



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IANNA DREISSI MENDES DA CUNHA

**CONFLITOS E SUAS RESOLUÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DOCENTES**

Campina Grande – PB

2025

IANNA DREISSI MENDES DA CUNHA

**CONFLITOS E SUAS RESOLUÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, campus Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientador(a): Prof. Dra. Dalila Castelliano de Vasconcelos

Campina Grande – PB

2025

C972c Cunha, Ianna Dreissi Mendes.
Conflitos e suas resoluções na Educação Infantil: concepções docentes / Ianna Dreissi Mendes Cunha – Campina Grande, 2025.
125 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Profa. Dra. Dalila Castelliano de Vasconcelos."

Referências.

1. Educação Infantil. 2. Concepções de Docentes. 3. Conflitos. 4. Resolução de Conflitos. 5. Mediação. I. Vasconcelos, Dalila Castelliano de. II. Título.

CDU 373.2(043)

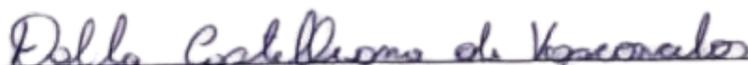
IANNA DREISSI MENDES DA CUNHA

**CONFLITOS E SUAS RESOLUÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, campus Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 26/03/2025.

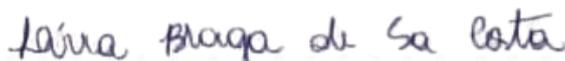
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Dalila Castelliano de Vasconcelos - UFCG
Orientadora



Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira - UFCG
Membro Interno



Profª. Dra. Livia Braga de Sá Costa - UFPB
Membro Externo

Campina Grande – PB

2025

Dedico essa pesquisa ao meu Deus criador que me permitiu chegar aonde estou, por toda a providência necessária em tempos difíceis e por todas as realizações. Também dedico a minha família por todo o companheirismo e apoio durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo o que tem me proporcionado em minha vida, pelas oportunidades que me concedeu até aqui, por ter me permitido usufruir de um direito que a muitos não é garantido: a educação. Trilhar os vários anos destinados à educação, básica a superior, ademais, a pós-graduação, não seria o destino esperado, conforme toda uma história familiar, mas foi um presente que me foi concedido e pelo qual passo a lutar desde a infância.

Agradeço também a minha família por todo o apoio que me deram durante todos esses anos de escola, graduação até chegar e concluir o presente Mestrado em Educação. Muitas vezes, a família, quando falta o Estado, é o único alicerce para conseguir trilhar todas as etapas necessárias para concluir um trabalho como esse. Agradeço nominalmente a minha mãe (Ambrosina), meu pai (Ivan), minha irmã mais velha (Ilana), minha irmã mais nova (Ilaine), meus sobrinhos (Ian, Nicolas e Alyssa).

Agradeço a minha professora e orientadora Dalila Vasconcelos, por todas as orientações necessárias, reuniões, conversas e ensinamentos nesses anos de pesquisa. O vínculo iniciado em 2018, enquanto aluna e PIBIC, tem dado frutos. Agradeço também por toda amizade depositada em todos esses anos, foi um apoio necessário para chegar até aqui. Continue com essa energia contagiante.

Agradeço a Ianna de todos esses anos, que não desistiu frente às adversidades, inseguranças, doenças, mas que buscou o seu melhor a cada dia para seguir em frente.

Finalizo os agradecimentos com o Salmo 126 para marcar esse momento.

4. Senhor, restaura-nos,
assim como enches
o leito dos ribeiros no deserto.
5. Aqueles que semeiam com lágrimas,
com cantos de alegria colherão.
6. Aquele que sai chorando
enquanto lança a semente,
voltará com cantos de alegria,
trazendo os seus feixes.

RESUMO

As relações sociais na Educação Infantil apresentam especificidades enquanto contexto social. A idade, o sexo das crianças, a realidade de escolas públicas ou particulares, as concepções das professoras e agentes escolares são todos aspectos que podem contribuir para diferentes vivências na Educação Infantil. Esses fatores perpassam as situações de conflito, as formas de resolução e as mediações docentes que serão adotadas. Frente a isso, tem-se como problemática: Quais são as concepções dos professores sobre situações de conflitos e suas resoluções entre crianças no contexto da Educação Infantil? O objetivo geral é analisar as concepções de professoras da Educação Infantil frente às situações de conflitos e suas resoluções entre as crianças. Ademais, visa identificar se as concepções variam de acordo com a idade, com o sexo da criança, por ocorrerem em instituições públicas e particulares e quais as formas de mediação utilizadas. Participaram da pesquisa 40 professoras da Educação Infantil de crianças de dois a seis anos de instituições públicas e particulares de Campina Grande - PB. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, analisadas conforme a Análise de Conteúdo. As professoras indicaram como causas para ocorrência dos conflitos: causas sociais, maturacionais e emocionais. Indicaram que os conflitos ocorrem de forma: verbal, física, por exclusão e por negação. Houve uma predominância de variações das situações e resoluções de conflitos quando os dados foram organizados de acordo com a variável idade das crianças. Já com relação à mediação das professoras, houve uma maior variação de acordo com o contexto de atuação da educadora, do que pela idade ou sexo da criança. Assim, é necessário debruçar-se sobre as variáveis que compõem a Educação Infantil (fatores etários, maturacionais, contextuais, de gênero, conflitos, etc) para que haja um real comprometimento com a qualidade das relações entre as crianças, promovendo um ambiente realmente dedicado ao seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Conflitos; Resolução de conflitos; Educação infantil; Concepções de docentes; Mediação.

ABSTRACT

Social relations in Early Childhood Education present specificities as a social context. The age, gender of children, the reality of public or private schools, and the conceptions of teachers and school agents are all aspects that can contribute to different experiences in Early Childhood Education. These factors permeate conflict situations, the forms of resolution, and the teaching mediations that will be adopted. In view of this, the following problem arises: What are the conceptions of teachers about conflict situations and their resolutions among children in the context of Early Childhood Education? The general objective is to analyze the conceptions of Early Childhood Education teachers regarding conflict situations and their resolutions among children. Furthermore, it aims to identify whether conceptions vary according to the age, gender of the child, whether they occur in public or private institutions, and what forms of mediation are used. Forty Early Childhood Education teachers of children aged two to six from public and private institutions in Campina Grande - PB participated in the research. Semi-structured interviews were conducted and analyzed according to Content Analysis. The teachers indicated that the causes of conflicts were social, maturational and emotional. They indicated that conflicts occur in the following ways: verbal, physical, exclusion and denial. There was a predominance of variations in situations and conflict resolutions when the data were organized according to the variable age of the children. Regarding the mediation of the teachers, there was a greater variation according to the context in which the educator worked, than according to the age or gender of the child. Therefore, it is necessary to look at the variables that make up Early Childhood Education (age, maturational, contextual, gender factors, conflicts, etc.) so that there is a real commitment to the quality of relationships between children, promoting an environment truly dedicated to their integral development.

Keywords: Conflicts; Conflict resolution; Early childhood education; Teachers' conceptions; Mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - SITUAÇÕES DE CONFLITOS E SUAS RESOLUÇÕES NAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	16
1.2 Contribuições de Jean Piaget para abordagem do conflito e suas resoluções na primeira infância.....	18
1.2.1 Desenvolvimento segundo Jean Piaget.....	20
1.2.2 Teoria do desenvolvimento Moral segundo Jean Piaget: o desenvolvimento da moral na primeira infância.....	22
CAPÍTULO 2 - CONFLITO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
2.1 As situações de conflitos e suas resoluções: vivências de meninos e meninas na Educação Infantil.....	31
Capítulo 2.2 - A prática do educador na mediação dos conflitos na Educação Infantil.....	35
CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	40
3.1 Delineamento.....	40
3.2 Objetivos.....	40
3.2.1 Objetivo geral.....	40
3.2.2 Objetivos específicos.....	40
3.3 Amostra.....	40
3.4 Instrumento de coleta de dados.....	42
3.5 Procedimento ético.....	42
3.6 Procedimento de coleta de dados.....	43
3.7 Tratamento e análise dos dados.....	45
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	46
4.1 Concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos: especificidades etárias.....	46
4.1.1 Situações de conflitos.....	46
4.1.1.1 Causas que motivam os conflitos entre as crianças.....	46
Tabela 1 - Causas que motivam os conflitos entre as crianças.....	50
4.1.1.2 Como ocorrem/se manifestam os conflitos entre as crianças.....	53
Tabela 2 - Como ocorrem/se manifestam os conflitos entre as crianças.....	56
4.1.1.3 Concepções das professoras sobre as situações de conflitos entre as crianças.....	59
Tabela 3 - Concepções das professoras sobre as situações de conflitos entre as crianças.....	60
4.1.2 Resolução de conflitos.....	61
4.1.2.1 Concepção das professoras sobre a existência de formas de resolução de conflitos utilizadas pelas próprias crianças.....	62
Tabela 4 - Concepção das professoras se as crianças possuem formas de resolução de conflitos.....	62
4.1.2.2 Formas de resolução de conflitos utilizadas por crianças.....	64

Tabela 5 - Formas de resolução de conflitos utilizadas por crianças.....	67
4.1.2.3 Resoluções de conflito assertiva, agressiva e submissa segundo as professoras.....	70
Tabela 6 - Resoluções de conflito assertiva, agressiva e submissa segundo as professoras.....	70
4.2 Concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos: diferenças entre meninos e meninas na Educação Infantil.....	71
4.2.1 Situações de conflitos.....	72
4.2.1.1 Os conflitos vivenciados pelos meninos.....	72
Tabela 7 - Os conflitos vivenciados pelos meninos segundo as professoras....	72
4.2.1.2 Os conflitos vivenciados pelas meninas.....	75
Tabela 8 - Os conflitos vivenciados pelas meninas segundo as professora.....	75
4.2.1.3 Especificidades quando os conflitos ocorrem com meninos ou meninas...	77
Tabela 9 - Existência de especificidades quando os conflitos ocorrem por meninos ou meninas.....	78
Tabela 10 - Especificidades quando os conflitos ocorrem por meninos ou meninas.....	78
4.2.2 Resolução de conflitos.....	80
4.2.2.1 Formas de resolução de conflito utilizadas pelos meninos.....	81
Tabela 11 - Formas de resolução de conflito utilizadas pelos meninos.....	81
4.2.2.2 Formas de resolução de conflito utilizadas pelas meninas.....	83
Tabela 12 - Formas de resolução de conflito utilizadas pelas meninas.....	84
4.2.2.3 Especificidades na resolução de conflito utilizada por meninas e meninos...	86
Tabela 13 - Existência de especificidades na resolução de conflito utilizada por meninas e meninos.....	87
4.3 Concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos: fatores contextuais.....	88
4.4 Mediação docente de professoras da Educação Infantil frente a situações de conflitos e suas resoluções entre crianças de dois a seis anos.....	90
Tabela 14 - Formas de mediação das professoras frente a situações de conflitos entre as crianças.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Causas que motivam os conflitos entre as crianças.....	50
Tabela 2 - Como ocorrem/se manifestam os conflitos entre as crianças.....	56
Tabela 3 - Concepções das professoras sobre as situações de conflitos entre as crianças.....	60
Tabela 4 - Concepção das professoras se as crianças possuem formas de resolução de conflitos	62
Tabela 5 - Formas de resolução de conflitos utilizadas por crianças.....	67
Tabela 6 - Resoluções de conflito assertiva, agressiva e submissa segundo as professoras.....	70
Tabela 7 - Os conflitos vivenciados pelos meninos segundo as professoras.....	72
Tabela 8 - Os conflitos vivenciados pelas meninas segundo as professora.....	75
Tabela 9 - Existência de especificidades quando os conflitos ocorrem por meninos ou meninas	78
Tabela 10 - Especificidades quando os conflitos ocorrem por meninos ou meninas.....	78
Tabela 11 - Formas de resolução de conflito utilizadas pelos meninos.....	81
Tabela 12 - Formas de resolução de conflito utilizadas pelas meninas.....	84
Tabela 13 - Existência de especificidades na resolução de conflito utilizada por meninas e meninos.....	87
Tabela 14 - Formas de mediação das professoras frente a situações de conflitos entre as crianças.....	93

INTRODUÇÃO

A educação apresenta-se em constante debate sobre os novos desafios da sociedade contemporânea. As configurações sociais cada vez mais diversas requerem relações sociais mais justas, democráticas, equânimes e que demandam novas abordagens educacionais.

A concepção de Educação Infantil está diretamente ligada à definição que a criança e a infância passam a ocupar na sociedade, o que resulta em modificações na legislação e na produção teórica sobre o tema. A história da criança pode ser considerada em alguns casos como a história da invisibilidade, da fome, da violência (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009). No âmbito acadêmico, as indagações durante anos não foram tão diferentes, muito se questionou se as crianças pequenas constroem cultura, possuem autonomia nessa construção e quais seriam as características de sua suposta cultura (Barbosa, 2014). Foi em meio a lutas e transformações sociais, no olhar para as minorias políticas, na ampliação do ideário social sobre o período da vida que é a infância (Ariès, 1986), que houve o fomento para a construção de um olhar para a criança enquanto um sujeito com identidade social (Corsaro, 2011).

O movimento social e político de redemocratização do país, com vista à proteção dos direitos humanos desde a infância, propiciou a regulamentação da Educação Infantil no Brasil. A Constituição de 1988 passa a definir a criança enquanto um sujeito de direitos e a Educação Infantil passa a ocupar um dos temas de debate quando o assunto é a educação (Lopes; Leal; Amorim, 2023).

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), a Educação Infantil é constituída como a primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil passa a ser dividida em duas sub-etapas: creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). A estruturação dessa etapa da educação apresenta funções e características próprias voltadas ao objetivo central de promover o desenvolvimento integral das crianças, com vistas a socialização da criança em práticas humanas-sociais que possibilitem a sua transformação enquanto sujeito em um determinado contexto sócio-histórico (Ramos, 2012; Lopes; Leal; Amorim, 2023).

Após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) trazem de forma expressa novas compreensões sobre o sujeito criança, em seu Art.4º:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade

pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, art. 4)

Após a Educação Infantil ocupar a primeira etapa da Educação Básica com a LDB (Lei 9.394/96), essa passa a ter suas práticas regulamentadas também por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A concepção de criança na BNCC (Brasil, 2017b) é detalhada com vistas a possibilitar a adequação dos objetivos centrais desta etapa da educação, vejamos:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2017, p.36).

Nos termos da Base Nacional Comum Curricular, o posicionamento educacional a ser adotado é de que a creche e a pré-escola assegurem “[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los.” (Brasil, 2017, p. 35). Assim, as instituições de Educação Infantil necessitam embasar práticas pedagógicas que possibilitem o sujeito criança ser compreendido nesse espaço enquanto um sujeito de direitos (Teles; Rocha, 2023). A norma destaca a necessidade do desenvolvimento do protagonismo da criança no contexto da Educação Infantil, em atenção às vivências que lhe são ofertadas neste ambiente (Teles; Rocha, 2023).

Para isso, faz-se relevante compreender a concepção social de crianças e das diversas formas de infâncias para entender quais as especificidades e compromissos sociais ocupados pela Educação Infantil (Ramos, 2012). Dentre as diversas infâncias que podem ser vivenciadas pelas crianças a depender de seus diferentes contextos sociais, a escola enquanto instituição educacional encontra-se dentre os principais meios para preservação da perspectiva de infância trazida pelos novos estudos sociais, do direito da criança enquanto sujeito ativo. Quando as diferentes crianças são consideradas enquanto sujeitos sociais e de direitos, as suas infâncias trazem à tona realidades e sujeitos plurais que necessitam de uma instituição que os considere também de forma plural e democrática em suas atividades culturais (Ramos, 2012; Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009).

O desenvolvimento de uma educação de qualidade deve considerar como pode contribuir para consolidação do indivíduo enquanto um sujeito de direitos e deveres, ao

considerar as relações interpessoais no ambiente educacional. O relatório da Unesco, na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, destaca a necessidade de orientar os sujeitos a aprenderem a viver juntos. Para isso, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS-ONU) defendem a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de paz e não violência. A educação é convocada a pensar suas práticas pedagógicas com fins a promover uma cidadania ativa, e, com isso, desenvolver um maior conhecimento dos sujeitos sobre suas emoções, relações e atuações sociais (Sobral; Caetano, 2021).

O desenvolvimento dos objetivos de uma educação do século XXI, com vistas a sujeitos ativos que convivem e apresentam maior consciência emocional e social sobre si e suas relações interpessoais, é extremamente relevante no contexto da Educação Infantil, pois esta etapa é constituída por sujeitos que estão em formação de suas estruturas cognitivas, emocionais e sensoriais mais elementares. Grande parte das crianças que frequentam as creches passam a maior parte de seu dia nesse contexto, com isso é necessário que as práticas pedagógicas permitam que as crianças possam vivenciar de forma mais ampla as suas relações interpessoais, com vistas ao seu desenvolvimento (Sobral; Caetano, 2021).

A Educação Infantil apresenta-se como um contexto social relevante para análise das situações de conflitos na sociedade, pois está entre as primeiras relações interpessoais que as crianças experienciam. As situações de conflitos nas interações entre os sujeitos podem ser tomadas como oportunidades para trabalhar o relacionamento entre os sujeitos.

Diferentes teóricos classificam as situações de conflitos e as resoluções que geralmente perpassam as relações sociais. Segundo Weil (1998), tem-se cinco dimensões que podem ensejar situações de conflitos: os intrapessoais (que ocorrem no interior de cada pessoa); os interpessoais (nos vínculos entre as pessoas); os intragrupoais (em um único grupo); os intergrupoais (entre grupos) e o internacional (entre nações).

Frente a recorrência dos conflitos nas relações, Deluty (1979) fundamenta três formas de resolução de conflitos, a saber: a agressiva, a submissa e a assertiva. Na primeira, tem-se ações que hostilizam, utilizam formas coercitivas para resolução. Na segunda, o indivíduo submete sua própria perspectiva sobre a situação para ter uma resolução do conflito de acordo com as vontades do outro. Por fim, na terceira, a estratégia assertiva busca uma resolução que equilibra e considera as posições dos diferentes sujeitos envolvidos e busca formas não agressivas ou submissas para resolver os conflitos.

Embora tais classificações mais amplas possam ser aplicadas às situações de conflitos e as resoluções utilizadas pelas crianças na Educação Infantil, devem ser consideradas as particularidades do fenômeno durante a primeira infância. Pois, é necessário levar em

consideração fatores maturacionais que as crianças apresentam neste período, bem como, fatores sociais que também perpassam e constituem suas vivências neste contexto.

Na Educação Infantil, que abrange crianças de zero a seis anos, os conflitos frequentemente estão relacionados a objetos e situações típicas desse ambiente, como a disputa de brinquedos entre as crianças (Morais, 2006). Além disso, os conflitos nesse contexto perpassam outros fatores contextuais que constituem-se como variáveis para tais fenômenos, como a idade das crianças (de dois a seis anos), o sexo das crianças (menino e menina), as condições estruturais da instituição, formação docente, dentre outros.

Já com relação às formas de resolução de conflitos, aquelas que poderiam ser classificadas como não assertivas, como classificaria Deluty (1979), apresentam-se de forma recorrente nesse contexto, especialmente no uso da violência direta ou indiretamente pelos mais variados agentes que compõem este contexto social, como mordidas entre pares ou relação assimétrica entre o educador-criança (Viegas; Lens, 2019; Golob, 2021; Koga; Rosso, 2022).

Com isso, destaca-se a relevância das práticas pedagógicas para a qualidade das relações vivenciadas pelas crianças neste contexto social, não apenas o apaziguamento rápido para a volta da ordem, do silêncio e a ausência de conflitos. Uma atuação criativa, cooperativa e crítica apresenta-se como uma prática comprometida com um processo de resolução não violento que formula caminhos para o diálogo entre os sujeitos de uma forma equitativa e reflexiva (Sobral; Caetano, 2021; Yang; Péh; Ng, 2021).

Por ser a Educação Infantil consagrada um dos primeiros meios de convívio social e de conflitos interpessoais (Leme et al., 2018), tem-se um ambiente educacional propício ao trabalho com as situações de conflitos inerente às relações sociais, especialmente, com vistas a promoção de formas mais assertivas de resolução e fortalecimento das relações nesse ambiente. Assim, a pesquisa inscreve-se no aprofundamento das análises sobre as vivências e a qualidade das relações firmadas pelas crianças na Educação Infantil, frente às concepções e às atuações docentes.

Com base em tais discussões, a presente pesquisa compõe-se a partir da seguinte problemática: Quais são as concepções dos professores sobre situações de conflitos e suas resoluções entre crianças no contexto da Educação Infantil? Para isso, tem por objetivo geral analisar as concepções de professoras da Educação Infantil frente às situações e resoluções de conflitos das crianças. Para isso, adota-se o conceito de “concepção” enquanto uma rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos (Perdigão, 2002), representa a

forma como as pessoas interpretam, julgam e reagem a um determinado fenômeno (Matos; Jardimino, 2016).

Como objetivos específicos, para delineamento da pesquisa, tem-se: 1) Identificar se as concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos variam em relação a idade da criança de dois a seis anos; 2) Verificar se as concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos variam em relação a meninos e meninas de dois a seis anos; 3) Averiguar se as concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos entre criança de dois a seis anos variam de acordo com o contexto escolar em que atuam; 4) Analisar a mediação docente de professoras da Educação Infantil frente a situações de conflitos e suas resoluções entre crianças de dois a seis anos.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza exploratória. Participaram da pesquisa 40 professoras da Educação Infantil de escolas públicas (20 professoras) e particulares (20 professoras) da cidade de Campina Grande (PB), que lecionam para crianças de dois a seis anos. Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para coleta dos dados que compuseram o corpus da pesquisa.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos. O Capítulo 1, intitulado Situações de conflitos e suas resoluções nas relações sociais, apresenta uma discussão teórica mais ampla sobre as concepções dos conflitos na sociedade; foi subdividido no tópico 1.2 Contribuições de Piaget para abordagem do conflito e suas resoluções na primeira infância, com aprofundamento nessa faixa-etária. O Capítulo 2, intitulado Conflito e resolução de conflitos na Educação Infantil, aprofunda a temática dos conflitos no contexto social da Educação Infantil; subdividido em 2.1 As situações de conflitos e suas resoluções: vivências de meninos e meninas na Educação Infantil e 2.2 A prática do educador na mediação dos conflitos na Educação Infantil. O Capítulo 3 destina-se ao delineamento metodológico. O Capítulo 4 traz os resultados da pesquisa, seguido pelo Capítulo 5 com as discussões dos resultados para análise das concepções e das mediações de professoras da Educação Infantil frente às situações e resoluções de conflitos das crianças. E, por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - SITUAÇÕES DE CONFLITOS E SUAS RESOLUÇÕES NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Analisar situações de conflitos é um exercício que está na ciência a muitas gerações, mas ainda apresenta-se enquanto uma temática repleta de possibilidades para exploração. O debate sobre quais aspectos permeiam a conceituação do conflito fez e ainda faz parte de diferentes áreas do conhecimento, necessitando de aprofundamentos em diferentes lacunas e discussões cada vez mais interdisciplinares. Na esfera sociológica de teorias clássicas, tem-se o impasse se as práticas sociais seriam constituídas a partir de relações sociais embasadas em situações de consenso ou de conflito. De acordo com Viegas e Lens (2019), para Durkheim (1999), a sociedade deveria viver ou buscar a plena harmonia e o conflito seria uma patologia que contribuiu para efeitos danosos às relações, logo, precisava ser extinguido.

Todavia, de acordo com os estudos de Karl Marx (1999), analisar a sociedade a partir do conflito é a perspectiva mais próxima da realidade, visto que permite investigar a sociedade em suas relações como algo complexo, conflitual, na falta de coisas/objetos ou choque de interesses. A falta de conflitos para a sociedade seria o mesmo que a estagnação ou a vivência em um sistema totalitário, em que oposições são proibidas. Com base em Max Weber (1992), o conflito passa a ser observado também como uma oposição entre os interesses dos sujeitos, como um fenômeno que permite o surgimento de novas oportunidades de constituição social. No mesmo sentido, Georg Simmel (1983) traz o conflito como próprio às interações humanas, necessário para mudanças sociais que fogem a harmonias estagnantes. Para o autor, a oposição pode contribuir para o reajuste das relações tanto na busca de interesses comuns como na síntese de interesses opostos que podem ser reconstruídas a partir do diálogo (Viegas; Lens, 2019).

O fato das sociedades modernas estarem cada vez mais fundadas em lutas e princípios que reconhecem as diferenças entre os sujeitos contribui para que estes adquiram mais direitos sociais e tornem-se mais conscientes de si, de suas particularidades, com isso, se torna mais difícil a permanência de práticas sociais que visam a negação do sujeito frente a um consenso social posto. A quebra da indiferença acerca das diferenciações sociais, do choque entre interesses distintos de sujeitos únicos, contribui para a necessidade de olhar as situações de conflitos que também compõem a sociedade. Com esta análise, visa-se não eliminar as situações de conflito, o que ocorre muitas vezes pelo uso da força e da violência na cultura

(Prates; Junca; Júnior, 2021), mas investigar como os conflitos estão sendo vividos, em suas formas construtivas e destrutivas (Viegas; Lens, 2019).

A discussão sobre as situações de conflitos já perpassou questionamentos se este fenômeno seria inerente à própria natureza humana. Há abordagens que consideram os conflitos como não inerentes, apresentando que a ocorrência de conflitos estaria relacionada a uma limitação humana em seus relacionamentos com o outro. Segundo esta posição, a capacidade de pensamento e reflexão dos seres humanos é fator que distingue o seu envolvimento em um conflito de uma questão inata à espécie, em que se constitui como uma possibilidade de contribuir para o conflito ou para a paz (Wermuth; Zeifert, 2019). Todavia, outros autores apresentam o conflito como inerente às relações sociais e a própria natureza humana (Strycharz-Banás; Dalli; Meyerhoff, 2020). Sendo essa última a vertente a que a presente pesquisa se vincula, por observar os conflitos como clímax das incompatibilidades inerentes ao interesse de sujeitos diversos na constituição e reajuste de suas relações sociais.

Para além das discussões se os conflitos seriam ou não inerentes à natureza humana, o aumento dos estudos sobre a temática tem apresentado o conflito como um elemento cultural. Os estudos apontam a necessidade de desvinculação da visão do conflito como algo positivo ou negativo, bom ou ruim, em sua mera aparição na relação social, visto que isso dependerá de diversos fatores e da forma que serão trabalhados. Há variações de como o conflito é trabalhado no social, se é mais evitado, minimizado, problematizado, dentre outros. Além da possibilidade de mudança de como o conflito é visto e trabalhado na cultura, no social de uma forma mais ampla, as estratégias utilizadas pelos sujeitos também podem mudar de acordo com o contexto em que estão inseridos e ao longo de seu desenvolvimento (Strycharz-Banás; Dalli; Meyerhoff, 2020).

De acordo com a perspectiva adotada na presente pesquisa, o conflito apresenta-se como resultado de interesses incompatíveis entre os sujeitos que compõem um grupo social (Nery, 2010). Segundo Weil (1998), o conflito pode ocorrer em cinco dimensões: os intrapessoais (que ocorrem no interior de cada pessoa); os interpessoais (nos vínculos entre as pessoas); os intragrúpicos (em um único grupo); os intergrupais (entre grupos) e o internacional (entre nações).

Frente à presença das situações de conflitos nas relações sociais em suas variadas dimensões, faz-se relevante também o aprofundamento nos estudos voltados à resolução dos conflitos. Deluty (1979) fundamenta três formas de resolução de conflitos interpessoais, a saber: a agressiva, a submissa e a assertiva. Uma resolução de conflito agressiva é composta por ações que hostilizam e utilizam formas coercitivas para com o outro sujeito que compõe o

conflito com fins de resolver o impasse. Em uma resolução de conflito submissa, o indivíduo submete sua própria perspectiva sobre a situação ou interesse para ter uma resolução do conflito de acordo com as vontades do outro sujeito da relação. As resoluções agressiva e submissa seriam formas não assertivas de resolução. Por fim, em uma resolução de conflitos assertiva, o sujeito busca equilibrar a sua perspectiva/interesse e considerar as posições dos diferentes sujeitos envolvidos, em busca de formas não agressivas ou submissas para resolver o conflito.

Além da classificação da assertividade e da não assertividade conceituadas por Deluty (1979), outros autores também classificam as resoluções dos conflitos como formas construtivas ou destrutivas (Bohn; Mosmann, 2020; Delatorre; Wagner, 2019; Bolze et al., 2017; Delatorre et al., 2017). As resoluções construtivas são as que contribuem, a partir do conflito, para um fortalecimento da relação interpessoal entre os sujeitos envolvidos ou/e para o seu desenvolvimento pessoal. Já nas resoluções destrutivas gera-se um enfraquecimento da relação interpessoal entre os sujeitos e/ou uma mácula ao seu desenvolvimento pessoal, um trauma. As formas agressivas e submissas apresentadas por Deluty (1979) podem ser classificadas como formas destrutivas de resolução de conflitos, pois em sua utilização gera-se algum dano à relação ou ao sujeito. Nessa perspectiva, a forma de resolução de conflitos utilizada está diretamente ligada a consequências positivas ou negativas para os sujeitos envolvidos e suas relações sociais (Cunha; Monteiro, 2017).

Como pode ser observado, os estudos sobre conflitos e resoluções apresentam diferentes conceituações, dimensões, resoluções e consequências do fenômeno para as relações sociais e para sociedade. Entretanto, na presente pesquisa, o fenômeno será analisado a partir dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente os desenvolvidos por Piaget. Assim, os conflitos aqui abordados ocorrem ainda na primeira infância, que é a fase onde se dão as primeiras relações interpessoais e oposição de interesses entre os sujeitos.

1.2 Contribuições de Jean Piaget para abordagem do conflito e suas resoluções na primeira infância

Para a Psicologia do Desenvolvimento, o conflito também é analisado a partir da conceituação base de oposição entre partes integrantes de um sistema de interação. Nessa perspectiva, o conflito que resulta em algo positivo é aquele em que a oposição de interesse

contribui para criação de novos estados cognitivos do sujeito e da relação. Já o resultado negativo seria quando a oposição de interesses no conflito se torna uma competição que exclui um sujeito ou outro e, assim, danifica a relação. Muito embora, mesmo o conflito que resulta em uma consequência negativa ao danificar a relação, neste embasamento teórico, também pode ser analisado como algo positivo caso contribua para o desenvolvimento do sujeito (Barrios, 2016).

O presente estudo filia-se às considerações de Jean Piaget (2006) sobre as situações de conflito e suas intersecções com os sujeitos e as relações sociais desde a primeira infância. Piaget insere-se entre os autores que contribuíram para um novo conceito de conflito, que passa a ser analisado como uma situação que oportuniza o desenvolvimento cognitivo do sujeito, o seu desenvolvimento moral e a sua socialização. De acordo com Piaget (2006), o conflito é visto a partir de uma dimensão cognitiva, em que novas experiências vividas pelo sujeito contribuem para o desenvolvimento de novas estruturas mentais que podem modificar a sua percepção da realidade.

De acordo com Piaget (2006) o desenvolvimento cognitivo decorre de uma ação impulsionada por um motivo externo que gera um desequilíbrio interno no sujeito. Para compreender esse movimento, é necessário conhecer os conceitos de Esquema, Assimilação e Acomodação. Os Esquemas são estruturas mentais do sujeito que já estão organizadas, ou seja, representam uma estrutura cognitiva específica. A Assimilação por sua vez concerne à capacidade de o sujeito incorporar elementos decorrentes de fenômenos externos à sua estrutura cognitiva, o que geraria inicialmente o desequilíbrio. Com isso, o ciclo da aprendizagem se reorganizaria em um novo esquema por meio da Acomodação, que concerne ao reajustamento ocorrido na estrutura cognitiva de modo a poder incorporar o novo objeto. Em todo processo de interação do sujeito com o objeto externo a que se relaciona, os processos de Assimilação e Acomodação estão em movimento para buscar uma nova equilíbrio.

Diante de uma situação externa, o sujeito aplica o esquema cognitivo que possui, com isso começa a utilizar a ação assimiladora em busca de compreendê-lo. Se o esquema cognitivo já existente conseguir incorporar o novo elemento ocorre a manutenção da situação atual. Mas se o esquema não conseguir incorporar o novo objeto frente ao qual o sujeito se encontra, então o sujeito está diante de um desequilíbrio e precisará gerar um novo esquema cognitivo com vistas a assimilá-lo e acomodá-lo. O que visa uma nova equilíbrio cognitiva, embora modificada/ampliada por meio desse movimento (Corrêa, 2017). Assim, as situações

de conflito passam a ser compreendidas como um dos possíveis elementos que oportunizam a adaptação do sujeito às diferenças e particularidades sociais a que está em constante relacionamento (Barrios, 2016).

Para compreender de forma mais ampla a nova perspectiva de conflito trazida por Jean Piaget (2006), enquanto oportunidade de desenvolvimento dos sujeitos desde a primeira infância, faz-se necessário compreender as considerações do Autor sobre o desenvolvimento cognitivo e moral. Analisar o conflito enquanto uma situação que oportuniza o desenvolvimento cognitivo e moral dos sujeitos prediz conhecer um pouco mais dessas teorias, as fases do desenvolvimento segundo o Autor e as formas de moralidade desenvolvidas pelos sujeitos, que serão apresentadas nos tópicos abaixo.

1.2.1 Desenvolvimento segundo Jean Piaget

A Teoria do Desenvolvimento trazida por Jean Piaget (1994) apresenta que o desenvolvimento humano passa por quatro fases primordiais: sensório-motor (zero a dois anos), pré-operatório (dois a sete anos), operatório concreto (sete a onze anos) e operatório formal (onze a quinze anos). Após o presente tópico explicativo, no decorrer do texto, iremos nos centrar nas considerações concernentes à fase pré-operatório (2-7 anos), tendo em vista a pesquisa ser desenvolvida com base em entrevistas com professoras de crianças de dois a seis anos (Piaget, 2017).

Dentre as fases do desenvolvimento, a primeira é de zero a dois anos, em que é considerado que a criança está na fase sensório-motor. Nessa fase, a criança percebe o mundo por meio de experiências sensoriais (visão, audição, olfato e tato), enquanto um período de adaptação e integração da criança ao novo ambiente externo que se encontra (Piaget, 1994). As crianças estão desenvolvendo suas capacidades cognitivas e sociais para autorregular suas emoções, seus impulsos sensoriais (se alimentar, dormir, etc), experienciar e refletir sobre seus atos no mundo (Villamediana; Donado; Zerpa, 2015; Barrios, 2016). Ao final dessa fase, a criança começa a se perceber como parte única do mundo, reconhecendo-se em relação a objetos, tempo, espaço e causalidade e situando-se como um sujeito que interage com os eventos ao seu redor, ainda sem o domínio da linguagem oral (Piaget, 1994).

A segunda fase do desenvolvimento é dos dois aos sete anos, a criança está na fase pré-operatório, com o desenvolvimento da capacidade de pensamento simbólico sobre os acontecimentos, relacionada principalmente à apreensão da língua, diferenciar significante do

significado, criar narrativas (Piaget, 1994). A criança ainda apresenta um egocentrismo em que a compreensão do que vivencia está mais centrada em si mesmo do que no outro (Oliveira et al., 2022). Essa fase é dividida em um pensamento simbólico que ainda está apoiado em um pensamento intuitivo, embasado por experiências pessoais intuitivas (justaposição, transdução, sincretismo, irreversibilidade) (Gonçalves; Oliveira, 2022).

A terceira fase do desenvolvimento é dos sete aos onze anos, na fase operatório concreto, a criança já apresenta um pensamento lógico mais desenvolvido e capacidade de classificação do mundo à sua volta. A criança passa a compreender conceitos como a conservação de número, substância, volume e peso. Ela é capaz de ordenar elementos de acordo com o tamanho (grandeza), incluindo a organização de conjuntos. No aspecto social, participa de grupos maiores, tanto liderando quanto sendo liderada, entende e segue regras, coordena diferentes pontos de vista (Piaget, 1994). Nesta fase, o pensamento da criança cria uma maior maleabilidade, ao passo que o pensamento egocêntrico vai cedendo e se ampliando para consideração de outros pontos de vista da coletividade, com a possibilidade de coordenar pontos de vistas e a noção de classificação das coisas no mundo ganha maior proporção (Marques et al., 2021).

Por fim, a quarta fase é dos onze aos quinze anos, na fase operatória formal, o adolescente já possui um pensamento lógico, abstrato e idealístico; desenvolve o pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático, calcula probabilidade, não necessitam mais tanto do objeto concreto para pensar sobre ele, há a possibilidade da dialética para chegar a uma conclusão a partir de pensamentos divergentes (Piaget, 1994). Com isso, o adolescente apresenta uma maior possibilidade de formular hipóteses, pensar novas soluções para o que vivencia (Marques et al., 2021).

As fases do desenvolvimento prediz, sobretudo, a sucessão de construções mentais que se prolongam sobre a anterior, ao passo que se ampliam enquanto estruturas mentais. As considerações sobre as fases do desenvolvimento não devem ser vistas como uma determinação vinculada a cada idade, pois suas ocorrências podem variar de sujeito para sujeito, seja devido a fatores de seu desenvolvimento biológico ou fatores sociais. Para esse desenvolvimento, um fator também essencial é a experiência vivida pelo sujeito, em que o indivíduo tanto contribui quanto recebe ensinamentos dessa relação social. Assim, no desenvolvimento dos sujeitos, encontra-se a relação de dois aspectos, o cognitivo e o afetivo, enquanto fatores energéticos inseparáveis e em constante processo de equilíbrio para o desenvolvimento (Piaget, 2017).

Assim, analisar as fases do desenvolvimento infantil faz-se relevante para considerar as especificidades que geralmente marcam a realidade das crianças, demonstrando conhecimento e respeito sobre as suas características enquanto sujeito. Bem como, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem a qualidade das relações interpessoais e o desenvolvimento integral das crianças.

Além das considerações sobre as fases do desenvolvimento e os desafios enfrentados pelas crianças, faz-se relevante considerar também o diálogo da temática dos conflitos durante a primeira infância com o desenvolvimento moral das crianças em meio às relações sociais que passa a integrar. Assim, serão tecidas algumas considerações sobre a Teoria do Desenvolvimento Moral segundo Jean Piaget.

1.2.2 Teoria do desenvolvimento Moral segundo Jean Piaget: o desenvolvimento da moral na primeira infância

Frente às situações de conflitos geradas na socialização das crianças, uma variedade de teorias estuda como os conhecimentos sobre a moral podem contribuir para relações sociais mais justas, democráticas e equânimes. Para Durkheim, o desenvolvimento moral é considerado como uma mera adaptação às regras sociais. Já para Freud, seria aprendido com a submissão do sujeito às pressões externas (Morillo, 2022). Nestas teorias, é possível observar que a relação entre o desenvolvimento moral dos sujeitos e os conflitos está relacionada às questões sociais.

Mas, na presente pesquisa, será adotada a relação entre o conflito e o desenvolvimento moral dos sujeitos a partir das contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente segundo Jean Piaget (1994). Por meio deste campo, as situações de conflitos passam a ser analisadas desde a primeira infância, a partir das crianças e de suas relações sociais. Esta perspectiva de análise permite um melhor aprofundamento em como as situações de conflitos se constituem desde as primeiras relações interpessoais, como passam a representar fatores protetivos ou que geram vulnerabilidade ao desenvolvimento dos sujeitos e como a intervenção intergeracional com os adultos têm contribuído para isso (Barrios, 2016).

As principais contribuições dos estudos sobre moralidade na infância têm sido aprofundadas nas bases teóricas do construtivismo piagetiano (Gonçalves; Oliveira, 2022; Morillo, 2022). Piaget (1994) traz uma nova concepção do que seria a apreensão da moral por

meio da epistemologia genética, em que o desenvolvimento cognitivo/biológico/ativo do ser humano passa a fazer parte das discussões sobre a moralidade, em diálogo aos aspectos sociais relacionados.

É importante considerar que, inicialmente, esta foi uma perspectiva teórica alvo de diversas críticas, devido a sua base biológica (Nunes; Branco, 2007). Entretanto, observadas as críticas, faz-se necessário analisar que os estudos piagetianos não deixaram de analisar as influências do social sobre o desenvolvimento moral dos sujeitos, ao passo que fundamentou sua teoria em dois pilares: 1) na formação das estruturas mentais aptas a acomodar um juízo/pensamento moral de acordo com a idade/maturação e 2) na necessidade de estimulação dos pensamentos morais por meio de práticas morais/interações sociais.

Para Piaget (1994, p. 58), o conceito de moralidade é entendido como: “um sistema de regras e a sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Para que haja a aquisição da moral, é necessário que o sujeito se desenvolva cognitivamente por meio da maturação (fases do desenvolvimento humano), de experiências ativas (ações físicas e mentais que produzem processos de assimilação e acomodação), de interações sociais (conhecimentos sociais que necessitam da cooperação entre os sujeitos) e da equilibração (novas experiências e interações que levam o sujeito a buscar o equilíbrio psicológico por meio de novas estruturas mentais) (Oliveira et al., 2022).

Frente a isso, Piaget (1994) divide o desenvolvimento da moral em dois tipos: a heterônoma e a autônoma. A primeira forma de moral, está fundamentada em uma noção de respeito unilateral, em que as relações vivenciadas pelas crianças, especialmente adulto-criança, é estabilidade com base na desigualdade, há coação nas ações do adulto e medo nas reações das crianças, as regras sociais são externas e não são compreendidas sozinhas pelas crianças. Já a segunda forma de moral, a autônoma, permite o estabelecimento de uma relação com base no respeito mútuo entre os sujeitos, com vistas a melhoria das relações com base no diálogo e nas adaptações das regras de convívio (Koga; Rosso, 2022).

As fases do desenvolvimento, segundo Piaget (1994), servem como estruturas de base para o desenvolvimento moral das crianças. Na fase sensório-motor, que corresponde à fase dos zero a dois anos de idade, de acordo com a relação entre o desenvolvimento cognitivo e moral, os seres humanos apresentam-se como sujeitos amorais ou pré-morais, que corresponde a fase de anomia, pois nessa fase as estruturas mentais ainda estão se desenvolvendo para entender plenamente as regras sociais. Dessa forma, os conflitos que fazem parte desse período, estão menos relacionados a considerações da criança com relação

ao outro a que está em interação (relações interpessoais), pois estão mais voltados a autorregulação sensorial e emocional básicas da própria criança enquanto sujeito (Sobral; Caetano, 2021; Barrios, 2016).

No mesmo teor, a resolução de conflitos, especialmente nas fases sensório-motor (anomia), as crianças estão desenvolvendo suas capacidades cognitiva e social para refletir sobre seus atos, autorregular suas emoções e seus impulsos sensoriais (Villamediana; Donado; Zerpa, 2015; Barrios, 2016). Muitas vezes, acabam resolvendo conflitos por meio de atitudes violentas, como: morder, beliscar, tomar à força, jogar objeto, dentre outros.

Na fase pré-operatória, de dois a sete anos, a criança vivencia com maior intensidade o desenvolvimento de sua capacidade simbólica acerca dos acontecimentos e sujeitos a que está em constante interação; o que está bastante relacionado a apreensão da língua e organização do pensamento. A criança passa a desempenhar, assim, uma moralidade heterônoma, na reprodução das regras sociais de convívio (Sobral; Caetano, 2021; Barrios, 2016).

De acordo com a teoria da moralidade heterônoma, durante essa fase, é possível que a criança reproduza as regras impostas pelos adultos (Oliveira et al., 2022). A criança pode não chegar a refletir sobre variados pontos de vista de uma determinada situação, mas é capaz de agir de acordo com fenômenos observáveis, por exemplo, de que o choro está relacionado à tristeza. As crianças na fase pré-operatório geralmente resolvem os seus conflitos por meio da reprodução de regras sociais (Piaget, 1994), seja por meio da negociação (a troca de um brinquedo por outro, ao invés de uma mordida) ou da reprodução da violência (mordida, empurrão, tomar o brinquedo). Relevante considerar que, além de uma mera reprodução, as crianças também se tornam produtores simbólicos a partir de uma reprodução interpretativa do que vivenciam (Corsaro, 2011).

As discussões com relação ao desenvolvimento moral de uma criança, com vistas a uma autonomia moral, fundamenta-se em variadas dimensões: cognitivas, afetivas e sociais. Por meio do aspecto cognitivo, os conhecimentos morais são aprendidos pelas crianças assim como aprendem os conhecimentos físicos da natureza. Um contexto social que permite o diálogo oportuniza o desenvolvimento do juízo moral das crianças sobre o cuidado com o outro, com vistas à formação de relações mais éticas, justas, e, sobretudo, menos violentas e emocionalmente mais saudáveis. O que vai ao encontro do aspecto social na construção da autonomia moral dos sujeitos em interação na sociedade (Silveira; Lepre, 2022).

Com relação ao aspecto afetivo no desenvolvimento de uma autonomia moral das crianças, faz-se necessário observar que os sentimentos e valores da criança ainda estão em construção e tendem a ser mais instáveis de acordo com as situações que vivenciam (Silveira;

Lepre, 2022). É o contato com o outro que contribuirá para que a criança conheça valores e crenças morais, bem como, as regras que são estabelecidas socialmente. Até que, com o desenvolvimento das estruturas mentais, a criança comece não só assimilar e reproduzir a moral adulta/professor (García-Prieto; Arriazu-Muñoz, 2020), mas também a reconstruir as regras e valores que estão em seu entorno, ultrapassando a fase de egocentrismo (Nunes; Branco, 2007).

Em meio ao desenvolvimento da estrutura cognitiva e moral, os sujeitos tendem a buscar um aspecto próprio da espécie humana: o equilíbrio de seu esquema mental. Ocorre a tentativa de equilibrar egoísmo e solidariedade. Para isso, o desenvolvimento moral passa a marcar o mais alto grau de altruísmo da consciência humana, pois o indivíduo é capaz de pensar suas ações com relação a outros sujeitos sociais e se permite a apreensão de regras sociais (Dongo-Montoya, 2022). No que pode ser relacionado ao desenvolvimento de uma moral autônoma.

No entanto, quando a criança começa a desenvolver a sua autonomia moral, por conseguir fundamentar um pensamento moral próprio, este fenômeno também será acompanhado de situações de conflitos. Na interação social, o pensamento/interesse de um sujeito pode entrar em conflito com o pensamento/interesse de outro. Com isso, o conflito apresenta-se justamente dentre as possibilidades deixadas pela interação social para que o sujeito possa refletir sobre o próprio pensamento, também na busca de seu processo de equilíbrio e desenvolvimento moral (Oliveira et al., 2022).

Em um primeiro momento, a situação de conflito apresenta-se para a criança como uma experiência social de desequilíbrio de seu esquema mental, mas, em um segundo momento, por meio deste fenômeno, a criança pode criar novos esquemas mentais para que os conhecimentos sociais sejam acomodados ou modificados e uma nova equilíbrio pessoal e relacional seja gerada. Assim, as situações de conflitos podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral do sujeito em experiências sociais que possibilitam compreender como se relacionar com os pares de uma forma a pensar sobre o que será melhor para a relação, em termos de coletividade e de justiça (Oliveira et al., 2022).

Com base na Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget, quanto maior o nível de desenvolvimento moral da criança, os tipos de conflitos vivenciados por ela passam a estar mais relacionados ao seu próprio pensamento sobre as leis sociais de igualdade e solidariedade (Dongo-Montoya, 2022). A criança tem a oportunidade, assim, de atuar de forma ainda mais acentuada sobre a sociedade, ao discordar de regras sociais vigentes, com vistas a gerar regras que acredita serem mais justas.

Com isso, o próximo capítulo irá analisar estudos que abordam como as experiências sociais vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil têm proporcionado o seu desenvolvimento moral enquanto sujeito e como tem sido trabalhado questões sociais como os conflitos e as resoluções de conflitos neste contexto.

CAPÍTULO 2 - CONFLITO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção das discussões sobre o desenvolvimento moral e das situações de conflitos por meio da educação desvincula a moralidade de um mero entusiasmo social, do papel de uma figura heróica movida para o bem, traz a discussão da necessidade de uma atuação social que promova o desenvolvimento da autonomia moral em todos os sujeitos (Golob, 2021). Frente a isso, nada mais enriquecedor para a qualidade das relações interpessoais no mundo do que os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil junto aos sujeitos nas fases mais importantes de seu desenvolvimento, que é a primeira infância. Neste período, as crianças estão construindo e vivenciando o seu desenvolvimento moral e a forma como lidam com os demais sujeitos em sociedade, aprendendo assim habilidades sociais que lhes serão úteis para seu bem-estar atual e para lidar com situações de conflitos futuras.

A presente discussão filia-se as considerações da epistemologia genética (Piaget, 1994) de que, ao passo que as crianças vivenciam a fase de egocentrismo, comum às fases sensório-motor e pré-operatória, podem adquirir maiores habilidades cognitivas, emocionais e sociais de negociação e cooperação. Segundo Piaget (1973, p.39) "o egocentrismo infantil é a confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros".

O pensamento egocêntrico é predominante no contexto da Educação Infantil, composto pelos períodos sensório-motor e pré-operatório, em que o pensamento é arbitrário e apoiado nas regras externas impostas pelos adultos. Mas, com o desenvolvimento, as crianças constroem uma compreensão cada vez maior sobre sua individualidade enquanto sujeito e as particularidades dos sujeitos que as cercam. Com isso, podem desenvolver hábitos de cooperação com os objetivos de outros sujeitos e de construir novos objetivos em comum com a coletividade a que estão situadas.

Os estudos dos conflitos com base na epistemologia genética da primeira infância trazem subsídios para adequação de meios de reflexão sobre a relevância das práticas pedagógicas e de socialização que estão sendo desenvolvidas nesse espaço. Tais práticas estariam mais próximas da transformação das assimetrias e violências que compõem as relações sociais neste ambiente, ao olhar efetivamente às crianças, o seu desenvolvimento, suas relações interpessoais e culturais (Lipina; Evers, 2017; Wanjiru, 2019; Goldberg; Iruka, 2023).

Na fase pré-operatória, em meio a uma moralidade heterônoma de suposta reprodução das regras sociais de convívio, as práticas docentes, ao considerar esse fator, podem refletir sobre as relações interpessoais que serão firmadas pelas crianças por meio de uma atuação estratégica e sensível às vivências infantis. A utilização de recursos visuais, lúdicos, brincadeiras na resolução de conflitos pode auxiliar a criança a construir cada vez mais correlações sobre as relações interpessoais a que está inserida, sobre as consequências ou benefícios que determinadas ações podem ter para si ou para as suas relações interpessoais, em que pegar ou pedir um brinquedo pode ser ponderado pela criança após ser auxiliada para esse exercício de reflexão. Isso pode ser um caminho para o trabalho com o tema dos conflitos na Educação Infantil, bem como, para outras variadas temáticas (Lipina; Evers, 2017; Aboagye et al., 2021; Yang; Péh; Ng, 2021).

É importante ressaltar que as relações vivenciadas pelas crianças no contexto da Educação Infantil precisam fazer sentido para as próprias crianças. Por meio dos conhecimentos da epistemologia genética, práticas pedagógicas possibilitam o desenvolvimento da moralidade autônoma quando se fundamentam na coordenação de pontos de vista educador-criança, criança-criança, dentre outros (Strycharz-Banás; Dalli; Meyerhoff, 2020, Barbosa; Santana, 2021, Silva; Mello, 2022). O desenvolvimento da autonomia moral revela-se em práticas que permitem a reciprocidade, o respeito mútuo entre os sujeitos, de modo a levar a criança a sentir necessidade de tratar as pessoas do mesmo modo que gostaria de ser tratada ou de que o outro gostaria de ser tratado, em um exercício de alteridade. Um fator crucial para a transformação do egocentrismo, enquanto aspecto comum do plano cognitivo, afetivo e moral da criança na primeira infância, mas que acompanhará os sujeitos durante toda a sua vida (Gonçalves; Oliveira, 2022).

No contexto da Educação Infantil, a predominância de práticas autoritárias pelos professores oportuniza mais o desenvolvimento da moral heterônoma das crianças do que a autonomia. Pois, nas práticas autoritárias, a moral está na figura do educador, por meio de uma relação hierárquica e desigual de obediência. As regras sociais são impostas e devem ser seguidas pelas crianças. Com isso, práticas que contribuem apenas para o desenvolvimento da moral heterônoma acabam por coibir o desenvolvimento de construções sociais como a solidariedade e a igualdade, o que estaria vinculado ao desenvolvimento de uma moral autônoma nas crianças. Quando a autoridade é muito forte torna-se inimaginável ao próprio sujeito pensar moralmente sobre as regras sociais postas, por exemplo, negociar por relações mais iguais ou mais justas de acordo com seu ponto de vista (Dongo-Montoya, 2022; Silveira; Lepre, 2022).

Frente a isso, a Educação Infantil apresenta-se como um contexto social de grande relevância para análise das situações de conflitos na sociedade, pois é composta das complexas relações sociais desde as suas primeiras ocorrências durante a primeira infância. Além disso, traz a oportunidade do trabalho com os aspectos que compõem a constituição dos sujeitos, mais especificamente, da formação moral.

A Educação Infantil tem dentre seus objetivos centrais uma prática pedagógica comprometida com a socialização das crianças com base em situações bem elaboradas que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança, o que envolve as dimensões sociais, intelectuais, afetivas e culturais (Rodrigues; Zibetti; Miranda, 2023). Dessa forma, as práticas pedagógicas da Educação Infantil embasam-se em eixos de experiência, como a socialização e as brincadeiras entre as crianças, enquanto as crianças estão se desenvolvendo e criando os seus primeiros laços afetivos (Barbosa; Santana, 2021).

De acordo com Nygard e Duvander (2021), a relação da Educação Infantil com os demais contextos vivenciados pela criança, como em suas relações familiares, apresenta-se enquanto um aspecto de grande relevância. Visto que, o contexto familiar é, junto com a Educação Infantil, um dos mais relevantes ao desenvolvimento dos sujeitos durante a primeira infância. Logo, o olhar para as situações de conflitos que compõem a Educação Infantil requer que este contexto social esteja realmente voltado ao seu objetivo central - o desenvolvimento integral dos sujeitos que a compõem.

A visão negativa que muitas vezes permeia as discussões históricas sobre os conflitos também perpassa a visão de muitos agentes que compõem o contexto da Educação Infantil (Barrios, 2016). Embora a Educação Infantil tenha seus objetivos muito bem delimitados na formação integral e socialização das crianças, frequentemente, têm sido fundamentados em currículos e práticas pedagógicas como uma preparação para o ensino fundamental, ou seja, para alfabetização. Todavia, como visto, o foco da Educação Infantil é uma prática educacional relacionada ao cuidado próximo, à orientação, ao acompanhamento, que se filia justamente à socialização, com vistas à apropriação de regras e rotinas, dentre outros - o que é propício ao trabalho com as situações de conflitos (Rodrigues; Zibetti; Miranda, 2023).

Os conflitos vivenciados na Educação Infantil, em sua maioria, possuem relação com os componentes que compõem esse contexto social, como, disputas por brinquedos, brincadeiras, objetos, espaços, seguir normas de comportamento, ciúmes da professora, dentre outros. Por ser formado em sua maioria por crianças com idades entre dois e seis anos, que ainda estão na fase de egocentrismo, a concepção de dividir brinquedos pode ser desafiadora e gerar situações de conflitos (Barrios, 2016; Oliveira et al., 2022; Gonçalves; Oliveira, 2022).

A correlação existente entre os conflitos que geralmente ocorrem na Educação Infantil e os componentes deste contexto social, como brinquedos e brincadeiras, muitas vezes, acaba sendo vinculada ao entendimento de que são situações de conflitos mais simples do que os que ocorrem em outros contextos sociais e assim não mereceriam tanta atenção (Fernandez et al., 2021; Silva et al., 2021).

Os conflitos na Educação Infantil não ocorrem apenas entre as crianças, mas também podem ocorrer em diversas dimensões de conflitos (Weil, 1998; Nery, 2010). Embora a maioria dos conflitos possam remontar aos denominados conflitos interpessoais criança-criança, também podem ser identificados conflitos intragrupais e intergrupais. No primeiro caso, há conflitos no grupo interno das professoras e no grupo interno de crianças, por exemplo. E, no caso de conflitos intergrupais, estes ocorrem entre os variados grupos sociais que compõem esse contexto, como entre os grupos professoras e familiares, professoras e mães, familiares e creches, familiares e crianças.

Não apenas com relação às situações de conflitos, mas as resoluções de conflitos que compõem as práticas de Educação Infantil também são relevantes para análise das relações sociais neste contexto social e suas consequências. As formas de resolução de conflitos geralmente utilizadas pelas crianças no contexto da Educação Infantil podem ser relacionadas ao compartilhamento do brinquedo, a agressão, o ato de sair de perto, o ato de chorar, o ato de ceder, a conversa, dentre outros (Morais, 2006; Moraes; Otta, 2008; Corsi, 2011).

De acordo com a classificação de Deluty (1979), as resoluções são classificadas como assertivas e não assertivas. Podem ser consideradas como formas de resolução assertivas utilizadas pelas próprias crianças o ato de compartilhar o brinquedo e a conversa, por exemplo, porque consideram ambos os sujeitos que compõem a relação. Já no caso da agressão (resolução agressiva) e dos atos de sair de perto/chorar/ceder (resoluções submissas), essas seriam resoluções não assertivas, pois desconsideram um ou ambos os sujeitos da relação.

As resoluções de conflitos não assertivas no contexto da Educação Infantil podem ser relacionadas ao uso da violência direta ou indireta utilizada pelos mais variados agentes que compõem este contexto social. Tais formas relacionam-se a aspectos do desenvolvimento da criança (sensório-motor e pré-operatório) que podem envolver a reprodução das práticas de interação dos educadores a que convive. Esse período é marcado pela predominância do respeito unilateral (característica da moral heterônoma) da criança para com o adulto, com isso, quando o professor se utiliza da coação para resolver o conflito, a criança pode reproduzir essa forma de resolução (Koga; Rosso, 2022).

O trabalho com situações conflituosas na Educação Infantil contribui para que as relações interpessoais/sociais possam ser exploradas, vivenciadas, experienciadas, analisadas, questionadas desde as suas primeiras ocorrências. No olhar para a naturalização da violência como forma de resolução de conflitos, que tem aparecido de forma cultural na sociedade (Prates; Junca; Júnior, 2021), o trabalho com situações de conflito no ambiente educacional traz a possibilidade de reconstrução das dinâmicas sociais, por meio das práticas docentes, políticas públicas curriculares, dentre outros (Wanjiru, 2019).

Assim, a análise das situações e resolução dos conflitos no contexto da Educação Infantil apresenta-se como um campo de pesquisa que busca considerar os primeiros espaços sociais vivenciados pelos sujeitos, observada a potencialidade de exploração da dinamicidade das relações sociais desde as suas primeiras vivências. Essa abordagem propõe uma atuação pedagógica sensível ao desenvolvimento integral e moral das crianças (Barrios, 2016), com vistas a apreensão de resoluções assertivas de conflitos.

O próximo subtópico abordará a diversidade das crianças e de suas relações no contexto da Educação Infantil, que podem influir no trabalho com a temática do conflito e das resoluções de conflitos.

2.1 As situações de conflitos e suas resoluções: vivências de meninos e meninas na Educação Infantil

O contexto da Educação Infantil apresenta-se perpassado por questões sociais como diferentes realidades, culturas, gêneros, raças, etnias, classes sociais, dentre outros fatores que podem contribuir de diferentes formas para o desenvolvimento, a formação e as vivências das crianças (Chiaparini et al., 2018). No presente subtópico, serão aprofundadas discussões acerca das experiências de meninos e meninas, em uma perspectiva de gênero, bem como, especificidades contextuais na Educação Infantil que podem afetar o fenômeno dos conflitos nesse ambiente.

Os conflitos de meninos e meninas na Educação Infantil são fenômenos sociais também perpassados por questões de gênero. O gênero feminino/masculino, em uma perspectiva dualista (Louro, 2008), são códigos/comportamentos/performances/habitus determinados pelas instituições sociais, em que o normal e aceito pela sociedade é quando há a correlação entre o sexo biológico e o gênero que lhe atribuído ao sujeito (Louro, 1997; Flint,

2020). Com base em seus sexos biológicos (fêmea ou macho), as crianças são ensinadas direta ou indiretamente sobre os códigos do gênero feminino e masculino que lhe são atribuídos, respectivamente, por meios de brinquedos, brincadeiras, cores, comportamentos, dentre outros. Tem-se, assim, a determinação do que é ser menina e ser menino (Silva et al., 2021).

De acordo com Louro (2008), as discussões do gênero advêm das complexidades do fazer-se mulher e homem, enquanto processos que acontecem no âmbito da cultura e é construído de forma contínua ao longo da vida dos sujeitos por meio de aprendizagens e práticas. Ao passo que, as vivências relacionadas aos gêneros e a sexualidade estão cada vez mais diversas, questionando construções sociais que eram consideradas por muito tempo como imutáveis, naturais, universais (Louro, 2008).

As discussões sobre os “códigos de gênero” (Flint, 2020) podem contribuir para o aprofundamento dos estudos do conflito no contexto social da Educação Infantil. Pois, as situações de conflitos e as resoluções utilizadas por meninos e meninas podem apresentar características distintas, de acordo com o que é considerado natural e estabelecido socialmente para cada gênero (feminino/masculino), bem como, pode manifestar-se de forma distinta a partir do discurso de gênero que perpassa o sujeito professor.

Com base no discurso dicotômico predominante em uma sociedade machista, patriarcal e heteronormativa (Louro, 2008), o comportamento dos sujeitos deve estar de acordo com os comportamentos que são esperados/normativizados para o suposto gênero a que se identifica (Hämäläinen, 2021). É considerado comum que os conflitos vivenciados pelos meninos possam ser relacionados a ações mais ativas e demonstrações de força, que resultam em conflitos mais físicos (Santos, 2018; Goldberg; Iruka, 2023). Já, com relação aos conflitos vivenciados pelas meninas, que esses sejam relacionados, muitas vezes, a comportamentos mais retraídos em suas atuações interpessoais e sociais, mais sentimentais e frágeis, contribuindo para conflitos mais verbais e em menor quantidade (Santos, 2018; Mendonça; Leandro, 2021).

Desde os primeiros momentos de suas vidas, enquanto sujeitos sociais, os indivíduos são influenciados por comportamentos, práticas, discursos, que são considerados os naturais, nesse caso, de acordo com o sexo (Mendonça; Leandro, 2021). Nesse sentido, em análise a um dos eixos de experiências da Educação Infantil, tem-se as brincadeiras (Santos, 2018).

As brincadeiras são manifestações sociais e culturais infantis que também são perpassadas, em muitos casos, por códigos de gênero (Santos, 2018). Há brincadeiras que são ensinadas, permitidas, consideradas normais, pelos adultos apenas para meninos ou para meninas, no que se chama “brincadeira de menina” ou “brincadeira de menino”. As

brincadeiras de meninas seriam roda, boneca, casinha, brincadeiras em que as crianças ficam mais quietas e voltadas a simulação do cuidado e das atribuições do lar. Já as brincadeiras dos meninos seriam mais corrida, toca, bola, carrinhos, mais voltadas a agilidade, força e competição (Cardoso; Nascimento, 2017; Santos, 2018). Por meio das brincadeiras, enquanto objeto de manifestação das culturas infantis, é possível observar intersecções em perspectiva de gênero. Assim, em muitos casos, a normatividade com base nos códigos de gênero são impostos pelas culturas adultocêntricas às culturas infantis (Mendonça; Leandro, 2021).

As questões de gênero podem, portanto, trazer à tona problemáticas no âmbito social da Educação Infantil e da primeira infância, as quais necessitam de uma análise cuidadosa (Alfaro; Rodríguez, 2022). Trabalhar com as crianças em perspectiva de gênero é, justamente, considerar que as práticas desde o brincar podem reverberar problemáticas sociais como a violência, a exclusão, dentre outros, com base no sexo dos sujeitos e no gênero que lhe é designado (Campos; Souza; Carvalho, 2022).

As formas de resolução de conflitos utilizadas podem variar em função do sexo das crianças e dos códigos de gênero que lhe são atribuídos. De acordo com Flint (2020), nas resoluções de conflitos na Educação Infantil, observa-se que os meninos resolvem os conflitos mais por meio da agressão com empurrões, beliscões, tapas, puxões, dentre outros. Já as meninas utilizam mais meios submissos para resolver o conflito como chorando, cedendo, saindo de perto, chamando a professora, ficando no cantinho emburrada, dizendo não ser mais amiga, dentre outros casos (Morais, 2006; Chiaparini et al., 2018; Silva et al., 2021; Mendonça; Leandro, 2021; Goldberg; Iruka, 2023).

Os códigos de gênero podem perpassar a própria relação educador-criança, por exemplo, em uma menor aproximação educador-menino e uma maior ocorrência de conflitos entre esses (Goldberg; Iruka, 2023). Esta forma de relação de gênero pode contribuir negativamente para o desenvolvimento da criança, com uma menor participação em sala de aula, maiores descumprimentos das regras e maior nível de conflitos. Logo, fatores como gênero, étnicas, organizacionais, estressores, recursos, tamanho do grupo e, até mesmo, como as situações de conflitos são enfrentadas, podem ser relacionados às situações de conflitos (Aboagye et al., 2021).

As concepções dos educadores sobre o que é ser menino e menina são influenciadas por questões de gênero. Visto que, o sexo biológico da criança (menina/menino) e o gênero que lhe corresponde (feminino/masculino) pode influenciar direta ou indiretamente na forma que o professor irá interagir com a criança (Goldberg; Iruka, 2023). Com isso, as relações firmadas na Educação Infantil também se apresentam marcadas por fatores baseados em

gênero, raça e etnia (Paschall et al., 2023), assim como, menor aproximação e cuidado na relação docente-menino.

Ademais, a análise das situações de conflitos em perspectiva de gênero precisa observar a realidade de crianças que apresentam comportamentos que rompem com os padrões de gênero impostos, quais sejam: meninos/masculinos e meninas/femininas (Cardoso; Nascimento, 2017). Visto que, apresentar um comportamento que não é esperado ou tido como natural socialmente também pode trazer consequências sociais para esse sujeito, como reclamações para que haja de acordo com os demais, inclusive com a possibilidade de desencadeamento de situações de conflito. Essas particularidades podem ser associadas às dinâmicas das relações entre os gêneros feminino e masculino nos contextos sociais contemporâneos, que também se refletem no âmbito da Educação Infantil (Alfaro; Rodríguez, 2022).

Os códigos de gênero também podem ser motivadores para ocorrência de conflitos no contexto da Educação Infantil, por exemplo, no caso de estereótipos de gênero. Uma menina pode conflitar com um menino porque não quer brincar de uma determinada brincadeira que considera apenas para meninos. Um menino pode se recusar a brincar com determinado brinquedo porque o considera de menina. Bem como, o docente pode reproduzir os padrões de gênero impostos na condução dos espaços e brincadeiras (Santos; Silva, 2020). Dentre outros exemplos de conflitos de gênero na Educação Infantil (Morais, 2006; Chiaparini et al., 2018).

O gênero também se apresenta como um dos marcadores da condição docente na Educação Infantil. A presença maciça de educadoras traz a problemática das relações de gênero existentes na Educação Infantil, que evoca o estigma social do papel feminino de cuidado (Capdevila et al., 2014). Existe uma lacuna em relação a uma distribuição mais equitativa na promoção da igualdade nas relações de gênero, nas profissões e no cuidado com as crianças, principalmente na primeira infância. Ocorre uma perpetuação da isenção masculina em relação ao cuidado das crianças, além de uma retaliação contra aqueles que fogem do padrão esperado e optam por seguir essa profissão (Campos; Souza; Carvalho, 2022).

Os homens, muitas vezes, são considerados não apenas incapazes de cuidar de crianças, grosseiros, não habilidosos, até mesmo como pais, e perigosos (Campos; Souza; Carvalho, 2022). A presença masculina na docência infantil acaba sendo considerada como transgressora das normas de gênero. No contexto do município de Campina Grande não é

diferente, visto que a Lei Municipal nº 8.131/2021 determina que “autoriza o poder executivo a conferir a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil”.

Como pode ser observado, o próprio Estado traz posicionamento impositivo e discriminatório com relação aos estereótipos de gênero que constituem a sociedade, ao passo que a violência muitas vezes é considerada legítima, tolerada e naturalizada (Campos; Souza; Carvalho, 2022). Apresenta-se vinculado a concepções fatalistas de masculinidade perigosa, que desconsidera a pluralidade dos homens, bem como, relega o cuidado das crianças apenas ao sexo feminino de forma expressa. O que pode apontar para um descomprometimento com uma educação de sujeitos (independente do sexo) e na formação de educadores que promovam relações interpessoais e de gênero de uma forma equânime e democrática. Embora exista efetivamente o problema da violência masculina, física e simbólica, que é cometida especialmente contra mulheres, crianças, idosos, deficientes (abuso, espancamento, estupro, feminicídio) (Campos; Souza; Carvalho, 2022), é necessária atenção e projetos para transformação social (Hämäläinen, 2021; Yang; Laakkonen; Silvén, 2021), não a vedação de sujeitos.

É necessário um olhar para as particularidades que as relações sociais, os conflitos e suas resoluções podem apresentar na Educação Infantil, o que destaca a necessidade de uma concepção docente que considere fatores multidimensionais como a idade das crianças, as relações de gênero, bem como, as diferentes realidades que perpassam as instituições de Educação Infantil no país (Yang; Laakkonen; Silvén, 2022; Mendonça; Leandro, 2021). Frente às variáveis apresentadas, o próximo subtópico abordará como a prática docente pode atuar em perspectiva de gênero frente às particularidades contextuais da Educação Infantil, especialmente, no caso dos conflitos e das resoluções de conflitos.

Capítulo 2.2 - A prática do educador na mediação dos conflitos na Educação Infantil

O educador da Educação Infantil apresenta-se como um agente organizador das experiências educacionais vivenciadas pelas crianças. As práticas pedagógicas realizadas pelos educadores são perpassadas por diferentes vivências e concepções culturais que são pensadas e organizadas, intencionalmente ou não, pelo educador. Frente a isso, as práticas pedagógicas realizadas pelo educador podem contribuir para o desenvolvimento e articulação das experiências das crianças na Educação Infantil (Teles; Rocha, 2023).

Os educadores apresentam concepções, enquanto sujeitos e agentes sociais/educacionais, sobre os fatores que compõem o contexto social da Educação Infantil. A percepção dos educadores acerca das crianças com quem atua, por exemplo, pode influenciar na forma que irá interagir ou se relacionar com ela (Goldberg; Iruka, 2023). As atuações docentes podem, assim, sofrer alterações de práticas pedagógicas e se deslocar de adultos/árbitros, em uma relação hierarquizada, para adultos/mediadores, com maior autonomia para as crianças em uma relação mais horizontalizada. A ação do educador-mediador é constituída a partir do manejo de valores como a diversidade, democracia, justiça, confiança, empatia e ética (Sobral; Caetano, 2021).

Importa destacar também que, o educador apresenta-se perpassado em suas práticas pedagógicas por fatores sociais externos, como a pressão curricular e institucional para limitação de tempo e recursos, restrição das possibilidades de mudanças em suas práticas docentes (Yang; Péh; Ng, 2021). Apesar disso, quando os professores se envolvem em ações que se propõem à mudança de paradigma das práticas pedagógicas e da relação educador-criança, suas práticas podem influenciar o desenvolvimento integral das crianças (Dias; Del Prette, 2022). Quanto mais os professores experienciam vivências com as crianças como algo positivo e caloroso, pode-se contribuir para a diminuição de situações de conflitos no contexto escolar (Yang; Laakkonen; Silvén, 2021).

A construção de uma boa relação educador-criança na Educação Infantil é relevante para potencialização do desenvolvimento social, cognitivo e comportamental das crianças. Quando os professores constroem práticas pedagógicas que acolhem as crianças e as suas diversidades (idade, renda, gênero, dentre outros), podem motivar a aprendizagem, por exemplo, por meio de uma maior participação destas nas atividades propostas. Ao passo que, relações ruins entre educador-criança podem contribuir para níveis mais elevados de estresse e uma maior necessidade de regulação emocional das crianças (Yang; Laakkonen; Silvén, 2022). Relações ruins entre educador-criança podem contribuir para maiores conflitos entre pares e entre educador-criança, com a utilização de resoluções de conflitos, muitas vezes, não assertivas.

Em estudo desenvolvido por Yang, Laakkonen e Silvén (2021), foi realizada a aplicação da escala Teacher Relationship Scale (STRS) com a finalidade de auferir o relacionamento dos educadores com crianças de quatro a oito anos e a implicação de aspectos como proximidade, conflito e dependência. Segundo o estudo, quanto mais os professores experienciam a vivência com as crianças como algo positivo e caloroso, com maior

proximidade afetiva na relação educador-criança sem que gere dependência das crianças, há menor incidência de situações de conflitos entre eles (Yang; Laakkonen; Silvén, 2021).

Ademais, a qualidade da relação educador-criança pode estar relacionada ao desenvolvimento de sintomas além da dependência e da incidência de conflitos. A depender de cada caso, a relação pode ocasionar sentimentos como ansiedade, depressão, agressividade, dentre outros, nas crianças (Zatto; Hoglund, 2022). As ações pedagógicas dos educadores, neste sentido, são importantes uma vez que suas práticas podem contribuir para o bem-estar das crianças em suas vivências na Educação Infantil, bem como, oportunizar o desenvolvimento moral e socioemocional das crianças neste contexto (Dias; Del Prette, 2022).

O educador da Educação Infantil pode realizar uma mediação sistematizada, por meio da comunicação ou utilização de outros mediadores (como objetos, desenhos, brincadeiras, dentre outros), para contribuir para o processo de aprendizagem da criança com o favorecimento do desenvolvimento das funções psíquicas. Por exemplo, embora esteja na fase pré-operatória, de moralidade heterônoma e reprodução das regras sociais adultas, a mediação docente e a socialização podem possibilitar a criança de 5 anos aprender conceitos e conhecimentos simbólicos. Sobre o conceito de amizade, a criança pode aprender o seu sentido e aplicar em um contexto social pessoal (Silva; Mello, 2022). Assim, as crianças de 5 anos podem desenvolver compreensão emocional própria em relação à amizade, em experiências de amizade diferentes da adulta, ao compartilharem aspectos únicos de sua cultura de pares, como regras, rotinas, preocupações e práticas (Barbosa; Santana, 2021).

O desenvolvimento de uma autonomia infantil pode ser estimulada por meio de práticas pedagógicas de mediação que estabeleçam um clima de confiança, esclarecimento dos conflitos, desenvolvimento da comunicação e escuta (Morillo, 2022). Com isso, a mediação de conflitos por meio das práticas pedagógicas pode ser uma prática construtiva, criativa, cooperativa e crítica, comprometida com um processo de resolução não violento que formula caminhos para o diálogo entre os sujeitos de uma forma equitativa e reflexiva. A mediação de um conflito fundamenta-se em pontos básicos como: o compartilhamento dos pontos de vista dos sujeitos, a definição/exploração das características do conflito, a sugestão ou procura por alternativas de resolução que permitam um possível acordo (Sobral; Caetano, 2021; Yang; Péh; Ng, 2021).

A mediação vincula-se a uma abordagem construtiva de resolução de conflitos, em que a mediação pelo educador possibilita que as crianças cheguem a uma resolução em conjunto e de uma forma mais benéfica para eles. A prática da mediação docente distancia-se da resolução imediata pelo próprio educador, como, tomar o brinquedo, colocar de castigo,

dentre outros (Yang; Péh; Ng, 2021), visto que predizem uma relação hierarquizada que pouco contribui para reflexão e autonomia da criança.

A mediação docente contribui para a reconciliação e constitui resoluções mais eficazes. No âmbito da educação, envolver a criança na resolução de seus conflitos por meio da reconciliação contribui mais para diminuição da repetição do mesmo motivador do conflito do que o castigo/a retaliação punitiva. Com uma mediação construtiva por parte do professor, a resolução do conflito torna-se menos arbitrária para a criança, pois possibilita a oportunidade da criança pensar e atuar sobre a sua ocorrência (Sobral; Caetano, 2021).

Em estudo realizado com educadores brasileiros, foi verificado que a maioria dos profissionais apresentam algum grau de instrução sobre desenvolvimento da autonomia moral das crianças e concordam com a importância de um ambiente cooperativo e não autoritário, de uma comunicação não violenta e de relações recíprocas. Entretanto, para a maioria dos educadores estudados, transformar tudo isso em práticas que permeiam a rotina da escola e da sala de aula ainda é um desafio (Knoener; Santos; Duarte, 2022).

Muitos educadores da Educação Infantil, que adequam as suas práticas pedagógicas com base apenas nos aspectos biológicos, não consideram a correlação com a interação social para desenvolvimento da criança, acabam atuando na impossibilidade de interferir no processo de formação psíquica das crianças. Todavia, o trabalho pedagógico deve ser intencional e sistemático ao considerar o nível de desenvolvimento, na possibilidade de adequar as práticas pedagógicas à compreensão e à transcendência da criança (Ramos, 2012). A prática pedagógica necessita organizar a vida da criança com vistas a seu desenvolvimento integral, mas, além disso, criar condições necessárias para essa organização intencional e coletivamente (Rodrigues; Zibetti; Miranda, 2023).

A relevância da atuação docente também está relacionada a fatores sociais, como o gênero. Em alguns casos, os próprios profissionais da Educação podem acabar reforçando estereótipos e preconceitos, devido à falta de conhecimento e de uma formação que aborde adequadamente o tema (Vasconcelos; Gabriel; Cardoso, 2024). Destaca-se, com isso, a necessidade de uma formação plural que prepare o professor para o trabalho com a diversidade, ao olhar para cada criança enquanto um sujeito plural (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009).

Todavia, a pouca discussão sobre as situações de conflito no contexto educacional pode contribuir para estagnação das problemáticas que a sociedade moderna tem se constituído, como as questões concernentes a violência. Práticas voltadas apenas a disciplina e harmonia, em um espaço que não tolera conflitos, o educador pressiona e é pressionado para

que os conflitos sejam resolvidos rapidamente e as crianças voltem a ficar estáticas, pode contribuir para estagnação do próprio desenvolvimento das crianças, bem como, de transformações na forma que as relações se constituem na sociedade.

A análise das situações de conflitos e suas resoluções entre crianças na Educação Infantil apresenta-se como relevante campo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Com o aprofundamento e o trabalho da temática, pode ser proporcionado um ambiente de construção de relações mais assertivas, ao levar em consideração fatores como idade, sexo, gênero, renda, realidade de escolas públicas e particulares, dentre outros aspectos que compõem a diversidade das crianças e das concepções de docentes que permeiam esse contexto social, visto que a escola apresenta-se como uma instituição social de produção e reprodução de diferenças (Louro, 1997).

A prática do educador na resolução de conflitos é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável e produtivo. Ao atuar de forma mediadora e empática, o educador contribui para a construção de relações respeitadas entre os alunos, promovendo a compreensão mútua e a colaboração. A habilidade de reconhecer e lidar com os diferentes tipos de conflitos permite que o educador ofereça soluções que não apenas resolvem o problema imediato, mas também ensinam valores importantes como o respeito, a paciência e a solidariedade. Essa prática, quando bem realizada, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com as adversidades de maneira construtiva, tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana.

CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza exploratória.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo geral

Analisar as concepções de professoras da Educação Infantil frente às situações e resoluções de conflitos das crianças.

3.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar se as concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos variam em relação a idade da criança de dois a seis anos;
- b) Verificar se as concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos variam em relação a meninos e meninas de dois a seis anos;
- c) Averiguar se as concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos entre criança de dois a seis anos variam de acordo com o contexto escolar em que atuam;
- d) Analisar a mediação docente de professoras da Educação Infantil frente a situações de conflitos e suas resoluções entre crianças de dois a seis anos.

3.3 Amostra

Participaram da pesquisa 40 professoras da Educação Infantil de escolas públicas (20 professoras) e particulares (20 professoras) da cidade de Campina Grande (PB), que lecionam para crianças de dois a seis anos. Cujas amostras foram realizadas em 5 instituições públicas e 12 instituições particulares.

Com relação às professoras da rede pública, a média de idade das professoras foi de 46,31 anos, com variação de 28 a 72 anos. Com relação ao estado civil, dez (10) professoras eram casadas, seis (6) eram solteiras, três (3) eram divorciadas e uma (1) estava em união estável. As professoras tinham em média dois filhos, com exceção de cinco professoras que não possuíam filhos. Quanto à religião, a maioria das professoras eram católicas (14), duas (2) professoras eram espíritas, duas (2) se denominavam cristãs e uma (1) se denominou laica.

A renda familiar das professoras variou entre um (1) e quatorze (14) salários mínimos, com uma média de renda de 3,8 salários mínimos. A escolaridade das professoras da rede pública apresentou como grau mínimo o nível superior (graduação). A maioria das professoras possuíam especialização (13), seguidas por professoras apenas graduadas (6) e com uma (1) professora com mestrado.

O tempo médio de atuação na área de Educação Infantil das professoras da rede pública foi de 17,85 anos, com variação de quatro (4) a trinta e dois (32) anos. Já, com relação ao tempo de atuação na instituição em que estavam trabalhando à época da entrevista, o tempo médio foi de 8,5 anos, com variação de um a vinte e sete anos (27) anos. Por fim, com relação a idade das crianças a que lecionaram, dez professoras eram de crianças de dois a três anos e dez de crianças de quatro a seis anos.

Com relação às professoras da rede privada, a média de idade das professoras foi de 37,05 anos, com variação de 22 a 63 anos. Com relação ao estado civil, nove (9) professoras eram solteiras, seis (6) eram casadas, três (3) eram viúvas e duas (2) eram divorciadas. A metade das professoras tinham filhos, com média de dois filhos, e dez (10) professoras não possuíam filhos. Quanto à religião, a maioria das professoras eram evangélicas (10), nove eram católicas (9), e uma (1) se denominou cristã.

A renda familiar das professoras variou entre um (1) e dez (10) salários mínimos, com uma média de renda de 3,1 salários mínimos. A escolaridade das professoras da rede pública apresentou como grau mínimo o nível superior (11), seguidas por especialização (7), e duas (2) professoras com ensino superior incompleto.

O tempo médio de atuação na área de Educação Infantil das professoras da rede privada foi de 13,46 anos, com variação de um vírgula dois (1,2) a cinquenta (50) anos. Já, com relação ao tempo de atuação na instituição em que estavam trabalhando à época da entrevista, o tempo médio foi de 4,87 anos, com variação de um a vinte e sete anos (27) anos. Por fim, com relação a idade das crianças a que lecionaram, dez professoras eram de crianças de dois a três anos e dez de crianças de quatro a seis anos.

3. 4 Instrumento de coleta de dados

Para realização da pesquisa, foram realizadas entrevistas com as professoras e abordadas questões como: 1) quais as causas que dão origem aos conflitos entre as crianças no contexto escolar; 2) quais as resoluções de conflitos geralmente utilizadas entre as crianças; 3) se os professores percebem alguma particularidade nos conflitos presenciados entre meninos e meninas; 4) se os professores percebem alguma particularidade na resolução de conflitos utilizados entre meninos e meninas; 5) quais as formas de resolução de conflitos utilizadas pelos professores para mediar os conflitos no contexto escolar; 6) se as professoras diferem na forma de mediar as situações de conflitos quando direcionada para meninas ou meninos.

Também foi aplicado um questionário para coleta de dados sociodemográficos que abordou questões como: idade, estado civil, quantidade de filhos (idade e sexo dos filhos), religião, renda familiar, escolaridade, tempo de atuação na área; tempo de trabalho na instituição, idade das crianças a que atende, se a instituição que atua é pública ou particular.

3. 5 Procedimento ético

Para realização da pesquisa, foram observadas as Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e a Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Razão pela qual, foi submetida a solicitação para realização da pesquisa e obtenção de número de identificação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Com a aprovação da pesquisa, teve-se a obtenção do CAAE sob o n. 59644622.2.0000.5182.

Após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, foram realizados dos procedimentos distintos para contato com as instituições de ensino. No caso das instituições públicas, o primeiro ato foi submeter o projeto para aprovação junto a Secretaria de Educação de Campina Grande - SEDUC, para que fosse deferida a realização das entrevistas com as professoras. Com a aprovação pela secretaria, foi realizado o contato presencial com as diretoras das creches e pré-escolas públicas da cidade, em que era conversado sobre o que se tratava a pesquisa e era apresentada a carta de aprovação da secretaria. Com isso, as diretoras mediavam o contato com as professoras da instituição, ao passo que informavam as professoras sobre a pesquisa e se essas poderiam contribuir. Em alguns casos, a entrevista era realizada presencialmente no mesmo dia, em outros era marcado um dia para realização ou as

professoras disponibilizavam seus números de contato para entrevista por ligação.

No caso das instituições particulares, o contato para realização da pesquisa foi realizado diretamente com cada diretor (a) das respectivas instituições. Em alguns casos, não se obteve êxito para falar com a direção sobre a pesquisa, em outros casos, após conversas sobre o teor da pesquisa, não se obteve respostas sobre a permissão ou não para realização, e houveram instituições que permitiram a realização das entrevistas de forma presencial. Quando era concedida a realização das entrevistas, a direção ou a coordenação realizava a mediação junto às professoras, às conduzindo para realização das entrevistas.

No contato com as professoras, foi explicado sobre o que se tratava a pesquisa, bem como, todas as participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE especificando os delineamentos da presente pesquisa, sendo devidamente assinado para que as professoras pudessem contribuir com a pesquisa. Dessa forma, toda colaboração foi voluntária e o anonimato das participantes foi mantido.

3.6 Procedimento de coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada em instituições de educação infantil públicas e privadas da cidade de Campina Grande - PB. As instituições públicas eram creches (bebês de 0 a 1 ano e 6 meses e crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e pré-escolas (com crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses), com atuação voltada especialmente para a Educação Infantil, em que, em sua maioria, atuavam desde o berçário. Em sua maioria, eram instituições amplas, com uma estrutura mais térrea (sem muitas escadas e com mais rampas), áreas para banho das crianças, com muitas salas divididas de acordo com a idade das crianças, possuíam áreas externas para recreação, com ensino voltado a um turno ou integral.

Com relação às instituições privadas, algumas eram voltadas apenas para Educação Infantil, por meio de berçários e escolas de Educação Infantil, e outras atuavam também com o ensino fundamental e, em alguns casos, com o ensino médio. Eram instituições de pequeno, médio e grande porte, com variação desde escolas de bairro a escolas denominadas de centro/elite. Com os berçários, foi possível observar uma maior adequação da estrutura da escola à primeira infância, com áreas externas de recreação, rotina personalizada e documentada, atuação em horário integral. Já no caso de algumas instituições que atuavam com outras etapas da educação, devido a variedade de público a que se destina a instituição, a estrutura da escola em muitos casos não era voltada para crianças pequenas, situadas em prédios com escadarias, com salas pequenas e com poucos objetos que poderiam compor o

dia a dia das crianças, sem áreas externas de recreação. Muito embora, em algumas das escolas que atuavam com outras etapas da educação, especialmente as escolas denominadas de centro/elite, foi possível observar uma estrutura com salas amplas, com muitos objetos voltados à Educação Infantil, dentre outros pontos.

Cumprir apontar ainda que, com relação a realização da pesquisa em algumas instituições particulares denominadas de elite ou mesmo de médio porte da cidade, houve resistência e, em alguns casos, negativa para realização das entrevistas com as professoras, não sendo oportunizado a conversa e apresentação do que se tratava a pesquisa com o gestor responsável pela instituição. E, em outros casos, após o primeiro contato com o gestor, não mais foi oportunizado o contato para realização da pesquisa. O que não ocorreu com as instituições públicas, devido a carta de aceite da pesquisa pela Secretaria de Educação Municipal.

As instituições públicas e privadas são situadas em variados bairros da cidade de Campina Grande - PB, desde bairros centrais até bairros mais afastados. Fizeram parte da pesquisa escolas dos bairros: bodocongó, malvinas, liberdade, catolé, cruzeiro, prata, alto branco, centenário, palmeira, centro, estação velha, sandra cavalcante, três irmãs e santa rosa.

Para coleta do corpus de pesquisa, as entrevistas ocorreram de forma separada com cada participante. Foi oportunizado as professoras optarem por entrevistas presenciais ou virtuais por meio de videoconferência, na forma, dia e horário que consideraram mais apropriados.

No caso de entrevistas virtuais, foram utilizadas plataformas como o *Google Meet*, *Zoom* ou ligação por voz. As participantes que optaram por essa forma de entrevista foram resguardadas da presença de pessoas estranhas que não os pesquisadores, como também da divulgação dos materiais em imagem, vídeo e/ou som para fins que não o da presente pesquisa. Posto que, foram coletadas apenas as falas para transcrição. Na escolha por entrevistas presenciais, as falas também foram gravadas por aparelhos celulares de gravação de voz.

As professoras das escolas públicas optaram mais pelas entrevistas por ligação telefônica, com exceção de uma instituição, em que a gestora indicou que as entrevistas fossem realizadas na escola. As entrevistas com as professoras das escolas privadas foram realizadas em sua totalidade de forma presencial nas respectivas escolas. As entrevistas duraram entre cinco e dez minutos, a depender da extensão das respostas das professoras.

3.7 Tratamento e análise dos dados

Após a realização das entrevistas, todo o material das entrevistas foi transcrito e na sequência foram destacados os trechos que possuíam materialidades discursivas relevantes para análise das concepções acerca do conflito, da resolução de conflito e gênero.

Para organização dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com a leitura e seleção do *corpus*, exploração do material e das unidades de registro e de contexto (eixos temáticos), com tratamento dos dados com a categorização, descrição e análise por meio da inferência e interpretação. Na pré-análise dos trechos a serem analisados, foram seguidas as regras de: exaustividade, na análise do material transcrito; homogeneidade, com a obediência a critérios precisos de escolha; pertinência, os trechos analisados são adequados como fonte de informação aos objetivos da pesquisa.

Como assevera Mendes e Miskulin (2017), a transcrição das entrevistas na análise qualitativa não deve ser utilizada apenas como uma reprodução gráfica dos termos, mas como meio para análise de significados e relações até então ocultas nas estruturas sociais, em frases interrompidas, suspiros, dentre outros. Logo, com vistas às considerações acerca da confiabilidade da pesquisa qualitativa foi discorrido de forma detalhada como os dados foram constituídos, quais os instrumentos utilizados para coleta e os procedimentos para análise.

As respostas a cada pergunta realizada foram sistematizadas em duas tabelas. A primeira tabela foi estruturada de acordo com a variável contexto escola pública-privada, com as respostas dadas pelas professoras das escolas de rede pública e pelas professoras de rede particular, com a respectiva subdivisão com relação a idade das crianças a que lecionaram (2-3 anos e 4-6 anos). Já a segunda tabela foi sistematizada de acordo com a variável idade, com o que foi respondido pelas professoras de crianças de dois a três anos em contrapartida ao que era respondido pelas professoras de crianças de quatro a seis anos, com a subdivisão em público e privado.

A tabulação dos dados foi realizada de acordo com duas das variáveis pesquisadas (contexto escola pública-privada e idade), o que serviu para organização e quantificação das respostas dadas. A análise dos dados foi realizada com base na tabela que apresentou maior variação entre os resultados a que se estava comparando. Se na pergunta sobre quais seriam as principais causas de conflitos entre as crianças, as variações mais acentuadas entre os grupos comparados ocorressem quando os dados foram organizados de acordo com a idade das crianças, foi com base nessa tabela que o estudo se centrou.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos: especificidades etárias

4.1.1 Situações de conflitos

Para analisar qual seria o entendimento das professoras sobre as situações de conflitos entre as crianças no ambiente escolar, essas foram perguntadas sobre: Quais seriam as principais causas que dariam origem a conflitos entre as crianças na escola? Como os conflitos geralmente ocorrem entre as crianças? Pode dar alguns exemplos que vivenciou em sala de aula.

Houve uma variação mais expressiva quando as respostas das professoras sobre as situações de conflitos foram tabuladas e analisadas com base na idade das crianças, em comparação a tabulação dos dados de acordo com a resposta das professoras de escolas públicas e privadas. Com isso, serão utilizadas as tabelas em que houve a tabulação dos dados de acordo com a variável idade das crianças, em categorias não excludentes.

4.1.1.1 Causas que motivam os conflitos entre as crianças

As professoras foram questionadas sobre quais seriam as causas que geraram situações de conflitos entre as crianças. As causas apresentadas foram organizadas em três categorias não excludentes: conflitos por causas sociais (61), conflitos por causas maturacionais (25) e conflitos por causas emocionais (14).

- **Conflitos por causas sociais:** representam as disputas geradas entre indivíduos ou grupos sociais, por interesses diferentes, objetos, valores, dentre outros.

“Entre as crianças, é uma coisa assim tão natural né, que geralmente é mais assim uma disputa de brinquedo né, no momento das brincadeiras, de esperar a vez, assim é uma coisa muito simples, muito natural, não tem nada vamos dizer assim fora do normal, só coisas simples, corriqueiras.” (Prof. Púb. 2, crianças 2 a 3 anos)

Subcategorias

- **Disputa por brinquedos:** quando as crianças brigam, conflitam ao disputar um brinquedo. Situação comum nesse contexto social.

“por brinquedos, hoje especialmente essa questão de cartinha. essa é minha, você pegou, a gente senta e conversa, aí eu pergunto de quem é, sim é dele, você precisa devolver, não pode pegar o brinquedo da outra criança, mas ele me deu, deu para brincar e não para levar para casa.” (Prof. Part. 4, crianças de 4 a 6 anos)

- **Aprender a dividir:** as crianças ainda estão aprendendo a dividir os objetos, as professoras, as amigadas, e isso gera situações de conflitos quando não entendem ou não concordam em dividir.

“assim pelo que eu percebi, que é questões de dividir brinquedos e dividir material, por exemplo tem uma criança que eu fui dividir o material e ela queria só para ele, aí fiz a intermediação, conversei que aquele material era coletivo, conversei com todos e ele entendeu, mas a maior causa é dividir material, seja escolar seja de casa que trago de casa.” (Prof. Part. 3, crianças de 4 a 6 anos)

- **Reflexos de problemas familiares:** problemas que as crianças enfrentam em casa com suas famílias podem refletir na forma que se comporta na escola, por exemplo, ao estar mais chateada em certos dias e isso gerar situações de conflitos com os demais colegas.

“assim prestando atenção na criança a gente percebe que muita coisa vem da família, é famílias que não tem aquela estrutura e acaba refletindo na criança, aí ela aprende a gritar, a agressividade e acaba transferindo na escola, [motivos] porque até como as crianças tem pouca idade, a gente nota assim, vamos supor eu tinha uma aluna de três anos, os pais se separaram ela mudou o comportamento assim porque eu conheci ela com a família estruturada e com a família desestruturada, então isso reflete muito dentro da sala de aula, e também como os pais estão criando os filhos, não estão sabendo muito lidar com a educação dos filhos, estão transferindo para a sala de aula, ou só para a professora que não fica aquela via de mão dupla que deveria ser, escola e família.” (Prof. Part. 20, crianças de 2 a 3 anos)

- **Aprender e respeitar as regras das brincadeiras:** as crianças ainda estão aprendendo brincadeiras comuns ao contexto da Educação Infantil, por se tratar de seus primeiros anos no ensino, com isso, erros ou resistência para seguir as regras das brincadeiras pode gerar situações de conflitos.

“é mais por causa de besteirinha, deles sabe, qualquer coisa é motivo de briga para os meninos, principalmente na hora de brincar, tem um que faz ah você não sabe jogar futebol, então não vai brincar, por motivos bobos, que para a gente é bobo, mas para eles é grande. [as brincadeiras] é mais a questão de futebol e pega pega porque eles ainda estão aprendendo a brincar, as regrinhas.” (Prof. Part. 3, crianças de 4 a 6 anos)

- **Convivência entre pares:** por se tratar das primeiras formas de relações interpessoais fora do lar familiar ou da comunidade em que vive, a criança pode apresentar conflitos com outras crianças enquanto convivem por diferenças de interesses, personalidades, culturais, dentre outras.

“pela imaturidade cognitiva delas é mais o convívio deles, um querer o objeto e o outro também querer, um pegar uma coisa e o outro querer pegar

no mesmo momento, é só convívio social.” (Prof. Púb. 5, crianças de 2 a 3 anos)

- **Conflitos por causas maturacionais:** abarcam os impasses interpessoais e intrapessoais que podem ser gerados devido a possíveis limitações no desenvolvimento biológico, psicológico de um indivíduo e que, assim, pode gerar inconformismo dos demais indivíduos por equívocos na comunicação, interpretação, comportamento, dentre outros.

“Bom vamos lá, por que eles brigam, brigam por qualquer coisa, por ser pequeno eles não entendem, que tem que pedir, eles já vão e tomam esse lápis, já gera um conflito com o coleguinha que estava com esse lápis porque ele não estava pronto para entregar.” (Prof. Part. 37, crianças 2 a 3 anos)

Subcategorias

- **Questões relativas à idade:** as professoras atribuíam a ocorrência do conflito à idade da criança, por ser considerada muito nova, apresentava situações de conflitos relacionada a elementos da infância.

“olha é tipo da idade né, do amadurecimento deles, da compreensão de mundo deles, e assim como ele tem as vivências em casa influenciam bastante, mas principalmente a questão da fisiologia porque alguns sentem a necessidade de morder ainda, do mamado do desmamado, do sugar, e tem uma resposta de estímulo também, porque a maneira com que eles realmente se defendem é com a boca, ou com tentando afastar, tentando muitas vezes a agressão não é a maldade, é uma defesa, uma questão fisiológica também.” (Prof. Púb. 9, crianças de 2 a 3 anos)

- **Egocentrismo:** Segundo Piaget (1973, p.39) "o egocentrismo infantil é a confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros". As professoras retomam esse conceito que perpassa as suas formações pedagógicas sobre o desenvolvimento infantil, mas também parecem relacionar-se ao fenômeno do egoísmo na atitude das crianças em se relacionar nesse período.

“as principais causas... como eles são tão pequenas ainda, né é questão do egocentrismos ainda, porque eles querem tudo para eles, essa questão ainda porque eles são muito novinhos, acho que é mais essa questão do eu que está em processo de formação e é isso que a gente trabalha.” (Prof. Púb. 19, crianças de 4 a 6 anos)

- **Limitações na linguagem:** as professoras relacionam as situações de conflitos também a possíveis limitações que as crianças possuem com relação ao domínio da linguagem oral, pois ainda estão adquirindo a língua falada. O que pode resultar em conflitos na forma de se expressar, de compreender o colega, dentre outros.

“Dois a três anos, porque eles ainda estão naquela descoberta, desenvolvimento da linguagem, alguns já falam, outros assim... é falam mais são assim são mais tímidos aí tem outras que assim, em uma brincadeira, numa história é que já estavam falando, mas ainda estão naquela fase do desenvolvimento da linguagem oral.” (Prof. Púb. 1, crianças de 2 a 3 anos)

- **Imaturidade cognitiva:** algumas professoras vincularam situações de conflitos ao fato das crianças ainda estarem em desenvolvimento e com isso não compreender muito bem os fenômenos que ocorriam, o que poderia resultar em situações de conflitos.

“o mais sabidinho né, ele já chega com quatro anos, aí ele já tem essa essa maturidade, essa visão assim, de então eu vou ser, essa semana mesmo teve né que uma criança queria o brinquedo lá que o outro estava brincando aí ele disse não eu sou o motorista vem aqui entra no meu ônibus aí justamente o brinquedo que ele estava a criança aceitou ser o passageiro, então, tem criança que ele já está assim bem com uma maturidade já bem né desenvolvida.” (Prof. Púb. 20, crianças de 4 a 6 anos)

- **Conflitos por causas emocionais:** representam impasses internos/psicológicos dos indivíduos relacionados a necessidades, valores ou expectativas pessoais. Pode estar relacionada a dificuldade do sujeito identificar ou expressar o que sente, o que deseja ou o que pensa sobre determinada situação.

“Brinquedo, é mais brinquedo geralmente, atenção, às vezes a gente coloca um no colo aí o outro já vem e pede atenção, mas geralmente mesmo nas outras coisas que eu já trabalhei é mais questão de idade mesmo.” (Prof. part. 19, crianças 2 a 3 anos)

Subcategorias

- **Domínio das emoções:** por ainda estar em fase de desenvolvimento, algumas professoras apresentam como causa do conflito o fato das crianças estarem aprendendo a regular suas emoções durante algum conflitos, desentendimento.

“essa faixa-etária é muito do emocional do deixar de ser bebê, desde o início do ano eu vou falando para eles agora você mocinha rapazinho não é mais bebê no infantil cinco para eles entender que agora estão nessa fase de transição, agora já vão para o fundamental, por isso busco esse amadurecimento.” (Prof. part. 19, crianças 4 a 6 anos)

- **Ciúmes da professora:** alguns conflitos tinham como causa o sentimento de ciúmes que as crianças possuíam com relação a professora e isso gerava situações de conflitos com outras crianças porque não queriam compartilhar a atenção, o cuidado, o afeto da professora.

“As vezes é por ciúmes de uma professora, que queria um colo, não quer dividir o colo com o colega, essas coisas assim.” (Prof. Púb. 2, crianças 2 a 3 anos)

Na tabela 1, pode-se verificar as causas apresentadas pelas professoras:

Tabela 1 - Causas que motivam os conflitos entre as crianças

Categoria	Subcategorias	2-3 anos (n=20)			4-6 anos (n=20)			Total (N=40)
		Prof. Pub. (N=10)	Prof. Part (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof. Pub (N=10)	Prof. Par (N=10)	Total Anos (N=20)	
Social	Disputa por brinquedos	7	7	14	7	3	10	24
	Aprender a dividir	5	5	10	4	2	6	16
	Reflexos de problemas familiares	3	4	7	1	1	2	9
	Aprender e respeitar as regras das brincadeiras	1	3	4	1	1	2	6
	Convivência entre pares	0	1	1	1	4	5	6
	Questões relativas à idade	4	6	10	1	0	1	11
Maturacional	Egocentrismo	3	3	6	3	0	3	9
	Limitações na linguagem	0	2	2	0	2	2	4
	Imaturidade cognitiva	1	0	1	0	0	0	1
Emocional	Domínio das emoções	2	4	6	2	2	4	11
	Ciúmes da professora	1	2	3	0	0	0	3

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Os conflitos por causas sociais foram subdivididos em cinco subcategorias: disputa por brinquedos (24), aprender a dividir (16), reflexos de problemas familiares (9), aprender e respeitar as regras das brincadeiras (6), convivência entre pares (6). Os conflitos por causas maturacionais foram divididos em quatro subcategorias: questões relativas à idade (11), egocentrismo (9), limitações na linguagem (4) e imaturidade cognitiva (1). Por fim, os conflitos por causas emocionais foram organizados em duas subcategorias: domínio das emoções (11) e ciúmes da professora (3).

Análise por idade das crianças

As professoras de crianças de dois a três anos relataram mais conflitos por causas sociais e emocionais. Nas causas sociais destaca-se especialmente com relação à disputa por brinquedos e a habilidade de dividir pelas crianças. Dentre as causas sociais, apenas a subcategoria de conflitos relacionada à convivência entre pares apresentou um maior índice quando relacionada às crianças de quatro a seis anos. As causas maturacionais apresentaram o mesmo percentual para ambas as idades, com exceção das limitações na linguagem, predominante nas crianças de dois a três anos.

Discussões

Com relação às situações de conflitos foi observada uma maior variação dos dados quando organizados de acordo com a idade das crianças. Esse dado apresenta-se alinhado com a perspectiva teórica adotada na presente pesquisa, que considera as fases do desenvolvimento cognitivo abordadas por Piaget (1994) e suas estruturas de base para o desenvolvimento moral das crianças. Observa-se ainda que, a BNCC (2017) também considera os fatores etários na regulamentação das etapas da Educação Infantil, ao passo que prevê o trabalho com resolução de conflitos com as crianças a partir dos dois anos de idade.

Com base na idade, Piaget (1994) expõe que é justamente na fase pré-operatória, de dois a sete anos, que a criança vivencia com maior intensidade o desenvolvimento de sua capacidade simbólica acerca dos acontecimentos e sujeitos a que está em constante interação; o que está bastante relacionado a apreensão da língua e organização do pensamento. A criança passa a desempenhar, assim, uma moralidade heterônoma, na reprodução das regras sociais de convívio (Sobral; Caetano, 2021; Barrios, 2016). Corsaro (2011) apresenta esse fenômeno enquanto uma reprodução interpretativa do mundo adulto pelas crianças, em que as crianças também se tornam produtores simbólicos a partir de sua interpretação sobre o ocorrido e não meras reproduzidas.

As concepções das professoras sobre as principais causas de conflitos vivenciados pelas crianças apresentaram um predomínio por causas sociais e maturacionais. Os conflitos por causas sociais representam as disputas geradas entre indivíduos ou grupos sociais, por interesses diferentes, objetos, valores, dentre outros. As principais causas indicadas foram as subcategorias disputa por brinquedos (24) e aprender a dividir (16). Logo após os conflitos por causas sociais, as causas maturacionais também se apresentaram de forma relevante, especialmente questões relativas à idade (11) e ao egocentrismo (9).

Tanto os conflitos por causas sociais ou maturacionais tiveram um maior índice com as crianças de dois a três anos, isso pode estar relacionado a autorregulação sensorial e emocional básicas da própria criança enquanto um sujeito em desenvolvimento durante um período mais próximo da fase sensório-motor (Sobral; Caetano, 2021; Barrios, 2016). A subcategoria de conflitos sociais relacionada a convivência entre pares foi uma exceção, pois apresentou um maior índice quando relacionada às crianças de quatro a seis anos, o que pode estar relacionado com o desenvolvimento, ao passo que as crianças constroem uma compreensão cada vez maior sobre sua individualidade enquanto sujeito e as particularidades

dos sujeitos que as cercam, vivenciando mais situações de interação e diálogo com outras crianças.

A predominância dos conflitos por causas sociais referente a disputa por brinquedos (24) e aprender a dividir (16) com as crianças de dois a três anos pode estar relacionada a ocorrência de que a concepção de dividir brinquedos pode ser ainda mais desafiadora por estar sendo aprendida e gerar situações de conflitos. Deve-se considerar que os conflitos vivenciados na Educação Infantil, em sua maioria, possuem relação com os componentes que compõem esse contexto social, como, disputas por brinquedos, brincadeiras, objetos, espaços, seguir normas de comportamento, ciúmes da professora, dentre outros (Barrios, 2016; Oliveira et al., 2022; Gonçalves; Oliveira, 2022).

Após os conflitos por causas sociais, as causas maturacionais que também se apresentaram de forma relevante, especialmente questões relativas à idade (11) e ao egocentrismo (9), podem estar relacionadas à definição trazida por Piaget (1973) em que a criança ainda está em período de desenvolvimento sobre si e sobre o outro. Durante a primeira infância a criança está desenvolvendo a habilidade de se colocar no ponto de vista do outro, pois apresenta um egocentrismo em que a compreensão do que vivencia está mais centrada em si mesmo do que no outro (Oliveira et al., 2022). As crianças estão desenvolvendo também a comunicação e a escuta a partir de suas vivências sociais, seus primeiros coleguinhas, espaços em que passa a interagir, com isso, os desafios atrelados a essas novas experiências podem trazer situações de conflitos (Morillo, 2022). Tais fatores podem ter sido ponderados pelas professoras para atribuição de conflitos por questões maturacionais relacionados à idade das crianças e ao egocentrismo enquanto um fenômeno que demarca, não apenas, mas especialmente, a Primeira Infância e as bases teóricas de suas formações pedagógicas.

Por se tratar de conflitos durante a primeira infância no contexto da Educação Infantil, os conflitos por causas maturacionais podem estar relacionados ainda ao fato de que as crianças estão em um processo de desenvolvimento em que estão em transição entre a total dependência de uma figura adulta (mãe, ou outros cuidadores, como, pais, parentes, professores) e a construção de sua independência enquanto sujeito isso pode resultar em situações de conflitos nessas idades. Com isso, há a necessidade do ambiente escolar ser construído enquanto um espaço de cuidado, auxílio e sustentação da criança durante o seu constante desenvolvimento (Grabowski; Conte, 2023).

Frente à predominância de conflitos tanto por fatores sociais quanto por fatores maturacionais, observa-se a existência de inter-relações entre as causas que podem resultar em

suas ocorrências. Não por menos, cabe pontuar que a Educação Infantil tem dentre seus objetivos centrais uma prática pedagógica comprometida com a socialização das crianças com base em situações bem elaboradas que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança, o que envolve dimensões sociais, intelectuais, afetivas e culturais (Ramos, 2012; Rodrigues; Zibetti; Miranda, 2023).

4.1.1.2 Como ocorrem/se manifestam os conflitos entre as crianças

As professoras foram questionadas sobre como ocorriam as situações de conflitos entre as crianças e se poderiam dar exemplos de situações que já haviam vivenciado. De acordo com as respostas das professoras, as formas foram organizadas em quatro categorias não excludentes: conflito verbal (12), conflito físico (11), conflito por exclusão (4), conflito por negação (3). Descritas abaixo:

- **Conflito verbal:** diz respeito a quando o conflito ocorre pelo uso da expressão oral, por meio da fala. Por exemplo, quando a criança discute com outra criança por determinada situação, xinga, se expressa ou interpreta algo que foi falado por outra criança de forma equivocada, dentre outras situações.

“aqui geralmente são mais tranquilos. Eles tem a... é mais verbal, só verbal, aqui nunca foi de agressão de bater não.” (Prof. Part. 1, crianças 4 a 6 anos)

Subcategorias:

- **Forma de se expressar:** estar em uma fase de desenvolvimento da linguagem oral pode gerar alguma dificuldade na forma da criança se expressar de forma verbal, como o uso adequado de palavras e expressões, o cuidado do que o falado pode afetar no outro sujeito, a necessidade de modulação do que pode ser falado em determinadas situações; são causas que podem resultar em situações de conflitos devido a desentendimentos entre os sujeitos.

“xingamentos, bullying, xingar o colega, falar alguma palavra que o outro não gosta, saber respeitar o limite do outro, porque as vezes a brincadeira só está sendo divertida para um e para o outro não está sendo, então aquele coleguinha já pediu para parar, só que o outro ainda não conseguiu parar, aí gera o conflito.” (Prof. Part. 10, crianças 4 a 6 anos)

- **Forma de compreender o outro:** por ainda estar em desenvolvimento, algumas crianças não conseguem compreender algumas situações, comportamentos, falas, intenções de seus colegas e isso pode gerar situações de conflitos.

“falta de conhecimento prévio do sentimento do outro, é necessidade de posse de algum objeto, e falta de compreensão mesmo de paciência com o

outro. geralmente quando eles estão mais relaxados, conversando, que a conversa não é guiada pelo conteúdo, é livre, e eles começam a expressar o que eles sentem de forma muito espontânea, eles entram bastante em conflito.” (Prof. Part. 8, crianças 2 a 3 anos)

- **Diferença entre valores familiares:** alguns conflitos eram gerados entre as crianças devido a ensinamentos familiares, como sobre o dever da criança de revidar durante os conflitos com outras crianças na escola.

“outra questão de conflitos é a educação familiar, a forma que ele é educado, como os pais ensinam né, como os pais educam, a forma como os pais educam também é uma forma de conflitar dentro da sala.” (Prof. Púb. 19, crianças 4 a 6 anos)

- **Conflito físico:** ocorre quando os indivíduos utilizam a violência para agredir outro indivíduo devido a algum desentendimento, seja com a força de seu corpo, por meio de objetos, dentre outros meios hostis. No caso das crianças, tem-se os exemplos de brigas em que se utilizam de beliscões, tapas, empurrões, mordidas, dentre outros, para tomar objetos, se proteger, se expressar.

“olha é tipo da idade né, do amadurecimento deles, da compreensão de mundo deles, e assim como ele tem as vivências em casa influenciam bastante, mas principalmente a questão da fisiologia porque alguns sentem a necessidade de morder ainda, do mamado do desmamado, do sugar, e tem uma resposta de estímulo também, porque a maneira com que eles realmente se defendem é com a boca, ou com tentando afastar, tentando muitas vezes a agressão não é a maldade, é uma defesa, uma questão fisiológica também. não acredito que não, só de estarem aprendendo a compartilhar dividir, a questão do egocentrismo, realmente são pontos que a gente trabalha isso com eles. Trabalhar assim, fazem a base, a educação infantil é justamente isso, uma base que a gente prepara.” (Prof. púb. 9, crianças de 2 a 3 anos)

Subcategorias:

- **Tomar as coisas/disputa:** por ainda estarem aprendendo a dividir, as crianças apresentam conflitos relacionados ao comportamento físico de tomar os objetos que a outra criança possa estar, visto que passa a ter interesse pelo o que a outra criança está, o que gera um conflito/disputa pelo objeto.

“geralmente é quando estão com algum objeto é que gera algum conflito, ou quando querem a do outro porque às vezes a criança está com seu objeto e o outro vem querendo o mesmo que ele tem, ou quando o coleguinha tá com um mas as vezes que do outro né, questão da escolha aí gera o conflito.” (Prof. púb. 7, crianças de 2 a 3 anos)

- **Puxar o brinquedo:** por ainda estarem aprendendo a dividir, as crianças apresentam conflitos relacionados ao comportamento físico, nesse caso, relacionado a um objeto predominante em seu contexto social que é o brinquedo.

“na verdade essas crianças querem tudo para ela até por conta da faixa-etária que é entendível, o mais a minha maior questão assim em sala de aula é quando uma criança está por exemplo com um brinquedo e o outro

coleguinha vem tomar então nesse sentido é que há essa questão da agressividade. Mais nesse sentido, mas assim como eles ainda são crianças de 2 anos, não há tanto essa agressividade não sabe.” (Prof. púb. 6, crianças de 2 a 3 anos)

- **Bater:** agressão física de maior ou menor intensidade entre as crianças, como morder, beliscar, empurrar, puxar o cabelo, dentre outros.

“às vezes por causa do brinquedo, no escorrego o coleguinha não quer sair, acaba empurrando, sempre parte para agressão né algo do tipo assim. Ou muitas vezes, quando está brincando com... é... está ali concentrado com um brinquedo, eu digo mais concentrado a criança que estou falando, e vem um coleguinha e só mexe assim e aí se incomoda, parte para agressão.” (Prof. púb. 1, crianças de 2 a 3 anos)

- **Conflito por exclusão:** ocorre quando a violência contra um indivíduo é gerada por meio da anulação de sua participação no grupo ou na relação interpessoal. A exclusão pode ser decorrente de diversos fatores, como, desentendimento, conflito de interesses, preconceito, ressentimento, dentre outros. Também pode ocorrer por meio de uma auto-exclusão, em que o indivíduo se recusa a se relacionar com os demais. No contexto da pesquisa, tem-se a recusa das crianças em brincar com um determinado colega ou o fato de uma criança se isolar do grupo de pares.

“... tipo quando tão brincando no parquinho e tem assim tipo uma agressividade e não querem brincar com todas as crianças sabe, e as as vezes tipo empurra outro amiguinho para não brincar. mais ou menos assim. a questão da falta de paciência, de não permitir que o outro passe primeiro. aí a gente vai trabalhando, vai estimulando, porque tudo com o convívio né, vai dando certo.” (Prof. púb. 11, crianças 2 a 3 anos)

Subcategorias

- **De crianças atípicas:** quando uma criança conflita com outra ao considerar que se trata de uma criança atípica e, assim, a exclui de seu ciclo de amizade, de brincadeiras, dentre outros.

“os típicos ficam muito irritados com as crianças que são atípicas [como ocorrem] é bem rápido assim uma coisa bem rápida porque geralmente eu não deixo acontecer, tomar grandes proporções, eu tenho um aluno que ele é bem hiperativo então ele gosta de cutucar, de abraçar, de mexer, e as meninas não gostam muito e aí às vezes eles começam a querer excluir aí eu chamo todo mundo para conversar olha você ia querer ser excluído.” (Prof. púb. 9, crianças 4 a 6 anos)

- **Não brincar com o colega:** devido a algum desentendimento a criança exclui seu colega da brincadeira, o que pode gerar ou ampliar situações de conflitos.

“mais assim você não é mais meu amigo, as vezes empurra, você saiu da brincadeira, aí a gente já chega ali para fazer a intervenção, todo mundo é amigo sempre reforçar a questão do pedido de desculpa, vamos sentar para a gente pensar um pouquinho os dois.” (Prof. Part. 14, crianças 2 a 3 anos)

- **Conflito por negação:** ocorre quando há uma quebra de expectativa e o indivíduo não segue as regras ou condutas sociais estabelecidas na cultura. Por exemplo, quando a criança se nega a seguir as regras da sala/brincadeira ou a dividir o que possui.

“... futebol gera muito conflito aqui porque como é que fala os meninos são muito intensos são muito intensos, então tudo gera um conflito se foi um gol se foi um impedimento porque eles querem ser muito certinhos não entendem que é uma brincadeira e acabam entrando em conflito por causa disso.” (Prof. púb. 30, crianças 4 a 6 anos)

Subcategorias

- **Negativa para seguir as regras da sala/brincadeira:** alguns conflitos eram gerados porque as crianças não sabiam, erravam ou realmente não queriam seguir as regras das brincadeiras, o que gerava revolta nos demais colegas.

“é mais por causa de besteirinha, deles sabe, qualquer coisa é motivo de briga para os meninos, principalmente na hora de brincar, tem um que faz ah você não sabe jogar futebol, então não vai brincar, por motivos bobos, que para a gente é bobo, mas para eles é grande. [as brincadeiras] é mais a questão de futebol e pega pega porque eles ainda estão aprendendo a brincar, as regrinhas.” (Prof. Part. 3, crianças 4 a 6 anos)

- **Negativa para dividir:** as crianças ainda estão aprendendo a dividir e, por estarem em uma forma de egocentrismo mais centrada em si, isso gera situações de conflito.

“na verdade assim pela própria idade, eles estão na idade do egocentrismo, então a gente começa a trabalhar a questão do partilhar deles, porque é uma questão muito nata deles, justamente a questão de dividir brinquedo que é o que gera mais conflito entre as crianças, mas assim é uma questão muito natural, porque até essa faixa-etária o egocentrismo faz parte, mesmo assim a gente vai ensinando que ele pode dividir a atenção da professora, da mãe, dividir o brinquedo com o colega, isso também é educar, isso também é pedagógico.” (Prof. Púb. 8, crianças 4 a 6 anos)

Na tabela 2, pode-se verificar as causas apresentadas pelas professoras:

Tabela 2 - Como ocorrem/se manifestam os conflitos entre as crianças

Categoria	Subcategoria	2-3 Anos (N=20)			4-6 Anos (N=20)			Total (N=40)
		Prof Púb (N=10)	Prof Part (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof Púb (N=10)	Prof Part (N=10)	Total Anos (N=20)	
Verbal	Forma de se expressar	1	3	4	0	1	1	5
	Forma de compreender o outro	2	0	2	0	3	3	5
	Diferença entre valores familiares	1	0	1	0	1	1	2

	Tomar as coisas/disputa	0	5	5	0	1	1	6
	Puxar o brinquedo	0	1	1	0	2	2	3
Físico	Bater	2	0	2	0	0	0	2
	De crianças atípicas	1	0	1	1	1	2	3
Exclusão	Não brincar com o colega	0	0	0	0	1	1	1
	Negativa para seguir as regras da sala/brincadeira	1	0	1	0	1	1	2
Negação	Negativa para dividir	0	1	1	0	0	0	1

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

A forma de conflito verbal foi subcategorizada em: forma de se expressar (5), forma de compreender o outro (5), diferença entre valores familiares (2). A forma de conflito físico foi subcategorizada em: tomar as coisas/disputa (6), puxar o brinquedo (3), bater (2). A forma de conflito por exclusão foi subcategorizada em: de crianças atípicas (3) e não brincar com o colega (1). Por fim, a forma de conflito por negação foi subcategorizado em: negativa para seguir as regras da sala/brincadeira (2) e negativa para dividir (1).

Análise por idade das crianças

As professoras de crianças de dois a três anos apontaram um maior número de conflitos, houve uma predominância de conflitos físicos no que cabe a tomar as coisas/disputa por objetos (5) e bater (2). Também predominaram as formas de conflito por negação, com a negativa para dividir e seguir as regras estabelecidas.

Com relação às crianças de quatro a seis anos, houve uma predominância de ocorrência das formas de conflitos por exclusão, especialmente com a exclusão de crianças atípicas (2).

Discussões

No que tange a como ocorrem/se manifestam os conflitos entre as crianças, as professoras apresentaram em suas falas uma predominância da existência do conflito verbal (12) e do conflito físico (11). O conflito verbal diz respeito a quando o conflito ocorre pelo uso da expressão oral, por meio da fala (a forma de se expressar (5) e forma de compreender o outro (5)).

Os conflitos verbais predominaram no relato das professoras de crianças de quatro a seis anos, o que pode apontar para o dado de que na fase pré-operatória, as crianças se encontram em meio a uma moralidade heterônoma de certa reprodução interpretativa das regras sociais de convívio, já com um maior desenvolvimento e utilização da linguagem oral (Lipina; Evers, 2017; Aboagye et al., 2021; Yang; Péh; Ng, 2021).

Os conflitos físicos (tomar as coisas/disputa por objetos (5) e bater (2) predominaram, especialmente, no relato das professoras de crianças de dois a três anos, isso pode refletir o fato de que as crianças bem pequenas muitas vezes ainda não possuem o domínio da linguagem oral e utilizam uma linguagem física por meio do toque para expressarem o que desejam.

Por estar na fase sensório-motor (anomia), as crianças estão desenvolvendo suas capacidades cognitiva e social para refletir sobre seus atos, autorregular suas emoções e seus impulsos sensoriais (Villamediana; Donado; Zerpa, 2015; Barrios, 2016). Assim, muitas vezes, acaba sendo natural para as crianças mais novas resolverem os conflitos por meio de atitudes mais físicas e até mais violentas, como: morder, beliscar, tomar à força, jogar objeto, dentre outros.

Além disso, os conflitos físicos também podem estar relacionados a questões sociais como à reprodução pelas crianças das práticas de interação dos educadores a que convive ou de como é tratado em outros contextos sociais. Por esse período ser marcado pela predominância do respeito unilateral (característica da moral heterônoma) da criança para com o adulto, quando o professor se utiliza da coação para resolver o conflito, a criança pode reproduzir essa forma de resolução (Koga; Rosso, 2022).

Embora a coação por si não seja uma forma de violência física, pode demonstrar para criança que a forma certa de resolver a um conflito é por meio da demonstração de poder, de sobreposição com relação ao outro e, até mesmo, na possibilidade de uso da força física se for necessário. Analisar conflitos e suas resoluções traz a necessidade de olhar para como o uso da violência tem sido naturalizada na sociedade enquanto uma forma de resolução de conflitos, como um fenômeno cultural na sociedade (Prates; Junca; Júnior, 2021). Diante disso, o trabalho com situações de conflito no ambiente educacional traz justamente a possibilidade de reconstrução das dinâmicas sociais, por meio das práticas docentes, políticas públicas curriculares, dentre outros, mais assertivos (Wanjiru, 2019).

4.1.1.3 Concepções das professoras sobre as situações de conflitos entre as crianças

As professoras também expuseram em suas respostas concepções sobre o que representavam as situações de conflitos entre as crianças para elas, o que foi categorizado de acordo com a tabela 3, a seguir:

- **Inerente à idade:** algumas professoras apresentam a concepção de que o conflito é algo inerente à idade das crianças, por serem crianças na primeira infância em pleno desenvolvimento, estariam vivenciando alguns desafios frente ao convívio social com as demais crianças, como o comportamento de aprender a dividir, a falar, a não bater, dentre outros.

“olha é tipo da idade né, do amadurecimento deles, da compreensão de mundo deles, e assim como ele tem as vivências em casa influenciam bastante, mas principalmente a questão da fisiologia porque alguns sentem a necessidade de morder ainda, do mamado do desmamado, do sugar, e tem uma resposta de estímulo também, porque a maneira com que eles realmente se defendem é com a boca, ou com tentando afastar, tentando muitas vezes a agressão não é a maldade, é uma defesa, uma questão fisiológica também. não acredito que não, só de estarem aprendendo a compartilhar dividir, a questão do egocentrismo, realmente são pontos que a gente trabalha isso com eles. Trabalhar assim, fazem a base, a educação infantil é justamente isso, uma base que a gente prepara.” (Prof. Púb. 9, crianças 2 a 3 anos)

- **Ensino familiar:** algumas professoras apresentam a concepção de que os conflitos no ambiente escolar entre as crianças surge de alguma problemática ou ensinamento das famílias sobre a forma que as crianças devem se comportar diante de um conflito.

“é eu acho que é família, porque eles vem de casa, assim na sala de aula, no caso, uma criança pega o brinquedo e a outra quer aí tem o conflito, mas elas se resolvem, mas quando chega em casa e o pai e mãe sabe do conflito, aí a mãe diz bata resolve desse jeito, entendeu aí é a família, que a criança chega aqui no outro dia agressiva, porque o outro nem olha para ele direito aí ele já quer, já vai levar uma tapa um beliscão, uma mordida, porque você fez isso? porque minha mãe disse que era para eu fazer, [então eles acabam resolvendo de forma agressiva] porque tem o apoio em casa, porque uma mãe já me falou, que o ele disse que o coleguinha empurrou ele e eu mandei ele fazer isso isso e isso, [aí essa agressividade sempre é algo mais posterior ou de forma imediata] as vezes acontece, as vezes não a criança não tem essa intenção de ser agressiva, mas quando chega em casa e diz aí ele chega diferente, a gente ensina uma coisa, mas quando chega em casa já é algo diferente, [tipos] brinquedos, brincadeiras, materiais escolares.” (Prof. Part. 4, crianças 4 a 6 anos)

- **Ser algo simples:** algumas professoras apresentam a concepção de que o conflito entre as crianças seria algo simples, no sentido de simplório, que não precisaria de maiores investigações, seria algo mais relacionado a disputa por brinquedos/brincadeiras/objetos, que surgem e somem rapidamente.

“entre as crianças, é uma coisa assim tão natural né, que geralmente é mais assim uma disputa de brinquedo né, no momento das brincadeiras, de esperar a vez, assim é uma coisa muito simples, muito natural, não tem nada vamos

dizer assim fora do normal, só coisas simples, corriqueiras.” (Prof. Part. 2, crianças 2 a 3 anos)

- **Limitações maturacionais:** algumas professoras apresentam a concepção de que as situações de conflitos vivenciadas pelas crianças estão relacionadas a limitações maturacionais, devido a falta de domínio da linguagem oral, ao egocentrismo, dentre outros aspectos de seu desenvolvimento.

“pela imaturidade cognitiva delas é mais o convívio deles, um querer o objeto e o outro também querer, um pegar uma coisa e o outro querer pegar no mesmo momento, é só convívio social.” (Prof. Púb. 5, crianças 2 a 3 anos)

Tabela 3 - Concepções das professoras sobre as situações de conflitos entre as crianças

Categoria	2-3 anos (n=20)			4-6 anos (n=20)			Total (N=40)
	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	
Inerente à idade	1	3	4	1	1	2	6
Ensino familiar	1	0	1	2	2	4	5
Ser algo simples	1	0	1	2	2	4	5
Limitações maturacionais	0	1	1	0	1	1	2

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

As professoras classificaram os conflitos entre as crianças como: inerente à idade (6), ensino familiar (5), ser algo simples (5), limitações maturacionais (2). Os conflitos relacionados a questões inerentes à idade obteve um maior índice quando relacionado às crianças de dois a três anos. Já as classificações em que o conflito seria relacionado a ensinamentos familiares e ao fato de ser algo simples obteve um maior índice para as crianças de quatro a seis anos.

Discussões

Sobre o que as situações de conflitos entre as crianças representavam para as professoras, houveram concepções que relacionam tais fenômenos a ser algo inerente à idade (6), a um ensino familiar (5), ao fato de ser algo simples (5) ou a limitações maturacionais (2). Tais concepções docentes acabam por estar relacionadas ao entendimento de que são situações de conflitos mais simples do que os que ocorrem em outros contextos sociais e assim não mereceriam tanta atenção, devido a correlação existente entre os conflitos

que geralmente ocorrem na Educação Infantil e os componentes deste contexto social, como brinquedos e brincadeiras (Fernandez et al., 2021; Silva et al., 2021). Entretanto, as situações de conflitos na Educação Infantil envolvem inúmeras variáveis, algumas delas estudadas na presente pesquisa, seja em fatores maturacionais, sociais, culturais das crianças.

Por meio de uma manifestação cultural das crianças que são as brincadeiras, é possível revelar como está sendo o primeiro modo de socialização e de criação de laços afetivos entre essas crianças (Gonçalves; Silva, 2021). No contexto social, existem brincadeiras que são ensinadas, permitidas e consideradas normais pelos adultos, sendo destinadas exclusivamente a meninos ou meninas, caracterizando o que se chama de "brincadeira de menina" ou "brincadeira de menino". O que embora pareça simples está atrelado a toda uma codificação de gênero que perpassa a sociedade, as brincadeiras atribuídas às meninas geralmente envolvem comportamentos considerados femininos mais amenos e a dos meninos mais ativos (Cardoso; Nascimento, 2017; Santos, 2018). Logo, por meio de atos simples, como as brincadeiras, são reproduzidos padrões sociais que precisam ser devidamente analisados em suas possíveis consequências (Santos; Silva, 2020). Por exemplo, frente às mudanças sociais, tem-se a crescente necessidade de educar os indivíduos para a nova realidade onde as diferenças entre os sujeitos são expostas, sobre aqueles que se identificam com as identidades de gênero diversas (Hämäläinen, 2021).

Trabalhar com situações de conflitos desde a primeira infância e a Educação Infantil, na verdade, não deve ser tido como algo simples, mas como algo que deve ser conhecido e trabalhado em sua complexidade. Por meio da educação tem-se a oportunidade de promover uma convivência humana mais ética, uma maior autonomia moral dos estudantes, um ambiente que favoreça a comunicação não violenta, para assim, contribuir para prevenção da violência que só tem aumentado nas escolas e na sociedade. A maioria dos profissionais da educação reconhece a importância desses aspectos, no entanto, entende que transformar esses princípios em práticas cotidianas na escola continua sendo um desafio, com isso, denota-se no trabalho com as situações de conflitos desde a Educação Infantil um caminho possível (Knoener; Santos; Duarte, 2022).

4.1.2 Resolução de conflitos

Para analisar qual seria o entendimento das professoras sobre a resolução de conflitos entre as crianças no ambiente escolar, essas foram perguntadas sobre: Em sua experiência em sala de aula, as crianças utilizam alguma forma para resolver o conflito? Quais seriam?

Houve uma variação mais expressiva quando as respostas das professoras sobre as resoluções de conflitos foram tabuladas e analisadas com base na idade das crianças, se comparada a tabulação dos dados de acordo com as respostas das professoras de escolas públicas frente às de escolas privadas. Com isso, serão utilizadas as tabelas em que houve a tabulação dos dados de acordo com a idade das crianças.

4.1.2.1 Concepção das professoras sobre a existência de formas de resolução de conflitos utilizadas pelas próprias crianças

As professoras foram questionadas se as crianças utilizam formas para resolver seus próprios conflitos no contexto escolar. Para a maioria das professoras, as crianças já possuíam formas para resolver os seus conflitos sozinhas em determinadas situações.

Das 40 (quarenta) professoras, 36 (trinta e seis) responderam que sim e apenas quatro (4) professoras responderam que não. Para estas últimas, as crianças não possuíam qualquer forma autônoma de resolver uma situação de conflito, que não fosse com a ajuda da professora. O que pode ser observado na tabela 4 a seguir:

Tabela 4 - Concepção das professoras se as crianças possuem formas de resolução de conflitos

Categoria	2-3 Anos (N=20)			4-6 Anos (N=20)			Total (N=40)
	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	
Sim	9	8	17	9	10	19	36
Não	1	2	3	1	0	1	4

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Análise por idade

De acordo com a idade das crianças, as professoras relacionaram a capacidade de resolução de um conflito ao nível de desenvolvimento maturacional das crianças. Houve um maior número de respostas que concordam com o fato de que as crianças possuem meios para resolver seus conflitos pela professoras de quatro a seis anos. Já com relação ao número de

respostas negativas a essa hipótese, houve uma predominância das professoras de crianças de dois a três anos.

Discussões

No que cabe às concepções das professoras sobre resoluções de conflitos entre as crianças, assim como as situações de conflitos, houve uma maior variação dos dados com relação a aspectos relacionados à idade das crianças. No primeiro momento, as professoras foram questionadas se as crianças utilizam formas para resolver seus próprios conflitos no contexto escolar. Das 40 (quarenta) professoras, 36 (trinta e seis) responderam que sim, com predominância de respostas pelas professoras de crianças de quatro a seis anos (19). Isso pode estar relacionado ao fato de que no período sensório-motor (zero a dois anos) as crianças ainda estão mais voltadas a autorregulação sensorial e emocional básicas da própria criança enquanto sujeito, e não a busca por uma resolução com a outra criança a que está interagindo (relações interpessoais) (Sobral; Caetano, 2021; Barrios, 2016). Quanto mais velhas, a criança apresenta um maior desenvolvimento do pensamento simbólico sobre os acontecimentos, relacionada principalmente à apreensão da língua oral e apresenta um maior compartilhamento de interações com as outras crianças, assim podem apresentar mais comportamentos relacionados à resolução de conflitos.

Seja de formas assertivas ou não, a maioria das professoras consideram que as reações das crianças às situações de conflitos podem representar suas formas de resolução, seja por meio do diálogo ou da mordida (Morais, 2006; Moraes; Otta, 2008; Corsi, 2011). Isso pode estar alinhado à formação pedagógica das professoras em que considera-se que as crianças também se apresentam como produtores simbólicos para interpretar e agir frente a situações que lhe ocorrem (Corsaro, 2011). A todo momento as crianças observam, interagem, aprendem com o que identificam nas ações adultas e reformulam esse conhecimento de acordo com suas necessidades e vivências, por exemplo, na relação entre pares, o que faz sentido para o grupo (Barbosa, 2014). Frente a isso, destaca-se a relevância de que as práticas pedagógicas das professoras ao se depararem com as resoluções realizadas pelas próprias crianças não visem apenas o apaziguamento rápido da situação para voltar a ordem, ao silêncio, a ausência de conflitos, mas contribuam para a qualidade das relações vivenciadas pelas crianças neste contexto social. Por meio de uma atuação criativa, cooperativa e crítica, as professoras podem auxiliar as crianças em um processo de resolução autônomo não violento que possibilita o diálogo entre os sujeitos de uma forma equitativa e reflexiva (Sobral; Caetano, 2021; Yang; Péh; Ng, 2021).

A concepção das professoras que responderam que as crianças não possuíam qualquer forma autônoma de resolver uma situação de conflito, que não fosse com a ajuda da professora, pode ser relacionada a práticas docentes que consideram fatores biológicos do desenvolvimento como algo limitador e determinista. Entretanto, as crianças e suas culturas também perpassam as culturas adultas, não só o contrário, por meio da ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, que são necessidades humanas (Barbosa, 2014). A utilização de recursos visuais, lúdicos, brincadeiras na resolução de conflitos pode auxiliar a criança a construir cada vez mais correlações sobre as relações interpessoais a que está inserida, sobre as consequências ou benefícios que determinadas ações podem ter para si ou para as suas relações interpessoais, em que pegar ou pedir um brinquedo pode ser ponderado pela criança após ser auxiliada para esse exercício de reflexão. Isso pode ser um caminho para o trabalho com o tema dos conflitos na Educação Infantil, bem como, para outras variadas temáticas (Lipina; Evers, 2017; Aboagye et al., 2021; Yang; Péh; Ng, 2021).

4.1.2.2 Formas de resolução de conflitos utilizadas por crianças

Quando as professoras foram questionadas sobre quais seriam as formas utilizadas pelas crianças para resolver seus próprios conflitos no contexto escolar, as formas descritas pelas professoras foram categorizadas em: resolução assertiva (34), resolução agressiva (16), resolução submissa (8) e intervenção direta da professora (4). Categorizado a seguir:

- **Resolução assertiva:** equilibra e considera as posições dos diferentes sujeitos envolvidos e busca formas não agressivas ou submissas para resolver os conflitos.

“Sim. Tem criança até porque a gente é orientado que a criança assim ela tenha autonomia, tanto de resolver o seu conflito, seus próprios conflitos, como também, de resolver outras demandas, então assim tem criança que ela mesmo consegue resolver, solucionar ali o que está acontecendo ali naquele momento. E tem criança que já não que tá no conflito e ali precisa da intervenção de um adulto para poder solucionar. Mas tem criança que soluciona sozinha sem precisar o professor precisar intervir. Tem criança inclusive quinta-feira eu presenciei uma cena dessa que eu fiquei só observando a criança com a outra criança, na verdade, eram três crianças, então uma estava brigando com a outra porque queriam o mesmo brinquedo, então a outra criança, a outra criança que foi ali intervir levou um outro brinquedinho. Então geralmente pega se está brigando por alguma coisa aí encontra outro brinquedo, aí uma terceira criança ou até mesmo a própria criança que está envolvida no conflito pega um outro brinquedo para tentar solucionar.” (Prof. púb. 4, crianças de 2 a 3 anos)

Subcategorias:

- **Chamar a professora quando necessário:** comportamento da criança de chamar a professora apenas quando não seguiu resolver o conflito de forma prévio, ou seja, destaca um comportamento autônomo e que considera a figura de autoridade do professor para resolver a situação caso solicitado.

“Sim. Tem criança até porque a gente é orientado que a criança assim ela tenha autonomia, tanto de resolver o seu conflito, seus próprios conflitos, como também, de resolver outras demandas, então assim tem criança que ela mesmo consegue resolver, solucionar ali o que está acontecendo ali naquele momento. E tem criança que já não que tá no conflito e ali precisa da intervenção de um adulto para poder solucionar. Mas tem criança que soluciona sozinha sem precisar o professor precisar intervir.” (Prof. púb. 4, crianças de 2 a 3 anos)

- **Conversar:** quando a criança busca resolver o conflito de forma autônoma por meio da conversa com o colega.

“Às vezes eles conversam e acabam dando o objeto conversando, porque é ensinado dessa maneira, eu mesmo trago muita temática quando vejo que eles são muito violentos em sala de aula, algum livro, alguma história que venha trabalhar essa temática com eles justamente das emoções.” (Prof. Part. 4, crianças de 4 a 6 anos)

- **Mediar:** quando a criança tenta mediar o conflito de outros colegas e busca uma solução que seja boa para o interesse de todos e, com isso, resolva o conflito.

“eram três crianças, então uma estava brigando com a outra porque queriam o mesmo brinquedo, então a outra criança, a outra criança que foi ali intervir levou um outro brinquedinho. Então geralmente pega se está brigando por alguma coisa aí encontra outro brinquedo, aí uma terceira criança ou até mesmo a própria criança que está envolvida no conflito pega um outro brinquedo para tentar solucionar.” (Prof. púb. 4, crianças de 2 a 3 anos)

- **Devolver o objeto:** quando a criança tem o comportamento de devolver o objeto para resolver o conflito gerado em torno do objeto.

“Sim, principalmente quando a gente percebe que eles estão discutindo ou tendo algum problema que a gente olha, um já entrega o brinquedo ao outro já saem de perto, então eles já sabem resolver antes que a gente intervenha.” (Prof. púb. 5, crianças de 2 a 3 anos)

- **Pedir desculpa:** quando a criança tem o comportamento de devolver o objeto para resolver o conflito.

“assim essa altura do campeonato, a gente já está em outubro, a gente já teve tempo suficiente de trabalhar com eles para eles resolverem os conflitos entre eles, agora sim, eles já conseguem, sempre tem uma criança que é o líder da turma, o mediador daquele grupinho, já chamam atenção, as vezes eles chegam a pedir desculpa entre eles.” (Prof. Púb. 6, crianças de 4 a 6 anos)

- **Trocar o objeto:** quando a criança tem o comportamento de trocar o objeto por outro para resolver o conflito.

“eles são mais assertivos mesmo, pela troca de brinquedos, vamos brincar, o mais sabidinho né, ele já chega com quatro anos, aí ele já tem essa maturidade, essa visão assim, de então eu vou ser, essa semana mesmo teve né que uma criança queria o brinquedo lá que o outro estava brincando aí ele disse não eu sou o motorista vem aqui entra no meu ônibus aí justamente o brinquedo que ele estava a criança aceitou ser o passageiro, então, tem criança que ele já está assim bem com uma maturidade já bem né desenvolvida. (Prof. Púb. 6, crianças de 4 a 6 anos)

- **Resolução agressiva:** ocorre por meio de ações/meios coercitivos, que hostilizam o outro indivíduo da relação.

“agressiva, porque tem momentos que eles chegam batendo nos conflitos, a morder, beliscar, é mais por brinquedo, ficam observando, um quer outro quer, aí começa o choro, diz eu quero tia, aí fica naquela discussão, as vezes a gente consegue que o amiguinho divida o brinquedo, empreste um pouco, aí tem dias que a gente não consegue, aí tem a questão do morder, do bater.” (Prof. part. 31, crianças de 2 a 3 anos)

Subcategorias

- **Bater:** algumas crianças se utilizam do contato físico ou da agressão física para tentar resolver o conflito, o que pode ocorrer puxando o cabelo, mordendo, empurrando a outra criança.

“mas é assim, uma agressão numa escala não de uma violência mais séria assim, as vezes é um empurrão, é um puxar mais forte, entendeu, as vezes é um beliscão, porque a faixa-etária da gente tá agora não tem muito a mordida, porque a mordida é muito na fase oral, é muito no berçário, é muito nos dois anos, tem muito a mordida que é uma defesa da criança. mas a faixa-etária da gente já é muito assim, um empurrão, como estou dizendo a você, puxar puxar um dar um beliscão, puxar um cabelo, dar uma tapa, bater assim uma tapa, essas coisas assim.” (Prof. Púb. 2, crianças de 2 a 3 anos)

- **Tomar o objeto:** na tentativa de resolver o conflito, algumas crianças têm o comportamento de tomar o objeto por meio de um ato brusco, ou seja, sem pedir a permissão da outra criança.

“aí é sempre a questão do querer algum brinquedo né quando elas querem o brinquedo do outro, quando estão com seu brinquedinho e o outro vem para tomar, geralmente é quando estão com algum objeto é que gera algum conflito, ou quando querem a do outro porque às vezes a criança está com seu objeto e o outro vem querendo o mesmo que ele tem, ou quando o coleguinha tá com um mas as vezes que do outro né, questão da escolha aí gera o conflito.” (Prof. Púb. 7, crianças de 2 a 3 anos)

- **Resolução submissa:** o indivíduo submete sua própria perspectiva sobre a situação para ter uma resolução do conflito de acordo com as vontades do outro.

“sim, aproximação nas outras brincadeiras, quando esquece daquele conflito eles se aproximam por si próprio e vão se entrosando.” (Prof. part. 11, crianças de 2 a 3 anos)

		(N=10)	(N=10)	(N=20)	(N=10)	(N=10)	(N=20)
Assertiva	Chamar a professora quando necessário	5	1	6	4	5	9
	Conversar	1	2	3	1	3	4
	Mediar	1	0	1	2	2	4
Assertiva	Devolver o objeto	1	1	2	1	0	1
	Pedir desculpa	0	1	1	0	2	2
	Trocar o objeto	1	0	1	0	0	0
Agressiva	Bater	5	4	9	3	3	6
	Tomar o objeto	0	0	0	1	0	1
	Chorar	2	1	3	1	0	1
Submissa	Sempre chamar a professora	1	0	1	1	1	2
	Aproximar-se da outra criança	0	1	1	0	0	0
	Intervenção direta da professora	1	2	3	1	0	1
	A criança não tem habilidade	1	2	3	1	0	1

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

As três primeiras formas de resolução (assertiva, agressiva e submissa) foram categorizadas de acordo com a literatura que fundamenta a presente pesquisa (Deluty, 1979). Mas, no caso da última categoria (intervenção direta da professora), esta foi criada de acordo com as respostas dadas pelas as professoras e com vistas ao melhor enquadramento dos dados.

A forma de resolução assertiva foi a categoria que apresentou maior número de respostas das professoras com relação às formas de resolução utilizadas pelas crianças. Foi subcategorizada em: chamar a professora quando necessário (15), conversar (7), mediar (5), devolver o objeto (3), pedir desculpa (3) e trocar o objeto (1).

Em seguida, foi a vez da resolução agressiva, que foi subdividida em: bater (15) e tomar o objeto (1). No caso, observância uma equivalência das formas de resolução utilizadas

pelas crianças entre chamar a professora quando necessário (15) e bater (15), ou seja, entre uma forma assertiva no primeiro caso e agressiva no segundo.

A forma submissa e a intervenção direta da professora apresentaram um percentual menor de incidência nas resoluções de conflitos utilizadas entre as crianças. A resolução submissa foi subcategorizada em: chorar (4), sempre chamar a professora (3) e aproximar-se da outra criança (1). E, por fim, a forma de resolução de conflito intitulada intervenção direta da professora foi subcategorizada em: a criança não tem habilidade para resolver sozinha (4).

Análise por idade das crianças

As resoluções agressivas, submissas e a intervenção direta da professora possuíram uma maior incidência entre as crianças de dois a três anos. Na resolução assertiva de conflitos, houve uma maior utilização pelas crianças de quatro a seis anos, com exceção das resoluções devolver e trocar o objeto que teve maior incidência entre crianças de dois a três anos.

Discussões

As formas utilizadas pelas crianças para resolver seus próprios conflitos no contexto escolar, segundo o relato das professoras, foram categorizadas em: resolução assertiva (34), resolução agressiva (16), resolução submissa (8) e intervenção direta da professora (4). As três primeiras formas de resolução (assertiva, agressiva e submissa) foram categorizadas de acordo com a literatura que fundamenta a presente pesquisa (Deluty, 1979). Mas, no caso da última categoria (intervenção direta da professora), esta foi criada de acordo com as respostas dadas pelas as professoras e com vistas ao melhor enquadramento dos dados respeitando as especificidades contextuais da Educação Infantil. As professoras indicaram uma predominância da resolução assertivas, em atos como chamar a professora quando necessário (15), conversar (7), mediar (5).

Houve uma predominância das resoluções assertivas com relação às crianças de quatro a seis anos, o que é consonante com a epistemologia genética (Piaget, 1994) que afirma que as crianças vão adquirindo maiores habilidades cognitivas, emocionais e sociais de negociação e cooperação ao longo da fase pré-operatória. Com o desenvolvimento, as crianças constroem uma compreensão cada vez maior sobre sua individualidade enquanto sujeito e as particularidades dos sujeitos que as cercam. Com isso, podem desenvolver hábitos de cooperação com os objetivos de outros sujeitos e de construir novos objetivos em comum com a coletividade a que estão situadas.

Com relação a crianças de dois a três anos, predominam as resoluções agressivas, submissas e a intervenção direta da professora, o que pode ser relacionado ao fato estão mais voltados a autorregulação sensorial e emocional básicas da própria criança enquanto sujeito (Sobral; Caetano, 2021; Barrios, 2016). A resolução agressiva está relacionada a atos como bater (15) e tomar o objeto (1). Já a forma submissa e a intervenção direta da professora apresentaram um percentual menor de incidência nas resoluções de conflitos utilizadas entre as crianças. As formas de resolução de conflitos que poderiam ser classificadas como não assertivas, como classificaria Deluty (1979) têm sido as mais utilizadas nesse contexto, especialmente, no uso da violência direta ou indiretamente pelos mais variados agentes que compõem este contexto social, como mordidas entre pares ou relação assimétrica entre o educador-criança (Viegas; Lens, 2019; Golob, 2021; Koga; Rosso, 2022).

4.1.2.3 Resoluções de conflito assertiva, agressiva e submissa segundo as professoras

As professoras foram perguntadas se poderiam classificar qual seria a forma de resolução mais utilizada pelas crianças em assertiva, submissa e agressiva. O objetivo da pergunta era observar qual a compreensão das professoras ao analisar as resoluções utilizadas pelas crianças, se classificariam de forma coerente com os seus relatos. As respostas foram categorizadas conforme os tópicos anteriores, com exceção da última categoria que será descrita a seguir: agressiva (16), assertiva (13), submissa (3) e depende da criança (3).

- **Depende da criança:** esta categoria foi criada para abarcar as respostas das professoras que não especificaram um tipo de resolução de conflitos com maior incidência entre as crianças, conforme a classificação utilizada (assertiva, agressiva e submissa). Para elas, as formas de resolução utilizadas sempre dependiam da criança, da situação a que se encontrava e poderia variar devido a esse fator, sem apresentar recorrências por se tratar de um grupo de pares com idades próximas e em um contexto semelhante.

“Depende muito da criança, aqui são sete, tem dois meninos que já vão mais para o agressivo, já tem duas meninas que já vão chorar, já tem outras duas meninas que batem que são muito de tá dando tapinha, aí depende muito da criança.” (Prof. part. 39, crianças de 2 a 3 anos)

Conforme tabela 6:

Tabela 6 - Resoluções de conflito assertiva, agressiva e submissa segundo as professoras

2-3 Anos (N=20)	4-6 Anos (N=20)
--------------------	--------------------

Categoria	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	Total (N=40)
Agressiva	8	2	10	3	3	6	16
Assertiva	2	4	6	4	3	7	13
Submissa	0	2	2	1	0	1	3
Depende da criança	0	0	0	0	3	3	3

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Análise por idade das crianças

Houve uma predominância de professoras de crianças de dois a três anos que consideram existir uma maior incidência de resoluções agressivas, seguida pela resolução submissa. Com relação a resolução assertiva e depende da criança, houve uma predominância com relação às crianças de quatro a seis anos. A esse questionamento, cinco professoras não responderam.

Discussões

No tocante a como as professoras classificariam qual seria a forma de resolução mais utilizada pelas crianças em assertiva, submissa e agressiva, foi observado que, embora predomine as formas de resolução assertiva no relato das professoras, essas classificaram que as crianças, em sua maioria, resolvem os conflitos de forma agressiva.

Nesse caso, houve uma predominância de professoras de crianças de dois a três anos. Analisa-se, com isso, uma relação ao fato de que dos zero aos dois anos, a criança está na fase sensorio-motor em que percebe o mundo por meio de experiências sensoriais e ainda não desenvolveu a linguagem oral, com isso pode resolver o conflito mais pelo contato físico (empurrar, beliscão, mordida, dentre outros), assim, as professoras podem ter classificado essas reações das crianças de dois e três anos a resolução agressiva. O que possui estreita relação com as fases do desenvolvimento apresentadas por Piaget (1994).

4.2 Concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos: diferenças entre meninos e meninas na Educação Infantil

4.2.1 Situações de conflitos

Para analisar qual seria o entendimento das professoras sobre as situações de conflitos com meninos e meninas no ambiente escolar, essas foram perguntadas sobre: como os conflitos eram vivenciados pelos meninos e pelas meninas? Se havia diferença quando os conflitos ocorriam com meninos ou meninas?

Houve uma variação mais expressiva quando as respostas das professoras sobre as situações de conflitos com meninos e meninas foram tabuladas e analisadas com base na idade das crianças, se comparada a tabulação dos dados de acordo com a resposta das professoras das escolas públicas frente às de escolas privadas. Com isso, serão utilizadas as tabelas em que houve a tabulação dos dados de acordo com a variável idade das crianças.

4.2.1.1 Os conflitos vivenciados pelos meninos

As professoras foram questionadas sobre como são os conflitos vivenciados pelos meninos e se poderiam falar um pouco das vivências desse grupo. De acordo com as respostas das professoras, os conflitos vivenciados pelos meninos foram categorizados em: conflito físico (19), conflito comportamental/emocional (12), conflito por negação (8), conflito por exclusão (4) e conflito verbal (2). Tais categorias já foram descritas anteriormente, com exceção do conflito comportamental/emocional, que será explicado a seguir:

- **Conflito comportamental/emocional:** está relacionado à forma do indivíduo se expressar em seu grupo social ou em determinado contexto, como compreende as suas emoções e a dos demais, bem como, controla a forma de agir. No caso das crianças, reagir a uma situação na escola chorando, pedindo em maior ou menor grau a ajuda da professora, sendo mais ou menos agressivo em sua forma de agir.

“Algumas sim. Elas, elas quando estão em conflitos, algumas, elas se expressam, chega perto da educadora e reagem. Elas.. algumas têm reação. Professora ele fez isso, num seu que. Eles têm a defesa de nós procurar e pedir socorro. Algumas têm essa reação. [...] Agora algumas, a gente tem os casos também de algumas que são bem inteligentes, bem espertas, que nos procuram para pedir assim... advogar por mim, ou pedir socorro.” (Prof. púb. 19, crianças de 4 a 6 anos)

Na tabela 7, pode-se verificar as formas de conflitos vivenciados pelos meninos:

Tabela 7 - Os conflitos vivenciados pelos meninos segundo as professoras

2-3 Anos (N=20)	4-6 Anos (N=20)
--------------------	--------------------

Categoria	Subcategoria	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Púb. (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Part. (N=20)	Total (N=40)
	Bater	3	7	10	2	2	4	14
	Puxar o brinquedo	2	0	2	1	0	1	3
Físico	Tomar as coisas	1	0	1	0	1	1	2
	Competição/disputa por liderança	0	0	0	2	2	4	4
	Chorar	0	2	2	1	0	1	3
Comportamental /Emocional	Mais agressivo	2	1	3	0	0	0	3
	Pedir ajuda da professora	0	0	0	0	2	2	2
	Negativa para seguir as regras da brincadeira	1	0	1	1	4	5	6
Negação	Negativa para dividir	1	1	2	0	0	0	2
	Não brincar com o colega	0	1	1	0	1	1	2
	Atípicos	0	0	0	0	1	1	1
Exclusão	Falta de agilidade na brincadeira	0	0	0	0	1	1	1
Verbal	Forma de se expressar	1	1	2	0	0	0	2

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

A forma de conflito físico foi a categoria que apresentou maior número de respostas no contexto vivenciado pelos meninos na escola. Foi subcategorizada em: bater (14), puxar o brinquedo (3), tomar as coisas (2).

Logo após, os conflitos comportamental/emocional foram subcategorizados em: competição/disputa por liderança (4), chorar (3), ser mais agressivo (3), pedir ajuda da professora (2). Em último caso, restou o comportamento de pedir ajuda da professora em uma situação de conflito.

Com relação aos conflitos motivados pela negação, houve uma predominância da negativa para seguir as regras da brincadeira (6). Já no caso dos conflitos por exclusão, teve-se a negativa para brincar com o colega com maior incidência. E, em último lugar, foram citados conflitos verbais, devido a alguma dificuldade do menino em se expressar que pode contribuir para o surgimento de um conflito.

Análise por idade das crianças

Os meninos de dois e três anos apresentaram um maior número de conflitos físicos, no ato de bater (14), gerando situações de conflitos. Nos conflitos comportamentais/emocionais, estavam mais relacionados ao ato de chorar (3) e a ser mais agressivo (3). Também concentraram os conflitos verbais, devido a dificuldades na forma de se expressar (2).

Já os meninos de quatro e seis anos apresentaram um maior índice de conflitos comportamental/emocional, com a totalidade das citações referentes a competição/disputa por liderança (4) e ao comportamento de pedir a ajuda da professora (2) em determinados conflitos. Também apresentaram o maior índice dos conflitos por negação, com negativa para seguir as regras da brincadeira (6), e dos conflitos por exclusão, em não brincar com o colega (2).

Discussões

As situações de conflitos e as resoluções utilizadas por meninos e meninas podem apresentar características distintas, de acordo com o que é considerado natural e estabelecido socialmente para cada gênero (feminino/masculino), bem como, pode manifestar-se de forma distinta a partir do discurso de gênero que perpassa o sujeito professor (Flint, 2020). Dessa forma, na presente pesquisa foi analisado se a professores apresentavam concepções diferentes a respeito dos conflitos as resoluções de conflitos vivenciados por meninos e por meninas.

Os resultados apontam que entre os meninos há uma predominância de conflitos físicos (bater (14), puxar o brinquedo (3), tomar as coisas (2). Categorias essas similares ao que ocorreu com a distribuição dos resultados por faixa etária, pois tais conflitos foram os que prevaleceram entre as crianças de dois a três anos. Já os meninos de quatro e seis anos apresentaram um maior índice de conflitos comportamental/emocional, com a totalidade das citações referentes a competição/disputa por liderança e ao comportamento de pedir a ajuda da professora em determinados conflitos.

Os conflitos entre os meninos atrelados especialmente ao uso da força física pode estar relacionado ao discurso de masculinidade imposta que considera comum que os conflitos vivenciados pelos meninos possam ser relacionados a ações mais ativas e demonstrações de força, que resultam em conflitos mais físicos (Santos, 2018; Goldberg; Iruka, 2023); com predominância com os meninos de dois e três anos. Já a predominância de conflitos comportamental/emocional, com a totalidade das citações referentes a competição/disputa por liderança e ao comportamento de pedir a ajuda da professora em determinados conflitos com os meninos mais velhos (quatro e seis anos) pode refletir o fato de que os meninos seriam

mais relacionados a aspectos como agilidade, força e competição que foi aprendendo ao longo das manifestações culturais no ambiente escolar e fora dele, ao passo que os conflitos físicos eram reprimidos (Cardoso; Nascimento, 2017; Santos, 2018).

Dentre as formas de conflitos vivenciadas por meninos e meninas, destaca-se a ocorrência de um fenômeno de modificação do tipo de conflito mais utilizado pelas crianças, sobretudo com os meninos, com o aumento de suas idades e a consequente aquisição de novas experiências durante esse período. Com o passar do tempo, a predominância de conflitos físicos entre os meninos mais novos (dois a três anos) passam a apresentar conflitos mais de ordem comportamental/emocional quando mais velhos (quatro a seis anos).

4.2.1.2 Os conflitos vivenciados pelas meninas

As professoras foram questionadas sobre como são os conflitos vivenciados pelas meninas e se poderiam falar um pouco das vivências desse grupo. De acordo com as respostas das professoras, os conflitos vivenciados pelas meninas foram categorizados em: conflito comportamental/emocional (20), conflito físico (11), conflito por exclusão (9), conflito por negação (8) e conflito verbal (3). Tais categorias já foram descritas anteriormente.

Na tabela 8, pode-se verificar as formas de conflitos vivenciados pelas meninas:

Tabela 8 - Os conflitos vivenciados pelas meninas segundo as professoras

Categoria	Subcategoria	2-3 Anos (N= 20)			4-6 Anos (N= 20)			Total (N=40)
		Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Púb. (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Part. (N=20)	
Comportamental/ Emocional	Menos agressiva	5	0	5	1	3	4	9
	Chorar	0	3	3	1	0	1	4
	Pedir ajuda da professora	1	2	3	0	1	1	4
	Competição/disputa por liderança	0	0	0	0	3	3	3
	Bater	0	3	3	2	0	2	5
Físico	Puxar o brinquedo	1	1	2	0	1	1	3
	Tomar as coisas	0	0	0	1	2	3	3
	Não brincar com o colega	0	1	1	2	2	4	5
Exclusão	Se afastar	0	1	1	0	2	2	3

	Inveja	0	0	0	0	1	1	1
	Negativa para dividir	0	2	2	0	0	0	2
Negação	Negativa para seguir as regras da brincadeira	0	0	0	1	1	2	2
Verbal	Forma de se expressar	0	1	1	1	1	2	3

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

A forma de conflito comportamental/emocional foi a categoria que apresentou maior número de respostas no contexto vivenciado pelas meninas na escola. Foi subcategorizada em: ser menos agressiva (9), chorar (4), pedir ajuda da professora (4) e competição/disputa por liderança (3).

Logo após, os conflitos físicos foram subcategorizados em: bater (5), puxar o brinquedo (3) e tomar as coisas (3). Os conflitos por exclusão foram subdivididos em: não brincar com o colega (5), se afastar (3) e inveja (1). Os conflitos por negação foram subcategorizados em negativa para dividir (2) e negativa para seguir as regras da brincadeira (2), com o mesmo peso no grupo das meninas. E, por fim, os conflitos verbais, na forma de se expressar (3), obteve um índice maior no grupo de meninas, embora também tenha sido a última categoria de conflitos neste grupo.

Análise por idade das crianças

Foi apresentado na resposta das professoras que atuam com as meninas de dois a três anos um maior número de conflitos comportamental/emocional, com exceção da subcategoria competição/disputa por liderança (3) que foi representada em sua totalidade no grupo de meninas de quatro a seis anos. Os conflitos físicos também tiveram maior incidência no grupo de meninas de dois a três anos, com exceção da subcategoria tomar as coisas (3).

Os conflitos por exclusão obtiveram o maior percentual ocorreu no grupo de meninas de quatro a seis anos, em não brincar com o colega (5), se afastar (3) ou ter inveja (1). Bem como, houve uma predominância dos conflitos verbais na forma de se expressar (3).

Nos conflitos por negação houve o mesmo número de conflitos entre os dois grupos de idade, porém a negativa para dividir foi no grupo de meninas de dois a três anos e a negativa para seguir as regras das brincadeiras foi no grupo de quatro a seis anos.

Discussões

No que cabe aos conflitos vivenciados pelas meninas, houve um maior índice de conflito comportamental/emocional (20), relacionada a ser menos agressiva (9), chorar (4), pedir ajuda da professora (4), com maior índice com as meninas de dois a três anos. As meninas mais novas, de dois a três anos, na verdade, foram predominantes tanto do conflito comportamental/emocional quanto do conflito físico. Além disso, diferente dos meninos e das meninas de dois e três anos, houve uma relevância dos conflitos por exclusão (não brincar com o colega (5), se afastar (3) e inveja (1), especialmente com relação às meninas de quatro a seis anos.

No caso das meninas, a predominância do conflito comportamental/emocional (20), relacionada a ser menos agressiva (9), chorar (4), pedir ajuda da professora (4), pode estar relacionado a consideração de as meninas utilizam mais meios submissos para resolver o conflito como chorando, cedendo, saindo de perto, chamando a professora, ficando no cantinho emburrada, dizendo não ser mais amiga, dentre outros casos (Morais, 2006; Chiaparini et al., 2018; Silva et al., 2021; Mendonça; Leandro, 2021; Goldberg; Iruka, 2023). Isso implica uma associação entre as situações de conflitos com comportamentos considerados femininos, os quais seriam mais reservados em suas interações interpessoais, mais sentimentais, frágeis e levariam a menos conflitos e a manifestações mais verbais do que físicas (Santos, 2018; Mendonça; Leandro, 2021).

Dentre as formas de conflitos vivenciadas por meninos e meninas, destaca-se a ocorrência de um fenômeno de modificação do tipo de conflito mais utilizado pelas crianças, sobretudo com os meninos, com o aumento de suas idades e a consequente aquisição de novas experiências durante esse período. No caso das meninas, observa-se que certa manutenção da predominância de conflitos comportamental/emocional tanto entre as meninas mais novas (dois a três anos) quanto entre as mais velhas (quatro a seis anos). Porém, no caso das meninas mais velhas, há um aumento de conflitos por exclusão e de conflitos verbais. Tais dados dialogam com pesquisas que consideram que meninas, bem como, alunos sejam meninos ou meninas de séries mais avançadas (crianças mais velhas) passam a apresentar um maior domínio da linguagem oral e se utilizam da negociação como forma de resolução (Mendonça; Leandro, 2021). Ou seja, com o aumento da idade das crianças há um distanciamento de conflitos físicos que se utilizam da violência para resolução do conflito para conflitos mais comportamentais/emocionais e verbais.

4.2.1.3 Especificidades quando os conflitos ocorrem com meninos ou meninas

As professoras foram questionadas de forma direta se identificavam particularidades quando os conflitos ocorrem entre meninos e meninas. Para maioria das professoras, haviam particularidades dos conflitos de acordo com o sexo das crianças, ou seja, se era vivenciado por meninos ou meninas. Das 40 (quarenta) professoras, 22 (vinte e duas) responderam que sim e 18 (dezoito) responderam que não. Conforme a tabela 9 a seguir:

Tabela 9 - Existência de especificidades quando os conflitos ocorrem por meninos ou meninas

Categoria	2-3 Anos (N=20)			4-6 Anos (N=20)			Total (N=40)
	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	
Sim	4	4	8	4	10	14	22
Não	6	6	12	6	0	6	18

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Análise por idade das crianças

A pergunta buscava analisar qual seria a concepção a que a professora se identificava com relação a possíveis diferenças entre os grupos de meninos e meninas, em uma perspectiva de gênero.

Houve predominância de respostas afirmativas de professoras que lecionam a crianças de quatro a seis anos (14), em que reconhecem a existência de particularidades quando o conflito ocorre com meninos ou meninas. Já no caso de respostas que negam a existência de particularidades quando os conflitos ocorrem com meninos ou meninas, houve uma predominância de respostas das professoras que lecionam a crianças de dois a três anos.

Em aprofundamento as respostas dadas pelas professoras a esse questionamento, foram categorizadas quais seriam as particularidades que compõem os grupos de meninos e meninas em situações de conflito. O grupo de meninos foi subcategorizado em: possuir mais conflitos (1) e serem mais agressivos (2). O grupo de meninas foi subcategorizado em: serem mais tranquilas (5) e possuírem menos conflitos (5). Com a totalidade das respostas dadas por professoras de crianças de dois a três anos. Conforme tabela 10 abaixo:

Tabela 10 - Especificidades quando os conflitos ocorrem por meninos ou meninas

Categorias	Subcategorias	2-3 Anos (N=20)			4-6 Anos (N=20)			Total (N=40)
		Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Púb. (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Part. (N=20)	
Meninos	Mais conflitos	1	0	1	0	0	0	1

	Mais agressivos	1	1	2	0	0	0	2
Meninas	Mais tranquilas	2	3	5	0	0	0	5
	Menos conflitos	2	3	5	0	0	0	5

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Discussões

Muito embora tenham sido identificadas e tabuladas as particularidades acima com relação aos conflitos no grupo de meninas ou meninos, quando as professoras foram questionadas de forma direta se identificavam particularidades quando os conflitos ocorrem entre meninos e meninas, de 40 professoras, apenas 22 responderam que existem diferenças e especificidades quando os conflitos ocorrem no grupo de meninas ou no grupo de meninos. É importante observar que houve predominância de respostas afirmativas sobre as diferenças entre os grupos de professoras que lecionam a crianças de quatro a seis anos (14), o que permite considerar que há uma acentuação das diferenças de gênero com base as crianças vão crescendo e convivendo em sociedade, as disparidades de gênero vão se tornando mais acentuadas. Com base nas especificidades que perpassam cada grupo na Educação Infantil, é esperado que o comportamento das crianças deve estar de acordo com os comportamentos que são esperados/normativizados para o suposto gênero a que se identifica (Hämäläinen, 2021). Em muitos casos, a normatividade com base nos códigos de gênero são impostos pelas culturas adultocêntricas às culturas infantis, como no caso das brincadeiras direcionadas e denominadas de menino (mais ativas, de correr, com ações que rememoram o uso da força, etc) e de menina (mais paradas, voltada ao cuidado, etc) (Mendonça; Leandro, 2021; (Cardoso; Nascimento, 2017; Santos, 2018).

Quando perguntadas quais seriam as particularidades que compõem os grupos de meninos e meninas em situações de conflito, as professoras apresentaram que o grupo de meninos possui mais conflitos (1) e são mais agressivos (2). Isso pode indicar que os códigos de gênero podem perpassar a própria relação educador-criança, como, em casos de menor aproximação educador-menino e uma maior ocorrência de conflitos entre esses (Goldberg; Iruka, 2023). Já o grupo de meninas foi subcategorizado por serem mais tranquilas (5) e possuírem menos conflitos (5).

Entretanto, embora tenha sido observado uma predominância dos conflitos físicos pelos meninos, essa ocorrência se apresentou como a segunda categoria com maior número de ocorrência nas situações de conflitos vivenciadas pelas meninas. Com isso, ao mesmo tempo que é possível observar que a violência física é uma forma comum de resolver conflitos nessa faixa etária, tanto para meninos quanto para meninas, observa-se que há especificidades quanto a predominância desse tipo de conflito entre meninos, o que pode ser remetido a uma construção cultural generificada. Dessa forma, um comportamento inicialmente natural, passa a ser perpetrado culturalmente apenas para um dos sexos, o que indica a importância de se questionar que os sujeitos do sexo masculino são inerentemente violentos por sua condição de sexo (pela testosterona). Aqui grifa-se a importância de atentar para o fato que meninos aprendem desde pequenos que a violência é legítima, tolerada e naturalizada.

De acordo com Louro (2008), as discussões do gênero advém das complexidades do fazer-se mulher e homem, enquanto processos que acontecem no âmbito da cultura e é construído de forma contínua ao longo da vida dos sujeitos por meio de aprendizagens e práticas. Ademais, nas relações de gênero que são exercidas por meninos e meninas desde a infância é possível observar o reforço aos estereótipos da agressividade masculina e da submissão feminina. Embora, as vivências relacionadas aos gêneros e a sexualidade estejam cada vez mais diversas, questionando construções sociais que eram consideradas por muito tempo como imutáveis, naturais, universais (Louro, 2008), os dados obtidos ainda indicam uma certa reprodução de padrões de gênero no tocante às formas de conflito e suas resoluções.

As questões de gênero podem, portanto, trazer à tona problemáticas no âmbito social da Educação Infantil e da primeira infância, as quais necessitam de uma análise cuidadosa (Alfaro; Rodríguez, 2022). No caso dos conflitos de gênero, pode ser analisado como a atuação pedagógica em perspectiva de gênero pode contribuir para um menor uso da força física na resolução de conflitos entre os meninos e para comportamentos mais assertivos das meninas frente a tais situações.

4.2.2 Resolução de conflitos

Para analisar qual seria o entendimento das professoras sobre as resoluções de conflitos com meninos e meninas no ambiente escolar, essas foram perguntadas sobre: como

os meninos e as meninas resolviam os conflitos? Se havia diferença nas formas de resolução de conflitos utilizadas pelos meninos ou pelas meninas?

Houve uma variação mais expressiva quando as respostas das professoras sobre a resolução de conflitos com meninos e meninas foram tabuladas e analisadas com base na idade das crianças, se comparada a tabulação dos dados de acordo com a resposta das professoras das escolas públicas frente às de escolas privadas. Com isso, serão utilizadas as tabelas em que houve a tabulação dos dados de acordo com a variável idade das crianças.

4.2.2.1 Formas de resolução de conflito utilizadas pelos meninos

As professoras foram questionadas quais seriam as formas de resolução de conflito utilizadas pelos meninos no contexto escolar. As respostas das professoras foram categorizadas de acordo com o tópico anterior em: agressiva (28), assertiva (27), submissa (9) e intervenção direta da professora (7). Conforme a tabela 11 abaixo:

Tabela 11 - Formas de resolução de conflito utilizadas pelos meninos

Categoria	Subcategoria	2-3 Anos (N=20)			4-6 Anos (N=20)			Total (N=40)
		Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	
	Bater	8	7	15	6	5	11	26
Agressiva	Tomar o objeto	1	0	1	1	0	1	2
	Chamar a professora quando necessário	3	2	5	1	4	5	10
	Conversar	0	3	3	1	1	2	5
	Mediar	3	0	3	2	0	2	5
	Devolver o objeto	0	1	1	2	0	2	3
	Pedir desculpa	0	1	1	0	1	1	2
Assertiva	Dividir	0	0	0	0	1	1	1
	Chorar	2	3	5	0	1	1	6
Submissa	Sempre chamar a professora	1	2	3	0	0	0	3
Intervenção direta da professora	A criança não tem habilidade	2	2	4	1	2	3	7

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

No caso das resoluções de conflitos utilizadas pelos meninos, houve uma predominância do uso da forma agressiva, que foi subdividida em: bater (26) e tomar o objeto (2). Seguida pela forma de resolução assertiva, que foi subdividida em: chamar a professora quando necessário (10), conversar (6), mediar (5), devolver o objeto (3), pedir desculpa (2) e dividir (1). Por fim, as formas que menos foram utilizadas foram a submissão e intervenção direta da professora. No caso da forma submissa, teve-se a subdivisão em: chorar (6) e sempre chamar a professora (3). Já no caso da intervenção direta da professora, foram sete (7) menções.

Análise por idade das crianças

Houve a predominância da retratação das formas de resoluções agressivas pelas professoras de crianças de dois a três anos (15) e da resolução submissa, especialmente no ato de chorar (5). Já com relação a resolução assertiva, houve uma equivalência de incidência de respostas com relação às professoras de crianças de dois a três anos e as de quatro a seis anos, com exceção de devolver o objeto e dividir que foi maior entre as crianças de quatro a seis anos. Onze professoras não responderam a este questionamento ou não observaram particularidades com relação à resolução de conflitos entre os meninos.

Discussões

Com relação às formas de resolução de conflito utilizadas pelos meninos, foi apontado pelas professoras predominância da resolução agressiva (28), com predominância entre os meninos de dois a três anos, seguida da resolução assertiva (27). A predominância da resolução agressiva pelos meninos pode estar relacionada a possuírem comportamentos mais ativos e demonstrações de força, que resultam em conflitos mais físicos (Santos, 2018; Goldberg; Iruka, 2023). Isso reflete a reprodução de padrões de gênero impostos socialmente sobre o comportamento esperado para os meninos, na condução dos espaços e brincadeiras (Santos; Silva, 2020), dentre outros exemplos de conflitos de gênero na Educação Infantil (Morais, 2006; Chiaparini et al., 2018). Especialmente, quando são mais novos, frente a predominância com os meninos de dois e três anos na pesquisa.

Com relação aos meninos, uma possível diminuição nos níveis de agressividade para assertividade com o aumento da idade, pode estar relacionado a como aprendem a autorregular suas emoções com base no apoio dos adultos (Goldberg; Iruka, 2023). Pesquisas

apontam, sobre o contexto escolar, que meninos que têm relações mais próximas com seus professores tiveram maior desenvolvimento linguístico, envolvimento acadêmico e habilidades sociais (Goldberg; Iruka, 2023). Todavia, muitas vezes, ocorre uma menor aproximação entre os professores e os meninos, por acreditar que apresentam mais conflitos e comportamentos problemáticos (Goldberg; Iruka, 2023). Tal fator pode refletir na predominância de resoluções mais agressivas quando os meninos são mais novos e apenas quando vão crescendo vão adquirindo formas mais assertivas, com isso, podem levar mais tempo do que as meninas para desenvolvê-las.

No entanto, é importante destacar que esses padrões não são universais e podem variar de acordo com o ambiente familiar, escolar e cultural em que a criança está inserida. As expectativas de gênero desempenham um papel significativo, mas não determinam as únicas formas de resolução de conflitos possíveis para meninos ou meninas.

Ademais, cabe apontar que a progressão para resoluções mais assertivas com o aumento da idade dos meninos e das meninas ainda não seja uma constante social. Posto que, com relação aos homens adultos de fato ainda há um problema social relacionado à violência masculina, tanto física quanto simbólica, que afeta os próprios homens, visto que eles se envolvem em confrontos e mortes entre si, além de representarem a maior parte da população carcerária. Bem como, que não afeta apenas os homens, mas também as mulheres a que se relacionam socialmente, por meio de abusos, agressões, estupros e feminicídios. Embora exista uma multipluralidade dos homens, infelizmente, a violência ainda é um fator que perpassa, caracteriza e traz consequências as suas vidas e a sociedade (Campos; Souza; Carvalho, 2022). Com relação às mulheres adultas, em que não há transcendência dos traços predominantes da submissão, e observada a violência masculina (Alfaro; Rodríguez, 2022), o índice de violência contra a mulher só cresce, sendo necessário até mesmo legislações específicas para tentar contê-la de forma emergencial e tardia, como a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) e a Lei do Feminicídio (Brasil, 2024).

4.2.2.2 Formas de resolução de conflito utilizadas pelas meninas

As professoras foram questionadas quais seriam as formas de resolução de conflito utilizadas pelas meninas no contexto escolar. As respostas das professoras foram categorizadas de acordo com o tópico anterior em: assertiva (36), submissa (16), agressiva (13) e intervenção direta da professora (5). Conforme a tabela 12 abaixo:

Tabela 12 - Formas de resolução de conflito utilizadas pelas meninas

Categoria	Subcategoria	2-3 Anos (N=20)			4-6 Anos (N=20)			Total (N=40)
		Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	
Assertiva	Chamar a professora quando necessário	3	2	5	2	5	7	12
	Conversar	1	3	4	2	2	4	8
	Devolver o objeto	3	1	4	2	1	3	7
	Pedir desculpa	0	1	1	1	3	4	5
	Mediar	2	0	2	0	1	1	3
	Dividir	0	0	0	0	1	1	1
	Chorar	3	3	6	0	1	1	7
Submissa	Sempre chamar a professora	1	2	3	1	1	2	5
	Sair de perto	0	0	0	4	0	4	4
Agressiva	Bater	5	5	10	0	2	2	12
	Tomar o objeto	0	0	0	1	0	1	1
Intervenção direta da professora	A criança não tem habilidade	2	1	3	0	2	2	5

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

No caso das resoluções de conflitos utilizadas pelas meninas, houve uma predominância do uso da forma assertiva, que foi subdividida em: chamar a professora quando necessário (12), conversar (8), devolver o objeto (7), pedir desculpa (5), mediar (3) e dividir (1). Seguida pela forma de resolução submissa, que foi subdividida em: chorar (7) e sempre chamar a professora (5) e sair de perto (4).

Por fim, as formas que menos foram utilizadas foram a agressiva e a intervenção direta da professora. No caso da forma agressiva, teve-se a subdivisão em: bater (12) e tomar o objeto (1). Embora, seja possível observar uma equivalência de ocorrências entre chamar a professora quando necessário (12) e bater (12). Já no caso da intervenção direta da professora, foram sete (5) menções, ou seja, em quantidade um pouco menor que no caso dos meninos.

Análise por idade das crianças

As formas de resolução assertivas foram predominantes entre as meninas de quatro a seis anos. Já as formas de resolução agressiva, submissa e intervenção direta da professora foram predominantes entre as meninas de dois e três anos, com um maior uso do bater (10) de doze ocorrências. Ainda sobre os dados, treze professoras não responderam a este questionamento ou não observaram particularidades com relação à resolução de conflitos entre as meninas.

Discussões

Com relação às formas de resolução de conflitos utilizadas pelas meninas, as respostas das professoras indicaram uma predominância da resolução assertiva (36), com predominância entre as meninas de quatro a seis anos, e submissa (16).

Em outro ponto, o maior índice de resolução submissa também foi registrado com relação às meninas mais novas (dois a três anos) pode estar relacionado também com a autorregulação sensorial e emocional básicas da própria criança enquanto sujeito em desenvolvimento (Sobral; Caetano, 2021; Barrios, 2016). Mas também, pode refletir o reforço social que é dado ao comportamento que é esperado pelas meninas/mulheres como mais delicadas, doces, carinhosas, sensíveis e pacientes (Cardoso; Nascimento, 2017; Santos, 2018; Campos; Souza; Carvalho, 2022). Entretanto, observa-se que os meninos e meninas de dois e três anos, aqueles mais agressivos e essas mais submissas, pode despontar em problemáticas sociais referente aos conflitos de gênero na sociedade, pois quando meninas mais submissas se relacionam com os meninos que são socialmente reforçados a serem mais agressivos isso pode trazer consequências tanto para qualidade da relação atual quanto futuramente na vida adulta (Goldberg; Iruka, 2023).

Além disso, foi observado que, com o aumento da idade dos meninos e das meninas no contexto escolar passa a haver uma predominância das formas de resoluções assertivas. Esse fenômeno pode estar relacionado a pesquisas que consideram que meninas, bem como, alunos sejam meninos ou meninas de séries mais avançadas (crianças mais velhas) passam a apresentar um maior domínio da linguagem oral e se utilizam da negociação como forma de resolução (Mendonça; Leandro, 2021). A linguagem é uma ferramenta social empregada nas interações comunicativas, e diversos fatores, como o gênero, podem impactar esse processo. Os estímulos oferecidos a meninos e meninas são diferentes, refletindo as distinções socioculturais estabelecidas ao longo dos séculos. Considera-se que sujeitos do sexo feminino possuem desfecho mais favorável no processo de aquisição da fala comparado ao

sexo masculino, o que é atribuído a fatores hormonais, cronologia cerebral (Leandro et al., 2022).

Além disso, é importante destacar a disparidade nos estímulos sociais oferecidos a meninos e meninas. Aos meninos, são atribuídas características como coragem, frieza e heroísmo, sendo incentivados desde cedo a participar de brincadeiras mais agitadas e enérgicas, que estimulam principalmente o desenvolvimento motor (Leandro et al., 2022). Já as meninas são vistas como seres delicados, sensíveis e mais sociáveis, recebendo estímulos voltados para o desenvolvimento da motricidade fina e da linguagem para expressar mais as suas emoções (Raffaini, 2018). Essa assimetria é particularmente visível no contexto escolar e familiar (Ciribelli; Raserá, 2019). Bem como, pode estar relacionada ao fato de que as meninas são ensinadas desde pequenas a cuidar do outro (Campos; Souza; Carvalho, 2022).

Além disso, pode haver uma vigilância por parte das próprias crianças para perpetuar os padrões hegemônicos de gênero (Vasconcelos; Gabriel; Cardoso, 2024), se o comum para meninas é ser mais delicadas, doces, carinhosas, sensíveis e pacientes (Cardoso; Nascimento, 2017; Santos, 2018; Campos; Souza; Carvalho, 2022), a desvinculação desse estereótipo esperado pode trazer consequências, como, ser considerada mais masculina se utilizar formas agressivas de resolução. A sociedade, de forma geral, espera que as mulheres sejam mais colaborativas e busquem harmonia nos relacionamentos, o que pode levá-las a utilizar abordagens mais assertivas, baseadas no diálogo e na negociação, em vez de abordagens agressivas ou confrontativas (Louro, 2008). Em muitos contextos, a agressão física ou verbal pode ser vista como uma maneira "aceitável" de resolver conflitos para meninos mais novos, enquanto expressões mais assertivas e de negociação são frequentemente mais incentivadas em meninas desde as mais novas, devido às características impostas de feminilidade.

4.2.2.3 Especificidades na resolução de conflito utilizada por meninas e meninos

As professoras foram questionadas de forma direta se observavam particularidades nas formas de resolução de conflitos utilizadas por meninos e meninas. No caso, houve uma equivalência das que concordavam com a existência de diferenças (17 - sim) e das professoras que não observaram diferença (17 - não), com seis professoras que não responderam a esse questionamento. Conforme tabela 13:

Tabela 13 - Existência de especificidades na resolução de conflito utilizada por meninas e meninos

Categoria	2-3 Anos (N=20)			4-6 Anos (N=20)			Total (N=40)
	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	Prof. Púb. (N=10)	Prof. Part. (N=10)	Total Anos (N=20)	
Sim	5	0	5	7	5	12	17
Não	3	10	13	2	2	4	17
Não respondeu	2	0	2	1	3	4	6

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Análise por idade das crianças

A maioria das professoras de crianças de quatro a seis anos responderam que identificavam particularidades na forma que os meninos e as meninas resolviam os seus conflitos, enquanto que as professoras de crianças de dois a três anos foi predominante em não identificar diferenças nesse sentido.

Discussões

Com relação a se as professoras identificam particularidades na forma que os meninos e as meninas resolviam os seus conflitos, a maioria das professoras de crianças de quatro a seis anos responderam que sim (12), já a maioria das professoras de criança de dois a três anos responderam que não (13). O que reflete uma maior diferenciação das questões de gênero com base no crescimento das crianças e nas formas interação que são consolidadas na fase pré-operatória, em que há o desenvolvimento da capacidade de reflexão simbólica dos acontecimentos, relacionada principalmente à apreensão da língua e desenvolvimento de uma moral heterônoma na reprodução das regras sociais de convívio (Piaget, 1994). Nessa fase, as crianças se encontram, em sua maioria, em meio a uma moralidade heterônoma de reprodução interpretativa das regras sociais de convívio, já com um maior desenvolvimento e utilização da linguagem oral (Lipina; Evers, 2017; Aboagye et al., 2021; Yang; Péh; Ng, 2021). O que contribui para um afinamento das relações interpessoais das crianças e pode contribuir, até mesmo, para os conflitos por questões de gênero. Uma menina pode conflitar com um menino porque não quer brincar de uma determinada brincadeira que considera apenas para meninos. Um menino pode se recusar a brincar com determinado brinquedo porque o considera de menina. Bem como, o docente pode reproduzir os padrões de gênero impostos na condução dos espaços e brincadeiras (Santos; Silva, 2020).

Assim, denota-se a necessidade da comunidade escolar construir uma educação com base na equidade de gênero desde a primeira infância, conforme os dados, assim, é possível contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Conhecer e analisar o fenômeno dos conflitos e suas resoluções em perspectiva de gênero, permite observar possíveis consequências relacionadas aos padrões que continuam a se perpetuar na sociedade, por exemplo, frente a agressividade masculina e submissão feminina. Para isso, muitas vezes, será necessário romper com a cultura em que foi educado enquanto sujeito e/ou profissional para alcançar uma formação que proporcione um modelo autêntico de equidade entre meninos e meninas desde os seus primeiros comportamentos (Capdevila et al., 2014; Leandro et al., 2022).

4.3 Concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos: fatores contextuais

Para analisar quais seriam as concepções das professoras relativas às situações de conflitos e as resoluções de conflitos também houve a tabulação dos dados de acordo com a variável contextual com base na resposta de professoras que atuavam em escolas públicas ou escolas privadas de Educação Infantil.

A tabulação dos dados sobre as concepções das professoras com relação às situações de conflitos e suas resoluções não apresentou uma variação expressiva quando organizada de acordo com a resposta de professoras de escolas públicas em face das professoras de escolas privadas. As concepções das professoras variaram mais quando os dados foram tabulados de acordo com a idade das crianças. Com isso, os dados sobre as concepções das professoras sobre as situações de conflitos e suas resoluções foram analisadas de acordo com as idades das crianças.

Seguem em anexo as tabelas em que os dados sobre as concepções das professoras com relação às situações de conflitos e suas resoluções foram organizados.

Discussões

A variação inexpressiva dos dados sobre as concepções das professoras com relação às situações de conflitos e suas resoluções quando tabulados de acordo com o contexto, se em instituições de Educação Infantil Públicas ou Instituições de Educação Infantil privadas, pode

estar relacionado à formação pedagógica das docentes. A formação pedagógica dos profissionais de Educação Infantil tende a ser focada em uma padronização com base no currículo oficial, que pode trazer uma maior unicidade às suas concepções do que fatores contextuais pontuais. Isso pode estar relacionado à crescente regulamentação da profissionalização docente na Educação Infantil, apoiada por uma formação teórica fundamentada em legislações educacionais (Moro; Coutinho, 2018; Oliveira; Oliveira, 2024).

A variação com relação a fatores contextuais passa a ser mais expressiva quando analisada a prática docente por meio das formas de mediação de conflito que a professora afirma utilizar. Nesse caso, condições contextuais e materiais da instituição em que atuam podem interferir em sua prática pedagógica, seja pela escassez de materiais, condições de trabalho, estrutura da escola, quantidade de alunos por turma, excesso de cobranças pedagógicas, dentre outros fatores. Na presente pesquisa, as educadoras de instituições públicas e privadas não apresentaram diferenças significativas em termos de concepções sobre conflitos e resoluções, mas foram observadas variações em relação à forma prática com que elas afirmam realizar as mediações dos conflitos. Inclusive, destaca-se que as diferenças contextuais, quando consideradas as mediações docentes, foram mais expressivas que a idade e o sexo das crianças. Dessa forma, a presente pesquisa revela, o que tantas outras pesquisas também concluem: que a relação entre concepção e prática não é uma relação direta uma vez que diferentes fatores, e aqui se destaca as diferenças contextuais, podem contribuir para isso.

Nesse sentido, é importante frisar ainda que a responsabilidade pela qualidade da prática pedagógica não deve recair exclusivamente sobre os professores e suas formações, como frequentemente é sugerido, pois suas práticas também envolvem as condições contextuais de trabalho, que precisam ter a qualidade assegurada pelo Estado (Falco, 2022; Oliveira; Oliveira, 2024), seja em instituições públicas ou privadas.

A Educação Infantil possui características específicas que exigem uma atenção diferenciada. A necessidade de uma proporção adequada e mais reduzida entre professor e aluno, a promoção de um espaço físico desafiador, acolhedor, estimulante e seguro, um material pedagógico adequado que traga toda uma diversidade e em quantidade suficiente, são apenas alguns dos fatores que trazem as demandas e o custo mais elevado da Educação Infantil (Peroni; Susin; Montano, 2021). Muitas vezes a própria gestão da escola é autoritária, a demanda de crianças e trabalho é elevada, faltam recursos e esses fatores contextuais podem refletir na prática docente (Campos; Madeira, 2020; Silva; Braga; Vieira, 2021). Com isso, destaca-se a necessidade de transcender o debate acadêmico para chegar às práticas

pedagógicas em face do seu contexto e de políticas educacionais locais (Moro; Coutinho, 2018).

4.4 Mediação docente de professoras da Educação Infantil frente a situações de conflitos e suas resoluções entre crianças de dois a seis anos

Para analisar quais seriam as formas de mediação que as professoras utilizam quando ocorrem situações de conflito ou quando as crianças estão resolvendo seus conflitos, essas foram perguntadas sobre: Frente a situações de conflitos, como você costuma mediar as crianças para resolução do conflito?

No caso da mediação docente, houve uma variação mais expressiva quando as respostas das professoras sobre a mediação de conflitos foram tabuladas e analisadas com base no contexto das escolas públicas e privadas, se comparada tabulação dos dados com base na idade das crianças. Com isso, serão utilizadas as tabelas em que houve a tabulação dos dados de acordo com o contexto para a análise das mediações.

As formas de mediação indicadas foram categorizadas em: autônomas (60) e heterônomas (28). Explicadas a seguir:

- **Mediação autônoma:** são formas de mediação em que um terceiro contribui para o desenvolvimento do sujeito, considerando-o capaz e dando-lhe meios para de chegar sozinho a uma resolução do conflito.

“Já com certeza tem muito conflito que eu nem chego perto para resolver, quando eu menos espero eles já tem resolvido, eu só interfiro mesmo assim se partirem para agressão né, aí eu interfiro, mas enquanto eu vejo assim eles podendo resolver entre eles eu deixo assim para dar autonomia a eles para resolverem seus próprios conflitos e se tornarem assim, adultos independentes né, num ficar esperando por alguém para resolver esses conflitos.” (Prof. púb. 17, crianças de 4 a 6 anos)

Subcategorias

- **Conversa:** a mediação utilizada pela professora dar-se por meio da conversa com as crianças, explicando formas mais assertivas de lidar com a situação, nesse caso, visa-se a conscientização da criança.

“é mais assim tia trouxe o brinquedo e não me emprestou aí começa aquela birrinha, um vai para o canto outro vai para o outro, aí chamamos para conversar e compartilhar o brinquedo.” (Prof. Part. 11, crianças de 2 a 3 anos)

- **Medeia um acordo:** quando a professora precisa desenvolver alguma estratégia para mediar a situação, com vistas a que as crianças entre em um acordo e resolvam o conflito.

“sim, é como eu falei essa questão os meninos tendem a resolver por si só e as meninas tendem a chamar tia, minha amiga fez isso, professora aconteceu isso, pedir a mediação da professora.” (Prof. Part. 11, crianças de 4 a 6 anos)

- **Ensina a dividir:** as professoras partem do exercício cotidiano com as crianças para ensinar a elas a dividir os brinquedos, os materiais, dentre outros.

“é uma questão muito natural, porque até essa faixa-etária o egocentrismo faz parte, mesmo assim a gente vai ensinando que ele pode dividir a atenção da professora, da mãe, dividir o brinquedo com o colega, isso também é educar, isso também é pedagógico.” (Prof. Púb. 8, crianças de 2 a 3 anos)

- **Abordagem pedagógica:** a professoras observa nas situações de conflitos uma oportunidade de trabalho pedagógico das emoções, com vistas a diminuição do uso da violência pelas crianças.

“não, às vezes eles se conversam e acabam dando o objeto conversando, porque é ensinado dessa maneira, eu mesmo trago muita temática quando vejo que eles são muito violentos em sala de aula, algum livro, alguma história que venha trabalhar essa temática com eles justamente das emoções, porque é uma geração uma turma, que já não é fácil pela idade, porque educação infantil existe muito essa questão que é meu, é muito egocêntrico, mas aí você tem um reforço, fala que é errado.” (Prof. Part. 4, crianças de 4 a 6 anos)

- **Conscientiza sobre o sentimento do colega:** a professora mediou o conflito buscando conscientizar o colega em conflito sobre os sentimentos do outro colega, por exemplo, afirmando que ele sente dor e que o outro não deve bater por essa razão.

“eu digo vamos lá vamos tentar, aí você diz isso é meu né isso aqui eu estou brincando, não pega, não faz, as vezes quando bate aí eu digo vai lá e diz que eu sinto dor, eles vão verbalizando, as vezes dá certo e às vezes não, mas é muito por conta da faixa-etária que eles se encontram.” (Prof. Part. 19, crianças de 2 a 3 anos)

- **Ensina a pedir:** as professoras partem do exercício cotidiano com as crianças para ensinar a elas a dividir os brinquedos, os materiais, dentre outros.

“né então se é uma boneca, um carro, qualquer coisa, o que a gente respeita é quem pegou primeiro, se você quer aí a gente vai pedir a ela você me empresta, respeita também aquela criança, a gente vai conversar, se mesmo assim ela não quiser entregar a tia também não vai obrigar porque também precisa respeitar ela, a decisão dela, entendeu, aí eu mediei dessa forma a decisão de escolha com relação a brinquedos, é livre e a criança escolhe.” (Prof. Part. 10, crianças de 4 a 6 anos)

- **Mediação heterônoma:** há a intervenção direta de um terceiro no conflito, que impõe a forma de resolução a ser utilizada, não permitindo aos sujeitos envolvidos se desenvolverem a ponto de chegar a uma resolução.

“não, eu tendo mediar da mesma forma, tanto quando está com choro eu tento acalmar, vamos lá conversar, dizer que é seu o brinquedo, o brinquedo é da escola mas a partir do momento que ela está brincando mesmo que não queira passa a pertencer a ela, eu não gosto de tomar partido da menina, do menino, não, é de quem pegar primeiro, com o cavalinho foi fulaninho aí veio o outro e pegou aí eu faço a mediação, independente de idade, independente de ser menina ou menino.” (Prof. part. 39, crianças de 4 a 6 anos)

Subcategorias

- **Intervém:** a professora possui o comportamento de intervir de forma direta no conflito com vistas a solucionar o conflito por si, na condição de adulto mais capacitado para resolver o conflito, sem buscar desenvolver trabalho pedagógico ou a autonomia da criança a partir do conflito.

“não, eu intervenho e explico não esse aqui é o do coleguinha, se tem dois eu dividido e cada um fica com um, eles não têm a maturidade de se resolver só, tem que ter a intervenção da professora ou da auxiliar.” (Prof. part. 18, crianças de 4 a 6 anos)

- **Manda pedir desculpa:** a professora utiliza-se de seu posto de autoridade enquanto adulta e professora para dar uma ordem a criança, ou seja, manda que peça desculpa a outra criança.

“tem aqueles que também não gostam de pedir desculpa, tem que criança, pronto eu tinha essa, eu dizia vai ter que pedir, vai sim, então eu vou ter que impor, se você não pedir desculpa você não vai ter isso pronto, aí através de alguma coisa que eu oferecesse aí ela cede.” (Prof. Part. 2, crianças de 4 a 6 anos)

- **Entrega a quem pegou primeiro:** a professora utiliza-se de autoridade para pegar o brinquedo de uma criança e entregar para outra, geralmente, aquela que pegou primeiro.

“eu não gosto de tomar partido da menina, do menino, não, é de quem pegar primeiro, com o cavalinho foi fulaninho aí veio o outro e pegou aí eu faço a mediação, independente de idade, independente de ser menina ou menino.” (Prof. Part. 19, crianças de 2 a 3 anos)

- **Coloca no cantinho do pensamento:** para mediar a situação, a professora retira a criança do meio das demais crianças e coloca em um canto separado, chamado de lugar do pensamento.

“Aí a gente tenta resolver da melhor forma possível, seja um pedido de desculpa com o colega, seja um abraço, a gente faz um cantinho onde tem um cartaz com o legal para cima e para baixo, aí quem faz alguma coisa errada fica lá um pouquinho para pensar no que fez, para ver que realmente não foi legal o que fez. Aí a gente trabalha toda essa parte.” (Prof. Part. 1, crianças de 2 a 3 anos)

As formas de mediação foram organizadas na tabela 14, a seguir:

Tabela 14 - Formas de mediação das professoras frente a situações de conflitos entre as crianças

Categoria	Subcategorias	Prof. Púb. (N=20)			Prof. Part. (N=20)			Total (N=40)
		2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Autonomia	Conversa	2	1	3	10	10	20	23
	Medeia um acordo	4	5	9	3	5	8	17
	Ensina a dividir	2	0	2	4	4	8	10
	Abordagem pedagógica	0	0	0	2	3	5	5
	Conscientiza sobre o sentimento do colega	1	0	1	1	2	3	4
	Ensina a pedir	1	0	1	0	0	0	1
	Intervém	0	2	2	6	6	12	14
	Manda pedir desculpa	2	1	3	2	5	7	10
	Entrega a quem pegou primeiro	0	0	0	1	1	2	2
	Guarda o objeto	0	0	0	0	1	1	1
Heteronomia	Coloca no cantinho do pensamento	1	0	1	0	0	0	1

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

A forma de mediação que considera a autonomia dos sujeitos envolvidos em um conflito foi a que obteve maior incidência nas respostas das professoras sobre as suas realidades. A mediação autônoma foi subdividida em: conversa (23), mediação de um acordo (17), ensina a dividir (10), abordagem pedagógica (5), conscientiza sobre o sentimento do colega (4) e ensina a pedir (1).

A forma de mediação heterônoma foi subdividida em: intervenção (14), manda pedir desculpa (10), entrega a quem pegou primeiro (2), guarda o objeto (1) e coloca no cantinho do pensamento (1).

Análise por professoras de escolas públicas e particulares

Há uma predominância das formas de mediação autônomas relatadas pelas professoras das escolas particulares, especialmente com relação a conversar, que obteve uma recorrência

de vinte (20) para as professoras particulares e três (3) para as professoras de escolas públicas. A exceção ocorreu apenas com a mediação de um acordo, que foi maior no relato das professoras de escola pública.

No mesmo sentido, foram predominantes as respostas das professoras de escolas particulares com relação às formas heterônomas de mediação, com a ressalva de colocar no cantinho do pensamento, que obteve uma (1) resposta por uma professora da instituição pública.

Discussões

Adentrando na mediação das professoras frente a situações de conflitos entre as crianças, foi observada uma maior variação dos dados quando organizados de acordo com o contexto do que quando relacionado a idade ou ao sexo das crianças. Considera-se, com isso, como as características em termos de estrutura, formação dos profissionais, infraestrutura, proposta pedagógica, materiais didáticos e condições de trabalho podem refletir na prática docente (Silva; Braga; Vieira, 2021).

A mediação docente apresenta grande relevância na Educação Infantil e no trabalho com as situações de conflito. Pois, está relacionada a uma abordagem construtiva para a resolução de conflitos, na qual o educador facilita o processo ao permitir que as crianças cheguem a uma solução conjunta e mais benéfica para elas. A prática da mediação docente se distingue da intervenção direta e resolução imediata imposta pelo próprio educador, como tomar o brinquedo ou aplicar castigos, entre outras atitudes (Yang; Péh; Ng, 2021), pois essas ações reforçam uma relação hierárquica que pouco contribui para a reflexão e autonomia da criança. É de extrema relevância reconhecer a importância de um ambiente cooperativo e não autoritário, de uma comunicação não violenta e de relações recíprocas. Muito embora, para muitos educadores, transformar esse conceito de mediação em uma prática que integra a rotina escolar ainda representa um desafio (Knoener; Santos; Duarte, 2022).

Os educadores, enquanto sujeitos e agentes sociais/educacionais, possuem concepções sobre os fatores que integram o contexto social da Educação Infantil. A forma como percebem as crianças com as quais trabalham, por exemplo, pode influenciar a maneira como irão interagir ou se relacionar com elas (Goldberg; Iruka, 2023). Dessa forma, as práticas pedagógicas dos docentes podem sofrer transformações, transitando de uma postura de adultos/árbitros, em uma relação hierárquica, para a de adultos/mediadores, que proporcionam maior autonomia às crianças, estabelecendo uma relação mais horizontal. A atuação do

educador-mediador é construída a partir do manejo de valores como diversidade, democracia, justiça, confiança, empatia e ética (Sobral; Caetano, 2021).

Com base na prática docente foi necessário, até mesmo, uma terceira categoria de resolução de conflitos além das três primeiras formas de resolução (assertiva, agressiva e submissa) categorizadas de acordo com a literatura que fundamenta a presente pesquisa (Deluty, 1979). A intervenção direta da professora foi criada de acordo com as respostas dadas pelas as professoras e com vistas ao melhor enquadramento dos dados e pode ser enquadrada enquanto uma prática de mediação docente, embora esteja relacionada a uma forma heterônoma de mediação, pois a professora interfere diretamente no conflito sem que conduza as crianças a promoverem por si uma resolução.

Nas formas de mediação indicadas pelas professoras, houve a predominância de formas autônomas (60) frente a formas heterônomas (28). A mediação autônoma representa formas de mediação em que um terceiro contribui para o desenvolvimento do sujeito, considerando-o capaz e dando-lhe meios para chegar sozinho a uma resolução do conflito. Na mediação heterônoma há a intervenção direta de um terceiro no conflito, que impõe a forma de resolução a ser utilizada, não permitindo aos sujeitos envolvidos se desenvolverem a ponto de chegar a uma resolução.

Na mediação autônoma, foram observadas as formas por meio da conversa (23), mediação de um acordo (17), ensina a dividir (10). As formas de mediação docente que fomentam a autonomia das crianças considera diversas dimensões: cognitivas, afetivas e sociais. No aspecto cognitivo, observa que as crianças aprendem conhecimentos morais da mesma forma que absorvem os conceitos relacionados ao mundo físico. Um ambiente social que favorece o diálogo contribui para o desenvolvimento do julgamento moral e da autonomia das crianças, especialmente no que se refere ao cuidado com o outro, promovendo relações mais éticas, justas e, principalmente, menos violentas e emocionalmente mais saudáveis (Silveira; Lepre, 2022). Quanto ao aspecto afetivo, é por meio do contato com os outros que a criança aprende valores e crenças morais, além das regras sociais estabelecidas (Silveira; Lepre, 2022). Além disso, com o tempo e o amadurecimento das estruturas mentais, a criança não só assimila e replica a moral adulta ou do professor (García-Prieto; Arriazu-Muñoz, 2020), mas também começa a reconstruir as normas e valores ao seu redor, transformando em que se encontra egocentrismo (Nunes; Branco, 2007).

O desenvolvimento da autonomia moral se manifesta em práticas que promovem a reciprocidade e o respeito mútuo entre as pessoas, permitindo à criança perceber a importância de tratar os outros da mesma forma que gostaria de ser tratada, ou conforme o

tratamento que o outro deseja, em um exercício de alteridade. Esse processo é fundamental para a transformação do egocentrismo, que é um aspecto presente no plano cognitivo, afetivo e moral das crianças na primeira infância, mas que continuará a influenciar os indivíduos ao longo de toda a vida (Gonçalves; Oliveira, 2022).

Já a forma de mediação heterônoma foi observada com a intervenção da professora (14) e o ato da professora mandar pedir desculpa (10). Essa forma de mediação pode ser relacionada ao fomento à mera reprodução pelas crianças das regras sociais já postas (Oliveira et al., 2022; Sobral; Caetano, 2021; Barrios, 2016). A mediação heterônoma aproxima-se mais das formas não assertivas de resolução de conflitos no contexto da Educação Infantil, ao passo que podem estar associadas ao uso de violência em certa escala, tanto direta quanto indireta, por parte dos diversos agentes presentes nesse ambiente social. As crianças podem refletir a reprodução das interações dos educadores com os quais ela convive, com a predominância do respeito unilateral da criança em relação ao adulto. Assim, quando o professor recorre à coação para resolver um conflito, a criança tende a replicar essa maneira de resolver as situações (Koga; Rosso, 2022).

Uma mediação heterônoma está mais relacionada à predominância de práticas autoritárias frente aos conflitos por parte do professor. Isso ocorre porque, nas práticas autoritárias, a moral é representada pela figura do educador, através de uma relação hierárquica e desigual de obediência. As regras sociais são impostas e devem ser seguidas pelas crianças. Assim, práticas que apenas favorecem o desenvolvimento da moral heterônoma acabam por restringir a construção de valores sociais como solidariedade e igualdade, que estão relacionados ao desenvolvimento de uma moral autônoma. Quando a autoridade é excessivamente rígida, torna-se mais difícil para a criança refletir moralmente sobre as regras sociais, como, por exemplo, negociar por relações mais igualitárias e justas de acordo com sua perspectiva (Dongo-Montoya, 2022; Silveira; Lepre, 2022).

Em atenção a aspectos contextuais, houve uma predominância das formas de mediação autônomas relatadas pelas professoras das escolas particulares, especialmente com relação à subcategoria conversar, que obteve uma recorrência de vinte (20) para as professoras particulares e três (3) para as professoras de escolas públicas. Tais dados podem ser um reflexo de uma maior demanda das instituições públicas no sentido de se ter uma maior quantidade de educandos por educador, o que por sua vez pode refletir, como aponta Campos e Madeira (2020), um baixo investimento do Estado na Educação Infantil. Investir na Educação Infantil da Rede Pública, que atende principalmente uma população que vive uma maior vulnerabilidade social, é uma condição *sine qua non* para a construção de uma

cidadania plena. Pois, como afirma Piaget (1994), a principal meta da Educação é criar seres que não reproduzam regras e comportamentos a partir do que outras gerações fizeram, mas sim criar mentes que sejam capazes de criticar e refletir sobre o que a elas é proposto. E isto só é possível a partir do desenvolvimento de uma moral autônoma, que se inicia ainda na primeira infância e no espaço da Educação Infantil.

A partir dessa visão ampla da Educação Infantil, são necessários mais esforços no sentido de ir além de um modelo assistencialista de cuidado e considerar a Educação Infantil como aquilo que realmente a define: uma etapa educacional. Tal dificuldade muitas vezes é fruto da falta de serviços adequados e da urgência em garantir cuidados para as crianças, que dificulta inclusive a mobilização social por melhores condições (Peroni; Susin; Montano, 2021). Tais observações, no entanto, não podem ser generalistas no sentido de diferenças entre educação pública e privada, pois por vezes, escolas privadas apresentam estrutura precária, como a falta de locais adequados para a cozinha, refeitório e higiene relacionados ao cuidado na Educação Infantil, além da inadequação dos próprios prédios para essa etapa da educação (Silva; Braga; Vieira, 2021). Além disso, também se pondera que um ambiente rico em recursos pedagógicos materiais, não prediga necessariamente que estes serão utilizados de forma adequada para o desenvolvimento infantil (Lipina; Evers, 2017). O objetivo de tais reflexões envolve, na verdade, qualquer espaço da Educação Infantil, seja público ou privado, que não respeite, por exemplo, a relação da quantidade adequada entre educandos e educadores. Como aqui os dados demonstram que, apesar de terem concepções similares sobre conflitos e resoluções de conflitos, as educadoras apresentam práticas distintas a depender do seu local de atuação, entende-se que as condições de trabalho desses locais podem ter colaborado para que ocorra essa diferença.

Em síntese, a construção de uma educação infantil que promova a autonomia moral das crianças requer uma abordagem que valorize a autonomia e a participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem. A atuação dos educadores, aliada ao fortalecimento das políticas públicas e à mobilização social, é essencial para garantir um ambiente educacional que favoreça a formação de cidadãos críticos, empáticos e capazes de negociar relações mais justas e igualitárias. Somente assim será possível superar as limitações atuais e proporcionar uma educação infantil que, de fato, contribua para o desenvolvimento integral das crianças por meio de uma Educação Infantil de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa aponta para a necessidade das instituições de Educação Infantil e seus profissionais, como parte de um ambiente educacional, se apropriarem dos estudos que se debruçam sobre as especialidades das crianças na primeira infância e sobre o contexto social em que estão inseridas, a fim de promover o exercício das infâncias em suas múltiplas dimensões. Faz-se necessário romper com concepções que tratam as vivências e problemáticas vivenciadas pelas crianças como algo meramente simplório, pois, quando se trata de primeira infância, é necessário considerar as questões maturacionais e sociais que fazem parte da vida das crianças, como as suas características em cada faixa-etária e as problemáticas dos contextos sociais em que estão inseridas (questões familiares, relações de gênero, relações étnicas, dentre outros).

As relações interpessoais vivenciadas pelas crianças durante a Educação Infantil apresentam inúmeras complexidades e fatores inter-relacionados que precisam ser analisados e apropriados de forma consciente pelos agentes educacionais que as vivenciam em suas práticas pedagógicas. Conhecer as contribuições da Teoria desenvolvimental e da Teoria de Desenvolvimento Moral segundo Jean Piaget pode auxiliar os professores a utilizarem esse conhecimento para desenvolver uma prática docente adequada de mediação que contribui para o desenvolvimento de uma moral autônoma nas crianças. Ao romper com uma concepção estagnante, o professor pode utilizar recursos visuais, lúdicos, brincadeiras para auxiliar a criança a construir cada vez mais correlações sobre as relações interpessoais a que está inserida, sobre as consequências ou benefícios que determinadas ações podem ter para si ou para as suas relações interpessoais, em que pegar ou pedir um brinquedo pode ser ponderado pela criança após ser auxiliada para esse exercício de reflexão.

Sobre as situações de conflitos que permeiam a Educação Infantil, segundo o relato das professoras, foi possível analisar a existência de fatores contextuais próprios desse contexto social, com a predominância de conflitos por causa sociais relacionado à disputa por brinquedos, aprender a dividir, dentre outros. As maiores variações das situações de conflitos esteve relacionada a mudanças no que concerne à idade das crianças, em que a predominância dos conflitos esteve relacionada às crianças de dois a três anos. Os fatores maturacionais também deram causa a conflitos relacionados, em sua maioria, a questões relativas à idade e ao egocentrismo. Bem como, foram destacadas diferenças quando os conflitos ocorriam com meninos e meninas, com base em construções sociais de gênero. Mesmo diante de tais

considerações, os conflitos na educação infantil ainda foram relacionados pelas professoras como fenômenos simples e inerentes à idade.

No caso das resoluções de conflito, as maiores variações também estavam relacionadas a mudanças com base na idade das crianças. A forma mais utilizada pelas crianças, segundo as professoras, foi a agressiva. O que pode estar relacionado em parte ao conhecimento das professoras sobre os aspectos maturacionais discutidos anteriormente, em que as crianças com idades mais próximas ao período sensório-motor podem apresentar conflitos mais físicos (mordidas, etc) por ainda não possuir domínio da linguagem oral e estar em uma fase de auto-regulação sensorial. Mas também, reflete que as formas de resolução de conflitos que poderiam ser classificadas como não assertivas têm sido as mais utilizadas nesse contexto, especialmente, no uso da violência direta ou indiretamente pelos mais variados agentes que compõem este contexto social, seja por meio de mordidas entre pares ou relação assimétrica entre o educador-criança. É necessário haver um olhar para a naturalização que a violência aparece como forma de resolução de conflitos na sociedade em seus diferentes contextos sociais. A violência apresenta-se enquanto uma construção cultural em que os sujeitos aprendem desde pequenos que a violência é legítima, tolerada e naturalizada. Frente a isso, é fundamental enfrentar os desafios de adotar abordagens mais assertivas para a resolução de conflitos, com base no entendimento dos fatores maturacionais que influenciam o desenvolvimento infantil, além de refletir sobre a qualidade das relações interpessoais estabelecidas pelas crianças nesse ambiente social.

Com relação às formas de resolução de conflitos, foi observada na presente pesquisa uma quarta forma de resolução de conflito presente na Educação Infantil, além daquelas trazidas pela literatura utilizada na presente pesquisa com base em Deluty (1979) (assertiva, agressiva e submissa). A forma de resolução de conflitos denominada “intervenção direta da professora” foi criada de acordo com as respostas dadas pelas as professoras e com vistas ao melhor enquadramento dos dados às particularidades contextuais. Essa forma de resolução pode ser enquadrada enquanto uma prática de mediação docente frente às situações de conflitos, relacionada a uma forma heterônoma de mediação em que a professora interfere diretamente no conflito sem que conduza as crianças a promoverem uma resolução autônoma. É utilizada, muitas vezes, quando as crianças não conseguem chegar a uma resolução sozinhas ou quando as professoras consideram que elas não possuem a maturidade para resolver os conflitos sozinhas e intervém de forma imediata quando o conflito surge.

A mediação docente apresenta-se como um fator estratégico para o trabalho com as situações de conflitos na Educação Infantil. Uma mediação docente que promove a autonomia moral das crianças é essencial para garantir um ambiente educacional que favoreça a formação de cidadãos críticos, empáticos e capazes de negociar relações mais justas e igualitárias nas diferentes problemáticas sociais que possam enfrentar. Por meio de uma mediação autônoma, é possível contribuir para o desenvolvimento integral das crianças por meio de uma Educação Infantil de qualidade. Está relacionada a práticas pedagógicas que estabeleçam um clima de confiança, esclarecimento dos conflitos, desenvolvimento da comunicação e escuta. Uma mediação autônoma pelos professores é justamente fugir do autoritarismo e de uma relação hierarquizada com as crianças, para contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças por meio de um ambiente cooperativo, de uma comunicação não violenta e de relações recíprocas.

Frente a isso, para promoção de mediações adequadas pelos professores é importante compreender que a Educação Infantil apresenta características específicas que requerem uma atenção especial. Para isso, é necessário afastar-se de uma gestão escolar autoritária que impede o olhar aos fatores contextuais que podem impactar a prática docente, sem preconceitos a determinadas temáticas sociais. Há a necessidade de uma proporção adequada e mais reduzida entre professor e aluno, a criação de um espaço físico desafiador, acolhedor, estimulante e seguro, além de materiais pedagógicos adequados.

A atuação dos educadores, em conjunto com o fortalecimento das políticas públicas e a mobilização social, é fundamental para garantir um ambiente educacional que favoreça a formação de cidadãos críticos, empáticos e capazes de estabelecer relações mais justas e igualitárias. Apenas dessa forma será possível superar as limitações atuais e proporcionar uma Educação Infantil que, efetivamente, contribua para o desenvolvimento integral das crianças por meio de uma Educação Infantil de qualidade, que promova a autonomia moral das crianças em seu processo de aprendizagem.

A presente pesquisa traz ainda a relevância da intersecção entre a Educação Infantil, conflitos e gênero, ao passo que alinha-se a consideração de que deve ser um anseio de todos os setores da educação educar a partir da equidade de gênero, sobretudo, desde a primeira infância, ao visar uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar de o tema de gênero na Educação Infantil apresentar-se de forma complexa na sociedade, devido aos ataques de grupos conservadores que alimentam o pânico moral, abordar as crianças sob a perspectiva de

gênero é reconhecer que são as práticas cotidianas desde a primeira infância, como as brincadeiras, evidenciam questões como violência, exclusão e outros problemas sociais. Com isso, é necessário debruçar-se sobre as variáveis que compõem a Educação Infantil (fatores etários, maturacionais, contextuais, de gênero, conflitos, etc) para que haja um real comprometimento e respeito a promoção das culturas infantis, ultrapassando estigmas e determinismos que relegam a qualidade das relações das crianças a noção da simplicidade.

As questões de gênero evidenciam problemáticas sociais que, como observado na presente pesquisa, também perpassam as relações interpessoais na Educação Infantil, seja entre as crianças, seja entre os professores, pais, ou demais agentes que compõem esse contexto. Por meio de um olhar cuidadoso aos conflitos de gênero é possível analisar de que maneira a prática pedagógica adequada pode contribuir para a redução do uso da agressividade na resolução de conflitos entre os meninos e da submissão no caso das meninas, para que possam desenvolver comportamentos mais assertivos diante dessas situações.

As possíveis consequências da falta de abordagem dessas questões podem ser observadas nas relações de gênero, especialmente nos vínculos estabelecidos na vida adulta. Mulheres, desde a infância, frequentemente vistas como mais passivas, e homens, como mais agressivos, acabam internalizando esses comportamentos e discursos e passam a considerá-los como naturais, sem necessidade de questionamento ou intervenção. No entanto, como evidenciado pela pesquisa, fica claro que trabalhar com conceitos científicos, como o desenvolvimento de comportamentos assertivos frente às situações de conflitos de gênero desde a primeira infância, pode contribuir para relações interpessoais mais construtivas e equitativas. Tem-se, assim, um trabalho mais preventivo frente aos conflitos sociais que, muitas vezes, acabam se transformando em violência de gênero na sociedade e trazendo consequências ainda mais graves como a judicialização emergencial e tardia dos conflitos, o encarceramento em massa, o feminicídio, a violência doméstica, dentre outros.

Os pontos abordados na presente pesquisa destacam a importância de uma educação de qualidade que fomente a cultura de paz, a autonomia moral dos estudantes, a comunicação não violenta, contribuindo assim para a prevenção da violência, que tem aumentado nas escolas e na sociedade. A educação é chamada a repensar suas práticas pedagógicas com o objetivo de promover uma cidadania ativa e, assim, favorecer um maior entendimento dos indivíduos sobre suas emoções, relações e ações sociais desde a primeira infância. Embora a maioria dos profissionais da educação reconheça a importância desses aspectos, muitos ainda

consideram que transformar esses princípios em práticas cotidianas na escola continua sendo um grande desafio. Frente a isso, trabalhar as situações de conflito desde a Educação Infantil surge como um caminho possível para o desenvolvimento de tais objetivos.

Por fim, as limitações da presente pesquisa podem ser encontradas no número de professoras que foram entrevistadas para tabulação dos dados e análise, embora seja um número adequado de 40 professoras, um número maior poderia trazer dados mais robustos. Ademais, não foram utilizadas análises estatísticas, o que poderia resultar em mais dados e maior aprofundamento ao estudo. Novas pesquisas podem buscar abranger um maior número de professoras entrevistadas e submeter o estudo a análises estatísticas. Podem se aprofundar também de forma mais específica em cada idade das crianças e suas características, de acordo com a faixa-etária da Educação Infantil. Bem como, aponta-se a necessidade de estudos que abordam as situações de conflitos e suas resoluções entre bebês, visto que as crianças com idade de zero a dois anos não compuseram o presente estudo.

REFERÊNCIAS

- ABOAGYE, M. O.; QIN, J.; CHEN, S; ANTWI, C. O.; NTIM, S. Y. Finding something good in the bad: the curvilinear emotional demand-conflict teacher–child relationship link. **Early Child Development and Care**, 2020. DOI: 10.1080/03004430.2020.1714606
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 179–197, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643396> . Acesso em: 7 jan. 2025.
- ALFARO, Á. C. L.; RODRÍGUEZ, P. A. Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. El caso de una escuela primaria del sur de Veracruz. **Debates por la Historia**, v. 10, n. 1, p. 141-173, 2022. DOI: [10.54167/debates-por-la-historia.v10i1.879](https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i1.879)
- ARIÈS, P. **A História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 43, p. 645–667, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.043.ds01
- BARBOSA, Renan Gonçalves; SANTANA, Maria Luzia da Silva. As relações de amizade no contexto de educação infantil: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas. e-Mosaicos, v. 10, n. 23, p. 43–61, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.50162
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRIOS, A. Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. **Revista de Psicología**, v. 34, n. 2, 2016. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.002>
- BOHN, M.; MOSMANN, C. P. O papel discriminante das estratégias de resolução de conflito conjugal nos níveis de mindfulness. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 38, n. 3, p. 102-116. 2020. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8027>
- BOLZE, S. D. A.; SCHMIDT, B.; BOING, E.; CREPALDI, M. A. Conflitos conjugais e parentais em famílias com crianças: características e estratégias de resolução. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 27, n. 1, p. 457-465, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201711>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. **Altera o Código Penal para incluir o feminicídio como uma qualificadora do homicídio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm . Acesso em: 19 de janeiro de 2025.

CAMPOS, K. P. B. .; SOUZA, R. G. P.; CARVALHO, M. E. P. Homens na Educação Infantil: Uma Problematização sobre a Condição Docente. **Revista Interações**, [S. l.], v. 18, n. 61, p. 141–162, 2022. <https://doi.org/10.25755/int.26879>

CAMPOS, R.; MADEIRA, J. S. S. A relação público-privado na educação infantil e a nova gestão pública. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p.1-15, e8852, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8852>

CAPDEVILA, R., VENDRELL, R., CILLER, L., BILBAO LA VIEJA, G. La evaluación de la equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolívia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Madrid**: RINACE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 7, n. 1, p. 63-77, 2014.

CHIAPARINI, C.; SILVA, I. M. M.; Leme, M. I. S. Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 22, n. 3, p. 603-612, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018037119>

CARDOSO, L. R. NASCIMENTO, D. L. Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis. **Educação revista quadrimestral**, v. 40, n. 2, p. 250-262, 2017.

CIRIBELLI, C. J.; RASERA, E. F. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

CORSI, B. R. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. **Educar em Revista [online]**, n. 42, p. 279-296, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500018>.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 379–386, 2017.

CUNHA, P.; MONTEIRO, A. P. Epistemologia e prática da mediação: por uma cultura de paz. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 69, n. 3, p. 199-207, 2017.

DELATORRE, M. Z.; SCHEEREN, P.; WAGNER, A. Marital conflict: evidences of validity of a conflict resolution scale in couples in southern Brazil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 35, n. 1, p. 79-94, 2017. DOI:

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3742>

DELATORRE, M. Z.; WAGNER, A. How do couples disagree? An analysis of conflict resolution profiles and the quality of romantic relationships. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 28, n. 2, p. 91-108, 2019. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.72265>

DELUTY, R. The children's action tendency scale: a self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. **Journal of Consulting Psychology**, v.47, n.6, 1061-1071, 1979. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.6.1061>

DIAS, T. P.; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa de Formação para Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil: Avaliação das Professoras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 3, p. 1223–1244, 2022. DOI: 10.12957/epp.2022.69874

DONGO-MONTOYA, A. O. A solidariedade e igualdade como condição inicial e final da moral do bem: a gênese da noção de justiça. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, n. Especial, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.36311/1984-1655.2022.v14n1.p171-200>

DURKHEIM, É. Da divisão do trabalho social. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNÁNDEZ, M. J. M.; RUIZ, M. P. S.; VIVAR, D. M. Dimensión afectiva en el aula de infantil: prácticas profesionales y formación docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e231042, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.231042>

FLINT, T.K. Children's Critical Reflections on Gender and Beauty Through Responsive Play in the Classroom Context. **Early Childhood Educ J**, v. 48, p. 739–749, 2020.

<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01039-3>

GALLEGOS-ALOR, T. R.; WOLKMER, A. C. Legal Pluralism and Decolonial Critical Theory as a Foundation for Rethinking the Gender Question. **Revista Direito e Práxis**, v. 13, n. 1, p. 342-366, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/50747>

GARCÍA-PRIETO, I.; ARRIAZU-MUÑOZ, R. Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. **Zero-a-seis**, v. 22, p. 4-30, 2020. DOI: [10.5007/1980-4512.2020v22n41p4](https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p4)

GOLOB, S. Kant on revolution as a sign of moral progress. **J Philos Educ**. v. 55, p. 977–989, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12598>

GOLDBERG, M. J.; IRUKA, I. U. The role of teacher–child relationship quality in Black and Latino boys' positive development. **Early Childhood Education Journal**, v. 51, n. 2, p. 301–315, 2023. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01300-3>

GONÇALVES, C. E.; OLIVEIRA, F. Ideologia, preconceito e desenvolvimento da autonomia: interfaces entre as proposições sociológicas de Kamii e Piaget. **Educação em Análise**, v. 7, p. 322-341, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n2p322>

GRABOWSKI, B. S.; CONTE, R. F. Cinderela: Implicações da função materna nos processos de maturação do Ego. **PSI UNISC**, v. 7, n. 1, p. 125-141, 2023. doi: 10.17058/psiunisc.v7i1.17546

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Livros de Ocorrências: Características e Contribuições para o Desenvolvimento Moral dos Alunos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 1, p. 331-352, 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i1.11020

KNOENER, D. F. .; SANTOS, N. C. P.; DUARTE, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: Considerações sobre a formação docente. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022094, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16954

LEME, M. I. S.; BECHARA, L. C.; KFOURI, M. An exploratory study of forgiveness' place into the interpersonal conflicts of pre-teenagers. **Psico-USF**, v. 23, n. 3, p. 409-423, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230302>

LEANDRO, G. S.; SOUZA, A. F. S.; CALDAS, I. F. R.; COSTA, E. F. Associações entre gênero e desenvolvimento linguístico em crianças de uma creche pública. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16214>

LIPINA, S. J.; EVERS, K. Neuroscience of Childhood Poverty: Evidence of Impacts and Mechanisms as Vehicles of Dialog With Ethics. **Front. Psychol.**, v. 8, n. 61, 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00061

LOPES, D. M. C.; LEAL, F. L. A.; AMORIM, A. L. N. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções, legislação e invisibilidades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66133>

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>

MARQUES, E. S. A.; TEIXEIRA, C. S. M.; SILVA, C. S.; FERRO, M. G. D.; CARVALHO, M. V. C. A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET. In: CARVALHO, M. V. C.; MATOS, K. S. L. (org.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 3. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021. p. 91-130.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de Concepção, Percepção, Representação e Crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. <http://seer.uece.br/?journal=redufor> ISSN: 2448-3583

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S.. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul. 2017.

MENDONÇA, S.; LEANDRO, K. C. Conflito no ambiente escolar e o cuidado de si em Michel Foucault. **Eccos - Revista Científica**, n. 57, p. 1-18, e11349, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.11349>

MORAIS, M. L. S. O desenvolvimento das estereotípias de gênero: considerações a partir da brincadeira infantil. **BIS. Boletim do Instituto de Saúde**, São Paulo, n. 40, p. 19–21, 2006. DOI: 10.52753/bis.2006.v.37426

MORILLO, B. F. Aportes de la investigación a los avances de la educación moral. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 24, n. 38, 2022. <https://doi.org/10.19053/01227238.14694>

MORAIS, M. de L. S.; OTTA, E. Diferenças culturais e de gênero em conflitos de pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], v. 21, n. 2, p. 221-232, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200008>.

NERY, M. da. P. **Grupos e intervenção em conflitos**. Ágora, 2010.

NYGÅRD, M.; DUVANDER, A. Social Inclusion or Gender Equality? Political Discourses on Parental Leave in Finland and Sweden. **Social Inclusion**, v. 9, n. 2, p. 300-312, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v9i2.3844>.

NUNES, A. B.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: novas perspectivas de análise. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 25, n. 51, p. 413-424, out./dez., 2007. DOI: [10.7213/rpa.v25i51.20099](https://doi.org/10.7213/rpa.v25i51.20099)

OLIVEIRA, F.; GODOI, G.; SARAVALI, E.; ALEIXO, A.; MOURA, A. Moralidade, autonomia e justiça. **Educação em Análise**. 7. 360-385, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n2p360>

PASCHALL, K. W., BARNETT, M. A., MASTERGEORGE, A. M., LI, X., VASQUEZ, M. B. A New Look at Teacher Interactional Quality: Profiles of Individual Teacher-child Relationship and Classroom Teaching Quality among Head Start Students. **Early Education and Development**, v. 34, n.5, p. 1172-190, 2023. Web. DOI: 10.1080/10409289.2022.2094159

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: UFSCar, 2002. p. 265-291.

PERONI, V. M. V.; SUSIN, M. O. K.; MONTANO, M.. A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, p. e105676, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-6236105676>

PIAGET, J. A linguagem e as operações intelectuais. In: J. Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, & P. Oléron (Orgs.). **Problemas de psicolingüística**. São Paulo: Mestre Jou, 1973. p. 63-74.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** (E. Lenardon, Trad.). São Paulo, SP: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PRATES, M. R. C.; JUNCA, C. R. S.; RIBEIRO, H. J. Currículos e mediação de conflitos nos cotidianos escolares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60698> .

RAMOS, T. K. G. (org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RAFFAINI, P. T. As meninas são de pano e os meninos são de chumbo? Cultura material e literatura. **Secuencia**, n.spe, p. 177-187, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i0.1665>

RODRIGUES, T. M. S.; ZIBETTI, M. L. T.; MIRANDA, P. F. Educação Infantil e desenvolvimento: concepções de docentes de creches. **Horizontes**, v. 41, n. 1, p. e023004, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1365

SANTOS, S. V. S. Estrutura e agência nas interseções de gênero e infância: implicações para a Educação Infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, p.380-399, 2018.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista [online]**. 2020, v. 36. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69973>

SARGIANI, R. DE A.; MALUF, M. R.. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 477–484, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>

SOARES, A. S. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 10, n. 2, p. 511-532, 2015. DOI: [10.5212/PraxEduc.v.10i2.0012](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0012)

SOBRAL, C.; CAETANO, A. P. O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz. **Jornal Jurídico**. April 2021 v. 4, n. 1, p. 077-096, 2021. DOI:[10.29073/j2.v4i1.319](https://doi.org/10.29073/j2.v4i1.319)

SILVA, E. N.; MELLO, M. A. A formação de conceitos e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 6, n. 3, p. 735–751, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n3.a2022-67177

SILVA, F. R., BRAGA, D. S.; VIEIRA, L. M. F. Infraestrutura das creches e pré-escolas em Belo Horizonte: condições de oferta e distribuição territorial. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644442721>

SILVA, F.V.; JALES, R.D.; PEREIRA, I.L.; ALMEIDA, L.R.; NOGUEIRA, J.A., ALMEIDA, S.A. Childhood transgenderity under the perspective of elementary school teachers. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 29, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3792.3459>

SILVEIRA, A.; LEPRE, R. M. Educação em valores sociomoraís na educação infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. Schème: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, n. Especial, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2022.v14.esp.p231-256>

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito: conflito e estrutura do grupo. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.

STRYCHARZ-BANAŚ, A.; DALLI, C.; MEYERHOFF, M. A trajectory of belonging: negotiating conflict and identity in an early childhood centre. **Early Years**, v. 42, n. 5, p. 512-527, 2020. DOI: 10.1080/09575146.2020.1817871

TELES, I. S.; ROCHA, G. O. R. A concepção de infância apresentada nas três versões da bncc para a educação infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.65>

VASCONCELOS, D. C. de; GABRIEL, A. M. da S.; CARDOSO, S. C. Gênero e Educação Infantil: uma revisão sistemática das produções brasileiras. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e14/1-36, 2024. <https://doi.org/10.5902/1984644469449>

VEIGA, C. G.. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 263-286, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100013>

VIEGAS, M. F.; LENZ, A. J. Revisitando o conflito para pensar a prática educativa. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 2, p. 11-32, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p11-32>

VILLAMEDIANA, J., DONADO, A., ZERPA, C.E. Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. **Revista Dimensión Empresarial**, v. 13, n. 1, p. 73-94, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/rde.v13i1.339>

WANJIRU, J. School leadership and post-conflict education: How can their roles in developing inclusive practices in post-conflict schooling be understood and conceptualized? **Educational Management Administration & Leadership**, v. 49, n. 1, p. 145-163, 2021. <https://doi.org/10.1177/1741143219884693>

WEBER. M. **Conceitos sociológicos fundamentais: metodologia das ciências sociais**. Campinas: Cortez/Unicamp, 1992.

WEIL, P. **Relações humanas na família e no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

WERMUTH, M.; ZEIFERT, A. B. O conflito como condição humana? Os limites da ação e as consequências para a convivência pacífica. **Revista Videre**, v. 11. p. 238-250, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30612/videre.v11i21.10186>

YANG, W.; PEH, J.; CHIN NG, S. Early childhood teacher research and social-emotional learning: Implications for the development of culturally sensitive curriculum in Singapore. **Policy Futures in Education**, v. 19, n. 2, p. 197-215, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210320983499>

YANG, W.; LAAKKOONEN, E.; SILVÉN, M. Teachers' Relationships with Children in the Finnish Early Childhood Education Context: A Validation Study. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 0, n. 0, p. 1–13, 2021.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12598>

ZATTO, B. R.L., HOGLUND, W. L.G. Depressive and anxious symptoms and teacher-child dependency and conflict in early childhood. **Journal of School Psychology**, v. 91, 2022, p. 129-145. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.004>

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE



Universidade Federal de Campina Grande
Unidade Acadêmica de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor (a),

Esta pesquisa intitula-se: Conflitos e suas resoluções na educação infantil: concepções de docentes e está sendo desenvolvida pela Unidade de Educação da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, sob a responsabilidade da Prof. Dalila Castelliano de Vasconcelos.

A finalidade desta pesquisa justifica-se na necessidade de identificar de forma mais aprofundada situações de conflitos vivenciadas por crianças no contexto da Educação Infantil, com o objetivo de analisar as concepções de professores a respeito de situações de conflitos e suas resoluções entre crianças de dois a seis anos de escolas públicas de Educação Infantil e como os professores medeiam essas relações.

Para tanto, serão realizadas perguntas sobre a existência dos conflitos e as formas utilizadas pelas crianças para resolução dos mesmos, bem como, as formas de mediação utilizadas pelos professores. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com 60 professores (as) do ensino infantil na cidade de Campina Grande (PB), 30 de instituições públicas e 30 de instituições privadas, que lecionam para crianças de dois a seis anos. Cujas amostras serão por conveniência.

O caráter desta pesquisa é estritamente científico e visa contribuir para o avanço nas

áreas de Psicologia da educação, do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Social, como também, para o contexto educacional brasileiro. Os resultados do estudo poderão contribuir para a elaboração de estratégias de intervenção para a resolução de conflitos na Educação Infantil de ensino.

A participação na pesquisa pode apresentar alguns riscos, ainda que mínimos ou não imediatamente previsíveis. Isso ocorre uma vez que responder as perguntas pode evocar sentimentos e vivências por vezes negativas no momento em que responder as questões. De antemão, asseguramos que há o acompanhamento do pesquisador responsável, com o objetivo de minimizar e trabalhar essas questões, caso elas ocorram e sejam identificadas.

Essa assistência, caso necessária, será prestada inicialmente pela pesquisadora responsável, que além de se colocar à disposição para ouvir o participante e deixar a sua o seu contato ao final desse documento, também se disporá a encaminhar o participante para atendimento pelo setor de Psicologia da Instituição para possível tratamento das questões que o afligem. Dessa forma, toda a assistência seguirá o que está presente na Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012 pois envolve tanto uma assistência imediata quanto integral do participante no que tange os riscos de participação na pesquisa

Como benefícios, a presente pesquisa visa verificar as queixas e desentendimentos vivenciados por crianças na Educação Infantil observando as dificuldades que enfrentam em diversas vertentes, o que torna possível a compreensão da realidade deste grupo de forma mais ampla. Além disso, verificar como essas crianças resolvem seus conflitos pode indicar com mais clareza a dinâmica e os desdobramentos desses conflitos. Bem como, analisar como os professores medeiam essas ocorrências pode contribuir para identificação de particularidades, limitações, posicionamentos que constituem as concepções de professores a respeito da temática. Esses resultados, em conjunto, poderão respaldar a elaboração de projetos de intervenção que contribuam para o melhor convívio entre as crianças, para prática docente e para formas mais assertivas de resolver os conflitos no contexto da Educação Infantil.

A fim de realizar a referida pesquisa, convidamos vossa senhoria para participar. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo.

Esclarecemos, ainda, que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador, podendo não participar do estudo, ou, resolver a qualquer

momento, desistir do mesmo, sem acarretar danos. O professor (a) participante receberá uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Este projeto de pesquisa está identificado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-UFCG) por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 59644622.2.0000.5182.

Antecipadamente agradeço a sua colaboração e me coloco à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários.

Cordialmente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e participarei da pesquisa, estando ciente que os resultados do estudo serão publicados em eventos/congressos. Estou ciente, também, que receberei uma via desse documento.

Campina Grande, ____ de _____ de _____

Assinatura da Participante

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, entrar em contato: **Pesquisadora responsável:** Dalila Castelliano de Vasconcelos – Telefone: (83)98703- 0706. E-mail: dalila_bal@hotmail.com

Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG: R. Aprígio Veloso, 743 - Universitário, Campina Grande, Paraíba, Brasil- Telefone: (83)2101-1213.

Comitê de Ética em Pesquisa: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos.Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. E-mail:
cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com.Telefone: (83) 2101-5545.

APÊNDICE B

Instrumento para entrevistas semiestruturadas

Dados sociodemográficos

1. Idade:
2. Estado civil:
3. Filhos: sim () não ()
 - a. Caso sim, idade e sexo dos filhos:
4. Religião:
5. Renda familiar:
6. Escolaridade:
7. Tempo de atuação na área:
8. Tempo de trabalho no local em que está atualmente:
9. Atende a crianças de que idade:

Questões:

01. Na sua opinião, de acordo com sua vivência, quais são as principais causas de conflitos ou desentendimentos entre as crianças na sala de aula?
02. Como os conflitos entre as crianças geralmente ocorrem? Poderia me dizer alguns exemplos que vivenciou em sala de aula neste ano?
03. Você identifica particularidades quando os conflitos ocorrem entre meninos e meninas?
04. Como são os conflitos vivenciados pelos meninos? Poderia falar um pouco das vivências desse grupo?
05. Como são os conflitos vivenciados pelas meninas? Poderia falar um pouco das vivências desse grupo?
06. Em sua experiência em sala de aula, as crianças utilizam alguma forma para resolver o conflito? Quais seriam?
07. Como os meninos costumam resolver seus conflitos?
08. Como as meninas costumam resolver seus conflitos?

09. Na sua experiência em sala de aula, se fosse comparar as resoluções de conflitos utilizadas por meninos e meninas, destacaria alguma diferença entre esses grupos?

10. Se pudesse classificar a resolução de conflito mais utilizada pelas crianças em submissa, agressiva e assertiva, qual seria?

11. Frente a situações de conflitos, como você costuma mediar as crianças para resolução do conflito?

APÊNDICE C

TABULAÇÃO DOS DADOS DE ACORDO COM A VARIÁVEL CONTEXTUAL

Tabela 1 - Causas que motivam os conflitos entre as crianças

Categoria	Subcategorias	Prof. Púb. (N=20)			Prof. Part. (N=20)			Total (N=40)
		2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Social	Disputa por brinquedos	7	7	14	7	3	10	24
	Aprender a dividir	5	4	9	5	2	7	16
	Reflexos de questões familiares	3	1	4	4	1	5	9
	Aprender e respeitar as regras das brincadeiras	1	1	2	3	1	4	6
	Convivência entre pares	0	1	1	1	4	5	6
Maturacional	Questões relativas à idade	4	1	5	6	0	6	11
	Egocentrismo	3	3	6	3	0	3	9
	Limitações na linguagem	0	0	0	2	2	4	4
	Imaturidade cognitiva	1	0	1	0	0	0	1
Emocional	Domínio das emoções	2	2	4	4	2	6	11
	Ciúmes da professora	1	0	1	2	0	2	3

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 2 - Como ocorrem/se manifestam os conflitos entre as crianças

Categoria	Subcategoria	Prof Púb (N=20)			Prof Part (N=20)			Total (N=40)
		2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part.. (N=20)	
Verbal	Forma de se expressar	1	0	1	3	1	4	5
	Forma de compreender o outro	2	0	2	0	3	3	5
	Diferença entre valores familiares	1	0	1	0	1	1	2
	Tomar as coisas/disputa	0	0	0	5	1	6	6
Físico	Puxar o brinquedo	0	0	0	1	2	3	3
	Bater	2	0	2	0	0	0	2
Exclusão	De crianças atípicas	1	1	2	0	1	1	3

	Não brincar com o colega	0	0	0	0	1	1	1
	Negativa para seguir as regras da sala/brincadeira	1	0	1	0	1	1	2
Negação	Negativa para dividir	0	0	0	1	0	1	1

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 3 - Concepções das professoras sobre as situações de conflitos entre as crianças

Categoria	Prof Púb (N=20)			Prof Part (N=20)			Total (N=40)
	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Inerente à idade	1	1	2	3	1	4	6
Ensino familiar	1	2	3	0	2	2	5
Simples	1	2	3	0	2	2	5
Limitações maturacionais	0	0	0	1	1	2	2

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 4 - Concepção das professoras se as crianças possuem formas de resolução de conflitos

Categoria	Prof. Púb. (N=20)			Prof. Part. (N=20)			Total (N=40)
	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Sim	9	9	18	8	10	18	36
Não	1	1	2	2	0	2	4

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 5 - Formas de resolução de conflitos utilizadas por crianças

Categoria	Subcategorias	Prof. Púb. (N=20)			Prof. Part. (N=20)			Total (N=40)
		2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Assertiva	Chamar a professora quando necessário	5	4	9	1	5	6	15
	Conversar	1	1	2	2	3	5	7
	Mediar	1	2	3	0	2	2	5
	Devolver o objeto	1	1	2	1	0	1	3
	Pedir desculpa	0	0	0	1	2	3	3
	Trocar o objeto	1	0	1	0	0	0	1
Agressiva	Bater	5	3	8	4	3	7	15

	Tomar o objeto	0	1	1	0	0	0	1
	Chorar	2	1	3	1	0	1	3
	Sempre chamar a professora	1	1	2	0	1	1	3
Submissa	Aproximar-se	0	0	0	1	0	1	1
Intervenção direta da professora	A criança não tem habilidade	1	1	2	2	0	2	4

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 6 - Resoluções de conflito assertiva, agressiva e submissa segundo as professoras

Categoria	Prof. Púb. (N=20)			Prof. Part. (N=20)			Total (N=40)
	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Agressiva	8	3	11	2	3	5	16
Assertiva	2	4	6	4	3	7	13
Submissa	0	1	1	2	0	2	3
Depende da criança	0	0	0	0	3	3	3

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 7 - Os conflitos vivenciados pelos meninos segundo as professoras

Categoria	Subcategoria	Prof Púb. (N=20)			Prof Part. (N=20)			Total (N=40)
		2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
	Bater	3	2	5	7	2	9	14
	Puxar o brinquedo	2	1	3	0	0	0	3
Físico	Tomar as coisas	1	0	1	0	1	1	2
	Competição/disputa por liderança	0	2	2	0	2	2	4
	Chorar	0	1	1	2	0	2	3
Comportamental/ Emocional	Mais agressivo	2	0	2	1	0	1	3
	Pedir ajuda da professora	0	0	0	0	2	2	2
	Negativa para seguir as regras da brincadeira	1	1	2	0	4	4	6
Negação	Negativa para dividir	1	0	1	1	0	1	2
Exclusão	Não brincar com o colega	0	0	0	1	1	2	2

	Atípicos	0	0	0	0	1	1	1
	Falta de agilidade na brincadeira	0	0	0	0	1	1	1
Verbal	Forma de se expressar	1	0	1	1	0	1	2

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 8 - Os conflitos vivenciados pelas meninas

Categoria	Subcategoria	Prof Púb. (N= 20)			Prof Part. (N= 20)			Total (N=40)
		2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Comportamental /Emocional	Menos agressiva	5	1	6	0	3	3	9
	Chorar	0	1	1	3	0	3	4
	Pedir ajuda da professora	1	0	1	2	1	3	4
	Competição/disputa por liderança	0	0	0	0	3	3	3
	Bater	0	2	2	3	0	3	5
Físico	Puxar o brinquedo	1	0	1	1	1	2	3
	Tomar as coisas	0	1	1	0	2	2	3
Exclusão	Não brincar com o colega	0	2	2	1	2	3	5
	Se afastar	0	0	0	1	2	3	3
	Inveja	0	0	0	0	1	1	1
Negação	Negativa para dividir	0	0	0	2	0	2	2
	Negativa para seguir as regras da brincadeira	0	1	1	0	1	1	2
Verbal	Forma de se expressar	0	1	1	1	1	2	3

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 9 - Existência de especificidades quando os conflitos ocorrem por meninos ou meninas

Categoria	Prof Púb. (N=20)			Prof Part. (N=20)			Total (N=40)
	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Sim	4	4	8	4	10	14	22
Não	6	6	12	6	0	6	18

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 10 - Especificidades quando os conflitos ocorrem por meninos ou meninas

Prof Púb. (N=20)	Prof Part. (N=20)
---------------------	----------------------

Categorias	Subcategorias	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Anos (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Anos (N=20)	Total (N=40)
Meninos	Mais conflitos	1	0	1	0	0	0	1
	Mais agressivos	1	0	1	1	0	1	2
Meninas	Mais tranquilas	2	0	2	3	0	3	5
	Menos conflitos	2	0	2	3	0	3	5

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 11 - Formas de resolução de conflito utilizadas pelos meninos

Categoria	Subcategoria	Prof. Púb. (N=20)			Prof. Part. (N=20)			Total (N=40)
		2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Agressiva	Bater	8	6	14	7	5	12	26
	Tomar o objeto	1	1	2	0	0	0	2
Assertiva	Chamar a professora quando necessário	3	1	4	2	4	6	10
	Conversar	0	1	2	3	1	4	6
	Mediar	3	2	5	0	0	0	5
	Devolver o objeto	0	2	2	1	0	1	3
	Pedir desculpa	0	0	0	1	1	2	2
Submissa	Dividir	0	0	0	0	1	1	1
	Chorar	2	0	2	3	1	4	6
Intervenção direta da professora	Sempre chamar a professora	1	0	1	2	0	2	3
	A criança não tem habilidade	2	1	3	2	2	4	7

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).

Tabela 12 - Formas de resolução de conflito utilizadas pelas meninas

Categoria	Subcategoria	Prof. Púb. (N=20)			Prof. Part. (N=20)			Total (N=40)
		2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Púb. (N=20)	2-3 Anos (N=10)	4-6 Anos (N=10)	Total Part. (N=20)	
Assertiva	Chamar a professora quando necessário	3	2	5	2	5	7	12
	Conversar	1	2	3	3	2	5	8
	Devolver o objeto	3	2	5	1	1	2	7

Guarda o objeto	0	0	0	0	1	1	1
Coloca no cantinho do pensamento	1	0	1	0	0	0	1

Fonte: elaborado pelo Autor (2024).