

No Clube das Crianças, as crianças são estimuladas a terem uma escuta ativa, pois conforme a teoria de Gordon (1998), é essencial para a resolução de conflitos, pois permite que as crianças se sintam ouvidas e compreendidas, promovendo um ambiente propício para encontrar soluções colaborativas e pacíficas.

“Atenção! Concentração!” As crianças cantam essa música para voltarem a se concentrar na atividade.

W7 então propõe uma técnica de escuta e desafia o grupo a procurar som estranho pela sala. As crianças acompanham a atividade de forma pacífica e harmoniosa.

A W1 perguntou: *o que vocês mais gostaram?* As crianças respondem juntas: *de tudo!*

É possível observar o grupo fazendo atividades colaborando com os pares na realização do que é proposto, rindo e dançando em roda.

Na última semana de atividades, a equipe promoveu um lanche de confraternização. O lanche foi arrumado em uma sala, com mesas dispostas lado a lado e comida colocada sobre elas. Quando as crianças entraram, começaram a sentar-se nas cadeiras. Algumas crianças da outra turma (1º e 2º ano), incluindo algumas que participaram na primeira fase do projeto, espreitaram pela porta. Em voz alta, *G1010A* imediatamente exclamou: *“Saiam daqui, este lanche é nosso!”*. No entanto, Ângelo e Mateus discordaram, defendendo que seria possível compartilhar com todos. Conseqüentemente, as crianças se juntaram todas na sala.

A partir dos métodos de coleta de dados utilizados, foi observado que, ao longo da intervenção, as causas dos conflitos mudaram significativamente. Embora a agressão física tenha sido uma categoria frequente, sua incidência começou a diminuir, enquanto os conflitos originados por comportamentos provocativos continuaram de forma significativa.

No próximo capítulo será descrito de que forma as atividades realizadas contribuíram para a diminuição dos conflitos.

3.2.4 Contribuições das atividades para a redução dos conflitos

A análise dos dados revelou que, durante a primeira fase do Projeto, as crianças demonstraram um interesse significativo nos materiais disponíveis na sala, nas atividades que enfatizavam o brincar, o movimento corporal, a interação informal entre elas e a diversão mútua. Isso incluía o engajamento em jogos livres e a exploração de vários materiais que estavam disponíveis no ambiente, mas também apresentavam impaciência e insatisfação com o ritmo das atividades que eram propostas.

Inicialmente as interações conflituosas entre as crianças foram principalmente caracterizadas pelo uso predominante da comunicação não verbal.

A comunicação não verbal desempenha um papel fundamental na interação com as crianças, pois é uma forma de expressão que vai além das palavras e pode transmitir uma variedade de mensagens e significados. As crianças expressavam as suas emoções utilizando muito mais a linguagem corporal do que as palavras quando queriam demonstrar algum sentimento como a raiva, frustração, alegria, tristeza e etc....

"...as crianças estavam sorrindo, rindo, dançando, saltando...". (G19A)

"Sempre com o toque físico e buscando elevar o volume de voz na tentativa de serem ouvidas"

(Nota de campo, 12/05/22)

"Expressam-se com gestos, com abraços e com sorrisos..." (nota de campo, 19/05/22)

"Então, alguns meninos, às vezes, resolviam tudo à porrada..." (G7, 10A)

Além disso, ficou evidente que o ambiente de interação entre as crianças era propenso a conflitos recorrentes e de alta intensidade. Durante a interação, os conflitos surgiam de forma persistente, quase que ininterrupta, representando um desafio significativo para a dinâmica do grupo. A rapidez com que esses conflitos se desenrolaram era particularmente notável, com as crianças expressando sua frustração e desconforto de maneira não verbal e verbal e visivelmente em curtos intervalos de tempo. Tais interações tensas eram frequentemente caracterizadas por comportamentos agressivos, incluindo comentários provocatórios, o arremesso de objetos, puxões e empurrões entre os envolvidos, além de episódios de gritos e, em alguns casos, resultando em agressões físicas diretas.

Ficou claro que esses comportamentos surgiam como um mecanismo de enfrentamento comum para lidar com conflitos. Isso nos fez pensar o quanto essas crianças poderiam carecer de competências sociais adequadas para gerenciar situações conflitantes sem recorrer à violência física ou verbal.

Tendo em vista isso, ao longo do processo de intervenção, foi priorizada a prática de escuta ativa e o cultivo de respeito mútuo entre as crianças, visando fortalecer sua capacidade de lidar com conflitos de forma construtiva e pacífica.

"E nós também podemos dar a nossa opinião, os professores diziam que a nossa opinião também era muito importante, que o clube é o clube das crianças." (G7, 10A)"

Saber reconhecer e utilizar efetivamente a comunicação não verbal para interagir é essencial para estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento emocional saudável, o desenvolvimento da linguagem e a construção de relacionamentos positivos. A equipe esteve muito atenta a essas formas de comunicação para melhor compreender e responder às necessidades e perspectivas das crianças, bem como garantir que as vozes delas fossem ouvidas e compreendidas.

Como citado na literatura, de acordo com Sastre e Moreno (2002), a interação entre razão e emoção desempenha um papel fundamental na formação de relações interpessoais. Eles destacam que “os sentimentos desempenham um papel crucial como um motivador essencial para a ação humana, impulsionando e influenciando as interações sociais de maneira significativa”. (p. 121).

Muitos desafios relacionados à regulação das emoções e da atenção entre as crianças foram notados. Através dos comportamentos, muitas delas nos mostravam dificuldades em controlar suas emoções. Esse padrão de comportamento se manifestava em momentos de agitação, inquietação e dificuldade em se concentrar em tarefas específicas, o que afetava o andamento das atividades planejadas.

A regulação das emoções e da atenção é difícil, quer em termos individuais como em termos grupais. Há dificuldade de tomar e respeitar a vez para falar entre crianças e com os adultos; os adultos pedem diversas vezes silêncio de forma verbal e usando gestos (símbolo do silêncio, apontando para o ouvido), porém sem grande sucesso.

(Nota de campo, 15/05/22)

Após uma análise abrangente das atividades realizadas, identificaram-se alguns aspectos cruciais. Dentre eles, ressaltou-se a necessidade de adaptar tanto as atividades propostas quanto o ambiente em si, ou seja, se reconheceu a importância de estabelecer estratégias eficazes para readequar e promover o desenvolvimento contínuo das crianças.

Essas medidas foram fundamentais para assegurar não apenas a consecução dos objetivos do projeto, mas também para facilitar um ambiente de aprendizado mais estimulante e gratificante para as crianças envolvidas.

Essas intervenções incluíram a implementação de técnicas que promovessem a regulação emocional e o foco, como práticas de relaxamento e exercícios de respiração. Além disso, o aumento do número de adultos na equipe para garantir que ocorressem interações sociais positivas entre as crianças e facilitasse a resolução de conflitos de maneira construtiva.

As atividades passaram a ser mais dirigidas, oferecendo uma estrutura direcionada, permitindo que as crianças se envolvessem em experiências mais específicas e intencionalmente planejadas, de forma a promover o desenvolvimento da concentração e da atenção, permitindo que elas se engajassem em tarefas por períodos prolongados, o que contribuiu para a melhoria da capacidade de foco e principalmente da habilidade de resolução de problemas.

Precisamente na segunda fase também foram iniciadas atividades musicais que contribuíram para o autocontrole, a consciência emocional, concentração, bem como a importância de incentivar a cooperação, diálogo e cuidado entre elas. A música desempenha um papel significativo no desenvolvimento da resolução de conflitos entre as crianças, pois pode servir como uma forma de expressão emocional, permitindo que as crianças canalizem seus sentimentos e emoções de maneira saudável e construtiva. Isso pode ajudá-las a lidar com as emoções intensas associadas a situações de conflito.

Além disso, a participação em atividades musicais puderam promover a construção de habilidades de comunicação e trabalho em equipe. Ao colaborar em conjunto para criação do hino do Clube das Crianças, por exemplo, as crianças exercitam a escuta, aprendem a ouvir e a respeitar as contribuições dos colegas, promovendo a empatia, o respeito mútuo e a compreensão das perspectivas deles.

Quando a atividade musical é proposta por um dos adultos, há o engajamento de quase todas as crianças. (nota de campo, 12/10/2022)

Porque antes, porque eu, eu, em mim mesma, já em casa, a minha cabeça já é muito estressada. Eu já sou muito estressada. E no clube das crianças a minha cabeça já ficou um bocadinho mais paciente.

(G6, 9A)

Os dados nos mostram que as crianças do grupo apresentavam notável dificuldade em partilhar e cuidar dos seus pares. Entretanto, a partir dessas intervenções, foi notado um padrão de comportamento mais colaborativo, que apesar das dificuldades em lidar com conflitos, as crianças demonstraram predisposição para trabalhar em conjunto e cooperar. Também demonstraram atitudes mais atenciosas com as pessoas mais próximas.

“É, porque não podem rir das outras pessoas só porque são de outro país”. (G9, 9A)

Foi fundamental incentivar e fortalecer essa colaboração, incentivando práticas que promovem o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a resolução de problemas de maneira construtiva. Essas estratégias puderam contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais saudáveis e para a promoção de interações positivas entre as crianças.

3.3 Reflexões éticas e metodológicas

Neste capítulo serão apresentadas considerações importantes e reflexões sobre os dilemas éticos enfrentados ao conduzir pesquisas com crianças. Será abordado o conflito existente entre os direitos de participação e os direitos de proteção das crianças, que demandam um equilíbrio cuidadoso por parte dos pesquisadores.

Realizar pesquisas com crianças em situação de vulnerabilidade social, em um ambiente de educação não formal, exige cuidados éticos e metodológicos abrangentes para salvaguardar a proteção e o respeito pelos direitos e bem-estar das crianças.

Oliveira, Formosinho e Araújo (2008) destacam precauções fundamentais a serem consideradas ao conduzir pesquisas com crianças, garantindo que os dados e informações pessoais sejam usados apenas para fins de pesquisa, com a devida autorização

Durante o processo de investigação foi mantido um diálogo aberto com as crianças, onde foram explicados todos os procedimentos realizados, assim como o respeito pela vontade das crianças caso optassem por não participar.

Além disso, a linguagem utilizada foi adequada, e também foi garantido o ambiente físico seguro para a interação em prol da segurança das crianças, juntamente com os cuidados para o desenvolvimento moral e ético. O ambiente de pertencimento foi desenhado para proporcionar oportunidades para a aprendizagem de valores, como respeito, solidariedade e responsabilidade, sempre atendendo e valorizando as práticas culturais e as perspectivas da comunidade em questão, evitando a imposição de valores ou crenças externas que podiam comprometer a autenticidade dos resultados da pesquisa.

Com base no conceito de reprodução interpretativa introduzido pela Sociologia da Infância, é reconhecido que as crianças estão plenamente capacitadas para participar ativamente em pesquisas.

"[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de usarem para lidar com tudo que os rodeia" (SARMENTO, 2005, p. 377).

As crianças têm direito de se expressar e compartilhar suas realidades sem máscaras, narrando suas próprias histórias, sendo reconhecidas e respeitadas pelos adultos.

“A Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objeto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhados na transformação social e na extensão dos direitos sociais “
(SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54).

A prática de ouvir ativamente as crianças é de extrema importância para compreendê-las melhor, compreender suas necessidades e entender suas perspectivas sobre o mundo ao seu redor. De acordo com Oliveira, Formosinho e Araújo (2008), escutar as crianças não é um gesto de concessão generosa por parte dos adultos, mas sim um direito que lhes é assegurado. O ato de escutar o que as crianças têm a dizer é valioso, pois permite analisar as realidades sob a perspectiva delas, que possuem uma percepção singular e uma maneira particular de enxergar o mundo. O avanço nas pesquisas com crianças depende, em grande parte, de ouvir atentamente suas vozes e prestar atenção à forma como se expressam.

Ao conduzir essa pesquisa, foi essencial respeitar as expressões e desejos das crianças, demonstrando sensibilidade para reconhecer esses aspectos e adaptar a investigação de acordo com os interesses que elas apresentam. E este respeito é um fator crucial para o desenvolvimento de pesquisas no contexto das crianças.

Realizar uma pesquisa com crianças apresenta desafios específicos relacionados à compreensão do significado e das características intrínsecas desse tipo de pesquisa. Enquanto conceitos rígidos de pesquisa são frequentemente encontrados no âmbito acadêmico, a pesquisa com crianças se revela mais flexível, visando principalmente atender às necessidades e peculiaridades da infância. Para dar voz e visibilidade às crianças, foi fundamental suspender nossas próprias convicções e abordar de novas maneiras o que já é conhecido.

Também entender e compreender a ética na pesquisa com crianças implica considerar a criança como um agente social, o que trouxe desafios e responsabilidades, sendo primordial a equipe manter uma relação horizontal e dialógica com a criança. Ou seja, durante o projeto de investigação

foram criadas metodologias que capturassem as interações sociais, linguagens e significados atribuídos às palavras, e assim se foi construindo a pesquisa em conjunto com as crianças.

Para possibilitar essa co-construção, foi necessário manter uma vigilância epistemológica e adotar uma postura crítica em relação às nossas interações sociais e pedagógicas com as crianças, buscando posturas e concepções que demonstrassem respeito e diálogo.

É crucial compreender as crianças como atores sociais, conforme proposto por Sarmiento (2005), a fim de permitir que ajam, atuem e se constituam como sujeitos, construindo suas próprias culturas e se apropriando do mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo anterior, pudemos observar, por meio da análise detalhada dos dados do projeto de pesquisa do Clube das Crianças, a presença de diversas situações conflituosas. Essas situações variaram desde atos de desobediência, às regras estabelecidas até ocorrências mais graves, como agressões físicas e verbais entre os participantes. Observou-se que a falta de comunicação eficaz e de habilidades para resolver conflitos de forma construtiva contribuiu para a persistência dessas situações. A equipe adotou várias estratégias, incluindo a implementação de regras e a mediação de conflitos, visando promover a autorregulação das crianças e incentivá-las a usar a comunicação não violenta.

Tornou-se claro que o ambiente era propenso a frequentes conflitos intensos, que, por vezes, resultaram em comportamentos agressivos e na ausência de habilidades sociais para a resolução construtiva de disputas. Embora tenha sido notado um progresso geral do grupo ao longo do tempo, um pequeno número de crianças continuou a enfrentar desafios na construção de relações comunitárias e na participação em atividades colaborativas.

Conforme discutido na literatura revisada neste estudo, a dinâmica do conflito no contexto infantil se torna notavelmente complexa e desafiadora quando as crianças enfrentam a ausência do suporte familiar essencial para o gerenciamento adequado de suas emoções e interações sociais.

Durante uma das sessões mediadas pelo peluche, as crianças foram encorajadas a explorar e compartilhar suas emoções mais profundas, abordando tanto a raiva quanto a tristeza, por exemplo. Uma das meninas relatou um conflito interpessoal, revelando que B49A a havia agredido. Além disso, outras crianças também compartilharam experiências familiares dolorosas, revelando um panorama complexo de suas realidades pessoais.

Um momento marcante foi quando um menino expressou abertamente sua tristeza em relação a uma situação delicada com seu pai. Surpreendentemente, o mesmo menino, que anteriormente havia demonstrado comportamento agressivo, se aproximou e o abraçou, demonstrando uma notável dualidade entre a agressão e a compaixão. Esse episódio também ilustra a importância de ter sido proporcionado um ambiente seguro e acolhedor para que as crianças expressassem seus sentimentos com liberdade.

Além disso, essa situação destacou como é por meio de abordagens sensíveis e compassivas que podemos ajudar as crianças a desenvolver habilidades de resolução de conflitos, comunicação eficaz e empatia, mesmo em situações em que o apoio familiar é limitado. Isso pode ser fundamental para construir uma base sólida para o crescimento saudável, o bem-estar emocional e o

desenvolvimento positivo das crianças, independentemente das circunstâncias desafiadoras em que se encontram.

Quando as crianças não contam com o suporte adequado em seus lares, é comum que enfrentem obstáculos significativos na expressão de suas emoções, na demonstração de empatia, na partilha de recursos e na resolução de conflitos. A ausência de habilidades de co-regulação pode levar a confrontos recorrentes e intensos em contextos sociais.

A menina que relata os conflitos com B49A evidencia a falta de habilidades de comunicação e resolução de problemas que são fundamentais para construir relacionamentos saudáveis. As situações familiares difíceis relatadas por outras crianças enfatizam a ausência de uma rede de apoio emocional e familiar necessária para ajudá-las a lidar com questões pessoais e interpessoais.

Além disso, em ambientes socioculturalmente desfavorecidos, o conflito é um fenômeno complexo que pode ter raízes profundas nas experiências e nas dinâmicas sociais das crianças. A nota abaixo sobre o comportamento de B610A, revela um panorama muitas vezes característico desse contexto.

“O B610A pega em várias bolachas num guardanapo e procura a auxiliar educativa para lhe oferecer uma. As restantes bolachas foram embrulhadas num guardanapo e guardadas na mochila para levar para casa (ele tem 5 irmãos mais novos que regressaram recentemente a casa dos pais pois estavam institucionalizados há algum tempo). (Nota de campo, 13/12/2022)

A escassez de recursos e a luta pela sobrevivência podem estar intrinsecamente ligadas a situações de conflito que surgem entre as crianças nesses contextos.

Nesse sentido, é importante compreender que a competição por recursos limitados pode agir como um gatilho para conflitos entre as crianças. A situação de B610A, vindo de uma família numerosa e que recentemente saiu de uma instituição, ressalta a realidade de uma criança que luta para atender às suas necessidades básicas, muitas vezes em condições de escassez.

Não raras vezes, em contextos desfavorecidos, as interações entre as crianças podem ser influenciadas por uma série de fatores, incluindo tensões familiares, falta de supervisão adequada e ausência de modelos positivos de resolução de conflitos. Isso pode levar a comportamentos agressivos, competição desenfreada e dificuldades em compartilhar e cooperar, uma vez que as crianças aprendem a se proteger e a garantir sua própria “sobrevivência” em um ambiente que muitas vezes parece desprovido de recursos.

No entanto, é importante reconhecer que as experiências de conflito também podem fornecer insights valiosos sobre as realidades socioeconômicas e emocionais das crianças em comunidades desfavorecidas. Ao abordar o conflito infantil num contexto sociocultural desfavorecido, é imperativo reconhecer a interseção complexa entre fatores sociais e emocionais que influenciam a vida das crianças.

A equipe de investigação incentivou a participação democrática e promoveu uma cultura de escuta ativa, com o objetivo de criar um ambiente onde as vozes de todas as crianças fossem ouvidas e valorizadas. Procurou-se também fornecer às crianças as ferramentas necessárias para resolverem conflitos de maneira pacífica a fim de promover a construção de relações saudáveis entre os participantes.

O trecho a seguir ilustra um processo de negociação coletiva para definir direitos e responsabilidades dentro do grupo:

Criança C4, na fase anterior (1ª fase do projeto), eles dizem: *"Participamos de todo esse barulho". W5 perguntou o que eles deveriam fazer este ano para reduzir o barulho. (...), W1 pergunta: "O que devemos fazer para evitar ter que gritar o tempo todo dentro da sala?"*.

E o que podemos concluir é que a introdução de práticas que incentivem a colaboração foi considerada fundamental para fomentar um ambiente positivo e produtivo no Clube das Crianças. A introdução de regras para promover um ambiente mais calmo e tranquilo foi uma tentativa de conter a agitação e os conflitos. Por isso os episódios de agressão física foram ocorrendo cada vez mais de forma isolada, mas exigia a intervenção constante da equipe para manter a segurança e o equilíbrio no grupo.

A introdução de atividades musicais e de colaboração em grupo demonstrou ser eficaz na promoção de habilidades sociais e na redução de conflitos. As crianças responderam positivamente a essas atividades, revelando uma maior disposição para colaborar e se envolverem em atividades conjuntas.

Ao participar de atividades musicais, como cantar, tocar instrumentos e dançar, as crianças despertaram maior interesse em aderir às normas do grupo e conviver harmoniosamente com os demais. Atividades musicais promoveram o engajamento, a comunicação e a cooperação, resultando no desenvolvimento de habilidades de autocontrole/autorregulação.

Um exemplo que retrata isso é quando a criança C4, com a mão erguida para agredir fisicamente um colega, para por um segundo e se dirige a um dos adultos, dizendo: *"Você usar minhas palavras, vou*

usar minhas palavras!'". Ele então recua, abaixa a mão e demonstra controle emocional, mostrando preocupação com seu colega.

Este episódio ressalta uma compreensão crescente sobre a importância do diálogo e da comunicação verbal na resolução de conflitos. Ao invés de ceder à impulsividade e agressão física, a criança opta por expressar suas preocupações e resolver o problema por meio de interação mais construtiva. Esse comportamento também reflete uma compreensão mais profunda das consequências negativas da violência, indicando a disposição de buscar alternativas mais positivas para lidar com conflitos interpessoais. Ademais, ao reconhecer a necessidade de buscar ajuda e orientação de um adulto, a criança C4 demonstra confiança e respeito em relação aos adultos presentes. Esse gesto destaca a importância de uma atmosfera de confiança na qual as crianças se sentem à vontade para expressar suas preocupações e receber orientação para lidar com situações desafiadoras de maneira apropriada..

Em geral, o processo de observação e intervenção já na segunda fase do Clube das Crianças mostrou a evolução das dinâmicas de grupo e o desenvolvimento de habilidades importantes entre as crianças. A implementação de estratégias colaborativas e a promoção de um ambiente acolhedor e seguro foram fundamentais para lidar com os desafios e conflitos emergentes.

Ao incentivar uma abordagem empática e sensível em relação às experiências das crianças, o Projeto contribuiu com a criação de um ambiente mais consciente e responsável, capaz de fornecer o apoio e o ambiente necessário para o crescimento saudável das crianças.

Para concluir, à medida que o Projeto SMOOTH abre caminhos para a produção conjunta de conhecimento, as lições extraídas desses desafios são importantes, pois oferecem percepções profundas sobre o potencial da colaboração e empatia na formação de um futuro no qual crianças e adultos se unem como parceiros na construção de uma sociedade mais harmoniosa.

Em última análise, a importância desse Projeto de pesquisa está na capacidade de fornecer informações valiosas que podem orientar esforços para criar ambientes mais acolhedores, saudáveis e propícios ao desenvolvimento integral das crianças, impactando positivamente o futuro da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (2005). *As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa*. Educação & Sociedade, 26(91), 419-442.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borges-Duarte, I. I. (2019). "O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano." in O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano, Eds M. Folque, Magalhães, and Vaz Velho (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora), 12–24.
- Carácio, F. (2014). *Concepções de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças*. Dissertação de Mestrado - Universidade Paulista de Marília.
- CDC. (1989). A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Cezero, S. S. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo infantil*. Rio de Mouro: Nova presença.
- Comissão Europeia - Direcção-Geral da Justiça da Comissão Europeia – CE /DGJ (2011). *Os direitos das crianças vistos por elas próprias*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação : metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355- 379.
- Corsaro, William (2001). *Teorias Sociais da Infância*. In Carla Rosa Araújo (Eds.), *Sociologia da Infância* (pp. 17-39). Carla Rosa Araújo.
- Dawe, Helen C. (1934). *An Analysis of two hundred quarrel of preschool children*. *Child Development*, v. 5, p. 139-157, 1934.
- Delval, (2006). *Manifesto por uma escola cidadã*. Papirus.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola*. Artes Médicas
- Eshach, Haim. (2007). *Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal and informal education*. *Journal of Science Education and Technology*, v. 16, n. 2, p. 171-190.
- Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Edições Sílabo.

- Ferreira, Maria. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Fernandes, N., and Tomás, C. (2011). "*Participação infantil: Discussões teóricas e metodológicas [Children's participation: Theoretical and methodological discussions]*." in: Práticas com crianças, jovens e adolescentes: pensamentos decantados [Practices with children, youth, and adolescents: distilled thoughts], Eds Mager, M. et al. (Maringá: EDUEM), 251–2
- Fernandes, N., and Trevisan, G. (2018). "Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos [Active citizenship in childhood: Methodological frameworks]." In *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia e adolescência [Global experiences of childhood and adolescence citizenship]*, Eds F. Alberto and A. Picornell (Orgs.), (Editora UFPB), 212–139.
- Fernandes, N., & Trevisan, G. (2018). *Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos*. In M. F. P. Alberto & A. Picornell Lucas (Eds.), *Experiências mundiales de cidadania de la infância y adolescência* (pp. 121–138). Editora da UFPB.
- Fernandes, N., & Souza, L. F. (2020). Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(15), 597-613. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p970-986>
- Fernandes, N., Sarmiento, T., Barra, M., Silva, D., Martins, F., & Casanova, J. R. (2023). *Co-creation of educational commons spaces to reverse inequalities: project SMOOTH and the Children's Club*.
- Friedman, O; NEARY, K. (2008). *Determining who owns what: Do children infer ownership from first possession?* *Cognition*, v. 107, n. 3, p. 829-849.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. 8ª ed. Paz e Terra
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Gadotti, M.(2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Sion, Suisse: Institut International dès Droits de l' enfant-IDE.
- Gohn, M.G. Educação não formal, na Pedagogia Social. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- Gohn, M. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Biblioteca Científica Electrónica.
- Gonçalves, C. M. (2003). "*Escola e Família: uma relação necessária e conflitual*". In Costa, M.E. (Coord.). *Gestão de Conflitos na Escola*. (pp. 97-142) Lisboa: Universidade Aberta.

- Gordon, T. (1998). *Eficácia na Educação dos filhos*. Lisboa: Encontro Editora.
- Griffith, R. (1998). *Educational Citizenship and Independent Learning*. Jessica Kinsley.
- Guerra, I. (2000). Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais. Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas
- Heredia, R. A et al (1998) *Enfoque global de la escuela como marco e aplicación de los programas de resolución de conflictos*. In. F Brandoni (Ed). *Mediación escolar, Pruepostas, reflexiones y experiencias*. Editora Paidós.
- Kamii, C. (s. a.). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. 2ª edição: Horizontes pedagógicos.
- Kemmis, S. (2008). *Critical theory and participatory action research*. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp. 121-138). SAGE Publication.
- Leme, M. I. S. (2004). *Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afectividade na Cultura*. Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, n. 2 , 34-36.
- Leme, M. I. S. (2004). *Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afectividade na Cultura*. Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Licciardi, L. M. S. (2010). *Investigando os conflitos entre as crianças na escola*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed., pp. 109-140). Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Artmed.
- Menchén, M. del M. H. (2006). *La animación: una práctica participativa de educación social*. Revista de Estudios de Juventud, 74, Documentos 4, 73-93.
- Mouffe, C. (1999). *Carl Schmitt and the Paradox of Liberal Democracy*. In C. Mouffe (Ed.), *The Challenge of Carl Schmitt* (pp. 38-53). Verso.
- Moreno, M., & SASTRE, G. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. Moderna.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artmed. Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nascimento, I. (2003). *A dimensão interpessoal do conflito na escola*. In M. E. Costa (Ed.), *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 193-256). Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Pechtelidis, Y., and Kioupiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners. The case study of the Little Tree Community. *Democracy and Education*, 28, 1–11. Available online at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5>
- Pechtelidis, I., & Kiuopkiolis, A. (2020). *Educação como bens comuns - Crianças como cidadãos comuns: O estudo de caso da Comunidade Little Tree*. *Democracia e Educação*, 28(1).
- Pechtelidis, Y., & Kioupiolis, A. (2020). *Education as Commons, Children as Commoners*. The Case Study of the Little Tree Community. *Democracy & Education*, 28(1), 1-11.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral da criança*. Editor Summus
- Piaget, J. (1977). *O juízo moral na criança*. Zahar. (Original publicado em 1932)
- Pinto, M., & Sarmiento, M. (Coords.). (1997). *As crianças: Contextos e identidades [Children: Contexts and Identities]*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Ramalho, V. (2015). *Lá em casa mandam eles? Como lidar com as birras, a oposição e o desafio*. (5ªEd). Psiquilibrios Edições.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Robbins, S. (2005). *Administração: mudanças e perspectivas*. Saraiva.
- Robbins, S. P. (2009). *Conflito e negociação*. In S. Robbins, *Fundamentos do comportamento organizacional* (8ª ed., pp. 190-206). Pearson Prentice Hall.
- Sarmiento, M. J. (2005). *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Revista Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2011). *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. In A. J. Martins Filho & P. D. Prado (Eds.), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância* (pp. 27-60). Autores Associados. ISBN 978-85-7496-201-6
- Silva, M. A. (2003). *Os conflitos em contexto escolar*. In Costa, M. E. (Cord.) *Gestão de Conflitos na Escola* (53-96). Universidade Aberta
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de educação/Direção Geral da Educação (DGE)
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomas, C. (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. *Nuances: estudos sobre educação*, 11(13).

- Shantz, C., & Hartup, W. (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- Tannen, D. (2010). *Ele disse, ela disse*. *Mente e Cérebro*, 17(209), 46-51.
- UNESCO. (2015). *Repensando a educação: Rumo a um bem comum global?* Publicação da UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Recuperado de <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- UNESCO. (2021). *Reimaginando nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Biblioteca Digital da UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/arca:/48223/pf0000379707>
- Vicentin, V. F. (2009). *Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo).
- Vicentin, V. F. (2013). *O que fazer no momento do conflito?* In L. R. P. Tognetta (Ed.), *Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia*. Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros. Mercado das letras.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente* (4.ªed.). Livraria Martins Fontes Editora Ltda