

Gestão de Conflitos na Escola

Tatiana Isabel Cordeiro Rodrigues

Orientadora

Professora Doutora Maria Margarida de Carvalho e Silva Afonso

Dissertação de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Margarida de Carvalho e Silva Afonso, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Maio, 2025

Composição do Júri

Presidente do júri

Professora Clotilde Alves Nunes Agostinho

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Hélia Augusta de Magalhães Correia Bracons Carneiro

Professora Associada do Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (Arguente)

Professora Doutora Maria Margarida de Carvalho e Silva Afonso

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)

Dedicatória

A todos, que de alguma forma, colaboraram para a concretização deste trabalho.

Agradecimentos

Chegou ao fim mais um desafio, que foi o reflexo de muito esforço, incentivo e aprendizagem, tanto pessoal como profissional. Uma vez mais, reconheci a importância da persistência e da resiliência como desafiadoras para superar as dificuldades.

Quero agradecer a todos os que estiveram ao meu lado durante todo este percurso e que o tornaram possível de realizar.

Em primeiro lugar, um sincero agradecimento à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Margarida de Carvalho e Silva Afonso por ter aceite orientar-me nesta etapa, por todo o conhecimento compartilhado e por todo o tempo que dedicou.

Em seguida, agradeço à minha família por todo o apoio. À minha mãe por acreditar que tudo isto seria possível de alcançar. Ao meu namorado por toda a paciência, partilha e confiança que foram fundamentais.

Quero também agradecer à Direção AEAR pela simpatia com que me acolheram e por permitirem a realização deste estudo na sua instituição. À Direção da Escola Básica Dr. Vasco Moniz, por me terem recebido da melhor forma durante toda investigação. Aos professores da turma de 5º. ano pela disponibilidade e interesse em colaborar para a concretização do estudo. Um agradecimento especial à diretora de turma, pelo papel fundamental que desempenhou, sempre disposta a ajudar quando necessário. E, da mesma forma, a todos os alunos por terem participado neste processo.

Por fim, quero agradecer aos professores deste Mestrado por todo o conhecimento compartilhado e dedicação à formação na área de intervenção social escolar.

Expresso a minha gratidão a todos. Obrigada!

Resumo

O conflito é um fenómeno que, ao longo dos anos, tem sido amplamente reconhecido por diversos autores como um conceito polissémico. Tradicionalmente, era associado a algo negativo para o ser humano; contudo, perspetivas mais recentes defendem que o conflito é inerente à vida social e pode, em muitos casos, ser benéfico para o desenvolvimento e para a aprendizagem pessoal e social.

No contexto escolar, porém, o conflito tende a assumir um sentido negativo, sobretudo quando surgem divergências de valores, opiniões e interesses entre os alunos. Nessas situações, é comum que o conflito evolua para comportamentos de risco, como a violência, o *bullying* e a indisciplina, comprometendo o ambiente educativo e o bem-estar de todos os intervenientes.

Trata-se de uma problemática prioritária, que exige uma resposta ativa por parte das escolas, as quais devem intensificar o combate a este fenómeno, dadas as graves consequências que pode ter tanto para o ambiente escolar como para a saúde emocional e psicológica dos alunos. É fundamental que haja uma intervenção conjunta de vários profissionais, que trabalhem em parceria para promover relações interpessoais saudáveis, positivas e baseadas no respeito e no apoio mútuo.

Este trabalho teve como objetivos identificar os tipos de conflitos existentes no contexto escolar, compreender de que forma a comunidade educativa intervém na sua prevenção e resolução e, por fim, avaliar o impacto da implementação de atividades de dinâmica de grupo, elaboradas com o propósito de sensibilizar os alunos e promover a prevenção de conflitos na escola.

Relativamente à metodologia, este estudo foi desenvolvido com base numa investigação-ação, recorrendo à utilização de instrumentos e técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa. Para tal, foram aplicadas a observação direta e a elaboração de notas de campo, bem como a inquirição por meio de questionários dirigidos aos alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade (n=20) e entrevistas aos docentes da mesma turma (n=6). Complementarmente, foram dinamizadas atividades de grupo com os alunos.

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que a maioria das ocorrências corresponde a situações ocasionais; contudo, também foram identificadas situações regulares, como a exclusão de alunos. Os tipos de conflito mais frequentes foram o verbal e o físico direto, embora também tenham sido registadas situações de conflito socioemocional indireto, particularmente durante o recreio escolar.

A Escola demonstrou possuir estratégias de prevenção e resolução de conflitos, contribuindo para a minimização destas situações e promovendo intervenções positivas em prol do bem-estar escolar. Foi ainda perceptível o desenvolvimento de competências socioemocionais, promovidas tanto pelos docentes quanto pela técnica de Psicologia responsável pelo Gabinete de Gestão do Conflito. É fundamental reforçar a importância da continuidade e da persistência nesse trabalho com os alunos, dada a sua relevância para o seu desenvolvimento integral e para o clima escolar.

Palavras-Chave

Conflitos, Prevenção, Gestão, Sensibilização, Contexto Escolar

Abstract

Conflict is a phenomenon that, over the years, has been widely recognized by various authors as a polysemic concept. Traditionally, it was associated with something negative for human beings; however, more recent perspectives argue that conflict is inherent to social life and can, in many cases, be beneficial for personal and social development and learning.

In the school context, however, conflict tends to take on a negative connotation, especially when there are divergences in values, opinions, and interests among students. In such situations, conflict often escalates into risky behaviors, such as violence, *bullying*, and indiscipline, thereby compromising the educational environment and the well-being of everyone involved.

This is a pressing issue that requires active responses from schools, which must intensify efforts to combat this phenomenon, given the serious consequences it can have both for the school environment and for students' emotional and psychological health. It is essential that multiple professionals intervene collaboratively, working in partnership to foster healthy and positive interpersonal relationships, based on mutual respect and support.

This study aimed to identify the types of conflicts present in the school environment, to understand how the educational community engages in their prevention and resolution, and finally, to evaluate the impact of implementing group dynamics activities designed to raise student awareness and promote conflict prevention in schools.

In terms of methodology, this study was developed using an action-research approach, employing both qualitative and quantitative data collection instruments and techniques. To this end, direct observation and field notes were used, along with questionnaires administered to students from a 5th-grade class (n=20) and interviews conducted with the teachers of the same class (n=6). In addition, group activities were organized with the students.

According to the results obtained, most incidents were found to be occasional; however, regular occurrences, such as the exclusion of students, were also identified. The most frequent types of conflict were verbal and direct physical conflicts, although instances of indirect socio-emotional conflict were also recorded, particularly during school recess.

The school demonstrated that it has strategies for conflict prevention and resolution, contributing to the reduction of such situations and promoting positive interventions in favor of school well-being. The development of socio-emotional skills was also noticeable, promoted both by the teachers and by the school psychologist responsible for the Conflict Management Office. It is essential to reinforce the importance of continuity and persistence in this work with students, given its relevance to their holistic development and the overall school climate.

Keywords

Conflicts, Prevention, Management, Awareness, School Context

Índice Geral

Introdução	1
I Parte - Enquadramento Teórico-Conceptual	3
1. Conceito de Conflito	3
1.1. Diferenciação entre os conceitos de Conflito, Violência e Indisciplina.....	5
2. O Conflito no Contexto Escolar	7
2.1. Tipos de Conflitos no Contexto Escolar	9
3. Fatores ou Causas que contribuem para situações de Conflito	12
4. Modelos e Estratégias de Gestão de Conflitos nas Escolas	15
4.1. Negociação.....	17
4.2. Conciliação	18
4.3. Mediação.....	19
5. A Comunicação nos Conflitos	22
6. As Competências dos Professores para a Resolução de Conflitos	24
II Parte - Enquadramento Empírico Do Estudo	25
1. Metodologia	25
1.1. Problemática do Estudo.....	26
1.2. Objetivos e Questões Orientadoras do Estudo	26
1.3. Opção Metodológica: Investigação-Ação.....	27
1.4. Caracterização da Instituição e da Amostra.....	30
1.4.1. Caracterização da Instituição de Ensino	30
1.4.2. Amostra do Estudo	32
1.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	34
1.6. Procedimentos Éticos e Legais.....	39
1.7. Recursos	41
1.7.1. Recursos Humanos	41
1.7.2. Recursos Financeiros	41
1.8. Procedimentos e Atividades	41
2. Análise e Interpretação dos Dados	48
2.1. Análise Documental.....	49
2.2. Observação Participante.....	54
2.3. Análise das Entrevistas Semiestruturadas	63
2.4. Análise dos Inquéritos por Questionário	68
2.4.1. Inquérito por Questionário Geral aos alunos	68
2.4.2. Inquérito por Questionário - Inicial e Final - aos alunos sobre as atividades ..	88
2.5. Triangulação dos Dados	103
III Parte - Conclusão	109
1. Considerações Finais	109
2. Limitações do estudo	111
3. Recomendações	112
Referências Bibliográficas	113
Legislação	119

Apêndices	120
Apêndice A - Consentimento Informado aos Pais/Encarregados de Educação	121
Apêndice B - Inquérito por Entrevista aos Docentes	122
Apêndice C - Inquérito por Questionário (Geral) aos Alunos	124
Apêndice D - Inquérito por Questionário (Inicial) das Atividades.....	128
Apêndice E - Inquérito por Questionário (Final) das Atividades	129
Apêndice F - Transcrição das Entrevistas aos Docentes	130
Apêndice G - Transcrição das respostas à questão 6 e 7 da Parte I do Questionário aos Alunos	141

Índice de Figuras

Figura 1 - Princípios e Valores do AEAR (adaptado do Projeto Educativo 2022-2025 do Agrupamento de Escolas Alves Redol).	31
Figura 2 - Fases da realização da atividade: (I) Construção da delimitação dos espaços/terrenos da “cidade em miniatura” e (II) Construção de espaços e infraestruturas urbanas e públicas”	45
Figura 3 - Fase final da atividade “Cidade em miniatura”	46
Figura 4 - Fases de realização da atividade “Vulcão em Erupção”: (I) Colagem de jornal numa garrafa; (II) Aplicação da argila na estrutura do “vulcão” e (III) Pintura do “vulcão”	47
Figura 5 - Fase de pintura da estrutura do “vulcão”	47
Figura 6 - Fase final de realização da atividade: (I) Colocação da mistura de vinagre e bicarbonato no interior do “vulcão” e (II) Reação química da “erupção do vulcão”	48

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Modalidades da Investigação-Ação	28
Tabela 2 - Dados Sociodemográficos dos docentes	34
Tabela 3 - Cronograma das tarefas de intervenção	42
Tabela 4 - Atividade de grupo 1: “Cadeia das Emoções”	43
Tabela 5 - Atividade de grupo 2: “Problemas aos Saltos”	44
Tabela 6 - Atividade de grupo 3: Maquete “A cidade em miniatura”	45
Tabela 7 - Atividade de grupo 4: “Vulcão em Erupção”	47
Tabela 8 - Número total de conflitos observados entre os alunos e alunas do estudo	55
Tabela 9 - Conflitos entre os elementos do género masculino da turma do estudo	56
Tabela 10 - Conflitos entre os elementos do género feminino da turma do estudo	58
Tabela 11 - Conflitos entre os elementos do género masculino e feminino da turma do estudo.	59
Tabela 12 - Conflitos entre alunos da turma e alunos de 6.º ano de escolaridade	60
Tabela 13 - Resolução de conflitos pelos docentes da turma	63
Tabela 14 - Dados Pessoais dos alunos	68

Índice de Gráficos

Gráfico 1 –Distribuição da amostra de alunos por género	33
Gráfico 2 - Distribuição da amostra por idade.....	33
Gráfico 3 - Respostas à questão “Na tua escola costumam ocorrer conflitos entre alunos e os professores?”	69
Gráfico 4 - Respostas à questão “Na tua escola costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os auxiliares de ação educativa?”	70
Gráfico 5 - Respostas à questão “Na tua escola observas muitos conflitos entre alunos?” ..	70
Gráfico 6 - Respostas à questão “Na escola observas que há grupos de alunos em constante conflito?”	71
Gráfico 7 - Respostas à questão “Na escola há alunos que não estão integrados?”	71
Gráfico 8 - Respostas à questão “Na tua turma costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os professores?”	72
Gráfico 9 - Respostas à questão “Na tua turma costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os auxiliares de ação educativa?”	72
Gráfico 10 - Respostas à questão “Pensas que faltam regras claras para o bom convívio na sala de aula?”	73
Gráfico 11 - Respostas à questão “Na sala de aula há colegas que utilizam palavras inadequadas?”	73
Gráfico 12 - Respostas à questão “Na sala de aula há colegas que insultam outros colegas?” ..	74
Gráfico 13 - Respostas à questão “Na sala de aula há colegas que agredem outros colegas?” ..	74
Gráfico 14 - Respostas à questão “Na sala de aula há objetos de agressão por parte dos alunos?” ..	75
Gráfico 15 - Resposta à questão “Na tua turma há alunos que intimidam ou ameaçam outros colegas?” ..	75
Gráfico 16 - Respostas à questão “Na tua turma há alunos que roubam outros colegas?” ..	76
Gráfico 17 - Respostas à questão “Na tua turma observas que há grupos em constante conflito?” ..	76
Gráfico 18 - Respostas à questão “Na tua turma costumam ocorrer problemas de convívio com alunos de culturas e de países diferentes?” ..	77
Gráfico 19 - “Os alunos pensam que os professores não os compreendem?”	77
Gráfico 20 - Respostas à questão “Quando há conflitos na minha turma os pais/encarregados de educação ajudam a resolvê-los?” ..	78
Gráfico 21 - Respostas à questão “Quando há conflitos, os meus colegas ajudam a resolvê-los?” ..	78
Gráfico 22 - Respostas à questão “Quando assisto a um conflito ajudo a resolvê-lo?”	79
Gráfico 23 - Respostas à questão “Eu procuro não entrar em conflito com os meus colegas?” ..	79
Gráfico 24 - Respostas à questão “Quando tenho algum conflito com um colega, procuro alguém para me ajudar?” ..	80
Gráfico 25 - Respostas à questão “Eu entro muitas vezes em conflito com os meus colegas?” ..	80
Gráfico 26 - Respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, tento entender	

o que ele está a pensar?.....	81
Gráfico 27 - Respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, fico nervoso?”.	81
Gráfico 28 - Respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, fico triste?”.	82
Gráfico 29 - Respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, prefiro ficar calado?”.....	82
Gráfico 30 - Respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas digo-lhes palavras?”.....	83
Gráfico 31 - Respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas batolhes?”.....	83
Gráfico 32 - Respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas ameaços?”.....	84
Gráfico 33 - Respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas gritolhes?”.....	84
Gráfico 34 - Respostas à questão “Normalmente são os meus colegas que entram em conflito comigo?”.....	85
Gráfico 35 - Respostas à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo dizem-me palavras?”.....	85
Gráfico 36 - Respostas à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo batem-me?”.....	86
Gráfico 37 - Respostas à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo ameaçam-me?”.....	86
Gráfico 38 - Respostas à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo gritam-me?”.....	87
Gráfico 39 - Respostas à questão “Os conflitos continuam ao longo de vários dias?”.....	87
Gráfico 40 - Respostas às questões “Sinto que é importante participar em atividades de grupo?” Vs “Sinto que foi importante participar nas atividades de grupo?”.....	89
Gráfico 41 - Respostas às questões “Participo de forma voluntária em atividades com os meus colegas?” Vs “Participei de forma voluntária nas atividades com os meus colegas?”.....	89
Gráfico 42 - Respostas às questões “A comunicação é importante para prevenir conflitos?” Vs “A comunicação foi importante para prevenir conflitos?”.....	90
Gráfico 43 - Respostas às questões “Prefiro realizar atividades sozinho?” Vs “Preferia ter realizado as atividades sozinho?”.....	91
Gráfico 44 - Respostas às questões “Valorizo as ideias, os comportamentos e as opiniões dos meus colegas na realização de atividades em grupo?” Vs “Valorizei as ideias, os comportamentos e as opiniões dos meus colegas na realização das atividades em grupo?”.	91
Gráfico 45 - Respostas às questões “Realizar atividades em grupo é importante para criar laços de amizade” Vs “Realizar atividades em grupo foi importante para criar laços de amizade”.....	92
Gráfico 46 - Respostas às questões “Comunico com todos os meus colegas quando realizo atividades em grupo” Vs “Comuniquei com todos os meus colegas quando realizei as atividades em grupo”.....	93
Gráfico 47 - Respostas às questões “Procuro ajudar os meus colegas nas atividades, quando eles precisam” Vs “Procurei ajudar os meus colegas nas atividades, quando eles precisaram”.	93
Gráfico 48 - Respostas às questões “Os meus colegas comunicam comigo quando se realizam as atividades” Vs “Os meus colegas comunicaram comigo quando realizamos as	

atividades”.....	94
Gráfico 49 - Respostas às questões “Realizar atividades em grupo contribuem para prevenir ou resolver conflitos” Vs “Realizar atividades em grupo contribuiu para prevenir ou resolver conflitos”.....	95
Gráfico 50 - Respostas às questões “Os meus colegas ajudam-me a realizar as atividades quando preciso” Vs “Os meus colegas ajudaram-me a realizar as atividades quando precisei”.	95
Gráfico 51 - Respostas às questões “Nem sempre comunico com os meus colegas na realização das atividades” Vs “Nem sempre comuniquei com os meus colegas na realização das atividades”.	96
Gráfico 52 - Respostas às questões “Os meus colegas valorizam o que faço, as minhas ideias e opiniões na realização das atividades” Vs “Os meus colegas valorizaram o que fiz, as minhas ideias e opiniões na realização das atividades”.....	97
Gráfico 53 - Respostas às questões “Comunico apenas com alguns colegas (os que me são mais próximos) quando realizo atividades” Vs “Comuniquei apenas com alguns colegas (os mais próximos) quando realizei as atividades”.	97
Gráfico 54 - Respostas às questões “Os meus colegas acham que é bom realizar atividades em grupo” Vs “Os meus colegas acharam que foi bom realizarmos as atividades em grupo”.	98
Gráfico 55 - Respostas às questões “Valorizar o outro contribui para a diminuição de conflitos” Vs “Valorizar o outro contribuiu para a diminuição de conflitos”.....	99
Gráfico 56 - Respostas às questões “Sou obrigado a participar em atividades de grupo” Vs “Fui obrigado a participar nas atividades de grupo”.	99
Gráfico 57 - Respostas às questões “Realizar atividades em grupo faz-me pensar como devo tratar os meus colegas dentro e fora da sala de aula” Vs “Realizar as atividades em grupo fez-me pensar como devo tratar os meus colegas dentro e fora da sala de aula”.	100
Gráfico 58 - Respostas às questões “Os meus colegas gostam de realizar atividades comigo” Vs “ Os meus colegas gostaram de realizar atividades comigo”.....	101
Gráfico 59 - “Senti que foi interessante realizar as atividades com os meus colegas”.	101

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AEAR - Agrupamento de Escolas Alves Redol
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
BE/CRE - Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos
CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
CNV - Comunicação Não-Violenta
CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CRI - Centro de Recursos para a Inclusão
EE - Educação Especial
EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
GA - Gabinete do Aluno
IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco
LED - Projeto Laboratórios de Educação Digital
NAE - Núcleo de Apoios Educativos
NAP - Núcleo de Atividades e Projetos
OA - Observatório do Agrupamento
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
PSP - Polícia de Segurança Pública
RAC ou RAL - Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios
SELF - Projeto Secções Europeias de Língua Francesa
SPO - Serviço de Psicologia e Orientação
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

Este trabalho desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco, através da necessidade de estudar a situação do conflito no contexto escolar com o intuito de compreender os conflitos e o seu impacto para a comunidade educativa. A escola é um espaço fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal, considerando que promove a igualdade de direitos, além de ser um ambiente onde se promove a partilha de princípios essenciais, como a interação social, a empatia e o respeito mútuo – fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

No entanto, atualmente, observa-se o crescente surgimento da cultura de conflito, evidenciado principalmente nas interações entre os indivíduos. Trata-se de uma problemática em expansão nos últimos anos, gerando uma preocupação cada vez maior, tanto no meio escolar quanto na sociedade em geral. A sua principal preocupação está relacionada ao facto do conflito, na maioria das vezes, manifestar-se através de comportamentos de violência entre pares, *bullying* e atitudes de indisciplina.

Dessa forma, torna-se essencial estudar este fenómeno, visto que representa um fator preocupante para o ambiente educativo e para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. É essencial, para inverter a situação, contribuir para a compreensão dos conflitos e para a implementação de estratégias que promovam a sua gestão positiva.

O conflito, para alguns autores, como Dotta e Silva (2013), deve ser encarado como algo natural à vida, não sendo exclusivamente negativo. Em alguns casos, ele pode ser positivo para o desenvolvimento das partes envolvidas. O fator determinante é a forma como se lida com a situação e com a sua gravidade, o que pode torná-lo prejudicial ou não. Por outras palavras, o conflito é necessário para estimular a diferenciação entre os indivíduos e para a aprendizagem do respeito mútuo.

Não obstante, o conflito tem sido reconhecido como uma das principais dificuldades nas escolas, afetando um grande número de alunos devido a diversas situações que se tornam cada vez mais complexas, representando-se como um dos desafios para o contexto socioeducativo. A análise aprofundada do conceito de conflito permite a identificação dos seus aspetos positivos e negativos, as suas causas e as suas consequências, além de possibilitar a reflexão sobre as estratégias eficazes de prevenção e intervenção no contexto escolar.

Atualmente, é notável perceber que as escolas vivenciam diversas situações de conflito, que dificultam o relacionamento interpessoal, comprometem o bem-estar e o clima de toda a comunidade escolar, bem como, prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos. Diversos autores, entre eles Araújo (2008), destacam o conflito como natural à condição humana, fazendo parte da dinâmica da vida social, o que o torna especialmente relevante para ser estudado. Cabe ao sistema educativo não apenas reconhecer a presença dos conflitos, mas também trabalhar ativamente nas relações interpessoais, promovendo a formação de cidadãos autónomos, conscientes e preparados para a convivência em ambientes diversos.

A escola tem o papel de definir regras e normas disciplinares para o bom funcionamento do sistema educativo, e também de as fazer cumprir por todos, nomeadamente, pelos alunos.

O docente deve promover um ambiente saudável tanto dentro como fora da sala de aula, incentivando a prática de competências socioemocionais essenciais para que os alunos se respeitem uns aos outros, colaborem de forma construtiva e participem ativamente no processo de aprendizagem. Para Araújo (2008), quando o conflito surge na escola, os profissionais devem buscar compreendê-lo a partir da formação psicológica e social dos indivíduos, considerando o contexto de cada um. O autor enfatiza a importância de encarar a prevenção e a gestão do conflito como um trabalho contínuo no cotidiano escolar, promovendo momentos de partilha e diálogo na sala de aula. Estas práticas contribuem para que as diferenças sejam discutidas de forma construtiva.

De acordo com Coelho et al. (2019), nos últimos anos, na transição para o 2.º ciclo, os alunos que iniciam o 5.º ano apresentam uma maior incidência de atitudes de vitimização, como ainda um aumento nas situações de *bullying* e violência, com índices mais elevados de relatos sobre serem vítimas. Os estudos indicam que os rapazes têm uma maior incidência em relação às situações de *bullying* e violência. Assim, observa-se que a transição para o 2.º ciclo em Portugal contribui para o aumento da vitimização e da prática de *bullying*, especialmente entre os rapazes, o que resulta num aumento significativo de casos de conflitos e *bullying* nas escolas do país. Ou seja, os conflitos têm-se intensificado e evoluído com frequência para situações de *bullying* e violência entre pares.

Neste sentido, o presente trabalho intitulado de “Gestão de Conflitos na Escola” na Escola Básica Dr. Vasco Moniz (Agrupamento de Escolas Alves Redol), em Vila Franca de Xira, tem como finalidade estudar os conflitos existentes numa turma de 5.º ano de escolaridade através da perceção dos alunos (n=20) e dos docentes (n=6), nomeadamente, na identificação dos tipos de conflitos e das estratégias de intervenção implementadas pela Escola. Este trata-se de um estudo de investigação-ação com abordagem empírica, no qual se aplicam instrumentos e técnicas de recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa, como a observação participante, as notas de campo, os inquéritos por questionário, os inquéritos por entrevista e, por fim, a implementação de atividades de dinâmica de grupo. Estabeleceu-se o protocolo com a Escola e todas as normas éticas e legais inerentes à investigação científica foram cumpridas, tendo os participantes sido devidamente informados acerca dos objetivos do estudo e assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos. As técnicas de tratamento de dados adotadas incluem a análise estatística, a análise de conteúdo e a triangulação de dados.

Relativamente à estrutura metodológica do trabalho, este encontra-se organizado em três partes principais.

A Parte I apresenta o enquadramento teórico-conceitual que fundamenta a investigação, sendo essencial para enquadrar a temática e a problemática em estudo, com base na perspetiva de diversos autores. Esta secção subdivide-se em seis tópicos: o conceito de conflito; o conflito no contexto escolar e os seus tipos, com a devida distinção entre os conceitos de conflito, violência e indisciplina; os fatores ou causas que contribuem para situações de conflito; os modelos e estratégias de gestão de conflitos nas escolas, com destaque para a mediação; a comunicação em contextos de conflito; e, por fim, as competências dos professores na sua resolução.

A Parte II está dividida em dois capítulos. O primeiro dedica-se ao desenho metodológico, onde são apresentados o problema e os objetivos da investigação, a metodologia adotada, a

caracterização da instituição e da amostra, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos éticos e legais seguidos, bem como, os recursos e as atividades realizadas. O segundo capítulo aborda a análise e interpretação dos dados recolhidos, com base na observação participante no contexto escolar, nos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, nas entrevistas semiestruturadas realizadas aos docentes e, por fim, nas atividades desenvolvidas com os alunos voltadas para a prevenção e sensibilização. Este conclui-se com a análise da triangulação dos dados.

Por fim, a Parte III apresenta as considerações finais, nas quais são expostas as conclusões da investigação realizada, que se subdivide ainda nas limitações do estudo e nas recomendações finais.

I Parte - Enquadramento Teórico-Conceptual

1. Conceito de Conflito

Pela pesquisa efetuada da temática em estudo, o conflito é considerado como uma parte substancial da vida de qualquer pessoa e está presente em todas as organizações, sendo algo próprio da natureza humana. A organização escolar é constituída por um grupo diversificado de pessoas, o que resulta em diferentes valores, opiniões e interesses, gerando facilmente conflitos. No entanto, o conflito nos tempos passados não era valorizado o suficiente para ser tratado como um tema de estudo na pedagogia social ou nas próprias instituições educativas (Jares, 1997).

Autores como Noronha e Noronha (1992) justificam o conceito como todas as ações, comportamentos ou acontecimentos que provocam uma reação positiva, negativa ou neutra entre pessoas, e esses impulsos originam atitudes ou comportamentos opostos, encaminhando para o surgimento do conflito. Chrispino e Chrispino (2011) relatam o conflito como algo que ocorre entre duas ou mais pessoas, entre pessoas e grupos, ou ainda entre grupos e organizações. Este fenómeno é parte do processo de interação, essencial para a sociedade, e surge devido a opiniões diferentes ou à forma como se interpreta ou percebe um acontecimento.

Na perspetiva tradicional, Fayol (1916-1949), Taylor (1911), Weber (1929-1947) citados por Soares (2021) reconhecem o conflito como negativo em todos os aspetos, isto porque gera, entre as partes envolvidas, uma sensação de indiferença, distanciamento e apatia, ou seja, não traz benefícios para nenhum dos lados em disputa. Neste sentido, os conflitos surgem como resultado de comportamentos de antipatia e rivalidade entre os indivíduos. Deste modo, Nascimento e Sayed (2002) alegam que

alguns profissionais viam o conflito de forma negativa, como resultante da ação e do comportamento de pessoas indesejáveis, associado à agressividade, ao confronto físico e verbal e a sentimentos negativos, os quais eram considerados prejudiciais ao bom relacionamento entre as pessoas e, conseqüentemente, ao bom funcionamento das organizações (p. 4).

Pacheco (2006), também adota uma visão negativa em relação ao conflito, descrevendo-o como um desacordo entre as partes. Ele explica que, ao entrarem em conflito, as partes

opõem os seus interesses, o que conduz a comportamentos de luta, confronto, disputa, discussão, desarmonia, entre outros. Assim, enfatiza a iminência de se construir uma nova ideia de oposição e de conflito, a fim de suavizar o conceito e atribuir-lhe a devida relevância.

Com o avanço dos estudos, alguns autores renovam o conceito de conflito muito para além da visão negativa ou prejudicial à vida do indivíduo. Em tal situação, o conflito é valorizado e considerado por despertar atitudes, valores, interesses e comportamentos ao ser humano, bem como reforça as relações interpessoais. Assim, o conceito é tratado como polissêmico, sendo defendido com ideias amplas e significados variados (Nascimento & Sayed, 2002; Fayol (1916-1949), Taylor (1911), Weber (1929-1947) citados por Soares (2021). Nascimento e Sayed (2002), identificam o conflito com uma visão positiva, enaltecendo-o por possibilitar o surgimento de diálogos abertos e a formação de novas ideias ou opiniões sobre um tema em disputa. Por outras palavras, este oferece a oportunidade para que os indivíduos explorem e discutam seus pontos de vista, interesses e valores. Em determinados momentos, o conflito é reconhecido como necessário e até fundamental ao ser humano e à comunicação social.

Na abordagem do conflito e na sua subsequente compreensão e transformação, é importante identificar objetivamente quatro elementos-chave (Silva, 2010):

1. os envolvidos no conflito (como alunos, professores, encarregados de educação, órgãos de gestão, responsáveis, etc);
2. as causas, que podem estar relacionadas com o poder, com questões institucionais, com ideias, princípios ou valores pessoais, ou com relações interpessoais;
3. o processo ou trajetória, que é essencial para entender o funcionamento do conflito, como os envolvidos o percebem e as soluções que buscam para resolvê-lo;
4. o contexto e as especificidades (políticas, sociais, culturais, económicas...) em que o conflito ocorre, permitindo contextualizá-lo e compreendê-lo, especialmente em relação a outras instituições que podem ser imprescindíveis na forma como as discordâncias surgem e se intensificam.

Seguidamente, são analisadas várias particularidades da problemática do conflito na escola, incluindo a distinção entre os termos conflito, violência e indisciplina; o conceito de conflito no ambiente escolar; os diferentes tipos de conflito; os fatores que os provocam; as estratégias para a gestão do conflito, especialmente a mediação; a importância da comunicação no conflito e as habilidades dos professores para o resolver.

1.1. Diferenciação entre os conceitos de Conflito, Violência e Indisciplina

O conflito é inerente à interação humana, pois a diferença de opiniões, desejos e interesses são essenciais para a aprendizagem nas relações interpessoais. Embora seja uma consequência natural, o conflito pode resultar em distanciamento, destruição, agressividade ou violência entre os indivíduos, prejudicando os laços afetivos. Numa outra visão, o conflito pode ser visto como um elemento positivo, contribuindo para a evolução e o fortalecimento das relações, especialmente ao promover a proximidade, o respeito, a empatia e a colaboração entre as partes. A forma como o conflito é resolvido depende de como é abordado, seja pelas partes envolvidas ou por terceiros. Quando considerado positivo, a resolução do conflito torna-se mais eficaz, permitindo que as partes melhorem a sua aprendizagem (Torrego, 2003).

Na posição de Soares (2021), o conflito pode ser positivo ou negativo, funcional ou disfuncional, dependendo sempre da circunstância em que ocorre. No entanto, na perspectiva interacionista “o conflito é considerado não apenas como inevitável, mas, que em determinadas ocasiões, deve ser estimulado, com o objetivo de surgirem novas ideias e promover a inovação e a mudança” (p. 8). Para a sua resolução é essencial identificar as causas e possíveis soluções. Assim, o conflito deve ser classificado como positivo para promover melhorias eficazes no sistema de ensino. Bastos (2016) clarifica que o conflito acontece num ambiente de interação, quando se manifestam situações de contradição e divergência, sendo necessário reconhecê-lo e resolvê-lo, enquanto se busca equilibrar as relações entre os envolvidos que convivem, cooperam e dialogam.

Cunha e Monteiro (2018) referem que, nos dias atuais, o conflito e a sua gestão têm adquirido uma relevância crescente, especialmente no que diz respeito aos comportamentos e ao sistema escolar, devido ao aumento do número de alunos e à diversidade entre eles. No contexto escolar, afirmam que os conceitos de conflito, violência e indisciplina são frequentemente tratados como sinónimos, mas, na realidade, são distintos e possuem características próprias. A confusão entre esses termos decorre de uma visão tradicional que via o conflito como algo negativo ou prejudicial, o que levou as organizações a adotarem estratégias para o eliminar, tentando, assim, neutralizar possíveis benefícios que a situação conflitante poderia trazer.

Para explicar o conceito de violência associado ao conflito, Vallejo (2005) evidencia que sempre que ocorre uma situação de violência, há necessariamente um conflito envolvido. No entanto, nem todo o conflito está vinculado à violência. Ou seja, o conflito só pode ser considerado violento em casos de maior gravidade, já que este nem sempre é prejudicial, ao contrário da violência, que sempre causa dano às partes envolvidas. Nesta linha, o conflito não deve ser entendido, obrigatoriamente, como violência. O autor, também, enfatiza a discordância em relação ao variado número de definições associadas ao termo de conflito, as quais possuem significados distintos. Melhor dizendo, os termos relacionados ao conceito de conflito, como violência e indisciplina, podem ter características semelhantes ou serem originados de comportamentos idênticos, mas, no entanto, são termos que têm definições opostas (Vallejo, 2005).

Contudo, por exemplo, ao analisar o surgimento de um conflito entre um professor e um aluno, não se pode justificar a ação do professor apenas pelo desrespeito das normas disciplinares. Diversos fatores podem explicar o conflito entre o professor e o aluno, especialmente quando há desacordo sobre normas ou avaliações em sala de aula. Além disso, a questão da violência no contexto escolar tem obtido cada vez mais atenção nos últimos anos, gerando uma crescente preocupação entre os investigadores. As relações interpessoais nas escolas têm sido marcadas por comportamentos antissociais em aumento, levando a atitudes agressivas, tanto entre alunos, como entre alunos e professores ou entre alunos e o pessoal não docente (Martins, 2005; Cunha & Monteiro, 2018).

De acordo com Peixoto (2007), a violência, no sentido restrito, define-se como “a utilização abusiva da força, significando coação ou constrangimento sobre outra pessoa de modo a que pratique ou deixe de praticar um ato” (p. 75), ou seja, a violência decorre da aplicação intencional da força ou do abuso de poder contra outra pessoa. No sentido mais amplo, pode definir-se como “o exercício ilegítimo de um poder sobre outrem, contra a sua vontade, relegando-a para o papel de vítima” (p. 75), pois a pessoa que pratica o ato tem a intenção de controlar e prejudicar fisicamente ou psicologicamente a outra, que se encontra vulnerável. O agressor pode manifestar o seu ato por meio de agressões físicas, sexuais, no ambiente de trabalho, económicas ou financeiras contra a vítima. Assim, tal violência geralmente leva à exclusão social, sendo atualmente uma das formas de violência mais alarmantes.

Amado e Freire (2002), apontam que as situações escolares mais problemáticas são aquelas em que se estabelece uma relação de autoridade entre dois ou mais alunos (agressor/es e vítima/s), na qual um indivíduo ou grupo, de forma repetitiva, regular e intencional, assume o papel de agressor em relação à vítima. Este acontecimento é típico de violência, na língua inglesa designa-se por *bullying* e que pode ser traduzido na língua portuguesa por “maus tratos entre iguais”. Este tipo de violência tem como característica a intenção de causar sofrimento e dor ao outro, geralmente, mais fraco, podendo resultar em danos físicos ou psicológicos. Almeida (2020) alega outra forma de *bullying*, conhecida como *cyberbullying*, que envolve um ato agressivo e intencional praticado por um ou mais indivíduos, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), de forma repetitiva ao longo do tempo contra uma vítima indefesa. Dessa maneira, forma-se uma desigualdade entre a vítima e o agressor. Todavia, os termos violência e *bullying* são distintos, sendo que o *bullying* é considerado um ato de violência, mas só recebe essa denominação quando os comportamentos se tornam repetitivos.

A investigação de Costa e Pereira (2010) realizada em Portugal, indica que os alunos do género masculino estão mais frequentemente envolvidos em comportamentos de *bullying* na escola, seja como agressores, vítimas não agressivas ou até como vítimas-agressivas. Porém, o facto do género masculino estar mais presente em práticas de *bullying* não significa que seja mais agressivo, mas sim que esses comportamentos ocorrem com maior frequência. Portanto, é essencial que as escolas adotem intervenções nas situações de *bullying*, buscando estratégias para reduzir esse comportamento entre os agressores e oferecer apoio às vítimas, devido às consequências dessa agressividade.

A partir de uma abordagem positiva ligada à disciplina, Mendonça (2010) define o conceito de disciplina como um conjunto de regras e princípios pré-estabelecidos com dois propósitos, um voltado para a integração e inclusão do indivíduo na sociedade, e outro focado na organização educativa. Este conceito tem evoluído ao longo do tempo, sendo que,

atualmente, os alunos frequentam a escola desde cedo, o que os ajuda a enfrentar desafios e a adquirir novas aprendizagens e competências para a vida. Assim, a disciplina tem tornado o ser humano mais sábio, capaz e competente, promovendo a tomada de consciência sobre a importância da participação e comunicação, com base em normas e valores.

A disciplina e indisciplina estão relacionadas pela forma como os agentes educativos (alunos, docentes, não-docentes) atuam e se comportam nas práticas escolares, com base nas regras e normas impostas pela escola. A indisciplina acontece quando um aluno dentro do ambiente escolar age de forma irresponsável ou desobedece às instruções dadas pelo professor. Alguns exemplos de indisciplina incluem fazer barulho, agredir ou gozar com colegas, professores e auxiliares de ação educativa, ou recusar-se a participar em tarefas ou atividades escolares, atitudes que prejudicam o bom ambiente e o funcionamento da escola (Peixoto, 2007). Neste contexto, Estrela (2002), citado por Silva (2010), discute que comportamentos indisciplinados podem resultar em conflitos entre os variados agentes educativos.

Por fim, é possível refletir sobre os conceitos de violência, *bullying*, indisciplina e conflito, que, apesar das suas diferenças, apresentam causas semelhantes, como: características familiares, nível socioeconómico e cultural, influência no desempenho escolar do filho, sucesso académico do aluno, nível de escolaridade dos pais, autoestima do aluno, entre outros. Segundo Bastos (2016), uma das causas que pode desencadear violência, *bullying*, indisciplina ou conflito é a falta de diálogo, já que, quando a comunicação entre as partes é dificultada ou bloqueada, apenas uma delas acaba impondo a sua autoridade. Por outro lado, o conflito tem uma dupla potencialidade, pois pode resultar em desacordos ou em soluções não consensuais, ou seja, pode transportar a uma situação mais grave, como a violência, ou, caso seja resolvido por terceiros, pode fortalecer os laços sociais.

2. O Conflito no Contexto Escolar

Desde sempre, o ser humano, ao viver em sociedade, defronta-se com a diversidade de indivíduos, o que tem contribuído para o surgimento de conflitos em diversos sistemas sociais, sendo a escola um desses contextos. Flores e Silva (2014) clarificam que, devido às suas características específicas, a escola é um ambiente propício ao desenvolvimento de situações de conflito, pois, assim como a sociedade em geral, reúne um conjunto de pessoas com interesses, opiniões, valores e comportamentos variados. A escola tem a responsabilidade de ensinar e educar, além de promover a socialização e fomentar relações saudáveis entre todos, assegurando os princípios de respeito mútuo, valores, participação e aprendizagem. O resultado das interações entre alunos, professores e toda a comunidade escolar contribui para a criação de processos de aprendizagem, essencialmente, quando há uma intervenção eficaz ou uma reflexão interna sobre uma situação. O conflito surge durante as interações sociais, que são parte integrante da convivência escolar e social, nomeadamente, quando há divergências de opiniões ou diferentes maneiras de observar e interpretar as situações por parte dos membros da comunidade escolar.

Alguns autores, como Dotta e Silva (2013), consideram que o conceito de conflito é algo natural na vida pessoal e social, pois uma sociedade totalmente calma e harmoniosa resultaria numa sociedade homogénea, sem mudanças e evolução. Porém, é importante destacar que

o conflito entre alunos ocorre com frequência, não apenas em contextos de violência, mas pelas interações e aprendizagens que surgem entre eles. Os acontecimentos de conflito são aspectos fundamentais da vida, o que implica que todos os agentes escolares, em qualquer escola ou sociedade, precisam trabalhar o conflito, em vez de simplesmente impor-se contra ele. Silva (2010) descreve que as diferenças de interesses, opiniões, necessidades e objetivos que caracterizam o indivíduo na escola, devido à natureza das interações sociais, constituem a necessidade de desacordos, provocações, divergências, expectativas e experiências contrastantes entre os membros escolares. Isto significa, que os conflitos são elementos fundamentais e intrínsecos à realidade humana.

No entanto, o conflito não é necessariamente negativo para o ser humano; a maneira como se lida ou reage a ele é que determina o desfecho da situação e se será ou não prejudicial para as partes envolvidas. O conflito é uma condição fundamental para o desenvolvimento individual, pois pode promover habilidades sociocognitivas e de gestão emocional, tornando o indivíduo mais capacitado para estabelecer relações interpessoais. O conflito é positivo quando serve como um estímulo para a diferenciação entre os diversos alunos e agentes escolares, aprimorando a qualidade das suas interações (Dotta & Silva, 2013). Para Chrispino e Chrispino (2011), o conflito acompanha o indivíduo desde a sua infância até à adolescência, persistindo, também, na fase adulta. Durante a maturidade, o indivíduo continua a enfrentar conflitos intrapessoais (por exemplo, decidir se vai ou não, fazer ou não fazer, falar ou não falar) e/ou conflitos interpessoais, que surgem devido às expectativas, opiniões e interesses divergentes nas diferentes relações sociais, provocando desentendimentos e confrontos.

Torrego (2003) explicita que, frequentemente, quando sucede um conflito na escola, pode ser considerado como um conflito latente, quer dizer, que as partes envolvidas não enfrentam o confronto diretamente. Apesar disso, essas partes podem identificar o conflito de forma clara ou evidente no futuro, ou seja, que “o traga à luz do dia” (p. 33). Por outras palavras, quando a situação conflituosa entre os alunos está oculta, é necessário que a escola trabalhe para esclarecer e ajudar cada aluno a identificar possíveis situações de conflito e a melhor maneira de reagir ou prevenir tais situações.

Conforme aponta Galdino (2020), o conflito é uma realidade inerente à existência humana, e lidar-se com este tem-se tornado um tema de análise para vários investigadores. A escola assume o papel central para a ocorrência do conflito, sobretudo para os de relacionamento – em função de sua heterogeneidade. Embora o estudo sobre os conflitos no contexto escolar não seja recente, o tema tem ganhado visibilidade nos últimos anos, envolvendo diferentes agentes sociais como instituições de ensino, professores, pais, alunos em torno de questões como a violência e diversas formas de preconceito social, sexual, racial, de género, entre outras.

Posto isto, no ambiente escolar tem-se manifestado, nos dias atuais, um aumento significativo no número de conflitos, os quais têm causado problemas pessoais e, conseqüentemente, afetado o desempenho escolar e a motivação dos alunos. Diversos fatores contribuem para o surgimento desses conflitos, como as várias exigências e pressões que recaem sobre a criança ou adolescente durante o seu desenvolvimento pessoal, escolar e social (Ferreira, 2021).

A dificuldade em se enfrentar ou gerir um conflito está, muitas vezes, interligada à incapacidade de reconhecer as circunstâncias que originam. Nas escolas, o conflito só é identificado quando se manifesta de forma violenta. Desta situação, pode-se retirar duas conclusões, a primeira é que, ao se expressar de forma violenta, o conflito já existia de maneira mais discreta e não foi identificado antes, o que torna a sua resolução mais complexa; a segunda conclusão é que, quando um conflito surge, deve-se agir para resolvê-lo e controlá-lo, evitando que se expresse de forma violenta. Contudo, é importante refletir sobre o facto de que situações mal resolvidas podem provocar a repetição ou a intensificação deste (Chrispino & Chrispino, 2011).

Na realidade, a escola tem-se deparado cada vez mais com situações de conflito e violência, que comprometem o processo de desenvolvimento normal dos alunos. Isso pode fazer com que perspectivem a escola como um ambiente doloroso, o que dificulta tanto a aprendizagem quanto o processo de crescimento pessoal, podendo, em casos extremos, conduzir à exclusão social e ao abandono escolar. O papel da escola é o de enfrentar esses conflitos, sendo responsável por refletir e analisar todas as situações, do início ao fim, buscando soluções por meio de novas estratégias de organização e intervenção (Sousa, 2014).

2.1. Tipos de Conflitos no Contexto Escolar

A revisão da literatura demonstra uma vasta tipologia de conflitos baseados em diversas investigações de autores como Torrego (2003), Zampa (2005) e Cirera (2004). Embora existam diferentes formas de conflito, também se observa uma variedade de classificações para estes. Torrego (2003), de maneira geral, categoriza o conflito com o propósito de compreendê-lo melhor:

- o conflito de relação ou comunicação (refere-se a situações de lutas, agressões, ameaças, ofensas, desvalorização, rumores, desacordos, entre outros, além de conflitos gerados por diferentes percepções entre as partes, onde cada envolvido interpreta os acontecimentos de seu próprio ponto de vista);
- o conflito de interesses ou necessidades (surge quando há diferenças entre as partes, devido a um problema de conteúdo, sendo necessário procurar uma forma de atender os interesses ou necessidades de ambos de maneira equitativa);
- o conflito por recursos (ocorre quando o conflito envolve a posse, o empréstimo ou o uso de algum material, incluindo também recursos como tempo, espaço e outros bens);
- o conflito por atividades (refere-se a desacordos relacionados à realização de tarefas ou trabalhos, onde as partes têm diferentes visões sobre como devem ser executadas);
- o conflito por preferências, valores, crenças (ocorre quando as partes têm princípios divergentes e tentam impor as suas próprias crenças ou valores ao outro).

No que diz respeito ao conflito entre indivíduos da comunidade educativa (ou também designado de conflito educacional), Zampa (2005) categoriza-o em quatro tipos particulares:

- conflito relacionado à pluralidade de pertença (este tipo de conflito surge quando o professor leciona em diferentes instituições ou atua em diversos níveis de ensino);
- conflito na definição de projeto institucional (aparece durante a construção do projeto educacional, uma vez que reflete diferentes pontos de vista quanto aos procedimentos, objetivos e exigências da instituição escolar. O conflito ocorre quando o professor discorda dos processos que precisa cumprir);
- conflito na implementação do projeto educativo (ocorre durante a execução do projeto, especificamente, nas fases de planejamento, implementação e avaliação, conduzindo a escola a intervir para resolver o conflito);
- conflito entre as autoridades formal e funcional (surge quando não há sintonia entre a figura de autoridade formal com o diretor e a autoridade funcional, criando divergências nas funções e responsabilidades).

Segundo March e Simon (1979, citados por Cunha e Monteiro, 2018), numa visão psicossociológica, o conflito gera bloqueios na tomada de decisão de indivíduos ou grupos. Esses bloqueios, embora comuns, acabam por restringir ou dificultar a ação do indivíduo. O conflito pode manifestar-se de diferentes formas:

- o conflito individual, quando a decisão é tomada por um único indivíduo;
- o conflito organizacional, quando envolve decisões de indivíduos ou grupos dentro de uma organização;
- o conflito interorganizacional, quando a decisão ocorre entre diferentes organizações ou grupos.

Como foi explicado no capítulo anterior, autores como Vallejo (2005) e Cunha e Monteiro (2018) argumentam que o conflito pode se manifestar através de ações violentas no contexto educativo. Nesse âmbito, Barreto et al. (2007) e Neto (2005) referem os tipos de violência que causam danos às vítimas, como a agressão física e verbal, que podem ocorrer de forma direta ou indireta. A agressão física direta envolve ações como bater, empurrar, agredir ou danificar objetos de propriedade de outra pessoa, enquanto que a agressão física indireta refere-se ao isolamento ou exclusão social da vítima. Já a agressão verbal direta é caracterizada por ameaças, insultos, gozo, entre outros, enquanto a agressão verbal indireta envolve a propagação de rumores ou boatos sobre o indivíduo.

Nascimento e Sayed (2002) afirmam que o conflito é um elemento fundamental tanto no contexto pessoal quanto organizacional, sendo um fator imprescindível na vida. Embora muitas instituições, especialmente a escolar, procurem minimizar ou combater o conflito, o sistema de ensino tem cada vez mais profissionais especializados, como psicólogos, que trabalham com estratégias de sensibilização ou de gestão do conflito. No entanto, na fase inicial, “para lidar com conflitos, é importante conhecê-los, saber qual é sua amplitude e como estamos preparados para trabalhar com eles” (p. 50). Diante disso, os autores enumeram diversos tipos de conflito e a sua identificação pode contribuir para implementar estratégias mais adequadas, sendo:

- o conflito latente (que não é facilmente identificado, e os envolvidos não têm plena consciência da sua existência, provavelmente, não necessita de intervenção);

- o conflito percebido (quando os envolvidos ou atores reconhecem a presença do conflito, ainda que não o revelem e demonstrem);
- o conflito sentido (quando o conflito já afeta as duas partes, causando emoções e tornando-se consciente para todos os envolvidos);
- o conflito manifesto (quando o conflito se torna visível para ambas as partes e para terceiros, podendo impactar a organização ou o ambiente escolar).

No contexto escolar, o conflito é diversificado e abrange diversas situações, surgindo entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e pais/encarregados de educação, entre professores e, também, entre pais/encarregados de educação, professores e administração. Posto isto, Zampa (2005) classifica o conflito com base nos seus envolvidos:

- entre alunos, por desentendimentos, rivalidades entre grupos, discriminação, disputas sobre o uso de espaços e bens, questões de namoro, ou danos e perdas de materiais escolares;
- entre professores, pela falta de comunicação, interesses pessoais, questões de poder, conflitos exteriores, divergências de valores, procura por destaque ou por cargos de ascensão hierárquica;
- entre alunos e professores, as tensões podem ocorrer devido à falta de compreensão mútua, pela forma como as notas são atribuídas com base nos critérios da escola, discriminação por parte dos professores, falta de material didático, desinteresse do aluno pela matéria, ou avaliações que o aluno considera inadequadas ou injustas;
- entre pais/encarregados de educação, professores e administração, por agressões entre alunos ou entre alunos e professores, perdas de material escolar, falta de apoio pedagógico por parte dos professores, insatisfação com os critérios de avaliação, ou pela falta de atendimento e comunicação por parte da escola.

De acordo com Cirera (2004), é importante diferenciar os conflitos para se poder estabelecer uma resposta mais efetiva sobre a sua gestão ou resolução. Este ressalta e classifica quatro tipos de conflitos:

- Conflito de relacionamento;
- Conflito de rendimento;
- Conflito de poder;
- Conflito de identidade.

No que se refere ao conflito de relacionamento, realça-se frequentemente a interação entre diferentes grupos, como a relação entre alunos e professores, entre os próprios alunos, entre os professores ou entre professores e pais/encarregados de educação. Este tipo de conflito envolve uma componente afetiva, o que facilita a identificação dos sentimentos das pessoas envolvidas. A convivência, a comunicação e os laços emocionais são questionados pelas partes em desacordo (Cirera, 2004).

A escola, enquanto um espaço educativo é estruturada com base em critérios e conteúdos curriculares, vivencia o conflito de rendimento quando o aluno não alcança os resultados esperados. Este conflito, também, pode surgir quando o professor não consegue transmitir o conhecimento de forma eficaz, dificultando a compreensão e a aprendizagem aos alunos. As

causas desse conflito estão ligadas ao esforço dos alunos, à sua motivação ou interesse, assim como à competência e satisfação dos professores, entre outros fatores (Cirera, 2004).

O conflito de poder desenvolve-se a partir de questões relacionadas com a autoridade e a imposição de responsabilidades. A escola tem a função de estabelecer critérios e normas que todos devem seguir, com o intuito de promover o enriquecimento do aluno por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades. Esse tipo de conflito ocorre, principalmente, entre o professor e o aluno, quando o professor ou a instituição exerce a sua autoridade sobre o aluno, que precisa seguir as normas e regras estabelecidas (Cirera, 2004).

Por último, o conflito de identidade está associado ao nível pessoal de alunos e professores, no exercício das suas funções dentro do contexto escolar. Isto implica que o conflito surge de fatores como as expectativas do aluno em relação aos seus estudos, a percepção do aluno sobre a importância de frequentar a escola, a sua motivação pessoal, a visão que o aluno tem sobre o trabalho do professor, entre outros elementos (Cirera, 2004).

Nesta ordem de ideias, Cirera (2004) reforça a importância da escola na resolução do conflito. No qual, normalmente, este envolve questões de identidade, poder, rendimento e relações interpessoais. Assim, é fundamental, num primeiro momento, trabalhar a sensibilização e consciencialização dos alunos sobre os danos que o conflito pode causar tanto ao indivíduo quanto à comunidade escolar, além da importância de cultivar vínculos afetivos. Em seguida, é necessário identificar o conflito e intervir para minimizar os riscos envolvidos, pois quando se desenvolve na escola, é crucial, resolvê-lo, analisar a sua origem e a sua caracterização, a fim de permitir uma gestão mais eficaz.

3. Fatores ou Causas que contribuem para situações de Conflito

Vários autores, que serão apresentados a seguir, neste capítulo, esclarecem a multiplicidade de fatores ou causas que contribuem para eventuais conflitos nas organizações, em particular, na instituição de ensino. Jares (1993) sustenta que, para alguns autores, as causas do conflito estão vinculadas ao poder; para outros, estão associadas à autoestima ou à autoconfiança; e, ainda, para uns terceiros, as causas estão relacionadas a diversos tipos de necessidades humanas.

Para Alvarado (2003), o conflito pode nascer de uma série de fatores peculiares, que se enumeram, seguidamente, como:

- a subjetividade na percepção, que leva as pessoas a interpretarem o mesmo objetivo de forma diferente;
- as falhas na comunicação, que se verificam quando as palavras ou expressões usadas numa conversa provocam dúvidas sobre um determinado assunto, prejudicando a troca de informações;
- as necessidades ou satisfações desiguais, que surgem devido à distribuição inadequada de recursos, tanto naturais quanto financeiros, gerando oposição entre os indivíduos;

- a informação incompleta, que acontece quando alguém emite uma opinião sobre um tema sem conhecer todos os factos envolvidos;
- as pressões que causam frustração, quando há compromissos que não podem ser cumpridos devido às limitações, gerando ansiedade e desconforto;
- as diferenças de carácter, quando as diversas formas de ser, pensar e atuar encaminham para desacordos e confrontos.

Neste contexto, Gray e Stark (1984, citado por Rosa, 2023) consolidam a existência de um conjunto de fatores potencializadores do conflito, nomeadamente:

- Recursos escassos;
- Interdependência nas atividades;
- Diversidade de atividades;
- Dificuldades de comunicação;
- Diferenças nas percepções;
- Variações individuais;
- Desacordos nas atitudes;
- Diferenças na forma de compreender o tempo;
- Estruturas de poder ou autoridade;
- Ambiente organizacional.

Portanto, a natureza do conflito na escola tem várias justificações, como a dimensão da instituição escolar; a diversidade de indivíduos que a compõem; a variedade de metas e objetivos que a definem; as relações com outras escolas; políticas educativas predefinidas, entre outros, pois estas características refletem a conflitualidade presente na sociedade. Nesta linha, são identificados fatores que se podem subdividir em externos ao contexto educativo (como de âmbito socioeconómico, necessidades básicas insatisfeitas, o meio sociocultural, o contexto familiar, a baixa autoestima); e internos ao contexto educativo (como o ambiente institucional, a distância ideológica entre professores, etc). Resumindo, a origem dos conflitos pode estar localizada no contexto social, económico, cultural, familiar ou no ambiente educativo (Cunha & Monteiro, 2018).

Binaburo e Muñoz (2007) apontam que para investigar um conflito escolar, deve evitar-se a atitude reducionista e ponderar que existem diferentes variáveis que podem ser consideradas como impulsionadoras do mesmo. São de sublinhar as seguintes:

- as diferenças de personalidade (o conflito aparece devido aos traços de personalidade distintos entre as partes, ou seja, as variadas características pessoais desempenham um papel central na origem do conflito);
- as atividades de trabalho interdependentes (o desentendimento entre as partes ocorre pela interação inadequada e pela colaboração forçada entre pessoas que compartilham o mesmo ambiente de trabalho ou estudo. A falta de motivação e o desinteresse são fatores determinantes que podem gerar o conflito);

- os objetivos e metas diferentes (as partes envolvidas apresentam percepções incompatíveis sobre os mesmos objetivos e metas, isto é, a interpretação subjetiva de cada indivíduo origina desentendimentos nas relações escolares);
- os recursos partilhados (o conflito emerge quando uma das partes sente que desempenha mais funções e recebe menos do que é justo ou quando os recursos são limitados e precisam ser compartilhados entre os membros envolvidos);
- as diferenças de informação e percepção (os indivíduos selecionam informações com base nos seus próprios interesses, o que pode gerar conflitos, especialmente, durante o processo de tomada de decisões).

Na opinião do autor Jares (1993), o conflito na instituição escolar pode ser categorizado em quatro tipos, cujas causas estão interligadas e, na maioria das vezes, são difíceis de desassociar:

- ideológico-científicas (preferências pedagógicas distintas; divergências ideológicas como a definição do termo escola; distintas escolhas organizativas,...);
- relação com o poder (controle da instituição; promoção ou ascensão na carreira profissional; acesso a recursos,...);
- relação com a estrutura do sistema educativo (fragilidade institucional; transição das responsabilidades dos professores às escolas; interação e cooperação entre diferentes indivíduos; clareza na definição de metas ou objetivos escolares,...);
- socio-psicológicas (questões associadas à autoestima; segurança; percepções ou ideias diversificadas,...).

Nesta lógica, Redorta (2016) especifica um conjunto de causas que devem ser tomadas em atenção para se analisar o conflito na organização escolar, tais como:

- a relação de poder e influência (o poder está presente em toda a interação e em qualquer situação de conflito);
- a emoção e a motivação (embora as emoções e as motivação sejam diferentes, as emoções são de curta duração, à medida que a motivação persiste por mais tempo. O conflito é originado a partir da discordância entre as emoções ou motivações dum indivíduo ou grupo);
- a diferença de valores (as partes envolvidas têm crenças e valores desiguais, uma vez que o conflito aparece de acordo com a perspectiva como cada parte encara e interpreta a realidade);
- as posições, interesses e necessidades pessoais (é importante analisar o que cada parte deseja ou necessita, investigando o "porquê" e o "para quê", pois cada pessoa tem interesses e necessidades diferentes);
- o padrão e o perfil do conflito (o conflito segue padrões repetitivos que podem ser identificados, contudo o seu perfil define-se pela maneira única com que cada conflito se manifesta e se distingue dos outros);
- as expectativas entre as partes (cada parte manifesta e protege os seus desejos ou expectativas futuras, porém quando acontece uma falha no cumprimento dessas expectativas, surgem frustração e desconfiança em relação à outra parte);

- os fatores entre partes (o conflito tem na sua origem um facto inesperado que deve ser entendido através das diversas causas envolvidas; quando é resolvido, pode trazer benefícios para ambas as partes; quando não é solucionado, intensifica as consequências e prejudica a relação entre as partes);
- o nível de imprecisão e clareza (num conflito é difícil especificar os factos com precisão, assim, é essencial analisar o nível de observação e ponderar as circunstâncias envolvidas).

De forma sucinta, nas organizações escolares, não é possível desassociar o indivíduo como ser social do indivíduo como elemento integrante da escola. Neste caso, a interação e a comunicação entre os diversos elementos escolares, fomentam a ocorrência do conflito pelos seguintes fatores (Cunha & Monteiro, 2018):

- Competição/Concorrência;
- Falta de recursos;
- Dependência mútua;
- Diversidade de personalidades;
- Incerteza quanto à autoridade e responsabilidades;
- Diferenciação entre os indivíduos;
- Questões pessoais;
- Autonomia/Independência.

O conflito é uma realidade dentro da organização escolar e, para promover uma gestão positiva, é imprescindível analisá-lo antecipadamente e os fatores que o originam. O papel da escola é o de elaborar uma gestão acessível para as partes e intervir em conformidade com cada caso em específico.

4. Modelos e Estratégias de Gestão de Conflitos nas Escolas

O conflito é defendido como um elemento inevitável na atualidade educativa. A gestão construtiva do conflito possui um caráter positivo, ajudando a reduzir os aspetos negativos a ele associados. Desse modo, provoca frequentemente riscos para as partes, o que pode desencadear um processo destrutivo prolongado, dificultando a sua resolução. Contudo, é importante estimular os alunos a adotarem atitudes, ideias, percepções e comportamentos que favoreçam a formação de vínculos de amizade e convivência (Cunha & Marques, 2004).

Cunha e Monteiro (2018) afirmam, que, no contexto escolar, a solução para o conflito é estabelecida conforme as características de cada situação específica mas, principalmente, pela forma como a instituição escolar está estruturada, pela sua visão sobre as interações sociais e pela maneira como é gerida. Pacheco (2006) relata que cada organização escolar possui as suas especificidades; no entanto, quem lida com o conflito deve ser capaz de implementar estratégias contínuas, de acordo com as necessidades que são diagnosticadas. Para isso, é fundamental a formação profissional de professores e técnicos especializados, com o objetivo de minimizar os impactos do conflito.

Como salienta Hernán e Seijo (2004), existem três modelos de gestão de conflitos de convivência nas organizações escolares que são:

- Normativo;
- Relacional;
- Integrado.

O modelo normativo é reconhecido pela aplicação de uma medida disciplinar. Este modelo é utilizado com maior frequência, pois pretende impedir que o agressor repita o comportamento e, também, serve como exemplo para prevenir outros conflitos. Contudo, apresenta diversas limitações e não favorece a autonomia das partes envolvidas na resolução do conflito, uma vez que é um terceiro que resolve este. Não obstante, pode resultar na rejeição dos indivíduos pela escola e gerar conflitos latentes ou desencadear novos conflitos. Quando o conflito não é totalmente resolvido, isso ocorre pela falta de uma análise detalhada da sua origem. Ou seja, os técnicos ou professores gerem o conflito sem conhecerem completamente as suas causas, resultando em conflitos mal resolvidos. Porém, a parte que deve cumprir a medida disciplinar tende a demonstrar uma grande probabilidade de não mostrar interesse em estabelecer um diálogo durante a gestão do conflito. Desta forma, a medida pode ser considerada como suficiente para dissolver o conflito (Hernán & Seijo, 2004).

De seguida, o modelo relacional tem a intenção de trabalhar a prevenção e a gestão do conflito por meio do diálogo interpessoal. Este modelo procura que as partes entendam e aceitem de forma conveniente como o conflito deve ser gerido. O seu objetivo é promover ações baseadas na prevenção e na educação, além de servir como exemplo para futuros conflitos. Este, também, exige esforço e dedicação, já que é através do diálogo que se procura o entendimento (Hernán & Seijo, 2004). A intenção é que todas as partes comuniquem e resolvam o conflito, mas, muitas vezes, este modelo não é sempre alcançado face às diferenças entre as partes envolvidas.

Por fim, o modelo integrador que ao superar as limitações dos modelos anteriores, tem como propósito resolver o conflito com base no diálogo direto, no consenso e no acordo mútuo entre as partes, de maneira completamente privada. Este modelo oferece aos envolvidos a oportunidade de se esclarecerem, compreenderem, libertarem da culpa e perceberem as necessidades de ambas as partes. Além disso, atua no sistema institucional, por meio de equipas de mediação ou estruturas de participação, ou ainda, através do sistema de normas dentro da comunidade educativa (Hernán & Seijo, 2004).

Ainda, para este último modelo, é importante que se aceite e exija recursos e estruturas que potencializem o diálogo e a aplicação de medidas disciplinares dentro do sistema escolar. As vantagens incluem a reparação dos danos causados, a reconciliação e a gestão entre os intervenientes em conflito. A adoção deste modelo transforma a escola num agente ativo com a participação e cooperação, promovendo a melhoria das relações interpessoais e incentivando um ambiente mais pacífico, democrático e seguro (Hernán & Seijo, 2004).

Rahim (2003) descreve cinco estilos de lidar com o conflito interpessoal designados por estilo de integração, estilo de prestação, estilo de dominante, estilo de prevenção e estilo de compromisso, que são fundamentados, adiante:

O estilo de integração está associado à gestão do conflito onde, inicialmente, são diagnosticadas as causas e, em seguida, realizadas intervenções para resolvê-lo. A aplicação

deste estilo envolve transparência, troca de informações, procura por alternativas e análise das diferenças, a fim de alcançar uma solução que beneficie ambas as partes. As partes demonstram confiança e vontade de superar o conflito (Rahim, 2003; Cunha & Monteiro, 2018).

O estilo de prestação está relacionado com a tentativa de reduzir as diferenças e destacar as semelhanças para atender às necessidades da outra parte, sem considerar os próprios interesses, e é útil quando uma das partes não tem familiaridade com as questões envolvidas. Ao mesmo tempo, pode ser adotado como estratégia quando uma parte está disposta a ceder, esperando obter algum benefício da outra parte, com alta cooperação e baixa assertividade. Ou seja, é utilizado quando uma parte lida com a outra mais fraca ou quando acredita que é importante preservar o relacionamento (Rahim, 2003; Cunha & Monteiro, 2018).

O estilo dominante é identificado pela posição em que uma das partes sai vitoriosa e a outra parte sai prejudicada, ou pela imposição forçada de uma parte que precisa prevalecer. Uma pessoa com esse estilo faz tudo para conquistar o seu objetivo e, na maioria das vezes, desconsidera as necessidades e expectativas da outra parte, resultando em alta assertividade e falta de cooperação. Com o tempo, pode conduzir a uma situação, onde todas as partes saem prejudicadas (Rahim, 2003; Cunha & Monteiro, 2018).

O estilo de prevenção está relacionado com situações de afastamento ou desinteresse. É caracterizado por uma baixa assertividade e baixa cooperação. Neste estilo, a pessoa evita atender às suas próprias necessidades, bem como às necessidades da outra parte. Ainda, pode ser usado quando os potenciais efeitos negativos de confrontar a outra parte superam os benefícios de resolução. Como resultado, esta estratégia mantém o conflito latente e, a longo prazo, tende a intensificar a situação conflitual (Rahim, 2003; Cunha & Monteiro, 2018).

O estilo de compromisso é caracterizado quando ambas as partes cedem em algo para alcançar uma decisão mutuamente aceitável. É útil quando os objetivos das partes em conflito são semelhantes ou quando ambas têm poder igualmente equilibrado. No entanto, às vezes, as partes preferem permanecer em conflito em vez de o gerir através de negociação. Este estilo pode ser utilizado de forma moderada para atender às necessidades de ambas as partes. Contudo, é mais proveitoso para evitar um conflito prolongado (Rahim, 2003; Cunha & Monteiro, 2018).

Os estilos de integração e de compromisso na gestão de conflitos são considerados os mais positivos, pois os resultados obtidos na tomada de decisão tendem a ser mais satisfatórios e produtivos para ambas as partes. As partes trabalham juntas para uma gestão justa e para estimularem os princípios de uma educação assertiva (Rahim, 2003; Cunha & Monteiro, 2018). Conforme a perspectiva de Tomás (2010), para resolver conflitos é necessário assumir uma abordagem positiva, priorizando o diálogo, a assertividade, a solidariedade e a paz. Alguns dos métodos de resolução de conflitos incluem a negociação, a conciliação, a mediação ou, em situações mais extremas, a via judicial ou arbitrária.

4.1. Negociação

De acordo com Jonathan e Pelajo (2021) caso em que as pessoas têm opiniões, interesses ou necessidades diferentes, isso pode levar a divergências, que, por sua vez,

podem originar um conflito. Nem sempre é viável ou fácil atender às necessidades de todas as pessoas. Desta maneira, “concebe-se que o conflito seja resolvido pela remoção de sua causa” (p.189), ou seja, deve-se transformar, através de uma negociação cooperativa, os interesses que são opostos em interesses que se alinham. Embora não seja uma tarefa simples, é possível que ambas as partes fiquem satisfeitas com a resolução do conflito (Jonathan & Pelajo, 2021).

A negociação é considerada como um processo de decisão em que os envolvidos estabelecem, ou pretendem estabelecer, um acordo que conduz a solução mais positiva do conflito. O processo deve ser desenvolvido quando se verificam divergências entre as partes, pois a percepção de interesses comuns guia à criação de algum tipo de interdependência. A solução deve ser tomada pelo acordo entre as partes como a comunicação. Pois, tem como objetivo satisfazer as necessidades de todos os intervenientes, a partir do diálogo emotivo para uma gestão interpessoal no contexto educativo (Carvalho, 2016).

Os processos de negociação envolvem variados domínios em que são traçados um conjunto de características universais a todo o tipo de negociação (Carvalho, 2016):

- a negociação pressupõe a existência de duas partes (negociação bilateral) ou de várias partes (multilateral);
- a procura da negociação ocorre quando há um aumento de conflitos de interesses entre as diferentes pessoas;
- não existe negociação se a(s) parte(s) não demonstrarem consideração pelas restantes;
- numa dada altura, a opção pela negociação revela tensões e oposições que desencadeiam hostilidade e resistência à gestão do conflito;
- cada uma das partes identifica-se com a perspectiva de interesse de que irá receber igual ou maior benefício para si;
- no decorrer da negociação, a relação entre as partes obriga ao cuidado em observar e analisar o seu grau de importância.

Cunha e Monteiro (2018) intensificam e clarificam no processo de negociação, a capacidade de escuta do outro, a reconsideração das próprias convicções e a participação numa escola e numa sociedade de paz, exclamam, que “educar para a paz pressupõe desenvolver a capacidade de diálogo e de negociação, dado que é sempre possível expressar ideias, aproveitar o melhor das experiências, repensar as questões e procurar formas de negociação no plano interpessoal, grupal e social”(p. 62).

4.2. Conciliação

Na circunstância da negociação não apresentar resultados positivos na resolução do conflito entre as partes envolvidas, há a possibilidade de aplicar uma outra forma alternativa de gestão, identificada por conciliação.

Zapparolli (2020) define a conciliação pela ideia de obter um acordo entre as partes, em que se resolve o conflito de modo pacífico, através da comunicação e do envolvimento entre

as mesmas. Assim, a estratégia da conciliação, pode ou não recorrer a um terceiro elemento, denominado de autoridade decisória ou validatória. Pois, quando as partes não resolvem o conflito, uma terceira tem de intervir. Ou seja, tem o papel de aproximar as partes, controlando a negociação, aconselhando e elaborando propostas, de modo a, clarificar as possíveis vantagens e desvantagens para os envolvidos. Quando as partes não chegam a um acordo, na possibilidade de frustração da conciliação, a autoridade determina e decide. No contexto escolar, o agente educativo com o papel de gestor, deve encontrar junto dos indivíduos a melhor forma de esclarecer as diferenças e assegurar o fim do conflito.

A conciliação é um processo que consegue gerir o conflito pontual caso as partes não o consigam solucionar adequadamente se não existir a intervenção de um terceiro indivíduo. Esta estratégia de gestão nem sempre garante a sua eficiência. Por vezes, esta estratégia deve ser utilizada por um juiz, ou no caso da instituição escolar, por um ator que estabeleça um papel de imposição, com o dever de encontrar a decisão entre as partes e decidir por si. Logo, quando intervém um terceiro elemento, este deve impor limites e ser um líder mais autoritário. Portanto, estas estratégias são imensamente importantes para o exercício contemporâneo do funcionamento escolar (Cunha & Monteiro, 2018).

Assim sendo, a conciliação trabalha na consciencialização das necessidades das partes, mesmo não objetivando uma melhor relação de aproximação entre estas. Quando existe uma terceira parte, também designada por conciliador, há uma hipótese de acordo entre os envolvidos, particularmente, quando se trata de interesses, necessidades ou desejos. No entanto, não se cria espaço para a aprendizagem das relações, apenas o conciliador procura solucionar o acontecimento, impedindo prováveis disputas. É possível, que o conciliador ouça os envolvidos, antes de qualquer resposta. No caso da escola, devem encontrar-se alternativas para gerir e minimizar os riscos do conflito (Zapparoli, 2020).

4.3. Mediação

Os meios alternativos de resolução de conflitos em Portugal tiveram a sua implementação no início dos anos 90, que se identificaram por RAC ou RAL (Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios). Os mesmos constituem uma alternativa via judicial e trazem vantagens em termos de eficácia, simplificação, proximidade e participação dos indivíduos em conflito. Uma forma essencial para reduzir os conflitos na comunidade, e como exemplo disso, a mediação escolar. A mediação apoia a utilização de métodos positivos de comunicação que se destinam à transformação do modo como as partes em disputa lidam entre si (Morgado & Oliveira, 2009).

A mediação escolar é um método utilizado para a gestão do conflito, em que duas partes em desacordo procuram, de forma voluntária, o auxílio de uma terceira pessoa imparcial, designada de mediador, com a finalidade de alcançar um acordo que seja satisfatório para ambas. Considera-se um método alternativo, pois é fora do âmbito judicial, ou seja, não envolve a participação de um juiz ou de uma figura autoritária no contexto educativo. Esse método é, também, visto como criativo, pois procura solucionar as necessidades das partes envolvidas, indo além do que é estipulado pela lei. No entanto, a solução não é imposta por terceiros, como acontece com um juiz, mas sim acordada pelas próprias partes (Torrego, 2003).

Segundo Lima (2006), a mediação de conflitos deve ser vista como um processo que envolve duas direções, ou seja, deve envolver a possibilidade de negociação tanto entre o mediador quanto o sistema de justiça (como os tribunais). Inclusive, requer uma abordagem que combine a prevenção e a gestão do conflito, com a intenção de melhorar as relações sociais através de estratégias que resolvam o conflito presente ou minimizem potenciais futuros. Segundo Torrego (2003), uma característica fundamental da mediação é a sua conexão com a negociação cooperativa, pois procura uma solução benéfica para todas as partes, assegurando que todos ganham ou se beneficiam. Nesta medida, este método é apontado como ideal para o tipo de conflito em que, após ser gerido e resolvido, as partes conseguem fortalecer as suas interações e continuar a convivência de forma pacífica.

Lima (2006) argumenta a mediação como função de gestão, que possibilita uma abordagem contínua e integrada no modelo sistémico de intervenção. Isto significa que todos os envolvidos no ambiente escolar, como mediadores e professores, devem participar ativamente. Não se pode limitar a mediação a uma intervenção isolada ou personalizada. Por sua vez, Cunha e Monteiro (2018) afirmam que a mediação escolar oferece uma oportunidade para o desenvolvimento de vínculos afetivos e para a melhoria da comunicação, além de valorizar o diálogo e o respeito pelos direitos humanos.

A mediação, enquanto ferramenta construtiva para a gestão de conflitos, disponibiliza aos participantes um ambiente propício para que, tanto os mediadores quanto os mediados, possam trabalhar em conjunto. O foco está em procurar uma solução baseada no respeito mútuo, na comunicação clara e eficaz, na compreensão da perspetiva do outro e na aceitação de pontos de vista diferentes sobre a realidade. Na administração de conflitos, é comum aplicar conceitos como cooperação, respeito, identidade e reconhecimento do outro enquanto indivíduo e ser social (Morgado & Oliveira, 2009).

Os princípios que orientam o processo de mediação, expostos nos artigos 4.º a 8.º da Lei n.º 29/2013 de 19 de abril (Ministério Público de Portugal, 2023) são a voluntariedade, a confidencialidade, a igualdade e a imparcialidade, a independência, a competência e a responsabilidade, além da executoriedade:

- o princípio da voluntariedade aponta que, para se efetuar o processo de mediação, as partes envolvidas precisam de concordar com a sua participação, assumindo a responsabilidade pelas decisões tomadas; essas partes têm o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento, seja de forma simultânea ou separada; ainda, a recusa das partes, seja no início ou durante o processo, não implica no descumprimento da obrigação de colaborar;
- o princípio da confidencialidade indica que o mediador deve manter sob sigilo todas as informações obtidas durante o processo, pois esse compromisso é fundamental para assegurar a máxima proteção da criança e a segurança física ou emocional de qualquer pessoa envolvida; as informações só poderão ser divulgadas se as partes envolvidas derem a sua autorização de forma voluntária;
- o princípio da igualdade e da imparcialidade determina ao mediador que trate todas as partes de forma justa e equitativa durante o processo de resolução do conflito, isso significa, que o mediador deve garantir que ambas as partes tenham a mesma oportunidade de participar; o mediador deve comprometer-se a atuar de maneira imparcial;

- o princípio da independência estabelece que o mediador deve manter a sua autonomia ao exercer as suas funções, conduzindo o processo de acordo com os seus próprios interesses e valores pessoais; o mediador deve estar consciente de que é responsável por todas as suas ações e não pode depender de outros profissionais para tomar decisões;

- o princípio da competência e da responsabilidade confere ao mediador as habilidades ou competências apropriadas à execução das suas funções, adquiridas através de formações certificadas pelo Ministério da Justiça; caso o mediador não cumpra os seus deveres e as suas responsabilidades, será responsabilizado pelos danos causados.

Os programas de mediação para resolução do conflito originam nos alunos uma compreensão clara sobre a natureza do conflito e as suas dinâmicas de poder. A razão para a implementação destes programas são (Jones, 2004):

- a diminuição da violência e de conflitos entre alunos, particularmente de conflitos intergrupais com base em diferenças de personalidade, culturais e étnicas. Também, programas que procurem a diminuição do absentismo e/ou abandono escolar, que na maioria dos casos, estão relacionados com ambientes de aprendizagem inseguros ou problemáticos para as crianças;

- a criação de um ambiente escolar positivo, tanto dentro quanto fora da sala de aula, com uma gestão pautada na disciplina, no respeito e na consideração, visando promover relações harmoniosas e saudáveis entre todos os membros da comunidade escolar;

- o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, com a melhoria das habilidades e competências individuais; na capacidade de adotar diferentes perspectivas, na consciência e no reconhecimento das emoções e na gestão dessas emoções. Paralelamente, é essencial reconhecer e controlar os impulsos agressivos e atitudes hostis, com o objetivo de promover comportamentos construtivos para a resolução do conflito, tanto nas escolas quanto nos contextos familiares e comunitários;

- a implementação e a formação de uma comunidade voltada para a resolução construtiva de conflitos que implica incentivar os indivíduos a reduzir disputas e a fortalecer os laços afetivos com toda a comunidade escolar.

De facto, para uma pedagogia pacífica ou para uma educação centrada na paz e na convivência escolar, juntamente com os conhecimentos no campo do desenvolvimento curricular e organizativo, foi estabelecido um quadro teórico dos procedimentos a ter em consideração na gestão do conflito (Torrego, 2003):

- a visão positiva do conflito (o conflito visto não como algo negativo ou como sinónimo de violência, mas como uma experiência necessária à vivência e formação do ser humano);

- a utilização do diálogo e comunicação (ferramentas para a gestão e resolução do conflito, com o objetivo de diminuir respostas desfavoráveis e menos construtivas, ou ainda, para limitar comportamentos de violência, agressão, fuga ou dependência);

- o desafio de fortalecer a cooperação nas interações interpessoais (a expressão "eu ganho/tu ganhas" em contraste com a ideia de "eu ganho/tu perdes", tem o propósito de mostrar claramente que alcançar os próprios interesses não significa que os interesses dos outros não possam ser igualmente atendidos, ou seja, todos os indivíduos têm a mesma oportunidade de satisfazer as suas necessidades;

- o desenvolvimento de competências de autodomínio (elemento chave para ajudar os alunos a desenvolver a sua capacidade de tomar decisões de forma independente, dentro do contexto em que vivem, enriquecendo a integração, a dignidade e a autoestima);
- a ação na participação igualitária (procedimentos que os alunos têm de explorar, como o direito de influenciar decisões, expressar opiniões e desejos, tanto os seus quanto os dos outros. Por outras palavras, os alunos precisam de se consciencializar das consequências das suas ações, escolhas ou decisões, a fim de melhorarem as suas relações sociais e de assumirem a responsabilidade pela gestão do conflito);
- o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de aceitação em relação ao outro (envolve o esforço e a atenção pelo outro, perante o que necessita, o que comunica ou o que exprime sentimentalmente, ou seja, deve-se refletir sobre as circunstâncias e opiniões diferentes, reconhecendo que todos merecem igual respeito);
- o papel das partes na gestão do conflito (as partes em conflito após identificarem as necessidades e interesses face ao outro, devem, em simultâneo, procurar respostas para agradar a ambas as partes e, desse modo, é mais exequível encontrar uma saída para o conflito).

Para concluir, a gestão de conflitos deve ser encarada de forma positiva, com o propósito de desenvolver competências e habilidades, tanto individuais quanto sociais, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e para a promoção da participação ativa na comunidade escolar (Cunha & Monteiro, 2018).

5. A Comunicação nos Conflitos

Torrego (2003) garante que a comunicação é um todo para a gestão do conflito. Melhor dizendo, durante o processo de resolução de um conflito, é fundamental que as partes envolvidas utilizem recursos comunicativos de qualidade para resolverem o problema que as afeta. Neste processo, as partes compartilham opiniões, críticas, sentimentos e necessidades. O papel dos professores, gestores ou mediadores é de ajudar as partes a expressarem-se e a ouvirem umas às outras, para que o conflito seja resolvido da maneira mais adequada. No entanto, muitas vezes ocorre uma falha de comunicação entre as partes, especialmente, quando uma delas interpreta inadequadamente o que a outra diz, respondendo de forma defensiva, o que tende a agravar o conflito e a dificultar a sua resolução. Por outro lado, quando a comunicação é mais eficaz durante o conflito, os envolvidos podem perceber que a disputa não existiu ou que a solução foi facilmente alcançada. A comunicação amigável é a chave para identificar a raiz do conflito e a melhor maneira de o resolver.

Santos (2018) argumenta que a comunicação é um instrumento fundamental tanto para esclarecer quanto para gerir um conflito. O profissional da educação desempenha um papel como comunicador, sendo crucial para transformar e fortalecer a organização escolar. Este possui habilidades que fazem da comunicação a principal ferramenta para desestruturar processos de violência e de conflitos no ambiente escolar. É indispensável adotar uma abordagem de comunicação não violenta para promover a criação de uma sociedade e cultura de paz, onde todos os indivíduos tenham o mesmo direito de se expressar.

Tendo em consideração que cada indivíduo possui o seu próprio sistema cognitivo, valores, motivações, percepções e opiniões, constitui-se um padrão pessoal e singular. Neste sentido, a comunicação é importante para o relacionamento interpessoal, sendo claro que a educação está inserida no contexto comunicacional, tanto através da expressão verbal como não verbal. O profissional da educação transmite os seus conhecimentos e habilidades, os quais devem inspirar o aluno a se interessar e a participar no diálogo, promovendo a sua aprendizagem e desenvolvimento (Santos, 2018).

Na conceção de Torrego (2003), a interação e a comunicação entre as partes envolvidas no processo de gestão de um conflito são substanciais, podendo tanto contribuir positivamente quanto negativamente. Quando existe confiança, compreensão mútua, respeito e laços de amizade, é possível que, ao longo do tempo, o conflito seja tratado e solucionado de maneira mais eficaz. Por outro lado, se a relação estiver enfraquecida e baseada na desconfiança, no desrespeito ou na indiferença, a resolução do conflito torna-se mais difícil. O autor propõe dicotomias que ajudam a entender os diferentes tipos de relações entre as partes no contexto do conflito:

- Pouca relação/Muita relação
- Confiança/Desconfiança
- Amizade/Hostilidade
- Tranquilidade/Emoção excessiva
- Conhecimento/Desconhecimento

A Comunicação Não Violenta (CNV) é um termo utilizado por Rosenberg (2006), que a fundamenta como um conjunto de habilidades linguísticas e comunicativas, tanto verbais, quanto não verbais, que reforçam a capacidade humana e as relações sociais, através de estímulos de empatia, responsabilidade, compaixão e da construção de laços afetivos. O conceito de CNV auxilia na procura da melhor forma de se expressar e de ouvir os outros, incentivando a reflexão sobre a maneira mais eficaz de interagir com o próximo, ou seja, através da fala e da escuta. Além disso, a CNV ensina a identificar comportamentos e contextos que influenciam o indivíduo e a expressar de forma clara o que se deseja numa situação específica. Assim, exige que as partes comuniquem com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que se esforçam para compreender a perspectiva do outro. Por outras palavras, a CNV oferece uma visão mais profunda das intenções e das dinâmicas relacionais. Segundo Rosenberg (2006), a CNV é composta por quatro componentes principais:

- a observação (analisar a situação de conflito para entender as causas das discordâncias, observando de forma imparcial, sem julgamentos);
- o sentimento (identificar os sentimentos dos envolvidos no conflito, como mágoa, frustração, tristeza, medo, preocupação, entre outros);
- a necessidade (reconhecer que está ligada a sentimentos, como a confiança, estímulo, alegria,...);
- o pedido (ter consciência dos pontos anteriores, como observações e sentimentos para fazer pedidos claros e práticos, visando transformá-los em soluções benéficas para todas as partes).

Para resumir, a comunicação, numa primeira etapa, é favorável para o bom funcionamento do ambiente escolar, promovendo relações saudáveis e vínculos efetivos entre os alunos, além de contribuir para o enriquecimento das experiências e do conhecimento de toda a comunidade escolar. Numa segunda etapa, a comunicação consiste na troca de novas vivências e na consciencialização dos conflitos, através do autoconhecimento e das experiências do dia a dia. É importante fomentar a empatia entre os alunos, pois, a partir da comunicação e das interações, surge a aprendizagem coletiva. O diálogo é a base para o bom relacionamento e para transformar os conflitos em oportunidades de aprendizagem (Friedrich & Fuchs, 2022).

6. As Competências dos Professores para a Resolução de Conflitos

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto o professor é detentor de um diploma que certifica a formação profissional específica a que está habilitado, não obstante, “promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (p.1). Isto quer dizer, que este profissional tem a responsabilidade de melhorar o ambiente educativo, centrado nos alunos e no seu desenvolvimento.

Perrenoud (1998) argumenta que o professor na sua função, adquire competências através da formação contínua, interagindo com outros profissionais da mesma área e, possivelmente, dentro de uma equipa pedagógica. Portanto, investir na formação contínua de competências expande o campo de atuação do professor e proporciona mais experiência na sua prática, utilizando modelos ou ferramentas de acordo a sua função. O mesmo autor reconhece a competência profissional do docente como,

uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas (p. 208).

Perrenoud (2000), cita dez competências para o ensino, algumas das quais estão envolvidas no propósito de prevenir o conflito nas escolas e de delimitar estratégias para os gerir e resolver. Para este autor, as competências consideradas relevantes no papel do professor para evitar e gerir os conflitos são as seguintes:

- trabalhar em equipa, especialmente, no que se refere à gestão do conflito interpessoal, uma vez que o este é inevitável da vida humana e social, decorrente da convivência constante. O conflito deve ser encarado como um elemento da ação coletiva, levando a refletir sobre como usá-lo de maneira mais construtiva do que destrutiva. O autêntico trabalho em equipa, entre o professor e os outros profissionais, inicia-se quando os membros da comunidade escolar colaboram entre si, utilizando a sua independência e capacidade de ação, e adquirindo competências e outros conhecimentos.

- informar e envolver os pais, é incentivando-os a participar em reuniões informativas e a divulgar a sua função de colaboração com os alunos. Uma das aptidões do professor é

orientá-los a distinguir claramente a sua independência profissional, a política educacional, os programas a serem desenvolvidos, as normas e as orientações da instituição. O professor não deve apenas convidar os pais a supervisionarem os deveres de casa ou a incentivar a sua participação na escola ou nas atividades escolares, mas também se deve preocupar com o envolvimento dos pais na construção contínua do conhecimento do aluno. Melhor dizendo, os pais devem ser orientados a refletir sobre o papel da escola e os conteúdos abordados, com o sentido de se unirem para promover a construção de maior conhecimento dos alunos;

- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, com a prevenção do conflito e da violência dentro e fora da escola, assim como, o combate a preconceitos ou discriminações sexuais, étnicas e sociais para que o aluno compreenda a importância da diferença e da rejeição desses preconceitos. Outra competência do professor é estabelecer regras de convivência relacionadas com a disciplina escolar e incentivar o cumprimento dessas normas. No entanto, o aluno também deve ser envolvido na definição de algumas das regras estabelecidas pela escola. Além disso, o professor, na sua relação pedagógica, deve manter um compromisso sério e consciente com a justiça na gestão dos conflitos.

Nesta linha, o professor deve manter-se atualizado aquando do seu trabalho pedagógico, adquirindo continuamente novas habilidades profissionais e estando capacitado para utilizar ferramentas diversas, como as tecnologias, o trabalho em equipa, a promoção da inclusão, entre outras. O professor é um agente que desempenha um papel primordial no crescimento dos alunos. Na gestão do conflito, a sua função é ajudar os alunos a desenvolver competências socioemocionais, como a empatia, a colaboração, a comunicação. Para esse fim, o professor precisa de estar preparado para lidar com as emoções dos alunos, ajudá-los a melhorar as suas habilidades de comunicação para cultivarem um ambiente de respeito mútuo (Amorim et al., 2023).

Para concluir, a capacidade de acomodação, a flexibilidade e a comunicação clara são a chave para que o professor consiga incrementar a mudança em situações conflituosas e de desrespeito entre os alunos. Conjuntamente, a liderança também deve ser uma competência adquirida pelo professor, ao longo do seu trabalho com a turma e na gestão do conflito individual ou em grupo (Gusmão et al., 2023).

II Parte - Enquadramento Empírico Do Estudo

1. Metodologia

O presente capítulo aborda a problemática e os objetivos do estudo, bem como, as metodologias e os procedimentos gerais utilizados para a sua realização, como a caracterização dos participantes e do contexto em que estão inseridos, a descrição dos diferentes instrumentos utilizados, a técnica de análise de dados. Neste capítulo, são também descritos os procedimentos éticos e legais, os recursos e as atividades efetuadas.

1.1. Problemática do Estudo

Em conformidade com a revisão bibliográfica apresentada anteriormente, há necessidade de se compreender melhor a dimensão do conflito no contexto escolar para que se possa intervir de modo responsável, fundamentado e eficaz. Neste caso, é fundamental conhecer a particularidade do conflito na escola, com foco na gestão entre grupos e na implementação de estratégias, para que este possa ser devidamente solucionado. A resolução de conflitos passa também por estimular a relação entre os indivíduos e grupos e formar cidadãos que valorizam a comunicação e sejam empáticos.

Nos últimos anos, tem-se presenciado o aumento significativo no número de conflitos no ambiente escolar, muitos dos quais têm evoluído para situações de *bullying* e de violência entre pares. Esta realidade tem gerado uma preocupação crescente em toda a comunidade educativa, uma vez que o número de envolvidos e as consequências associadas têm vindo a aumentar (Vaz, 2020). Torna-se, por isso, essencial o papel da escola na implementação de estratégias eficazes de prevenção e de intervenção para promover um ambiente escolar seguro para todos. Paralelamente, é importante que a família se envolva neste processo de colaboração com a escola na construção de estratégias de apoio e proteção aos alunos.

1.2. Objetivos e Questões Orientadoras do Estudo

O conflito no contexto escolar é um fenómeno que suscita grande preocupação tanto no meio educativo, como em meios externos à escola, uma vez que leva a consequências negativas tanto para o funcionamento do próprio sistema escolar, como para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Tendo em consideração esses impactos e a falta de estudos que abordem de forma aprofundada a problemática, considerou-se pertinente investigar a presença de situações de conflito numa turma específica do 5.º ano de escolaridade. Este trabalho tem os seguintes objetivos de estudo:

1. Identificar os conflitos que ocorrem em ambiente escolar;
2. Conhecer de que forma a comunidade escolar atua na prevenção e na resolução de conflitos;
3. Avaliar o impacto da implementação de atividades de dinâmica de grupo elaboradas tendo em vista a sensibilização e a prevenção de conflitos na escola.

Com base no problema formulado e nos objetivos estabelecidos, definiram-se as questões de investigação, às quais se procurou responder através dos instrumentos e técnicas de recolha de dados e, de tratamento de dados. Assim, foram formuladas as seguintes questões orientadoras do presente estudo empírico que são:

- 1) Quais os tipos de conflitos mais comuns entre os alunos da turma?
- 2) Com que frequência costumam ocorrer conflitos entre os alunos?
- 3) Qual o local da escola onde costumam ocorrer mais conflitos entre os alunos?

- 4) Quais as principais causas e consequências dos conflitos entre os alunos?
- 5) Que estratégias são implementadas pela Escola na prevenção e na resolução de conflitos entre os alunos?
- 6) De que forma as atividades de dinâmica de grupo contribuíram para a sensibilização e prevenção de conflitos?

De forma a atingir os objetivos formulados e dar resposta às questões levantadas será selecionada uma turma do 2.º ciclo do ensino básico, de 5.º ano de escolaridade.

1.3. Opção Metodológica: Investigação-Ação

Prodanov & Freitas (2013) constataam que a realização de uma pesquisa científica depende de uma série de procedimentos intelectuais e técnicos essenciais para que os seus objetivos sejam atingidos. Os autores também defendem a origem etimológica do termo "metodologia", que deriva do grego "meta" (ao largo), "odos" (caminho) e "logos" (discurso ou estudo). Assim, a metodologia pode ser compreendida como o estudo dos caminhos ou abordagens para alcançar o conhecimento. Nesta perspetiva, a metodologia,

é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica (...) em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (...) é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (p. 14).

Segundo, Fonseca (2010) a metodologia é um caminho estruturado para a análise de questões complexas, e envolve etapas definidas e claras como a formulação de perguntas da investigação, a definição de hipóteses e a escolha de métodos adequados para a recolha e análise de dados. Dessa forma, a investigação torna-se um processo mais controlado e previsível. Porém, com a quantidade de informações disponíveis, que pode gerar confusão e desinformação, é crucial que a análise seja fundamentada com rigor e precisão. Por outro lado, a metodologia abarca diferentes abordagens, como quantitativas, qualitativas ou mistas, sendo cada uma delas adequada a diferentes objetivos e estudos. Permite que os investigadores escolham a abordagem mais apropriada conforme os objetivos e contextos em que estão inseridos, de modo a que os resultados sejam válidos. Fonseca (2010) ainda clarifica a definição de metodologia através de,

A capacidade de replicar um estudo sob as mesmas condições e obter resultados consistentes é um indicativo da sua validade. A transparência nos métodos utilizados e a adequação nas técnicas de análise permitem que outros pesquisadores avaliem e confirmem os achados, contribuindo para o avanço do conhecimento na área. Nesse sentido, a metodologia atua como uma salvaguarda contra preconceitos e falhas que podem comprometer a integridade da pesquisa (pp. 5-6).

Neste estudo, optou-se por realizar o modelo de investigação-ação, pois possibilita uma análise mais aprofundada e reflexiva, adequada ao contexto específico da problemática da gestão de conflitos na escola. A investigação-ação, de acordo com Pacheco et al. (2021), é uma metodologia inserida no paradigma sociocrítico, que se define pela recolha de dados de forma organizada, com o propósito de desenvolver alterações ao nível social, onde o(s) investigador(es) participam ativamente e procuram respostas viáveis à prática do dia-a-dia dos intervenientes. Fonseca (2012) destaca a importância da conexão entre a teoria (pesquisa) e a prática (ação) na investigação-ação, em que o processo ocorre de maneira cíclica, com uma evolução gradual na perceção da realidade, envolvendo a compreensão, o sentido crítico, a mudança e a ação.

Nesta lógica, Bessa et al. (2009) fazem uma distinção entre as diferentes formas de realizar a investigação-ação, dependendo de acontecimentos ou contextos, das pessoas envolvidas e das condições presentes. A escolha do investigador influencia o tipo de abordagem a ser adotada na sua investigação, classificando três modalidades: a técnica, a prática e a crítica ou emancipadora. Essas modalidades são baseadas em diversos critérios, como os objetivos do estudo, o papel do investigador, o tipo de conhecimento gerado, as formas de ação e o nível de participação (conforme ilustrado na tabela abaixo).

Tabela 1 - Modalidades da Investigação-Ação.

Modalidades	Objetivos	Papel do Investigador	Tipos de Conhecimento	Formas de Ação	Nível de Participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel socrático (favorece a participação e autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Crítica (emancipadora)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipador	Pela ação	Colaboração

Fonte: adaptado de Bessa et Al. (2009).

A modalidade de investigação-ação técnica ocorre “quando o facilitador externo, ou amigo crítico, propõe a experimentação de resultados de investigações externa” (p. 365). Por outras palavras, esta abordagem está voltada para a eficiência e melhoria de técnicas e métodos já estabelecidos. Também, o investigador assume o papel de especialista, procurando compreender o problema, acompanhando o desenvolvimento metodológico. A participação dos envolvidos no problema é direcionada a esclarecer dúvidas e a permitir que o investigador reflita sobre as causas do problema (ou do conflito) (Bessa et al., 2009).

A investigação-ação prática é definida pelo investigador a conduzir todo o seu processo de pesquisa de forma independente e ativa. Neste modelo, o investigado estabelece uma relação de cooperação com o investigador, o que lhe permite compreender as suas próprias preocupações, organizar mecanismos de mudança, reconhecer o conflito e refletir sobre os resultados dessas transformações. O investigado, por sua vez, contribui como facilitador de informações, desempenhando um papel indireto ao longo de toda a investigação (Bessa et al., 2009).

A investigação-ação crítica ou emancipadora vai além da ação pedagógica, pois o investigador pretende implementar soluções que melhorem o conflito, com o objetivo de transformar o próprio sistema, ou seja, neste contexto, trata-se de modificar a forma como a escola influencia a gestão do conflito. Esta transformação é viabilizada pelo desenvolvimento coletivo, onde o investigado colabora com o investigador, ajudando a problematizar e mudar as práticas existentes, ao mesmo tempo em que promove uma melhor compreensão de si mesmo por parte do aluno. Assim, o compromisso com a mudança depende de ambas as partes, ou seja, do trabalho colaborativo entre o investigador e o investigado. Esta modalidade favorece um ambiente de maior cumplicidade social, com a intenção de promover uma mudança intencional (Bessa et al., 2009).

De facto, a integração metodológica tem-se intensificado historicamente a partir dos anos 80 do século XX, sendo cada vez mais reconhecidos estudos que combinam métodos mistos, incorporando abordagens quantitativas e qualitativas (Brewer & Hunter, 2006; Morse, 2003, citado por Coutinho, 2015; Dal-Farra & Lopes, 2013). Nos anos 90, começaram a realizar-se investigações que integravam a recolha de dados quantitativos e qualitativos, destacando a relevância do estudo no campo empírico (Morse, 2003, citado por Coutinho, 2015).

Na visão de Coutinho (2015), nos estudos quantitativos, a investigação baseia-se na análise de factos e fenómenos observáveis, seguida pela avaliação das variáveis comportamentais e socioafetivas dos indivíduos a serem comparadas durante o processo de investigação empírica. Na interação entre a teoria e a prática, o investigador adota uma certa distância do investigado, a fim de validar e confirmar estatisticamente as hipóteses, além de contribuir para o processo de recolha dos dados. Por outro lado, a investigação qualitativa, conforme Ribeiro (2008), ocorre num ambiente natural e é rica em dados descritivos. Nesta abordagem, o foco deve estar mais no processo do que no resultado final, com ênfase na perspetiva dos participantes, na apresentação de um plano flexível e na consideração da realidade complexa e contextualizada. O investigador atua no contexto onde o objeto de estudo se manifesta, com a “tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em investigação, em lugar da produção meramente quantitativa de características e comportamentos” (p. 132).

Por outro lado, nos estudos qualitativos, o objeto de estudo na investigação não está nos comportamentos, mas sim nas intenções e nas situações que se desenvolvem, já que o investigador procura analisar as ideias e atribuir significados às ações individuais e sociais dos participantes. Quando a investigação relaciona a teoria-prática, o objetivo da análise qualitativa é promover a descrição e a compreensão de situações concretas. De acordo com Creswell e Creswell (2018), a investigação quantitativa procura validar teorias objetivas, analisando a relação entre variáveis. Essas variáveis são, geralmente, avaliadas com dados numéricos que podem ser analisados através de processos estatísticos. O relatório final inclui a introdução, a revisão teórica, os métodos, os resultados e a conclusão.

Atendendo ao facto da metodologia ser determinada pela problemática e pelos objetivos. Os resultados esperados e o tipo de análise que se deseja efetuar, os métodos para este estudo são mistos, pois combinam as abordagens quantitativa e qualitativa.

Nesta realidade, decorre a necessidade de se selecionar uma amostra com características específicas determinadas pelos objetivos da investigação. Coutinho (2015) alega que a investigação mista aplica um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados como

a observação participante, a aplicação de questionários, de escalas, de entrevistas e de análise documental, que viabilizam a efetivação da triangulação na análise e interpretação dos dados.

1.4. Caracterização da Instituição e da Amostra

Numa fase inicial, procedeu-se à caracterização da realidade em estudo, considerando-se que a escola não se deve afastar dos problemas e contextos que a envolvem. A intervenção da escola nesse âmbito contribui para a redução de conflitos e para a implementação de estratégias eficazes de gestão que promovam um ambiente mais inclusivo, assente na aceitação da diversidade, como valores, crenças, interesses ou atitudes. A instituição escolar deve promover as relações afetivas e o convívio entre os alunos, pois é imprescindível consciencializar e estimular os indivíduos para a diversidade e para o bom convívio interpessoal.

Em seguida, são apresentados e descritos alguns dos elementos que caracterizam o contexto do estudo e os seus participantes.

1.4.1. Caracterização da Instituição de Ensino

Quanto à caracterização da instituição, este estudo realizou-se na Escola Básica Dr. Vasco Moniz, uma escola pública localizada em Vila Franca de Xira, no concelho de Lisboa. Em 2010, esta escola foi integrada à Escola Secundária Alves Redol, o que possibilitou a criação de um novo Agrupamento, o Agrupamento de Escolas Alves Redol (AEAR), com sede na Escola Secundária Alves Redol.

O AEAR é composto por seis instituições de ensino: o Jardim de Infância n.º 2 (JI João de Deus), o Jardim de Infância de Povos, a Escola Básica de Povos (1.º Ciclo), a Escola Básica Álvaro Guerra (1.º Ciclo), a Escola Básica Dr. Vasco Moniz (Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico) e a Escola Secundária de Alves Redol, que também é a escola-sede (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Nos últimos anos, o AEAR tem acolhido aproximadamente 1600 alunos, com um número de docentes que varia entre 160 e 170 e conta com cerca de 80 funcionários não docentes.

Como curiosidade, o logótipo do AEAR expressa a união do antigo agrupamento (Agrupamento de Escolas Dr. Vasco Moniz) com a Escola Secundária de Alves Redol. O nome do escritor vilafranquense Alves Redol foi escolhido para simbolizar o agrupamento. As cores e a curvatura das letras fazem referência à ponte sobre o rio Tejo (em Vila Franca de Xira) pelo azul claro que representa a água e pela sua envolvência com as letras. Com este logótipo, a escola pretende não apenas destacar a ligação entre as escolas, mas também simbolizar uma forte conexão com a cidade e com os seus aspetos físicos e culturais.

Através do Projeto Educativo do AEAR (2022-2025), a missão da organização está assente em proporcionar competências e conhecimento a todos os alunos, independentemente do seu nível académico ou de desenvolvimento, formando cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres. Notabiliza-se a necessidade de assegurar

uma educação a todos os níveis acadêmicos, com aprendizagens significativas e com a igualdade de oportunidades, adaptando a formação às capacidades, motivações, interesses e características individuais dos alunos. O agrupamento promove a inclusão, adotando uma abordagem de mudança cultural, organizacional e funcional. Para apoiar esta missão, o agrupamento conta com recursos especializados, como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). Além disso, integra uma Rede de Bibliotecas Escolares que fomenta o desenvolvimento de competências na escrita e na leitura.

A sua visão é fundamentada pela intenção do agrupamento ser respeitado pela sociedade, pelas suas práticas e atividades, e ainda, pela garantia de momentos inclusivos e equitativos a todos os alunos.

Tendo como essência a missão e a visão do agrupamento, é incontestável que se estabeleçam princípios e valores que potencializam as relações entre a comunidade educativa, singularmente, que se determinem e intensifiquem os laços cognitivos e emocionais que conduzem ao desenvolvimento e à cooperação. Portanto, a instituição escolar alberga os seguintes princípios:



Figura 1 - Princípios e Valores do AEAR (adaptado de Projeto Educativo 2022-2025 de Agrupamento de Escolas Alves Redol).

Este AEAR disponibiliza diversos projetos, clubes e atividades extracurriculares, que proporcionam aos alunos oportunidades de descobrirem novos gostos e habilidades, e desenvolverem competências integrais e específicas. A participação nesses clubes e atividades contribui para a formação de cidadãos conscientes, inovadores e preparados para enfrentar os desafios futuros, promovendo o crescimento pessoal e académico dos alunos. Os projetos (como o Projeto SELF, Eco-Escolas, Parlamento dos Jovens, Projeto The Daily Mile, Projeto Heróis da Fruta e Projeto LED) e os clubes (como o Clube da Ciência Viva, Clube das Línguas, Clube de Expressão Dramática e Musical e o Clube de Desporto Escolar) têm espaços dedicados à implementação das suas atividades e à divulgação junto da comunidade escolar.

O Agrupamento também oferece atividades letivas complementares às atividades curriculares que são as seguintes: a) atividades de substituição das aulas, em situação de ausência de professores; b) atividades de enriquecimento curricular (AEC), projetos e clubes definidos anualmente; c) apoio à família na educação pré-escolar; d) assistência pedagógica e tutorias, quando existem recursos disponíveis; e) apoio educativo especializado; f) bibliotecas escolares (quando os recursos humanos são suficientes para garantir o funcionamento adequado da sala de estudo, oferecendo apoio individual conforme necessário

nos conteúdos lecionados); g) clubes e projetos do interesse de alunos, de professores e de pais e encarregados de educação, com a devida aprovação pelo diretor, e, posteriormente, apresentados ao Conselho Pedagógico.

Estão ainda ao serviço da comunidade educativa, instalações singulares que são:

- as Bibliotecas Escolares/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) disponíveis para professores, alunos e funcionários. Outros membros externos à escola também podem utilizar este serviço/espço, desde que façam a solicitação à direção com antecedência. As normas de funcionamento estão disponíveis no local;
- a Sala de Estudo Orientado (SEO) está localizada dentro das BE/CRE e tem como objetivo oferecer apoio educativo individual ou em pequenos grupos. Este serviço é de responsabilidade do professor, que presta apoio aos alunos que solicitam ajuda, caso apresentem dificuldades nos conteúdos abordados em sala de aula;
- as Instalações de Educação Física, espaços destinados exclusivamente às aulas dessa disciplina. O professor é responsável por garantir que os alunos seguem conscientemente as regras de funcionamento destas instalações;
- o Laboratório ou Sala de Ciências Naturais, utilizado para as aulas práticas de Ciências Naturais (na EB Dr. Vasco Moniz), que exige que os alunos respeitem as normas de segurança estabelecidas pelo professor, a fim de evitar qualquer incidente ou dano;
- as Salas de Informática, usadas para as aulas de TIC, sendo que o professor deve informar sobre as normas de utilização e assegurar a gestão da sala e o uso adequado dos equipamentos eletrónicos;
- a utilização de computadores e da internet é um recurso disponível para toda a comunidade escolar, estando disponível na Biblioteca, na Sala de Estudo, nas Salas de Informática e em outros espaços adequados. As normas para o uso destes recursos estão detalhadas no Regulamento Interno da escola.

No que se refere aos órgãos de direção, administração e gestão, o Agrupamento é composto pelos seguintes: a) Conselho Geral; b) Diretor; c) Conselho Pedagógico; d) Conselho Administrativo.

1.4.2. Amostra do Estudo

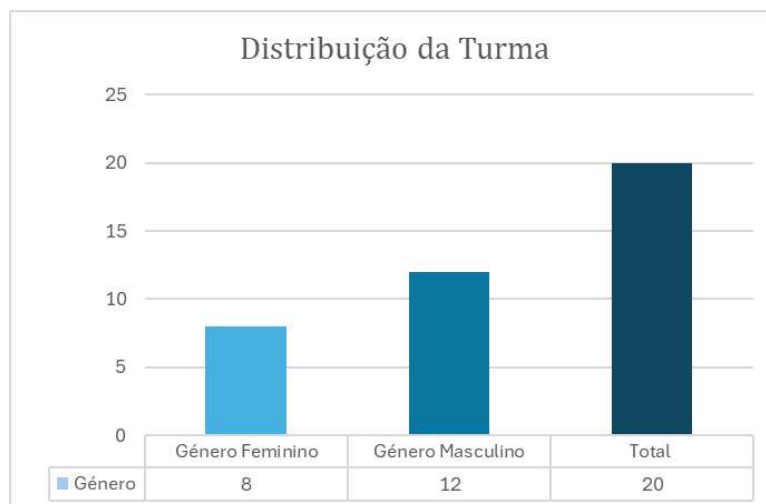
A amostra de um estudo constitui-se como uma dimensão importante na realização da investigação tanto ao nível qualitativo como quantitativo e, em alguns casos, determina um problema, pois o investigador nem sempre tem condições para estudar todas as situações que lhe interessam. Para se delimitar a amostra, é necessário selecionar uma parte da população (universo) para que os objetivos da investigação possam ser atingidos. Os procedimentos utilizados pelo investigador para selecionar os dados, através da amostra escolhida, são também utilizados para a validação dos resultados (Pessoa & Ramires, 2016).

No que se refere à amostra utilizada nesta investigação-ação, o processo de seleção foi intencional, pois foi escolhida uma turma do 5.º ano de escolaridade com 21 alunos. No entanto, numa primeira fase, antes de se iniciar a investigação, procedeu-se ao pedido de

autorização dos encarregados de educação para que o seu educando pudesse fazer parte do estudo (Apêndice A). Um dos alunos não foi autorizado a participar no estudo; assim, o total de participantes foi de 20 alunos, que constituíram a amostra.

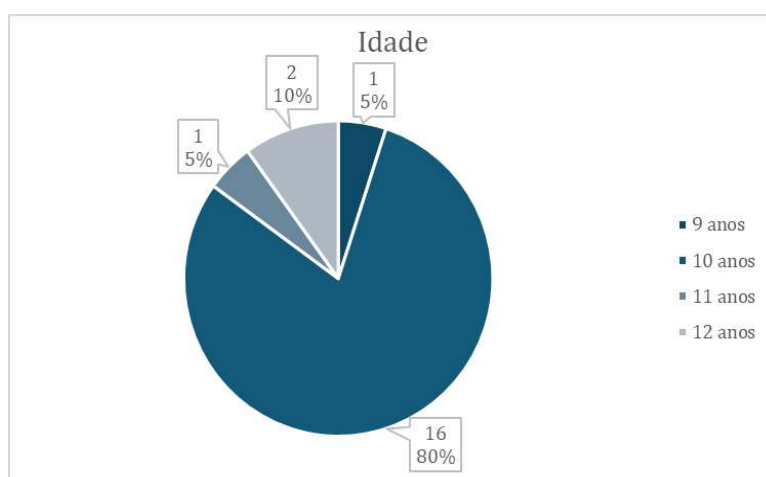
No Gráfico 1, pode observar-se a caracterização da amostra de alunos da turma: 8 alunos do género feminino e 12 do género masculino. A turma é, assim, maioritariamente, composta pelo género masculino.

Gráfico 1 –Distribuição da amostra de alunos por género.



No Gráfico 2, em relação à idade, a turma de 5.º ano apresenta 80% (n=16) dos alunos com 10 anos, 10% (n=2) dos alunos com 12 anos, 5% (n=1) dos alunos com 9 anos e 5% (n=1) dos alunos com 11 anos. Verifica-se que a amostra em estudo tem, predominantemente, 10 anos.

Gráfico 2 - Distribuição da amostra por idade.



Ainda para este estudo, no âmbito dos objetivos a serem cumpridos, foi necessária a participação dos docentes da turma através da realização de um inquérito por entrevista. Desta forma, a amostra do estudo foi composta por um total de 6 docentes. Como retrata a Tabela 3, os docentes apresentam idades entre os 25 e os 27 anos e, também entre os 47 e os 58 anos. Um dos docentes é o primeiro ano que leciona, outro só possui um ano de serviço,

e os restantes quatro, têm entre os 17-34 anos de serviço. Estes docentes, em específico, lecionam as disciplinas de Educação Musical, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Português, Inglês, TIC, Educação Visual e Educação Tecnológica.

Tabela 2 - Dados Sociodemográficos dos docentes.

Idade	Anos de Serviço	Área Lecionada
25	0	Educação Musical
27	1	Matemática e Ciências Naturais
47	24	Educação Física
48	17	Português e Inglês
51	26	TIC
58	34	Educação Visual e Educação Tecnológica

1.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para esta investigação, recorreu-se a um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados que envolveram a metodologia mista entre dados qualitativos e quantitativos e, que guiaram o investigador na sua recolha e análise. As técnicas de recolha de dados foram as seguintes:

➤ **Análise Documental**

Para a concretização deste estudo, numa primeira fase, recorreu-se à análise documental para o aprofundamento da temática. O recurso a esta técnica, inserida na abordagem qualitativa, constou na pesquisa de um conjunto de fontes diversificadas (como livros, artigos científicos, entre outros, da página online do Agrupamento de Escolas Alves Redol, com destaque para o Projeto Educativo 2022-2025 e para o Regulamento Interno, e ainda, alguma legislação ou normativos jurídicos pertinentes).

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a análise documental envolve a pesquisa de materiais publicados, como revistas científicas, livros, jornais, e outros documentos, sendo que o investigador deve estar em contacto direto com esses materiais relacionados com o tema em estudo. Os autores realçam, ainda, a importância de verificar a veracidade e a confiabilidade dos dados obtidos, especialmente daqueles retirados da internet. Na mesma perspetiva, Alves et al. (2021) esclarecem que,

Para a extração de dados na Análise Documental é necessário que o pesquisador assuma uma posição ativa na pesquisa e na produção do conhecimento, seguindo

passos, quais sejam: como selecionar o material; analisar; organizar e categorizar; ler e reler; sistematizar; desconstruir e reconstruir; entre outros (p. 56).

No que diz respeito à pesquisa documental realizou-se uma análise de conteúdo que, conforme Moraes (1999), é uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos que se relacionam com os objetivos do estudo. Gil (1999) evidencia que a pesquisa documental apresenta semelhanças com a pesquisa bibliográfica, sendo a principal diferença a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza, frequentemente, as contribuições de diversos autores sobre um tema específico, a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico, ou seja, documentos que podem ser reestruturados conforme os objetivos da pesquisa. Ainda, Gil (1999) salienta que a pesquisa documental envolve a exploração de um grande número de fontes documentais. Por outro lado, Bonotto et al. (2015) enfatizam que, para que a pesquisa documental seja eficaz, é essencial a “capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte” (p. 243), assegurando que a recolha dos dados seja feita de maneira significativa e detalhada. Os documentos analisados no estudo dependem do objeto de pesquisa e/ou do problema que se busca resolver.

A técnica de análise documental deve alcançar quatro objetivos principais para assegurar a qualidade dos documentos utilizados na pesquisa, que são: a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e o significado dos documentos. A autenticidade refere-se à verificação da origem do documento, garantindo que seja seguro, original e relacionado aos objetivos que nortearam a sua produção. Esta é, indubitavelmente, o critério mais fundamental na pesquisa documental. Por outro lado, a credibilidade está associada a critérios tanto objetivos quanto subjetivos, que validam se o conteúdo apresenta informações inválidas ou válidas. Assim, as informações devem manter total anonimato e confiabilidade, estando sempre associadas aos objetivos do estudo (Fontana & Pereira, 2023).

O investigador na sua pesquisa deve interpretar e estudar os documentos a partir da perspectiva de quem os elaborou e tendo em conta o quadro conceptual do estudo. Isso exige que o investigador trate os dados com precaução, a fim de não pôr em risco a legitimidade do seu estudo. Nesta técnica, o estudo documental favoreceu o início da aproximação à realidade em estudo, pois, inicialmente foram analisados diversos documentos relacionados com a temática em estudo.

➤ **Observação Participante**

Neste estudo, foi utilizada a observação participante, na qual o investigador observou de forma natural o contexto em estudo, com o propósito de recolher dados (Correia, 2009; Gil, 1999). A sua prática contou com a recolha de informação, através da sua presença no campo, interagindo, neste caso, com os alunos da turma. A observação do contexto em estudo, permitiu o contacto direto com a realidade, através de ações como ver, escutar e refletir sobre todas as práticas e comportamentos dos alunos. Assim, a observação propiciou a análise qualitativa dos dados recolhidos (Gil, 1999).

Gil (1999) reforça que a observação participante consiste “na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (p. 113). Nesse sentido, o observador assume o papel de membro do grupo, permitindo, através da

sua presença, adquirir conhecimento sobre a dinâmica do grupo em estudo, ao mesmo tempo que estabelece uma certa distância para não ser confundido com os restantes membros. Na presente investigação, a observação foi realizada de forma natural, com o observador integrando o grupo para investigar a sua realidade social. Correia (2009) argumenta que a observação participante ocorre através do contacto direto, regular e prolongado do investigador com o campo empírico, sendo o próprio investigador o instrumento de pesquisa, relacionando-se com os atores sociais e com o ambiente ao redor. Essa abordagem requer a superação de deficiências subjetivas observadas, com o objetivo de proporcionar aos indivíduos do contexto uma maior consciencialização sobre os acontecimentos, o convívio e as relações sociais.

Na perspetiva de Peruzzo (2017) as principais características da observação participante são:

- o investigador insere-se no grupo que pretende estudar, participando nas suas atividades e ações na intenção de observar as características e dinâmicas que surgem, ou seja, presencia os eventos que ocorrem no ambiente do grupo em estudo. Porém, o investigador mantém uma "distância tática", para garantir que não seja confundido com nenhum membro do grupo;
- o observador pode ser identificado, pois o grupo investigado seja informado de que está sob investigação. Por questões éticas, é essencial obter a autorização do grupo ou comunidade para realizar a pesquisa. Assim, a investigação só pode ser iniciada com a permissão do grupo;
- o investigador tem autonomia no processo de pesquisa, de modo que, o grupo investigado não interfere nos critérios do estudo, nos objetivos, nas informações recolhidas, nem nas interpretações feitas pelo observador. O seu papel na pesquisa é passivo, mas, ao mesmo tempo, é fundamental para a obtenção de dados sobre o problema específico que está a ser investigado no âmbito das ciências sociais.

Correia (2009) alega que, na relação de interação do observador com o(s) participante(s), não pode haver um plano de instruções; pelo contrário, é necessário adaptar-se às circunstâncias e às pessoas envolvidas. A presença constante do observador no campo de estudo favorece a criação de uma familiaridade, que contribui para uma percepção mais apurada da cultura e dos comportamentos do grupo observado. Além disso, demonstra que a troca informal e o diálogo devem ser valorizados, visto que, permitem uma compreensão mais profunda das ações, comportamentos e vínculos observados (Correia, 2009).

A técnica de observação participante foi realizada no contexto natural, com o contacto informal com a turma durante a investigação, tanto na sala de aula quanto na área do recreio. Esta abordagem incluiu o uso de registos de notas de campo, além de outras metodologias, como questionários, entrevistas e atividades com os alunos.

➤ **Notas de Campo/Diário de Campo**

No que concerne às notas de campo, Albuquerque et al. (2021) também as designam por diário de campo. Estas consistem num registo escrito de todas as observações realizadas durante a investigação. Ao iniciar as observações, é importante escolher o método de registo mais adequado, sendo que essa técnica se destaca por permitir diferentes formas de

anotação. Portanto, as notas de campo devem ser utilizadas diariamente para assegurar uma melhor organização das situações quotidianas, uma vez que, a "ferramenta consiste no registro completo e preciso das observações dos factos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários" (p. 101). Diante disto, a escrita é essencial para uma análise adequada das situações, visto que, as interpretações e perspectivas podem evoluir ao longo do trabalho de campo.

Para esta investigação, as notas de campo desempenharam um papel crucial na recolha dos dados, permitindo a organização e facilitando a análise detalhada dos momentos observados. Gavillon et al. (2020) esclarecem que a escrita faz parte do saber-fazer do pesquisador ao longo do processo investigativo. O diário de campo é um texto organizado, aperfeiçoado e refinado, elaborado de acordo com os objetivos do estudo e conforme o trajeto do investigador, desde a proposta inicial até a conclusão do estudo. É indispensável considerar que, como parte do estudo, se deve refletir sobre as escolhas narrativas e as possíveis limitações da escrita. As notas de campo têm um caráter inacabado, o que significa que podem passar por transformações ao longo do processo.

Atendendo à observação participante, nesta investigação, para a recolha de informação foram produzidas notas de campo em situações de conflito entre os alunos. Com base nos conflitos observados, foram elaborados quadros síntese, organizados por categorias (que constam na análise e interpretação da observação participante) com a intenção de facultar a reflexão teórica. Assim, essas anotações foram consideradas essenciais para o investigador durante a fase de triangulação dos dados. O investigador refletiu sobre todas as informações observadas, ou seja, o processo reflexivo ajudou a esclarecer os dados, permitindo, entre outras, tirar conclusões sobre os conflitos que ocorrem com maior frequência e, ainda, como a escola lidou com sua gestão.

➤ **Entrevista Semiestruturada**

A entrevista é um método da recolha de dados típico da abordagem qualitativa, que envolve a elaboração de um roteiro com perguntas específicas, para atender aos objetivos da investigação. Neste sentido, Fialho et al. (2014) afirmam que a entrevista funciona como "um roteiro ou guia orientador da condução do diálogo, e deve ser estruturado em blocos temáticos, tendo em conta os objetivos gerais da investigação" (p. 322).

A entrevista viabiliza a interação entre o entrevistador e os entrevistados num formato de diálogo direto, no qual o objetivo do entrevistador é obter informações a partir dos entrevistados. No contexto deste estudo, os entrevistados foram os docentes da turma de 5.º ano, que têm desempenhado um papel relevante na educação dos alunos, sendo agentes essenciais para fomentar aspetos como a empatia, o convívio e a cooperação entre os alunos. Assim, esta técnica de recolha dos dados está associada a estudos com perfil interpretativo e de caráter descritivo, fornecendo dados detalhados que são expressos verbalmente (Batista et al., 2021). Por sua vez, Lima (2016) aborda essa perspectiva, interpretando que,

A entrevista é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas. O entrevistador tem um papel ativo na busca de lembranças e reflexões, mas isso deve ser feito sem que haja uma indução em busca da resposta que se quer ouvir.

A entrevista é uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação. É recurso comumente utilizado por pesquisadores sociais e, importante frisar, em geral está associada ao uso de outras técnicas de pesquisa. Para isso, segue-se um conjunto de tópicos e interpretações que vão criar os dados da investigação (pp. 26-27).

Na medida em que se trata de uma entrevista semiestruturada, é essencial criar-se um guião orientador que guie a entrevista. Num estudo com um número maior de participantes, o investigador assegura, através desse guião, o rigor e a fiabilidade dessa técnica de recolha dos dados. O guião deve incluir uma questão inicial e os objetivos a serem alcançados na investigação. Além disso, é necessário realizar a testagem (teste-piloto) do guião da entrevista, que deve ser aplicado a pessoa(s) fora do estudo. Ou seja, é importante considerar as várias etapas para validar a entrevista, para evitar falhas nas perguntas e garantir a eficácia das mesmas (Fialho et al., 2014).

De facto, a entrevista semiestruturada oferece vantagens, como a flexibilidade, o uso de perguntas objetivas e a possibilidade dos entrevistados se expressarem livremente, com o propósito de recolher informações relevantes sobre o problema em análise. Além disso, outro benefício é o tempo de duração da entrevista, que pode ser ajustado conforme a necessidade do investigador em explorar mais a fundo algum episódio relatado ou conforme o tempo necessário para que o entrevistado descreva um acontecimento (Lombardi et al., 2021).

A entrevista semiestruturada é uma técnica de recolha de dados que possibilita ao entrevistador alterar a ordem das questões previamente definidas e incluir, se necessário, novas questões. Isto é, o entrevistador tem a flexibilidade para introduzir novas questões e aceder a novas informações. Neste estudo, optou-se por escolher a entrevista semiestruturada, que foi aplicada a seis professores da turma. As entrevistas foram acompanhadas de um guião (Apêndice B) com perguntas abertas que conduziram ao alcance dos objetivos pretendidos.

➤ **Inquérito por Questionário**

Dias (1994) argumenta que o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que, a partir de um conjunto de questões, pretende fomentar uma sucessão de reflexões individuais, depois interpretá-las e, por fim, generalizá-las a um grupo mais amplo. Trata-se de uma técnica de observação não participante, pois o investigador não precisa de integrar o ambiente, grupo ou processo estudado. O questionário pode ser composto por uma série de questões, mas também pode incluir outros instrumentos, como testes ou escalas que proporcionam o alcance de opiniões, atitudes, comportamentos ou reações. Desta forma, avaliam-se as opiniões e atitudes pessoais, e os dados recolhidos formam o produto final, que será interpretado pelo investigador e pode gerar generalizações. Dentro de certos limites, quanto maior o número de perguntas, mais informações podem ser obtidas, contribuindo para o estudo e para a relação entre o investigador e os inquiridos.

Segundo Batista et al. (2021), o questionário é um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizados em estudos de maior escala, permitindo inquirir um número expressivo de pessoas sobre um acontecimento social, possibilitando quantificar os dados obtidos e fazer generalizações. Além disso, os questionários são fornecidos por escrito diretamente aos

participantes, e, muitas vezes, o investigador não está presente. Quando o investigador aplica o questionário de forma oral, essa abordagem é chamada de entrevista.

Rodrigues (2011) evidencia outro aspeto relevante, em que as respostas do questionário são de carácter subjetivo, pois cada inquirido interpreta e responde de acordo com o seu ponto de vista, ou seja, responde especificamente às várias questões colocadas. Quando é aplicado o questionário, não é necessária a intervenção entre o investigador e o investigado.

Neste estudo, foram aplicados inquéritos por questionário aos alunos de uma turma de 5º. ano, que se desenvolveram em três momentos distintos:

- 1º. um questionário geral sobre a problemática em estudo;
- 2º. um questionário inicial às atividades;
- 3º. um questionário final às atividades realizadas.

Os questionários para esta investigação foram elaborados com perguntas simples e de fácil interpretação (Apêndices C, D, E). Ou seja, os questionários incluíram um conjunto de alternativas de resposta, onde o inquirido teve de escolher, a ponto de representar o seu ponto de vista, em relação aos conflitos na escola e em sala de aula em particular. Estes foram planeados para serem preenchidos individualmente na presença da investigadora, para garantir que as respostas fossem mais fidedignas. O inquérito por questionário revelou-se como uma técnica essencial para a investigação, permitindo obter resultados e quantificar os dados.

1.6. Procedimentos Éticos e Legais

Em qualquer estudo é primordial que o investigador respeite o compromisso pelos princípios éticos e legais. Para iniciar uma investigação, num primeiro momento, é necessário que o investigador no contexto que pretende estudar, proceda à autorização formal da instituição. Não obstante, num segundo momento, e não menos importante, os participantes do estudo têm de dar o seu consentimento informado de livre e espontânea vontade, ou seja, é importante que estes aprovelem o pedido de consentimento solicitado pelo investigador para prosseguir a recolha e tratamento dos dados. No caso dos participantes serem menores de idade, o consentimento deve ser estabelecido por adultos, de forma a garantir os seus direitos (Comissão de Ética do ISCTE-IUL, 2016). Nesta investigação, teve-se em consideração, na recolha e no tratamento dos dados, a preservação do respeito pelos direitos individuais e humanos.

De acordo com o Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação (ALLEA, 2017), a prática para um bom estudo está fundamentada em princípios que sustentam a integridade da investigação, sendo esses os seguintes:

- a Fiabilidade, que se refere à garantia da qualidade da investigação, refletindo-se na metodologia, nos procedimentos, na análise e no uso adequado dos recursos;
- a Honestidade, que implica o desenvolvimento, a execução, a reavaliação, a descrição e a comunicação da pesquisa de maneira transparente, justa, completa e imparcial;

- o Respeito, que envolve consideração pelos colegas, pelos participantes no estudo, pela sociedade, bem como, pelos recursos culturais e ambientais;
- a Responsabilidade, que abrange o compromisso com a investigação desde a sua conceção até à sua publicação, incluindo a gestão, a organização, a execução, a estruturação, a supervisão e os impactos resultantes.

No Despacho n.º 7095/2011, de 10 de maio (artº. 6) a Comissão de Ética atribuiu princípios específicos. Esses princípios estão associados,

- i) ao envolvimento de seres humanos em projectos de investigação, de forma directa como objectos de pesquisa ou de forma indirecta mas também susceptível de os afectar;
- ii) ao respeito pelo consentimento informado;
- iii) à protecção da privacidade e dos dados pessoais;
- iv) à protecção de pessoas especialmente vulneráveis (pp. 20178-20179) (p.1).

Na natureza deste trabalho, todos os processos éticos foram respeitados. De facto, numa primeira etapa, realizou-se o contacto com o AEAR por via telefónica, onde se procedeu ao pedido formal para a execução da investigação. Sucedeu-se um contacto presencial com os membros da Direção na Escola Sede Alves Redol, em que foi justificado o propósito do estudo, como os objetivos e todos os procedimentos necessários no decorrer da investigação. Posto isto, procedeu-se ao protocolo entre o IPCB e a AEAR. Após o processo burocrático estar oficialmente aprovado, a direção da escola AEAR fez referência para a Escola Básica Dr. Vasco Moniz. Assim, já nessa escola, para iniciar a realização da investigação, procedeu-se a uma reunião com a Coordenadora, onde foi sugerida uma turma de 5.º ano com vários casos de conflitos e com alguns alunos problemáticos a nível de comportamento.

Segundo os procedimentos éticos e legais para a concretização deste estudo e para a prática dos instrumentos de recolha de dados, foi entregue a cada um dos encarregados de educação um consentimento apoiado na Declaração de Helsinque 1964 (Mundial, 1964) para o pedido de autorização dos seus educandos na participação do estudo, visto que, eram menores de 18 anos (Apêndice A). O consentimento informado foi elaborado de acordo com o contexto em estudo, através de uma breve introdução informativa que esclareceu a importância e os objetivos da investigação, e ainda, garantiu a confidencialidade dos dados recolhidos. Também, permitiu ao encarregado de educação a possibilidade de expressar a sua livre vontade, optando pela escolha entre a aceitação/negação da participação do educando na investigação, finalizando com a assinatura do documento. O consentimento foi entregue pela escola aos participantes, a fim de o devolverem assinado, antes de qualquer recolha de informação.

Só após a obtenção das diferentes autorizações por parte da escola, se deu início à recolha dos dados, nomeadamente, se prosseguiu à observação direta, à aplicação dos questionários aos alunos, à execução das entrevistas aos professores e, por fim, à realização das atividades com a turma. Para a realização das entrevistas, também, foi requerido aos professores, a devida autorização para a sua gravação, visto que, o guião era extenso e a gravação facilitava a posterior transcrição dos dados obtidos.

Em síntese, os procedimentos éticos foram garantidos e respeitados em todas as fases da investigação-ação.

1.7. Recursos

1.7.1. Recursos Humanos

As quatro atividades foram implementadas pela investigadora em diferentes disciplinas, a fim de não prejudicar ou atrasar os conteúdos das aulas. Em cada disciplina, os respetivos docentes ficaram a observar a realização das atividades e, quando necessário, intervieram para chamar os alunos à atenção devido ao seu comportamento.

1.7.2. Recursos Financeiros

No decorrer deste trabalho de investigação, os recursos necessários para o seu desenvolvimento foram os questionários impressos, o gravador para as entrevistas e o material para as atividades. Para as atividades, algum material foi adquirido pela investigadora, outro foi trazido pelos alunos e o restante foi cedido pela Escola. As atividades realizaram-se no espaço de sala de aula das disciplinas de português, educação física, ciências naturais, educação visual e cidadania.

1.8. Procedimentos e Atividades

Com base na investigação, desenvolveram-se quatro atividades de dinâmica de grupo, de sensibilização e de prevenção de conflitos na escola com os alunos do 5.º ano de escolaridade. Nas atividades implementadas procurou-se promover competências emocionais e sociais, como referenciam Loos e Zeller (2007) “desenvolver habilidades ligadas à percepção, à comunicação, à cooperação e ao desenvolvimento da auto-estima” (p. 285), também, estabelecer a “habilidade de ouvir, isto é, de realizar uma escuta ativa” (p.286). Pretendeu-se, ainda, determinar valores como a inclusão, o respeito pelo outro, a aceitação da diferença e a criação de afetos. Para Cunha e Monteiro (2018), o diálogo é um dos instrumentos fundamentais para reduzir o risco de conflito e promover o respeito pela diferença. Para a análise e recolha dos dados foi aplicado aos alunos um primeiro questionário antes da realização das atividades. No final, foi aplicado um segundo questionário para a comparação das respostas na análise e interpretação dos dados.

As quatro atividades de grupo foram realizadas em disciplinas diferentes, de acordo com o tema, a disponibilidade dos docentes e as aulas necessárias. Algumas atividades decorreram em mais do que uma aula.

Na Tabela 3 apresenta-se o cronograma das diversas tarefas e momentos propostos para a sua realização.

Tabela 3 - Cronograma das tarefas de intervenção.

Tarefas	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.
Apresentação do trabalho de investigação e pedidos de consentimentos								
Observação participante								
Realização do questionário geral								
Realização das entrevistas								
Realização do questionário inicial das atividades								
1ª Atividade de grupo								
2ª Atividade de grupo								
3ª Atividade de grupo								
4ª Atividade de grupo								
Realização do questionário final da atividades								
Redação do trabalho final								

A Atividade 1, teve como objetivo principal incentivar os alunos a refletirem sobre a importância das emoções e a compreendê-las nas interações com os outros. Na primeira parte, a turma foi dividida em dois grupos/duas filas. Aos primeiros alunos de cada fila foi anunciada uma emoção sem que os outros colegas soubessem, com a intenção de que, através da expressão facial, a transmitissem ao colega seguinte, e assim por diante, até ao último aluno (em fila). Os últimos alunos de cada fila revelavam as emoções recebidas.

Na segunda parte da atividade 1, os alunos analisaram as ideias e os sentimentos que vivenciaram durante o processo. A investigadora colocou-lhes algumas questões acerca da atividade, promovendo o debate final com a turma. De forma geral, os alunos classificaram a atividade como divertida e desafiante; alguns dos testemunhos dos alunos foram “gostei de participar, foi divertido”, “foi engraçado partilhar as emoções com colegas”, “gostei mais de expressar as emoções mais complexas do que as mais fáceis”. Além das apreciações positivas, os alunos demonstraram também ter enfrentado algumas dificuldades, tanto na expressão quanto na identificação das emoções. Concluíram que, embora certas emoções fossem facilmente reconhecíveis no dia a dia, outras revelaram-se mais complexas e difíceis de interpretar.

Curiosamente, relataram ter considerado mais divertida a experiência de expressar emoções que os colegas não conseguiram identificar corretamente, considerando esse momento como o mais entusiasmante da atividade. Alguns alunos expressaram frustração por não conseguirem descobrir qual a emoção, devido ao nível de complexidade da tarefa, como por exemplo, um dos alunos afirmou “foi divertido, mas foi um pouco frustrante por não conseguir adivinhar todas as emoções. Alguns colegas também não as expressaram da melhor forma, o que dificultou a sua identificação”. Por fim, procurou-se que as reflexões tidas fossem transferidas para as relações interpessoais (mais ou menos conflituosas) no dia a dia dos alunos.

Na Tabela 4 pode-se observar os principais aspetos relativos à atividade 1.

Tabela 4 - Atividade de grupo 1: “Cadeia das Emoções”.

Atividade	Disposição dos alunos em duas filas; Apresentação das regras e do funcionamento da atividade; Demonstração de diferentes emoções pelos alunos através da expressão facial; Discussão/Debate final.
Objetivos	Conhecer as emoções e a sua importância no dia-a-dia; Induzir para a importância de compreender as emoções – suas e dos outros – no relacionamento; Incentivar a cooperação e o trabalho em equipa; Refletir sobre si e sobre os outros; Estimular a discussão de ideias.
Perguntas do Debate	Quais as dificuldades sentidas nesta atividade? Como te sentiste relativamente a cada uma das emoções? Costumas sentir as mesmas emoções? Como te sentiste ao ver os teus colegas exemplificar as emoções? Sentiste frustração com alguma das emoções? Sentiste responsabilidade enquanto emissor e enquanto receptor na atividade?
Disciplina	Aula de Português
Espaço	Sala de aula

A Atividade 2 teve como principal objetivo proporcionar aos alunos através da distribuição de balões a reflexão individual sobre a importância do trabalho em equipa e o sentimento de exclusão. Na primeira parte, procurou-se mostrar que cada balão entregue a cada aluno simbolizava os desafios diários que cada pessoa enfrenta. Cada balão tinha um papel no seu interior com o nome de uma emoção, de um sentimento ou de uma palavra positiva diferente (alguns exemplos de palavras colocadas nos balões: felicidade, surpresa, raiva, ódio, inveja, amor, culpa, dúvida, empatia, tolerância, trabalho em equipa, inclusão).

Os alunos, inicialmente e de forma individual e depois em grupo, tiveram de procurar manter os balões suspensos no ar. De forma intencional, durante a atividade, a investigadora, pediu a cinco alunos que aleatoriamente abandonassem a tarefa e se sentassem. A razão que explicou este procedimento foi a necessidade de procurar perceber como esses alunos se sentiram e demonstrar à turma a necessidade de combater a exclusão entre pares.

Na segunda parte da atividade 2, foram discutidos os significados das palavras que cada balão incluía, bem como, as emoções que os alunos vivenciaram ao longo da sua realização.

Neste debate final, os alunos que tiveram de abandonar a atividade, relataram sentir-se rejeitados e excluídos em relação aos seus colegas. Também afirmaram ficar com “raiva”, pois alguns alunos referiram “senti tédio por ficar de fora na atividade, já não quero participar mais”; “não estou a gostar de participar nesta atividade”; “por que fui escolhida para ficar de fora e não outros colegas?”. O propósito da “exclusão da atividade” foi alcançado, pois os alunos testemunharam sentir tristeza e angústia, mostrando aos seus colegas como se sentiram naquele momento e transferiram esses sentimentos para situações do seu dia a dia. A mensagem partilhada entre os colegas da turma foi a importância de se colocarem no lugar do outro e de nunca deixarem ninguém de fora numa atividade. Posto isto, cada aluno rebentou o seu balão e descreveu pessoalmente a palavra que recebeu.

Desta atividade destaca-se um aspeto que consideramos relevante refletir, os alunos tinham conhecimento teórico sobre os conceitos envolvidos, porém revelaram falta de empatia e de cooperação entre eles.

Na Tabela 5 pode-se observar os principais aspetos relativos à atividade 2.

Tabela 5 - Atividade de grupo 2: “Problemas aos Saltos”.

Atividade	Disposição dos alunos em círculo; Apresentação das regras e do funcionamento da atividade; Jogo com balões (os balões traduzem os problemas do dia-a-dia); Discussão/Debate final.
Objetivos	Conhecer as emoções, os sentimentos e a sua importância no dia-a-dia; Incentivar a cooperação e o trabalho em equipa; Explorar como se resolvem os problemas com o grupo de forma harmoniosa; Refletir sobre si próprio e sobre os outros; Estimular a discussão de ideias sobre as palavras que cada balão contém.
Perguntas do Debate	O que sentiram os alunos que tiveram de abandonar a atividade a meio? O que sentiram os outros alunos por ficarem sobrecarregados com os balões? É importante o trabalho em equipa? Porquê?
Material	Balões; papéis escritos com uma emoção/sentimento
Disciplina	Aula de Educação Física
Espaço	Ginásio interior

A Atividade 3 consistiu no desafio de criar uma maquete “A cidade em miniatura”. Os objetivos foram observar como os alunos trabalhavam em equipa e estimular o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a cooperação e a empatia. Os alunos foram convidados a trazer de casa materiais reutilizáveis para a realização da tarefa. Antes de se dar início à atividade, foram esclarecidos os seus objetivos e a sua dinâmica.

Os alunos começaram por trabalhar em grupo na construção da maquete a partir das suas próprias ideias ou de ideias partilhadas em pares. No decorrer da dinâmica, a investigadora procurou reforçar os conceitos de trabalho em equipa, da cooperação, da empatia e da valorização das opiniões dos colegas, incentivando o diálogo e a reflexão individual ao longo da atividade, que foi realizada em quatro aulas.

Para concluir, refletiu-se que os alunos procuraram, na sua maioria, realizar parte da atividade sozinhos, orientados pelas suas próprias ideias. Verificou-se a desvalorização das opiniões dos colegas e a falta de diálogo entre o grupo. Ou seja, os alunos optaram por realizar parte do trabalho sozinhos ou em pares com os colegas mais próximos. Observou-se ainda a exclusão (a não integração) de um colega e, quando este foi questionado pela investigadora sobre o porquê desta situação relatou que “ninguém ouve as minhas ideias, só querem fazer tudo à maneira deles”. O papel da investigadora esteve sempre assente em alertar os alunos e fazê-los refletir sobre a importância do trabalho em equipa e o sentimento de exclusão.

Na Tabela 6 pode-se observar os principais aspetos relativos à atividade 3.

Tabela 6 - Atividade de grupo 3: Maquete “A cidade em miniatura”.

Atividade	Organização da sala/mesas; Apresentação das regras e do funcionamento da atividade; Construção de uma maquete de uma cidade em miniatura com material reutilizável; Reflexão individual sobre o trabalho em equipa.
Objetivos	Refletir sobre a importância do trabalho em equipa; Incentivar a criação de vínculos positivos como a empatia, a cooperação e o bem-estar entre os elementos do grupo; Fomentar a criatividade.
Material	Canetas, tintas, pincéis, cartolinas, papel EVA, tesouras, cola, algodão, palitos, caixas de papel, papelão, material reutilizável.
Disciplinas	Aulas de Educação Visual; Cidadania; Português
Espaço	Sala de aula

Nas Figuras 2 e 3 podem verificar-se as fases do trabalho colaborativo entre os vários elementos da turma na realização da Atividade 3.

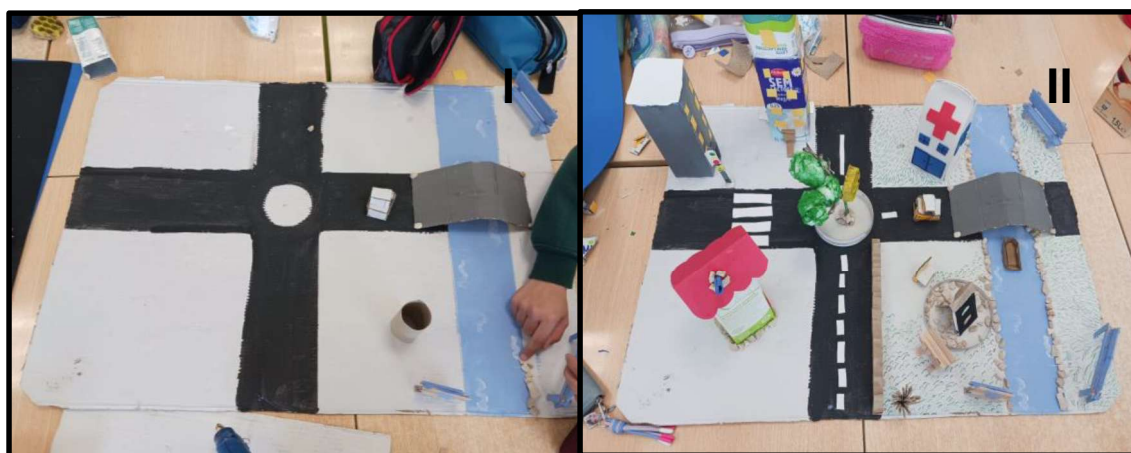


Figura 2 - Fases da realização da atividade: (I) Construção da delimitação dos espaços/terrenos da “cidade em miniatura” e (II) Construção de espaços e infraestruturas urbanas e públicas”.



Figura 3 - Fase final da atividade “Cidade em miniatura”.

A Atividade 4 envolveu a “construção de um vulcão” e a simulação da sua “erupção”. Os objetivos principais foram, mais uma vez, observar como os alunos trabalhavam em equipa e incentivar o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a cooperação e a empatia. A atividade foi realizada ao longo de duas aulas.

Na primeira parte, foi explicado aos alunos o processo de “construção do vulcão” e destacada a importância de garantir que todos tivessem a oportunidade de contribuir para a sua elaboração.

Na segunda parte da atividade 4, os alunos começaram a construir o “vulcão”, apresentando as suas ideias para a execução da tarefa, tendo sido, de alguma forma, difícil de ouvirem e respeitarem as opiniões de todos. Para finalizar, depois do “vulcão” construído e pintado, procedeu-se à simulação da erupção, sendo o momento que agradou mais aos alunos como verificado por alguns testemunhos “Que fixe! É a parte que estou a gostar mais desta atividade”, “Estou a gostar muito!”.

Concluiu-se que alguns alunos mostraram grande interesse em realizar a atividade, o que impediu que todos os colegas se pudessem envolver da mesma maneira. No momento em que foi pedido aos alunos que ouvissem primeiro as ideias dos outros para a atividade poder continuar, nem todos o fizeram nem todos respeitaram as opiniões dos colegas. O aluno que na atividade anterior se sentiu excluído, voltou a sentir-se de igual forma nesta atividade afirmando “As minhas ideias nunca são valorizadas pelos meus colegas”.

Por diversas vezes, a investigadora interveio na tentativa de mudar a situação e procurou constantemente reforçar a ideia de que se tratava de uma atividade em grupo e não individual, pois todos deviam colaborar, mas os alunos demonstraram dificuldade em seguir esta orientação.

Na Tabela 7 pode-se observar os principais aspetos relativos à atividade 4.

Tabela 7 - Atividade de grupo 4: “Vulcão em Erupção”.

Atividade	Organização da sala; Apresentação das regras e da funcionalidade da atividade; “Construção e erupção de um vulcão”; Reflexão individual.
Objetivos	Refletir sobre a importância do trabalho em equipa; Incentivar a construção de vínculos positivos entre o grupo como a empatia, cooperação e bem-estar; Fomentar a criatividade.
Material	Jornais, papelão, argila, tesouras, cola, fita-cola, tintas, pincéis, vinagre, corante, bicarbonato de sódio.
Disciplina	Aula de Ciências Naturais
Espaço	Laboratório de Ciências Naturais

Em seguida, nas Figuras 4, 5 e 6 pode-se verificar as fases de evolução do trabalho colaborativo entre os vários elementos da turma na realização da Atividade 4.



Figura 4 - Fases de realização da atividade “Vulcão em Erupção”: (I) Colagem de jornal numa garrafa; (II) Aplicação da argila na estrutura do “vulcão” e (III) Pintura do “vulcão”.



Figura 5 - Fase de pintura da estrutura do “vulcão”.



Figura 6 - Fase final de realização da atividade: (I) Colocação da mistura de vinagre e bicarbonato no interior do “vulcão” e (II) Reação química da “erupção do vulcão”.

2. Análise e Interpretação dos Dados

Procede-se à análise descritiva dos dados recolhidos e à análise de conteúdo da observação participante e dos inquéritos por entrevista aplicados aos docentes. Segue-se a estatística descritiva dos resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos. A triangulação dos dados permitirá interligar as informações obtidas a partir das diversas técnicas de recolha utilizadas no estudo.

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo é um método de pesquisa que apresenta processos próprios para o tratamento de dados científicos. Esta abordagem é caracterizada como “um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar” (p. 2), isto é, descreve e explica o conteúdo de toda a variedade de documentos ou textos.

Neste estudo, a análise é direcionada para o campo educativo, no âmbito institucional. Além disso, realiza descrições sistemáticas, tanto qualitativas como quantitativas, com o intuito de esclarecer as mensagens e alcançar os conceitos, indo além de uma simples leitura. Os dados, que provêm de diversas fontes, “chegam ao investigador em estado bruto” (p.2), sendo necessário processá-los para facilitar a sua compreensão, esclarecimento e conclusão que a análise de conteúdo objetiva alcançar (Moraes, 1999).

Segundo Acorsi et al. (2005) a estatística é uma abordagem que envolve um conjunto de procedimentos para recolher, analisar e apresentar de forma adequada os dados, que podem ser numéricos ou não. A estatística descritiva, em particular, foca a descrição dos dados com o objetivo de resumir um conjunto de valores da mesma natureza, possibilitando uma compreensão mais abrangente das variações entre esses valores, organizando e descrevendo as informações através de tabelas, gráficos e medidas descritivas. Ou seja, este método tem a intenção de “produzir uma impressão mais rápida e viva do fenómeno em estudo” (p.1).

Além disso, na recolha e no tratamento dos dados obtidos, é garantida e respeitada a confidencialidade de toda a informação. Assim, são cumpridos os procedimentos éticos e legais, não havendo qualquer possibilidade de reconhecimento dos participantes.

2.1. Análise Documental

Neste estudo, a análise documental foi uma técnica de recolha de dados de carácter qualitativo, essencial para o estudo do tema “Gestão de conflitos na escola”. Para objetivar esta técnica, foi estabelecido o contato com fontes documentais, como o Regulamento Interno e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

Em seguida, aplica-se esta técnica que tem a intenção de explorar e descrever o contexto escolar, propiciando investigar em pormenor toda a informação sobre o facto concreto em estudo. Como analisar os métodos e projetos que a escola utiliza para prevenir e reduzir os casos de conflito, bem como, a forma de atuação adotada em situações de conflito entre os alunos.

a. Regulamento Interno

O Regulamento Interno inclui um conjunto de ferramentas que definem o regime de autonomia da Administração e Gestão, as normas de funcionamento do Agrupamento de Escolas, tanto no âmbito administrativo quanto educativo, as funções e competências de cada um dos seus órgãos de Administração e Gestão, das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, e dos Serviços Técnico-Pedagógicos. Além disso, estabelece as responsabilidades, direitos e deveres dos membros da comunidade educativa.

Nesse sentido, constata-se no artigo 120.º (p. 102) do Regulamento Interno, a responsabilidade dos membros da comunidade educativa, a autonomia do agrupamento em garantir o direito à educação e a igualdade de oportunidades no acesso à escola, assim como a promoção do empenho e do sucesso escolar. Também evidencia-se o contínuo estabelecimento dos objetivos de cada projeto educativo, que visa o desenvolvimento de culturas baseadas em valores humanos, democracia, liberdade e nos direitos e deveres. No artigo 179.º (p. 141), são estabelecidas medidas para a promoção do sucesso escolar, fundamentadas na autonomia da instituição, que implementa ações, individuais ou em grupo, como planos de atividades de acompanhamento pedagógico, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos.

O aluno deve promover ações assentes na responsabilidade e na coerência dos seus atos, na prática dos direitos e no cumprimento dos deveres que lhe são concedidos pelo Estatuto do Aluno, sem prejudicar os demais (Art. 123º, p. 103). Assim, o aluno possui as seguintes responsabilidades conforme estabelecido no Art. 123º,

1. Os alunos são responsáveis, em termos adequados à sua idade e capacidade de discernimento, pelo exercício dos direitos e pelo cumprimento dos deveres que lhe são outorgados pelo Estatuto do Aluno (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), pelo regulamento interno do Agrupamento e pela demais legislação aplicável.
2. A responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral pelo disposto no

Estatuto do Aluno, pelo regulamento interno do Agrupamento, pelo património do mesmo, pelos demais alunos, funcionários e, em especial, professores. 3. Nenhum aluno pode prejudicar o direito à educação dos demais (p. 103).

Porém, o papel do professor é fundamental na implementação de medidas pedagógicas que incentivem o aluno a adotar ações disciplinares em sala de aula e na escola, criando um ambiente baseado no respeito, no cumprimento dos deveres e na educação. Além disso, o diretor de turma tem a responsabilidade de estabelecer critérios que favoreçam um ambiente educativo positivo e promovam o aprimoramento do conhecimento. A sua função também é envolver os pais ou responsáveis, estimulando a colaboração mútua para prevenir e minimizar os problemas que surgem nas relações sociais (Art. 122.º, p. 103).

Cabe aos pais ou encarregados de educação a responsabilidade e autoridade de direcionar a educação dos seus filhos, levando em consideração os seus interesses e preferências, assim como, incentivar o desenvolvimento físico, intelectual e social. O seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem é especialmente importante na orientação e acompanhamento da vida escolar diária, preparando e garantindo que os seus filhos cumpram todos os seus direitos como cidadãos e alunos (Art. 124.º, p. 103).

O pessoal não docente das escolas tem a responsabilidade de apoiar na integração dos alunos e da comunidade educativa, promovendo o respeito pelas regras de convivência e harmonia entre os alunos, além de colaborar para manter um bom ambiente entre os docentes e os pais ou encarregados de educação, contribuindo também para prevenir e resolver problemas dentro da escola (Art. 125.º, p. 104).

Já os técnicos dos serviços de psicologia e orientação escolar e profissional têm a função de “integrados ou não em equipas, incumbe ainda o papel especial de colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e fenómenos de violência, na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa” (Art. 125.º, p. 104).

Em situações específicas, a escola solicita a colaboração de entidades externas para ajudar na resolução do problema especialmente quando se torna um perigo para a comunidade educativa, considerando as seguintes particularidades (Artigo 126.º),

1. Perante situação de perigo para a segurança, saúde, ou educação do aluno, designadamente por ameaça à sua integridade física ou psicológica, deve o diretor do Agrupamento diligenciar para lhe pôr termo, pelos meios estritamente adequados e necessários e sempre com preservação da vida privada do aluno e da sua família, atuando de modo articulado com os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto do aluno.
2. Para efeitos do disposto no número anterior, deve o diretor do agrupamento solicitar, quando necessário, a cooperação das entidades competentes do setor público, privado ou social.
3. Quando se verifique a oposição dos pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto do aluno, à intervenção da escola, no âmbito da competência referida nos números anteriores, o diretor do Agrupamento deve comunicar imediatamente a situação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens com competência na área da residência do aluno ou, no caso de esta não se encontrar instalada, ao magistrado do Ministério Público, junto do tribunal competente.
4. Se a escola, no exercício da competência referida nos n.º 1 e 2, não conseguir assegurar, em tempo adequado, a proteção suficiente que as circunstâncias

do caso exijam, cumpre ao diretor do Agrupamento comunicar a situação às entidades referidas no número anterior (p. 104).

Assim sendo, o Agrupamento tem a intenção, para alcançar a sua autonomia, de promover responsabilidades educativas, através de (Art. 120.º, p. 102):

- assegurar o direito contínuo à educação e à igualdade de oportunidades;
- promover ações que impulsionem o interesse e o sucesso pela escola;
- garantir o progresso constante dos objetivos delineados nos projetos educativos, incluindo os relacionados com a integração sociocultural e a promoção de uma cultura de cidadania;
- estimular a autonomia, os valores pessoais e democráticos dos alunos;
- desenvolver a responsabilidade pela liberdade pessoal e incentivar o cumprimento total dos direitos e deveres dos alunos.

Desta forma, o Agrupamento dispõe de serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. Os serviços técnicos e técnico-pedagógicos são prestados por profissionais especializados ou docentes e podem ser partilhados com outros Agrupamentos ou escolas não agrupadas, mediante a definição inicial de regras, como o protocolo estabelecido entre as partes (Art. 89.º, p. 70). Em seguida, são estabelecidos os serviços técnico-pedagógicos que o AEAR integra (Art. 90.º, p. 71):

- o Gabinete do Aluno (GA);
- o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO);
- a Educação Especial (EE);
- as Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos (BE/CRE);
- o Núcleo de Apoios Educativos (NAE);
- o Núcleo de Atividades e Projetos (NAP);
- o Observatório do Agrupamento (OA).

O Gabinete do Aluno (GA) tem como objetivos principais, promover a integração de todos os alunos na comunidade educativa e possibilitar a educação/formação voltada para a prática escolar, saúde, cidadania e educação ambiental. Este Gabinete integra as seguintes áreas de intervenção na sua prática (Art. 91.º, p. 71),

- a) Promover o sucesso educativo; b) Combater o insucesso escolar; c) Promover a disciplina/atuar ao nível da mediação de conflitos; d) Despistar eventuais situações de abandono e de risco; e) Desenvolver atitudes responsáveis nos alunos; f) Melhorar a interação entre os diversos membros da comunidade educativa; g) Promover o desenvolvimento de competências em vários domínios, incluindo a educação para a cidadania, para os valores consignados no projeto educativo e de uma educação para a saúde; h) Intervir junto de públicos específicos em contexto de saúde tendo em conta as necessidades e as situações dos indivíduos, bem como a realização de rastreios de saúde, em articulação com os Centros de Saúde; i) Proporcionar aos alunos um espaço de atendimento capaz de fomentar o bem-estar e o equilíbrio pessoal; j)

Contribuir para a divulgação de conteúdos formativos de educação para a sexualidade (p. 71).

Todos os alunos podem participar no atendimento do GA, seja por marcação direta ou por solicitação via e-mail. As sessões acontecem após a formação da equipa, sendo realizadas duas vezes por período lectivo. Algumas das competências deste gabinete são “dinamizar e coordenar ações/atividades nas áreas da Educação Cívica, da Educação para a Saúde, da Educação Ambiental, da Educação para a Prevenção Rodoviária, em articulação com as restantes estruturas e associações do Agrupamento, no cumprimento das orientações do projeto educativo”; “elaborar um plano de ação de acompanhamento aos alunos a quem foram aplicadas medidas disciplinares”; “colaborar com diretores de turma e diretores de curso no acompanhamento e encaminhamento dos alunos em situação de insucesso e/ou problemas comportamentais” (Art. 91.º, p. 72).

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) é um serviço especializado de apoio técnico-pedagógico, prestado por uma profissional de psicologia, que oferece apoio psicopedagógico e orientação escolar e profissional aos alunos. Pode, também, prestar assistência a professores, pais e encarregados de educação, quando necessário. Quando destinado aos alunos, o serviço foca-se, principalmente, em casos de indisciplina, insucesso, conflito, violência ou *bullying*, sendo que os alunos podem autossinalizar-se em situações de ocorrência, para isso, preenchem uma ficha explicando o ocorrido, a qual é submetida à aprovação do Conselho Pedagógico. A sinalização pode, ainda, ser feita pelo diretor e/ou pelos professores titulares da turma. A intervenção do serviço concentra-se, sobretudo, em (Art. 92.º, p. 73),

a) Acompanhar o aluno, individualmente ou em grupo; b) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade, apoiando-os no seu processo de aprendizagem e de integração, no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar; c) Prestar apoio de natureza psicológica, psicopedagógica e social a alunos, professores e pais e encarregados de educação no contexto das atividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efetiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas; d) Assegurar, em colaboração com as estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, com as estruturas especializadas de apoio educativo e com as entidades competentes, a avaliação da situação dos alunos e o estudo das intervenções adequadas; e) Contribuir, em conjunto com as atividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos educativos e das outras componentes educativas não escolares, para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e nível etário (...) (p. 73).

A Educação Especial (EE) é uma área responsável, de entre outras funções, por integrar os diferentes níveis de ensino, visando garantir a inclusão educativa e social dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e atendendo às necessidades individuais de cada aluno.

As Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos (BE/CRE) são serviços especializados, destinados ao uso da comunidade educativa, que proporcionam um espaço de encontro, troca de ideias, aprendizagem, aquisição de conhecimentos e apoio nas tarefas individuais dos alunos e professores.

O Núcleo de Apoios Educativos (NAE) é um serviço de apoio individualizado aos alunos, que visa implementar um conjunto de medidas e ações, utilizando a adaptação de materiais, de recursos e de atividades, conforme o apoio especializado disponível no Agrupamento.

O Núcleo de Atividades e Projetos (NAP) é um serviço especializado de coordenação das atividades de desenvolvimento educativo, com o propósito de “acompanhamento, gestão e avaliação com vista à melhoria do serviço prestado pelo Agrupamento” (Art. 96.º, p. 86). Por outras palavras, este núcleo pretende supervisionar, coordenar e avaliar os projetos e atividades realizados dentro da escola.

O Observatório do Agrupamento (OA) é uma estrutura com competências específicas, cujo propósito é a “atuação, o planeamento, a execução e o desenvolvimento dos procedimentos de avaliação interna do Agrupamento, nomeadamente, nas áreas dos resultados escolares, dos resultados sociais, da prestação do serviço educativo, da liderança e da gestão, da autoavaliação e das melhorias” (Art. 97.º, p. 87).

Desta forma, a colaboração entre os diversos técnicos especializados e os serviços disponíveis ressalta a importância e a abrangência da Equipa Multidisciplinar. Esta equipa tem a responsabilidade de acompanhar e atender às necessidades dos alunos, em especial, daqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou atitudes indisciplinadas, conforme o Estatuto do Aluno e a Ética Escolar. Assim, esta intervém em diversas situações problemáticas identificadas pelos alunos no ambiente escolar, procurando envolver a família para encontrar soluções para os problemas (Art. 160.º, p.129).

b. Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento formal que abrange o período entre 2022 a 2025, sendo organizado e aprovado pelos órgãos do Conselho Pedagógico, eleitos e orientados pela Direção. Este documento inclui a missão, a visão, os princípios e valores, os objetivos, as estratégias e as metas que o Agrupamento se compromete a seguir e alcançar, com o intuito de garantir a qualidade da sua prática educativa.

É importante destacar as áreas de intervenção prioritária como um plano de ação orientado para o desenvolvimento do contexto escolar e social, com ênfase nas estratégias diretamente ou indiretamente relacionadas com a prevenção de conflitos escolares. Para combater o agravamento de problemas, como o conflito, a escola valoriza os seguintes aspetos:

- a integração de todos os alunos, incentivando-os a participar ativamente na vida social e escolar;
- a implementação de estratégias que envolvam os pais/encarregados de educação, promovendo um acompanhamento mais atento no percurso escolar dos seus filhos;
- a organização de reuniões com os pais/encarregados de educação para discutir temas como tarefas escolares, avaliações, dificuldades e necessidades dos alunos;
- o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) para colaborar e apoiar nas iniciativas de inclusão e integração dos alunos nas turmas e nas atividades diárias da escola;

- a orientação do centro de formação de professores da região para ampliar a oferta de práticas de formação contínua, capacitando os docentes a dar resposta às diversas necessidades dos alunos;
 - a contínua formação do pessoal docente e não docente;
 - a formação e orientação escolar, profissional e específica pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com o objetivo de dar resposta às necessidades dos alunos;
 - o trabalho cooperativo entre os docentes e/ou o trabalho entre o conselho de turma, no contexto de administração e coordenação educativa e supervisão pedagógica, procurando melhorar o processo de ensino, as avaliações e as aprendizagens, prestando atenção para comportamentos de risco e dificuldades individuais;
 - a diversidade e diferenciação curricular em sala de aula, a partir de tutoriais, atividades, apoio especializado, oficinas, como por exemplo, na dinamização do diálogo ou na reflexão sobre problemáticas como o conflito, o *bullying*, a violência, a indisciplina, etc.

2.2. Observação Participante

Com a intenção de investigar e recolher informação sobre os tipos de conflitos entre os alunos, bem como, os alunos mais e menos problemáticos, incluindo a forma como a escola os gere, foram efetuadas 20 sessões de observação durante os meses de novembro de 2024 a janeiro de 2025. A presença da investigadora em diversas situações como em sala de aula ou no seu exterior (recreio, corredores, refeitório, bar), permitiu o contacto com o ambiente envolvente, com os alunos, com a turma, com a escola como um todo. Os dados foram recolhidos durante a observação do contexto de sala de aula e dos espaços utilizados no recreio.

Neste tempo de observação, presenciou-se um número elevado de conflitos, como a forma de resolução por parte dos docentes da turma. Como, por exemplo, defendem Dotta e Silva (2013), o conflito faz parte da vida humana e social, e deve ser reconhecido como necessário para as relações da comunidade educativa. É substancial a intervenção com as crianças e os jovens para a sua minimização, evitando que os transportem para a violência.

A observação possibilitou notar as diferenças pessoais entre os vários intervenientes da comunidade escolar, nomeadamente, entre os alunos, devido à diversidade de opinião, interesses, gosto, religião, crenças e escolhas, aspetos que provocaram frequentes conflitos entre os alunos. Os principais aspetos da observação direta foram a relação/comunicação entre os elementos da escola, principalmente, entre os alunos; os tipos de conflitos mais frequentes; os grupos de amigos e os líderes desses grupos; os possíveis motivos que conduziram aos conflitos; o local onde ocorreram mais frequentemente; as consequências dos conflitos e as estratégias/gestão tomadas pelos docentes ou pela escola.

Das situações de conflito observadas entre os alunos, 18 estiveram relacionadas com a relação/comunicação, a realização de tarefas/atividades, os interesses/necessidades e a cultura/valores. Os motivos que se verificaram estar associados ao desenvolvimento de constantes conflitos entre pares foram a ausência de diálogo, o desrespeito pelo outro, o excesso de autoestima e a rivalidade entre pares.

Destes conflitos foi possível notar que 12 foram entre alunos do género masculino, essencialmente ligados a desentendimentos e falta de compatibilidade nas tarefas que realizaram. Em seguida, verificaram-se conflitos (n=3), entre os alunos do género masculino da turma deste estudo e do 6º. ano de escolaridade; também se observaram conflitos entre elementos da turma de géneros diferentes - masculino e feminino - (n=2). Por fim, verificou-se entre os elementos do género feminino o constante conflito indireto, manifestado em atitudes de exclusão (n=constante conflito).

A Tabela 8 revela os dados relativos aos conflitos observados.

Tabela 8 - Número total de conflitos observados entre os alunos e alunas do estudo.

Grupos de Envolvidos	Nº de Conflitos
Conflitos entre os elementos do género masculino da turma	12
Conflitos entre os elementos do género masculino da turma e do 6º ano de escolaridade	3
Conflitos de género entre a turma	2
Conflitos entre os elementos do género feminino	Constante conflito
Total	18

Dos vários episódios de conflitos entre os alunos, foi necessário compreender as suas razões, particularmente dos que se sucederam com maior frequência. Na turma foi perceptível que os rapazes estavam divididos em dois grupos de amigos. Um dos grupos era formado por alunos que se consideravam “superiores” aos restantes colegas.

Assistiram-se a sete conflitos em espaços exteriores à sala de aula, como nos intervalos, em espaços pouco vigiados por pessoal docente e não docente. Entre os rapazes da turma, os episódios mais frequentes, verificaram-se nos jogos de futebol e estiveram relacionados com a necessidade de domínio, o desejo de vencer, a competição pelas suas funções ou a procura do valor pessoal. Os alunos não demonstraram interesse em respeitar as regras do jogo ou em mostrar consideração pelos colegas. O foco principal era conquistar o título de "campeão". Foram observadas várias discussões entre os rapazes que jogavam futebol, que começaram com ofensas, insultos e tom de voz elevado e que, frequentemente, resultaram em discussões, desentendimentos e confrontos físicos.

De facto, o grupo de rapazes “superiores” (Grupo 1) era composto por sete alunos (A1 a A7) da turma e que demonstrou a necessidade de se sobrepor aos restantes colegas. Três desses alunos eram os líderes do grupo (A1, A2 e A3), visto que foi observado, em alguns dos episódios, essa liderança dentro do próprio grupo. Contrariamente, o grupo de alunos mais tímidos (Grupo 2), constituído por cinco alunos (A8 a A12), em geral, os elementos tiveram todos uma boa relação entre si e nos conflitos assistidos eram apenas vítimas indefesas.

Verificou-se um menor número de conflitos entre os elementos do G1, que acabaram por ser resolvidos com maior facilidade entre si. Os motivos estiveram relacionados com as diferenças de opinião, concorrência entre pares e poder de ganhar - fácil de observar nas várias atividades.

Os conflitos mais sérios sucederam-se com regularidade entre os elementos de grupos diferentes (G1 e G2), por motivos de autoestima, de sentimento de superioridade, de culturas diferentes, de interesses distintos e por falta de tolerância pelo outro. Esses conflitos sucederam, particularmente, no recreio, onde havia menor supervisão de docentes e não docentes. Durante todo o período de observação, foi possível observar disputas entre os alunos do G1 contra um aluno indefeso (A8) que pertencia ao G2. Os elementos do G1 tinham o costume de jogar futebol em todos os intervalos, e o aluno A8 sempre demonstrou interesse em participar, no entanto, não era bem aceite pelos colegas. Os conflitos verificados entre o G1 e o aluno A8 repetiram-se, pois, este aluno estava em minoria e não conseguia defender-se sozinho. Quando os alunos do G1 foram questionados sobre o motivo de afastarem o aluno A8, responderam: “Ele é que nos provoca, começa a implicar connosco e faz faltas nos jogos de futebol”.

No interior da sala de aula foram registados cinco conflitos. O primeiro teve origem numa desavença ocorrida num jogo de futebol, que foi levada para dentro da sala de aula. Os outros dois conflitos estiveram relacionados com o desaparecimento de materiais escolares, onde se observou a falta de colaboração no empréstimo de material entre colegas. Os restantes dois conflitos observados na sala de aula relacionaram-se com atitudes de superioridade de alunos do G1, nas aulas de educação física, perante o aluno A8.

Na Tabela 9 podem ver-se os principais aspetos relativos aos conflitos observados entre os alunos do género masculino da turma.

Tabela 9 - Conflitos entre os elementos do género masculino da turma do estudo.

Conflitos entre os elementos do género masculino da turma			
No exterior à sala de aula			
Nº de alunos envolvidos	Tipo(s) de Conflito	Tipo(s) de Conflito (baseado em Torrego, 2000)	Local/Atividade
2 alunos envolvidos (A1 e A3)	Conflito verbal direto (insultos) e conflito físico direto (empurrões)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas; Interesses/Necessidades.	Recreio/Jogo de Futebol
8 alunos envolvidos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8)	Conflito verbal indireto (boatos e exclusão)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas; Interesses/Necessidades; Cultura/Valores.	Recreio/Jogo de Futebol
4 alunos envolvidos (A1, A3, A5 e A8)	Conflito verbal indireto (boatos e exclusão)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas; Interesses/Necessidades; Cultura/Valores.	Recreio/Jogo da Apanhada
8 alunos envolvidos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8)	Conflito verbal direto (ofensas verbais); conflito físico direto (empurrões e bater) e conflito verbal indireto (exclusão)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas; Interesses/Necessidades; Cultura/Valores.	Recreio/Jogo de Futebol

6 alunos envolvidos (A1, A2, A3, A4, A5 e A8)	Conflito verbal direto (ofensas verbais); conflito físico direto (empurrões e bater) e conflito verbal indireto (exclusão)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas; Interesses/Necessidades; Cultura/Valores.	Recreio/Jogo de Futebol
2 alunos envolvidos (A1 e A10)	Conflito verbal direto (insultos) e conflito físico direto (empurrões)	Relação/Comunicação; Interesses/Necessidades.	Corredores da Escola
5 alunos envolvidos (A1, A2, A3 e A10)	Conflito verbal direto (insultos)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas.	Recreio/Jogo de Futebol
No interior à sala de aula			
2 alunos envolvidos (A1 e A2)	Conflito verbal direto (insultos) e conflito físico direto (empurrões)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas.	Sala de Aula
2 alunos envolvidos (A4 e A8)	Conflito verbal direto (insultos)	Interesses/Necessidades; Recursos/Materiais.	Sala de Aula
2 alunos envolvidos (A3 e A6)	Conflito verbal direto (insultos)	Interesses/Necessidades; Recursos/Materiais.	Sala de Aula
3 alunos envolvidos (A1, A3 e A8)	Conflito verbal direto (insultos) e conflito verbal indireto (gozo e boatos)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas; Cultura/Valores.	Sala de Aula
4 alunos envolvidos (A1, A2, A4 e A8)	Conflito verbal indireto (boatos e gozo)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas; Cultura/Valores.	Sala de Aula

Entre as raparigas não se verificou nenhum conflito verbal e físico direto. No entanto, foi possível observar uma situação de exclusão social. Embora não tenha havido um confronto explícito, a exclusão é também considerada como um conflito, que interferiu de igual forma condicionando o bem-estar pessoal da aluna excluída.

Relativamente à constituição dos grupos de raparigas foi visível observar que a aluna A13 não estava integrada em nenhum grupo de colegas. As restantes raparigas estavam divididas em dois grupos. O primeiro (G1) era constituído por quatro alunas (A14, A15, A16 e A17), enquanto que o segundo (G2) era composto por três alunas (A18, A19 e A20). Apesar de manterem uma relação cordial entre si, as alunas dos grupos G1 e G2 tendiam a permanecer nos seus respetivos grupos, tanto durante as atividades e tarefas escolares como, também, nos momentos do recreio.

Nos intervalos foi fácil reconhecer que a aluna A13 permanecia sozinha, revelando pouco ou nenhum contacto com as colegas da turma ou com outras alunas da escola. Observou-se, em particular, que os elementos do grupo G1 mantinham uma atitude de constante gozo e boatos em relação à aluna A13, especialmente nos momentos em que esta se encontrava

isolada. Quando esta foi questionada pela investigadora sobre as razões de estar sozinha e não procurar a companhia das colegas, explicou: “Eu era a melhor amiga da A15 no ano passado, mas quando mudámos para esta escola, ela fez novas amigas e afastou-me.” A investigadora tentou ainda compreender por que motivo a aluna A13 não se integrava no outro grupo de colegas (G2), ao que a aluna respondeu: “Também não sou bem recebida, elas são muito próximas e são melhores amigas.”

Posteriormente, foram interrogadas algumas das alunas do grupo G1, no sentido de esclarecer o conflito e compreender as razões do afastamento em relação à colega A13. Em resposta, as alunas afirmaram: “Ela é mentirosa e falsa, inventa estar doente e usa muletas só para chamar à atenção.” Isto demonstra que a aluna A13 era vista com desconfiança, inclusive quanto à veracidade do seu estado de saúde. A investigadora procurou confirmar com a diretora de turma a veracidade desta situação, e esta informou que a aluna tinha atestado médico que a dispensava de esforços físicos e da prática de educação física.

Na sala de aula foi observado um momento em que um dos docentes pediu aos alunos que se organizassem em grupos de trabalho. Nesse momento, notou-se que, particularmente os rapazes, se juntavam entre si e as raparigas também. No entanto, a aluna A13 não foi incluída por nenhuma das colegas. Ficou evidente que a situação era delicada e difícil de gerir, uma vez que envolvia não só diferenças de personalidade e perspetivas, mas, também, a ausência de empatia e de capacidade para se colocarem no lugar da outra pessoa.

Entre os possíveis fatores que contribuíram para esta exclusão, destacou-se o facto de a aluna A13, na maioria das vezes, obter resultados académicos superiores aos das restantes alunas, o que poderia ter gerado um ambiente de rivalidade e competição em torno do desempenho escolar. Além disso, também poderiam estar relacionados aspetos como as diferenças de personalidade, opiniões divergentes ou valores distintos.

Na Tabela 10 são referidos os principais aspetos relativos aos conflitos observados entre alunos do género masculino e do género feminino da turma.

Tabela 10 - Conflitos entre os elementos do género feminino da turma do estudo.

Conflitos entre os elementos do género feminino da turma			
No interior e exterior à sala de aula			
Nº de alunas envolvidas	Tipo(s) de Conflito	Tipo(s) de Conflito (baseado em Torrego, 2000)	Local/Atividades
8 alunas envolvidas (A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19 e A20)	Conflito verbal indireto contínuo (boatos e exclusão)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas.	Atividades de Sala de Aula e no Recreio

No entanto, também se verificaram dois conflitos entre rapaz e rapariga da turma, no exterior da sala de aula, por motivos relacionados com a relação/comunicação, os interesses/necessidades e as atividades/tarefas. No primeiro conflito observado, percebeu-se que a situação teve origem num mal-entendido provocado pela falta de diálogo entre os envolvidos. O aluno A4 fez provocações à aluna A14, o que levou inicialmente a um conflito

verbal, acabando por evoluir para um conflito físico. Após o fim do conflito, quando foram questionados pela investigadora, a aluna A14 afirmou: “Eu não fiz nada, ele é que começou a insultar-me e empurrou-me com força no braço que me dói. Fez de propósito!”. Por outro lado, o aluno A4 defendeu-se dizendo: “Foi ela quem começou. Eu só a empurrei sem querer!”.

O segundo conflito ocorreu durante um torneio de basquetebol, no qual as equipas foram compostas por quatro rapazes e quatro raparigas da turma. O aluno A1, demonstrando um comportamento altamente competitivo e dificuldade em aceitar a possibilidade de perder, acabou por proferir insultos graves dirigidos à colega A15. Esta, por sua vez, respondeu de forma provocadora, o que levou a uma discussão, marcada por troca de palavras ofensivas entre os dois. As causas principais do conflito estiveram relacionadas com um elevado grau de competitividade e o forte desejo de vencer.

Na Tabela 11 estão assinalados os principais aspetos relativos aos conflitos observados entre alunos do género masculino e do género feminino da turma.

Tabela 11 - Conflitos entre os elementos do género masculino e feminino da turma do estudo.

Conflitos entre os elementos do género masculino e feminino da turma			
No exterior à sala de aula			
Nº de alunos envolvidos	Tipo(s) de Conflito	Tipo(s) de Conflito (baseado em Torrego, 2000)	Local/Atividade
1 aluna (A14) e 1 aluno (A4) envolvidos	Conflito verbal direto (insultos) e conflito físico direto (empurrões)	Relação/Comunicação	Recreio
1 aluna (A15) e 1 aluno (A1) envolvidos	Conflito verbal direto (insultos)	Relação/Comunicação; Atividades/Tarefas; Interesses/Necessidades.	Torneio de basquetebol

Por fim, durante a observação, registaram-se três conflitos que envolveram alguns alunos da turma e dois alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade, no recreio da escola, quando não estavam sob qualquer supervisão de docentes nem de não docentes.

O primeiro conflito ocorreu quando duas alunas (A14 e A18) da turma do 5.º ano, estavam a assistir a um jogo de futebol entre alunos do 6.º ano. Dois alunos do 6.º ano começaram a ameaçá-las e a atirar-lhes pedras para que saíssem do local. Esse comportamento gerou nas alunas ansiedade e medo. O segundo conflito ocorreu na fila do refeitório, onde dois alunos mais velhos começaram a ofender os mais novos (A1, A2 e A3), impondo que lhes dessem o seu lugar na fila e ameaçando-os para que saíssem. O terceiro conflito também se verificou na fila do refeitório, onde o aluno A13 foi insultado e empurrado para o chão por dois alunos do 6.º ano, sem que houvesse uma razão clara para tal. Estes comportamentos poderão estar associados a um sentimento de superioridade, possivelmente originado pela tentativa de afirmação de poder sobre os colegas mais novos e/ou mais vulneráveis.

Os alunos do 5.º ano foram vítimas perante os alunos mais velhos, mostrando-se receosos em relatar os acontecimentos aos professores, pois temiam que houvesse retaliação, que a situação voltasse a suceder.

Na Tabela 12 são assinalados os principais aspetos relativos aos conflitos observados entre alunos da turma e alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade.

Tabela 12 - Conflitos entre alunos da turma e alunos de 6.º ano de escolaridade.

Conflitos entre alunos da turma e alunos de 6.º ano			
No exterior à sala de aula			
Nº de alunos envolvidos	Tipo(s) de Conflito	Tipo(s) de Conflito (baseado em Torrego, 2000)	Local
2 alunas (A14 e A18) da turma e 2 alunos do 6º ano	Conflito verbal direto (insultos) e conflito físico direto (pedradas)	Relação/Comunicação; Interesses/Necessidades.	Recreio
3 alunos (A1, A2 e A3) da turma e 2 alunos do 6º ano	Conflito verbal direto (insultos)	Relação/Comunicação; Interesses/Necessidades.	Fila do Refeitório
1 aluno (A8) da turma e 2 alunos do 6º ano	Conflito verbal direto (insultos e ameaças) e conflito físico direto (bater)	Relação/Comunicação; Interesses/Necessidades.	Fila do Refeitório

De acordo com o papel dos docentes na resolução/gestão dos conflitos, foram observados alguns métodos de resolução como a conversa/diálogo com os alunos, a indicação para os alunos saírem da sala de aula até ficarem mais calmos ou até se reconciliarem e, também, a orientação aos alunos para o preenchimento da ficha de participação de ocorrência no caso de o conflito ter sido mais grave.

Dentro do ambiente de sala de aula, quando ocorreram conflitos entre os alunos, os docentes agiram rapidamente, o que impediu que as situações se agravassem. No primeiro conflito observado, a docente D1 procurou inicialmente conversar com as partes envolvidas para compreender o motivo e orientá-los sobre a melhor maneira de agir caso uma situação semelhante voltasse a acontecer. Após essa conversa, sugeriu que os alunos saíssem da sala até se reconciliarem. No segundo conflito ocorrido numa outra aula da docente D1, esta dialogou com os envolvidos e procurou resolver a situação, com o propósito de estabelecer a harmonia entre as partes e reforçar as normas de convivência e do bom comportamento na sala de aula.

Além disso, diante do terceiro conflito na sala de aula, a docente D2 (diretora de turma) interveio conversando com as partes envolvidas, com o intuito de esclarecer a situação e orientar a turma sobre a forma adequada de lidar com esse tipo de situação, bem como,

promover o respeito mútuo através da valorização das regras e da disciplina dentro e fora da sala de aula.

No quarto conflito ocorrido, na realização de atividades em sala de aula, verificou-se a atitude do docente D3 tomar iniciativa de compreender a situação por meio do diálogo com a turma, incentivando os alunos envolvidos a refletirem sobre as suas atitudes. Apelando para o incentivo de relações mais respeitadas e de empatia. Por fim, no último episódio de conflito, também ocorrido numa aula do professor D3, este ordenou aos alunos envolvidos que saíssem da sala até se acalmarem e refletirem sobre o que tinha acontecido, de modo a retomarem a convivência de forma mais tranquila e respeitosa. Ou seja, a intenção do docente foi incentivar os alunos à autorreflexão.

Relativamente aos conflitos ocorridos durante o recreio, a diretora de turma (D2), sempre que informada, procurou em todas as situações sensibilizar os alunos nas suas aulas através do diálogo. Demonstrou a escuta ativa, incentivando à partilha de opiniões e emoções sentidas no momento de conflito entre a turma. Além disso, mostrou empenhar-se no desenvolvimento de competências socioemocionais, como o autocontrolo, a empatia, o diálogo, o trabalho em pares e o respeito pelo outro.

Numa fase inicial, perante os conflitos que estavam a ocorrer nos jogos de futebol entre os alunos da turma, a professora/diretora de turma D2 persistiu na consciencialização, reforçando os principais valores da prática desportiva. O seu objetivo era promover um convívio positivo e consciente entre os alunos. Nos episódios em que se verificou a exclusão do aluno A8, esta docente procurou compreender as razões subjacentes a esta atitude, alertando a turma para a importância do espírito de equipa e reforçando que todos os alunos, independentemente das suas diferenças e da sua personalidade, tinham o direito de participar nos jogos. A primeira medida tomada pela docente D2 foi: que caso o aluno A8 continuasse a não poder participar, deixavam todos de poder jogar futebol nos recreios. Contudo, depois da decisão tomada por esta docente, os conflitos durante os jogos de futebol persistiram, o que a levou a adotar a medida de os suspender na turma. Esta medida contribuiu para reduzir a ocorrência de conflitos nas dinâmicas em grupo. No entanto, o aluno A8 continuou a ser alvo de gozo e a ser excluído do grupo.

Nos conflitos verificados entre as alunas da turma, mais precisamente a exclusão da aluna A13, a diretora de turma (D2) recorreu ao diálogo como estratégia de sensibilização das alunas, apelando ao bom convívio e ao bem-estar coletivo. Procurou promover a reflexão na turma, incentivando-os a colocarem-se no lugar da colega e a refletirem sobre as razões que levaram à exclusão daquela aluna de tarefas e atividades. D2 manteve sempre um acompanhamento constante, através de várias conversas com a turma. No entanto, a persistência da docente levou algumas alunas, em especial do grupo G1, a tentar aproximar a aluna A13 - inclusive, começaram a convidá-la para participar em algumas conversas durante os recreios. Inicialmente, acreditou-se que a situação estivesse a melhorar. No entanto, com a continuidade da observação, percebeu-se que a integração precisava ainda de ser trabalhada, melhorada, uma vez que a A13 continuava muitas vezes a ser deixada de lado.

A investigadora procurou compreender melhor a situação, questionando a diretora de turma (D2) sobre outros métodos que costumava utilizar na gestão do conflito. A docente explicou que, em certas situações - como nos conflitos provocados durante os jogos de futebol

ou nos desentendimentos entre as raparigas da turma - já tinha informado os pais/encarregados de educação. Alguns encarregados de educação foram mesmo convocados à escola para lhes explicar diretamente o que estava a acontecer entre os seus educandos. Esta docente também relatou que, durante uma conversa com a mãe do aluno A1, esta reagiu à descrição da docente sobre o comportamento do filho dizendo: “O meu filho não é assim, em casa ele porta-se bem e é educado”. Ou seja, há pais/encarregados de educação não querem acreditar que os seus educandos têm comportamentos inadequados na escola.

Na gestão dos conflitos, verificou-se ainda que, em certas situações, a diretora de turma (D2) assumiu o papel de orientadora dos alunos envolvidos, ajudando-os a preencherem uma ficha de participação de ocorrência, especialmente em casos mais graves ou quando os conflitos se repetiram pelos mesmos motivos. Durante o processo de observação, verificou-se que alguns dos alunos foram aconselhados a preencher essa ficha de participação, onde tiveram de mencionar o local e a hora, bem como, se houve testemunhas e descrever o que tinha acontecido.

Isto significa que a escola tinha ao seu dispor um serviço designado por Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), também conhecido pelos docentes como Gabinete de Gestão de Conflitos. No caso dos alunos que se auto-sinalizaram ao preencherem a ficha de participação de ocorrência, a escola analisou com maior detalhe a situação. O SPO era coordenado por uma psicóloga que interveio de forma especializada em situações de conflito, violência, *bullying*, insucesso escolar e indisciplina e ofereceu apoio psicológico individual e em grupo, promoveu a escuta ativa, incentivou o diálogo construtivo e facultou a consciencialização e autorreflexão.

A escola também atuou na prevenção dos conflitos, tendo por base alguns métodos. Um dos métodos observados ocorreu durante as aulas de cidadania, onde, no âmbito do programa da disciplina, a docente D2 trabalhou temas relacionados com os conflitos - tais como as suas causas, as formas adequadas de gestão e a quem pedir ajuda. Para além disso, a docente abordou o tema do *bullying*, explorando os diferentes tipos, origens, consequências e a quem os alunos deviam recorrer em caso de ajuda. Estes temas foram importantes para o desenvolvimento de competências emocionais nos alunos, pois o trabalho foi constante com o objetivo de reduzir o número de conflitos na turma e na escola, bem como, capacitar os alunos na resolução pacífica dos problemas de convívio.

Também se assistiu a uma sessão de sensibilização dinamizada pela CPCJ, com o tema da “Diferença Social”, na qual foram abordados diversos assuntos centrados na igualdade de direitos e de oportunidades. A iniciativa procurou estimular a reflexão dos alunos sobre as desigualdades de género, sexo, diferenças culturais, étnicas e sociais, e incentivar o respeito pela diferença e reforçar a importância da convivência positiva para a inclusão social. Em síntese, esta sessão destacou o papel da escola na prevenção dos conflitos pela implementação do programa educativo nas aulas de cidadania que abordaram, entre outros, os temas do conflito e do *bullying* e, também, a realização de sessões de sensibilização em parceria com a CPCJ.

Ainda no que diz respeito à gestão/resolução dos conflitos, a escola promoveu o contacto com os pais/encarregados de educação, incentivou o diálogo entre os alunos e os docentes da turma, e propiciou o apoio direto através do Gabinete de Gestão do Conflito.

Tabela 13 - Resolução de conflitos pelos docentes da turma.

Resolução de conflitos pelos docentes	
Método de resolução	Nº de docentes
Conversa/Diálogo com os alunos	D1, D2, D3
Convidar o(s) aluno(s) a sair/saírem da sala para resolverem o conflito por si próprios	D1
Convidar os alunos a saírem da sala até ficarem mais calmos / Incentivar à autorreflexão dos alunos	D2
Sugerir o preenchimento do relatório de participação de ocorrência (para o acompanhamento no Gabinete de Gestão do Conflito)	D3

2.3. Análise das Entrevistas Semiestruturadas

No que diz respeito às entrevistas foram realizadas de forma individual com os docentes da turma. O objetivo principal foi caracterizar a amostra e compreender as opiniões dos entrevistados sobre o tema do conflito na escola em geral, e especificamente na turma do 5.º ano. É pertinente apontar que os entrevistados foram informados, previamente, sobre os objetivos e o tema do estudo. Quando as entrevistas foram realizadas, pediu-se, previamente, autorização para a sua gravação por áudio. Estas foram transcritas com base nas respostas fornecidas pelos docentes (Apêndice B). A seguir, procede-se à análise dos dados obtidos nas entrevistas.

a. Conflitos na escola

De acordo com a questão sobre a frequência dos conflitos na escola, um dos docentes indicou que ocorrem "praticamente todas as semanas" (D5). Dois docentes mencionaram que, fora da sala de aula, os conflitos são diários (D2, D4), enquanto que outros docentes relataram que existem "alguns conflitos" na escola (D1, D3). Por fim, um docente afirmou que os conflitos acontecem "praticamente, todos os dias" (D6). Quanto à frequência dos conflitos, todos os docentes concordaram que estes ocorrem, principalmente, fora da sala de aula (D1 a D6), pois "dentro da sala de aula acontecem conflitos de vez em quando" (D4) ou, segundo o D3, "dentro das salas de aula não, não me apercebo que haja assim tantos conflitos".

Quando questionados sobre os tipos de conflitos mais frequentes na escola, alguns docentes referiram que são "mais físicos, principalmente por parte dos rapazes" (D1, D6). Dois docentes (D1, D2) destacaram que os rapazes frequentemente se envolvem em conflitos tanto verbais quanto físicos, enquanto outros dois (D3, D4) indicaram que aqueles são, predominantemente, verbais, embora às vezes possam escalar para confrontos físicos. A maioria dos docentes argumentou que os conflitos físicos ocorrem, particularmente, entre rapazes (D2, D3, D5, D6), enquanto que entre as raparigas, os conflitos são frequentemente

verbais (D4, D5, D6). D6 mencionou que, no caso de conflitos entre raparigas, estes tendem a ser “mais verbais e psicológicos”, envolvendo situações de “chantagem ou exclusão”.

As causas dos episódios de conflito relatadas pelos docentes foram, para dois deles, o disfuncionamento da estrutura familiar (D4, D5), como “pela falta de afeto, problemas, problemas de saúde ou, às vezes, até, problemas financeiros” (D5), ou ainda “porque as crianças são tão protegidas” (D4). Para outros docentes (D2, D4, D6), os conflitos decorrem da competitividade entre os alunos e do desrespeito pelas regras ou pelos colegas. D1 apontou a falta de socialização e educação como fatores contribuintes. Ainda, o D6 testemunhou que, entre os rapazes, as causas dos conflitos podem estar relacionadas às desavenças sobre o futebol, enquanto, que nas raparigas, os conflitos podem ser originados pela personalidade ou até por algumas não gostarem umas das outras.

Com o intuito de se perceber as consequências dos conflitos para os alunos, os docentes consideraram que, na maioria dos casos, aqueles conseguem resolver o conflito por conta própria. No entanto, em situações mais graves, o incidente chega ao conhecimento dos professores e da direção da escola (D3) ou “normalmente, os conflitos são encaminhados para os diretores de turma” (D1). D2 declarou que “se houver agressões, insultos ou ameaças há uma forma de participar, ou seja, existe um documento de participação de ocorrência, em que o aluno pode explicar o que aconteceu”. Nesse caso, a psicóloga realiza a mediação dos conflitos no Gabinete de Gestão de Conflitos (D1, D2). Além disso, referiu realizar conversas entre os diretores de turma e os encarregados de educação (D4), e as consequências serem o *bullying*, o “desinteresse pela escola e dificuldades nas aulas” (D6), bem como, “nas situações mais graves, como de ofensa e de comportamentos mais graves, tem sido a suspensão” (D5).

Nem todos os docentes afirmaram existir fatores internos a explicar a ocorrência de conflitos, no entanto, um dos docentes referiu que esses fatores podem ocorrer quando “há uma má ligação entre professor-aluno, ou até com um funcionário, pois (...) nem todos os alunos reagem da mesma maneira à mesma repreensão” (D5); apesar disso, apontou que o problema base não está na escola e, que, mesmo com vários problemas entre os alunos, a escola “não tem os professores de ensino especial ou os psicólogos que deveria ter” (D5). Os fatores internos que foram citados, também, podem estar relacionados com a falta de adaptação dos alunos às regras da escola e ao respeito pelos outros, ou ainda a mudanças, desinteresse pelas aulas e falta de afinidade com o professor (D2). Em alguns casos, quando ocorre um conflito na sala de aula, este pode ser atribuído à forma como os alunos reagem, à execução inadequada das tarefas ou ao facto de se trazer para a sala problemas que ocorreram fora desta (D4). Alguns docentes, no entanto, esclareceram que não têm identificado fatores internos que provoquem conflitos na escola (D1, D3), sendo conflitos mais relacionados com os próprios alunos (D3, D6).

Todos os entrevistados relataram fatores externos que explicam a ocorrência de conflitos, como a “estrutura familiar” (D5), “o que os alunos aprendem em casa” (D2), pois são crianças de famílias “muito desavindas” que não comunicam entre si (D4), de bairros ou zonas muito diferentes (D3, D4), ou seja, devido aos “próprios pais, as famílias ou até grupos de amigos exteriores à escola” (D6). Além disso, as crianças nascem com eletrónicos e há pouca relação com o outro, o que dificulta o envolvimento e comunicação entre os alunos, isto é, “os alunos de hoje em dia não se sabem relacionar e à mínima coisa rebentam.” (D1).

Quando questionados sobre o conhecimento de projetos, estratégias e recursos que a escola tenha implementado para prevenir conflitos, nem todos os entrevistados afirmaram ter pleno conhecimento. Alguns mencionaram, por exemplo, as sessões realizadas pela Escola Segura/PSP (D2, D5), e as sessões organizadas pelo Gabinete de Apoio ao Aluno/Gabinete de Gestão de Conflitos (D1, D2, D4). Também, foi citada a promoção da comunicação entre os diretores de turma e os encarregados de educação como uma estratégia utilizada (D2). Além disso, a sensibilização realizada na disciplina de cidadania, que visa desenvolver competências socioemocionais, especialmente, no que diz respeito à relação entre os alunos, à tolerância e ao respeito (D6). O D3, por outro lado, declarou não ter conhecimento de projetos da escola voltados para a prevenção de conflitos.

Na visão dos docentes, nem todos afirmaram que os alunos mais conflituosos da escola apresentam características específicas. Numa das respostas, referiu-se que os alunos não demonstraram características particulares, embora esses alunos costumem faltar com frequência às aulas, frequentam-nas com “pouca apetência” para aprender, pois “não têm problemas de défice de atenção, mas a apetência ou predisposição para aprender é que lhes falta” (D5). Os demais, por outro lado, concordaram que os alunos têm apresentado algumas características específicas e apontaram que “alguns dos alunos têm défice de atenção e concentração”, “alunos que não vivem com a família, [...] que têm causado problemas e conflitos nos intervalos e, que se encontram em situação de absentismo escolar” (D2), alunos que provocam mais conflitos têm mais dificuldades de aprendizagem e de concentração (D1, D3). Paralelamente, é relatado que, em alguns casos, os alunos mais conflituosos não apresentaram dificuldades de aprendizagem, mas apenas comportamentais, enquanto, em outros casos, demonstraram tanto mau comportamento quanto “imensas dificuldades de aprendizagem”, ou seja, isso tem variado de acordo com o aluno (D4).

Quanto à forma como a escola resolve os conflitos, os docentes argumentaram que, “os funcionários ou os professores chamam os alunos à atenção” (D2), os pais/encarregados de educação são convocados à escola (D3, D4, D6), comunica-se ocorrência à direção da escola e do agrupamento (D1, D2, D3), os alunos costumam “fazer o relatório de participação de ocorrência” para se prosseguir à mediação (D2) no Gabinete de Gestão de Conflitos (D1, D2). Além disso, a escola manteve parcerias com outras entidades, como a Escola Segura/PSP, com as quais tem entrado em contacto quando necessário (D2, D4, D5, D6). Em alguns casos, a escola também recorre à suspensão de alunos, dependendo da gravidade da situação (D2).

Todos os docentes garantiram que os pais/encarregados de educação têm sido informados, em casos de conflito, pelos diretores de turma (D1, D2, D3, D4, D5, D6). Além disso, outros profissionais envolvidos na resolução dos conflitos têm sido a coordenadora da escola (D6), a CPCJ/PSP, a intervenção da psicóloga (D1, D2, D3, D4, D5, D6) e as “técnicas de educação especial que às vezes, também, ajudam” a solucionar as adversidades (D2).

Quando questionados sobre a necessidade da atuação de outros profissionais nas escolas para ajudar na resolução de conflitos, os docentes mencionaram que a presença do técnico de psicologia deveria ser ampliada, pois consideraram a resposta da psicóloga atual insuficiente (D2, D3, D4, D5, D6). Também destacaram a importância de outro profissional, como o educador social (D1, D2), que poderia auxiliar na orientação dos alunos, como, por exemplo, na imposição de regras para evitar faltas às aulas (D2), ou atuar na gestão dos conflitos e na realização de atividades com os alunos (D1). Segundo os docentes, a psicóloga da escola

não está disponível em tempo integral, o que dificulta a resposta rápida e mais eficiente gestão dos conflitos.

b. Conflitos na turma

Em relação à caracterização da respectiva turma, os docentes descreveram a mesma, no geral, como “bons alunos” (D4), “bem comportados” (D5), “ativos na sala de aula” (D5), “empenhados” (D2, D5), “concentrados” (D5), “trabalhadores” (D2) e com “bom aproveitamento” nas aulas (D1, D3, D4, D6).

Na questão sobre a avaliação das relações entre os alunos desta turma, os docentes argumentaram as seguintes ideias:

D1 - “É uma turma unida, há um ou outro caso que é mais afastado. [...] Normalmente, os rapazes jogam sempre futebol e, é daí que acho que advêm as brigas e os conflitos. [...] no geral, são muito competitivos e querem ser todos muito bons.”

D2 - “Sinto que há uma falta de empatia e cooperação entre eles, por vezes, identifico uma certa concorrência entre eles próprios e isso faz com que não sejam tão generosos uns com os outros. [...] Observo a dificuldade dos alunos na construção de grupos, há sempre alguém que fica excluído.”

D3 - “...há três ou quatro alunos que não estão integrados. Muito amigos uns dos outros não são. Por vezes, nas minhas aulas, não sei se poderei chamar de conflitos, mas mandam bocas uns aos outros, principalmente, a um aluno em específico. [...] Este é um aluno que é excluído pelos colegas, é o mais fraco.”

D4 - “Na generalidade, os alunos da turma são amigos, menos os dois alunos que falei que tiveram o conflito, pois não se juntam (implicam um com o outro) e, a aluna que também falei, não me parece que seja bem aceite pela turma, não a vejo integrada na turma. Fora da sala de aula não observo e não os tenho como direção de turma.”

D5 - “...a ligação entre eles, nas minhas aulas é excelente, pode haver um atrito ou outro, mas é uma coisa momentânea. [...] Noto que não são grandes amigos, mas também não se tratam mal uns aos outros e, é o que é importante. Fora da sala de aula não tenho conhecimento das relações deles.”

D6 - “É uma turma muito conflituosa, os rapazes chocam muito uns com os outros e as raparigas criam grupos entre elas. No geral, rapazes e raparigas costumam excluir alguns colegas. Há alunos que, para não serem excluídos do seu grupo por medo, acabam por ser cúmplices e juntar-se a outros colegas com maior poder de liderança. O que gera mais conflitos.”

Os tipos de conflitos identificados, no geral da turma, foram o conflito verbal (D3, D4), conflito verbal e físico (D1, D2, D5, D6) – (“os conflitos começam sempre num verbal e depois passam para um físico”) (D1). Alguns docentes (D2, D5, D6) reconheceram que entre as raparigas costuma suceder, particularmente, o conflito verbal e a exclusão (D2, D6) e, entre os rapazes o conflito verbal (D2) e físico (D2, D5, D6).

As principais causas dos conflitos apontadas pelos docentes (D2, D3, D4, D6) foram a competitividade, a educação e a socialização complicada entre os alunos (D1), a baixa autoestima e a falta de respeito mútuo (D6). Além disso, as principais consequências desses

conflitos têm sido a “falta de empatia na turma” (D2), a comunicação do ocorrido à diretora de turma para que converse com os alunos e, em seguida, informe os pais (D4), o aumento do “contacto físico” entre os alunos (D3), os alunos frequentarem o Gabinete de Gestão de Conflitos (D1), além de casos de “*bullying* e desinteresse pela escola” (D6). D5, por sua vez, afirmou que nas suas aulas não observa conflitos entre os alunos e não observou nenhum intervalo.

Relativamente, aos projetos e estratégias que os docentes utilizam para prevenir conflitos na turma, destacaram-se a promoção do respeito (D1), a comunicação, particularmente, nas aulas de cidadania, com atividades baseadas em situações de conflito e na definição de *bullying* (“tenho investido em analisar com a turma as diferentes situações em que surgiram esses conflitos e fazer com que eles reflitam e cheguem a uma conclusão...” (D2). Um dos docentes, também, mencionou que “chamo-os à atenção para se preocuparem consigo próprios e não com os colegas” (D4). Os demais docentes, por sua vez, afirmaram não utilizar estratégias específicas para a prevenção de conflitos.

Nas estratégias e recursos pedagógicos para resolver conflitos, os docentes (D1, D2, D4, D5, D6) destacaram a comunicação e a reflexão, o envio de recados para os encarregados de educação ou a comunicação com a diretora de turma (D4) e/ou a solicitação para que o(s) aluno(s) saia(m) da sala por algum tempo para refletirem sobre o seu comportamento (D3).

Quanto à questão sobre se os alunos mais conflituosos desta turma apresentam características específicas, alguns docentes (D3, D4, D5) afirmaram que não. Dois dos docentes (D1, D2) mencionaram que ambos os casos ocorrem, ou seja, houve alunos conflituosos que apresentaram desconcentração e baixo desempenho, mas também houve alunos conflituosos que apresentaram dedicação e obtiveram bons resultados. Por fim, um dos docentes (D6) destacou que os alunos mais conflituosos apresentam dificuldades de concentração nas aulas.

De modo a compreender se os docentes solicitam a participação dos encarregados de educação ou de outros técnicos, constatou-se que apenas a diretora de turma (D2) tem essa responsabilidade, sendo que os demais informam a diretora de turma sobre os conflitos ocorridos nas suas aulas (D1, D3, D4, D5, D6). Quanto à solicitação de outro técnico, isso também é feito pela diretora de turma ou pela coordenadora da escola.

Para concluir a análise, solicitaram-se exemplos de atividades, estratégias e recursos para reduzir o número de conflitos na escola e na turma. Os docentes sugeriram a realização de intervenções e apoio psicológico com sessões contínuas e de sensibilização para os conflitos (D3, D4, D5), “a presença de mais técnicos, que permitissem realizar tarefas do interesse dos alunos” (D2), um profissional (como o educador social) que realizasse atividades no recreio e atuasse em casos de conflito, a fim de promover maior interação entre os alunos (D1), e a sensibilização através da comunicação verbal e da postura corporal (D6).

2.4. Análise dos Inquéritos por Questionário

2.4.1. Inquérito por Questionário Geral aos alunos

O inquérito por questionário (Apêndice C) foi aplicado a 17 alunos da turma como comprova a Tabela 13. A sua aplicação teve como objetivos: identificar algumas características da amostra em estudo e conhecer a opinião dos inquiridos acerca de aspetos sobre a ocorrência e a gestão de conflitos, relativamente à escola e à turma em específico.

Para identificar e conhecer algumas das características dos participantes em estudo, na primeira parte do inquérito foram colocadas questões pessoais. Assim, dos 17 alunos (100%) que participaram no inquérito por questionário, 1 aluno (6%) tinha 9 anos, 15 alunos tinham 10 anos (88%) e 1 aluno tinha 11 anos (6%). Verificou-se que os inquiridos eram, maioritariamente, do género masculino (59%; n=10) e do género feminino (41%; n=7). Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa (n=17; 100%).

Quando se perguntou se tinham irmãos, mais de metade da turma afirmou que sim (n=12; 71%) e os restantes apontaram que não (n=5; 29%). Dos alunos que referiram ter irmãos, 10 (59%) disseram ter 1 irmão e 2 terem 2 irmãos (12%). De acordo com a questão sobre terem reprovado algum ano, todos os alunos afirmaram que não (n=17; 100%).

Foram, também, colocadas questões para que os alunos expressassem a sua opinião sobre a escola e a turma. A primeira questão foi sobre o gosto pela escola, na qual 16 alunos (94%) responderam que sim e 1 (6%) respondeu que não. Em seguida, perguntou-se sobre o gosto pela turma, onde 16 alunos (94%) afirmaram que sim, enquanto 1 alegou que não. Para complementar, os alunos tiveram a oportunidade de explicar o "porquê" das suas respostas (Apêndice G).

Tabela 14 - Dados Pessoais dos alunos.

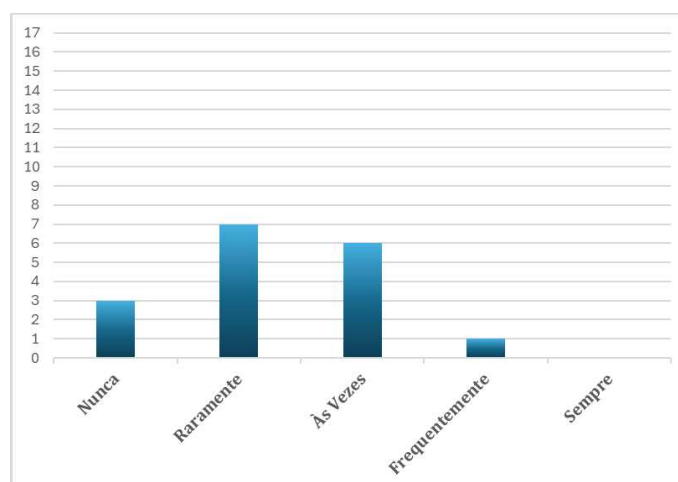
Dados	Número (N)	Percentagem (%)
Idade	17	100%
9 anos	1	6%
10 anos	15	88%
11 anos	1	6%
Género		
Masculino	10	59%
Feminino	7	41%
Nacionalidade		
Portuguesa	17	100%
Tem irmãos		
Sim	12	71%
Não	5	29%

Nº de irmãos		
0 irmãos	5	29%
1 irmão	10	59%
2 irmãos	2	12%
Reprovação de ano		
Sim	0	0%
Não	17	100%
Gosto pela escola		
Sim	16	94%
Não	1	6%
Gosto pela turma		
Sim	16	94%
Não	1	6%

Para uma análise mais precisa dos dados, o inquérito por questionário foi elaborado com a separação das questões conforme o contexto. A primeira parte abordou os conflitos na escola, enquanto a segunda parte focou-se nos conflitos e na sua gestão na turma. Os inquiridos tiveram de selecionar as afirmações que se adequassem melhor às suas opiniões, de acordo com a escala: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre. Em seguida, são apresentados os resultados às questões, sob a forma de gráficos e as respetivas análises dos dados obtidos.

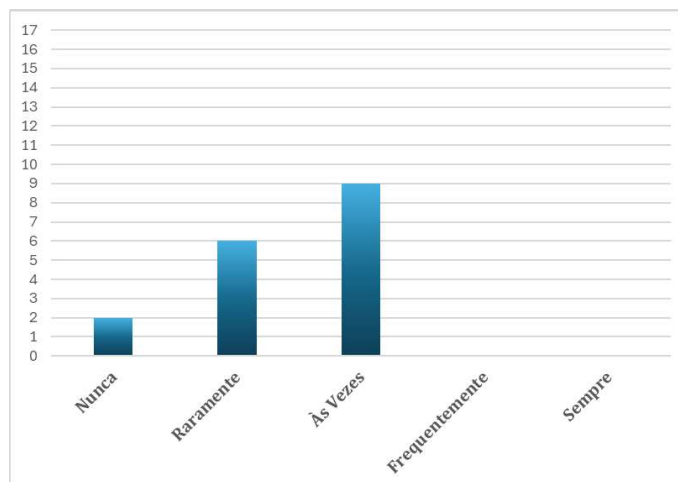
No Gráfico 3 constata-se as respostas à questão “Na tua escola costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os professores?”, 41% (n=7) dos alunos responderam raramente, 35% (n=6) às vezes, 18% (=3) nunca e 6% (=1) frequentemente. A categoria sempre não foi nomeada por nenhum dos participantes (0%).

Gráfico 3 - Respostas à questão “Na tua escola costumam ocorrer conflitos entre alunos e os professores?”.



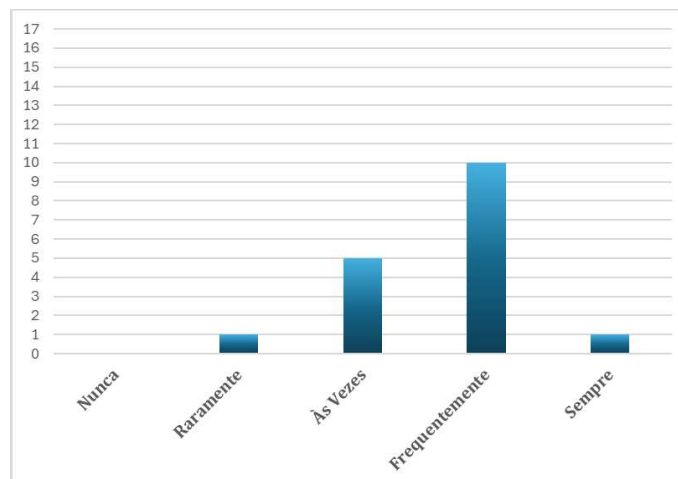
Quanto à questão “Na tua escola costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os auxiliares de ação educativa?”, como se pode observar no Gráfico 4, 53% (n=9) dos alunos indicaram às vezes, 35% (n=6) raramente e 12% (n=2) nunca. Nenhum dos participantes referenciou as categorias frequentemente e sempre (0%).

Gráfico 4 - Respostas à questão “Na tua escola costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os auxiliares de ação educativa?”.

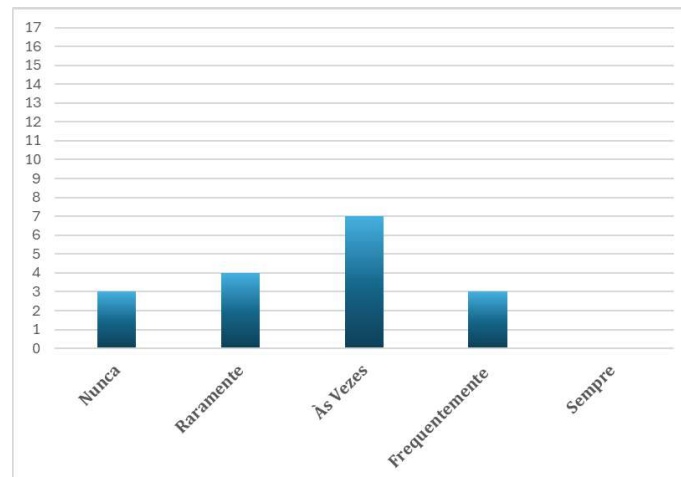


Quando questionados sobre se “Na tua escola observas muitos conflitos entre alunos?”, como se verifica no Gráfico 5, com 59% (n=10) dos alunos que consideraram que os conflitos sucedem frequentemente, 29% (n=5) às vezes, 6% (n=1) raramente e 6% (n=1) sempre. Nenhum dos participantes apresentou a categoria nunca (0%).

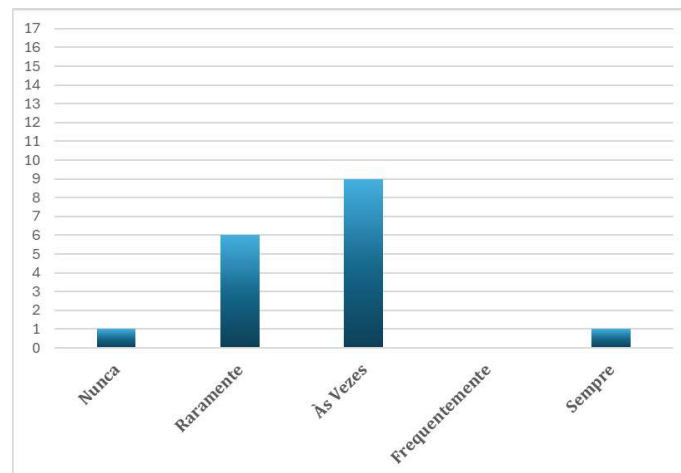
Gráfico 5 - Respostas à questão “Na tua escola observas muitos conflitos entre alunos?”.



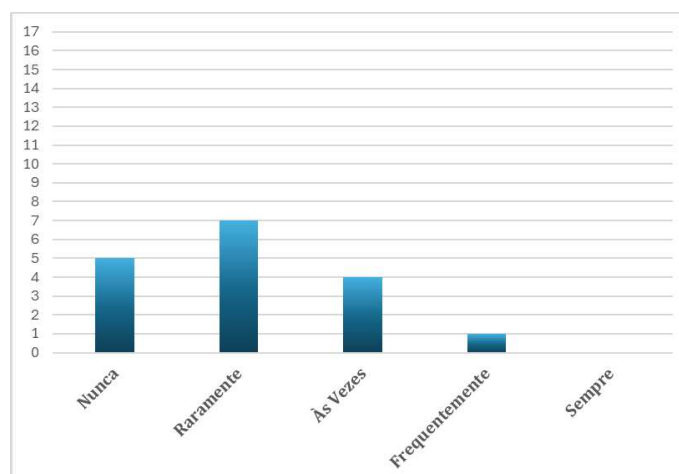
No Gráfico 6, em relação às respostas à questão “Na escola observas que há grupos de alunos em constante conflito?”, 41% (n=7) dos alunos afirmaram às vezes, 24% (n=4) raramente, 18% (n=3) frequentemente e, também, 18% (n=3) nunca. A categoria sempre não foi selecionada (0%).

Gráfico 6 - Respostas à questão “Na escola observas que há grupos de alunos em constante conflito?”.

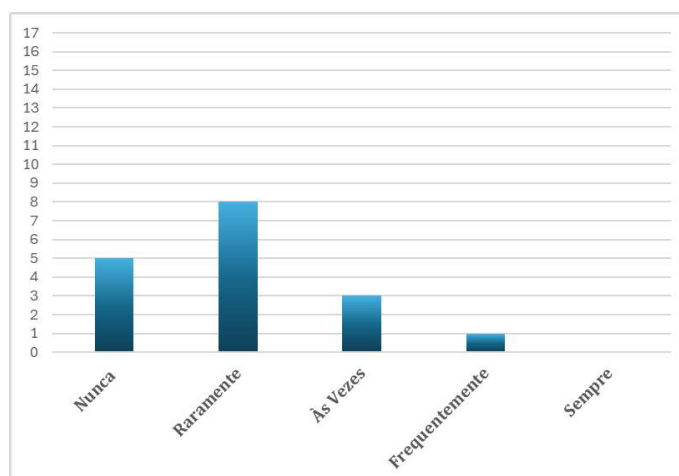
Ainda relativamente à escola, no Gráfico 7, os alunos confrontaram-se com a questão “Na escola há alunos que não estão integrados?”. De acordo com as suas respostas, 53% (n=9) dos alunos selecionaram às vezes, 35% (n=6) raramente, 6% (n=1), sempre, como também, 6% (n=1) nunca. Nenhum participante mencionou a categoria frequentemente (0%).

Gráfico 7 - Respostas à questão “Na escola há alunos que não estão integrados?”.

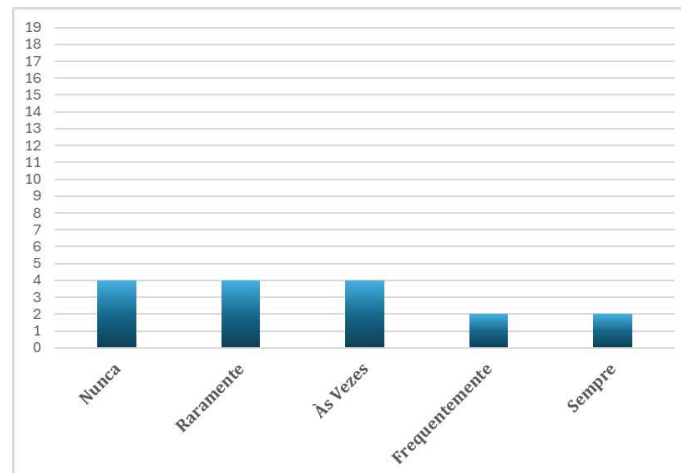
Dando continuidade à análise dos dados seguiram-se questões referentes ao conflito na turma e/ou na sala de aula. Diante da questão “Na tua turma costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os professores?”, no Gráfico 8, 41% (n=7) responderam raramente, 29% (n=5) nunca, 24% (n=4) às vezes e 6% (n=1) frequentemente. A categoria sempre não foi selecionada por nenhum dos participantes (0%).

Gráfico 8 - Respostas à questão “Na tua turma costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os professores?”.

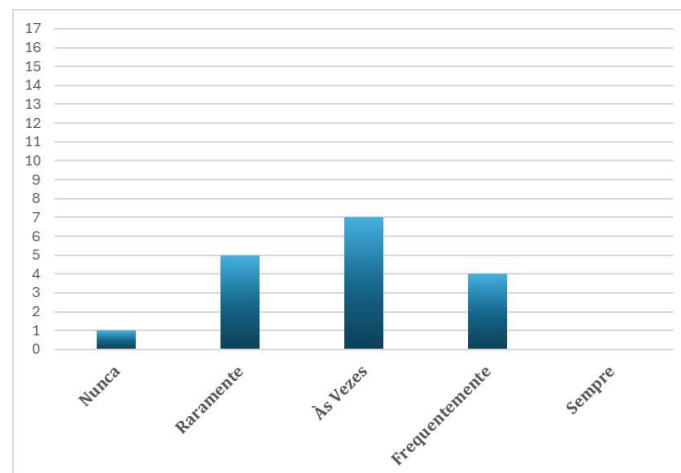
No que se refere a questão “Na tua turma costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os auxiliares de ação educativa?”. No Gráfico 9, 47% (n=8) dos alunos referiram raramente, 29% (n=5) nunca, 18% (n=3) às vezes e 6% (n=1) frequentemente. A categoria sempre não foi selecionada pelos participantes (0%).

Gráfico 9 - Respostas à questão “Na tua turma costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os auxiliares de ação educativa?”.

No Gráfico 10, à questão “Pensas que faltam regras claras para o bom convívio na sala de aula?”, os alunos manifestaram-se da seguinte forma: 24% (n=4) apontaram nunca, 24% (n=4) raramente, 24% (n=4) às vezes, 12% (n=2) frequentemente e 12% (n=2) sempre. Um dos participantes não respondeu (6%; n=1).

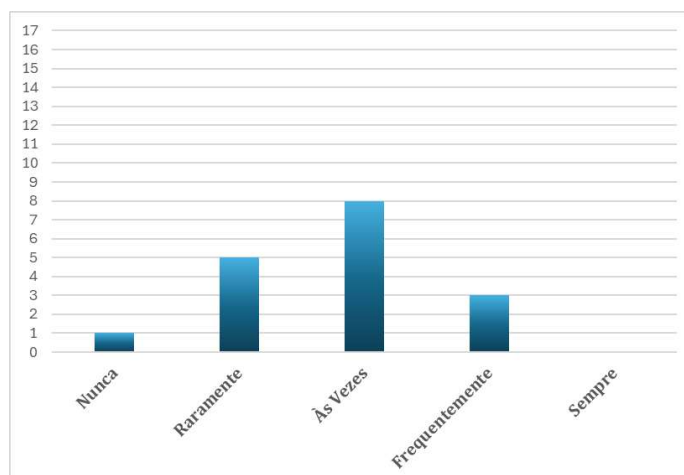
Gráfico 10 - Respostas à questão “Pensas que faltam regras claras para o bom convívio na sala de aula?”.

No Gráfico 11, os alunos ao serem questionados “Na sala de aula há colegas que utilizam palavras inadequadas?”, 41% (n=7) demonstraram que esse comportamento sucede às vezes, 29% (n=5) raramente, 24% (n=4) frequentemente e, por fim, 6% (n=1) nunca. A categoria sempre não foi selecionada por nenhum dos participantes (0%).

Gráfico 11 - Respostas à questão “Na sala de aula há colegas que utilizam palavras inadequadas?”.

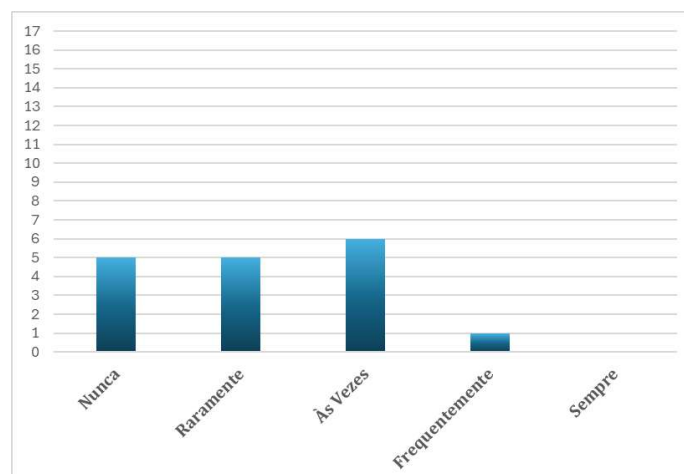
Os alunos ao serem questionados “Na sala de aula há colegas que insultam outros colegas?”, como mostra o gráfico 12, 47% (n=8) afirmaram acontecer essa atitude às vezes, 29% (n=5) raramente, 18% (n=3) frequentemente e 6% (n=1) nunca. A categoria sempre não foi selecionada (0%).

Gráfico 12 - Respostas à questão “Na sala de aula há colegas que insultam outros colegas?”.

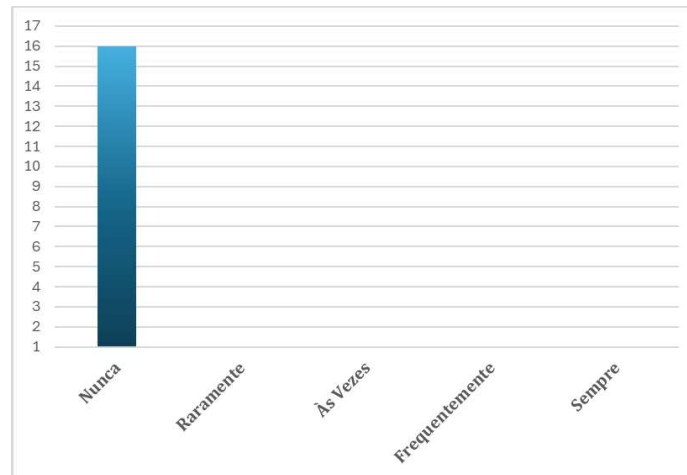


A questão “Na sala de aula há colegas que agredem outros colegas?”, como se verifica no Gráfico 13, 35% (n=6) dos alunos afirmaram às vezes, 29% (n=5) nunca, 29% (n=5) raramente e 6% (n=1) frequentemente. Nenhum participante referiu a categoria sempre (0%).

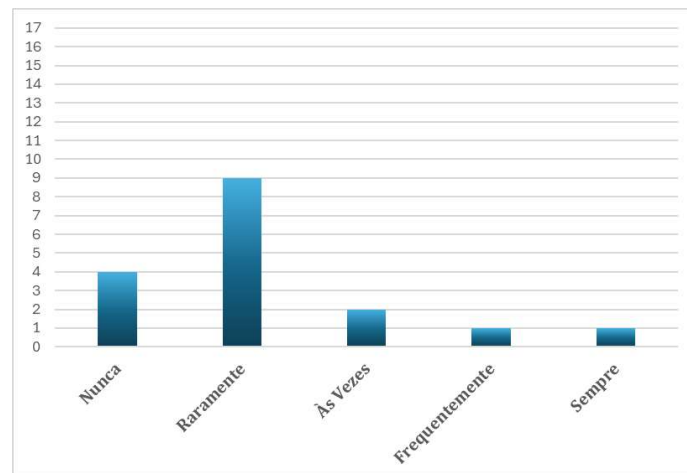
Gráfico 13 - Respostas à questão “Na sala de aula há colegas que agredem outros colegas?”.



No Gráfico 14, após responderem à questão “Na sala de aula há objetos de agressão por parte dos alunos?”. 94% (n=16) dos alunos afirmaram que nunca ocorreu nenhuma agressão que envolvesse a utilização de objetos violentos. Um dos participantes não respondeu à questão (6%; n=1).

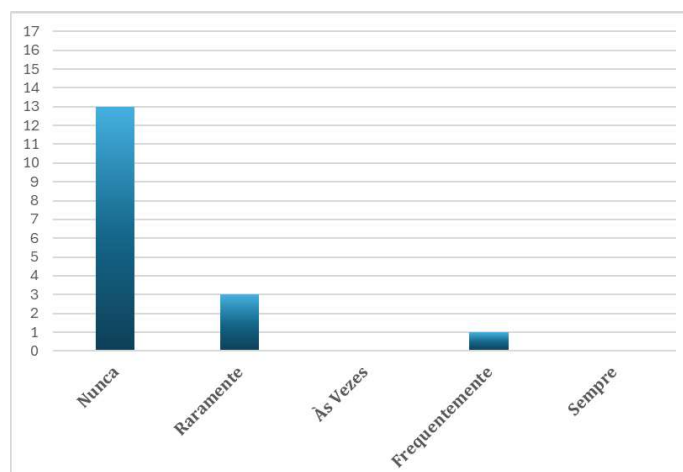
Gráfico 14 - Respostas à questão “Na sala de aula há objetos de agressão por parte dos alunos?”.

Como se pode constatar no Gráfico 15, na resposta à questão “Na tua turma há alunos que intimidam ou ameaçam outros colegas?”, 53% (n=9) dos participantes garantiram a categoria raramente, 24% (n=4) nunca, 12% (n=2) às vezes, 6% (n=1) frequentemente e 6% (n=1) sempre.

Gráfico 15 - Resposta à questão “Na tua turma há alunos que intimidam ou ameaçam outros colegas?”.

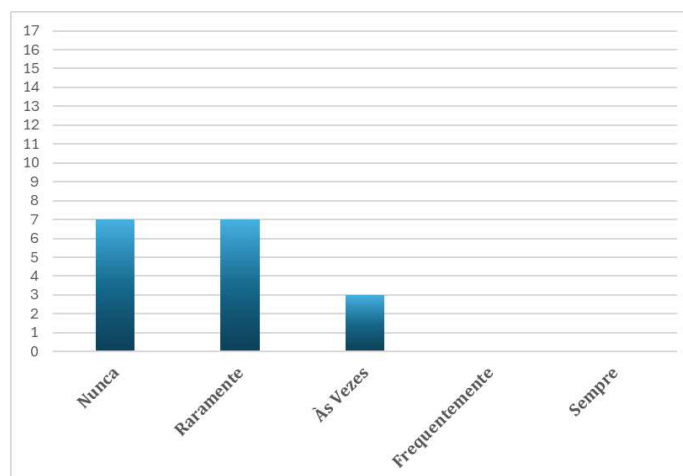
De acordo com a questão “Na tua turma há alunos que roubam outros colegas?”, observa-se no Gráfico 16, que 76% (n=13) dos alunos revelaram nunca, 18% (n=3) raramente e 6% (n=1) frequentemente. As categorias às vezes e sempre não foram selecionadas pelos participantes (0%).

Gráfico 16 - Respostas à questão “Na tua turma há alunos que roubam outros colegas?”.



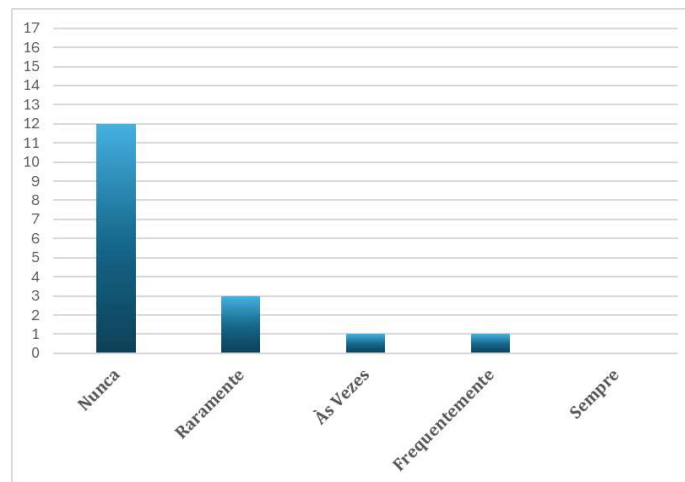
Como mostra o Gráfico 17, os inquiridos ao serem questionados se “Na tua turma observas que há grupos em constante conflito?”, 41% (n=7) dos alunos indicaram nunca como, igualmente, 41% (n=7) raramente e, por fim, 18% (n=3) às vezes. Nenhuma das categorias frequentemente e sempre foram selecionadas pelos participantes (0%).

Gráfico 17 - Respostas à questão “Na tua turma observas que há grupos em constante conflito?”.



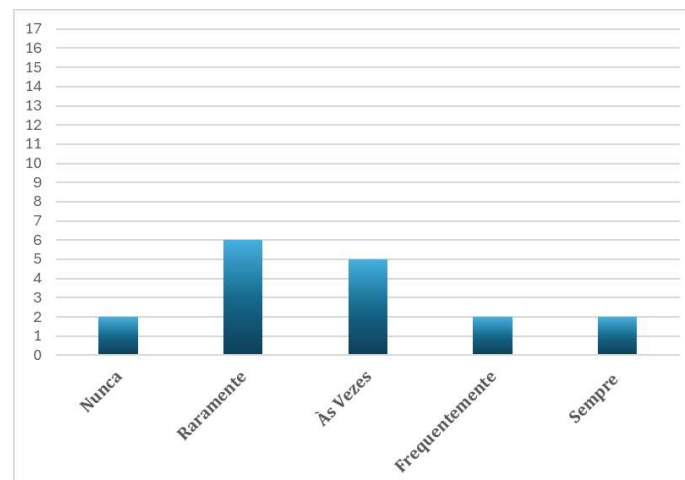
No Gráfico 18, quanto à questão “Na tua turma costumam ocorrer problemas de convívio com alunos de culturas e de países diferentes?”, 71% (n=12) dos alunos expressaram nunca acontecer, 18% (n=3) raramente, 6% às vezes (n=1) e, também, 6% frequentemente (n=1). Nenhum dos participantes selecionou a categoria sempre (0%).

Gráfico 18 - Respostas à questão “Na tua turma costumam ocorrer problemas de convívio com alunos de culturas e de países diferentes?”.



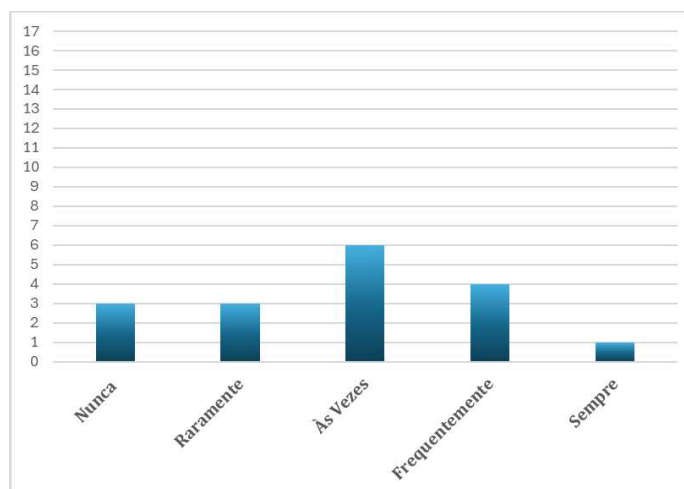
Como se observa no Gráfico 19, os alunos responderam à questão “Os alunos pensam que os professores não os compreendem?”, ao qual, 35% (n=6) garantiram raramente, 29% às vezes (n=5), 12% nunca (n=2), 12% (n=2) frequentemente e 12% (n=2) sempre.

Gráfico 19 - “Os alunos pensam que os professores não os compreendem?”.



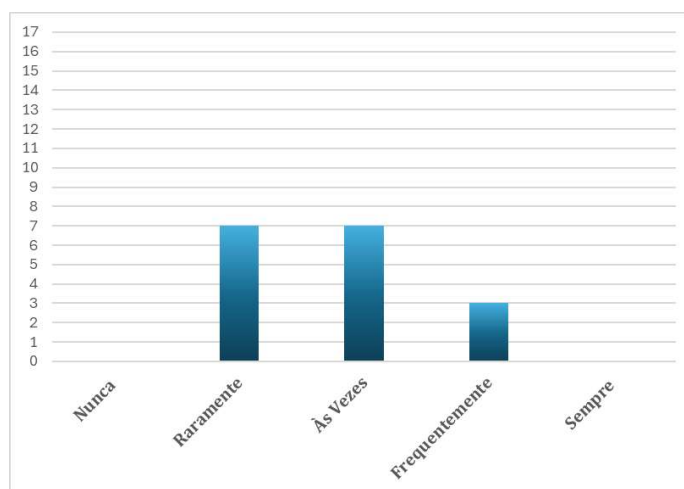
Em seguida, relacionado à gestão do conflito no contexto escolar. Como apresenta o Gráfico 20, a questão colocada foi “Quando há conflitos na minha turma os pais/encarregados de educação ajudam a resolvê-los?”. 35% (n=6) dos alunos mencionaram às vezes, 24% (n=4) frequentemente, 18% (n=3) nunca, 18% (n=3) raramente e, por último, 6% (n=1) sempre.

Gráfico 20 - Respostas à questão “Quando há conflitos na minha turma os pais/encarregados de educação ajudam a resolvê-los?”.

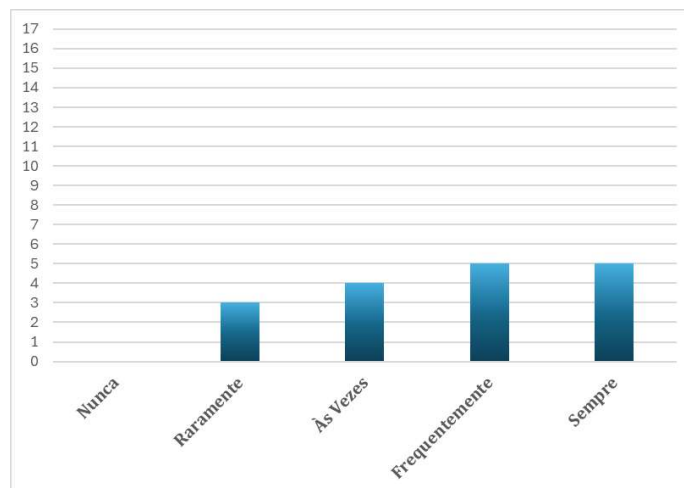


No gráfico 21, verificam-se as respostas dos alunos à questão “Quando há conflitos, os meus colegas ajudam a resolvê-los?”. 41% (n=7) dos alunos responderam raramente e 41% (n=7) às vezes, bem como, 18% (n=3) frequentemente. As categorias nunca e sempre não foram selecionadas por nenhum dos participantes (0%).

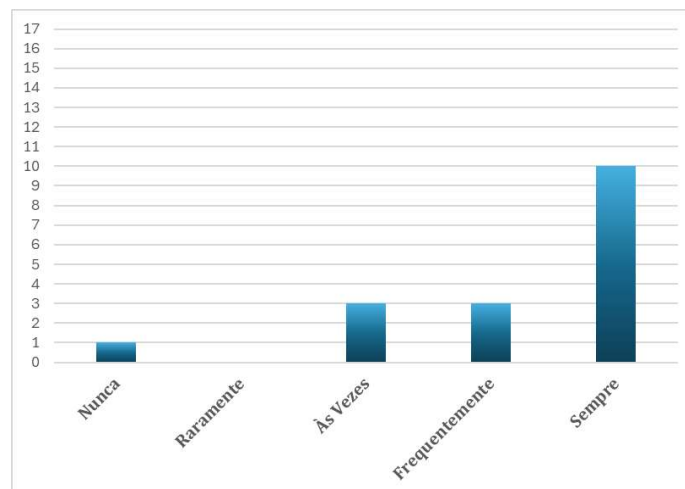
Gráfico 21 - Respostas à questão “Quando há conflitos, os meus colegas ajudam a resolvê-los?”.



Na questão “Quando assisto a um conflito ajudo a resolvê-lo?”, como se pode verificar no Gráfico 22, 29% (n=5) dos alunos responderam frequentemente, 29% sempre (n=5), 24% (n=4) às vezes e 18% raramente (n=3). Nenhum participante selecionou a categoria nunca (0%).

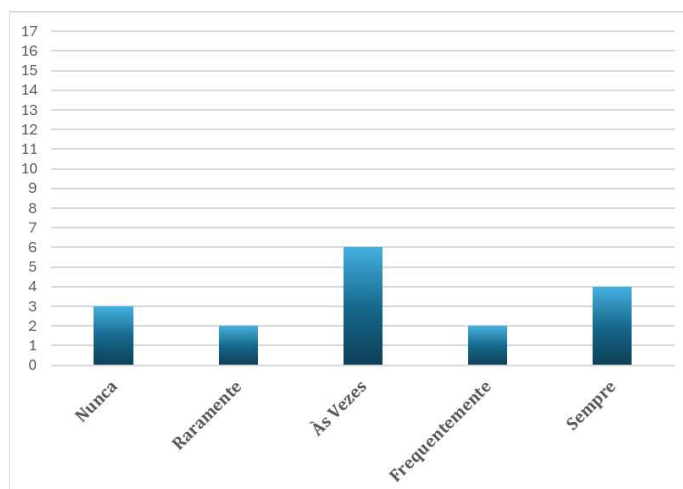
Gráfico 22 - Respostas à questão “Quando assisto a um conflito ajudo a resolvê-lo?”.

Como apresenta o Gráfico 23, a questão colocada aos alunos “Eu procuro não entrar em conflito com os meus colegas?”, demonstra que 59% (n=10) dos alunos referiram sempre, 18% (n=3) frequentemente, 18% (n=3) às vezes e 6% (n=1) nunca. A categoria raramente não foi selecionada (0%).

Gráfico 23 - Respostas à questão “Eu procuro não entrar em conflito com os meus colegas?”.

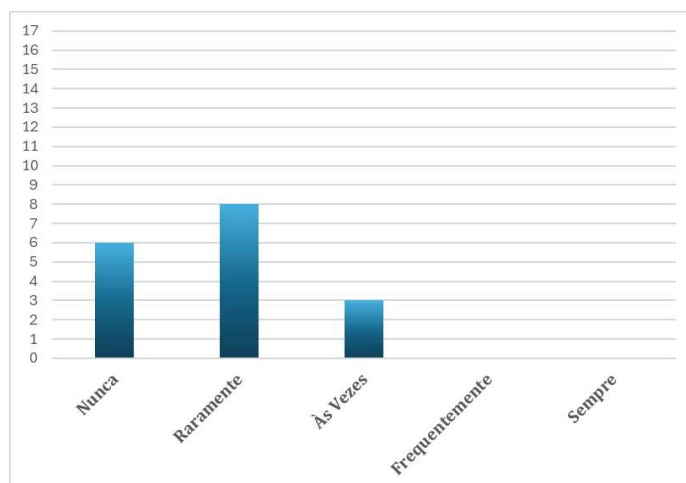
No Gráfico 24, à questão “Quando tenho algum conflito com um colega, procuro alguém para me ajudar?”, 35% (n=6) dos alunos responderam às vezes, 24% (n=4) sempre, 18% (n=3) nunca, 12% (n=2) raramente e 12% (n=2) frequentemente.

Gráfico 24 - Respostas à questão “Quando tenho algum conflito com um colega, procuro alguém para me ajudar?”.



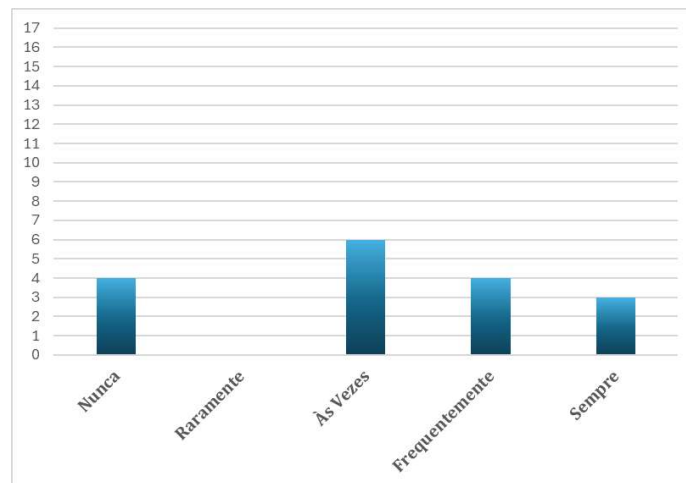
Como se observa no Gráfico 25, quando os alunos foram questionados “Eu entro muitas vezes em conflito com os meus colegas?”, 47% (n=8) afirmaram que esse tipo de comportamento sucede raramente, 18% (n=6) nunca e 35% (n=3) às vezes. Nenhum dos participantes selecionou as categorias frequentemente e sempre (0%).

Gráfico 25 - Respostas à questão “Eu entro muitas vezes em conflito com os meus colegas?”.



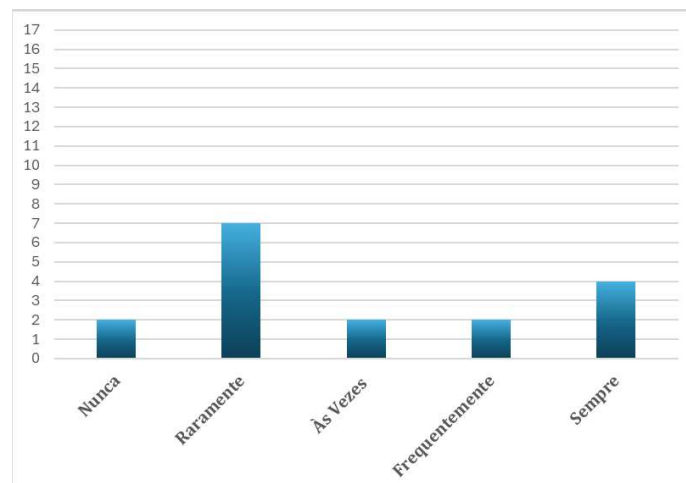
No Gráfico 26, são indicadas as respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, tento entender o que ele está a pensar?”. 35% (n=6) dos inquiridos revelaram às vezes, 24% (n=4) frequentemente, 24% (n=4) nunca e 18% (n=3) sempre. A categoria raramente não foi selecionada (0%).

Gráfico 26 - Respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, tento entender o que ele está a pensar?”.



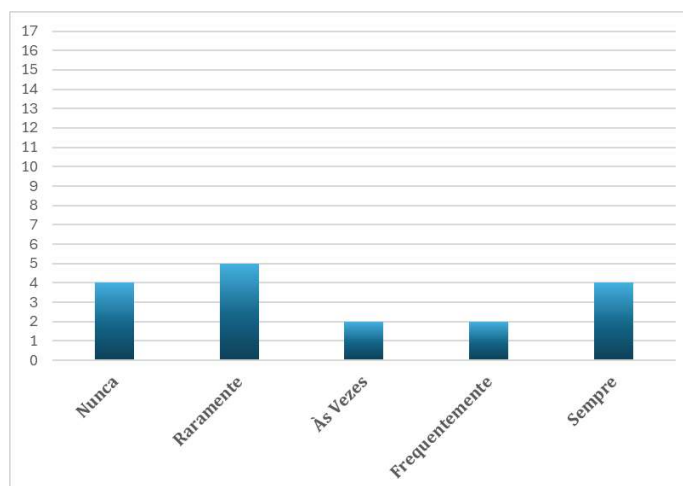
Em seguida, na questão “Quando tenho um conflito com um colega, fico nervoso?”, como se observa no Gráfico 27, 41% (n=7) dos alunos referiram raramente, 24% (n=4) sempre, 12% (n=2) frequentemente, 12% (n=2) às vezes e 12% (n=2) nunca.

Gráfico 27 - Respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, fico nervoso?”.



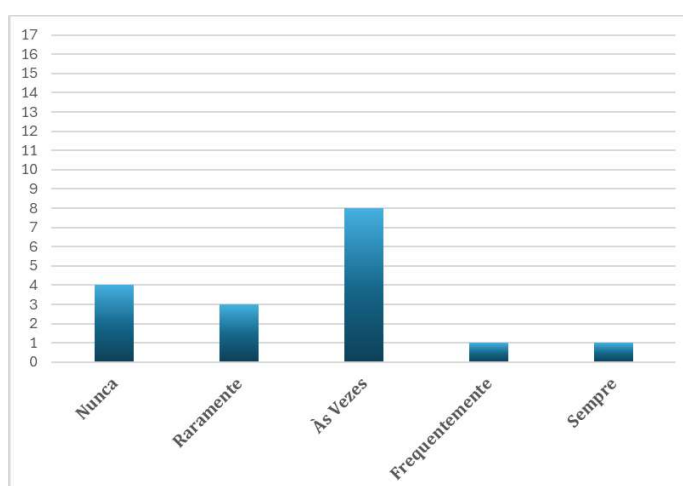
No Gráfico 28, quando os alunos foram questionados pela questão “Quando tenho um conflito com um colega, fico triste?”, 29% (n=5) selecionaram a categoria raramente, 24% (n=4) nunca, 24% (n=4) sempre, 12% (n=2) às vezes e 12% (n=2) frequentemente.

Gráfico 28 - Respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, fico triste?”.

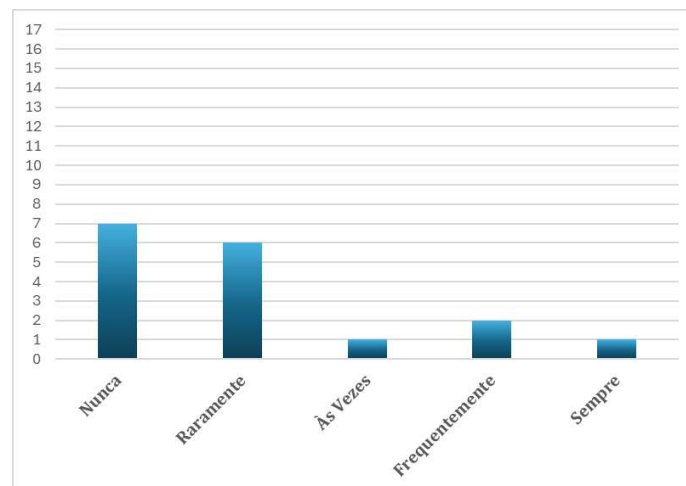


No Gráfico 29, as respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, prefiro ficar calado?” foram apresentadas da seguinte forma: 47% (n=8) na categoria às vezes, 24% (n=4) nunca, 18% (n=3) raramente, 6% (n=1) frequentemente e 6% (n=1) sempre.

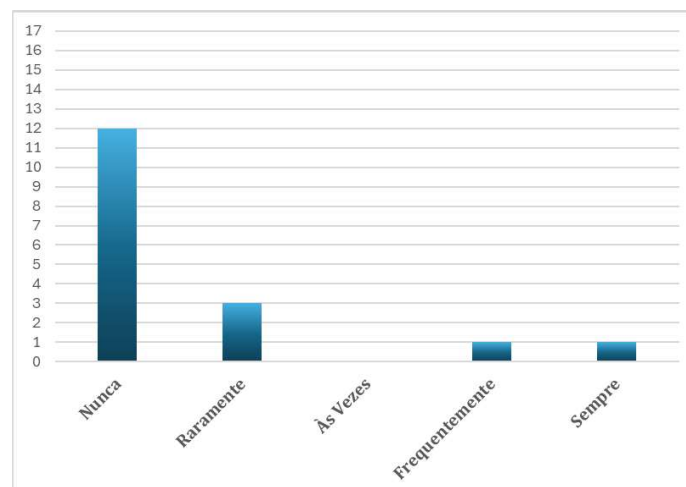
Gráfico 29 - Respostas à questão “Quando tenho um conflito com um colega, prefiro ficar calado?”.



No Gráfico 30, os alunos foram questionados “Quando entro em conflito com os meus colegas digo-lhes palavrões?”. As respostas indicaram que 41% (n=7) dos participantes afirmaram nunca, 35% (n=6) raramente, 12% (n=2) frequentemente, 6% (n=1) às vezes e 6% (n=1) sempre.

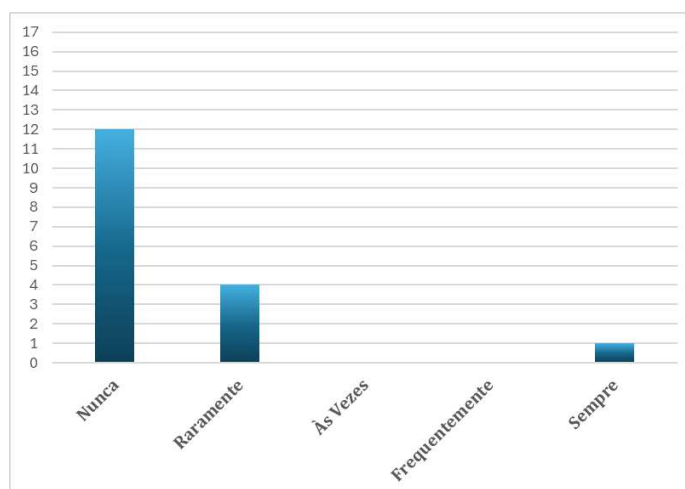
Gráfico 30 - Respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas digo-lhes palavrões?”.

Como se verifica no Gráfico 31 a questão “Quando entro em conflito com os meus colegas bato-lhes?”, 71% dos alunos mencionaram a categoria nunca ($n=12$), 18% ($n=3$) raramente, 6% ($n=1$) frequentemente e 6% ($n=1$) sempre. A categoria às vezes não foi seleccionada por nenhum dos participantes (0%).

Gráfico 31 - Respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas bato-lhes?”.

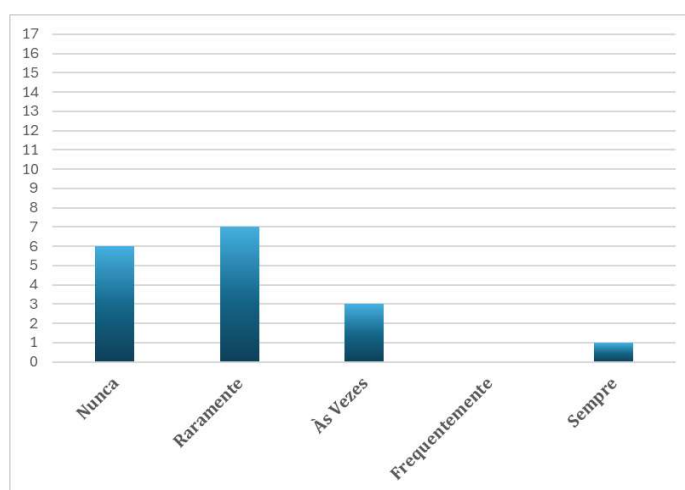
No Gráfico 32, perante a questão “Quando entro em conflito com os meus colegas ameaço-os?”, 71% ($n=12$) dos alunos afirmaram nunca, 24% ($n=4$) raramente e 6% ($n=1$). Nenhum dos inquiridos mencionou as categorias às vezes e frequentemente (0%).

Gráfico 32 - Respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas ameaço-os?”.

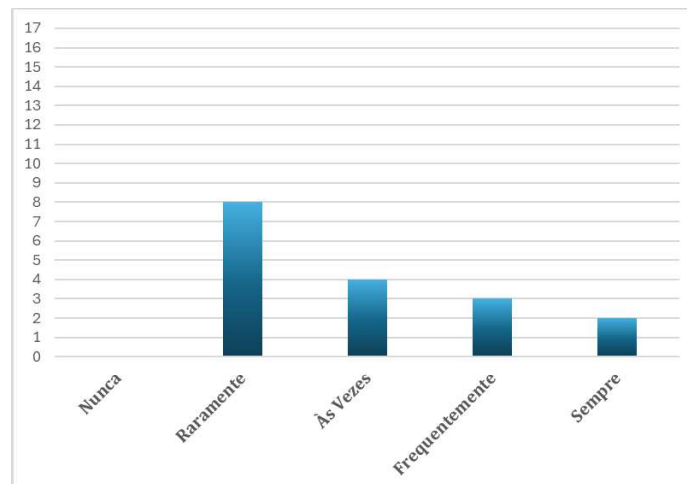


As respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas grito-lhes?”, no Gráfico 33, revelaram que 41% (n=7) dos alunos referiram raramente, 35% (n=6) nunca, 18% (n=3) às vezes e 6% (n=1) sempre. Nenhum dos participantes selecionou a categoria frequentemente (0%).

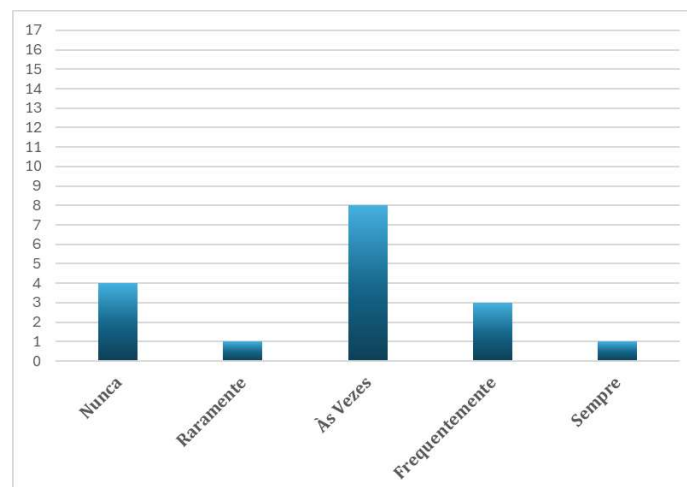
Gráfico 33 - Respostas à questão “Quando entro em conflito com os meus colegas grito-lhes?”.



Como mostra o Gráfico 34, na seguinte questão “Normalmente são os meus colegas que entram em conflito comigo?”, 47% (n=8) dos alunos referiram raramente, 24% (n=4) às vezes, 18% (n=3) frequentemente e 12% (n=2) sempre. Nenhum dos participantes respondeu à categoria nunca (0%).

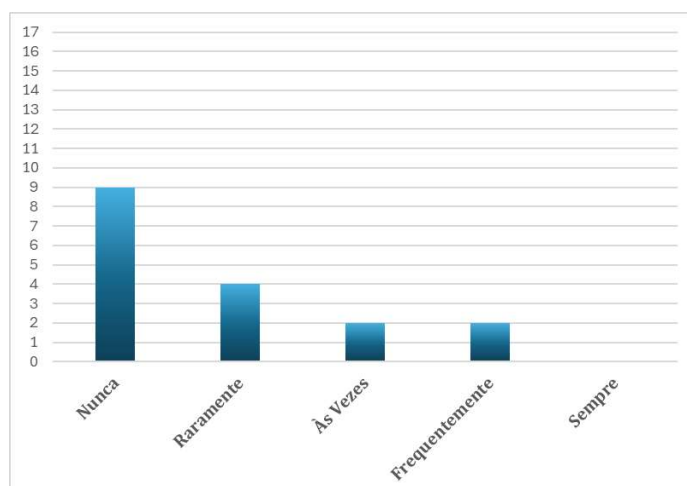
Gráfico 34 - Respostas à questão “Normalmente são os meus colegas que entram em conflito comigo?”.

Os alunos no momento em que foram questionados “Quando os meus colegas entram em conflito comigo dizem-me palavrões?”, no Gráfico 35, 47% (n=8) selecionaram a categoria às vezes, 24% (n=4) nunca, 18% (n=3) frequentemente, 6% (n=1) validou raramente e 6% (n=1) sempre.

Gráfico 35 - Respostas à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo dizem-me palavrões?”.

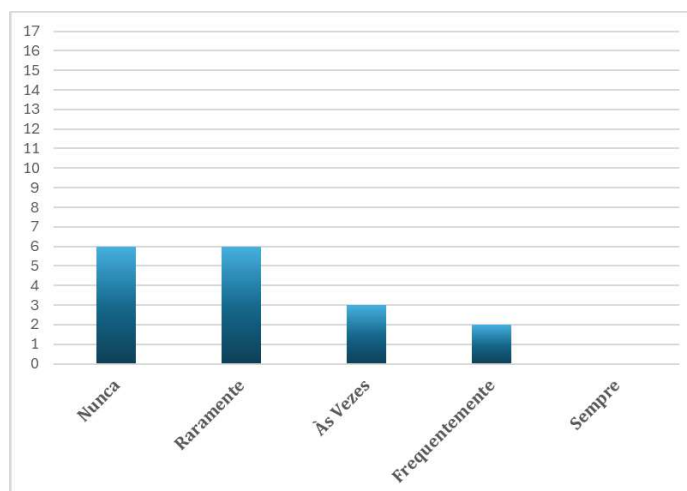
Perante a questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo batem-me?”, no Gráfico 36, 53% (n=9) dos alunos responderam nunca, 24% (n=4) raramente, 12% (n=2) às vezes e 12% (n=2) frequentemente. A categoria sempre não foi selecionada por nenhum dos participantes (0%).

Gráfico 36 - Respostas à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo batem-me?”.

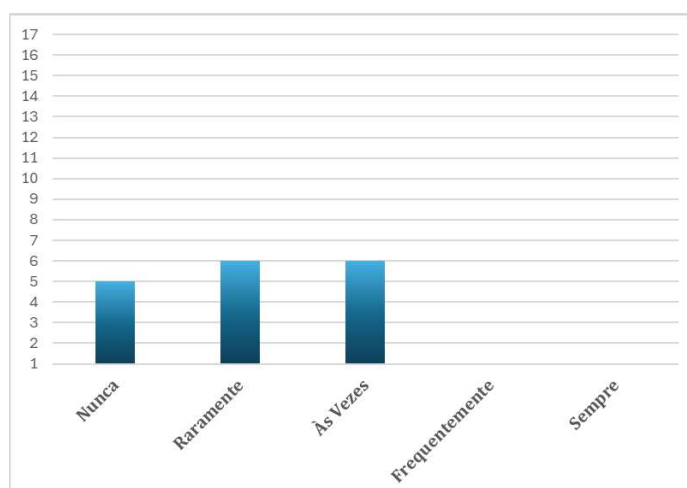


No Gráfico 37, os alunos responderam à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo ameaçam-me?”. 35% (n=6) dos alunos referiram nunca, 35% (n=6) raramente, 18% (n=3) às vezes e 12% (n=2) frequentemente. Nenhum participante selecionou a categoria sempre (0%).

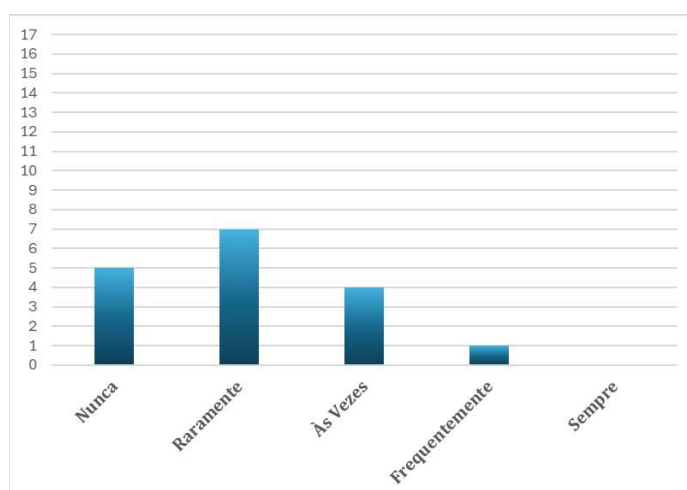
Gráfico 37 - Respostas à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo ameaçam-me?”.



O Gráfico 38, apresenta as respostas dos alunos à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo gritam-me?”. 35% (n=6) referiram raramente, 35% (n=6) às vezes, 29% (n=5) nunca. As categorias frequentemente e sempre não foram selecionadas pelos participantes (0%).

Gráfico 38 - Respostas à questão “Quando os meus colegas entram em conflito comigo gritam-me?”

Por fim, no Gráfico 39, as respostas à questão “Os conflitos continuam ao longo de vários dias?”. 41% (n=7) afirmaram raramente, 29% (n=5) nunca, 24% (n=4) às vezes e 6% (n=1) frequentemente. A categoria sempre não foi selecionada por nenhuma participante (0%).

Gráfico 39 - Respostas à questão “Os conflitos continuam ao longo de vários dias?”.

Síntese

A análise do questionário geral aplicado aos alunos revelou dados importantes sobre a percepção dos conflitos em alguns ambientes do contexto escolar e da turma do 5.º ano de escolaridade em particular.

De acordo com os dados, verificou-se no contexto geral da escola, um número elevado de conflitos entre os alunos, enquanto que na turma esse número foi menor. Ou seja, a maioria dos alunos selecionou a categoria “frequentemente” para caracterizar os conflitos no ambiente escolar, já na turma a categoria mais selecionada foi “às vezes”. Os dados ainda mostraram que os conflitos entre alunos e professores, bem como os conflitos entre alunos e auxiliares de ação educativa, apresentaram um maior número na escola em geral do que dentro da própria turma.

Além disso, na turma observou-se que a maioria dos alunos referiu que os conflitos presenciados envolveram um baixo número de comportamentos agressivos, como insultos, ameaças, gritos ou até mesmo agressões físicas. Também um elevado número de alunos garantiu que nunca, ou raramente, observaram grupos em constante conflito.

A maioria dos alunos indicou que costumava procurar alguém para os ajudar quando entravam em conflito. Nomeadamente, um maior número de alunos revelou que os pais costumavam ajudar a resolvê-los. A maioria dos alunos também relatou receber raramente ou às vezes apoio dos colegas quando enfrentavam este tipo de situações.

Para concluir, os alunos afirmaram que a maior parte dos conflitos foram pontuais, não se prolongando ao longo do tempo/por vários dias. Pelo contrário, estes foram geralmente resolvidos de forma mais rápida. A maioria dos alunos garantiu ainda que procuravam sempre não entrar em conflito com os colegas.

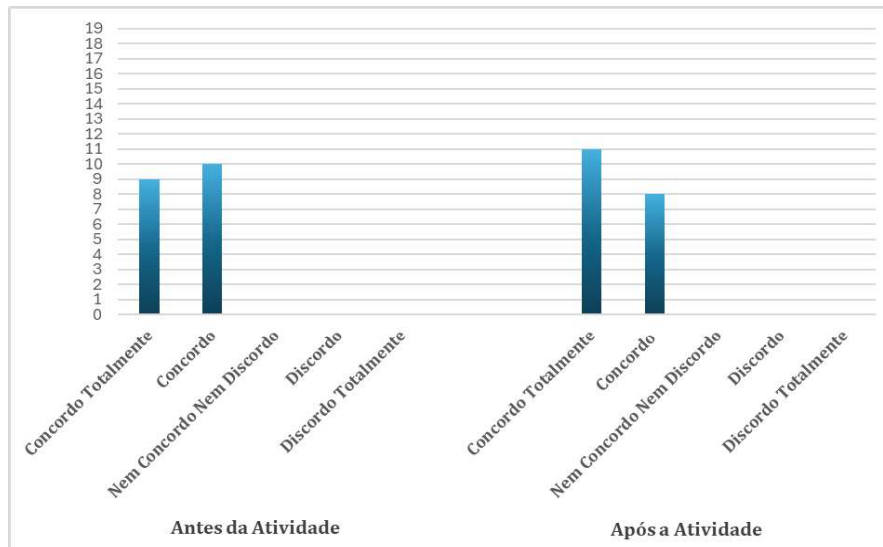
2.4.2. Inquérito por Questionário – Inicial e Final – aos alunos sobre as atividades

Para uma melhor análise dos dados foram aplicados dois inquéritos por questionário (Apêndices D e E), um antes e um depois das atividades, a fim de se relacionar os dados do estudo. A sua aplicação teve como objetivo recolher a opinião dos inquiridos acerca da relevância do desenvolvimento de atividades em grupo, bem como a importância do trabalho em equipa para minimizar ou resolver conflitos. Nos inquéritos por questionário, participaram 19 alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade.

Os inquiridos, em ambos os questionários, tiveram de selecionar o item que se adequasse melhor à sua resposta, de acordo com a escala: concordo totalmente, concordo, nem concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. As respostas às questões foram analisadas conjuntamente, sob a forma de gráficos e com uma análise dos dados recolhidos.

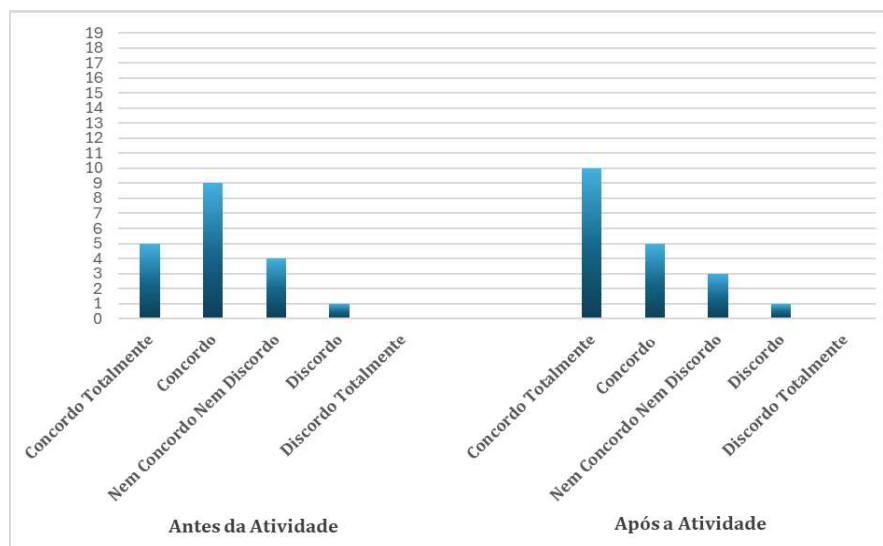
Conforme apresentado no gráfico 40, nas respostas às questões sobre a importância da participação em atividades de grupo, numa primeira fase, 53% (n=10) dos inquiridos responderam concordo e 47% (n=9) concordo totalmente. Numa segunda fase, 58% (n=11) dos alunos alegaram concordo totalmente e 42% (n=8) concordo. As categorias nem concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente não foram selecionadas pelos participantes em nenhuma das questões (0%). Em síntese, verifica-se a evolução positiva das respostas acerca da importância dos alunos participarem em atividades de grupo.

Gráfico 40 - Respostas às questões “Sinto que é importante participar em atividades de grupo?” Vs “Sinto que foi importante participar nas atividades de grupo?”.



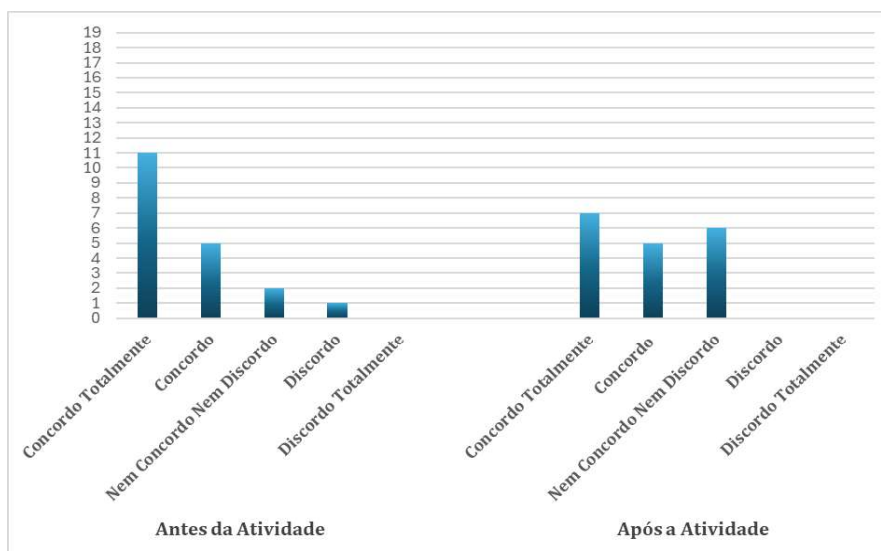
Em seguida, como ilustra o gráfico 41 foram colocadas aos alunos as questões acerca da participação voluntária em atividades de grupo, no qual, na primeira questão, 47% (n=9) referenciaram concordo, 26% (n=5) concordo totalmente, 21% (n=4) nem concordo nem discordo e 5% (n=1) discordo. No segundo momento, 53% (n=10) dos alunos garantiram concordo totalmente, 26% (n=5) concordo, 16% (n=3) nem concordo nem discordo e 5% (n=1) discordo. Nenhum dos participantes selecionou a categoria discordo totalmente (0%). Em síntese, observa-se a evolução positiva das respostas, pois os alunos reconheceram que participaram de forma voluntária nas atividades.

Gráfico 41 - Respostas às questões “Participo de forma voluntária em atividades com os meus colegas?” Vs “Participei de forma voluntária nas atividades com os meus colegas?”.



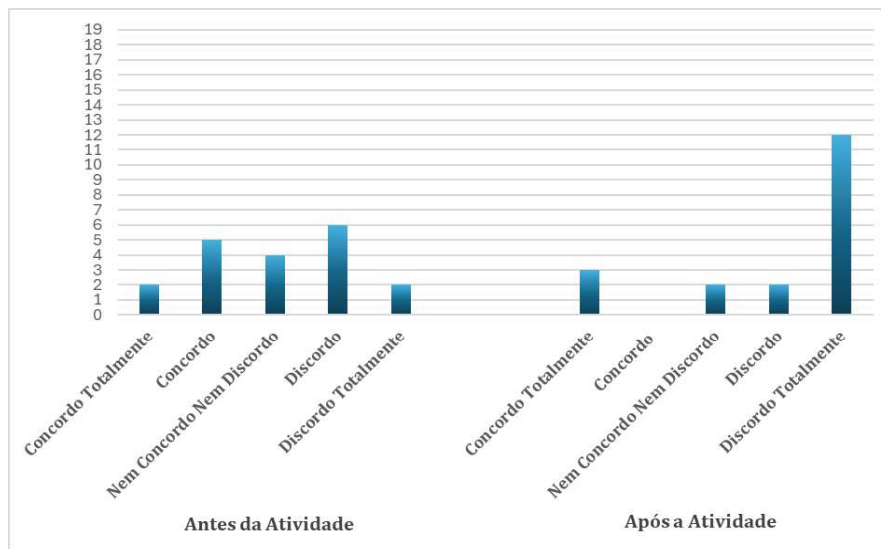
De acordo com as respostas obtidas sobre a importância da comunicação na prevenção de conflitos, no gráfico 42, num primeiro momento, 58% (n=11) dos alunos argumentaram concordo totalmente, 26% (n=5) concordo, 11% (n=2) nem concordo nem discordo, 5% (n=1) discordo. Não houve nenhuma resposta que tenha selecionado a categoria discordo totalmente (0%). No segundo momento, 37% (n=7) dos alunos afirmaram concordo totalmente, 35% (n=6) nem concordo nem discordo e 26% (n=5) concordo. Um dos participantes não respondeu a esta questão no segundo momento (5%; n=1). As categorias discordo e discordo totalmente não foram selecionadas (0%). Em síntese, verifica-se a diminuição das respostas nas categorias concordo totalmente e concordo, e um aumento das respostas na categoria discordo. Ou seja, a maioria dos alunos não sentiu a comunicação como algo importante para a prevenção dos conflitos.

Gráfico 42 - Respostas às questões “A comunicação é importante para prevenir conflitos?” Vs “A comunicação foi importante para prevenir conflitos?”.



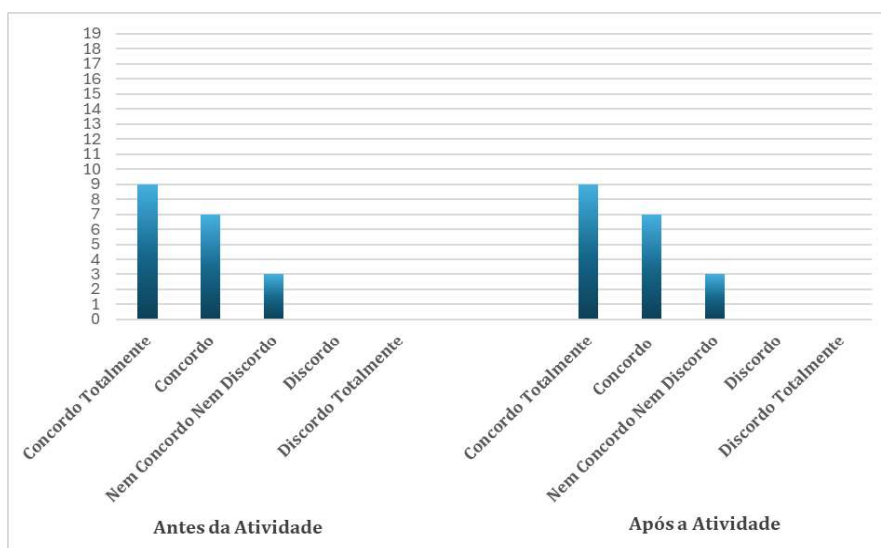
No gráfico 43, podemos ver as respostas dos alunos quando foram questionados sobre a sua preferência em realizar atividades sozinhos. No primeiro momento, 32% (n=6) dos alunos afirmaram discordo, 26% (n=5) concordo, 21% (n=4) nem concordo nem discordo, 11% (n=2) concordo totalmente e 11% (n=2) discordo totalmente. Após a realização das atividades, ou seja, no segundo momento, 63% (n=12) dos alunos expressaram discordo totalmente, 16% (n=3) concordo, 11% (n=2) nem concordo nem discordo e 11% (n=2) discordo. A categoria concordo não foi selecionada pelos participantes no segundo momento (0%). Em síntese, verifica-se a evolução positiva em relação à opinião dos alunos sobre as vantagens de se trabalhar em grupo em vez de se trabalhar sozinho; os alunos consideraram que trabalhar em grupo revelou ser uma opção mais desafiante.

Gráfico 43 - Respostas às questões “Prefiro realizar atividades sozinho?” Vs “Preferia ter realizado as atividades sozinho?”.



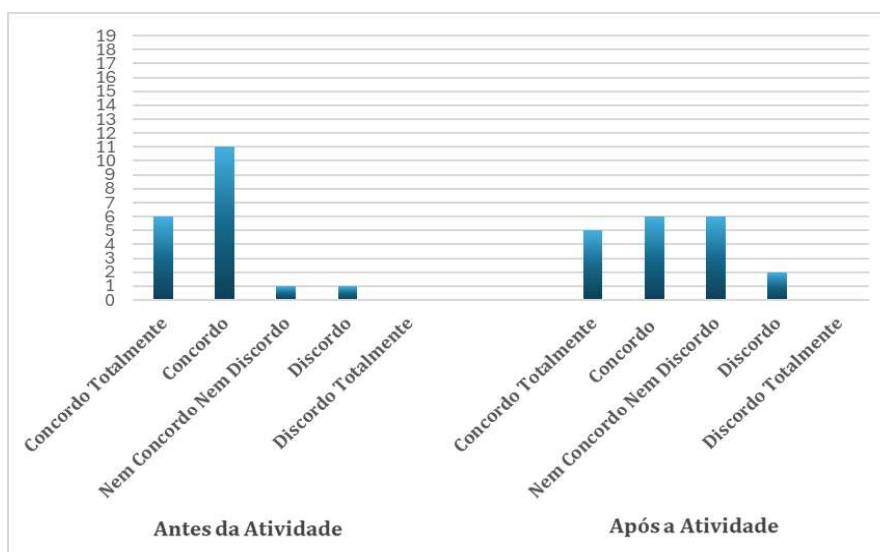
O gráfico 44 apresenta as respostas às questões relacionadas com a valorização das ideias, comportamentos e opiniões dos colegas durante as atividades em grupo. Verifica-se que as respostas foram semelhantes nos dois momentos. Assim, 47% (n=9) dos alunos indicaram concordo totalmente, 37% (n=7) concordo, e 16% (n=3) nem concordo nem discordo. Não foram registadas respostas nas categorias discordo e discordo totalmente (0%). Em síntese, observa-se que não houve evolução das respostas, pois os alunos mantiveram a mesma perceção quanto à valorização das ideias, comportamentos e opiniões dos seus colegas.

Gráfico 44 - Respostas às questões “Valorizo as ideias, os comportamentos e as opiniões dos meus colegas na realização de atividades em grupo?” Vs “Valorizei as ideias, os comportamentos e as opiniões dos meus colegas na realização das atividades em grupo?”.



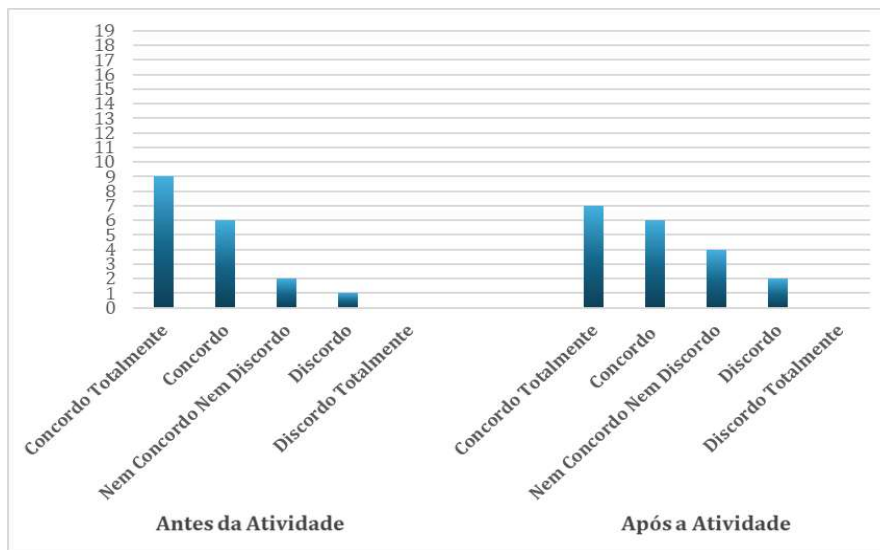
No gráfico 45, nas respostas obtidas sobre a importância da realização de atividades em grupo para criar laços de amizade verifica-se que inicialmente, 58% (n=11) dos alunos selecionaram a categoria concordo, 32% (n=6), concordo totalmente, 5% (n=1), nem concordo nem discordo e 5% (n=1) discordo. A categoria discordo totalmente não foi selecionada (0%). No segundo momento, 32% (n=6) dos alunos afirmaram concordo, 32% (n=6) nem concordo nem discordo, 26% (n=5) concordo totalmente e 11% (n=2) discordo. A categoria discordo totalmente não foi selecionada (0%). Em síntese, houve uma evolução negativa, pois os resultados sugerem que os alunos não consideraram ter sido importante criar laços de amizade para a realização de atividades em grupo.

Gráfico 45 - Respostas às questões "Realizar atividades em grupo é importante para criar laços de amizade" Vs "Realizar atividades em grupo foi importante para criar laços de amizade".



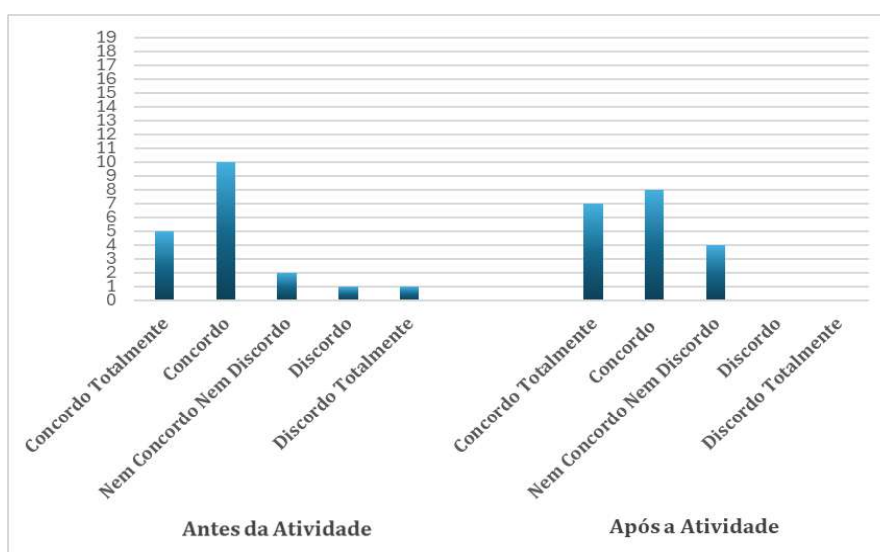
No gráfico 46, ao serem questionados sobre a comunicação com todos os colegas durante a realização de atividades, num primeiro momento, 47% (n=9) dos alunos afirmaram concordo totalmente, 32% (n=6) concordo, 11% (n=2) nem concordo nem discordo e 5% (n=1) discordo. Um dos alunos não respondeu à primeira questão (5%; n=1). Num segundo momento, 37% (n=7) dos inquiridos selecionaram concordo totalmente, 32% (n=6) concordo, 21% (n=4) nem concordo nem discordo e 11% (n=2) discordo. As categorias discordo totalmente não foram selecionadas nem no primeiro, nem no segundo momentos (0%). Em síntese, observa-se uma evolução negativa das respostas. Ou seja, a maioria dos alunos não comunicou com todos os seus colegas quando realizaram as atividades em grupo.

Gráfico 46 - Respostas às questões “Comunico com todos os meus colegas quando realizo atividades em grupo” Vs “Comuniquei com todos os meus colegas quando realizei as atividades em grupo”.



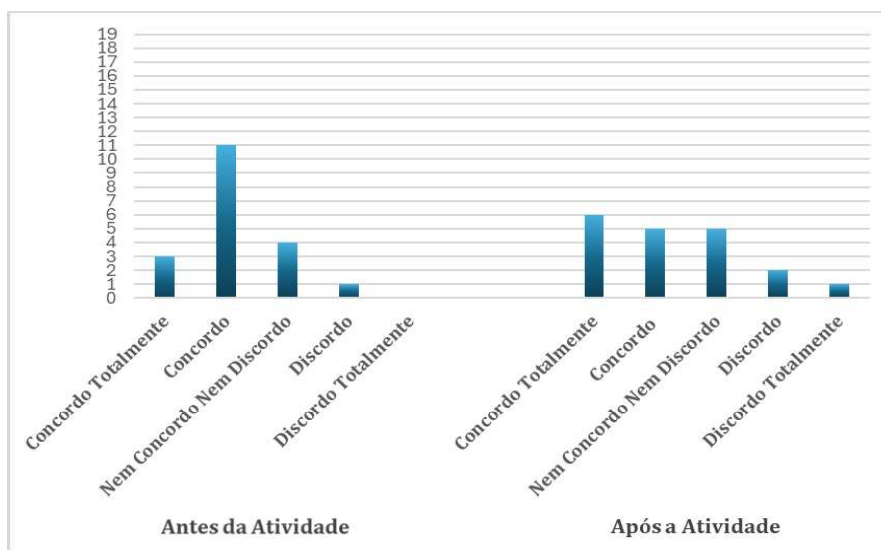
Os alunos ao serem questionados sobre se procuram ajudar os seus colegas quando realizam atividades, como confere o gráfico 47, 53% (n=10) indicaram concordo, 26% (n=5) concordo totalmente, 11% (n=2) nem concordo nem discordo, 5% (n=1) concordo e 5% (n=1) discordo totalmente. Após os alunos participarem nas atividades de grupo, 42% (n=8) afirmaram concordo, 37% (n=7) concordo totalmente e 21% (n=4) nem concordo nem discordo. Nenhum dos inquiridos selecionou as categorias discordo e nem concordo nem discordo (0%). Os resultados apontam para que não houve evolução entre as categorias concordo totalmente e concordo, porém houve evolução positiva nas categorias discordo e discordo totalmente, o que sugere que os alunos procuraram ajudar os colegas nas atividades.

Gráfico 47 - Respostas às questões “Procuo ajudar os meus colegas nas atividades, quando eles precisam” Vs “Procurei ajudar os meus colegas nas atividades, quando eles precisaram”.



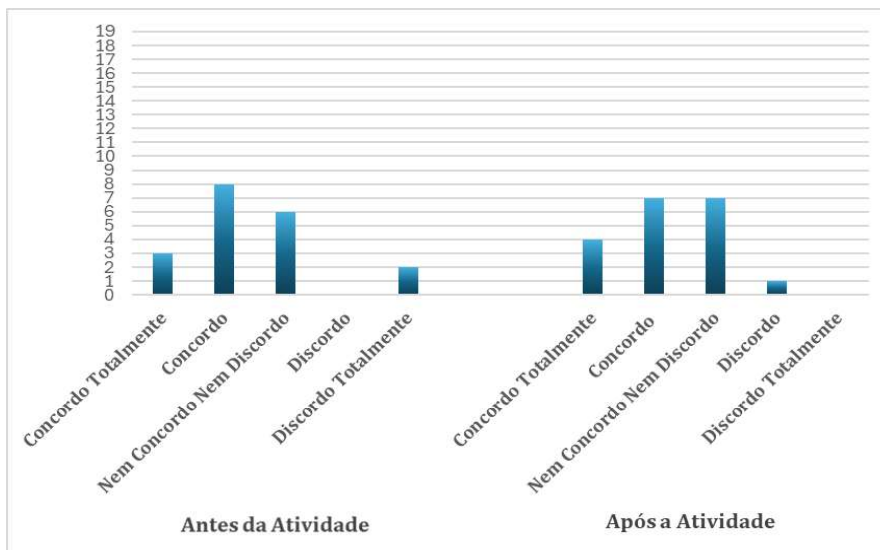
No gráfico 48, sobre se os colegas comunicam consigo durante a realização de atividades, num primeiro momento, 58% (n=11) responderam concordo, 21% (n=4) nem concordo nem discordo, 16% (n=3) concordo totalmente e 5% (n=1) discordo. A categoria discordo totalmente não foi selecionada neste primeiro momento (0%). Num segundo momento, 32% (n=6) referenciaram concordo totalmente, 26% (n=5) concordo, 26% (n=5) nem concordo nem discordo, 11% (n=2) discordo e 5% (n=1) discordo totalmente. Em síntese, os dados revelam uma evolução negativa, pois as respostas apontam para falta de comunicação entre os alunos durante a realização das atividades em grupo.

Gráfico 48 - Respostas às questões “Os meus colegas comunicam comigo quando se realizam as atividades” Vs “Os meus colegas comunicaram comigo quando realizamos as atividades”.



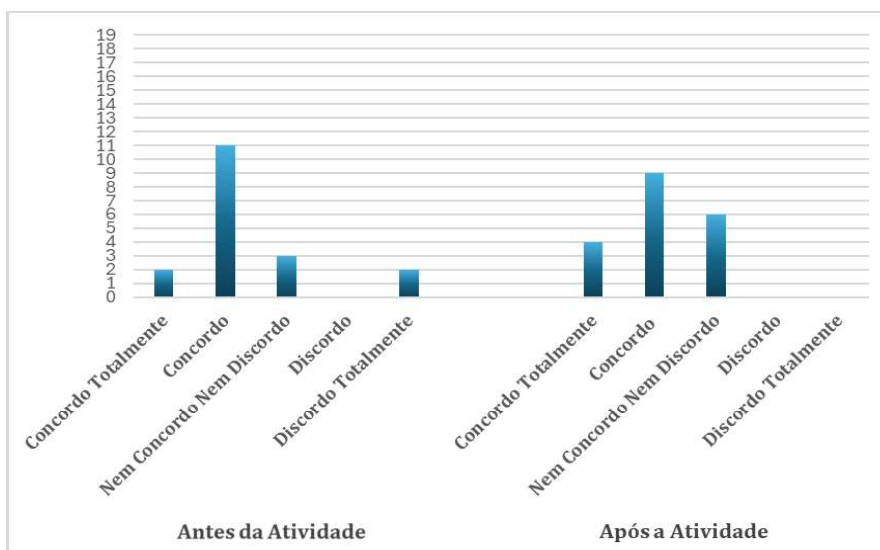
No gráfico 49, sobre a resposta às questões sobre a relevância da realização de atividades em grupo para a prevenção ou resolução de conflitos, num primeiro momento, 42% (n=8) dos participantes selecionaram a categoria concordo, 32% (n=6) nem concordo nem discordo, 16% (n=3) concordo totalmente e 11% (n=2) discordo totalmente. A categoria discordo não foi selecionada neste primeiro momento (0%). No segundo momento, contabiliza-se a categoria concordo e a categoria nem concordo nem discordo com a mesma percentagem de 37% (n=7) de respostas, 21% (n=4) concordo e 5% (n=1) discordo. A categoria discordo totalmente não foi selecionada (0%). Os resultados apontam para que não houve evolução entre as categorias concordo totalmente e concordo, porém houve evolução positiva nas categorias discordo e discordo totalmente, o que sugere que as atividades contribuíram para prevenir ou resolver conflitos.

Gráfico 49 - Respostas às questões “Realizar atividades em grupo contribuem para prevenir ou resolver conflitos” Vs “Realizar atividades em grupo contribuiu para prevenir ou resolver conflitos”.



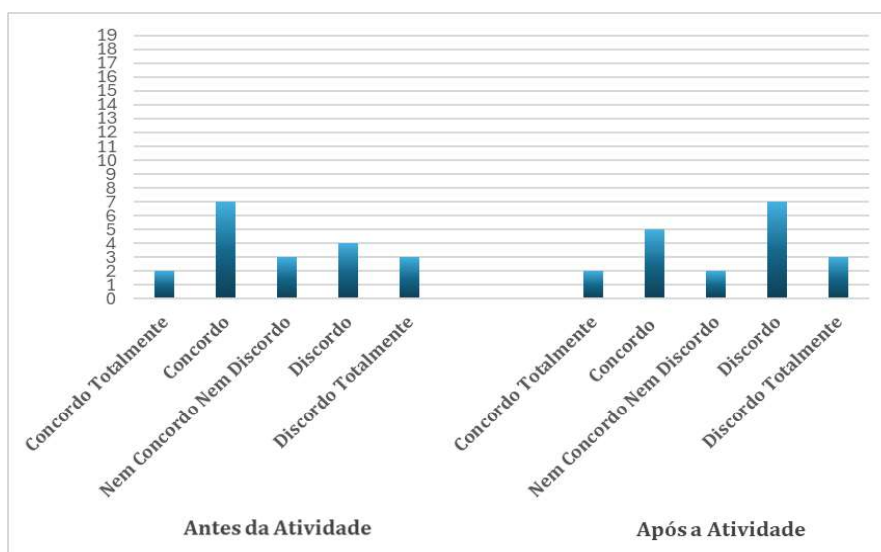
No gráfico 50, quando os alunos foram questionados se os colegas os ajudam quando realizam atividades, numa primeira fase, 58% (n=11) mencionaram concordo, 16% (n=3) nem concordo nem discordo, 11% (n=2) concordo totalmente e 11% (n=2) discordo totalmente. Um dos inquiridos não respondeu à primeira questão (5%; n=1). A categoria discordo não foi seleccionada na primeira questão (0%). Numa segunda fase, 47% (n=9) dos alunos responderam concordo, 32% (n=6) nem concordo nem discordo e 21% (n=4) concordo totalmente. As categorias discordo e discordo totalmente não foram seleccionadas pelos inquiridos no segundo momento (0%). Em síntese, os resultados mostram que não houve evolução entre as categorias concordo totalmente e concordo, mas houve evolução positiva nas categorias discordo e discordo totalmente, o que aponta que as atividades contribuíram para os alunos procurarem ajudar os colegas.

Gráfico 50 - Respostas às questões “Os meus colegas ajudam-me a realizar as atividades quando preciso” Vs “Os meus colegas ajudaram-me a realizar as atividades quando precisei”.



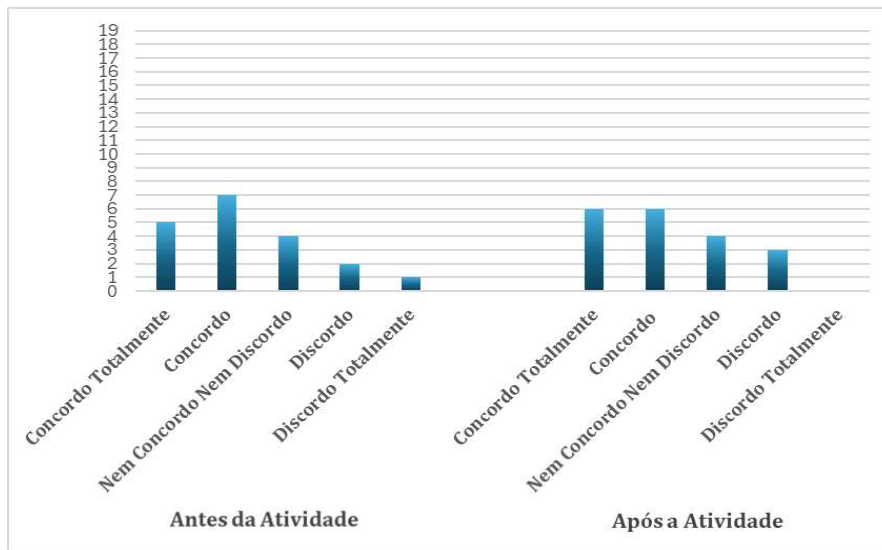
No gráfico 51, relacionado com as respostas às questões, nem sempre comunico ou comuniquei com os meus colegas nas atividades, num primeiro momento, 37% (n=7) dos alunos referiram concordo, 21% (n=4) discordo, 16% (n=3) nem concordo nem discordo, 16% (n=3) discordo totalmente e 11% (n=2) concordo totalmente. Depois das atividades, no segundo momento, 37% (n=7) dos alunos afirmaram discordo, 26% (n=5) concordo, 16% (n=3) discordo totalmente, 11% (n=2) concordo totalmente e 11% (n=2) nem concordo nem discordo. Em síntese, verifica-se a evolução positiva das respostas, pois a maioria dos alunos considerou que comunicou com os seus colegas na realização das atividades em grupo.

Gráfico 51 - Respostas às questões “Nem sempre comunico com os meus colegas na realização das atividades” Vs “Nem sempre comuniquei com os meus colegas na realização das atividades”.



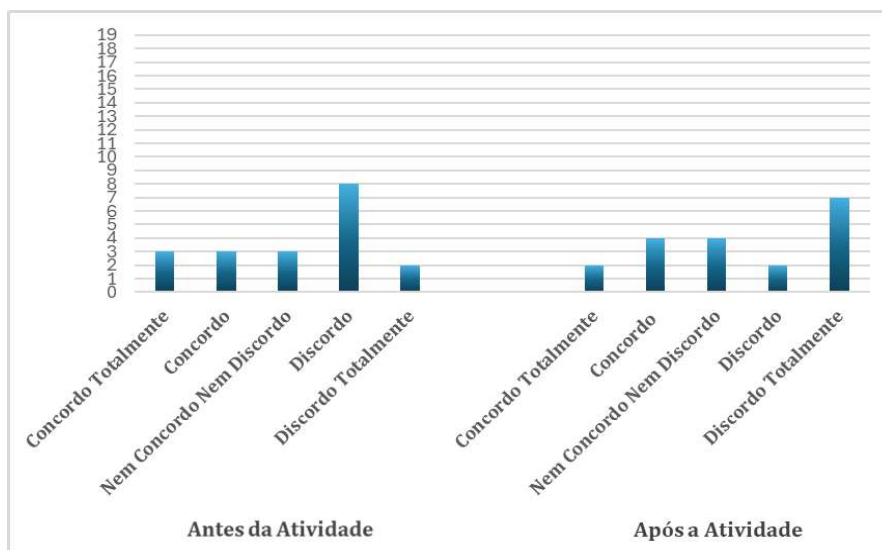
No gráfico 52, são apresentadas as respostas às questões relacionadas com a valorização, pelos colegas, do que o aluno faz, das suas ideias e das suas opiniões. Primeiramente, 37% (n=7) dos alunos referiram concordo, 26% (n=5) concordo totalmente, 21% (n=4) nem concordo nem discordo, 11% (n=2) discordo e 5% (n=1) discordo totalmente. No segundo momento, 32% (n=6) responderam concordo totalmente, 32% (n=6) concordo, 21% (n=4) nem concordo nem discordo e 16% (n=3) discordo. A categoria discordo totalmente não foi selecionada no segundo momento (0%). Em síntese, observa-se que não houve evolução das respostas nas categorias concordo totalmente e concordo, porém houve evolução positiva nas categorias discordo e discordo totalmente. Ou seja, a maioria dos alunos valorizou as atitudes, as ideias e as opiniões dos colegas nas atividades.

Gráfico 52 - Respostas às questões “Os meus colegas valorizam o que faço, as minhas ideias e opiniões na realização das atividades” Vs “Os meus colegas valorizaram o que fiz, as minhas ideias e opiniões na realização das atividades”.



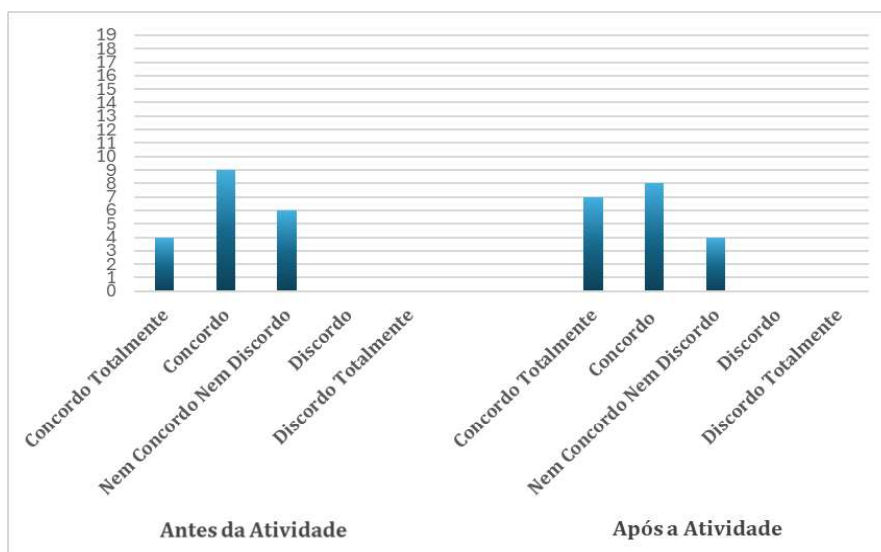
No gráfico 53, relacionado com as respostas às questões sobre a comunicação com os seus colegas na realização das atividades, na primeira fase, 42% (n=8) dos alunos apontaram discordo, 16% (n=3) concordo totalmente, 16% (n=3) concordo, 16% (n=3) nem concordo nem discordo e 11% (n=2) discordo totalmente. No segundo momento, 37% (n=7) dos alunos selecionaram discordo totalmente, 21% (n=4) concordo, 21% (n=4) nem concordo nem discordo, 11% (n=2) concordo totalmente, bem como, 11% (n=2) discordo. Em síntese, verifica-se que não houve evolução das respostas entre as categorias concordo totalmente e concordo, porém houve evolução positiva nas categorias discordo e discordo totalmente. Ou seja, revela-se que os alunos não comunicaram apenas com os colegas mais próximos.

Gráfico 53 - Respostas às questões “Comunico apenas com alguns colegas (os que me são mais próximos) quando realizo atividades” Vs “Comuniquei apenas com alguns colegas (os mais próximos) quando realizei as atividades”.



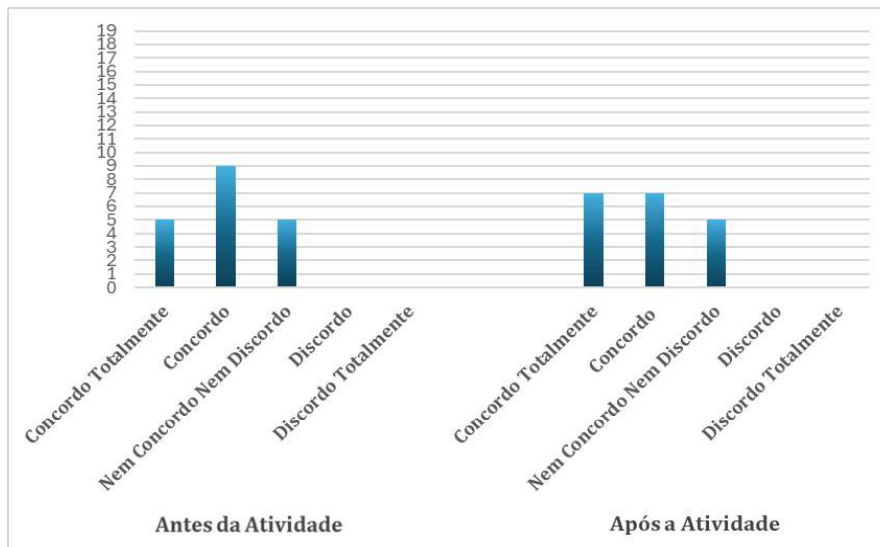
No gráfico 54, sobre as respostas dos alunos às questões se acham bom realizar atividades em grupo, 47% (n=9) referiram concordo, 32% (n=6) nem concordo nem discordo e 21% (n=4) concordo totalmente. Após a realização das atividades, 42% (n=8) dos alunos afirmaram concordo, 37% (n=7) concordo totalmente e 21% (n=4) nem concordo nem discordo. As categorias discordo e discordo totalmente não foram selecionadas pelos inquiridos em nenhum dos momentos (0%). Em síntese, observa-se a evolução positiva das respostas, com um maior número de alunos a reconhecer a importância de realizar atividades em grupo.

Gráfico 54 - Respostas às questões “Os meus colegas acham que é bom realizar atividades em grupo” Vs “Os meus colegas acham que foi bom realizarmos as atividades em grupo”.



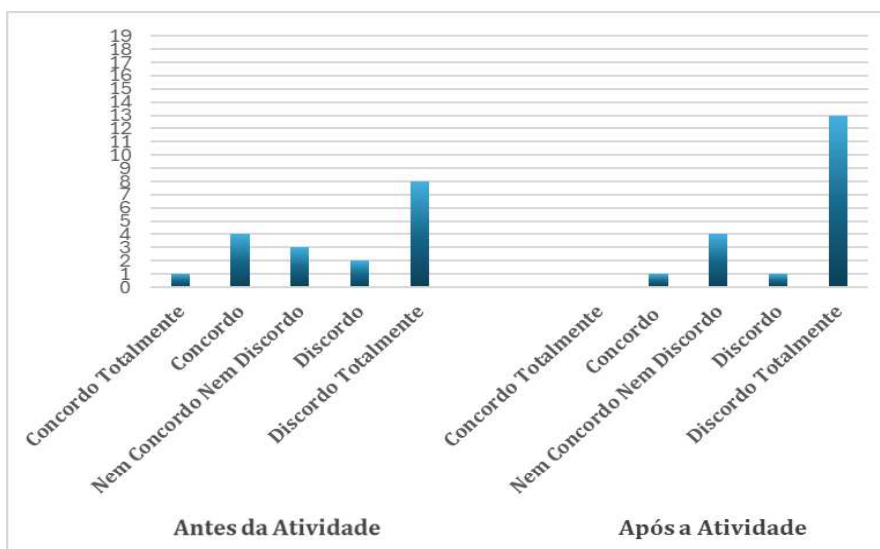
No gráfico 55, relacionado com as respostas às questões sobre a importância da valorização do outro para a diminuição de conflitos, no primeiro momento, 47% (n=9) dos participantes referiram concordo, 26% (n=5) concordo totalmente, 26% (n=5) nem concordo nem discordo. No segundo momento, 37% (n=7) dos alunos selecionaram concordo totalmente, 37% (n=7) concordo, 26% (n=5) nem concordo nem discordo. As categorias discordo e discordo totalmente não foram selecionadas em nenhuma dos momentos (0%). Em síntese, verifica-se que houve uma evolução positiva, pois maior número de alunos considerou importante valorizar os colegas para diminuir os conflitos.

Gráfico 55 - Respostas às questões “Valorizar o outro contribui para a diminuição de conflitos” Vs “Valorizar o outro contribuiu para a diminuição de conflitos”.



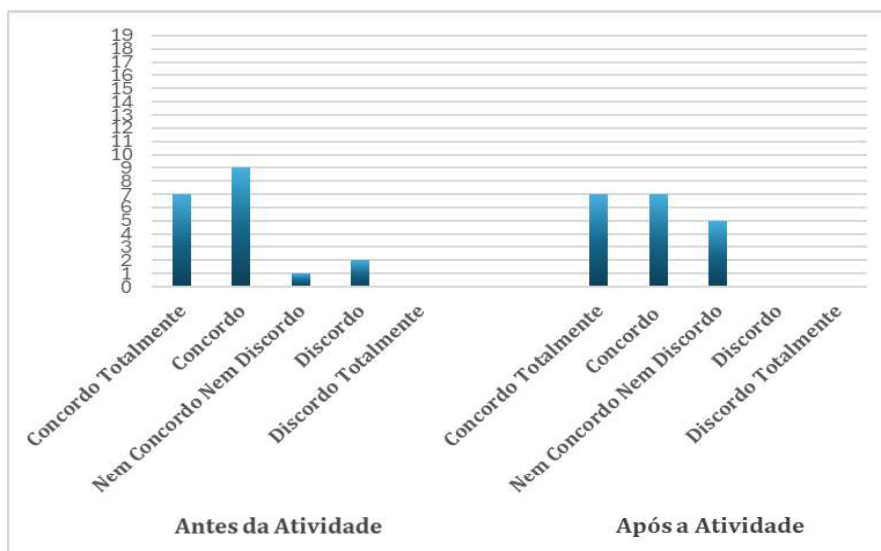
Nas respostas às questões sobre o sentimento de obrigação em participar nas atividades de grupo, gráfico 56, podemos observar que numa primeira fase, 42% (n=8) dos alunos assumiram discordo totalmente, 21% (n=4) concordo, 16% (n=3) nem concordo nem discordo, 11% (n=2) discordo e 5% (n=1) concordo totalmente. Um dos participantes não respondeu à primeira questão (5%; n=1). Na segunda fase, 68% (n=13) dos inquiridos admitiram discordo totalmente, 21% (n=4) nem concordo nem discordo, 5% (n=1) concordo e 5% (n=1) discordo. A categoria concordo totalmente não foi selecionada neste segundo momento (0%). Em síntese, verifica-se que houve evolução positiva, pois maior número de alunos considerou que participou de livre vontade nas atividades de grupo.

Gráfico 56 - Respostas às questões “Sou obrigado a participar em atividades de grupo” Vs “Fui obrigado a participar nas atividades de grupo”.



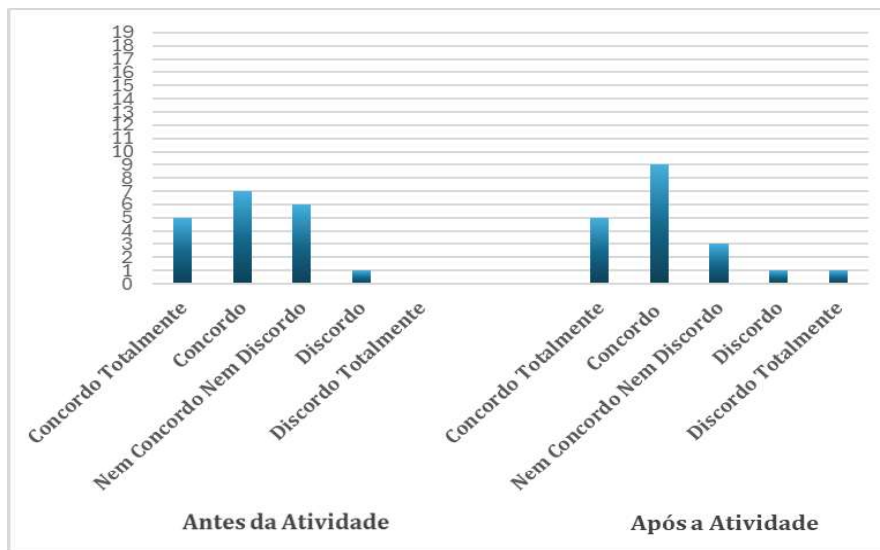
No gráfico 57, são apresentadas as respostas às questões sobre se as atividades fazem pensar como se deve tratar os seus colegas. Numa primeira fase, 47% (n=9) dos participantes afirmaram concordo, 37% (n=7) concordo totalmente, 11% (n=2) discordo e 5% (n=1) nem concordo nem discordo. A categoria discordo totalmente não foi selecionada pelos inquiridos na primeira questão (0%). Após a realização das atividades, 37% (n=7) dos alunos garantiram concordo totalmente, 37% (n=7) concordo e, por fim, 26% (n=5) nem concordo nem discordo. Nenhum participante selecionou as categorias discordo e discordo totalmente no segundo momento (0%). Em síntese, os resultados revelam que houve evolução negativa entre as categorias concordo totalmente e concordo, porém houve evolução positiva nas categorias discordo. No entanto, aponta que maior número de alunos referiu que as atividades em grupo os colocou a pensar como tratar os colegas.

Gráfico 57 - Respostas às questões “Realizar atividades em grupo faz-me pensar como devo tratar os meus colegas dentro e fora da sala de aula” Vs “Realizar as atividades em grupo fez-me pensar como devo tratar os meus colegas dentro e fora da sala de aula”.



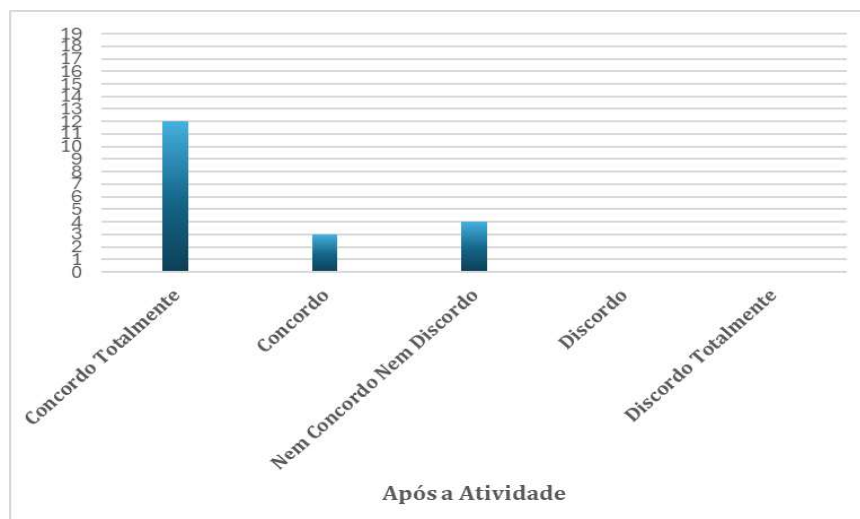
No gráfico 58, podemos observar as respostas dos alunos quando foram questionados sobre se os colegas gostam de realizar atividades consigo; inicialmente, 37% (n=7) selecionaram concordo, 32% (n=6) nem concordo nem discordo, 26% (n=5) concordo totalmente e 5% (n=1) discordo. A categoria discordo totalmente não foi selecionada neste primeiro momento (0%). Após a realização das atividades, 47% (n=9) dos participantes referiram concordo, 26% (n=5) concordo totalmente, 16% (n=3) nem concordo nem discordo, 5% (n=1) discordo e 5% (n=1) discordo. Em síntese, observa-se a evolução positiva das respostas entre as categorias concordo e concordo totalmente, porém a evolução negativa na categoria discordo totalmente. Contudo, o maior número de alunos considerou que os colegas gostaram de realizar atividades consigo.

Gráfico 58 - Respostas às questões “Os meus colegas gostam de realizar atividades comigo” Vs “ Os meus colegas gostaram de realizar atividades comigo”.



Para finalizar a análise dos dados, no questionário final, colocou-se aos alunos uma questão que considerámos importante relacionada com o interesse em participarem nas atividades planeadas e implementadas. Nas respostas a esta questão, gráfico 59, constatamos que 63% (n=12) dos alunos afirmaram concordo totalmente, 21% (n=4) nem concordo nem discordo e 16% (n=3) concordo. As categorias discordo e discordo totalmente não foram selecionadas (0%). Em síntese, as respostas foram positivas, pois a maioria dos alunos (63%) referiram concordo totalmente, 21% nem concordo nem discordo e apenas 16% concordo, o que significa que não houve respostas negativas. Ou seja, os alunos consideram importante realizar as atividades com os colegas.

Gráfico 59 - “Senti que foi interessante realizar as atividades com os meus colegas”.



Síntese

No que se refere aos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, os resultados sugerem que, globalmente, as respostas às questões revelaram evoluções positivas, o que revela que a realização das atividades em grupo contribuiu para o desenvolvimento dos alunos em termos de aquisição de “ferramentas” que os ajudem na prevenção e na resolução de conflitos.

Em relação a resultados mais específicos, verificou-se que houve alguma melhoria das respostas nas questões sobre a importância da sua participação em atividades de grupo, como também, na participação voluntária nas atividades. Os alunos consideraram também que os colegas gostaram de realizar atividades em conjunto. Acresce que as atividades conseguiram levar alguns alunos a refletir sobre a forma como deveriam tratar os colegas dentro e fora da sala de aula. Considera-se este aspeto positivo muito relevante.

Assinalou-se também uma evolução positiva nas respostas quanto à importância do trabalho em equipa, tendo a maioria dos alunos passado a considerar mais vantajoso trabalhar em grupo do que trabalhar individualmente. Observou-se, ainda, uma melhoria nas questões relacionadas com a colaboração dentro do grupo, em que os alunos apresentaram uma maior disponibilidade para ajudar os colegas na realização das tarefas.

No que diz respeito à valorização das ideias, dos comportamentos e das opiniões dos colegas, também se verificou uma evolução positiva. Os alunos reconheceram a importância de valorizar os outros como forma de promover um ambiente mais produtivo e harmonioso durante a realização das atividades em grupo. Alguns alunos consideraram mesmo essa valorização fundamental para a redução de possíveis conflitos durante as atividades. Consideramos, por isso, ter havido progresso nas respostas relacionadas com a prevenção e a resolução de conflitos, o que revelou um avanço positivo no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

Um resultado menos positivo, e que merecerá uma atenção particular neste e em estudos posteriores que possam vir a ser implementados, refere-se à importância dada à comunicação. Depois da realização das atividades, houve um maior número de alunos a afirmar que a comunicação não é um fator relevante para a prevenção de conflitos, e a maioria das respostas indicou que houve uma diminuição da comunicação, diminuição da interação, entre os colegas durante a realização das atividades, aspeto fundamental para o sucesso do trabalho em equipa.

Por fim, também se registou, após a realização das atividades, uma diminuição do número de respostas que consideravam os laços de amizade importantes para a realização das atividades e para a prevenção e resolução dos conflitos.

2.5. Triangulação dos Dados

Para aprofundar os resultados obtidos a partir das diferentes técnicas de recolha de dados, aplicou-se a técnica de triangulação dos dados. A triangulação dos dados é uma metodologia que combina abordagens diversas (frequentemente quantitativas e qualitativas), sendo entendida como o uso de diferentes métodos com o objetivo de verificar, validar ou complementar os resultados entre si. Esta técnica visa proporcionar uma compreensão mais ampla do fenómeno social em estudo “os conflitos na escola”, para analisá-lo através de vários pontos de vista (Oliveira, 2015). Foram utilizadas técnicas como a observação participante, os inquéritos por questionário e as entrevistas, articulando-se com a fundamentação teórica apresentada neste estudo.

❖ Perg. 1 - Quais os tipos de conflitos mais comuns entre os alunos da turma?

No que diz respeito ao fenómeno do conflito presente na turma, os dados recolhidos através das entrevistas aos docentes demonstraram que a maioria identificou os conflitos como sendo de tipo verbal e físico, enquanto uma minoria referiu apenas o conflito verbal. No entanto, alguns docentes indicaram que, entre os rapazes, os conflitos tendiam a ser predominantemente verbais e físicos, ao passo que, entre as raparigas, era mais comum a ocorrência de conflitos de tipo verbal indireto e socioemocional indireto.

A observação participante confirmou estes padrões, verificando-se que os rapazes frequentemente iniciavam os conflitos de forma verbal (insultos, ameaças), onde evoluíam para conflitos do tipo físico (empurrões, agressão física). Destacou-se ainda a presença de conflitos contínuos, de tipo indireto socioemocional, direcionados a um dos rapazes, sendo alvo de exclusão (A8). No grupo das raparigas, observaram-se episódios de conflito verbal indireto (boatos, gozo) e conflito indireto socioemocional, com destaque para comportamentos de exclusão, um fenómeno que se repetiu ao longo de todo o tempo de observação (A13). Constatou-se, ainda, a existência de alunos que foram apenas vítimas, bem como de alunos que atuaram como agressores e vítimas, sendo que, enquanto agressores, estiveram envolvidos num elevado número de conflitos, e, como vítimas, apenas num episódio observado (A1, A2 e A3).

Relativamente ao inquérito por questionário aplicado aos alunos, um grande número assegurou que, na turma, costumavam ocorrer conflitos de tipo verbal (insultos, ameaças, gritos). Alguns também mencionaram a ocorrência de conflitos de tipo físico (agressões como bater), e um número reduzido relatou casos de roubo.

De acordo com os relatos sobre o tipo de relação entre os alunos da turma, os docentes apresentaram percepções variadas. Alguns docentes descreveram a turma, de modo geral, como unida, embora tenham reconhecido a existência de alguns casos de exclusão ou dificuldades de integração de certos alunos. Outro docente revelou que os alunos demonstravam não ser todos amigos uns dos outros, contudo respeitavam-se dentro da sala de aula. Por fim, dois docentes consideraram a turma conflituosa, apontando a falta de generosidade, empatia e colaboração entre os alunos, além da exclusão de colegas identificados como mais vulneráveis. Durante a observação participante, foi possível constatar a ausência de laços de amizade entre os alunos da turma, bem como a falta de respeito mútuo. Observou-se ainda a exclusão de alunos (A8 a A12) com menor capacidade de se defenderem, pois verificou-se a presença de comportamentos marcados por excesso de

autoestima por parte de outros alunos, que se percebiam como superiores aos demais (A1 a A7).

Ainda, em relação aos alunos mais conflituosos apresentarem características específicas, nem todos os docentes identificaram tais traços entre os alunos da turma. No entanto, alguns destacaram como características mais evidentes a dificuldade de concentração durante as aulas e o baixo desempenho escolar. No decorrer da observação direta, também foi possível perceber que, no ambiente da sala de aula, esses alunos demonstravam dificuldade de concentração e, em algumas situações, foram chamados à atenção pelos docentes devido a algum ruído ou agitação na sala (A1, A2, A3, A4). Estas características não apenas comprometem o desempenho acadêmico desses alunos, como também afetam negativamente o ambiente da sala de aula, influenciando o desempenho e o bem-estar dos demais colegas. Além disso, as relações interpessoais também acabam por ser prejudicadas, como as dificuldades de integração e de convivência interpessoal. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de uma atenção pedagógica diferenciada, que leve em consideração as necessidades individuais desses alunos, a fim de, promover o apoio emocional através de estratégias de inclusão.

❖ Perg. 2 - Com que frequência costumam ocorrer conflitos entre os alunos?

Quanto aos dados recolhidos relativos à frequência dos episódios de conflito entre os alunos da turma, de acordo com as entrevistas, a maioria dos docentes referiu que esses episódios ocorriam com regularidade, enquanto os restantes mencionaram que ocorriam apenas ocasionalmente. No entanto, foi possível perceber que nem todos os docentes estavam informados dos conflitos que aconteciam durante o recreio, nem tinham conhecimento de todas as situações. Apenas a diretora de turma demonstrou estar informada sobre os conflitos que ocorriam diariamente entre a turma. Nem todos os docentes tinham em consideração as situações mais complexas que se sucediam na turma, especialmente nos casos que ocorriam de forma repetida, como os episódios de exclusão direcionados a duas vítimas – a uma aluna excluída (A13) pelo grupo de raparigas (G1 e G2) e a um aluno excluído (A8) pelo grupo de rapazes (G1 e G2) (duração repetida ao longo do tempo). Ou seja, nem todos os docentes sabiam que havia alunos que se encontravam excluídos na turma.

Através da observação direta, foi possível constatar que os conflitos aconteciam quase diariamente. De modo geral, os conflitos eram resolvidos no momento e não se prolongavam. No entanto, tendiam a reaparecer devido a diferenças de opinião e mal-entendidos nas atividades realizadas. Ainda, se verificou a exclusão contínua de uma aluna (A13) e de um aluno (A8), o que podia ser caracterizado como situações de *bullying*. Durante a observação, constatou-se que alguns docentes tinham conhecimento dessas ocorrências e atuavam no sentido de intervir, porém nem todos estavam cientes da gravidade ou da frequência dessas situações.

No entanto, nos resultados dos questionários, a maioria dos alunos afirmou que os conflitos na turma eram pouco frequentes, especialmente no que se referia à existência de grupos em constante confronto. A maioria afirmou evitar entrar em conflito com os colegas, embora também tenham relatado que costumavam ser os próprios colegas que iniciavam essas situações. Esses dados sugerem que, para muitos alunos, a percepção e o reconhecimento podiam não estar plenamente claros ou reconhecidos no contexto escolar.

❖ Perg. 3 - Qual o local da escola onde costumam ocorrer mais conflitos entre os alunos?

O local identificado por todos os docentes no inquérito por entrevista como sendo o mais propenso à ocorrência de conflitos foi o recreio. Através da observação, confirmou-se essa percepção, verificando-se que durante o recreio ocorriam mais episódios de conflito do que no interior da sala de aula. Tal situação pareceu estar relacionada com a falta de vigilância no recreio, tanto por parte do pessoal docente como não docente. Observou-se ainda que as auxiliares de ação educativa, quando se deparavam com essas situações conflituosas, nem sempre as identificavam corretamente e, por vezes, demonstravam não possuir estratégias adequadas para intervir da melhor forma. Assim, torna-se essencial reconhecer a relevância deste fenómeno e implementar medidas que promovam uma supervisão mais eficaz nos recreios, particularmente, através do investimento em formação profissional que capacite os intervenientes para a identificação e para a intervenção positiva nestas situações.

Na observação direta, detetou-se que, particularmente nos conflitos entre rapazes, estes ocorriam sobretudo durante a realização de atividades ou tarefas, sendo a maioria dos episódios registados durante os jogos de futebol que os alunos participavam nos recreios (testemunho de um docente – “normalmente, os rapazes jogam sempre futebol e é daí que advêm as brigas e os conflitos”). Ao mesmo tempo, verificou-se a exclusão do aluno (A8), que não era aceite pelos colegas, onde se observaram vários conflitos na realização de atividades ou tarefas (testemunho de um docente – “Este é um aluno que é excluído pelos colegas, é o mais fraco”). No caso das raparigas, o único conflito observado no recreio foi a exclusão da colega (A13), que foi perceptível através de atitudes de afastamento, a ausência de diálogo e a exclusão os passeios pelo intervalo, o que resultou no isolamento da mesma (testemunho de um docente – “o conflito não é resolvido entre as raparigas, o que acaba por se arrastar ao longo do período e condicionar a convivência entre elas”).

❖ Perg. 4 - Quais as principais causas e consequências dos conflitos entre os alunos?

A partir do inquérito por entrevista, os docentes apontaram diversas causas para os conflitos entre os alunos, como o disfuncionamento familiar ou a falta de educação, as dificuldades de socialização, a competitividade, a autoestima excessivamente elevada ou baixa, a falta de respeito mútuo e até mesmo os traços de personalidade diversos nos alunos. Torna-se, portanto, essencial que os docentes e outros profissionais da educação sejam capazes de identificar antecipadamente as possíveis causas dos conflitos, de modo a atuarem preventivamente para a promoção de um ambiente de relações positivas.

Essas possíveis causas também foram observadas diretamente, sobretudo durante as atividades realizadas no recreio, onde se evidenciaram dificuldades de comunicação entre os alunos, o que frequentemente resultava em conflitos. Além disso, a observação direta permitiu identificar uma outra possível causa para os conflitos: a diferença cultural. Um exemplo foi o caso do aluno A8, que apresentava características físicas associadas a outras culturas ou países, como a textura do cabelo, o que podia ter contribuído para situações de exclusão ou discriminação por parte dos colegas.

Nas respostas ao questionário, a maioria dos alunos apontou a possível ausência de regras claras como um fator que comprometia o bom funcionamento em sala de aula e dificultava o convívio entre os colegas. Também mencionaram que, por vezes, os docentes

não compreendiam plenamente os alunos, o que poderia contribuir para o surgimento de conflitos em sala de aula. Além disso, um pequeno número de alunos indicou que ocorriam, por vezes, dificuldades de convivência com colegas que apresentavam características culturais diferentes.

Relativamente às consequências dos episódios de conflito, os docentes relataram que, em geral, as situações eram comunicadas à diretora de turma e aos pais/encarregados de educação. Além disso, mencionaram que os conflitos podiam resultar no desinteresse pela escola, em casos de *bullying* entre pares, bem como, na necessidade de encaminhamento dos alunos ao Gabinete de Gestão de Conflitos para a intervenção e apoio psicológico. Na observação direta, foi possível identificar como consequências dos conflitos o surgimento de situações de *bullying* e o isolamento social de alguns alunos, especialmente daqueles que apresentavam maior vulnerabilidade ou dificuldades de integração no grupo (A8 e A13). A maioria dos alunos revelou que, diante de situações de conflito, se sentiram nervosos, tristes e, em alguns casos, optaram por manter-se em silêncio.

❖ Perg. 5 - Que estratégias são implementadas pela Escola na prevenção e na resolução de conflitos entre os alunos?

No âmbito das estratégias de prevenção e resolução de conflitos em contexto escolar, foi previamente mencionado que o Agrupamento tinha por base a implementação de algumas ações a decorrer ao longo do ano letivo. Estas estratégias integravam-se numa abordagem abrangente que visava não só a gestão eficaz de conflitos, mas também a promoção de competências socioemocionais nas crianças e jovens. Através de projetos específicos, dinâmicas de grupo e intervenções pedagógicas, procurou-se fomentar a empatia, a autorregulação emocional, a comunicação assertiva e a cooperação entre pares, contribuindo, assim, para uma escola assente em valores pessoais e sociais.

Com o objetivo da escola promover o desenvolvimento de competências e o bem-estar socioemocional dos alunos, a diretora de turma referiu que, no âmbito da prevenção dos conflitos, eram dinamizadas nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento ações de sensibilização. Essas ações, orientadas pelos princípios definidos no Regulamento Interno, abordavam temáticas como a gestão de conflitos e a prevenção do *bullying*, contribuindo para a promoção de alunos mais responsáveis, empáticos e tolerantes. Além disso, os restantes docentes destacaram a importância da colaboração dos agentes da Escola Segura, que, em articulação com a escola, realizavam sessões de sensibilização dirigidas aos alunos, abordando diversas temáticas relevantes, tais como a violência escolar, a segurança na internet, a valorização da diferença pelo outro, a multiculturalidade, entre outros, promovendo uma cultura de respeito, inclusão e cidadania ativa no contexto escolar.

Relativamente à resolução de conflitos na turma, a diretora de turma referiu que, numa primeira fase, sempre que ocorria um conflito, os docentes ou os técnicos de ação educativa intervinham prontamente, chamando à atenção dos alunos envolvidos e procurando pôr fim à situação. Para além da intervenção imediata, a mesma garantiu promover o diálogo com os alunos com o objetivo de os consciencializar para a gravidade dos seus comportamentos e para a importância da convivência. A diretora de turma destacou ainda o contacto sempre que necessário, com os pais/encarregados de educação, havendo inclusive reuniões presenciais em casos mais graves (afirmou que os pais da turma foram sempre muito participativos). Mencionou também que os alunos tinham a possibilidade de preencherem o relatório de

participação de ocorrência, o que lhes permitia assumir responsabilidades e refletirem sobre o acontecimento. Adicionalmente, alguns docentes salientaram a importância da participação dos alunos nas sessões promovidas pelo Gabinete de Gestão de Conflitos, um espaço que contribuía para a sensibilização dinamizada pela psicóloga da escola. Por fim, um docente referiu que, em determinadas situações, nas suas aulas tinha solicitado aos alunos para se retirarem por alguns minutos, a fim de refletirem sobre os seus atos.

Durante a observação, foi possível identificar e compreender algumas dessas estratégias de prevenção e resolução de conflitos, aplicadas tanto dentro como fora da sala de aula. No âmbito da prevenção, assistiu-se a algumas aulas de Cidadania e Desenvolvimento nas quais os alunos realizaram atividades específicas relacionadas com a temática do conflito. A propósito da resolução de conflitos, observaram-se diferentes abordagens por parte dos docentes. Um dos docentes solicitou que os alunos se retirassem da sala para autorrefletirem sobre a situação. Outro docente optou por convidar os alunos envolvidos a saírem momentaneamente da sala de aula, com o objetivo de resolverem a situação de forma autónoma. Por sua vez, também foi visível a diretora de turma incentivar os alunos, em alguns casos, ao preenchimento do relatório de participação de ocorrência.

Além disso, foi oportuno acompanhar a turma numa sessão de sensibilização organizada pela Escola Segura, com o tema da “Diferença Social”. Esta iniciativa teve a intenção de estimular a reflexão dos alunos sobre as desigualdades de género, sexo, diferenças culturais, étnicas e sociais, fomentar o respeito pela diversidade e reforçar a importância da convivência positiva como base na inclusão social.

Por fim, os resultados dos questionários indicaram que a maioria dos alunos recorreu à ajuda de um adulto para resolver conflitos, nomeadamente, dos pais ou encarregados de educação. Alguns alunos também afirmaram que, quando presenciaram um conflito intervieram no sentido de ajudar os colegas envolvidos, ou, por outro lado, sentiram-se algumas vezes apoiados pelos colegas. Adicionalmente, a maioria referiu que, para minimizar a situação, procuraram compreender a perspetiva dos colegas e refletir sobre o que estes estavam a sentir ou a pensar no momento do conflito.

De acordo com a opinião dos docentes, as estratégias que a escola deveria implementar para reduzir o número de conflitos foram: em primeiro lugar, a realização de sessões de intervenção e de apoio psicológico, conduzidas de forma contínua pela psicóloga da escola, junto dos alunos. Destacou-se também a importância da sensibilização contínua, a ser desenvolvida pelos docentes ou por outros profissionais, como forma de reforçar atitudes de respeito e de convivência interpessoal. Além disso, foi sugerida a presença de um maior número de técnicos especializados que promovessem uma maior proximidade entre os alunos, possibilitando um acompanhamento mais direto e eficiente. Por fim, um docente defendeu a integração de outros profissionais, como por exemplo, um educador social, que pudesse dinamizar atividades com os alunos durante os intervalos e atuar prontamente em situações de conflito, ou seja, reforçando a presença de profissionais formados no âmbito dos conflitos.

❖ Perg. 6 - De que forma as atividades de dinâmica de grupo contribuíram para a sensibilização e prevenção de conflitos?

As atividades de dinâmicas de grupo desenvolvidas com os alunos evidenciaram ser um desafio para os alunos. Procurou-se, através destas dinâmicas, promover a interação entre

os alunos, o desenvolvimento da empatia e o reconhecimento das suas próprias emoções como as dos colegas. Adicionalmente, incentivando-se o trabalho em equipa, a comunicação positiva e o respeito pelas diferentes opiniões.

De forma geral, os alunos mostraram-se disponíveis para colaborar e participar nas atividades. As atividades 1 e 2, relacionadas com as emoções revelaram um ambiente mais positivo e facilitador na participação dos alunos. Durante essas dinâmicas, os alunos mostraram-se colaborativos e interessados em identificar e explorar diferentes emoções. Demonstraram, ainda, possuir conhecimentos teóricos sobre emoções, sentimentos e vocabulário associado às competências socioemocionais, o que contribuiu para uma participação mais ativa e reflexiva nas dinâmicas propostas. Na atividade 2, destacou-se uma mensagem significativa partilhada entre os colegas: a importância de se colocarem no lugar do outro e de nunca deixarem ninguém de fora durante uma atividade. Este momento de partilha permitiu que alguns alunos expressassem o seu desagrado por, em determinada situação, se terem sentido excluídos. Tal exclusão foi, neste caso, intencional e orientada para a reflexão, com o objetivo de se debater e compreender os sentimentos de rejeição e a importância da inclusão. Esta abordagem revelou ser essencial para a prevenção de conflitos, ao incentivar a empatia e a consciência sobre o impacto das nossas ações para o bem-estar dos outros.

Contudo, foi possível identificar alguns comportamentos de risco e atitudes que geraram momentos de tensão e de pequenos conflitos. Em certas ocasiões, observou-se uma competitividade excessiva e o desejo de superioridade por parte de alguns alunos do G1 de rapazes, nomeadamente, nas atividades de expressão plástica (atividade 3 e 4), o que dificultou a cooperação e afetou negativamente o ambiente do grupo. Estas situações revelaram fragilidades ao nível da cooperação e do respeito mútuo, reforçando a importância de continuar a desenvolver e estabelecer o melhor ambiente de sala de aula. Durante as atividades manuais, alguns alunos optaram por participar pouco, demonstrando insatisfação devido à falta de consenso entre os colegas. Esses alunos expressaram que nem sempre havia acordo nas decisões, o que dificultava a sua participação e o seu envolvimento nas dinâmicas propostas. O aluno A8, em particular, expressou o seu desagrado em relação às atividades, pois percebeu que os seus colegas não o incluíam nas decisões e não davam importância às suas ideias, o que o fez sentir-se desvalorizado e excluído.

No entanto, foi nas atividades manuais que se identificaram maiores dificuldades por parte dos alunos em respeitar os colegas, demonstrar tolerância e trabalhar em parceria. Procurou-se, ao longo das sessões, incentivar a reflexão individual e coletiva, destacando a importância da colaboração, da igualdade de oportunidades e da valorização das ideias de todos os elementos do grupo. Observou-se que, após as primeiras aulas das atividades 3 e 4, com muita sensibilização, os alunos começaram a interiorizar gradualmente esses princípios, revelando uma evolução positiva no seu comportamento e fazendo com que os alunos permitissem um maior envolvimento dos colegas nas atividades propostas. De certa forma, as atividades foram evidenciando uma evolução ao nível da colaboração entre os alunos, na medida em que se promoveu uma consciencialização contínua sobre a importância da valorização das ideias dos outros. Paralelamente, reforçou-se a necessidade do trabalho em equipa como elemento essencial para a prevenção e redução de conflitos no contexto escolar.

Por outras palavras, embora essa mudança não tenha sido visível desde o início, com o decorrer das atividades foi possível observar uma evolução significativa nas atitudes dos

alunos. Através dos alunos serem levados a refletir sobre a importância da inclusão, passando gradualmente a darem oportunidade aos demais de participarem. Um dos principais indicadores do sucesso das atividades foi precisamente a melhoria do respeito mútuo e da tolerância entre os colegas. Os alunos começaram a demonstrar maior empatia e a reconhecer o valor das contribuições de cada elemento do grupo. Compreenderam, ainda, que o trabalho em equipa é mais produtivo quando existe união, colaboração e partilha de responsabilidades. Estas aprendizagens revelam-se essenciais não só para a convivência em contexto escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, contribuindo diretamente para a prevenção de conflitos e para a construção de um ambiente mais inclusivo e positivo.

Relativamente aos questionários das atividades – inicial e final – a que os alunos responderam, observou-se evolução nas respostas, especialmente nas questões relacionadas com a participação voluntária, a reflexão sobre a forma como deviam tratar os colegas dentro e fora da sala de aula, ao interesse por realizarem atividades em grupo, a valorização do trabalho em equipa, a colaboração com os membros da turma, bem como a valorização das ideias, comportamentos e opiniões dos colegas e ao reconhecimento da importância dos colegas na prevenção e resolução de conflitos. No entanto, observou-se uma diminuição nas respostas relacionadas com a comunicação. Os alunos indicaram que a comunicação não foi um fator determinante na prevenção de conflitos, o que evidenciou uma menor interação entre os colegas durante a realização das atividades, assim como, não consideraram os laços de amizade importantes para a realização das atividades e para a prevenção e resolução dos conflitos.

Para concluir, torna-se importante continuar a desenvolver atividades e a implementar estratégias que promovam a consciencialização dos alunos para estes aspetos. É fundamental desafiar-los a uma interação e comunicação interpessoal mais positiva e frequente, bem como ao fortalecimento dos laços de amizade, como forma de prevenir conflitos e consolidar um ambiente escolar mais harmonioso.

III Parte - Conclusão

1. Considerações Finais

O presente trabalho incidiu no estudo do fenómeno do conflito em contexto escolar, entendido como uma problemática abrangente que afeta profundamente as instituições educativas. Este fenómeno está associado a comportamentos de risco, como a violência, o *bullying*, a exclusão, a indisciplina, o abandono escolar - aspetos que têm assumido um significado crescente no sistema educativo. De acordo com Azevedo (2023), embora esta realidade se manifeste há anos atrás, tem-se verificado um esforço contínuo na identificação dos fatores relacionados com a sua origem. No entanto, o autor também defende que “se verifica um crescimento contínuo dos processos de inadequação e conflito, em escaladas ora mais lentas ora bastante aceleradas” (p. 8).

Assim, com base na análise desta problemática, é possível refletir que se trata de uma situação crescente e complexa, que tem gerado uma perturbação significativa em todo o

contexto escolar, afetando diretamente os alunos, os professores e os restantes membros da comunidade educativa.

Relativamente ao estudo da turma específica do 5.º ano de escolaridade, o primeiro objetivo delineado - “Identificar os conflitos que ocorrem em ambiente escolar” - permitiu verificar que os conflitos sucediam regularmente entre os alunos da turma, sobretudo do tipo verbal e físico diretos. Também se verificaram casos de conflitos do tipo verbal indireto e socioemocional indireto. No entanto, foram ainda observadas duas situações de *bullying*, caracterizadas por comportamentos intencionais, repetitivos entre os alunos envolvidos, o que evidencia a complexidade de interações e a necessidade de intervenção contínua.

Durante a recolha de dados, o recreio foi o local mais identificado tanto pelos participantes quanto pelas observações, onde ocorreram com maior frequência os conflitos entre os alunos. Entre os fatores que mais contribuíram para os conflitos no recreio, como também, dentro da sala de aula, foram o disfuncionamento familiar ou a ausência de normas educativas, as dificuldades de socialização, a competitividade excessiva, os problemas relacionados com a autoestima (tanto elevada quanto baixa), a falta de respeito mútuo, a diversidade de traços de personalidade e as diferenças culturais.

Ao longo do estudo realizado na turma, foram identificadas como principais consequências um conjunto de situações como casos de *bullying* entre pares, desinteresse pela escola e isolamento social. No que diz respeito ao papel da escola ou dos agentes escolares diante dessas situações, destacaram-se ações como a comunicação com os pais ou encarregados de educação, o diálogo com as partes envolvidas e com a turma, além do encaminhamento dos alunos para o Gabinete de Gestão de Conflitos para intervenção e apoio psicológico.

No que se refere ao segundo objetivo - “Conhecer de que forma a comunidade escolar atua na prevenção e na resolução de conflitos” - confirmou-se que a escola adota um conjunto de estratégias. Essas estratégias compreendem tanto intervenções indiretas, através de iniciativas que promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos, quanto intervenções diretas, através de atividades voltadas para a prevenção e resolução de conflitos, bem como, para a sensibilização sobre temáticas relacionadas. No âmbito da prevenção, as estratégias são implementadas ao longo de todo o ano letivo, com a colaboração ativa dos docentes. Destacaram-se as ações desenvolvidas nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, que incluíam sessões de sensibilização dinamizadas pela diretora de turma e, também, ações dinamizadas com o apoio de agentes do programa Escola Segura que realizaram intervenções junto dos alunos.

No que diz respeito à resolução e gestão de conflitos, a escola dispõe de vários mecanismos. Entre as principais estratégias foram o diálogo por parte de docentes e não docentes, o contacto com os pais ou encarregados de educação, e o preenchimento de relatórios de participação de ocorrência. Esses relatórios de participação são analisados com o apoio da psicóloga escolar, que atua na mediação através do Gabinete de Gestão de Conflitos, promovendo a escuta ativa entre as partes envolvidas e a construção de soluções pacíficas. Ainda, alguns docentes adotaram medidas de resolução no contexto da sala de aula. Algumas dessas medidas incluíram convidar os alunos envolvidos em situações de conflito a saírem da sala para resolverem a situação por si, ou solicitar que se retirassem temporariamente para a autorreflexão, incentivando a tomada de consciência sobre os seus comportamentos e as suas consequências.

Por outro lado, os docentes afirmaram ser necessário um maior reforço do trabalho nesta área, nomeadamente, através do aumento do número de técnicos especializados, bem como, da continuidade do trabalho desenvolvido pela psicóloga da escola. Além disso, sugeriram a integração de outros profissionais, como um educador social, para promover atividades com os alunos focadas na prevenção e gestão de conflitos.

Por fim, o terceiro objetivo - “Avaliar o impacto da implementação de atividades de dinâmica de grupo elaboradas tendo em vista a sensibilização e a prevenção de conflitos na escola” - foram desenvolvidas quatro dinâmicas com base nos resultados do presente estudo. As atividades visaram promover a interação entre os alunos, a empatia, o reconhecimento das emoções, bem como incentivar o trabalho em equipa, a comunicação positiva e o respeito pelas diferenças. Verificando-se pequenas melhorias ao longo das sessões, através dos alunos demonstrarem progressivamente mais empatia, valorização pelas ideias dos colegas e maior compreensão sobre a importância da colaboração e da partilha de responsabilidades no trabalho em equipa. Nos questionários aplicados antes e depois das atividades, verificou-se uma evolução nas respostas por parte dos alunos. No entanto, um fator que não apresentou evolução foi a comunicação orientada para a prevenção de conflitos, o que evidenciou uma menor interação entre os colegas durante a realização das dinâmicas. Por esse motivo, torna-se fundamental trabalhar de forma mais aprofundada a questão da comunicação com os alunos para a prevenção e resolução dos conflitos.

É fundamental sensibilizar e envolver os alunos do 5.º ano de escolaridade, assim como a comunidade escolar em geral, na promoção de práticas que previnam os conflitos, nomeadamente, para os que podem resultar em comportamentos de risco, como a violência e o *bullying*. Deve-se, também, sensibilizar os alunos para os valores e princípios do desporto (neste caso o futebol), como o respeito, a empatia, o trabalho em equipa, a disciplina, entre outros, que são fundamentais não apenas para o desenvolvimento físico, mas principalmente para a formação ética e social dos alunos. Como, ainda, se deve consciencializar para a comunicação positiva que é crucial para a interação respeitosa dentro e fora do contexto educativo.

Desta forma, é essencial destacar a importância do trabalho de uma equipa multidisciplinar na intervenção educativa com o objetivo de combater conflitos e outras questões que possam afetar o ambiente escolar. Além disso, é crucial investir na formação contínua do pessoal docente e não docente nesta área, de forma a capacitar todos os envolvidos para uma identificação precoce do problema, e para uma resolução eficaz e construtiva dos conflitos, promovendo um ambiente mais seguro e saudável.

2. Limitações do estudo

Após a conclusão deste estudo, é fundamental destacar que foram identificadas algumas limitações, as quais devem ser reconhecidas para uma interpretação mais precisa das suas conclusões.

Na primeira fase, a investigadora verificou uma insuficiência de estudos sobre conflitos escolares, o que dificultou a conceptualização e a pesquisa de artigos e investigações relevantes em Portugal neste contexto.

Em seguida, é importante refletir que se trata de uma investigação-ação, e, portanto, a generalização dos resultados deve ser feita com cuidado. As conclusões referem-se apenas ao estudo de uma turma do 5.º ano de escolaridade.

Por fim, também se verificou como uma limitação, a impossibilidade de elaborar um possível plano de intervenção relacionado ao tema, devido ao tempo limitado da realização deste trabalho. Reconhece-se que este aspeto poderia ter enriquecido ainda mais o trabalho.

3. Recomendações

Tendo em consideração as limitações, estabelecem-se algumas recomendações para futuros estudos.

Considera-se essencial e aconselhável a extensão deste estudo a outras escolas, a fim de se comparar os dados relativos aos tipos de conflitos, às suas causas, às consequências e às formas de resolução/gestão adotadas pelas instituições. Além disso, é essencial efetuar comparações entre os diferentes níveis de ensino, o que permitirá uma reflexão mais aprofundada sobre a ocorrência de conflitos ao longo da escolaridade. Tal ajudará a identificar possíveis variações e a tomar decisões mais fundamentadas e eficazes para a implementação de estratégias e projetos neste âmbito.

Para concluir, a elaboração de atividades e dinâmicas que contribuam para a prevenção e gestão dos conflitos escolares deve favorecer a interação escolar e social entre os diversos membros da comunidade educativa, promovendo uma sociedade inclusiva baseada em valores e princípios éticos.

Referências Bibliográficas

- Acorsi, C., R., L.; Guedes, T., A.; Janeiro, V. & Martins, A., B., T. (2005). Estatística Descritiva. In *Projeto de Ensino Aprender Fazendo Estatística*, Vol. 1, pp. 1-49. https://www.ime.usp.br/~rvicente/Guedes_etal_Estatistica_Descritiva.pdf
- Agrupamento de Escolas Alves Redol. (2013). *Regulamento Interno*. <https://wp.esar.edu.pt/wp-content/uploads/2023/08/Regulamento-interno-com-alteracoes-do-CG-2013-14.pdf>
- Agrupamento de Escolas Alves Redol. (2022). *Projeto Educativo*. <https://wp.esar.edu.pt/wp-content/uploads/2023/08/Projecto-Educativo-22-25.pdf>
- Albuquerque, U., P., de; Campos, J., L., A. & Silva, T., C., da (2021). *Observação Participante e Diário de Campo: Quando Utilizar e Como Analisar?* Recife: Nupeea, pp. 95-112. https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Campos-7/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar/links/609a9c1d299bf1ad8d937f5c/Observacao-Participante-e-Diario-de-Campo-quando-utilizar-e-como-analisar.pdf
- Almeida, F., A., de (2020). *O cenário atual do cyberbullying e as possibilidades de intervenção frente aos adolescentes*. *Psicologia em Foco: Temas Contemporâneos*, Vol. 1, pp. 144-152. <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/200700716.pdf>
- ALLEA - All European Academies. (2017). *Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação*. ALLEA - All European Academies, pp. 1-16. https://icac.cat/wp-content/uploads/2017/04/codi_allea_17.pdf
- Alvarado, M., E., F. (2003). *Los Conflictos y las Formas de Resolución*. *Tabula Rasa*, n. 1, pp. 265-278. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1694/2190>
- Alves, L., H.; Saramago, G.; Sousa, A., S., de & Valente, L., de, F. (2021). *Análise Documental e Sua Contribuição no Desenvolvimento da Pesquisa Científica*. *Cadernos da Fucamp*, Vol. 20, n. 43, pp.51-63. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>
- Amado, J., da S. & Freire, I., P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amorim, T. F. de.; Gomes, N. C.; Júnior, J. F. C; Júnior, J. H. T.; Oliveira, C. C. de.; Santos, K. T. dos.; Silva, M. I. da. & Sousa, F. F. de. (2023). *Os Novos Papéis do Professor na Educação Contemporânea*. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, Vol. 6, pp. 124–149. <https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/view/99/93>
- Araújo, U., F. (2008). *Resolução de Conflitos e Assembleias Escolares*. *Cadernos de Educação*, n. 31, pp. 115-131. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/174>
- Azevedo, J. (2023). *A participação da Escola na Marginalização e no Abandono Escolar: o caso de Portugal*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 31, n. 60, pp. 1-23. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7629/3111>
- Barreto, M., C.; Bernalte, M., T.; Gala, F., J.; Gómez, A.; Lupiani, M.; Lupiani, S. & Miret, M., T. (2007). *El “bullying” y otras formas de violencia adolescente*. *Cuad Med Forense*, Vol. 13, n. 48-49, pp. 165-177. <https://scielo.isciii.es/pdf/cmfn48-49/art05.pdf>
- Bastos, D., A., D., S. (2016). *Gestão de Conflitos e Combate às Manifestações de Violência em Escolas Públicas de Barcarena – Pará – Brasil*. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, pp. 1-271. <https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/afde4935-9349-4d1c-9036-902ebfd679c7/content>

Batista, B., F.; Moreira, E.; Rodrigues, D. & Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por questionário ou inquirir por entrevista? In Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados* (Vol. 2) (pp. 13-36). Universidade de Aveiro - Therioa Poiesis Praxis.

Bessa, F.; Coutinho, C., P.; Dias, A.; Ferreira, M., J., R., C.; Sousa, A. & Vieira, S., R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, V. 13, n. 2, pp. 355-380. <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/10148>

Binaburo, J., A., I & Muñoz, B., M. (2007). *Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Redined Educación, pp. 1-263. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3135/00120122000018.pdf?sequence=1>

Bonotto, D., de, L.; Kripka, R., M. & Scheller, M. (2015). *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa*. Atas CIAIQ, Vol. 2, pp. 243-247. https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research

Carvalho, J., C., de. (2016). *Negociação*. (5ªed.). Edições Sílabo.

Cirera, J., V. (2004). *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. (1ªed.). Editorial GRAÓ.

Chrispino, A., & Chrispino, R., S., P (2011). *A mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta.

Coelho, V. A.; Marchante, M., & Romão, A. M. (2019). *Efeitos da Transição para o 2º ciclo sobre o envolvimento dos Alunos em Bullying*. INFAD Revista de Psicología, pp. 135-144. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/13791>

Comissão de Ética do ISCTE-IUL. (2016). *Código de Conduta*. In *Ética na Investigação. Melhores práticas, melhor Ciência*. ISCTE-IUL, pp. 1-10. https://iscte-iul.pt/assets/files/2018/10/11/1539270104878_codigo_conduta_etica_na_investigacao_iscte_iul.pdf

Correia, M., da, C., B. (2009). *A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação*. Revista Científica Pensar Enfermagem, Vol. 13, n. 2, pp. 30-36. <https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32/29>

Costa, P., J., F., da, S. & Pereira, B., O. (2010). *O Bullying Na Escola: A Prevalência e o Sucesso Escolar*. Universidade do Minho, pp. 1810-1821. <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/13613/1/Bullying%20na%20escola%20A%20prevalencia%20e%20o%20sucesso%20escolar.pdf>

Coutinho, C., P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.

Creswell, J., W. & Creswell, J., D. (2018). *Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Editora Copyright.

Cunha, P. & Marques, L. (2004). *Estilos de gestão de conflito em contexto escolar: Análise de algumas variáveis relevantes*. In *Actas V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e ação*, pp. 97-100. https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628c0505097d_1.pdf

Cunha, P. & Monteiro, A., P. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola* (1ªed.). Lisboa: PACTOR.

Dal-Farra, R., A. & Lopes, P., T., C. (2013). *Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos*. UNESP, Vol. 24, n. 3, p. 67–80. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>

Dias, M., I., C. (1994). *O Inquérito por Questionário: Problemas Teóricos e Metodológicos Gerais*. Universidade do Porto.

Dotta, L., T., T. & Silva, F., M., F., R.. (2013). *Conflito na Escola - Um Conceito em Movimento por Meio de Narrativas*. Universidade do Porto, pp. 67-80. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70425/2/87775.pdf>

Ferreira, M., I., A. (2021). *A Relevância do Papel da Gestão Escolar frente aos Conflitos ao Ambiente Educacional*. Instituto Politécnico de Tomar, pp. 1-52. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39239/1/Maria_Ionete_Dissertacao.pdf

Flores, P., M., G., A., de & Silva, F., M., F., R. (2014). *O Conflito em Contexto Escolar: Transformar Barreiras em Oportunidades*. De Facto Editores, pp. 253-268. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6336/1/ART_PAulaFlores_2014.pdf

Fialho, I.; Saragoça, J. & Silvestre, M., J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento. Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada. In *Actas de 3º Congresso Ibero-Americano em Investigación Cualitativa* (Vol.3) (pp. 321-230). Ludomedia https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11277/1/Actas%20-%20CIAIQ2014_CienciasSociais%20%28Silvestre%2c%20Fialho%2c%20Sarago%2c%20a7a%2c%2021-330%29.pdf

Fonseca, L. A. M. (2010). *Metodologia Científica Ao Alcance De Todos PDF*. (4ªed.). Bookey.

Fonseca, O., H., K. (2012) *Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente*. Revista Onis Ciência, Vol.1, n. 2, pp. 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Fontana, F., & Pereira, A. C. T. (2023). Pesquisa documental. In Batista & Júnior (coords.), *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências* (2ªed.) (pp.42-58). Atena Editora.

Friedrich, N., da, S. & Fuchs, H., L. (2022). *A Comunicação Não Violenta como ferramenta de Transformação de Conflitos no Ambiente Escolar*. Ministério da Educação, pp. 1-18. <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1083>

Gavillon, P., Q.; Kroeff, R., F., d., S. & Ramm, L., V. (2020). *Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Vol. 20, n. 1, pp. 64-480. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/52579/34238>

Galdino, R., de C., A. (2020). *Mediação De Conflitos Na Escola: Pontos E Contrapontos*. Revista Educação, V. 15, n. 1. pp. 158-163. <https://revistas.unq.br/educacao/article/view/4016>

Gil, A., C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.

Gusmão, V., R.; Júnior, J., F., C.; Lima, P., P.; Lima, U., F., de, L.; Moraes, L., S.; Santos, M., M., de O.; Sousa, M., A, de, M., A.; Souza, M., M., N., de (2023). O Professor do Futuro: Habilidades e Competências Necessárias para Atuar em uma Sociedade em Mudança. In *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais* (Vol. 7, n. 3) (pp. 1-19). RECHSO. <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/72/71>

Hernán, E., V. & Seijo, J., C., T. (2004). *Modelo integrado de regulação da convivência e gestão de conflitos*. Edições da Universidade de Valladolid, n. 18, pp. 31-48. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8873/Tabanque-2004-18-ModeloIntegradoDeRegulacionDeLaConvivencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jares, X., R. (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 15, pp. 53-73. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.pdf>

Jares, R., X. (1993). *Conflicto y Organización Escolar*. Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo, pp. 549-558. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/ede71495-ee3b-4e83-8624-d61e535e1533/content>

Jonathan, E. & Pelajo, S. (2021). Diferentes Modelos: Mediação Linear (Harvard). In Almeida, T.; Jonathan, E. & Pelajo, S. (coords.), *Mediação de Conflitos para Iniciantes, Praticantes e Docentes*. (3ª ed.) (pp. 187-191). Editora Juspodivm. https://juspodivmdigital.com.br/cdn/arquivos/jus1148_previa-do-livro.pdf

Jones, T., S. (2004). *Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future*. In *Conflict Resolution Quarterly* (Vol. 22, n.1-2) (pp. 233-267). Wiley Periodicals, Inc., and the Association for Conflict Resolution.

Lima, A., P., C. (2006). *Mediação – Construção de Pontes Para uma Melhor Compreensão das Margens*. Universidade Internacional, pp. 1-31. <https://pt.scribd.com/document/44640306/Mediacao-Construcao-Pontes-Ana-Paula-Lima>

Lima, M. (2016). O uso da entrevista na pesquisa empírica. In *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo* (pp. 24-41). CEBRAP.

Lombardi, M., R.; Paula, M., A., B., de; Silva, M., B., da & Wada, M., M., I., G. (2021). A Entrevista Semiestruturada. In Ávila, M., A.; Lombardi, M., R. & Paula, M., A., B., de (orgs), *O Prazer Da Entrevista Em Pesquisas Qualitativas* (pp. 35-54). Editora CRV.

Loos, H., & Zeller, T., J., V. (2007). *Aprendendo a “brigar melhor”: administração de Conflitos sem Violência na Escola*. *Interação em Psicologia*, Vol. 11, n. 2, pp. 281-289. https://www.researchgate.net/profile/Helga-Loos-Santana/publication/271715254_Aprendendo_a_brigar_melhor_administracao_de_conflitos_sem_violencia_na_escola/links/5e2c9a40299bf152167e1af0/Aprendendo-a-brigar-melhor-administracao-de-conflitos-sem-violencia-na-escola.pdf

Martins, M., José., D. (2005). *O Problema da Violência Escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 18, n. 1, pp. 93-115. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418106.pdf>

Mendonça, S., Z. (2010). *(In)disciplina Escolar: Visão de Professores e os Modos de Lidar*. Porto Alegre, pp. 1-47. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39547/000825081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moraes, R. (1999). *Análise de Conteúdo*. *Revista Educação*, Vol. 22, n. 37, pp. 7-32. https://www.academia.edu/40578727/Roque_Moraes_Analise_de_conteudo

Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em Contexto Escolar: transformar o Conflito em Oportunidade*. *Revista Exedra*, pp. 43-56. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/47515/1/43-56.pdf>

Mundial, A. M. (1964). *Declaração de Helsinque*. <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/Documentos/Pesquisa/CEP/DECLARAO-DE-HELSINQUE.pdf>

Nascimento, E., M. & Sayed, K., M., E. (2002). *Administração de Conflitos*. Editora Gazeta do Povo/FAE, n. 4, pp. 47-56. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38871964/Negociacao-libre.pdf?1443057467=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D4_Administracao_de_Conflitos.pdf&Expires=1748554927&Signature=TtQ3zc047zWaDctZfopqTmaYd~lpvvl7ffB-

Rodrigues, M., A., V. (2011). O Tratamento e Análise de Dados. In Metodologia para a Investigação Social. In Araújo, J., F & Silvestre, H., C. (coords), *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 171-210). Escolar Editora.

Rosa, M., A., de O. (2023). *Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação*. Universidade Fernando Pessoa, pp. 1-111. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/12535>

Rosenberg, M., B. (2006). *Comunicação Não-Violenta: Técnicas para Aprimorar Relacionamentos Pessoais e Profissionais*. São Paulo: Editora Ágora.

Santos, M., A., da, S., C. (2018). *A Comunicação Não Violenta como Instrumento para uma Cultura de Paz: uma proposta para as Escolas da Rede Estadual de Sergipe*. Ideias & Inovação, Vol. 4, n. 2, pp. 89-102. <https://periodicos.set.edu.br/ideiaseinovacao/article/view/5611/2834>

Silva, A., M., C., E (2010). *Conflito(s) e Mediação em Contextos Educativos*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Vol. 18, n. 1, pp. 7-18. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8406/RGP%2018_1%202010%20art%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Soares, J., F., P. (2021). *Gestão de Conflitos: um estudo de caso numa organização*. Universidade do Minho, pp. 1-95. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/76451/1/Joana%20Filipa%20Pereira%20Soares.pdf>

Sousa, R., A., C., da (2014). *Os Conflitos entre Alunos e Professores*. Universidade Aberta, pp. 1-280. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3639/1/TMAGE_RamiroSousa.pdf

Tomás, C., A., R. (2010). *Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos*. Universidade de Coimbra, pp. 1-152. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relat%c3%b3rio%20de%20Est%c3%a1gio%20-%20IAC.pdf>

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

Vaz, C., E., A. (2020). *A Prevenção Primária e o Bullying Escolar: Perceção dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em Portugal*. Salamanca, pp. 1-380. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145542/Augusto%20Vaz%2c%20Catia%20Emanuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vallejo, A., P. (2005). *La Gestión De Conflictos en el Aula. Factores Determinantes e Propuestas De Intervención*. Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 1-36. https://www.researchgate.net/publication/325120326_La_gestion_de_conflictos_en_el_aula_Factores_determinantes_y_propuestas_de_intervencion

Zampa, D., M. (2005). *Mediación Educativa y Resolución de Conflictos - Modelos de implementación*. Disputas en instituciones educativas: el lugar del otro. Ediciones Novedades Educativas.

Zapparolli, C., R. (2020). Procurando Entender as Partes nos Meios de Resolução Pacífica de Conflitos, Prevenção e Gestão de Crises. In Lorencini, M., A., G., L.; Salles, C., A., de & Silva., P., E., A., da (coords), *Negociação, Mediação, Conciliação e Arbitragem: Curso de Métodos Adequados e Solução de Controvérsias*. (3ªed.) (pp. 93-108). Editora Forense.

Legislação

Lei n.º 29/2013, de 19 de Abril

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

Art. 6º do Despacho n.º 7095/2011, de 10 de maio

Apêndices

Apêndice A - Consentimento Informado aos Pais/Encarregados de Educação



Pedido de Autorização para a realização de Trabalho de Investigação

Exmo(a). Senhor(a). Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da realização de um Trabalho de Investigação do Mestrado de Intervenção Social Escolar, com o tema "Gestão de Conflitos na Escola", eu, Tatiana Isabel Cordeiro Rodrigues, aluna do Instituto Politécnico de Castelo Branco, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a participação do seu educando.

A investigação envolve a realização de diversas tarefas como o desenvolvimento de atividades a serem implementadas em grupo, a aplicação de questionários, a observação direta dos alunos nas atividades dentro e fora da sala de aula.

Os dados obtidos serão utilizados apenas no âmbito deste estudo e serão tratados de forma anónima e confidencial.

Eu, _____
Encarregado(a) de Educação, do aluno

do 5ºD, do Agrupamento de Escolas Alves Redol, Vila Franca de Xira:

Autorizo o meu educando a participar

Não autorizo o meu educando a participar

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Data ___/___/___

Apêndice B - Inquérito por Entrevista aos Docentes

Inquérito por Entrevista aos Docentes da Turma

No âmbito da realização do meu Trabalho de Investigação do Mestrado em Intervenção Social Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, com o tema "Gestão de Conflitos na Escola", eu, Tatiana Rodrigues pretendo informar e solicitar a participação dos docentes da turma do 5ºano para a realização de um inquérito por entrevista. O mesmo será realizado, preferencialmente, no mês de janeiro de 2025.

Os objetivos da realização deste questionário por inquérito destinam-se em conhecer e identificar os conflitos que surgem em ambiente escolar e compreender de que forma a comunidade escolar atua para os resolver.

A sua participação é muito relevante para atingir estes objetivos e é garantido total anonimato e confidencialidade dos dados obtidos.

Questões a serem colocadas

Nome _____ Idade __ Anos de serviço docente __ Área lecionada _____

Em relação à escola:

1. Com que frequência ocorrem conflitos entre os alunos **da escola**?
 2. Os conflitos são mais frequentes na sala de aula ou fora da sala de aula?
 3. Que tipos de conflitos (verbais, físicos, ...) são mais frequentes entre os alunos **da escola**?
 4. Quais as principais **causas** desses conflitos?
 5. Quais as principais **consequências** dos conflitos?
 6. Considera que há fatores internos à **escola** que podem explicar a ocorrência dos conflitos?
Se SIM: Quais são esses fatores?
 7. Considera que há fatores externos à **escola** que podem explicar a ocorrência dos conflitos?
Se SIM: Quais são esses fatores?
 8. A **escola** tem desenvolvido projetos e/ou estratégias e/ou recursos que visem **prevenir** os conflitos?
Se SIM: É capaz de me dar exemplo(s) desses(s) projeto(s) e/ou dessa(s) estratégia(s)?
 9. Os alunos mais conflituosos **desta escola** apresentam algumas características particulares, como, por exemplo, níveis de concentração distintos ou dificuldades de aprendizagem?
 10. Em caso de conflito, como é que a **escola** os **resolve**?
É capaz de me dar exemplo(s) de uma dessas situações/resoluções?
 11. Em caso de conflito, a **escola** costuma solicitar a participação dos pais/encarregados de educação, ou outros agentes (como, por exemplo, psicólogos, auxiliares educativos, ...).
Se SIM: **a quem** e **qual** o tipo de participação que é solicitado?
 12. Considera pertinente a atuação de outro profissional **nas escolas** a ajudar na resolução de conflitos? Porquê?
Se SIM: Qual o perfil que esse profissional deve ter?
-

Em relação à sala de aula/esta turma em particular (5º ano):

1. Como caracteriza, em termos gerais, **a turma** em relação ao seu aproveitamento escolar, aos níveis de concentração nas tarefas, à responsabilidade e ao empenho em sala de aula?
2. Como avalia as relações entre os alunos **desta turma** - São relações conflituosas ou são relações amistosas?
É capaz de me dar exemplo(s) concreto(s)?
3. Que tipos de conflitos (verbais, físicos, ...) são mais frequentes entre os alunos **da turma**?
4. Quais as principais **causas** desses conflitos?
5. Quais as principais **consequências** desses conflitos?
6. O/A professor(a) tem desenvolvido projetos e/ou estratégias que visem **prevenir** os conflitos **nesta turma**?
Se SIM: É capaz de me dar exemplo(s) desses(s) projeto(s) e/ou dessa(s) estratégia(s)?
7. Que estratégias e/ou recursos pedagógicos utiliza para **resolver** os conflitos que ocorrem no interior da sua **sala de aula**?
8. Os alunos mais conflituosos **desta turma** apresentam algumas características particulares, como, por exemplo, apresentarem níveis de concentração distintos ou dificuldades de aprendizagem?
9. Em caso de conflito na **turma**, costuma solicitar a participação dos pais/encarregados de educação, ou outros agentes (como, por exemplo, psicólogos, auxiliares educativos, direção da escola, ...)?
Se SIM: **a quem** e **qual** o tipo de participação o/a professor(s) solicita?

Geral:

Dá-me exemplo(s) de atividade(s), de estratégia(s) ou de recurso(s) que considera que podem reduzir o número de conflitos tanto **na escola** como **nesta turma (do 5º ano)**?

Apêndice C - Inquérito por Questionário (Geral) aos Alunos

Questionário aos Alunos do 5º ano

O presente questionário enquadra-se num estudo do Mestrado em Intervenção Social Escolar, dirigido pela Escola Superior de Educação de Castelo Branco e pretende recolher dados sobre a temática da Gestão de Conflitos na Escola. É assegurado o anonimato e confidencialidade de toda a informação recolhida nos questionários. Na tua participação é pedido que respondas com sinceridade a todas as perguntas, assinalando apenas com uma cruz (X) a resposta que consideras mais adequada.

Parte I - Dados Pessoais

1. **Género:**

Masculino Feminino

2. **Idade:** _____

3. **Nacionalidade:** _____

4. **Tens irmãos?** Sim Não Quantos? _____

5. **Já reprovaste algum ano?** Sim Não

6. **Gostas da tua escola?** Sim Não

Porquê?

7. **Gostas da tua turma?** Sim Não

Porquê?

Parte II - Questões sobre os Conflitos na tua ESCOLA e na tua TURMA/SALA de AULA					
Responde adequadamente, de acordo com a escala					
Na Tua ESCOLA					
Questões	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Na tua ESCOLA costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os professores?					
2. Na tua ESCOLA costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os auxiliares de ação educativa ?					
3. Na tua ESCOLA observas muitos conflitos entre alunos?					
4. Na ESCOLA observas que há grupos de alunos em constante conflito?					
5. Na ESCOLA há alunos que não estão integrados?					

Na Tua TURMA/SALA DE AULA					
Questões	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Na tua TURMA costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os professores?					
2. Na tua TURMA costumam ocorrer conflitos entre os alunos e os técnicos de ação educativa?					
3. Pensas que faltam regras claras para o bom convívio na SALA de AULA?					
4. Na SALA de AULA há colegas que utilizam palavras inadequadas?					
5. Na SALA de AULA há colegas que insultam outros colegas?					
6. Na SALA de AULA há colegas que agredem outros colegas?					
7. Na SALA de AULA há objetos de agressão por parte dos alunos?					
8. Na tua TURMA há alunos que intimidam ou ameaçam outros colegas?					
9. Na tua TURMA há alunos que roubam outros colegas?					
10. Na tua TURMA observas que há grupos de alunos em constante conflito?					

11. Na tua TURMA costumam ocorrer problemas de convívio com alunos de culturas e de países diferentes?					
12. Os alunos pensam que os professores não os compreendem?					

Parte III- Questões sobre os Conflitos - Sobre TI e os teus COLEGAS da turma					
Responde adequadamente, de acordo com a escala					
Questões	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Quando há conflitos na minha TURMA os pais/encarregados de educação ajudam a resolvê-los.					
2. Quando há conflitos, os meus colegas ajudam a resolvê-los.					
3. Quando assisto a um conflito ajudo a resolvê-lo.					
4. Eu procuro não entrar em conflito com os meus colegas.					
5. Quando tenho algum conflito com um colega, procuro alguém para me ajudar.					
6. Eu entro muitas vezes em conflito com os meus colegas.					
7. Quando tenho um conflito com um colega, tento entender o que ele está a pensar.					
8. Quando tenho um conflito com um colega, fico nervoso.					
9. Quando tenho um conflito com um colega, fico triste.					
10. Quando tenho um conflito com um colega, prefiro ficar calado.					
11. Quando entro em conflito com os meus colegas digo-lhes palavrões.					
12. Quando entro em conflito com os meus colegas bato-lhes.					
13. Quando entro em conflito com os meus colegas ameaço-os.					
14. Quando entro em conflito com os meus colegas grito-lhes.					

15. Normalmente são os meus colegas que entram em conflito comigo.					
16. Quando os meus colegas entram em conflito comigo dizem-me palavrões.					
17. Quando os meus colegas entram em conflito comigo batem-me.					
18. Quando os meus colegas entram em conflito comigo ameaçam-me.					
19. Quando os meus colegas entram em conflito comigo gritam-me.					
20. Os conflitos continuam ao longo de vários dias.					

Apêndice D - Inquérito por Questionário (Inicial) das Atividades

Questionário Inicial sobre as Atividades					
Questões	1- Concordo Totalmente	2- Concordo	3- Nem Concordo, Nem Discordo	4- Discordo	5- Discordo Totalmente
1- Sinto que é importante participar em atividades de grupo.					
2- Participo de forma voluntária nas atividades com os meus colegas.					
3- A comunicação é importante para prevenir conflitos.					
4- Prefiro realizar as atividades sozinho.					
5- Valorizo as ideias, os comportamentos e as opiniões dos meus colegas na realização das atividades em grupo.					
6- Realizar as atividades em grupo é importante para criar laços de amizade.					
7- Comunico com todos os meus colegas quando realizo atividades em grupo.					
8- Procuro ajudar os meus colegas nas atividades, quando eles precisam.					
9- Os meus colegas comunicam comigo quando se realizam as atividades.					
10- Realizar atividades em grupo contribui para prevenir ou resolver conflitos.					
11- Os meus colegas ajudam-me a realizar as atividades quando preciso.					
12- Nem sempre comunico com os meus colegas na realização das atividades.					
13- Os meus colegas valorizam o que faço, as minhas ideias e opiniões na realização das atividades.					
14- Comunico apenas com alguns colegas (os que me são mais próximos) quando realizo atividades.					
15- Os meus colegas acham que é bom realizar as atividades em grupo.					
16- Valorizar o outro contribui para a diminuição de conflitos.					
17- Sou obrigado a participar em atividades de grupo.					
18- Realizar as atividades em grupo faz-me pensar como devo tratar os meus colegas dentro e fora da sala de aula.					
19- Os meus colegas gostam de realizar as atividades comigo.					

Nome: _____

Apêndice E - Inquérito por Questionário (Final) das Atividades

Questionário Final sobre as Atividades					
Questões	1- Concordo Totalmente	2- Concordo	3- Nem Concordo, Nem Discordo	4- Discordo	5- Discordo Totalmente
1- Sinto que foi importante participar nas atividades em grupo.					
2- Participei de forma voluntária nas atividades com os meus colegas.					
3- A comunicação foi importante para prevenir conflitos.					
4- Preferia ter realizado as atividades sozinho.					
5- Valorizei as ideias, os comportamentos e as opiniões dos meus colegas na realização das atividades em grupo.					
6- Realizar as atividades em grupo foi importante para criar laços de amizade.					
7- Comuniquei com todos os meus colegas quando realizei atividades em grupo.					
8- Procurei ajudar os meus colegas nas atividades, quando eles precisaram.					
9- Os meus colegas comunicaram comigo quando realizamos as atividades.					
10- Realizar atividades em grupo contribuiu para prevenir ou resolver conflitos.					
11- Os meus colegas ajudaram-me a realizar as atividades quando precisei.					
12- Nem sempre comuniquei com os meus colegas na realização das atividades.					
13- Os meus colegas valorizaram o que fiz, as minhas ideias e opiniões na realização das atividades.					
14- Comuniquei apenas com alguns colegas (os mais próximos) quando realizei as atividades.					
15- Os meus colegas acharam que foi bom realizarmos as atividades em grupo.					
16- Valorizar o outro contribuiu para a diminuição de conflitos.					
17- Fui obrigado a participar nas atividades de grupo.					
18- Realizar as atividades em grupo fez-me pensar como devo tratar os meus colegas dentro e fora da sala de aula.					
19- Os meus colegas gostaram de realizar atividades comigo.					
20- Senti que foi interessante realizar as atividades com os meus colegas.					

Nome: _____

Apêndice F - Transcrição das Entrevistas aos Docentes

Questões	Respostas dos entrevistados
Em relação à escola	
<p>1. Com que frequência ocorrem conflitos entre os alunos da escola?</p>	<p>D1: “Em relação à escola, no geral, há alguns conflitos de turmas mais velhas, esta escola é só até ao 6º ano, mas temos aqui alguns alunos repetentes que, às vezes, provocam alguns conflitos mais complicados. Numa escala de 0 a 100, se calhar, ocorrem 40% de conflitos. Mas associo mais a alunos mais velhos, nomeadamente, alunos repetentes. É, também, uma escola com alunos de uma instituição próxima, em que há aqui alguns alunos com situações mais complicadas a nível de vida, e é nisso que espelho os conflitos que acontecem.”</p> <p>D2: “O que observo é que os conflitos acontecem, diariamente, nos intervalos; durante as aulas não sinto tanto que sucedam conflitos. Acho que ocorrem tantos conflitos entre rapazes como entre raparigas, só que a reação é diferente. Os rapazes são mais facilmente de se empurrarem, baterem-se ou insultarem, já entre as raparigas quando têm um conflito, acabam por afastar ou excluir a colega com quem tiveram a discussão. O que por vezes fica uma tensão entre elas e não resolvem o conflito.”</p> <p>D3: “Pontualmente existem alguns conflitos entre os alunos, alguns são mais complicados, pois vêm de alguns bairros complicados e daí é que nascem mais os conflitos. De resto a escola, por norma, não apresenta muitos conflitos entre os alunos, que eu tenha conhecimento.”</p> <p>D4: “Fora da sala de aula é diário. Temos os alunos de uma instituição de aqui perto, que, normalmente, trazem grandes problemas para dentro da escola. Também, temos alunos do bairro ou de famílias muito disfuncionais. São alunos com muitos conflitos, as próprias famílias são conflituosas dentro do bairro, onde há droga, prostituição, é uma zona, também, de agressividade por causa das etnias. As famílias são desavindas e os alunos desses bairros acabam por não ser amigos uns dos outros e, depois, essas guerras do bairro vêm, a maior parte das vezes, para dentro da escola. Tive a informação que um dos alunos do 6º ano começou a faltar às aulas. Numa das aulas virou-se para o professor e queria bater na educadora especial que frequentava aquela aula. Isto, porque o chamaram à atenção, pois estava a comportar-se mesmo mal e, colocaram-no na rua. E, agora está suspenso da escola durante 10 dias.”</p> <p>D5: “Eu só aqui venho a esta escola dois dias por semana, e praticamente todas as semanas ouço que há alguns conflitos entre os alunos. Mas são situações extra-aula, dentro da sala de aula não é assim tão frequente. Em relação às minhas turmas não tenho conflitos na sala de aula.”</p> <p>D6: “Praticamente, todos os dias.”</p>
<p>2. Os conflitos são mais frequentes na sala de aula ou fora da sala de aula?</p>	<p>D1: “Fora da sala de aula, nas horas do recreio.”</p> <p>D2: “Fora da sala de aula.”</p> <p>D3: “Mais fora da sala, nos intervalos, nas brincadeiras entre os alunos. Acho que acontecem mais nessa altura do horário. Dentro das salas de aula não, não me apercebo que haja assim tantos conflitos.”</p> <p>D4: “Normalmente, há mais conflito fora das salas de aula do que dentro. Dentro da sala de aula acontecem conflitos de vez em quando, este ano não tenho grandes problemas de conflitos entre os alunos nas minhas aulas.”</p> <p>D5: “São mais frequentes fora da sala de aula, dentro da sala de aula não é assim tão frequente. Comigo não acontece, sei de alguns colegas que falam que por vezes põem alunos na rua, mas eu ainda não precisei de chegar a esse ponto.”</p> <p>D6: “Fora da sala de aula, no entanto, os alunos trazem os problemas para</p>

	dentro da sala.”
3. Que tipos de conflitos são mais frequentes entre os alunos da escola?	<p>D1: “No recreio, daquilo que tenho conhecimento, é muito verbal e físico. Mas acho que passa sempre de um conflito verbal para um conflito físico, ou seja, há sempre um aluno que ameaça ou chama nomes a outro ou outros alunos e, depois, passa para um conflito físico.”</p> <p>D2: “O que eu observo de conflito físico e verbal, por exemplo, por causa da realização de jogos ou do futebol, os rapazes frequentemente estão em conflito, quando há uma discordância pelas regras do jogo ou pela competição entre eles.”</p> <p>D3: “Acho que são mais verbais, uma vez ou outra, talvez haja algum contacto físico entre os alunos, mas por norma, acho que é mais verbal. Depois os alunos acabam por separá-los e acaba por não haver o contacto físico. Também acho que os conflitos são mais entre os rapazes, até porque nos intervalos praticam mais a atividade desportiva como o futebol, sem árbitros, depois há sempre confusões entre eles e acabam por aparecer esses conflitos.”</p> <p>D4: “Mais verbais, não significa que não acabem muitas vezes, em conflitos físicos, depende também dos alunos. Por norma, começam sempre conflitos verbais, o ofender, o chamar nomes, as provocações, etc. Também acontece, das raparigas juntarem-se em grupinhos e fazerem <i>bullying</i> umas com as outras.”</p> <p>D5: “Entre pares é mais o conflito físico, principalmente por parte dos rapazes, que partem para a agressão mais facilmente. Acho que os rapazes acabam por ser um pouco mais imaturos do que as raparigas e, depois recorrem rapidamente para a agressão. As raparigas têm mais conflitos verbais. Com o pessoal docente e não docente os alunos têm conflitos verbais, por vezes, os alunos são mal-educados. Soube hoje de um aluno de 6º ano, que foi suspenso por ser ofensivo com o professor e com a funcionária.”</p> <p>D6: “Acho que entre os rapazes é mais o conflito físico como lutas, brigas. Enquanto que entre as raparigas, de maneira geral, é mais o conflito verbal e psicológico como fazerem chantagem ou exclusão.”</p>
4. Quais as principais causas desses conflitos?	<p>D1: “Acho que hoje em dia é muito mais complexa a socialização dos alunos, as pessoas não ouvem. Acho que tem a ver com a sociedade, principalmente, com a educação.”</p> <p>D2: “As causas são os alunos quererem muito vencer ou ganhar e acabam por se esquecer que têm de respeitar as regras e os colegas, e partem para os insultos ou para os empurrões, por exemplo.”</p> <p>D3: “É a competitividade entre eles, querem ganhar a qualquer custo e quando alguma coisa não corre bem, aparecem os conflitos.”</p> <p>D4: “Quer seja porque os alunos trazem os conflitos de casa, pois as famílias são muito desavindas, quer seja porque eles são tão protegidos que nem sequer os pais pensam que eles têm de fazer os trabalhos de casa sozinhos. O que provoca muitas vezes conflitos entre os alunos ou comigo ou com os próprios pais.”</p> <p>D5: “Eu entendo que grande parte dos alunos mais conflituosos/problemáticos por trás têm uma estrutura familiar que funciona mal, seja qual for, pela falta de afeto, problemas, problemas de saúde ou, às vezes, até, problemas financeiros. Por isso, há sempre uma desestruturação por detrás de um conflito, pelo menos, dos alunos mais problemáticos, que muitas vezes procuram o conflito, e não é preciso que haja uma situação extraordinária para eles reagirem mal.”</p> <p>D6: “Pode depender de muitas coisas, nos rapazes, diria que os conflitos estão relacionados com coisas mais simples como, por exemplo, desavenças no futebol, por não se respeitarem uns aos outros, a competitividade entre eles. Nas raparigas, diria que os conflitos têm uma maior durabilidade, em que tem mais a ver por não gostarem umas das outras e, acabam por influenciar os grupos em questão, excluindo essa ou essas colegas.”</p>

<p>5. Quais as principais consequências dos conflitos?</p>	<p>D1: “Normalmente, passa sempre pelo diretor de turma dos alunos envolvidos. Aqui na escola há, também, um Gabinete de Gestão de Conflitos, onde chamam os agressores e as vítimas. Passa sempre por uma conversa com os alunos, se for alguma coisa mais grave a escola tem de tomar medidas, o aluno é expulso ou é suspenso.”</p> <p>D2: “Se houver agressões, insultos ou ameaças há uma forma de participar, ou seja, existe um documento de participação de ocorrência, em que o aluno pode explicar o que aconteceu, onde aconteceu, quem estava à volta, quem é que viu e a quem é que pediu ajuda nessa discussão. Cada aluno conta a sua versão nesse relatório e há depois uma sessão de mediação. Temos na escola uma psicóloga que faz a mediação dos conflitos. A psicóloga tem um Gabinete de Gestão de Conflitos ou Gabinete de Apoio ao Aluno, e após ver os relatórios, chama os alunos que participaram nas situações de conflito, e tenta falar com eles e perceber o que aconteceu. Dependendo da gravidade haverá consequências, segundo o Regulamento Interno irá haver um procedimento diferente em termos disciplinares.”</p> <p>D3: “Eles acabam por resolver a maior parte dos conflitos, o que acaba por depois não chegar à direção da escola ou ao conhecimento dos professores. Como digo, os colegas acabam por separar esse conflito mais verbal ou mais físico. Só quando é algo muito grave é que chega ao conhecimento dos professores.”</p> <p>D4: “Existirem conversas com os diretores de turma e com o encarregado de educação e, posteriormente, os diretores de turma comigo. Muitas vezes, quando há o conflito na sala de aula, se for comigo ou não, ou se for pelo comportamento perturbador, envio a informação através da plataforma da escola, no caso se for a minha direção de turma; se não, tenho de dizer ao diretor de turma, este toma conhecimento e envia para o encarregado de educação. Eu, por norma, não coloco alunos na rua, depende das situações. Quando as coisas correm mesmo mal, faço participação disciplinar e entrego ao diretor de turma.”</p> <p>D5: “Nas situações mais graves, como de ofensa e de comportamentos mais graves, tem sido a suspensão. Tenho conhecimento que durante este ano letivo, uma turma de 6º ano é mais conflituosa, e onde têm aparecido alguns problemas destes.”</p> <p>D6: “Os rapazes, no geral, resolvem o conflito por si próprios. Enquanto que nas raparigas o conflito não se resolve. O que origina o bullying entre eles. Pode, depois, causar desinteresse pela escola e dificuldades nas aulas.”</p>
<p>6. Considera que há fatores internos à escola que podem explicar a ocorrência dos conflitos?</p> <p>Se SIM: Quais são esses fatores?</p>	<p>D1: “Não vejo fatores internos que provoquem conflitos aqui na escola.”</p> <p>D2: “Temos de respeitar o Regulamento Interno, temos que respeitar as normas de convívio. Eu suponho que é uma questão dos alunos se adaptarem e aprenderem a respeitar as regras e respeitar o outro. Fatores internos que podem fazer com que o aluno não respeite o Regulamento Interno, mas que venham de um fator externo, pode ser o desinteresse das aulas ou por não gostarem do professor/a, mas são fatores que se relacionam com os alunos. Ou, então, o que se pode dizer de fator interno da escola e, sobretudo, para os alunos que vêm para o 5º ano, é o fator da mudança. Pois vêm para uma escola diferente com um ambiente diferente, por isso, pode ser um fator interno para que haja mudanças de comportamento e que possam originar conflitos.”</p> <p>D3: “Acho que é mais entre eles, jogar à bola, que provoca alguns dos conflitos. Acho que a escola não influencia a ocorrência do conflito.”</p> <p>D4: “Na sala de aula, por vezes, tem a ver com as coisas não correrem como os alunos querem, ou seja, os trabalhos não estão conforme pedidos e reagem mal. Outras vezes é porque levarem para dentro da sala problemas que já vêm de fora, por exemplo, motivos relacionados com o jogo de futebol e porque a algo correu mal.”</p> <p>D5: “Por vezes, há uma má ligação entre o professor-aluno, ou até com um funcionário, pois pode haver um atrito de qualquer forma, mas nem todos os</p>

	<p>alunos reagem da mesma maneira à mesma repreensão. Por exemplo, um professor ou um funcionário pode-se dirigir a um aluno e repreendê-lo com uma atitude menos boa, sendo que há alunos que acatam bem aquela repreensão, mas há outros que não. Porém, penso que o problema base não está na escola. Contudo, haverá muitos problemas, pois se calhar a escola não tem os professores de ensino especial ou os psicólogos que deveria ter. Portanto, estruturas de apoio que pudessem complementar o trabalho dos professores deveria haver mais ou até mais funcionários a vigiar o pátio para conseguirem controlar melhor os comportamentos dos alunos. Há um conjunto de fatores que a escola poderia ter.”</p> <p>D6: “Acho que tem a ver com os próprios alunos.”</p>
<p>7. Considera que há fatores externos à escola que podem explicar a ocorrência dos conflitos?</p> <p>Se SIM: Quais são esses fatores?</p>	<p>D1: “Tem a ver com a educação e os princípios que hoje em dia começam a ser transmitidos. As crianças cada vez mais nascem com eletrônicos, com máquinas e não há tanto a relação com o outro e, a relação de envolvimento faz muita falta para sabermos relacionar-nos. Os alunos de hoje em dia não se sabem relacionar e à mínima coisa rebentam.”</p> <p>D2: “Sim, tem a ver com a educação dos pais. A resposta no âmbito social das turmas penso que tem muito a ver com o que os alunos aprendem em casa.”</p> <p>D3: “Sim, os alunos são de diferentes zonas, de bairros diferentes e às vezes, podem trazer alguns problemas da rua.”</p> <p>D4: “Sim, os alunos trazem os conflitos de casa, as famílias são muito desavindas. E as famílias dos bairros, não comunicam entre si - é o que se vê nas reuniões com os encarregados de educação.”</p> <p>D5: “Sim, a estrutura familiar.”</p> <p>D6: “Diria que podem ser os próprios pais, as famílias ou até grupos de amigos exteriores à escola.”</p>
<p>8. A escola tem desenvolvido projetos e/ou estratégias e/ou recursos que visem prevenir os conflitos?</p> <p>Se SIM: É capaz de me dar exemplo(s) desses(s) projeto(s) e/ou dessa(s) estratégia(s)?</p>	<p>D1: “Esou aqui há muito pouco tempo na escola, do pouco que tenho conhecimento, as estratégias são quando há conflitos mais graves há sempre conhecimento da coordenação desta escola e depois, da direção do agrupamento. Também, o facto de existir uma sala com o propósito de gestão de conflitos, em que uma pessoa chama os envolvidos, que conversa e que toma medidas, acho que é uma boa estratégia que a escola adotou.”</p> <p>D2: “Temos o Gabinete de Apoio ao Aluno. Temos ações dinamizadas pela Escola Segura. No outro dia tivemos uma sessão sobre a aceitação da diferença, em que vários agentes da Polícia estiveram a falar com as turmas. Também conversamos imenso com os alunos nas aulas, falamos com os encarregados de educação, a ação principal é essa.”</p> <p>D3: “A escola em si não tem tido assim grande desenvolvimento em relação aos conflitos, pois é como digo, na escola não há tantos conflitos. Que eu tenha conhecimento, a escola não tem projetos para prevenir o conflito.”</p> <p>D4: “Confesso que não sei muito bem, sei que temos um Gabinete de Gestão do Conflito. No ano passado, tivemos um projeto, também para gestão do conflito, em que os responsáveis iam a várias turmas fazer jogos para verem como os alunos se integravam e, assim, chegarem a uma conclusão. E chegaram à conclusão que não eram amigos uns dos outros, como eu suspeitava.”</p> <p>D5: “Não conheço na realidade todos os projetos da escola, mas, por exemplo, ainda na semana passada houve uma sessão com a PSP, em que se abordou o contexto da diferença, a integração de alunos estrangeiros, etc. Penso que este tipo de sessões por estas entidades nomeadamente, a PSP são sempre uma mais valia.”</p> <p>D6: “Como o meu tempo a lecionar é muito recente, não tenho muito conhecimento. Na disciplina de cidadania, nós, professores, trabalhamos com os alunos na sensibilização para a socialização, para uma melhor relação, para a tolerância e para o respeito pelo outro. A escola em si, não sei que projetos desenvolve.”</p>

<p>9. Os alunos mais conflituosos desta escola apresentam algumas características particulares, como, por exemplo, níveis de concentração distintos ou dificuldades de aprendizagem?</p>	<p>D1: “Sim, acho que está diretamente relacionado, pois como já referi, associo aos hábitos que vêm de casa e os alunos que são mais agressivos também a nível verbal têm dificuldades de concentração. No entanto, há exceções à regra, em que há realmente bons alunos que, normalmente, são competitivos em tudo e que ofendem os colegas porque perderam ou porque se sentem inferiores e geram conflitos. Conflitos mais graves associo a alunos com mais dificuldades de concentração e que estão revoltados.”</p> <p>D2: “Sim, alguns dos alunos têm défice de atenção e concentração, outros percebemos que têm vidas familiares que não são as ideais, são as características comuns que vejo naqueles alunos que originam conflitos. Por exemplo, alunos que não vivem com a família, têm sido alguns desses alunos que têm causado problemas e conflitos nos intervalos, o que se encontram em situação de absentismo escolar. E no início do ano letivo, sobretudo, acabam por pressionar os alunos novos, por exemplo, insultando-os, mexendo nas suas coisas, ameaçando-os.”</p> <p>D3: “Sim, por norma, aqueles alunos que provocam mais conflitos têm mais dificuldades de aprendizagem e de concentração.”</p> <p>D4: “Por exemplo, um dos alunos que foi suspenso de 6.º ano que vive nessa instituição, não apresentava dificuldades nenhuma de aprendizagem, são só comportamentais. Aquilo que fez na minha aula, sabia fazer, mas por faltar e não fazer os trabalhos, acabou por ter más notas. Já outro aluno que também vem às aulas e tem mau comportamento, apresenta imensas dificuldades de aprendizagem. Normalmente, os alunos que não têm dificuldades tornam-se os líderes e os outros com as dificuldades todas que demonstram o desinteresse total pelas aulas acabam por seguir os outros colegas.”</p> <p>D5: “Acho que não, eu tenho três ou quatro alunos que na realidade vieram a duas ou três aulas no máximo, alunos conflituosos que acabam por vir à escola, mas não vão às aulas. Esses alunos vêm com pouca apetência para as aulas. Se calhar não têm problemas de défice de atenção, mas a apetência ou predisposição para aprender é que lhes falta.”</p> <p>D6: “Sim, sem dúvida. Por exemplo, acontece muito nas minhas aulas quando um dos alunos não responde corretamente a um exercício, outros colegas começam a gozar. Mas, muitas vezes, esses que gozam na maioria das vezes nem sequer sabem o próprio exercício e também, na maioria das vezes, não estão concentrados. Gozam só porque é um motivo de mandar o colega abaixo.”</p>
<p>10. Em caso de conflito, como é que a escola os resolve?</p> <p>É capaz de me dar exemplo(s) de uma dessas situações/resoluções?</p>	<p>D1: “Como já tinha referido, normalmente, em caso de conflito passa sempre pelo diretor de turma dos alunos envolvidos, em caso de conflitos serem mais graves há sempre o conhecimento da coordenação desta escola e depois da direção do agrupamento. No Gabinete de Gestão de Conflitos, chamam os alunos e há sempre uma conversa.”</p> <p>D2: “Os funcionários e os professores chamam os alunos à atenção. Por exemplo, se a discussão for no recreio. No caso de ser algo muito grave chama-se a coordenadora, de forma que esta possa falar com as partes. Se algum desses alunos quiser fazer o relatório de participação de ocorrência faz, e passa-se para a mediação, dependendo da gravidade. Em assuntos muito graves é contactada a direção da escola. Por exemplo, ainda ontem, houve uma situação em que um dos alunos que não vai às aulas regularmente, estava a incomodar a aula e, quando o professor o chamou à atenção para ficar em silêncio e se concentrar na realização das tarefas, começou a insultar esse professor. O professor pediu ao aluno para sair da aula e informou a coordenadora da escola. O aluno insultou toda a gente, e foi suspenso da escola. Também estivemos outro caso, em que um aluno queria agredir gravemente outro e chamou-se a Escola Segura, A Polícia esteve cá e falou com ambos os alunos. Os encarregados de educação também foram chamados.”</p> <p>D3: “Quando há um conflito, normalmente, os professores tentam resolvê-lo, chamando os intervenientes. Em casos mais graves, o diretor de turma chama</p>

	<p>os encarregados de educação, se for um caso bastante grave, então, chega ao conhecimento da direção e depois, a direção resolve o que deve fazer. Pode envolver a aplicação de castigos ou a adoção de medidas disciplinares.”</p> <p>D4: “Às vezes, chamamos os pais, outras chamamos a polícia, outras vezes os dois, depende da gravidade do que aconteceu.”</p> <p>D5: “Em articulação com outras instituições, nomeadamente com a CPCJ/PSP, fazendo sensibilização, falando com a família. É um trabalho difícil, devendo ser um trabalho base pois há alunos que penso que poderão engrenar por outros caminhos.”</p> <p>D6: “Tentamos falar com o aluno, se o conflito continuar, comunica-se ao encarregado de educação, pois, normalmente, é a melhor solução. No entanto, nesta escola temos muitas situações em que temos de fazer reuniões de pais, os pais não aparecem ou até, por vezes, se viram contra nós, professores. Em situações mais graves, recorre-se à CPCJ.”</p>
<p>11. Em caso de conflito, a escola costuma solicitar a participação dos pais/encarregados de educação, ou outros agentes (como, por exemplo, psicólogos, auxiliares educativos, ...).</p> <p>Se SIM: a quem e qual o tipo de participação que é solicitado?</p>	<p>D1: “Sim, os encarregados de educação. A escola tem uma psicóloga que pode interagir com alguns dos alunos. Do que tenho conhecimento, já aconteceu com vários alunos da associação que existe aqui perto; esses alunos não estão sob responsabilidade dos pais, portanto, chama-se o responsável dessa instituição. Neste caso, também há a interação com a Polícia.”</p> <p>D2: “Há sempre o contacto com os encarregados de educação, para se poder fazer com que o aluno mude de atitude. A minha experiência este ano, é que os pais têm estado muito presentes. Na escola, temos uma técnica de psicologia, as técnicas de educação especial que, às vezes, também ajudam. A Escola Segura é também contactada em alguns casos mais graves.”</p> <p>D3: “Sim, os diretores de turma costumam chamar os encarregados de educação. Já houve casos em que foi chamada a Escola Segura, quando o caso é grave é chamada para vir intervir e tomar conhecimento. A escola também tem uma psicóloga que atua quando há conflitos.”</p> <p>D4: “Sim, contactamos os encarregados de educação ou as educadoras da instituição, no caso de alguns alunos. Nem todos os encarregados de educação participam quando são chamados à escola. Temos a psicóloga da escola, temos outros técnicos que fazem parceria com a escola, mas que não são suficientes. Noutros casos, contactamos a Polícia.”</p> <p>D5: “Sim, mas os encarregados de educação desses alunos mais problemáticos são os que costumam, normalmente, dar menos resposta e que aparecem menos na escola, até nas reuniões de avaliação isso se nota. Para além dos encarregados de educação, depois a escola é obrigada a contactar a CPCJ, quando falha, nomeadamente, a assiduidade dos alunos. Muitos destes alunos problemáticos estão numa instituição, pois foram retirados à família. Grande parte destes rapazes que estou a referir, estão institucionalizados. Nomeadamente a PSP é a entidade que está mais próxima e que vem muitas vezes à escola fazer sessões de esclarecimento. Aqui na escola temos uma psicóloga, mas que não está a tempo inteiro e também, temos as colegas do ensino especial.”</p> <p>D6: “Sim, comunica-se aos encarregados de educação. Também se comunica à coordenadora e à psicóloga que temos na escola. Em casos graves contacta-se a CPCJ.”</p>
<p>12. Considera pertinente a atuação de outro profissional nas escolas a ajudar na resolução de conflitos? Porquê?</p>	<p>D1: “Na minha opinião deveria haver pessoas especializadas na gestão de conflitos ou pessoas especializadas a nível social, da interação com o outro. Um educador social, por exemplo, que atuasse a par das auxiliares, com uma habilitação própria para isso, que para além de atuar nos conflitos, estabelecesse jogos para fazer com as crianças nos intervalos.”</p> <p>D2: “Sim, acho que deveria haver outro tipo de resposta na escola, como um educador social ou outro tipo de técnico que ajudasse a orientar os alunos, por exemplo, que os impedissem de faltar às aulas. Também seria ideal que a psicóloga da escola tivesse mais dias, pois só vem uma vez por semana, de</p>

<p>Se SIM: Qual o perfil que esse profissional deve ter?</p>	<p>forma a dar resposta mais imediata, porque depois os conflitos não são resolvidos com a rapidez que nós gostaríamos. As coisas são feitas, mas não com a rapidez que todos desejaríamos.”</p> <p>D3: “Sim, os técnicos nunca estão demais para atuar na prevenção e resolução. Outro técnico não sei, só os psicólogos. Também, pelo conhecimento que tenho, a psicóloga não está cá a tempo inteiro, só vem um ou dois dias por semana. Acho que deveria estar cá mais tempo, para falar com os alunos, ir à sala de aula, fazer uma ação com eles, o que seria proveitoso.”</p> <p>D4: “Acho que devia haver mais técnicos, por exemplo, encaminhamos os alunos para a psicóloga, o que acontece é que tem um número limitado de sessões e, às vezes, só conseguem ser atendidos de 15 em 15 dias.”</p> <p>D5: “Penso que é pertinente a atuação de mais colegas da psicologia, alguns deles até têm formação na área da gestão dos conflitos.”</p> <p>D6: “A escola tem uma psicóloga e, acho excelente para os alunos, mas o problema é como é que em centenas de alunos não conseguimos que uma psicóloga os acompanhe a todos, é impossível. Não é suficiente.”</p>
<p>Em relação à turma de 5.º ano</p>	
<p>1. Como caracteriza, em termos gerais, a turma em relação ao seu aproveitamento escolar, aos níveis de concentração nas tarefas, à responsabilidade e ao empenho em sala de aula?</p>	<p>D1: “É uma turma com um aproveitamento bom.”</p> <p>D2: “É uma turma com resultados muito bons, pois são trabalhadores, empenhados, participam nas aulas e os resultados escolares são o reflexo disso.”</p> <p>D3: “Em relação ao aproveitamento da disciplina de educação física, é uma turma muito boa, no geral eles são muito bons. Tenho um problema, os alunos são muito competitivos entre eles, nomeadamente, entre os rapazes, pois entre as raparigas não sinto isso. O comportamento dos rapazes é muito complicado por causa dessa competitividade, são sempre eles que têm razão, querem ganhar a todo o custo e acham que eles é que são bons, isso leva a alguns desacetos.”</p> <p>D4: “São bons alunos, na generalidade, fazem todos os trabalhos. Têm bom aproveitamento, os pais são muito presentes, por vezes, os trabalhos são feitos pelos pais, verifico isso.”</p> <p>D5: “Esta turma, em relação às restantes turmas de 5.º ano, é a melhor turma em termos de aproveitamento. São alunos bem comportados, concentrados, ativos na sala de aula e empenhados. Também tenho uma grande vantagem, por ter as turmas por turnos, o que me facilita na gestão do contexto de sala de aula.”</p> <p>D6: “Em termos de aproveitamento é uma das melhores turmas de 5º ano, embora haja um ou outro aluno que perturba a aula. É uma turma com muitos conflitos, contudo, têm um pouco de educação para perceberem que há um professor que tem autoridade sobre eles e estão forçados ao ponto de precisarem de fazer as coisas e apresentarem resultados.”</p>
<p>2. Como avalia as relações entre os alunos desta turma? São relações conflituosas ou são relações amistosas?</p>	<p>D1: “É uma turma unida, há um ou outro caso que é mais afastado. Do que me possa ter apercebido, dentro das raparigas há dois grupinhos. Normalmente, os rapazes jogam sempre futebol e é daí que advém as brigas e os conflitos. São comunicativos e, todos gostam de ter a sua opinião, no geral, o que faz com que haja alguns confrontos, porque são muito competitivos e querem ser todos muito bons.”</p> <p>D2: “Sinto que há uma falta de empatia e cooperação entre eles, por vezes, identifico uma certa concorrência entre eles próprios e, isso faz com que não sejam tão generosos uns com os outros. Estão muito focados no seu próprio desempenho, em quererem ser melhores do que os outros e não estão ligados emocionalmente aos restantes colegas da turma. Observo a dificuldade dos</p>

<p>É capaz de me dar exemplo(s) concreto(s)?</p>	<p>alunos na construção de grupos, há sempre alguém que fica excluído. Tenho alguns alunos com necessidades educativas especiais que no início do ano letivo, agora já não, houve situações de alunos mais velhos de outras turmas, meteram-se com esses alunos desta turma.”</p> <p>D3: “Em sala de aula não há propriamente conflitos, mas há três ou quatro alunos que não estão integrados. Serem muito amigos uns dos outros não são. Por vezes, nas minhas aulas, não sei se poderei chamar de conflitos, mas mandam bocas uns aos outros, principalmente, a um aluno em específico. Depois, esse aluno também não se fica, não gosta de ficar para trás e, cria-se uma bola de neve. Este é um aluno que é excluído pelos colegas, é o mais fraco.”</p> <p>D4: “Os únicos conflitos que verifiquei entre os alunos desta turma nas minhas aulas foram entre dois alunos, que os quis pôr ao lado um do outro para estarem mesmo à minha frente e, estive que os separar, porque implicavam um com o outro. E também, já estive um conflito com uma das raparigas, porque só faz o que quer fazer. Estivemos uma das aulas que a mandei fazer um trabalho e ela acabou por o esconder, para não o ter que fazer. Falei alto com ela, eu por norma falo alto, posso ter sido um pouco mais agressiva com ela. Na generalidade, os alunos da turma são amigos, menos os dois alunos que falei que tiveram o conflito, pois não se juntam e a aluna que também falei não me parece que seja bem aceite pela turma, não a vejo integrada na turma. Fora da sala de aula não observo e não os tenho como direção de turma.”</p> <p>D5: “Eu penso que a ligação entre eles, nas minhas aulas é muito boa, pode haver um atrito ou outro, mas é uma coisa momentânea. Não quero dizer que são todos amigos, porque eles não têm de ser todos amigos, mas sim, têm que se respeitar. Noto que não são grandes amigos, mas também não se tratam mal uns aos outros e, isso é o que importa. Fora da sala de aula não tenho conhecimento das relações deles.”</p> <p>D6: “É uma turma muito conflituosa, os rapazes chocam muito uns com os outros e as raparigas criam grupos entre elas. No geral, rapazes e raparigas costumam excluir alguns colegas. Há alunos que, para não serem excluídos do seu grupo por medo, acabam por ser cúmplices e juntar-se a outros colegas com maior poder de liderança, o que gera mais conflitos: é como uma bola de neve.”</p>
<p>3. Que tipos de conflitos frequentes entre os alunos da turma?</p>	<p>D1: “Os conflitos começam sempre num verbal, e depois passam para um físico.”</p> <p>D2: “Os rapazes partem logo para um insulto, para o empurrão ou para a agressão física. As raparigas são mais de criar grupinhos, de haver comentários e de afastarem a colega ou o colega com quem tiveram o conflito. O conflito não é resolvido entre as raparigas, o que acaba por se arrastar ao longo do período e condicionar a convivência entre elas, sobretudo, para a pessoa que é afastada, que acaba por ficar a sofrer.”</p> <p>D3: “O conflito é mais verbal, estão sempre a implicar uns com os outros, aquilo é uma bola de neve e recai sempre sobre o mesmo aluno que é o elo mais fraco.”</p> <p>D4: “São mais verbais, confrontos físicos em sala de aula nesta turma não ocorrem.”</p> <p>D5: “As raparigas são mais de conflitos verbais, de se ofenderem umas às outras. Os rapazes não, quando se chateiam partem mais para a violência física, mas depois também resolvem a questão mais facilmente.”</p> <p>D6: “Entre os rapazes é mais o conflito físico e entre as raparigas é mais o conflito verbal e a exclusão.”</p>

<p>4. Quais as principais causas desses conflitos?</p>	<p>D1: “A complexa socialização e a educação.” D2: “Acho que tem a ver com os alunos quererem ser melhores do que os outros.” D3: “Não sei, não sei se eles já vinham juntos de outra turma, qualquer coisa entre eles é motivo de confusão, de conflito, de mandarem bocas uns aos outros ou de provocação. E também a competitividade, por vezes.” D4: “Nesta turma, por exemplo, houve alunos que tiveram negativa, porque fizeram um trabalho de pesquisa que não tinha nada a ver com aquilo que foi pedido. Um dos alunos, numa atividade de Natal, desatou a chorar, zangadíssimo comigo, não chegou a ser conflito comigo, porque nem discuti com ele.” D5: “Não acontecem conflitos nas minhas aulas.” D6: “Muitas vezes, os alunos mais conflituosos têm uma autoestima muito baixa e, por uma necessidade de se quererem mostrar superiores, acabam por tentar passar por cima dos outros. Mas fazem-no da maneira cruel. Também pode ser a competitividade e a falta de respeito uns pelos outros.”</p>
<p>5. Quais as principais consequências desses conflitos?</p>	<p>D1: “Quando há conflitos passam sempre pela diretora de turma e, em alguns casos, frequentam o Gabinete de Gestão de Conflitos. Só tenho três turmas nesta escola e esta turma, foi a única que já ouvi que os alunos tinham de ir à sala dos conflitos, é muito frequente.” D2: “A consequência é a falta de empatia na turma.” D3: “O que poderá acontecer é que esse aluno mais fraco poderá vir a exaltar-se e aquilo chegar a um contacto físico, até agora ainda nada sério.” D4: “Constumo falar com a diretora de turma para conversar com os alunos ou para comunicar aos pais.” D5: “Nesta turma, nem em nenhuma turma de 5º ano acontecem conflitos na sala de aula.” D6: “Na minha opinião, pode ser o <i>bullying</i> e o desinteresse pela escola.”</p>
<p>6. O/A professor(a) tem desenvolvido projetos e/ou estratégias que visem prevenir os conflitos nesta turma?</p> <p>Se SIM: É capaz de me dar exemplo(s) desses(s) projeto(s) e/ou dessa(s) estratégia(s)?</p>	<p>D1: “A única estratégia que utilizo desde sempre é impor o respeito logo de início.” D2: “Sim, nas aulas de cidadania tenho aproveitado para falar muito em situações de conflitos que surgem, as causas que fazem surgir esses conflitos, como poderiam agir de forma diferente, ou seja, tenho tido muito trabalho em conversar com a turma. Tenho investido em analisar com a turma as diferentes situações em que surgiram esses conflitos e fazer com que eles reflitam e cheguem a uma conclusão, como deveriam agir ou, mesmo, quem tem a responsabilidade por aquilo que aconteceu. Também na disciplina de cidadania, estudamos a definição de <i>bullying</i>, os tipos, as causas, as consequências, o que deveríamos fazer em caso de <i>bullying</i>.” D3: “Não, nunca foi necessário.” D4: “Chamo-os à atenção para se preocuparem consigo próprios e não com os colegas.” D5: “Sinceramente, o que utilizo vem sempre depois de um conflito.” D6: “Não, porque estamos a falar de uma aula de educação musical, tenho um programa para cumprir e como não sendo diretor de turma é difícil estabelecer estratégias de prevenção do conflito.”</p>
<p>7. Que estratégias e/ou recursos pedagógicos utiliza para resolver os conflitos que ocorrem no interior</p>	<p>D1: “Quando os alunos entram na sala de aula exaltados porque ocorreu um conflito, tento sempre conversar com eles, apelar à parte emocional de cada um, explicar como devemos interagir uns com os outros e tentar acalmá-los. Se foi, por exemplo, num jogo de futebol tento explicar-lhes que têm de lidar com as regras desse jogo e que são uma equipa. Tento, de acordo com o que aconteceu, apelar para a parte emocional e explicar-lhes um bocadinho as regras de viver em sociedade.” D2: “Sobretudo, a conversa com eles, perceber o que aconteceu, como se sentiram, quais as consequências das suas ações, fazer com que eles reflitam,</p>

<p>da sua sala de aula?</p>	<p>como deveriam ter agido de forma diferente, por isso, basicamente a estratégia que utilizo é a reflexão. Ouvir muito a versão de cada um deles, com respeito e sem julgar o que cada um tem para dizer.”</p> <p>D3: “Tento conversar com eles e resolver assim o conflito, se eles continuarem a implicar uns com os outros durante a aula, peço para se sentarem a assistir à aula, até que se acalmem. Também, já mandei algumas vezes, os alunos saírem da sala por alguns minutos para refletirem.”</p> <p>D4: “Às vezes, dou um grito ou envio um recado para os encarregados de educação ou digo à diretora de turma para falar com o aluno.”</p> <p>D5: “Aqui nesta turma ainda não aconteceu. Com outras turmas, se existe algum tipo de conflito, aquilo que eu tento sempre é separar os alunos e, em casos mais graves, é sentar tudo à mesa e conversar, para perceber o que se passa e tentarmos resolver a questão.”</p> <p>D6: “Utilizo a comunicação, através de conversas para os alunos refletirem sobre o acontecimento. Por exemplo, surgiu uma situação numa atividade que tinham de realizar em grupo e quando estavam a escolher os grupos, as raparigas excluíram uma das colegas.”</p>
<p>8. Os alunos mais conflituosos desta turma apresentam algumas características particulares, como, por exemplo, apresentarem níveis de concentração distintos ou dificuldades de aprendizagem?</p>	<p>D1: “Nesta turma há um pouco dos dois (...). Há alunos pouco concentrados e pouco empenhados que se envolvem mais do que uma vez em conflitos, ou seja, há na turma uma pequena parte de alunos não muito empenhados nem tão responsáveis que têm alguns conflitos. Mas, também, há alunos muito bons que se envolvem em conflitos.”</p> <p>D2: “Observo as duas partes. Da parte dos alunos onde há conflitos, o aluno que é agressor ou vítima tem algumas dificuldades sim, pois vai influenciar a sua concentração e os seus resultados. Por outro lado, pelo facto de haver um conflito entre a turma, não impede que o aluno trabalhe e tenha bons resultados. Verifico os dois casos.”</p> <p>D3: “Acho que não, eles nas aulas práticas não apresentam muitas dificuldades. Acaba mais por os prejudicar, pois perdem a aula, porque ficam de castigo.”</p> <p>D4: “Não, nesta turma não.”</p> <p>D5: “Nesta turma não. Mas em relação a outras turmas, os alunos mais problemáticos sim.”</p> <p>D6: “Sim, os alunos mais conflituosos, por vezes, não estão concentrados na aula.”</p>
<p>9. Em caso de conflito na turma, costuma solicitar a participação dos pais/encarregados de educação, ou outros agentes?</p> <p>Se SIM: a quem e qual o tipo de participação o/a professor(s) solicita?</p>	<p>D1: “Comunico à diretora de turma pois, a mesma é que tem esse papel.”</p> <p>D5: “Nesta turma não. Comunico à diretora de turma”</p> <p>D2: “Sim, comunico aos encarregados de educação, nesta turma os pais são muito participativos, muito preocupados com a aprendizagem, do ponto de vista académico e talvez, os alunos sejam muito protegidos do ponto de vista do desenvolvimento social, daí poder ser uma das razões pelas quais não lidam tão bem com os conflitos. Também em alguns casos informo a coordenadora da escola sobre os conflitos.”</p> <p>D3: “Informo à diretora de turma, explico-lhe a situação que se tenha passado e, depois, esta comunica com os encarregados de educação. Ou também é esta que acaba por comunicar a outros agentes da escola, tem esse poder e autonomia para o fazer.”</p> <p>D4: “Digo à diretora de turma para comunicar aos encarregados de educação e, por norma, peço para ela tentar resolver. Os alunos, por norma, têm mais respeito aos diretores de turma. Os alunos sabem que quem tem a comunicação direta com os pais são os diretores de turma, por norma moderam as atitudes.”</p> <p>D5: “Nesta turma não. Comunico à diretora de turma.”</p> <p>D6: “Comunico à diretora de turma ou presto-lhe auxílio, no sentido de vermos como resolvemos o conflito que aconteceu dentro da sala de aula. É a diretora de turma que fala diretamente com os encarregados de educação e, em caso de solicitar outro agente, também é a mesma.”</p>

Questão Geral	
<p>Dá-me exemplo(s) de atividade(s), de estratégia(s) ou de recurso(s) que considera que podem reduzir o número de conflitos tanto na escola como nesta turma?</p>	<p>D1: “Sim, tive numa escola em que achava bastante interessante, em que existia um profissional, um educador social, que era responsável pelos recreios dos alunos. Atuava a par das auxiliares, com uma habilitação própria para isso, que para além de atuar nos conflitos, estabelecia jogos para fazer com as crianças nos intervalos. Assim, os alunos já estavam mais interativos uns com os outros. E, no meu ver, se os alunos não sabem estar nos recreios sem telemóvel, deve-se proibir, porque é uma causa enorme de frustração, a forma exagerada como se utilizam os telemóveis. Se não é na escola que eles vêm aprender a socializar, não é em lado nenhum que aprendem. São duas medidas que poderiam funcionar aqui na escola.”</p> <p>D2: “Na escola em geral, deveria haver outro tipo de abordagem para os alunos que causam conflitos, que faltam às aulas e que acabam por descarregar as suas mágoas nos outros colegas. Com a presença de mais técnicos, que permitissem realizar tarefas do interesse dos alunos. Pois, os alunos mais conflituosos acabam por demonstrar desinteresse total nas aulas, incomodam os professores e os alunos, não respeitam as regras e prejudicam o normal funcionamento das aulas.”</p> <p>D3: “Acho que devia haver uma maior intervenção da psicóloga no âmbito dos conflitos.”</p> <p>D4: “Acho que efetivamente muitos dos alunos precisam de um acompanhamento psicológico.”</p> <p>D5: “A gestão do apoio psicológico com mais técnicos de apoio, onde poderiam ter sessões mais contínuas, para se fazer um trabalho mais consistente com os alunos. Os alunos deviam ter um acompanhamento, por exemplo, semanal, onde podia haver um acompanhamento mais próximo dos alunos.”</p> <p>D6: “Diria que devemos consciencializar os alunos, através da comunicação e da maneira como a utilizamos, porque é algo que se sente, seja verbalmente ou através da postura corporal. Temos que colocar os alunos a refletir.”</p>

Apêndice G - Transcrição das respostas à questão 6 e 7 da Parte I do Questionário aos Alunos

Questão 6 - “Gostas da tua escola?” “Porquê?”		
Género	Resposta “Sim” ou “Não”	“Porquê?”
Feminino	Sim	“Porque eu gosto de estar com os meus amigos e gosto de aprender coisas novas.”
Feminino	Sim	“Sim, porque acho que a escola onde ando é muito grande, bonita e colorida, tirando algumas confusões.”
Feminino	Sim	“Eu gosto, mais ou menos (mas sim), porque a escola é boa, mas as auxiliares não fazem muito por nós.”
Feminino	Sim	“Porque a minha escola é um lugar onde eu me sinto segura.”
Feminino	Sim	“Gosto mais ou menos, porque há conflitos e as auxiliares nunca ajudam.”
Feminino	Sim	“Gosto mas não adoro, porque há meninos que são maus.”
Feminino	Sim	“Porque eu ando nesta escola já há algum tempo e tem muito espaço para brincar.”
Masculino	Sim	“Porque ensina-nos o futuro e o que temos de levar para a vida.”
Masculino	Sim	“Porque podemos ir ao bar.”
Masculino	Sim	“Porque me sinto seguro mesmo com valentões.”
Masculino	Sim	“Porque temos campo de futebol.”
Masculino	Não	“Porque há alguns rapazes que fazem <i>bullying</i> .”
Masculino	Sim	“Mais ou menos, porque tem muito espaço para brincar, mas é só dez minutos de intervalo.”
Masculino	Sim	“Gosto dos professores e o pátio é muito grande, mas o tempo dos intervalos é muito pequeno.”
Masculino	Sim	“Mais ou menos, porque as pessoas da escola, que às vezes são os meninos do 6.º ano que se vêm meter connosco de forma má.”
Masculino	Sim	“Porque a escola é espaçosa e acolhedora, dá muito bem para jogar à bola e para correr.”
Masculino	Sim	“Tenho muitos amigos, mas mais ou menos, porque tem muitos valentões.”

Questão 7 - “Gostas da tua turma?” “Porquê?”		
Género	Resposta “Sim” ou “Não”	“Porquê?”
Feminino	Sim	“Eu ando com esta turma desde o 1.º ano, mas alguns desde a primária, e porque tenho amizades muito próximas desta turma.”
Feminino	Sim	“Porque são pessoas diferentes de mim e muito divertidas, fiz muitos amigos, tirando algumas pessoas que não gosto tanto, mas faz parte.”
Feminino	Sim	“Sim, porque nos conhecemos há algum tempo e somos muito amigos uns dos outros.”
Feminino	Sim	“Porque na minha turma existem pessoas com quem eu posso desabafar.”
Feminino	Sim	“Sim, porque divertimo-nos imenso juntos, mas temos muitos conflitos”.
Feminino	Não	“Apesar de ter poucos amigos, gozam comigo e no próximo ano vou trocar de escola por causa disso”.
Feminino	Sim	“Apesar de fazerem disparates, é uma turma unida e feliz.”
Masculino	Sim	“Porque eu tenho vários amigos, uns de infância e outros que conheci no 1.º ano.”
Masculino	Sim	“Porque é fixe conhecer todos.”
Masculino	Sim	“Porque é a turma mais engraçada da escola.”
Masculino	Sim	“Porque tenho amigos que andaram comigo no infantário.”
Masculino	Sim	“Porque todos são amigáveis e divertidos.”
Masculino	Sim	“Sim, porque já estou com a minha turma desde o 1.º ano.”
Masculino	Sim	“Mais ou menos, porque a minha turma arranja alguns problemas
Masculino	Sim	“Porque a turma toda é boa em notas e comportamentos.”
Masculino	Sim	“Ela foi a minha turma por todos os anos e conhecemo-nos muito bem, mas de vez em quando somos um pouco brutos.”
Masculino	Sim	“Eu adoro, porque são todos meus amigos e estou com a minha turma desde o meu 1.º ano.”