

UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

TESE DOUTORAL



*ESTUDO DA GESTÃO DE CONFLITOS NO ENSINO
BÁSICO PORTUGUÊS*

O CASO DO CONCELHO DO FUNCHAL (PORTUGAL)

ODETE ÉRICA JARDIM TEIXEIRA

Directores:

Professor Doutor Tomás Sola Martínez

Professor Doutora M^a Pilar Cáceres Reche

Professora Doutora Margarida Dias Pocinho

Granada 2011



REGIÃO AUTÓNOMA DA
MADEIRA



UNIÃO EUROPEIA FSE



REPÚBLICA
PORTUGUESA



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
PORTUGUESA 2007-2013



Programa Operacional de Valorização
do Potencial Humano
e Coesão Social da RAM



CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA MADEIRA

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Odete Érica Jardim Teixeira
D.L.: GR 3120-2012
ISBN: 978-84-9028-252-6

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



***ESTUDO DA GESTÃO DE CONFLITOS NO ENSINO
BÁSICO PORTUGUÊS
O CASO DO CONCELHO DO FUNCHAL
(PORTUGAL)***



REGIÃO AUTÓNOMA DA
MADEIRA



UNIÃO EUROPEIA FSE



REPÚBLICA
PORTUGUESA



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
PORTUGAL 2007-2013



Rumos

Programa Operacional de Valorização
do Potencial Humano
e Coesão Social da RAM



CITMA

CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA MADEIRA

Aos meus pais Agostinho e Teresa e
ao meu irmão João Paulo,
porque tudo o que sou, a vós o devo.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço profundamente ao Prof. Doutor Tomás Sola Martínez pela colaboração e ajuda na realização deste trabalho. Agradeço os conhecimentos que me transmitiu e o incentivo constante ao longo desta jornada.

À Prof. Doutora M.^a Pilar Cárcere Reche pela disponibilidade e colaboração que sempre me deu e pela valiosa orientação que me forneceu.

À Prof. Doutora Margarida Dias Pocinho um agradecimento especial pelo seu incansável apoio, ajuda e disponibilidade principalmente nos momentos mais difíceis deste trabalho. Mais uma vez foi um prazer aprender consigo.

Um agradecimento ao Prof. Doutor Juan López Sanchez, pelo apoio e disponibilidade prestados ao longo do doutoramento.

Às minhas quatro colegas e amigas de doutoramento Teresa, Zeza, Nelly e Carla, com as quais partilhei as alegrias e os momentos mais difíceis ao longo deste percurso. Obrigada pela amizade, por toda a ajuda que me deram e por me acompanharem nesta jornada. Guardo muito boas recordações dos momentos que partilhámos.

Aos amigos verdadeiros que estiveram presentes sempre que necessitei e que com a sua ajuda, conselhos, materiais e comentários tornaram possível este trabalho. Entre esses amigos, um agradecimento especial à Lina e ao Aurélio por todo o apoio, disponibilidade e incentivo que sempre me deram. A vossa presença foi fundamental durante todo este percurso, estarei para sempre grata.

Ao meu irmão João Paulo pela ajuda e apoio incansáveis. A tua presença foi fundamental para este trabalho, fortaleceste-me nos momentos mais difíceis. Obrigada por existires e por fazeres parte da minha vida.

Aos meus pais por todo o apoio e amor que sempre me dedicaram.

A todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

Índice

Agradecimentos	4
Introdução	17
Introducción	21
Capítulo I: O Conflito.....	26
1. Definição e Evolução do Conflito.....	26
2. Mitos Ligados ao Conflito	34
2.1 A Indisciplina	34
2.2 A Agressividade	35
2.3 A Violência	35
2.4 O Bullying	36
3. Como Analisar um Conflito.....	37
3.1 Os Intervenientes.....	37
3.2 O Processo.....	42
4. Escalada do Conflito	43
5. Modelos de Conflito	44
5.1 Modelo de Walton e Dutton	44
5.2 Modelo Pondy	45
5.3 Modelo de De Dreu	48
5.4 Modelo de Schimidt e Kochan	50
5.5 Modelo Bidimensional de Ruble e Thomas	51
6. Processo de Conflito	51
7. Classificação dos conflitos.....	57
7.1 Deutsch.....	57
7.2 Moore	57
7.3 Redorta	58
7.4 Martinez Zampa	60
7.5 Nebot	61
8. Consequências do Conflito	63
Capítulo II: Estratégias e Técnicas de Gestão de conflitos	68
1. Estratégias de Gestão de Conflitos	68

2. Diagnosticar a natureza do conflito	72
3. Técnicas de Resolução de Conflitos	75
3.1 A Negociação	77
3.1.1 Modelos de Negociação.....	78
3.1.1 Estilos, Estratégias e Técnicas de Negociação	81
3.2 A Mediação	82
3.2.1 Modelos de Mediação.....	86
3.2.2 Fases da Mediação.....	89
3.2.3 Tipos de Mediação.....	93
3.2.4 A Mediação entre pares	94
Capítulo III: O Conflito na Escola.....	98
1. O Professor	99
1.1 O Autoconhecimento	99
1.2 A Liderança.....	101
1.2.1 Modelo de Kurt Levin	101
1.2.2 Modelo de Getzels-Guba.....	102
1.2.3 Modelo de Halpin e Winer	103
1.3 O Poder.....	104
1.4 A Autoridade	106
1.5 O Conhecimento do Aluno.....	108
1.6 Relação Professor – Aluno.....	108
1.7 O Conflito Inerente ao Papel do Professor.....	111
1.8 O Conflito entre Professor e Aluno.....	112
1.9 A Gestão da Sala de Aula.....	115
1.10 A Gestão de Poderes	118
1.11 Sentimentos na Sala de Aula.....	120
1.12 O Humor.....	120
1.13 A Participação	121
1.14 A Pedagogia Humanista.....	122
2. O Aluno.....	123
2.1 Factores que Influenciam a Aprendizagem.....	125
2.2 A Motivação.....	129

2.3 A Moralidade: Regras, Responsabilidade e Justiça	132
2.4 Valores, Atitudes e Normas	134
2.5 Factores de Risco	135
2.6 Desvios às Regras	139
2.7 Tipos de Correção	144
3. A Escola	147
3.1 Escola Pública versus Escola Privada	151
4. A Família	156
4.1 Relação Escola e Família	157
Capítulo IV: Estudos Realizados	162
1. Implementação de Medidas e Projectos de Resolução de Conflitos no Mundo ...	162
1.1 Portugal	167
2. Projectos.....	173
3. Estudos Realizados	173
Capítulo V: Desenho e Metodologia de Investigação	178
1. Justificação da Investigação.....	178
2. Problema da Investigação	181
2. Problema de Investigación.....	181
3. Objectivos da Investigação	182
3.1 Objectivo Geral	182
3.2 Objectivos Específicos	182
3. Objetivo de la Investigación	183
3.1 Objetivo general	183
3.2 Objetivos específicos	184
4. Metodologia	185
5. Amostra.....	192
6. Instrumentos.....	196
6.1 Questionários.....	201
6.1.1 Validação do Questionário para Professores	202
6.1.2 Validação do Questionário para alunos	205
6.2 Entrevistas	209
Capítulo VI: Resultados	213

1. Apresentação e análise dos dados de identificação	213
1.1 Professores	214
1.2 Alunos	217
2. Análise factorial	220
2.1 Análise factorial dos questionários dos alunos com rotação <i>Varimax</i>	220
2.2 Análise factorial dos questionários dos professores com rotação <i>Varimax</i>	228
3. Resultados dos questionários dos alunos	236
3.1 Estatística descritiva dos factores	236
3.2 Estatística descritiva por itens ou pequenos grupos de itens consoante o tipo de ensino	240
4. Resultados dos questionários dos professores	254
4.1 Estatística descritiva dos factores	254
4.2 Estatística descritiva por itens ou grupos de itens	258
4.3 Análise qualitativa do questionário	280
5. Entrevistas	281
5.1 Análise das entrevistas	281
6. Triangulação dos resultados	286
Capítulo VII: Conclusões Finais	297
1. Conclusões por objectivos	297
1. Conclusiones por objetivos	302
2. Conclusões Finais	308
2. Conclusiones finales	313
3. Futuras linhas de investigação	317
3. Futuras líneas de investigación	318
Referências Bibliográficas	321
Legislação	334
Recursos Electrónicos	335
Anexos	339
Anexo 1- Questionário Provisório para os Professores	339
Anexo 2- Questionário Provisório para os Alunos	348
Anexo 3- Questionário Final para os Professores	355
Anexo 4- Questionário Final para os Alunos	362

Anexo 5- Pedido ao Director Regional para distribuição dos questionários	368
Anexo 6- Guião das entrevistas	369
Anexo 7- Entrevistas Realizadas	370
Anexo 8- Independent Samples Test - Género	382
Anexo 9- Independent Samples Test- Tipos de ensino.....	383
Anexo 10- Independent Samples Test - Repetentes	385
Anexo 11- Independent Samples Test- Alunos que vivem ou não com os pais	387
Anexo 12- Independent Samples Test – Diferenças de género nos professores	389
Anexo 13- Independent Samples Test – Diferenças entre tipos de ensino nos professores	391
Anexo 14- Independent Samples Test - Diferenças intergrupais consoante a situação profissional dos professores.....	393
Anexo 15- Independent Samples Test - Diferenças intergrupais consoante a actividade curricular ou outra dos professores	395
Anexo 16 - Análise factorial com rotação <i>Varimax</i> do questionário dos alunos.....	397
Anexo 17- Análise factorial com rotação <i>Varimax</i> do questionário dos professores	399

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de conflito de Pondy, citado por Bilhim (1996).....	46
Figura 2 – Modelo de conflito de De Dreu citado por Cunha (2004)	48
Figura 3 - Penta Modelo Clássico de Gestão de conflitos (Rego, 1995; Rego e Jesuíno, 2002 citados em Cunha, 2004)	49
Figura 4- Sequência da investigação	191
Figura 5- Mapa dos concelhos da Região Autónoma da Madeira.....	193
Figura 6- Gráfico Scree plot número de componentes e valor próprio.	221
Figura 7- Gráfico Scree plot com eigen value (valor próprio) e número de componentes	228
Figura 8- Gráfico de Componente plot com rotação no espaço	229
Figura 9- Modo de obtenção de informação acerca das técnicas de gestão de conflitos	266
Figura 10- Variação na ocorrência de conflitos por tipo de ensino.....	268

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Fases de conflito segundo Robbins (1979) citado por Noronha e Noronha (2002)	51
Tabela 2 - Conflito aniquilatório segundo Robbins (1979).....	56
Tabela 3 – Tipos e causas dos conflitos segundo Moore (1998).....	58
Tabela 4 - Tipos de conflito segundo Redorta (2004).....	59
Tabela 5 - Classificação de conflitos segundo Martinez Zampa (2005)	61
Tabela 6 - Aspectos negativos e positivos do conflito (Rego, 1998).	65
Tabela 7- Gestão de conflitos segundo Thomas (1992) citado por Dunnette e Hough (1992)	68
Tabela 8 - Comportamentos de resolução de conflitos (Johnson e Johnson, 1997).....	70
Tabela 9 - Técnicas alternativas de resolução de conflitos (Torrego Seijo, 2003:46)....	76
Tabela 10 - Fases do processo de mediação do conflito (Torrego Seijo, 2003).....	93
Tabela 11- Paradigma Qualitativo versus Paradigma Quantitativo (Reichardt e Cook, 1986).....	187
Tabela 12 -Tipos de inquéritos (Carmo & Ferreira, 2008: 124).....	197
Tabela 13- Género dos inquiridos segundo o tipo de ensino.....	215
Tabela 14- Gráfico da situação profissional segundo o tipo de ensino	215
Tabela 15- Habilitações académicas dos inquiridos segundo o tipo de ensino	216
Tabela 16- Actividade lectiva leccionada segundo o tipo de ensino	216
Tabela 17- Idade segundo o tipo de ensino	217
Tabela 18- Género segundo o tipo de ensino	218
Tabela 19- Agregado familiar segundo o tipo de ensino.....	218
Tabela 20- Rendimento escolar segundo o tipo de ensino	218
Tabela 21- Onde nasceu segundo o tipo de ensino.....	219
Tabela 22- Agregado familiar dos alunos segundo o tipo de ensino.....	220
Tabela 23- KMO e Bartlett's Test para o questionário dos alunos	221
Tabela 24- Factor 1: Comportamentos dos alunos na sala e respectivo Alpha de Cronbach.....	222
Tabela 25- Factor 2: Vitimização do aluno e respectivo Alpha de Cronbach.....	223
Tabela 26- Factor 3: Gostar da escola/Diminuir conflitos e respectivo Alpha de Cronbach.....	223
Tabela 27- Factor 4: Situações desencadeadoras de discussão/disputa e respectivo Alpha	

de Cronbach.....	224
Tabela 28- Factor 5: Razões/motivos de conflito e respectivo Alpha de Cronbach.....	225
Tabela 29- Factor 6: Consequências dos conflitos e respectivo Alpha de Cronbach...	225
Tabela 30- Factor 7: Tipo de colega que gosta de trabalhar e respectivo Alpha de Cronbach.....	226
Tabela 31- Factor 8: Discriminação dos alunos e respectivo Alpha de Cronbach	226
Tabela 32- Factor 9: Reacções ao conflito e respectivo Alpha de Cronbach	227
Tabela 33- Factor 10: Reacções aluno-professor e respectivo Alpha de Cronbach	227
Tabela 34- KMO y Bartlett's Test para o questionário dos Professores.....	228
Tabela 35- Factor 1: Frequência de não ocorrência de conflitos e respectivo Alpha de Cronbach.....	230
Tabela 36- Factor 2: Relação professor/aluno e respectivo Alpha de Cronbach.....	231
Tabela 37- Factor 3: Ocorrência de situações conflituosas e respectivo Alpha de Cronbach.....	232
Tabela 38- Factor 4: Modos de gestão de conflito pelos professores e respectivo Alpha de Cronbach.....	233
Tabela 39- Factor 5: Boas maneiras de gerir o conflito e respectivo Alpha de Cronbach	234
Tabela 40- Factor 6: Ocorrência de conflitos professores e respectivo Alpha de Cronbach	234
Tabela 41- Factor 7: Causas do conflito (socioeconómica e académica) e respectivo Alpha de Cronbach	235
Tabela 42- Factor 8: Causas e consequências dos conflitos.3. Resultados dos questionários dos alunos.....	235
Tabela 43- Estatística descritiva dos factores de gestão de conflitos dos alunos	236
Tabela 44- Diferenças entre género dos factores de gestão de conflitos dos alunos....	237
Tabela 45- Diferenças entre o tipo de ensino dos factores de gestão de conflitos dos alunos.....	238
Tabela 46- Diferenças entre os alunos repetentes e não repetentes nos factores de gestão de conflitos dos alunos.	239
Tabela 47- Diferenças entre o tipo de agregado familiar dos factores de gestão de conflitos	240
Tabela 48- Motivos/comportamentos que desencadeiam os conflitos na sala de aula.	242
Tabela 49- Tipos de colega com quem gosta de trabalhar	243
Tabela 50- Motivos que levam à discussão na sala de aula.....	245

Tabela 51- Colegas que causam mais brigas	246
Tabela 52- Comportamentos que podem desencadear situações conflituosas	248
Tabela 53- Estratégias de gestão de conflitos que os professores aplicam na sala de aula	249
Tabela 54- Reações ao conflito.....	251
Tabela 55- Estratégias para diminuir os conflitos	252
Tabela 56- Consequências dos conflitos	254
Tabela 57- Estatística descritiva da opinião dos professores sobre os conflitos	255
Tabela 58- Diferenças intergrupais consoante o género dos professores	255
Tabela 59- Diferenças intergrupais consoante o tipo de ensino dos professores.	256
Tabela 60- Diferenças intergrupais consoante a situação profissional dos professores.	257
Tabela 61- Diferenças intergrupais consoante a actividade curricular ou outra dos professores.....	258
Tabela 62- Distribuição dos professores do público e do privado segundo a opinião dada à origem de situações conflituosas (teste de independência do chi-quadrado)	259
Tabela 63- Motivos dos conflitos entre professor/aluno	261
Tabela 64- Motivos da ocorrência de conflitos nos alunos	262
Tabela 65- Intervenientes mais frequentes na ocorrência dos conflitos na sala de aula	264
Tabela 66- Opinião acerca da predominância da actividade desenvolvida pelo professor nos conflitos com os alunos.....	264
Tabela 67- Conhecimento das técnicas de gestão de conflitos pelos professores.....	265
Tabela 68- Modo de obtenção de conhecimento das técnicas de gestão de conflito. ..	266
Tabela 69- Técnicas de gestão de conflito mediante o tipo de ensino	267
Tabela 70- Variação na ocorrência dos conflitos	267
Tabela 71- Influência da idade e anos de serviço do professor na ocorrência de conflitos	268
Tabela 72- Frequência de comportamentos conflituosos nos alunos	270
Tabela 73- Utilização alguma das técnicas de gestão de conflitos na sala de aula pelo inquirido	271
Tabela 74- Transmissão das técnicas de gestão dos conflitos pelo inquirido aos alunos	271
Tabela 75- Contribuição benéfica das técnicas de gestão de conflitos.....	272
Tabela 76- Frequência de comportamentos e atitudes dos professores para gerir os	

conflitos	274
Tabela 77- Atitudes do professor com o aluno.....	277
Tabela 78- Necessidades de formação sobre técnicas de conflito.....	277
Tabela 79- Regras da escola para a gestão de conflitos	278
Tabela 80- Consequências físicas e psicológicas dos conflitos.....	279
Tabela 81- Maior dificuldade que os professores encontram nas situações de conflito.	280
Tabela 82- Dados dos entrevistados	282
Tabela 83- Motivos e influência do professor nos conflitos da sala	282
Tabela 84- Diferenças entre os dois tipos de ensino no comportamento dos alunos. ..	283
Tabela 85- Reacção dos professores aos conflitos e a incidência destes.....	284

Introdução

Introdução

Na nossa prática pedagógica diária nas escolas lidamos com questões e problemas que inquietam principalmente a classe docente, para os quais não encontramos soluções eficazes e definitivas que diminuam ou resolvam definitivamente estas situações. Cada vez mais os meios sociais noticiam episódios de violência nas escolas, fazendo vítimas entre alunos e professores. Após alguma pesquisa em livros e artigos, encontramos uma multivariabilidade de “causas” que se encontram no cerne desta problemática, a qual é na actualidade muito debatida e opinada por especialistas na matéria e por toda a comunidade escolar.

Ao iniciarmos este trabalho de investigação achamos interessante abordarmos os meandros desta temática por ser alvo de inquietude por parte de professores e alunos e por não haver nenhum estudo nesta área na Região Autónoma da Madeira. Como são muitas as causas que provocam a violência decidimos incidir a nossa investigação naquela que para nós será provavelmente a situação mais presente na realidade escolar e com a qual os professores têm mais dificuldade em lidar: a gestão dos conflitos. Observamos que quando estes são ignorados ou mal geridos, culminam frequentemente em violência física dentro do recinto escolar.

O conflito está intrinsecamente ligado ao quotidiano escolar. O aumento da sua frequência na escola é motivo de preocupação por parte de toda a comunidade escolar, principalmente pelos professores. Nalgumas situações o apelo às regras de sala de aula é suficiente para atenuar os conflitos, noutras porém o docente tem que dar uma resposta proporcional às condutas que colocam em causa a sua autoridade (Costa, 2003). A discordância de opiniões, desejos e interesses entre os alunos e entre os alunos e o professor gera conflito. Tudo isto leva a que ele seja presenciado como algo negativo e inaceitável. E, na realidade, dependendo da forma como o conflito for abordado este tornar-se-á num factor negativo desencadeando actos violentos ou em contrapartida, numa boa oportunidade para compreender e melhorar as relações pessoais e interpessoais. A escola enfrenta assim um grande desafio: resolver pacificamente e

eficazmente os conflitos.

Urge a necessidade de analisar como professores e alunos reagem aos conflitos e que técnicas empregam para os resolverem. Queremos analisar se os processos são eficazes, variados e se respondem atempadamente a uma pluralidade de conjunturas de dissentimento interpessoal.

Tal como ressalva Torrego Seijo (2003) é necessário que professores e alunos percebam a essência e a utilidade do conflito como uma experiência para melhorar as relações. Este trabalho tem assim como objectivo identificar os conflitos que se registam na sala de aula e analisar como estes são geridos pelo professor e pelos alunos. Almeja também analisar se as técnicas de gestão de conflitos estão divulgadas pelos docentes e se são implementadas e transmitidas pelos docentes aos alunos, para que estes lidem eficazmente com esta problemática.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte insere-se no marco teórico que fundamenta esta investigação, o qual se subdivide em quatro capítulos. Assim, os dois primeiros capítulos oferecem um contexto de teorias e concepções acerca do conflito. Contemplam uma revisão bibliográfica de alguns conceitos, categorias e modelos representativos deste tema constituindo um conjunto de contributos teóricos estruturantes para reflexão. Estas teorias têm como intuito, descrever e analisar as competências no contexto dos diferentes conflitos que ocorrem na escola. O terceiro capítulo abrange a vertente escolar, humana, familiar e social na qual os conflitos se desencadeiam. Serão focadas as relações pessoais e interpessoais entre alunos, professores, escola e família, realizando uma análise às teorias e perspectivas defendidas por diversos autores. Proporciona assim uma abordagem problemática do conflito contextualizada à comunidade escolar e à própria instituição. Foca-se o papel do professor e importância de conhecer e desenvolver competências inter-relacionais, as quais mobilizam e integram as habilidades cognitivas, sociais, comunicacionais, e afectivas imprescindíveis para as relações e a comunicação no espaço de sala de aula. Por este ser o espaço onde os alunos passam a maior parte do seu tempo e onde se desenvolvem as principais inter-relações pedagógicas, achamos

interessante que o nosso estudo incidisse neste espaço. Na sequência desta temática, o quarto capítulo expõe um panorama dos principais projectos, investigações e estudos a nível mundial e nacional, que foram realizados e implementados no âmbito dos conflitos. Fornece-nos, assim, uma perspectiva realista dos conflitos nas escolas, bem como as conclusões a que diversos autores chegaram ao estudarem esta temática.

A segunda parte deste trabalho insere-se no marco empírico. Inicia com o quinto capítulo o qual inclui o desenho de investigação que descreve como se processará toda a parte prática deste trabalho. Nele expomos e justificamos o problema, os objectivos a que nos propomos atingir, a metodologia, a população alvo bem como os instrumentos utilizados nesta investigação. No capítulo sexto apresentamos os resultados com a análise estatística e de conteúdo efectuada aos questionários e às entrevistas que realizamos a professores e alunos bem como a triangulação dos dados. Por fim no sétimo e último capítulo realizamos uma síntese geral da investigação onde traçamos as conclusões de todo o nosso trabalho.

Esperamos que este trabalho seja um início de investigações dos problemas escolares e que propicie novas perspectivas construtivas relativas à resolução de conflitos.

Introducción

Introducción

En la práctica docente de las escuelas se ocupa diariamente de cuestiones y problemas que critican la profesión docente, por lo que no hemos encontrado soluciones definitivas y eficaces que mitiguen o solucionen estas situaciones.

Cuando comenzamos este trabajo de investigación nos pareció interesante hablar de las complejidades de la cuestión por ser el blanco de su preocupación por los profesores y los estudiantes y porque no hay ningún estudio en este ámbito en la Región Autónoma de Madeira. Como son muchas las causas que provocan la violencia, decidimos centrar nuestra investigación en aquella que para nosotros será probablemente la situación más actual en la realidad escolar y con la cual los maestros tienen mucha dificultad en hacer frente: la gestión de conflictos. Tomamos nota de que cuando estos se pasan por alto o de mala gestión, a menudo culmina en violencia física en el terreno de la escuela.

El conflicto está vinculado a la escuela todos los días. El aumento de su existencia en la escuela es una preocupación de toda la comunidad escolar, especialmente para los profesores. En algunas situaciones, el cumplimiento de las normas del aula es suficiente para reducir el conflicto, pero la maestra tiene que dar una respuesta proporcional a la conducta del alumno que pone en tela de juicio su autoridad (Costa, 2003).

El desacuerdo de opiniones, deseos e intereses de los estudiantes y maestros generan conflictos. Todo esto da lugar a una conducta negativa e inaceptable. Y en realidad, en función de cómo el conflicto se resuelva este se convertirá en algo negativo: como malas conductas o por el contrario lo tomarán como una buena oportunidad para comprender y mejorar las relaciones personales e interpersonales. La escuela por tanto se enfrenta a un reto importante: la resolución de conflictos de manera pacífica y eficaz.

Con carácter urgente para examinar cómo los profesores y los estudiantes reaccionan a los conflictos y cuáles son las técnicas a emplear para resolverlos.

Queremos examinar si los procesos son eficaces, variados y contienen respuestas oportunas a una pluralidad de momentos de desacuerdo interpersonales.

Dicho por Torrego Seijo (2003) requiere que los maestros y los estudiantes perciban la esencia del conflicto y la utilidad como un experimento para mejorar las relaciones. Este trabajo tiene como objetivo identificar los conflictos que tienen lugar en el aula y analizar cómo estos son resueltos por los profesores y estudiantes. Tiene también como objetivo analizar las técnicas de resolución de conflictos que se dan a conocer por la facultad, la forma de aplicar y transmitir por los maestros a los estudiantes para que puedan abordar con eficacia este problema.

Este trabajo se divide en dos partes. La primera parte se encuentra dentro del marco teórico que subyace a esta investigación, que se divide en cuatro capítulos. Así, en los dos primeros capítulos proporcionan un marco de teorías y conceptos sobre el conflicto. Incluyen una revisión de algunos conceptos, categorías y modelos representativos de esta cuestión que constituya un conjunto de aportaciones teóricas a la reflexión estructural. Estas teorías tienen la intención de describir y analizar las competencias en el contexto de los diversos conflictos que se producen en la escuela. El tercer capítulo abarca el aspecto académico, humano de la familia y la sociedad en la que los conflictos se desencadenan. Se centrará en las relaciones personales e interpersonales entre alumnos, profesores, escolares y familiares, realizando un análisis de las teorías y puntos de vista defendido por muchos autores. Por lo tanto, proporciona un enfoque contextual a la cuestión de los conflictos de la comunidad escolar y la propia institución. Se centra en el papel del profesor y la importancia de conocer y desarrollar habilidades de interrelación, para movilizar e integrar las relaciones cognitivas, sociales, comunicacionales, afectivas (esenciales para la comunicación dentro del aula). Debido a que este es el espacio donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo el estudio se realizará dentro del aula. A raíz de este tema, el cuarto capítulo presenta una visión general de los grandes proyectos, investigaciones y estudios mundiales y nacionales, que se llevaron a cabo y aplicaron para la resolución de conflictos. Nos proporciona, por lo tanto, una perspectiva realista de los conflictos en las escuelas, así

como las conclusiones a las que diferentes autores han venido a estudiar este problema.

La segunda parte de este trabajo se centra en el marco empírico. Comenzando con el quinto capítulo que incluye el diseño de la investigación que describe el proceso de la parte práctica de este trabajo. En él se exponen y justifican el problema, los objetivos a alcanzar, la metodología, así como las herramientas utilizadas en esta investigación. En el sexto capítulo presenta los resultados del análisis estadístico y contenido de los cuestionarios y entrevistas realizadas con los profesores y estudiantes, así como la triangulación de los datos. Finalmente en el capítulo séptimo y último realizamos un resumen general de nuestra investigación donde delineamos las conclusiones de nuestro trabajo.

Esperamos que este trabajo sea una investigación que nos ayude a detectar los problemas de la escuela de manera anticipada para poder ofrecer posibilidades para la resolución de los mismos de manera constructiva.

I PARTE

Marco teórico

Capítulo I

O conflito

Capítulo I: O Conflito

Introdução

Para compreender e explicar o fenómeno do conflito há que analisar as múltiplas causas de todo o processo que o desencadeia e o processo de resolução.

Neste capítulo traça-se um panorama conceitual e descritivo dos conflitos, resultante de pesquisas efectuadas a reflexões e modelos explicativos de vários autores, com o intuito de promover ambientes de cooperação, favoráveis à resolução construtiva dos conflitos. Num primeiro momento, introduz-se as definições concebidas por vários autores ao conflito, bem como o seu emergir na sociedade e nos campos do conhecimento como objecto de estudo.

Realiza-se uma abordagem no desenvolvimento da análise dos processos e mecanismos que caracterizam os relacionamentos humanos, por estes serem o cenário característico dos conflitos. Esta análise situa-se predominantemente ao nível das relações interpessoais, por estas assentarem tanto em contextos promotores do desenvolvimento e da aprendizagem, como colaborarem para o surgimento e consolidação de vulnerabilidades individuais. O capítulo encerra, acentuando o modo como o conflito pode ser gerido e as várias estratégias implementadas para lidar com o mesmo.

1. Definição e Evolução do Conflito

Os estudos sobre os conflitos estão entre os mais antigos na história. Ao longo da história da humanidade, diversos campos do conhecimento, da Psicologia à Economia, contribuíram para a interpretação de formas violentas de conflitos, como também de outras formas mais subtis de embate entre indivíduos, entre grupos sociais e entre

Estados (Acuff, 1993).

A origem etimológica da palavra conflito deriva do Latim *conflictu*, a qual designa choque, embate, antagonismo, oposição, momento crítico ou, no verbo *confligere*, o qual significa lutar.¹

Realizaremos assim uma análise do conflito do ponto de vista histórico e conceptual ao longo do tempo.

Evolução Histórica

Os conflitos que mais se destacam pela exposição histórica e mediática são os sociais. Estes têm aumentado ao longo da história assim como aumentou a capacidade humana de interpretar e de intervir em situações conflituosas. Na metade de século XIX, a Revolução Industrial serviu de base para que Karl Marx lançasse uma poderosa análise dos conflitos entre classes sociais. Mais tarde neste mesmo século, o uso político de diferenças étnias e superioridade racial para justificar o colonialismo foram analisadas por Georg Simmel numa teoria de conflitos inter-grupais. O mesmo colonialismo fez aparecer outra forma de gestão de conflitos: o *satyagraha*, ou a *resistência não violenta*, pregada por Ghandi. Esta linha de acção permanece nos Estudos da Ghandi Peace Foundation, e possui influência considerável nos estudos de paz, uma das disciplinas constituintes dos estudos de conflito. A ideia gandhiana de desobediência civil reaparece na década de 1920, nos Estados Unidos, na forma de greves gerais diante da enorme recessão económica do momento. A configuração de uma nova forma de conflito, o trabalhista baseado em direitos, fez surgir uma nova forma de gestão: os processos de negociação colectiva, amparados por uma nova legislação, que garantia o direito às greve e à associação sindical. As mesmas leis americanas da época também criaram o Serviço (Federal) de Mediação e Conciliação. A análise de conflitos passou então a fazer parte constituinte dos programas académicos de Relações Industriais nos Estados Unidos da América. Poucos anos depois, com o fim da Segunda Guerra

¹ <http://www.priberam.pt/dlpo/definirresultados.aspx>

Mundial e o início da era atómica, foi constituída a Organização das Nações Unidas para, entre outras funções, compreender e controlar conflitos internacionais. Paralelamente, foi criado o Peace Research Institute, em Oslo, na Noruega, o primeiro centro de estudos destinados inteiramente à análise de conflitos (Acuff, 1993).

Após a Segunda Guerra Mundial, teve início um período de expansão dos direitos civis. Temas de interesse comum e difuso são regulamentados na sociedade americana: os direitos étnicos dos portadores de deficiência física, os direitos relativos às diferenças de género e às questões ambientais. Como resposta ao movimento negro no sul dos Estados Unidos, o governo americano cria o *Community Relations Division*, para fazer a mediação de conflitos inter-raciais. Nas décadas de sessenta e setenta do século vinte surgem os processos de mobilização social que procuram dar poder a grupos desfavorecidos na sociedade americana. *Power to the people* e *black power* são expressões desse crescente poder que resultou num grande aumento (da visibilidade) de conflitos inter-grupais, inter-pessoais, entre indivíduos e organizações privadas e entre todos estes e o Estado. Como uma boa parte dos conflitos foram para os tribunais, estes ficaram sobrecarregados de processos. Surgiu, então, uma forma alternativa na gestão de conflitos fora do sistema legal, o sistema de Resolução Alternativa de Disputas (Alternative Dispute Resolution - ADR). Com o sistema ADR, aparecem novos métodos de gestão, como a negociação entre partes, a mediação independente e a arbitragem, além de vários outros métodos híbridos. Nas décadas de setenta e oitenta surgem centenas de programas académicos de estudos de conflito nos EUA, enquanto empresas públicas e privadas abrem secções nestes serviços. Na década de noventa o campo de estudos de conflitos intensifica-se nos EUA e em vários outros países, com destaque para os europeus (Birbaum, 1995 citado por Boundon, 1995).

Evolução do Conceito

Noutra vertente de estudos sobre o conflito, mais propriamente sobre os processos de decisão sobre a sua norma, estes têm sido alvo de matéria de estudo nas mais diversas

disciplinas, tais como a matemática aplicada, a economia, as relações laborais e a psicologia social (Jesuíno, 1996).

Guillén Gestoso (2007) distingue três linhas diferentes de pensamento no estudo dos conflitos: ponto de vista tradicional, o ponto de vista da Escola de Relações Humanas e o ponto de vista interaccionista. Segundo o ponto de vista tradicional, o conflito é entendido numa perspectiva negativa, algo que deve ser prevenido e evitado. Esta visão restringe-se apenas a algumas dimensões e aspectos do conflito. Segundo os seus defensores, o conflito deve ser evitado, centrando esforços nas suas causas e corrigindo os defeitos e as danificações dele produzido.

Segundo Rahim (2001), os conflitos foram alvo de análise pelas teorias de gestão clássica, por autores como Taylor, Fayol e Weber. Para estes a existência de conflito representava falta de colaboração entre os funcionários, uma falha por parte da própria organização, algo negativo que prejudicava o bom funcionamento e produção de qualquer organização. Acreditavam ainda que o estabelecimento de determinadas estruturas organizacionais específicas, tais como a criação de regras, hierarquias e procedimentos bem definidos, seriam a solução para minimizar a necessidade ou ocorrência de conflitos em qualquer organização. Segundo estes autores, numa instituição bem organizada e bem dirigida, o risco de ocorrer conflitos seria quase nulo. A ausência de conflitos articulada com a cooperação e a harmonia resultariam na eficácia organizacional.

Esta perspectiva negativa continuou durante a década de vinte e trinta com os estudos de Elton Mayo, na Escola de Relações Humanas, o qual confirmava que a ausência ou a eliminação de conflito, seria imprescindível para aumentar a eficiência de qualquer organização. Considerava que, a presença de conflito era uma prova de que a organização não estava a ser bem gerida, ou que havia falta de competências sociais. Mas, nem todos os seguidores da Escola de Relações Humanas perspectivavam os conflitos de forma negativa. Outros membros consideraram o conflito como sendo algo natural e inevitável num qualquer grupo ou organização. Segundo estes, o conflito pode inclusivamente ser uma força positiva para o desenvolvimento da produtividade da

organização. Nesta perspectiva, o conflito é algo natural, fruto da interacção dos grupos e das organizações, o qual não é obrigatoriamente negativo. Este faz parte do processo de evolução e crescimento e deve ser utilizado de modo positivo para um bom progresso e desempenho das organizações (Guillén Gestoso, 2007).

A visão interaccionista, numa perspectiva mais avançada, surgiu alguns anos mais tarde com o argumento que o conflito não pode ser apenas positivo, mas que algum tipo de conflito é absolutamente necessário para a eficácia do grupo ou da organização (Bilhim 1996). Esta perspectiva percebe o conflito como um estímulo à criatividade e ao desempenho. Encoraja inclusive os gestores a cultivarem um permanente mínimo conflito no grupo, como motivação ao trabalho (Guillén Gestoso, 2007).

Apesar da importância destes estudos, a metodologia seguida é hoje alvo de contestação, devido à escassa perceptibilidade conceptual de alguns conceitos básicos recrutados de estudos passados. Com base na mobilização deste conceito, Lewin a partir dos anos vinte do século passado, inseriu novas e dinâmicas noções no estudo dos conflitos e conceptualizou a existência de três tipos de conflito: o conflito de aproximação-aproximação, o de evitação-evitação e o de aproximação-evitação. Estudos experimentais posteriores permitiram verificar a validade da proposta, originando a construção de novas predições teóricas. Estas últimas referiam-se aos efeitos individuais e grupais da cooperação e da competição, bem como aos processos psicossociais associados àquelas estratégias, originando mais tarde, uma investigação empírica para verificação. Esta investigação empírica e a teorização de Lewis sobre o conflito tornou-se num dos mais frutíferos temas de estudo da Psicologia Social. Estes modelos caracterizam-se por dar atenção aos processos de negociação, ou seja, às estratégias e táticas mobilizadas, à variedade de contextos em que estas são mobilizadas e à sua articulação a variáveis estruturais e psicológicas que se presume influenciarem na formação dessas estratégias e dessas táticas (Jesuino, 1996).

Ainda no âmbito da Psicologia Social, destaca-se a revisão de estudos sobre o conflito, efectuados desde os anos sessenta por Deutsch (1990, citado por Jesuino, (1996). Assim o conflito surge relacionado à existência de actividades incompatíveis

entre as partes e o seu surgimento estruturado à presença de competições ou de divergências entre as partes, ou ainda por insuficiência de recursos.

A atitude face ao conflito começou a mudar a partir de meados do século XX (Pruitt & Rubin, 1986). As teorias que fundamentam o conceito convergem todas numa tentativa de explicar o fenómeno. Não obstante as divergências de opinião, este passou a ser encarado numa nova perspectiva.

Pain (2006) entende que por serem situações vitais de competição por bens escassos, os conflitos estão intrinsecamente ligados ao ser humano. Individuais e colectivamente, eles representam uma acção que provoca tensões e exige soluções. Assim, o conflito representa uma janela aberta sobre as relações e os contextos sociais em que elas ocorrem. Ele capta e coloca em evidência importantes características das relações e dos seus padrões de funcionamento (Collins & Laursen, 1992, citados por Carita, 2005).

Pruitt e Rubin (1986) interpretam o conflito como uma diferença de interesses ou de crenças, em que as exigências de ambas as partes, não podem ser atingidas simultaneamente. Assim, este representa um comportamento no qual o indivíduo procura o avanço dos seus interesses nas relações com os outros indivíduos (Schmidt & Kochan, 1972 citados por Bilhim, 1996.) Este processo inclui particularidades das duas partes e um contexto, no qual está inserida cada uma delas, com as suas vivências e a sua própria maneira de pensar e agir (Caetano & Vala, 2002).

Burguet (2005 citado por Vinyamata, 2005) realça, que é a partir dos conflitos que são vivenciados processos de crescimento. Na escola é semelhante, pois os conflitos surgem em diferentes níveis, sendo motivo de aprendizagens, nas dimensões cognitiva, emocional, social, etc.

Segundo Ortega e Del Rey (2002) a própria actividade de ensino/aprendizagem é intrinsecamente contraditória, pois acarreta necessidades pessoais e grupais que se tornam conflitos, os quais necessitam ser resolvidos. Assim, ao longo dos anos, o

conflito vem sendo alvo de estudos de forma a ser compreendido e superado. Para além destes conflitos cognitivos, a escola é alvo de conflitos relacionais, fruto de discórdias entre aluno/aluno e aluno/professor. A convivência está intrinsecamente ligada ao conflito. Esta perspectiva também caracteriza o psiquismo como essencialmente conflituoso, pois faz com que, a nível individual e colectivo originem-se mudanças, adaptações e crescimento como retrocessos ou estagnação psíquica e institucional. Assim, a nível dos estudos desenvolvidos acerca dos conflitos nas organizações/instituições constatamos duas perspectivas diferentes do conflito: conflito como um risco ou como uma oportunidade. Na primeira perspectiva argumenta-se que o conflito prejudica a auto-estima dos envolvidos, atenua a motivação laboral, dificulta a interacção dos membros no trabalho e limita as vias de comunicação provocando distorções na percepção das mensagens.

As mais recentes investigações ao nível da Psicologia do Trabalho contrapõem esta visão defendendo o conflito como uma oportunidade, justificando que fomenta a reflexão sobre o trabalho dos profissionais, promove novas aprendizagens, cria novas relações entre os membros, fomentando a coesão e a auto-estima profissional construindo valores conjuntos à equipa (Guillén Gestoso, 2007).

Alguns autores, tal como Chrispino (2007), declaram que o conflito é motor de desenvolvimento social e que os efeitos são positivos, se geridos adequadamente, de modo a estabelecer relações de cooperação encontrando soluções para o problema, que beneficiem ambas as partes. Este é assim encarado como uma oportunidade de progresso e amadurecimento social. Carita (2005) caracteriza-o por fazer parte das situações de crise, de rotura, de desequilíbrio, situações inerentes à vida e ao crescimento dos indivíduos, das relações, dos grupos e das instituições. Para Boundon e Bourricaud (1993), a classificação dos conflitos varia de acordo com a dimensão (número de elementos envolvidos), a intensidade (grau de envolvimento dos indivíduos), os objectivos dos envolvidos, as soluções encontradas para resolvê-los, a sua relação com as regras do jogo social, e o grau de consciência ou intenção dos autores neles envolvidos.

Definição do conflito nos vários campos do conhecimento

Assim, analisando os vários campos do conhecimento destaca-se alguns que caracterizam o conflito tais como o campo da lógica, da ética, da psicanálise, da sociologia e da psicologia.

No campo da lógica, o conflito pode ser definido como uma relação de contradição entre dois princípios ou propostas, constituída a partir das determinações que cada um exerce, num objecto comum aos dois (Abbagnano, 1998).

Ao nível ético, o conceito designa decisões, acções, regras e valores, mencionando a contradição entre duas decisões de actuação a uma regra ou valor entre uma acção e a sua regra, ou entre duas regras referentes à mesma decisão ou acção (Rauzy, 2003 citado por Canto-Sperber, 2003).

Psicanaliticamente, o conflito especializa a relação entre os desejos, as pulsões, entre instâncias psíquicas, entre sistemas (consciente e inconsciente), entre desejos e interdições e no jogo da intersubjectividade. No campo da sociologia, o conflito é distinguido por duas perspectivas: a estrutural e a relacional. A estrutural define o conflito como uma advertência à unidade social, fundada no consenso (inspirada em Durkheim) ou, noutra visão, uma consequência da desigualdade típica da sociedade (inspiração marxista). Em contrapartida, a perspectiva relacional (inspiração weberiana) defende o conflito como um acontecimento de normas, fruto das relações de poder (Birbaum, 1995 citado por Boundon, 1995).

No campo da psicologia, o conflito denomina a experiência de frustração perante as necessidades, desejos ou tendências comportamentais incompatíveis. Designa também a carência de um esquema cognitivo perante um novo problema e a escassez entre esquemas de diferentes graus de complexidade, num mesmo estágio cognitivo (Carretero, 1997).

Torna-se necessário fazer uma boa gestão dos conflitos para solucioná-los, podendo passar pela egociação ou por outras estratégias e não a sua eliminação (Rahim,

2001). Como o conflito é um fenómeno incontornável é essencial compreendê-lo e geri-lo da melhor maneira possível para que os seus aspectos positivos sejam utilizados e os negativos sejam anulados (Cunha, 2004).

2. Mitos Ligados ao Conflito

Os comportamentos negativos resultantes da interacção entre alunos, ou entre professores e alunos, são responsáveis por ideias pré-concebidas entre alguns profissionais da educação, os quais na maioria das vezes estão desprovidas de uma reflexão e interpretação contextualizada (Costa, 2003).

São frequentemente associados e confundidos com os conflitos, a indisciplina, a agressividade, a violência ou mesmo o Bullying. Apresentamos de seguida, uma breve alusão a cada conceito para acentuar as diferenças entre cada um.

2.1 A Indisciplina

A indisciplina surge da pré-existência de um sistema normativo, que discrimina o que é aceitável ou reprovável num determinado contexto de interacção social, partindo de um conjunto de regras próprias, delineadas pela organização. As normas que regulam a interacção entre professores e alunos, nem sempre são claras e explícitas e, muitas vezes são classificadas pelos alunos como recíprocas e injustas. Para Piaget a indisciplina traduz-se de duas formas: a revolta contra essas normas (em forma de desobediência) ou o desconhecimento delas (reflecte desorganização das relações). Nas escolas, muitas situações de conflitos são reconvertidos em problemas de indisciplina que, mesmo que não tenham constituído transgressões aos códigos relacionais e aos seus valores, são percebidos como ameaças a certos padrões autoritários de exercício do poder dos adultos (Costa, 2003).

2.2 A Agressividade

Para Berkowitz (1993) citado por Fernández de la Reguera (2002), a agressividade é um comportamento efectuado com intenção de ferir física ou psicologicamente alguém. Fernández de la Reguera (2002) salienta que estes comportamentos caracterizam-se por uma alteração da personalidade e/ou da conduta que sobrepuja o próprio sujeito.

O comportamento agressivo envolve uma expressão emocionalmente inadequada entre dois indivíduos ou grupos, envolvendo uma componente verbal e uma não-verbal (Costa, 2003).

Feshbach (1971 citado por Fernández de la Reguera (2002) distingue dois tipos diferentes de agressividade: agressão instrumental e agressão hostil. Estas duas diferenciam-se pelos comportamentos que as originam, sendo que a primeira é utilizada como um instrumento para alcançar algo. A segunda, a agressão hostil, o sujeito emprega-a com intuito de provocar lesão no outro.

A agressividade do ponto de vista psicológico, não pode ser sempre identificada ou julgada com comportamentos negativistas. Esta é também, desde que controlada, a força para a acção, para a transformação da realidade (Costa, 2003).

2.3 A Violência

Por sua vez a violência, esta sim com um forte carácter de negatividade, resume-se aos comportamentos violentos que partem dos indivíduos. Enquanto o conflito é inerente à vida em grupo, envolvendo o convívio e os acordos, a violência é o oposto, pois impossibilita a vida em comum e a oportunidade de acordos. A violência muitas vezes está na origem ou no final das relações conflituosas, fruto da fragilidade destas ligações de maneira proporcionalmente inversa, ou seja quanto mais violência, menos os conflitos de manifestam. Assim, esta torna-se numa estratégia radical para resolver os conflitos, que se rege do desequilíbrio da relação de forças para imobilizar o adversário

(Costa, 2003).

Considera-se violência quando ocorre danos físicos, verbais ou psicológicos a um indivíduo. A violência física expressa-se sob a forma de ataque pessoal, agressão com um objecto ou uma simples lesão física. Por sua vez a violência verbal comporta ameaças, insultos, afrontas e expressões intimidadoras, sendo este o tipo de violência mais utilizado. A violência psicológica pressupõe jogos psicológicos, chantagens e risos, os quais são muitas vezes inobservados. Este tipo de violência é característico dos abusos entre alunos, o qual na maioria das vezes não é identificado, sendo considerado como um processo de maturação, dentro do currículo oculto. A violência psicológica é usual também entre professor e aluno (Fernández de la Reguera, 2002).

A violência encontra-se assim ligada ao conflito como a possibilidade de sua expressão excessiva, como um fortalecimento das tensões que rompem o vínculo social do qual o conflito é elemento. Esta ligação entre conflito e violência é estabelecida pela busca do sentido que caracteriza a vida humana, individual e colectiva (Costa, 2003).

2.4 O Bullying

O Bullying é uma acção de agressão físico-psicológica-social. É um conceito de origem inglesa e caracteriza-se por comportamentos agressivos ou de intimidação constantes aplicados por uma ou mais pessoas, por tempo indeterminado. Os agressores patenteiam propensão para iniciar e agravar situações em que as vítimas estão numa posição indefesa. A agressão pode ter consequências físicas ou psicológicas, passando mesmo pela a marginalização social.

Há cinco tipos de bullying :

- Verbal- Utilização de violência verbal;
- Relacional/Racial- Comportamentos racistas;

- Físico- Utilização de violência física;
- Sexual- Utilização de linguagem/ou contactos sexuais;
- Cyberbullying- Difamação com recurso às novas tecnologias.

Ao historial dos agressores são comuns histórias de violência a que foram sujeitos, ligadas a dificuldades emocionais.

Muitas crianças vítimas de bullying podem não suportar os traumas psicológicos sofridos desenvolvendo baixa auto-estima e dificuldades de relacionamento. Alguns casos mais graves terminam em suicídio ou passam de vítimas a Bullie ou seja, agressor (Pereira, 2002).

3. Como Analisar um Conflito

Torrego Seijo (2003) analisa os conflitos cingindo-se a dois elementos: às pessoas envolvidas/intervenientes e ao processo em si.

3.1 Os Intervenientes

No que concerne aos elementos relativos aos intervenientes, à que analisar diversas categorias, tais como os protagonistas, o poder no conflito, as percepções do problema, as emoções e os sentimentos, as posições, os interesses, as necessidades, os valores e os princípios.

A. Os Protagonistas

Existem dois tipos de protagonistas: os **principais** que estão directamente implicados nos conflitos e os **secundários** que, indirectamente, têm interesses ou podem influenciar o resultado. Há que distinguir estes dois tipos de intervenientes para poder analisar o

conflito. Esta distinção encaminha-nos a uma análise da categoria dos conflitos, dos quais se destacam os conflitos intrapessoais, os interpessoais e os organizacionais.

Conflitos Intrapessoais

Os quatro tipos de conflitos intrapessoais caracterizam-se por ocorrerem dentro do próprio indivíduo estando associados ao conflito de ideias, pensamentos, emoções, valores e predisposições. São eles (Cunha, 2004):

- **Conflito Atracção - Atracção**

Ocorre numa situação de escolha entre situações desejadas, na qual o indivíduo terá que escolher uma e rejeitar a outra, pois não podem ser realizadas simultaneamente. É o conflito mais fácil, pois teoricamente o indivíduo escolherá o mais fácil ou o mais perto de atingir (Fachada, 1998).

- **Conflito Repulsão – Repulsão**

Caracteriza-se por duas alternativas desagradáveis, em que o indivíduo apesar de sentir vontade, sente dificuldade em rejeitá-las simultaneamente. Se não decidir, implica que uma das opções se imponha. Teoricamente este tipo de conflito é mais complexo do que o anterior. Este conflito tem uma ligação estreita com a ideologia dos valores pessoais, assim como do tipo de comportamento exigido e temido pelo próprio indivíduo. Tome-se como exemplo o caso da denúncia do melhor amigo de trabalho ao professor por razões de incumprimento profissional deste outro (Fachada, 1998).

- **Conflito Atracção – Repulsão**

Distingue-se pelo tipo de conflito em que o indivíduo, perante situações de decisão própria, encontra vantagens e desvantagens, as quais tem que decidir se deve aproximar-se ou afastar-se de algo que ao mesmo tempo causa atracção e receio. Este conflito é frequente pois refere-se a situações constituídas por características positivas e por outras

negativas (Fachada, 1998).

- **Dupla Atracção – Repulsão**

Representa a indecisão entre dois alvos, ambos com aspectos positivos e negativos. Caracterizam-se por situações difíceis nas quais têm de ser ponderados factores de valor, atracção pelo objecto, proximidade, vantagens, desvantagens, etc., para poder tomar uma decisão (Noronha & Noronha, 2002).

Conflitos Interpessoais

Estes conflitos podem ser descritos como um episódio social distribuído no tempo que ocorrem entre duas ou mais pessoas pelos seguintes motivos:

- **Diferenças individuais**

Ocorrem a vários níveis entre pessoas e podem causar variadas situações de conflito. Podem ter por base diferenças entre valores, crenças, atitudes, sexo, idades e experiências. Estas situações levam a uma divergência de pontos de vista, pois são analisadas de múltiplas maneiras pelos indivíduos em questão (Fachada, 1998).

- **Limitação de recursos**

A disponibilidade de recursos é limitada quer sejam nas organizações, nos grupos ou nas famílias. Para que a partilha destes seja efectuada de forma justa há necessidade de delinear espaços, trabalho, recursos, poder... sendo estes alvos de competição entre os indivíduos. É difícil encontrar um consenso pois há sempre quem ache que ficou prejudicado (Fachada, 1998).

- **Diferenciação de papéis**

Da dificuldade de definição de quem pode dar ordem ao outro, dá origem a conflitos, se esta ordem não é acatada pelo outro (Fachada, 1998).

Conflitos Organizacionais

Segundo Fachada (1998) qualquer organização formada por pessoas constitui uma fonte de potencial conflito. Esta autora salienta vários estudos acerca da cooperação, da estabilidade e das fontes geradoras de conflitos no seio das organizações apontam os principais motivos geradores de conflito os quais são comuns à instituição escolar:

a) **Relações de trabalho:** A relação professor/aluno é motivo de pelo menos dois tipos de conflito: o receber ordens do professor para executar as tarefas escolares e o relacionamento subordinação/autoridade entre o aluno e o professor.

b) **Competição em função de recursos escassos:** Como os recursos geralmente não são abundantes, o modo como os alunos, os materiais, o espaço e os equipamentos são partilhados, pode ser uma potencial fonte de conflito.

c) **Ambiguidade em relação à autoridade e à responsabilidade:** Quando os papéis de quem manda e quem deve obedecer não estão bem definidos e reconhecidos por todos pode desencadear um conflito. A estrutura de regras que se impõe nos alunos pode também ser geradora dos mesmos.

d) **Interdependência:** Quando não existe cooperação entre os diversos alunos no que concerne à realização de determinadas tarefas, o não cumprimento atempado das obrigações por parte de algum deles pode ser produtora de conflitos, pelo facto desse incumprimento se reflectir no desempenho de todos (ex. trabalhos de grupo).

e) **Diferenciação:** Aquando diferentes funções, os membros de um grupo podem estabelecer a sua própria cultura e achar que os membros de outros grupos são menos competentes ou merecedores.

f) Quando os objectivos, os valores, as expectativas e os interesses dos alunos em níveis diferentes não são comuns, pode desencadear-se um conflito.

g) A autonomia, a crítica e a ambição escolar dos indivíduos pode dar origem a

conflito.

B. O Poder no Conflito

Remete-se à influência que ambos os protagonistas possuem no conflito. Há que determinar a forma e tipo de relação que existe entre as partes envolvidas. Implica ponderar os seguintes questões (Torrego Seijo, 2003):

- A relação é de igualdade ou desigualdade?
- As partes são afectadas pela interferência dos outros?
- Existem choques entre as partes (entre quem e porquê)?

C. As Percepções do Problema

Consiste na forma das partes interpretarem o conflito, os seus motivos e justificações. Este pode afectar profundamente uma das partes causando-lhe mal-estar. Por sua vez a outra parte pode não conceder importância nenhuma ao facto, passando despercebido (Torrego Seijo, 2003).

D. As Emoções e os Sentimentos

Estes elementos são fundamentais para entender como os envolvidos se sentem: tristes, alegres, irritados, aterrorizados, angustiados. Por vezes os verdadeiros sentimentos só são perceptíveis após uma análise (Torrego Seijo, 2003).

E. As Posições

As posições correspondem às exigências feitas por cada parte, constituindo a fase inicial dos indivíduos face ao conflito. Estas demandas fundam a satisfação dos interesses pessoais sendo frequentemente um obstáculo à compreensão do problema (Torrego Seijo, 2003).

F. Os Interesses e as Necessidades

Os interesses representam as regalias que ambas as partes aspiram através do conflito. As necessidades caracterizam as bases que necessitamos para a nossa vida sejam elas de índole alimentar, material, de reconhecimento, etc. Regra geral as necessidades estão subjacentes aos interesses e representam a satisfação pessoal do indivíduo (Torrego Seijo, 2003).

G. Os Valores e os Princípios

Representam a cultura e os ideais que estão subjacentes ao comportamento do indivíduo. Muitas vezes os actos são impremeditados, consequência da cultura que o indivíduo possui. É necessário identificar assim os verdadeiros motivos que estão por detrás dos conflitos (Torrego Seijo, 2003).

3.2 O Processo

No que respeita aos elementos relativos ao processo Torrego Seijo (2003) salienta três aspectos que urge analisar: a dinâmica do conflito, a relação e a comunicação e por fim, estilos de abordagem ao conflito.

A. A Dinâmica do Conflito

Resume-se ao conflito propriamente dito, à sua história. Nem sempre os intervenientes têm consciência deste problema. Pode ocorrer o *conflito latente*, o qual caracteriza-se por passar despercebido por ambas as partes, mas que por existir, pode emergir face a um determinado acontecimento que o desencadeie. O conflito pode ser classificado também quanto ao grau de polarização. Quando ambas as partes se consideram detentoras da razão não se apercebendo dos aspectos comuns diz-se que o conflito está *polarizado* (Torrego Seijo, 2003: 33).

B. A Relação e a Comunicação

Este item contempla as relações humanas entre as partes envolvidas no conflito. Se essa relação assenta no respeito e na amizade provavelmente o conflito será resolvido de forma mais eficiente. Se a relação já se encontrar deteriorada a sua resolução será mais complicada. O autor destaca o papel da comunicação neste processo ressaltando para o facto de que, quando o conflito ocorre entre iguais (aluno/aluno), há uma maior facilidade na comunicação, por estes partilharem códigos culturais que os aproximam. Pelo contrário, quando se desenrola entre professor/aluno, estes códigos serão um motivo de afastamento. Há que esclarecer também as informações deturpadas fruto de estereótipos ou preconceitos (Torrego Seijo, 2003).

C. Estilos de Abordagem ao Conflito

Torrego Seijo (2003) considera cinco formas de abordar os conflitos: *competição, fuga, acomodação, compromisso e colaboração*. Estas podem ser características de uma das partes mas qualquer uma delas pode ser adoptada dependendo do conflito em questão. Estas formas serão abordadas pormenorizadamente mais à frente, quando nos reportarmos aos *Modelos de conflito*.

4. Escalada do Conflito

Para autores como Rubin *et al*, (1994) e Thomas, (1992), citados por Morais (2002) a escalada do conflito ocorre quando, na relação entre os indivíduos sucedem modificações ao nível ou intensidade do conflito. Estas traduzem-se pelo acréscimo do número de assuntos em discussão, pela adversidade crescente, pelo recurso a finalidades e exigências mais ambiciosas, no uso crescente de estratégias coercivas, na decadência dos níveis de confiança recíproca e na rigidez das atitudes.

Thomas (1992), citado por Morais (2002), traduz os níveis de escalada do conflito

em:

- Racionalidade e controlo – As partes têm consciência das tensões mas procuram remediá-las de modo razoável e controlado, comportando-se cooperativamente.
- Rompimento da relação – A ligação é alvo de tensão permanecendo um clima de suspeita e contrariedade pessoal. As decisões conjuntas são postas à parte.
- Agressão e destruição – Reina o desejo de destruição recíproca, não sendo encarada qualquer proposta de reconciliação. Ambas as partes adoptam estratégias incoerentes.

Este é um processo acompanhado de muitos desvios e distorções na apreciação da situação, onde se intensificam as emoções negativas, na qual a outra parte é sempre vista como competitiva e com comportamentos inadequados. Em contraste, o próprio indivíduo tem tendência para sobrestimar as suas qualidades e competências próprias.

5. Modelos de Conflito

O conflito interpessoal é o mais comum nas escolas. Caracteriza-se por um processo composto por sequências de eventos ou estádios. Vários autores propõem modelos teóricos que o caracterizam. De realçar os modelos de Walton e Dutton, de Pondy, de De Dreu, de Schimidt e Kochan, e de Ruble e Thomas.

5.1 Modelo de Walton e Dutton

Bilhim (1996) refere que estes dois autores incrementaram um modelo geral de conflito intergrupos o qual pode ser aplicável a todas as relações laterais entre uma de duas unidades organizacionais. Este modelo compreende as seguintes variáveis (Bilhim,

1996):

Antecedentes do conflito

O conflito, segundo Walton e Dutton (n.d) citados por Bilhim (1996), é consequência de factores que exteriormente originaram a relação ou a antecederam. Reconhecem que grande parte desses factores, são conduzidos para a relação por aqueles que conceberam a estrutura e a tecnologia da organização. Aspectos como a falta de comunicação, o desequilíbrio da autoridade-prestígio e a insatisfação estão, pelo menos em parte, sob o controlo dos próprios membros do grupo.

Atributos da relação lateral

Relativamente à relação interdepartamental, estes autores diferenciam dois tipos de relações laterais durante a tomada de decisões. A primeira, denominada “relações laterais integrativas” caracteriza-se pela livre troca de informação, com interacções flexíveis e abertas entre os membros, onde prevalecem as atitudes positivas e afáveis. A segunda designada por “relações laterais distributivas” qualifica-se por ligações rígidas e formais, acentuada pelas discussões e distorção de informação onde predomina um ambiente negativo e de desconfiança entre os indivíduos.

Gestão da relação e consequências da mesma

Estes autores deduzem que apesar das outras duas variáveis serem determinantes para potenciar um conflito, algumas organizações encontram êxito na “gestão interface” ou seja, através do controlo das estratégias de gestão de conflitos que adoptam.

5.2 Modelo Pondy

Segundo Pondy (n.d.) citado por Bilhim (1996) especifica três tipos de conflitos:

- Negociação: de competição por recursos escassos;

- Burocrático: de controlo e reacção ao controlo;
- Sistémico: o de interdependência;

Para Pondy, o conflito organizacional é uma ininterrupção de acontecimentos de conflito entrelaçados, nos quais identifica os seguintes estádios:

- Conflito latente;
- Percepção de conflito;
- Conflito sentido;
- Conflito manifesto.

Segundo Bilhim (1996:230) estes estádios do modelo de Pondy podem ser representados pelo esquema da Figura 1, configurando quatros estádios:

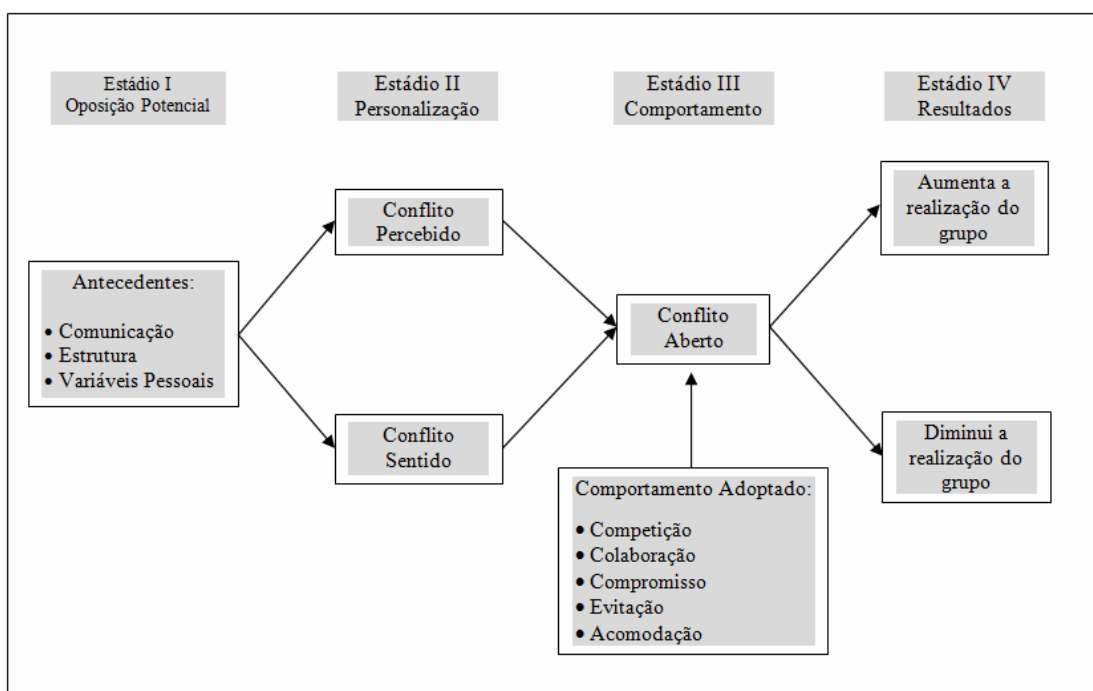


Figura 1 - Modelo de conflito de Pondy, citado por Bilhim (1996).

Estádio 1- Oposição Potencial

Normalmente o conflito inicia-se por uma fase de conflito encoberto. Nesta fase encontram-se os pré-requisitos mas o conflito ainda não despontou.

Estádio 2

- Fase do Conflito Percebido

Nem sempre os pré-requisitos conduzem a um conflito. Apenas quando as diferenças são consideradas como significativas é que podem originar um conflito.

- Fase do Conflito Sentido

Segundo o autor, apesar dos indivíduos se aperceberem que existe uma base de conflito, este só emergirá quando as diferenças forem sentidas e interiorizadas. Os indivíduos têm que se sentir envolvidos num conflito relacional, interessando-se cada um em ganhar e ignorando os interesses do trabalho.

Estádio 3 - Fase do Conflito Declarado

Esta fase, segundo Pondy é qualificada pelo conflito aberto. Apesar de não ser muito frequente, em casos extremos caracteriza-se pela agressão violenta e declarada entre os indivíduos. Mas quando esta faceta fica oculta, podem ser adoptadas atitudes de defesa ou apatia ou, obediência rígida e cega às normas, o que atenua a eficiência do trabalho.

Estádio 4 - Resultado do Conflito

O desenrolar do conflito actua directamente no seu resultado. Se este for assumido e resolvido segundo os desejos dos indivíduos, constrói-se a base para uma relação de

cooperação. Se for adiado e não chegar a uma resolução, pode agravar-se até que a situação seja revista ou que a relação se dissolva definitivamente (Bilhim, 1996).

5.3 Modelo de De Dreu

De Dreu e seus colaboradores (De Dreu, 1997; De Dreu *et al.*, 1999) citado por Cunha (2004) elaboraram um modelo explicativo do conflito o qual pode ser definido pela figura 2, de onde se pode concluir que:

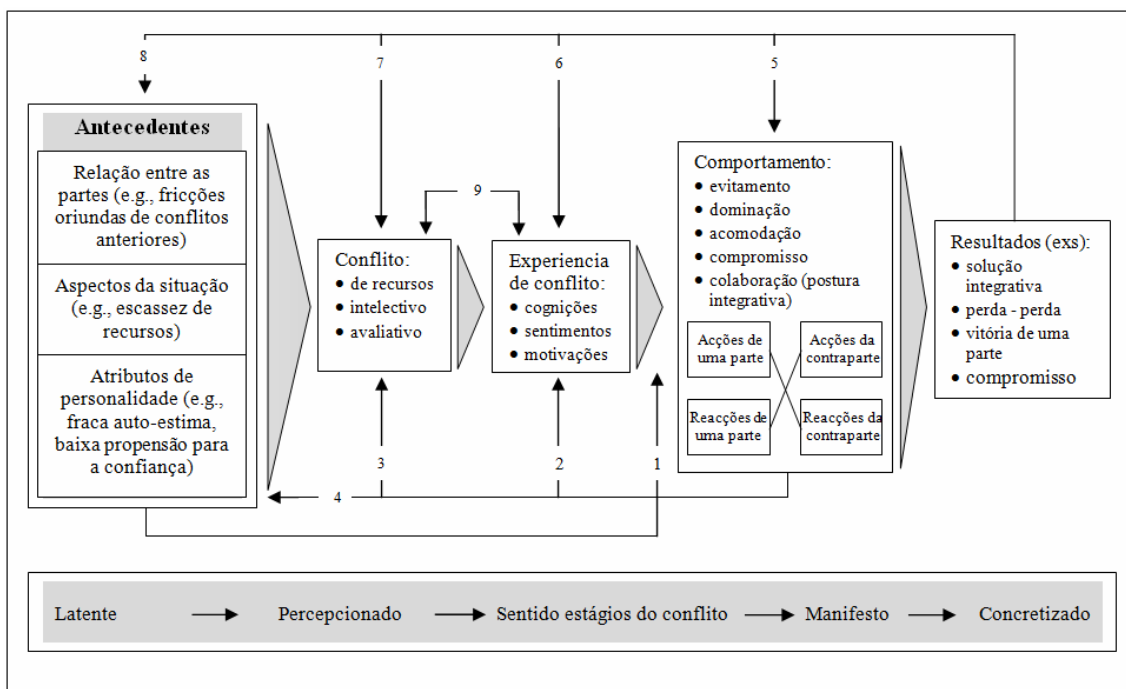


Figura 2 – Modelo de conflito de De Dreu citado por Cunha (2004)

- Os conflitos podem ter diferentes antecedentes, sendo estes aspectos de relações (desconfiança mútua, conflitos não resolvidos), de situações (crise económica) e individuais (traços de personalidade).

- Os antecedentes podem explicar o aparecimento de três tipos básicos de conflitos: recursos, intelectivos e avaliativos.

- Em consequência do conflito, os indivíduos vivenciam cognições, sentimentos e motivações.

Podem ser adoptados diferentes comportamentos de gestão de conflitos, como simbolizados no Penta Modelo Clássico construído através de Rego (1995) e Rego e Jesuíno (2002) citados por Cunha (2004) tal como apresentado seguinte figura 3.

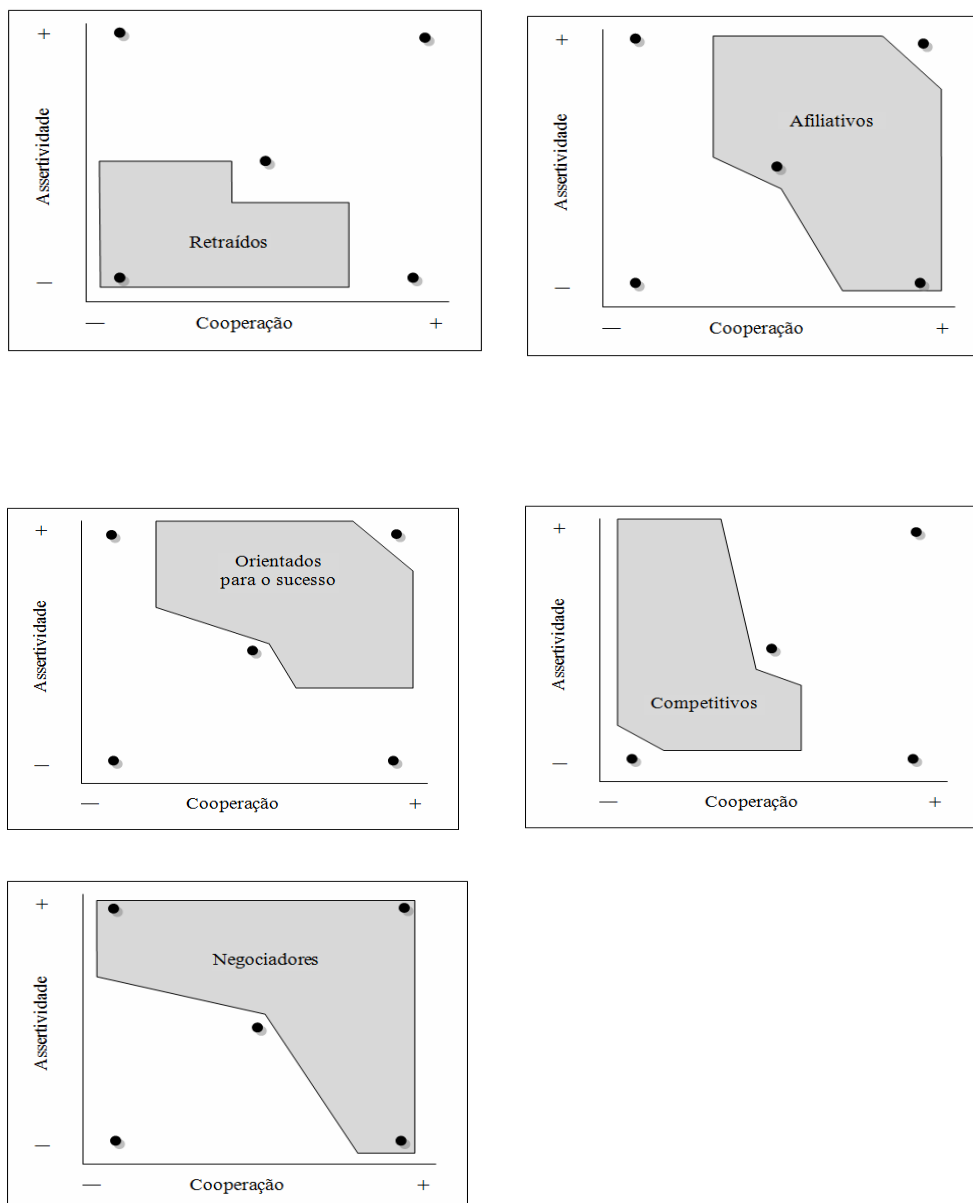


Figura 3 - Penta Modelo Clássico de Gestão de conflitos (Rego, 1995; Rego e Jesuíno, 2002 citados em

Cunha, 2004)

Os resultados podem assim ter três possíveis desfechos:

- Benéfico para ambas as partes;
- Benéfico para apenas uma das partes;
- Sem benefícios para as duas partes.

Estes resultados podem originar outros conflitos, suscitar novas experiências e/ou novas estratégias comportamentais.

5.4 Modelo de Schimidt e Kochan

Para Schimidt e Kochan (1972) citados por Bilhim (1996), quando existe um acordo pré-estabelecido a respeito das atitudes dos indivíduos, estes não entram em conflito. No entanto, se suceder algo que escape ao controlo das partes envolvidas, o acordo pode não ser cumprido.

Este modelo conta com a presença de três factores:

- Percepção de uma incompatibilidade de objectivos (a realização dos objectivos de uma parte exige que a outra não realize);
- Necessidade de partilhar recursos;
- Interdependência de actividades.

A classificação do conflito e a sua dimensão dependem do local onde o comportamento de bloqueio ocorre, sendo possíveis ocorrer três tipos de conflito:

- No local onde os recursos devem ser partilhados;

- No local onde as actividades interdependentes devem ser executadas;
- Em ambos os locais.

5.5 Modelo Bidimensional de Ruble e Thomas

Ruble e Thomas (1976) citados por Bilhim (1996) defendem um modelo para além do binómio cooperação/conflito. Para estes, o conflito entre indivíduos define-se quanto ao comportamento em termos avaliativos (bom/mau) e em termos dinâmicos (activo/passivo), criando duas dimensões para o conflito: o da assertividade e o do comportamento cooperativo. Para estes autores um comportamento altamente não cooperativo pode resultar em afastamento ou em competição, dependendo da assertividade dos indivíduos envolvidos. Um comportamento cooperativo pode originar acomodação ou colaboração dependendo mais uma vez do grupo envolvido.

6. Processo de Conflito

Segundo Robbins (1979) citado por Noronha e Noronha (2002), um conflito passa por diferentes fases, tal como ilustra a tabela 1:

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Incompatibilidade ou opção inicial	Conhecimento ou pessoalização	Intenções de resposta	Comportamento	Resultados
<u>Condições antecedentes:</u> -Comunicação -Estrutura -Variáveis pessoais	Percepção do conflito ----- Assunção do conflito	<u>Manipulação do conflito:</u> Confronto Colaboração Compromisso Evitamento Conformismo	<u>Conflito declarado:</u> Comportamento de uma das partes Reacção da outra	Melhoria do desempenho do grupo ----- Redução do desempenho do grupo

Tabela 1 - Fases de conflito segundo Robbins (1979) citado por Noronha e Noronha (2002)

Passamos a descrever as várias fases do conflito de Robbins (1979) citado por Noronha e Noronha (2002):

Fase 1

- **Incompatibilidade ou Oposição Inicial**

Os motivos que levam a desencadear um conflito podem ser a comunicação, a estrutura e as variáveis pessoais.

- **Comunicação**

Na comunicação há sempre um emissor e um receptor.

a) Dificuldades semânticas: a mesma linguagem pode ter diferentes interpretações para as duas partes causando desentendimentos.

b) Incompreensão: uma das partes pode desconhecer o que a outra parte verbaliza causando má compreensão.

c) Ruídos: A presença de ruídos pode distorcer a mensagem, sendo esta recebida com significado diferente do qual foi emitido.

d) Diferenças de educação: O passado incumbido pela socialização e a cultura em que um indivíduo foi educado influencia a sua comunicação e a sua percepção.

e) Percepção colectiva: A educação cultural específica da família de cada indivíduo pode originar, em ambas as partes, uma diferente compreensão da mensagem.

- **Estrutura**

A estrutura que existe nos grupos pode influenciar directamente o

desencadeamento do conflito:

a) Tamanho: Segundo estudos, quanto maior é o grupo, maior é a possibilidade de surgir conflito.

b) Grau de especialização: Quanto maior for diversidade de tarefas, a diferença de idades das pessoas envolvidas e a rotatividade dos membros do grupo, maior é a probabilidade de ocorrência de conflito.

c) Clareza de normas: Quando surge a necessidade de lutar por recursos e meios necessários à consecução de determinados objectivos, é necessário criarem-se normas claras e actualizadas, para que não haja conflitos entre as pessoas.

d) Estilo de liderança: Tanto a supervisão apertada e constante como a tolerância excessiva em relação ao cumprimento das obrigações dos elementos dos grupos, pode reduzir a sua produtividade.

e) Sistemas de recompensa: As recompensas devem ser justas e iguais para todos os membros. Quando um indivíduo sente-se lesado entra em conflito com o que foi beneficiado ou com quem beneficiou à sua custa.

f) Dependência entre grupos: Quando, para o seu bom desempenho, um grupo depende do outro, pode entrar em conflito com o segundo pois este terá tendência de se sobrepor ao primeiro.

- **Variáveis pessoais**

a) Valores e crenças individuais: a personalidade, o temperamento, as convicções, as percepções e as acções de cada pessoa são influenciadas pela educação familiar e pela sub-cultura em que está inserida.

b) Características da personalidade: Existem determinados traços característicos de cada pessoa que são fruto da hereditariedade e das experiências de vida. A auto-estima, a auto-valorização e a auto-realização baseiam-se nesses traços de

personalidade.

Fase 2

- **Conhecimento ou Pessoalização**

Nesta fase apesar do conflito ser apreendido por qualquer uma das partes, não significa que seja assumido, pois a outra parte pode não ter sentido o mesmo. Nesta fase o conflito é definido. É necessário descobrir se permanecem sentimentos positivos ou negativos numa das partes, pois isso condicionará o resultado do conflito. Quando as situações citadas na fase antecedente afectarem uma das partes, a possibilidade de incompatibilidade ou oposição solidifica-se nesta fase na qual destacam-se dois momentos:

a) Percepção do conflito: as duas partes apercebem-se do conflito, não significando que o mesmo tenha sido pessoalizado.

b) Assunção do conflito: a percepção da presença do conflito conduz ao seu conhecimento ou à assunção ou pessoalização, contendendo toda a carga emocional que o causa.

Fase 3

- **Intenções de Resposta**

Nesta fase, as percepções e as emoções implicam directamente com as intenções, influenciando as decisões e as acções de ambas as partes.

Assim, a oposição entre a atitude de cooperação e a ideia de manter “pé firme” na negociação, conjugam-se na adopção de cinco estratégias ou modos de resolução do conflito, que incluem duas dimensões (afirmativo/não afirmativo e cooperante/não cooperante):

➤ **Afirmativo e cooperante: Colaboração**

Quando tentam encontrar uma solução para que todos saiam satisfeitos. Requer uma negociação com participação de todos os membros, resultando na maioria das vezes no entendimento e no consenso.

➤ **Não-afirmativo e não cooperante: Evitamento**

Refere-se aqueles que se recusam participar ou envolverem-se, evitando o confronto e a solução.

➤ **Afirmativo e não cooperante: Competição**

Uma das partes exige que as soluções sejam feitas à sua maneira, prevalecendo um líder, quase um ditador que manda e faz.

➤ **Não afirmativo e cooperante: Acomodação**

Uma das partes é submissa concordando com o que a outra quer. Este modo faz com que o indivíduo evite o conflito directo, dá-lhe segurança, no entanto muitas vezes resulta a curto prazo, na sua manipulação e exploração, pois submete-se sempre às exigências dos outros, acabando por suprimir as suas próprias ideias e aceitando passivamente as outras.

➤ **Meio afirmativo e meio-cooperante: Compromisso**

Incluem-se os apologistas do meio-termo, os que querem conceder deste modo uma abertura ao diálogo e a uma solução mais justa. Torna-se num repartir de ganhos, numa procura de solução justa para ambas as partes. Infelizmente muitas vezes é uma solução temporária porque uma das partes tenta sempre provar a sua razão.

Fase 4

- **Comportamento**

Geralmente o conflito está associado a esta última parte, provavelmente pelo facto de que as afirmações, as acções e as reacções de qualquer uma das partes em conflito, tornam-se visíveis nesta fase, passando quase imperceptíveis nas outras três. As reacções são o resultados das intenções das partes envolvidas as quais podem traduzir-se nesta fase, por um aglomerado de actuações que vão desde um simples desentendimento, até às tentativas de destruição total da outra parte.

Robbins (1979) citado por Noronha e Noronha (2002), graduou o conflito em vários níveis de violência comportamental que lhe estão associados, os quais nomeou de “Conflito aniquilatório” e que se traduz na tabela 2:

Conflito aniquilatório	Esforço perceptível em destruir a outra parte.
	Ofensiva física agressiva.
	Intimações e ultimatos.
	Violentos ataques orais.
	Provocação visível.
	Divergência e desentendimentos insignificantes.

Tabela 2 - Conflito aniquilatório segundo Robbins (1979)

Fase 5

- **Resultados**

Nesta última fase encontra-se o desfecho das acções e reacções de ambas as partes em conflito, o qual se traduz em dois desempenhos:

- Com consequências funcionais e benéficas para toda a equipa resultando na melhoria de desempenho conjunta, aproximando-se da esfera dos entendimentos;
- Com consequências disfuncionais e prejudiciais para o seu funcionamento e inclusive da sua sobrevivência, reduzindo a eficácia do grupo até ao ponto de se desintegrar, aproximando-se inclusive de

uma guerra total.

7. Classificação dos conflitos

Vários autores procuraram classificar os conflitos pois ao qualificarmos, esclarecemos o que faz com que se chegue a uma conclusão acerca da essência de algo Redorta (2004).

7.1 Deutsch

Deutsch citado por Martinez Zampa (2005) classifica os conflitos em 6 tipos:

- Verídicos - conflitos que existem objectivamente.
- Contingentes - situações que dependem de circunstâncias que mudam facilmente.
- Descentralizados – conflitos que ocorrem fora do conflitos central.
- Mal atribuídos – se apresentam entre partes que não mantêm contacto entre si.
- Latentes – conflitos cuja origem não se exteriorizam.
- Falsos – Baseiam-se em má interpretação ou percepção equivocada).

7.2 Moore

Moore (1998) classifica e tipifica os conflitos como estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e quanto aos dados, especificando as causas destes como demonstra a tabela 3:

Tipos de conflito	Causas dos conflitos
Estruturais	Modelos destrutivos de conduta ou interacção; Controle, posse ou divisão desigual de recursos; Domínio e autoridade distintos; Factores geográficos, físicos ou ambientais que coíbam a colaboração; Pressões de tempo.
De valor	Critérios distintos para avaliar concepções ou condutas; Objectivos particulares intrinsecamente preciosos; Modos de vida, ideologia ou religião diferente.
De relacionamento	Emoções fortes; Compreensões iludidas ou estereótipos; Discurso inadequado ou incompleto; Proceder negativo – repetitivo.
De interesse	Concorrência percebida ou real sobre interesses essenciais (conteúdo); Conveniência quanto a comportamentos; Interesses psicológicos.
Quanto aos dados	Escassez de informação; Informação errada; Diferentes panorâmicas sobre o que é importante; Representações diferentes da informação; Comportamentos de avaliação diferentes.

Tabela 3 – Tipos e causas dos conflitos segundo Moore (1998)

7.3 Redorta

Os tipos de conflitos segundo este autor estão sintetizados como representa a tabela 4:

Tipos de conflitos	O conflito ocorre quando:
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De auto-estima	Disputamos porque o meu orgulho pessoal sente-se ferido.
De valores	Disputamos porque os meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer a longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios que estão além da minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afecta a minha maneira íntima de ser o que sou.
De norma	Disputamos porque os meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou fraudou-se o que esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque o facto de modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse, ou que se entendeu de forma errada.
De interesses	Disputamos porque os meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a actuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

Tabela 4 - Tipos de conflito segundo Redorta (2004)

Redorta (2004) dá muita importância aos tipos de conflito, descrevendo e caracterizando-os numa obra totalmente dedicada a este tema. Este autor sintetiza e organiza os tipos de conflito classificando-os quanto aos recursos, ao poder, à auto-estima, aos valores, à estrutura, à identidade, à norma, às expectativas, à inadaptação, aos interesses, à atribuição, à relações pessoais, à inibição e à legitimação.

7.4 Martinez Zampa

Os estudos provenientes dos conflitos educacionais derivam de acções próprias dos sistemas escolares, ou resultantes das relações que abrangem as pessoas da comunidade educativa mais vasta. No que confere a estes conflitos, Martinez Zampa (2005) organiza-os quatro tipos diferentes:

- Conflito em torno da pluralidade de pertença: ocorre quando o docente pertence a vários estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino.
- Conflito para definir o Projecto Institucional: aparece devido ao facto do projecto educacional favorecer a manifestação de diferentes posições quanto aos objectivos, procedimentos e exigências, na escola em questão.
- Conflito operacionalizar o Projecto Educativo: surge porque, na altura de construir o Projecto Institucional, emergem divergências relacionadas com planificação, execução e avaliação.
- Conflito entre as autoridades formal e funcional: ocorre quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (director) e a da autoridade funcional (líder situacional).

Os conflitos escolares são assim denominados por ocorrerem no recinto escolar ou com as pessoas directamente ligadas ao espaço escolar. Martinez Zampa (2005) classifica os conflitos de acordo com os envolvidos e as causas mais frequentes como ilustra a tabela 5.

Pessoas envolvidas	Causas mais frequentes
Entre docentes	<ul style="list-style-type: none">• Falta de comunicação;• Interesses pessoais;• Questões de poder;• Conflitos anteriores;• Valores diferentes;• Busca de “pontuação” (posição de destaque);• Conceito anual entre docentes;• Não indicação para cargos de ascensão hierárquica;• Divergência em posições políticas ou ideológicas.
Entre alunos e docentes	<ul style="list-style-type: none">• Não entender o que explicam;• Notas arbitrárias;• Divergência sobre o critério de avaliação;• Avaliação inadequada (na visão do aluno);• Discriminação;• Falta de material didático;• Não serem ouvidos (tanto alunos como docentes);• Desinteresse pela matéria de estudo.
Entre alunos	<ul style="list-style-type: none">• Mal entendidos;• Brigas;• Rivalidade entre grupos;• Discriminação;• Bullying;• Uso de espaços e bens;• Namoro;• Assédio sexual;• Perda ou dano de bens escolares;• Eleições (de várias espécies);• Viagens e festas.
Entre pais, docentes e gestores	<ul style="list-style-type: none">• Agressões ocorridas entre alunos e entre os professores;• Perda de material de trabalho;• Associação de pais e amigos;• Cantina escolar ou similar;• Falta ao serviço pelos professores;• Falta de assistência pedagógica pelos professores;• Critérios de avaliação, aprovação e reprovação;• Uso de uniforme escolar;• Não atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão.

Tabela 5 - Classificação de conflitos segundo Martinez Zampa (2005)

7.5 Nebot

Para Nebot (2000) as causas dos conflitos escolares categorizam-se em quatro grupos:

Organizacionais:

- Sectoriais: são provocados a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da escola, os quais geram a rotina de tarefas e de funções.
- A distribuição do dinheiro e do salário, a qual atinge a qualidade de vida dos funcionários e docentes, etc.
- Se são públicas ou privadas.

Culturais:

- Comunitários: os que pertencem a redes sociais diferentes dos da periferia escolar, quebrando as concepções rígidas dos muros da escola.
- Raciais e identidades: os que pertencem a grupos sociais com características típicas e enraizadas, os quais cultivam uma série de práticas e hábitos que não são compatíveis ao estabelecimento de ensino.

Pedagógicos:

- Referem-se aos que resultam das estratégias de formação, das formas de ensinar, dos seus ajustes ao currículo académico e das suas formas de produção.

Autores:

- De grupos e subgrupos que ocorrem no âmbito da turma, dos docentes, da direcção...
- Familiares, onde se originam determinadas acções, entre elas, as de afastamento familiar face à escola, acarretando muitas vezes o denominado “depósito” do alunos na escola.

Individuais, na qual um membro da organização escolar é o causador do conflito.

8. Consequências do Conflito

Os conflitos podem ter consequências positivas ou negativas quer para a instituição quer para os próprios indivíduos em questão. Segundo Da Cruz (2004), os possíveis resultados para os intervenientes numa situação de conflito são:

Ganho/Perda

Só uma das partes atinge o objectivo pretendido impossibilitando a outra de o atingir. Os possíveis desfechos são:

- Para o grupo que ganha:
 - O acréscimo da má imagem que já tinha da outra parte;
 - A diminuição na produtividade aliciada pela sensação de vitória;
 - A fortificação da ideia que o indivíduo/grupo tem sempre razão.

- Para o grupo que perde:
 - Utilizam-se desculpas que justifiquem a derrota;
 - Culpam-se uns aos outros deteriorando as relações;
 - A derrota é aceite e o grupo reúne esforços para não voltar a ser derrotado;
 - Cria-se o rancor, fortalecendo desejos de vingança.

Perda/Perda

Ocorre quando uma terceira pessoa com mais poder, interfere pondo fim ao conflito de modo não conveniente a nenhuma das partes ou quando ambas as partes cedem uma à outra, sendo o resultado final contraditório com as posições iniciais. Neste

caso, o desfecho não é proveitoso para ninguém e os resultados são semelhantes a quem perde no resultado ganho/perda (Almeida 1995 citado por Da Cruz 2004). Tanto nesta como na primeira situação, ambas as partes centram-se nas suas divergências em vez de resolverem o conflito em si (Marrier –Tomey, 1996).

Ganho/Ganho

Para Almeida (1995) citado por Da Cruz (2004), esta condição só é realizável quando o conflito é transformado em problema e ambas as partes diligenciam esforços na solução do problema, aceitando ganhar mutuamente alguma coisa. É necessária a cooperação, comunicação, troca de informação relevante, sensibilidade para as diferenças e semelhanças, atitude de confiança, vontade de ser útil ao outro e esforço conjunto na resolução de tarefas. O mais importante é o consenso e a tomada de decisão e não os objectivos pessoais, sendo esta a solução para que se quebre o ciclo do conflito. Presencia-se à criatividade em benefício de ambas as partes, colocando a inteligência ao serviço da razão.

As suas ideias encontram-se descritas na seguinte tabela 6 (Rego, 1998 construído a partir de: Greenberg & Baron, 1993; Hampton, 1991; Lippitt, 1985; Mitchell & Larson, 1987; Robbins, 1992; Walton, 1985; Ware & Barnes, 1992):

Aspectos negativos	Aspectos positivos
Aprofunda as diferenças, e polariza os indivíduos e grupos, tornando difíceis a comunicação, cooperação e inter-ajuda.	Gerando diversidades de pontos de vista, aumenta a probabilidade de surgirem soluções inovadoras e incrementa a qualidade das decisões.
Suscita comportamentos irresponsáveis.	Fortalece as relações quando é resolvido criativamente.
Cria suspeições e desconfianças.	Pode elevar a motivação e a energia necessárias à melhor execução de tarefas.
Gera desgaste emocional e sentimentos de dor, antagonismo e hostilidade.	Cada pessoa pode compreender melhor a sua própria posição, pois o conflito força a articular os pontos de vista próprios e a descobrir os argumentos que os apoiem.
Pode romper relacionamentos.	Permite testar os méritos das diferentes propostas, ideias e argumentos.
Pode levar a suspeições descabidas sobre os motivos, atitudes e intenções da outra parte. Gera, em cada lado da barricada estereótipos negativos acerca do outro.	Permite reconhecer problemas ignorados.
Pode afectar negativamente a cooperação entre pessoas e grupos.	Motiva as pessoas dos dois lados da barreira a compreenderem melhor as posições da contraparte.
Afasta a atenção e as energias das tarefas maiores e dos objectivos organizacionais chave.	Desafia o <i>status quo</i> , encoraja a consideração de novas ideias e abordagens, facilitando a inovação e a mudança.
Pode levar os líderes a passarem de estilos participativos para autoritários.	Aumenta a coesão, a lealdade, a motivação e a <i>performance</i> dentro dos grupos envolvidos na contenda.
Cria ambientes de trabalho desagradáveis.	Permite libertar tensões.
Se algum membro do grupo sugere que a posição da outra parte tem algum mérito, pode ser considerado como traidor.	É o antídoto para o pensamento grupal.
Arruína a carreira de algumas pessoas.	
Pode levar á destruição do grupo.	

Tabela 6 - Aspectos negativos e positivos do conflito (Rego, 1998).

Considerações finais

Este capítulo traça-nos em linhas gerais várias definições de conflito segundo vários autores fornecendo-nos uma ideia geral desta problemática, despertando para a importância deste estudo. A classificação do conflito permite-nos fazer uma reflexão e análise às várias situações quotidianas com que nos deparamos para que posteriormente possamos delinear estratégias para uma melhor gestão destes episódios.

Capítulo II

Estratégias e Técnicas de Gestão de Conflitos

Capítulo II: Estratégias e Técnicas de Gestão de conflitos

Introdução

Neste capítulo abordaremos, numa primeira fase, as estratégias de gestão de conflitos defendidas por diversos autores ligados a esta área. Posteriormente referimos algumas das técnicas bem como procedimentos a implementar passivos de serem promovidos em ambiente escolar, perante estas situações.

1. Estratégias de Gestão de Conflitos

De seguida referimos algumas das estratégias de gestão de conflitos defendidas por Thomas, Johnson e Johnson, Rahim, Fachada e Guillén Gestoso.

Thomas

Thomas (1992) citado por Dunnette e Hough (1992), alude para as estratégias pessoais de gestão de conflitos ou seja, para as atitudes que os indivíduos adoptam perante uma situação conflituosa.

	Preocupação por si próprio	Preocupação com o outro
Evitamento	Baixa	Baixa
Acomodação	Baixa	Elevada
Competição	Elevada	Baixa
Concessão mútua	Moderada	Moderada
Colaboração	Elevada	Elevada

Tabela 7- Gestão de conflitos segundo Thomas (1992) citado por Dunnette e Hough (1992)

Menciona assim a existência de duas dimensões nessa gestão, as quais referem-se a dois aspectos: à preocupação por si próprio e a preocupação com o outro. Da combinação destas dimensões identificou cinco categorias nomeadas na tabela 7. Caracteriza-se de seguida cada uma delas:

1- Evitamento

O indivíduo ignora ou evita envolver-se no assunto não interferindo no decorrer da acção negligenciando os interesses de ambas as partes.

2- Acomodação

Baseia-se na tentativa de satisfazer os interesses do outro, descuidando os próprios, mesmo que para isso tenha que apoiar as opiniões contrárias e abandonar as suas próprias vontades.

3- Competição

Consiste na tentativa de impor os seus próprios interesses à custa dos interesses do outro, fazendo com que o segundo sacrifique os seus desejos em prol do primeiro.

4- Concessão Mútua

Fundamenta-se na tentativa de satisfazer moderada mas incompletamente, os interesses de ambas as partes. As duas cedem nalgumas coisas para ganharem noutras, resultando numa busca ou num acordo parcial de um objectivo.

5- Colaboração

Representa a tentativa de satisfazer plenamente os interesses de ambas as partes. Implica a troca de informação de maneira aberta e honesta entre as partes envolvidas para atingir um conjunto partilhado de expectativas.

Johnson e Johnson

Na mesma linha de pensamento, também a teoria da resolução de conflitos de Johnson e Johnson (1997) citados por Costa (2003) considera cinco estratégias confrontando os interesses pessoais com os da outra parte. Os itens de comparação estão na mesma linha de pensamento que a teoria de Thomas (1992) citado por Costa (2003), altera-se no entanto as denominações dessas estratégias. Para estes autores a estratégia adoptada pelas pessoas para resolverem os conflitos tem uma dupla preocupação: o alcance dos seus objectivos pessoais comparativamente e a manutenção de uma relação apropriada com a outra pessoa. Assim o conflito surge da competição entre duas motivações pessoais: um desejo pessoal e o desejo de manter com os outros uma relação mutuamente satisfatória.

Resulta daqui a escolha de uma das cinco estratégias de resolução de conflitos tal como descrito na tabela 8 (Johnson e Johnson, 1997 citados por Costa, 2003: 211):

	Valorização pelos objectivos pessoais	Valorização pela relação
Integrativas ou negociação	Alta	Alta
Compromisso	Moderada	Moderada
Suavização	Baixa	Alta
Evitamento	Baixa	Baixa
Pressão ou distributivas	Alta	Baixa

Tabela 8 - Comportamentos de resolução de conflitos (Johnson e Johnson, 1997)

Assim sendo, o autor caracteriza cada estratégia:

Integrativas ou de negociação - Estabelece-se um acordo comum no qual ambas

as partes alcançam plenamente os seus desejos, ultrapassando os sentimentos negativos.

Compromisso - As partes abdicam de uma parte dos seus objectivos de maneira a chegar a um consenso.

Suavização - O indivíduo abdica dos seus desejos em prol da relação.

Evitamento - O indivíduo abandona tanto os seus objectivos como a relação evitando os problemas e o parceiro de interacção.

Pressão ou distributivas - Distingue-se por um contrato do tipo vencedor-vencido, na qual o indivíduo tenta conseguir os seus objectivos forçando ou persuadindo o outro a recuar, numa tentativa de maximizar os desejos próprios.

Todas as estratégias são apropriadas de acordo com as particularidades do conflito. As suas consequências podem ser construtivas de acordo com a capacidade que cada indivíduo possui para avaliar a importância dos seus objectivos e da relação (Costa, 2003).

Rahim

Ainda na mesma direcção de pensamento que os autores citados anteriormente Rahim (1986), citado por MCintyre (2007), destaca das várias formas de gerir a resolução do conflito, a negociação (ambas as partes redefinem a sua interdependência), a da denominação (uma das partes impõe a solução) ou a de introduzir uma terceira pessoa que tome uma decisão imparcial.

No que concerne à negociação, existem cinco intenções negociais ou estilos, os quais servem como estratégias básicas para gerir uma situação em que ambas as partes consideram os seus interesses como incompatíveis (Caetano & Vala, 2002).

O modelo de cinco estilos de negociação foi apresentado por Blake e Mouton (1964) o qual em 1979 foi adaptado por Rahim (1986), citado por MCintyre (2007).

Assim, este modelo apresenta-nos os seguintes tipos:

- Dimensão única: Aqui inserem-se dois tipos de gerir conflitos: a acomodação e a competição.
- Três estilos: Especificam-se três maneiras de conduzir o conflito: a não confrontação, a orientação até à solução e o controlo.
- Bidimensional com quatro estilos: Referem-se ao interesse pelos resultados pessoais e o interesse pelos resultados do outro.
- Duas dimensões. Blake e Mouton (1964) citado por Guillén Gestoso (2007) mencionam duas variáveis relativamente às pessoas e à produção:
 - Dominar: Elevado interesse pela produção e baixo pelas pessoas.
 - Retirada: Baixo interesse pela produção e pelas pessoas.
 - Suavizador: Baixo interesse pela produção e elevado pelas pessoas.
 - Solução de problemas: Elevado interesse pela produção e pelas pessoas.
 - Compromisso: Médio interesse pela produção e pelas pessoas.

Fachada

Numa perspectiva mais abrangente, esta autora distingue outras características a ter em conta para gerir eficazmente os conflitos tais como diagnosticar a natureza do conflito, envolver-se no conflito, escutar e resolver o problema.

2. Diagnosticar a natureza do conflito

Segundo Fachada (1998), a identificação do problema interpessoal ou organizacional e

o facto de ser assumido são os primeiros passos para solucionar o conflito. Assim, nestas situações, é indispensável determinar os seguintes aspectos:

- Se o problema nos afecta realmente e quais os efeitos que nos podem originar.
- Quais as causas do conflito, os interesses, os valores ou diferenças a nível dos factos ou situações para os quais podemos encontrar soluções objectivas.
- Se a outra parte envolvida tem competência de incrementar uma relação de negociação, numa óptica de ganhador/ganhador.

Envolver-se no conflito

Num momento oportuno, quando as partes envolvidas no conflito se sentirem preparadas devem encontrar-se para tentar solucionar o problema. É indispensável que cada uma das partes esclareça o motivo do problema, em que foi que a outra o afectou e o que gostaria que a outra fizesse para solucionar o conflito. É necessário que haja honestidade de ambas as partes, para que as arestas possam ser limadas e os atritos resolvidos.

Escutar

Ambas as partes têm de se ouvir mutuamente, o que implica prestar atenção ao conteúdo da mensagem, aos sentimentos e emoções nela incluídos, bem como aos índices não verbais e ao contexto em que ela é proferida.

A escuta activa é a mais apropriada para a negociação, no entanto implica pôr de parte o egocentrismo, para compreender e escutar os argumentos do outro.

Resolver o problema

Para solucionar o problema devem ser consideradas e ponderadas todas as soluções. Há que levar em conta todas as opções apresentadas pelos intervenientes por mais estranhas e inaceitáveis que sejam, para que estes sintam que têm liberdade de intervenção. De

seguida urge que se apresente argumentos significativos das resoluções, para que possam ser estudadas em pormenor. Para evitar situações de voto é necessário que ambas as partes demonstrem uma atitude activa. Cessando a apresentação, a discussão e a análise, decorre a escolha da que melhor satisfaz os interesses dos abrangidos.

Guillén Gestoso

Guillén Gestoso (2007) elucida para as principais técnicas de solução e estimulação de conflitos:

Quanto às Técnicas de solução:

- Solução do problema (reunião entre as duas partes com o propósito de identificar e resolver o conflito através da discussão aberta);
- Metas de categoria superior (criar uma finalidade comum a qual só poderá ser atingida com a intervenção de ambas as partes);
- Expansão dos recursos (quando o conflito é fruto da escassez de recursos, a expansão destes criará uma solução de ganho para ambas as partes);
- Evasão (retirar-se do conflito ou suprimi-lo);
- Nivelamento (diminuir as diferenças e estimular os interesses comuns de ambas as partes);
- Compromisso (ambas as partes renunciam a algo que gostam);
- Poder autoritário humano (a gestão utiliza a sua autoridade para resolver o conflito);
- Alteração das variáveis humanas (uso das técnicas de modificação de

comportamento para transformar as disposições e condutas causadoras do conflito.

Quanto às Técnicas de estimulação do conflito:

- Comunicação como arte de usar mensagens ameaçadoras complicando a comunicação e implementando níveis de conflito;
- Trazer externos (juntar funcionários com diferentes valores, atitudes ou estilos ao grupo);
- Reestruturar a organização (alterar as normas e regulamentos, mudar a estrutura dos grupos);
- Introduzir um “advogado do diabo” (alguém que contrarie as posições do grupo).

3. Técnicas de Resolução de Conflitos

Na resolução de conflitos podemos encontrar técnicas alternativas de resolução, as quais incluem vários procedimentos baseadas em técnicas de comunicação e pensamento criativo.

Todas estas técnicas têm como principais objectivos:

- **Prevenir a violência** nas escolas através da utilização e divulgação destas técnicas, orientando-as para a resolução construtiva dos conflitos.
- **Transmitir as estratégias e competências** necessárias para o bom desempenho da função de mediador.
- **Fomentar um clima socioafectivo** entre os participantes de modo a contribuir para a melhoria das relações interpessoais e para uma gestão positiva dos conflitos.

Assim, estas técnicas quando implementadas visam a melhoria das relações

globais escolares. São exemplos destas técnicas a Negociação, a Conciliação, a Mediação, a Arbitragem e o Julgamento, tal como ilustra e descreve a tabela 9 (Torrego Seijo, 2003: 46):

Técnicas	Finalidade - Centrada no passado/futuro - Um ganha, outro perde/ ambos ganham	Intervenção de Terceiros - Não há/ Existe/ É determinante	Participação das partes Voluntária/ Obrigatória	Comunicação estruturada Informal/ Formal	Quem resolve? As partes ou uma terceira pessoa	Força da Resolução ou Acordo Vinculador/ Recomendação
Negociação	- Futuro/ Passado - Ambos ganham - Fazem-se concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns.	Não há.	Voluntária.	A mais informal de todas.	As partes.	De acordo com as partes: - Contrato vinculador. - Acordo verbal.
Conciliação	-Passado - Ambos ganham - Procuram a reconciliação.	- Existe: é o juiz. - Põe as partes a conversar ou vai transmitindo informação entre elas.	Voluntária	Informal: não há passos a seguir.	- As partes. - O juiz apenas preside.	- Vinculador (judicial) - Recomendação de peso.
Mediação	- Futuro. - Ambos ganham. - Procuram a compreensão mútua e colaboram para alcançar um acordo satisfatório para ambos.	- Existe: O/Os mediador/es - Controlam o processo e ajudam as partes a identificar e satisfazer os seus interesses.	Voluntária	Informal/ Formal	As partes	Depende de acordo entre as partes.
Arbitragem	- Passado. - Há um que ganha e outro que perde.	Existe: é o árbitro que dita o laudo.	Voluntária/ Obrigatória Apresentação de necessidades, interesses e posições perante um terceiro elemento neutral.	Formal. Há regras acordadas pelas partes.	O árbitro	Depende de acordo entre as partes: vinculador ou simples recomendações por alto.
Julgamento	- Passado. - Um ganha e outro perde.	Existe e é determinante: é o juiz que pronuncia uma sentença.	Obrigatória.	Formal.	O juiz.	Vinculador.

Tabela 9 - Técnicas alternativas de resolução de conflitos (Torrego Seijo, 2003:46)

Apesar de todas estas técnicas serem passivas de implementação, em ambiente escolar, as mais utilizadas na resolução de conflitos são a negociação e a mediação. Devido a este facto, abordaremos em seguida pormenorizadamente estas duas técnicas.

3.1 A Negociação

Segundo Accuf (1993), a negociação faz parte das estratégias de resolução de conflitos das teorias de alguns autores. Daí a pertinência de analisar mais detalhadamente este processo.

O estudo da negociação como um processo tornou-se objecto de estudo científico apenas na segunda metade do século XX. O seu marco inicial foi a obra do Professor da Universidade de Harvard, Howard Raiffa o qual introduziu conceitos de estatística, economia e psicologia no processo de resolução de conceitos de interesse. Fisher e Ury (1985) citado por Acuff (1993) definem a negociação como um processo de comunicação bilateral, com o objectivo de se alcançar uma decisão conjunta.

Acuff (1993) classificou a negociação em dois tipos básicos:

- Negociação distributiva - define-se como uma estratégia competitiva, na qual, uma das partes tenta maximizar o seu ganho na negociação, o que implica a minimização da outra parte.
- Negociação integrativa – caracteriza-se como sendo uma estratégia cooperativa, na qual as partes encontram soluções e alternativas que as satisfaçam.

Assim a negociação surge quando as partes desejam resolver um conflito, tentando alcançar um acordo benéfico para todos. Para que ela aconteça devem existir três condições necessárias (Guillén Gestoso, 2007): as partes devem ter interesses em comum, as partes devem ter interesses conflituais, as partes devem ter a possibilidade de comunicar entre si.

3.1.1 Modelos de Negociação

O Método de Havard ou Negociação Baseada em Princípios

Este método foi divulgado por Roger Fisher e William Ury (1993) citados por Guillén Gestoso (2007) os quais aludem para a fuga do processo restrito de normas delimitadas pelas partes. Encaminha o processo para a procura de benefícios comuns, assentando em três critérios:

1. Deve alcançar um acordo inteligente.
2. Chegar a um acordo sempre que possível.
3. Deve ser eficaz e melhorar a situação.

Este método destaca que, durante o processo devem ser respeitadas as pessoas, os interesses (não as posições), as opções (alternativas para benefício mútuo) e os critérios objectivos (justiça independentemente das vontades próprias).

O Modelo de Bacharach e Lawler

Estes autores destacam dois aspectos no processo de negociação: o modo em que o contexto determina as razões e intenções dos negociadores e o modo como os negociadores adaptam os seus próprios propósitos aos do oponente. Para isso os envolvidos devem executar três acções (Guillén Gestoso, 2007):

1. Transformar os recursos e pressões da negociação em objectivos;
2. Conhecer e compreender os motivos, intenções e acções da outra parte;
3. Demonstrar os seus próprios motivos, intenções e acções para mais facilmente atingir os seus objectivos.

A Negociação sem Perdedor ou o Método de Gordon

Numa perspectiva mais abrangente, Gordon (1974) citado por Guillén Gestoso (2007) salienta que a negociação baseia-se no respeito e na responsabilidade. Esta teoria concede extrema importância à escuta e descreve duas fases as quais o autor entende como fundamentais durante o processo:

- O reconhecimento das necessidades dos envolvidos e a maneira de as satisfazer;
- O processo de escuta activa e a mensagem do Eu.

O mesmo autor enumera seis itens que considera importante para chegar a uma solução benéfica para ambas as partes:

1. Identificar o problema.
2. Procurar em comum as soluções.
3. Avaliar as questões.
4. Recolhe as soluções.
5. Definir os modos de aplicação.
6. Reavaliar a eficácia da solução.

Este autor assinala ainda algumas vantagens deste processo:

- Um maior compromisso no cumprimento das decisões;
- Qualidade superior nas decisões;
- Relações mais astuciosas;
- Maior rapidez na tomada de decisões.

O Modelo de Pruitt

Pruitt (1981) citado por Guillén Gestoso (2007) define o modelo de negociação em dois princípios básicos:

- Expectativas da meta

É fundamental que ambas as partes acreditem na boa vontade da outra e cooperem para que se atinja um acordo.
- Escolha da estratégia (a qual pode ser alcançada das seguintes maneiras):
 1. Consentir numa direcção de forma a se reduzirem as ambições próprias;
 2. Implementar um comportamento competitivo, dirigindo-nos para os benefícios próprios;
 3. Adoptar uma atitude de cooperação procurando satisfazer ambas as partes.

Este autor sugere ainda as seguintes estratégias integrativas:

- Diminuir os custos, incrementando a ganância da outra parte sem que afecte materialmente a nossa;
- Encontrar formas de compensar a outra parte pelas perdas que poderá obter ao concordar com uma determinada proposta;
- Estimular o compromisso e o auxílio mútuo para ir modificando concessões nos pontos de interesse;
- Contornar ambas as posições, introduzindo novas alternativas benéficas para todos.

O modelo de Pruitt (1981) citado por Guillén Gestoso (2007) considera que as escolhas de cada parte evoluem ao longo do processo de negociação.

3.1.1 Estilos, Estratégias e Técnicas de Negociação

Segundo Guillén Gestoso (2007) o estilo, as técnicas e as estratégias que cada negociador utiliza, são fundamentais para o processo de negociação.

Assim, na perspectiva de vários autores os principais estilos são:

- Estilo formalista - o negociador tem sempre como finalidade utilizar os processos estabelecidos por ele ou pela sua organização.
- Estilo cooperativo – os negociadores evitam a confrontação. Procuram estabelecer uma relação cordial e de confiança, procurando uma solução satisfatória para ambas as partes;
- Estilo diplomático – Os negociadores tentam encontrar um equilíbrio de objectivos entre as partes, onde os benefícios protejam a imagem e os interesses de ambos.
- Estilo impositivo – o negociador manipula a outra parte, tentando intimidá-la para conseguir os seus objectivos.
- Estilo dirigente – caracteriza-se pelo facto dos negociadores tentarem a colaboração entre as partes envolvidas, numa tentativa de obter o resultado ganhar/ganhar.

Quanto às técnicas, estas referem-se aos passos e contrapassos que as partes tentam dar para resolver o conflito, do modo mais vantajoso possível. Destacam-se dois tipos (Guillén Gestoso, 2007):

- Técnicas punitivas – quando se utiliza a coacção para conseguir o maior número de cedências possível por parte do oponente.
- Técnicas concessivas – o negociador tenta obter cedências da outra parte, manipulando as suas aspirações, transmitindo a impressão que estas são muito elevadas.

As estratégias referem-se a um agregado de acções coerentes e integradas, dirigidas à obtenção de objectivos na resolução de conflitos. Pruitt (1986) estabelece quatro possíveis estratégias de negociação:

- Estratégia de resolução de problema – consiste na procura de uma maneira que permita reconciliar as aspirações de ambas as partes.
- Estratégia de rivalidade – Cada uma das partes tenta impor-se às restantes.
- Estratégia complacente – Implica uma diminuição dos interesses básicos próprios, em prol da outra parte.
- Estratégia de inacção – existe uma actividade de negociação mínima, na qual caso as partes não cheguem a um consenso, pode-se suspender o processo de negociação.

3.2 A Mediação

A mediação caracteriza-se por uma técnica multidisciplinar que surge como resposta a uma situação de conflito, na qual ambas as partes se consideram inaptas para descobrir uma solução aceitável e satisfatória (Guillén Gestoso, 2007).

Tem o intuito de procurar acordos entre as pessoas envolvidas, através da transformação das adversidades comuns geradoras do conflito, numa dinâmica

cooperativa (Malvina Muszkat, 2005).

Fernández-Rios (1995) citado por Guillén Gestoso (2007) acrescenta como característica desta, a interferência de uma terceira parte aceitável, imparcial e neutral numa negociação/disputa, a qual não tendo poder nem autoridade para tomar decisões finais, colabora com ambas as partes na elaboração de um acordo voluntário e aceitável. Em quase todas as culturas do mundo a mediação aparece como uma antiga tradição. Nos tempos bíblicos a mediação fazia parte da cultura judaica na resolução de conflitos cívicos e religiosos. O mesmo sucede com a cultura Islâmica, a qual cultivava princípios baseados no consenso, utilizados actualmente na resolução de conflitos locais e nacionais. Nas regiões influenciadas pelo budismo e o hinduísmo, o bem-estar das comunidades é igualmente administrado por membros capacitados para mediar disputas (Moore, 1998).

No entanto, somente no século XX, a mediação foi formalmente institucionalizada. Na contemporaneidade, a mediação é conhecida como um método alternativo de resolução de disputas. A sigla ADR (Alternative Dispute Resolution) é uma nomenclatura americana para a negociação, arbitragem, conciliação e mediação, criada no ano 1970, como uma alternativa ao processo judicial, através de uma terceira pessoa, imparcial e especialmente treinada - o mediador - o qual colabora para que as pessoas envolvidas em conflitos, possam solucioná-los de forma autónoma e pacífica por meio do diálogo. Assim, a mediação renasceu nos Estados Unidos nas décadas de cinquenta e sessenta trazendo consigo uma mudança profunda no modo de regulação social (Bush & Folger, 1994).

No âmbito escolar, a mediação insere-se como uma acção socioeducativa importante, pois a reflexão produzida em situação de mediação, contribuiu para pensar a discriminação, a opressão e a exclusão, colaborando para a formação de sujeitos conscientes, participativos e solidários. A mediação está inserida na Cultura de Paz da UNESCO, que incentiva a utilização de formas pacíficas e autónomas de lidar com os conflitos e melhorar a convivência no ambiente escolar. Em países como a França, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Argentina, Bélgica e Austrália, a mediação no

contexto educacional tem apresentado resultados positivos tais como o enriquecimento das relações entre alunos, escola e comunidade, além da diminuição de problemas disciplinares e da violência escolar. Na escola, a mediação estabeleceu-se primeiro nos Estados Unidos, na década de setenta, durante uma grave crise escolar marcada pela violência. A partir daí foram desenvolvidos programas de mediação por todo o país, na tentativa de regular os conflitos nas instituições escolares: professores e alunos passaram a ser treinados nas técnicas de mediação. Na década de noventa, há registos do desenvolvimento da mediação escolar na Europa, especialmente na França, onde o Ministério da Educação estabeleceu um conjunto de medidas, nas quais destaca-se uma instância de mediação em cada escola com o objectivo de facilitar o diálogo e a troca de ideias (Six, 2001).

Em Espanha, a mediação escolar é bastante aplicada. O Ministério da Educação e Ciência criou o “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar”, com o intuito de fazer a prevenção e mediação dos conflitos (Raga, 2004).

Segundo Guillén Gestoso (2007) a mediação caracteriza-se por cinco elementos:

1. Não ter poder para tomar deliberações;
2. Apoiar, assessorar e facilitar a procura deliberada de um resultado vantajoso para ambas as partes;
3. Possuir uma postura neutra;
4. Intervir a pedido das partes;
5. Concluir a mediação após alcançar o objectivo ou quando esta não resulta vantajosa para ambas as partes.

A mediação conquistou assim um lugar privilegiado nas estratégias de intervenção. Quando adoptada pela escola, esta visa o restabelecimento da comunicação e dos vínculos ameaçados pelo confronto.

Uranga (1998) citado por Torrego Seijo (2003) alude aos seguintes aspectos positivos no que concerne à mediação escolar:

- Produz na escola uma atmosfera descontraída e proveitosa;
- Incentiva o respeito mútuo e predispõe posturas de interesse;
- Valoriza os sentimentos, interesses, necessidades e valores pessoais e interpessoais;
- Estimula a cooperação na análise dos conflitos, devido ao trabalho cooperativo na busca de soluções;
- Desincentiva o uso de violência;
- Fomenta o diálogo, desenvolve a autonomia e a negociação;
- Reduz a quantidade de conflitos, os custos e o tempo investido na sua resolução;
- Diminui a quantidade de castigos e expulsões.
- Substitui os adultos por alunos mediadores.

A primeira modificação a ser feita, junto aos envolvidos no conflito, refere-se à compreensão das consequências do conflito. É comum considerar que no final de um conflito, uma parte perde para que a outra ganhe. Na mediação de conflitos, esta ideia muda: os envolvidos são convidados a ganhar algo em comum, sendo que em primeiro lugar destaca-se a convivência entre as partes. O autoconhecimento, a auto-estima, o pensamento crítico, a capacidade de ouvir, a assertividade e a empatia são também referências a ter em conta (Serrano, 2002).

Pela teoria da mediação, todas as pessoas ligadas à escola que estão envolvidas no conflito são implicadas e responsáveis pelo processo de resolução pacífica das rivalidades e pelo bom funcionamento da escola no global. Isto implica uma mudança

do clima escolar numa perspectiva comunitária, com vista ao êxito na resolução de conflitos. A mediação de conflitos promove a oportunidade de mudança individual e institucional, pois fomenta por um lado a expressão de ideias e sentimentos ao nível verbal e por outro a escuta e o respeito comum. Promove assim o desenvolvimento moral, emocional e social dos envolvidos (Ortega & Del Rey, 2002).

Segundo Guillén Gestoso (2007) a mediação sustenta cinco pressupostos que a distinguem de uma simples resolução de conflitos:

- **Confidencialidade:** os dados obtidos durante o desenrolar do processo pertencem ao mediador e não podem ser utilizados como prova em juízos posteriores.
- **Neutralidade:** o mediador deve ser neutro às partes e ao resultado.
- **Colaboração:** ambas as partes devem colaborar procurando um acordo satisfatório, respeitando-se mutuamente e confiando na capacidade do mediador para alcançar acordos e compromissos entre elas.
- **Voluntariedade:** os participantes devem fazê-lo voluntariamente.
- **Visão de futuro:** o objectivo da mediação tem em vista o benefício a alcançar após a resolução do conflito.

3.2.1 Modelos de Mediação

Modelo Transformativo de Bush e Folger

Bush e Folger (1994) discípulos da Escola Transformativa, focam neste modelo como principal meta, não os acordos mas sim a alteração benéfica nas relações entre as partes mediadas, contribuindo para o reconhecimento de uma parte pela outra. Melhoram assim a capacidade de perceber e considerar as perspectivas do outro e desenvolve e fortalece a co-responsabilidade entre as partes.

O mediador delinea reuniões conjuntas e/ou individuais, com a finalidade de cada parte reconhecer a responsabilidade sua e do outro. Alcança o êxito quando o processo de mediação consegue que as pessoas envolvidas mudem para melhorar (Guillén Gestoso, 2007).

Modelo Tradicional Linear (Fisher e Ury)

Fisher e Ury (1993) citado por Guillén Gestoso (2007) defendem neste modelo a comunicação entre os mediadores, considerada linear, utilizando perguntas abertas. O conflito é exposto centrando os objectivos não no passado mas na direcção da resolução. Acreditam que esta forma facilita o diálogo centrado no verbal e estabelece a ordem, superando o caos do pensamento e dos sentimentos negativos. O modelo é estruturado mas flexível, a sua meta é facilitar o acordo diminuindo as diferenças de interesse entre as partes.

Em resumo, as principais características deste modelo são:

- Compreender a comunicação num sentido linear;
- A manifestação das duas partes;
- O mediador como facilitador da comunicação;
- A utilidade da comunicação verbal;
- Não considera as origens do conflito, apenas o desacordo em si;
- Dedicar-se apenas às necessidades, não tenta modificar a relação entre os indivíduos;
- Parte do emergir das emoções para a resolução do conflito;
- O sucesso está no acordo entre as partes.

Modelo Circular Narrativo de Sara Cobb

Neste modelo a prática é inspirada nos princípios das teorias dos sistemas. Nele, as causas do conflito desenvolvem-se, criando um efeito circular destacando-se a importância em melhorar as relações interpessoais. Parte do princípio que o ser humano debate-se entre o desejo e o dever. Os acordos neste modelo são circunstanciais (Guillén Gestoso, 2007).

As principais ideias deste modelo são:

- A disputa evolui principalmente no que diz respeito à comunicação;
- As paragens repetitivas de interação estabelecem a maneira de se comunicar.

Modelo de Contingências (Bercovitch)

Guillén Gestoso, (2007) refere que este modelo centra-se na estrutura específica que se utiliza para resolver os conflitos. Bercovitch considera a influência dos factores antecedentes e presentes no conflito, importantes para determinar os resultados do processo de mediação. Este autor especifica quatro variáveis de contexto, que após serem analisadas, serviram de base para delinear as estratégias e técnicas a aplicar durante o processo de mediação:

- Natureza da disputa – O mediador deve conhecer a história que precede o conflito, a sua intensificação ou duração, os antecedentes e as causas;
- Natureza do problema - Define as características, os temas e assuntos que compõem o conflito;
- Natureza das partes em conflito - O mediador deve conhecer bem as partes envolvidas para desenvolver um bom trabalho;

- Natureza do mediador - Refere-se à experiência do mediador, às habilidades pessoais e ao modo como influencia o processo.

3.2.2 Fases da Mediação

Modelo de Sheppard e colaboradores

Sheppard (1991) e seus colaboradores, citados por Guillén Gestoso (2007) envolvem a mediação nas seguintes fases:

1. Fases de definição – Obtêm informações acerca da origem do conflito, determinam as causas do conflito e procuram, em conjunto, alternativas para encaminhar a discussão.
2. Fase da discussão – Clarificam a informação e expõem o seu ponto de vista à parte contrária.
3. Fase de selecção de alternativas – Filtra-se as partes importantes da informação e procuram-se alternativas para resolver o conflito, até que as partes envolvidas (não o mediador) cheguem a um consenso.
4. Fase de reconciliação – Termina-se o processo criando a oportunidade às partes envolvidas, para expor críticas e possíveis objecções.

Sheppard (1991) citado por Guillén Gestoso (2007) acrescenta ainda vários itens os quais devem ser considerados no desenrolar das fases anteriores:

- Controlo sobre o processo – o mediador apenas orienta o desenrolar do processo entre as partes e não os aspectos fundamentais que devem ser focados.
- Controlo sobre o conteúdo – o mediador define os temas /aspectos que

devem discutir ou ter em atenção.

- Controlo motivacional – o mediador deve dirigir as partes envolvidas para o caminho do acordo.
- Controlo por requerimento – ambas as partes procuram a solução do conflito. O mediador só intervém se for solicitado.

Modelo de Haynes e Marodin

De acordo com Haynes e Marodin (1996), o processo global de mediação inclui nove estádios. De ressaltar que os itens quatro a oito podem ser repetidos várias vezes.

1. Identificando o problema – Inicialmente, as partes devem reconhecer que há um conflito e que desejam resolvê-lo.
2. Escolhendo o método – As pessoas devem decidir qual o método mais adequado para resolver o problema.
3. Seleccionando o mediador – A selecção é baseada na reputação e na experiência do mediador.
4. Reunindo os dados – O mediador recolhe informações sobre a natureza do conflito, sobre a percepção dos envolvidos no conflito e sobre qualquer outro dado importante.
5. Definindo o problema – A partir da informação recolhida, o mediador ajuda as partes envolvidas a definirem o problema de forma mútua, mantendo-se imparcial.
6. Desenvolvendo opções – Após consenso na definição do problema, o mediador ajuda os indivíduos a elaborarem opções para solucioná-lo. As opções individuais devem ser descartadas em favor do mútuo,

as quais podem ser criadas através da técnica de *brainstorming*. Se este processo não resultar, o mediador pode ajudar as partes envolvidas, sugerindo opções provenientes de casos similares.

7. Redefinindo posições – O mediador ignora as posições iniciais, auxiliando as pessoas a identificarem os seus reais interesses.
8. Barganhando – Realiza-se uma negociação sobre a escolha de soluções para que o acordo seja aceitável pelas partes.
9. Redigindo o acordo – O mediador anota um termo de entendimento, com linguagem clara e compreensível, no qual descreve o acordo realizado e distribui uma cópia para cada participante.

Modelo de Torrego Seijo

Torrego Seijo (2003: 57-59) esquematiza as seis fases do processo de mediação do conflito, bem como os objectivos e o seu desenvolvimento tal como elucida a tabela 10.

Fases	Objectivo	Forma de a equipa mediadora o desenvolver
<p>Pré-mediação Fase prévia à mediação propriamente dita</p>	<p>Criar condições que facilitem o acesso à mediação</p>	<p>Actuação dos mediadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentações. • Falar com as partes separadamente para que nos contem a sua versão (ventilar o conflito). • Explicar-lhes o processo: regras e compromissos. Importância da sua colaboração. Determinar se: • A mediação é adequada ao caso. • São necessárias outras actuações prévias à mediação: novas entrevistas individuais, falar com outras pessoas relacionadas com o conflito, etc. • As partes estão dispostas a recorrer à mediação. • O espaço e o tempo são os mais favoráveis à mediação. • A escolha dos mediadores pelas partes é adequada. (Não convém que seja um professor que dê aulas ao aluno, nem um membro da equipa directiva). • É necessário comentar algumas técnicas tais como: mensagens na primeira pessoa, parafrasear, etc..
<p>Apresentação e regras do jogo</p> <p>Quem somos. Como vai ser o processo.</p>	<p>Criar confiança no processo</p>	<p>Actuação dos mediadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentações pessoais. • Explicar brevemente como vai ser o processo: objectivos, expectativas; papel dos mediadores. • Recordar a importância da confidencialidade e da sua colaboração, procurando ser honestos e sinceros. • Aceitar algumas normas básicas: não se interromperem uns aos outros; não utilizar linguagem ofensiva; não difamar o outro; postura corporal, etc.. <p>Prever</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço. • Tempo. • Papel para apontamentos. • Coordenação entre mediadores.
<p>Ora conta lá</p> <p>Que sucedeu.</p>	<p>Poder expor a sua versão do conflito e exprimir os seus sentimentos.</p> <p>Poder desabafar e ter quem o ouça.</p>	<p>Actuação dos mediadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar um ambiente positivo e controlar a troca de mensagens. <ul style="list-style-type: none"> - Levar a pensar sobre o conflito: objectivos pessoais no conflito e outras formas de os alcançar, sentimentos pessoais e da outra parte. • Explorar com perguntas e parafraseando o verdadeiro problema e não o pormenor. • Estimular a que contem mais, a que desabafem, evitando a sensação de interrogatório. • Ouvir atentamente as preocupações e sentimentos de cada parte, recorrendo a técnicas tais como: revelar interesse, esclarecer, parafrasear, fazer-se eco dos sentimentos, resumir, etc.. • Ajudar a pôr sobre a mesa os temas importantes do conflito. • Não avaliar, não aconselhar, nem definir o que é verdade ou mentira, nem o que é justo ou injusto. • Dar atenção tanto aos aspectos do conteúdo do conflito em si como à relação entre as partes. • Apoiar o diálogo entre as partes. Reconhecer sentimentos e respeitar silêncios.

<p>Clarificar o problema</p> <p>Em que pé estamos.</p>	<p>Identificar em que consiste o conflito e conseguir um consenso quanto aos temas mais importantes para as partes.</p>	<p>Actuação dos mediadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir a concordância das partes acerca dos temas a tratar para avançar para uma solução ou transformação positiva do conflito. • Conseguir uma versão consensual do conflito. • Concretizar os pontos que podem desbloquear o conflito e avançar para um entendimento e acordo. • Tratar em primeiro lugar os temas comuns e de mais fácil solução, pois isso cria confiança e mantém o interesse. • Explorar os interesses subjacentes às posições e orientar o diálogo em termos de interesses.
<p>Propor soluções</p> <p>Como sair da situação</p>	<p>Tratar cada tema e procurar possíveis vias de solução.</p>	<p>Actuação dos mediadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a espontaneidade e a criatividade na busca de ideias e soluções. (Tempestade de ideias: <i>brainstorming</i>). • Explorar o que cada parte está disposta a fazer e pretende da outra parte. • Sublinhar os comentários positivos de uma parte acerca da outra parte. • Pedir-lhes que apreciem cada uma das possíveis soluções. • Solicitar a sua concordância ou discordância com as diferentes propostas.
<p>Chegar a um acordo</p> <p>Quem faz o quê, como, quando e onde.</p>	<p>Avaliar as propostas, vantagens e dificuldades de cada uma e chegar a um acordo.</p>	<p>Actuação dos mediadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudar as partes a definir claramente o acordo. • Ter em conta as características a que devem obedecer os acordos entre as partes: <ul style="list-style-type: none"> - Equilibrado. - Específico e concreto. - Aceitável pelas partes. - Que mantenha expectativas de melhoria da revelação. - Realista – Possível. - Claro e simples. - Capaz de ser avaliado. - Posto por escrito. Deste modo evitam-se os esquecimentos e as más interpretações e facilita-se o acompanhamento. • Felicitar as partes pela sua colaboração. • Fazer cópias do acordo para cada uma das partes e arquivar o original.

Tabela 10 - Fases do processo de mediação do conflito (Torrego Seijo, 2003)

3.2.3 Tipos de Mediação

Existem três tipos de mediação segundo Costa (2003), a mediação facilitadora, a avaliadora e a transformadora:

A **Mediação Facilitadora** classificada como tradicional, caracteriza-se pelo controlo do mediador durante o desenrolar do processo. Ambas as partes procuram soluções para resolver o conflito. O mediador não necessita ter conhecimentos sobre o tema em questão, por isso não imite opiniões, tomando uma posição imparcial. Após as partes chegarem a um consenso, o mediador certifica-se que todos têm consciência das

consequências que a decisão acarretará.

Na **Mediação Avaliadora**, o mediador caracteriza-se por possuir experiência no tema em disputa. Pode opinar e influir na decisão final ou inclusivamente alterá-la. Este modelo foi objecto de muitas críticas por pôr em causa, entre outros factores, a neutralidade e imparcialidade do mediador.

Na **Mediação Transformadora**, o mediador tenta alterar a postura conflituosa das partes envolvidas, para que sejam estas a controlar o processo. O seu trabalho consiste em encaminhar as partes a reconhecerem e aceitarem as necessidades e perspectivas da outra como válidas e como consequência do conflito. No final, para além da resolução do conflito ambas as partes adquirem conhecimento para futuras divergências.

3.2.4 A Mediação entre pares

Como já foi referido, a mediação ambiciona encontrar soluções para as disputas tendo por base o desenvolvimento de competências individuais e interpessoais na resolução dos conflitos. Ao percepcionar o conflito como algo positivo e construtivo, a mediação propicia esta experiência como uma oportunidade de crescimento, aprendizagem e transformação dos indivíduos. Ao adquirir e desenvolver estas competências os indivíduos tornam-se autónomos e responsáveis pela resolução pacífica e positiva dos conflitos (Garcia, Pérez & Pérez, 2007).

Os programas de mediação entre pares foram iniciados nas escolas dos Estados Unidos pelos Quaker na década de noventa, sendo posteriormente implementados noutros países pelo mundo. Este processo baseia-se em formar e capacitar grupos de alunos de cada escola a actuar como mediadores nos conflitos dos seus colegas. Como estes alunos estão inseridos nas escolas e são colegas, este processo de mediação torna-se num óptimo instrumento para que todos os alunos desenvolvam habilidades para resolver problemas e conflitos, assumindo assim um maior controlo sobre as suas vidas.

Este tipo de conflito é sempre assumido como positivo e fundamental para proporcionar desafios e possibilidades de crescimento, no entanto este tipo de mediação não é aplicável a todos os contextos escolares de conflito.

A mediação entre pares tem como objectivos:

- Construir vínculos cooperativos e sentido de comunidade na escola;
- Melhorar o ambiente de sala de aula através da diminuição da hostilidade e tensão;
- Desenvolver o sentido de equipa;
- Melhorar as relações professor/aluno;
- Fomentar a participação dos alunos em projectos de escola e comunidade;
- Resolver conflitos menores entre pares os quais interferem no processo educativo;
- Desenvolver a auto-estima nos alunos;
- Mudar os valores e responsabilidade global.

Para além destes objectivos, o processo de mediação entre pares ultrapassa a conceito base de resolver conflitos. Almeja também ampliar mentalidades padronizadas, levando os alunos a aceitar e a compreender os fenómenos e as diversas experiências como multifacetadas nos mais diversos aspectos (étnicos, culturais religiosos...) Este tipo de mediação ambiciona que alunos e docentes pratiquem e construam a democracia na escola levando-a às famílias e à comunidade envolvente. Torna-se num processo que envolve um todo, onde todos beneficiam e são responsáveis pelos seus actos (Goodman, 1994).

Considerações finais

Assim, em suma, neste capítulo constatamos que são várias as abordagens ao conflito, à sua negociação e gestão. Algumas procuram regras de casualidade externa, outra centram-se particularmente nas questões mais formais e instrumentais, apresentando receitas mais ou menos estandardizadas, fundamentadas no treino de competências. Os modelos e as estratégias apresentadas convergem na mesma linha de pensamento complementando-se, fornecendo um leque vasto de opções para adotar perante as situações de conflitos.

As teorias apresentadas fornecem um dispositivo teórico e metodológico, as quais permitem compreender as diferenças individuais nos sentidos atribuídos ao conflito e nas estratégias implementadas para a sua resolução.

Fundamental para uma boa gestão é a atitude assertiva, a escuta activa e a empatia perante as partes envolvidas. Tanto a mediação como a negociação são processos através dos quais é possível gerir os conflitos na escola. Ambas têm como finalidade resolvê-lo para que este resulte numa experiência positiva para as partes.

Torna-se importante que os professores conheçam a natureza das relações humanas, o processo do conflito e as estratégias de resolução, para que tomem consciência dos modelos que orientam e gerem os conflitos, e reflectam em que medida estarão a contribuir para a estagnação do processo de comunicação que conduz à resolução do conflito.

Capítulo III

O Conflito na Escola

Capítulo III: O Conflito na Escola

Introdução

Neste terceiro capítulo continuaremos com uma abordagem bibliográfica de autores que se referem ao universo dos sujeitos que estão implicados nos comportamentos conflituosos na instituição escolar. A escola acarreta importantes funções de socialização e de promoção do desenvolvimento pessoal e social dos seus membros, há que tentar entender como estas funções influenciam as condutas conflituosas.

Assim, em primeiro lugar, reflecte-se sobre o papel do professor como pessoa e a importância deste numa conduta conflituosa na sala de aula. Aborda-se a sua postura em relação ao aluno e à instituição escolar. Alude-se também para as perturbações consequentes dos conflitos na auto-estima do professor e no decorrer da sua prática pedagógica na sala de aula.

Por conseguinte, passamos ao aluno procurando entender como a sua personalidade e motivação influenciam o desencadear dos conflitos. Almeja-se também compreender a influência dos conflitos na aprendizagem do aluno e as suas consequências, através de referências e estudos de vários autores.

Segue-se uma abordagem à instituição escolar, reflectindo sobre as medidas implementadas nesta, para colmatar e atenuar as condutas conflituosas bem como a algumas características das escolas públicas e privadas.

Por fim, uma breve alusão à família, a qual não será alvo directo de estudo na nossa investigação mas que, devido às suas particularidades e influências no mundo da criança, impele a necessidade que ponderar os aspectos positivos e/ou negativos da sua participação ou ausência, na vida escolar do aluno e do professor.

Estes constituem temas pertinentes para uma compreensão global do tema de investigação, pois torna-se necessário analisar a componente humana que coabita nas instituições educativas, para entender as circunstâncias e os motivos pessoais que

desencadeiam os conflitos.

1. O Professor

Segundo Abreu (1982) citado por Jesus (2004), as características e qualidades do professor inserem-se em dois modelos, o normativo e o relacional. O modelo normativo defende a formação do docente, baseada em habilitações comportamentais ou no domínio de métodos pedagógico-didáticos característicos de um ensino eficaz. O modelo relacional aponta para um professor focado no aperfeiçoamento do auto-conhecimento, da auto-confiança, da motivação e de atitudes adequadas à prática pedagógica. O autor reforça que a base do comportamento e da aprendizagem é a motivação, logo os comportamentos são fruto das perspectivas e das atitudes adequadas por parte do professor.

As investigações educacionais das últimas décadas provam que os professores detêm o poder de moldagem, ou seja de influenciar os comportamentos dos alunos mediante o seu próprio comportamento. Na actualidade, os professores debatem-se diariamente com os chamados problemas educacionais. Quando são mencionados, pensamos de imediato na aprendizagem formal e no sucesso escolar dos alunos, esquecendo os que são causados por questões de ordem comportamental, designados por disciplinares. A solução de cada um deles não pode ser tomada de modo isolado, pois múltiplos factores influenciam esse comportamento. Cabe ao professor preparar-se para os solucionar (Carita & Fernandes, 1997).

1.1 O Autoconhecimento

Para Carita e Fernandes (1997), as relações que o professor edifica na sala de aula servem de base às actividades e situações lá construídas e desenvolvidas. O estatuto de professor confere-lhe um certo poder que, aliado ao facto de ser adulto é motivo de referência aos alunos. O modo como o professor age e interage é fundamental, pois este

influência pessoalmente e socialmente o desenvolvimento das crianças. Sendo assim é necessário conhecer-se como profissional, tendo sempre em atenção a sua conduta e o reflexo dela nos alunos. Deve ter consciência de como funciona na e com a classe e perceber como os alunos o vêem e o impacto que eles têm sobre o seu comportamento e sobre a sua motivação.

Para Jesus (2004), a motivação para o professor não é inata, passiva de alteração. Esta é desenvolvida ao longo da sua vida profissional, de acordo com os sucessos que consegue ou não alcançar.

Um estudo desenvolvido por Kaiser (1982) citado por Jesus (2004), baseado nas teorias de Maslow e de Herzberg, concluiu que o desenvolvimento profissional do professor pode convergir na sua motivação ou no mal-estar profissional, dependendo da satisfação ou não das suas necessidades, tais como a auto-estima, o reconhecimento, a autonomia, etc. Este estudo deparou que a falta de incentivos que motivem o professor é o principal motivo para o seu desinvestimento profissional.

A auto-observação precedida de uma auto-análise pessoal é fundamental para dar ao professor a possibilidade de lidar consigo próprio e de reflectir sobre o modo como é percebido pelos seus alunos, para assim manipular uma das variantes mais importantes – ele próprio. Para além de incidir sobre os comportamentos, o autoconhecimento deve reflectir sobre os sentimentos subjacentes (zanga, frustração, etc.), pois quando estes são ignorados tendem a emergir condicionando os comportamentos da aula. Ao conhecer-se melhor, o professor torna-se apto para melhorar o seu desempenho enquanto profissional. Surge deste conhecimento o desenvolvimento de duas competências interpessoais: a autenticidade e o confronto. A autenticidade faz com que professor se revele aos alunos, o que permite que estes o conheçam melhor e detectem facilmente os seus sentimentos através da tonalidade da voz, dos gestos e das expressões do rosto. O confronto é o acto de revelar ao outro o quanto nos incomoda o seu comportamento. Através deste, defendemos as nossas necessidades próprias revelando o nosso íntimo, desenvolvendo aspectos tais como a intimidade e a cumplicidade na relação. A prática destas duas competências faz com que

se desenvolva uma atitude assertiva, a qual facilita as relações e ajuda a reduzir os conflitos, pois permitem fazer face às situações em vez de utilizar estratégias evasivas que tornem as situações ambíguas ou agressivas. A assertividade contrasta com a agressividade e com a passividade. A passividade caracteriza-se por um certo desleixo por parte do professor em relação a certas atitudes que o incomodam, estando associada à insegurança e até à inferioridade (Carita & Fernandes, 1997). Hargreaves (1978) citado por Carita e Fernandes (1997) conclui que o comportamento dos alunos na sala de aula é reflexo do papel do professor e do seu estilo de ensino.

1.2 A Liderança

Segundo Jesuíno (1987) citado por Matias (2005), a liderança caracteriza-se por um poder que se exerce sobre os outros, o qual envolve o propósito de impulsionar a eficácia de um grupo.

Lorenzo Delgado (2005) afirma que a liderança nas instituições é o impulsor para uma construção histórica, social e cultural. Destaque-se três modelos descritivos de estilos e comportamentos dos líderes.

1.2.1 Modelo de Kurt Levin

Neste modelo Jesuíno (1987) citado por Matias (2005), caracteriza a liderança do professor em três estilos:

- *Autoritário* ou *autocrático*;
- *Democrático* ou *autoritativo*;
- *Permissivo* ou *laissez-faire*.

O estilo *Autoritário* particulariza-se pelos docentes que pretendem que os alunos sejam polivalentes e que estabeleçam o mínimo de diálogo possível na aula. O professor

assume um papel de líder, determinando os objectivos, incentivando, ordenando e reforçando as regras estabelecidas. Determina a política da escola e as estratégias, dispensando mecanismos e processos de participação.

No estilo *Democrático*, o professor apela para a definição de objectivos, de tarefas e de planos, promovendo e incentivando o bom desempenho dos alunos. Existe autonomia e liberdade para o grupo.

O estilo *Permissivo* caracteriza-se por uma dissolução do poder de líder e escassez de elementos avaliativos no trabalho desenvolvido. É típico de corpos docente móveis, não pertencentes à organização (Jesuino, 1987 citado por Matias, 2005).

1.2.2 Modelo de Getzels-Guba

Neste modelo Sergiovanni & Carver (1976) citados por Matias (2005), subdividem em três, os possíveis estilos de liderança:

- *Nomotético*;
- *Ideológico*;
- *Transaccional*.

No estilo *Nomotético* o professor dá ênfase à escola como instituição cumprindo os papéis fixados em função dos objectivos.

Por sua vez o estilo *Ideográfico*, o docente dá prioridade às necessidades e interesses das pessoas que fazem parte da escola. Predominam as relações pessoais e a satisfação profissional.

O estilo *Transaccional* caracteriza-se por uma fusão dos dois estilos anteriormente citados.

Bass (1988) citado por Matias (2005) enuncia ainda uma distinção entre

Liderança Transacional e Transformacional:

- *Liderança Transacional:* Pretende elucidar os papéis dos professores e dos alunos utilizando o *reforço eventual*, através de recompensas ou o *castigo eventual* penalizando professores e alunos quando não obtêm os níveis solicitadas.
- *Liderança Transformacional:* Promove e consciencializa para a importância e superação dos valores pessoais, motivando e elevando a confiança dos envolvidos.

1.2.3 Modelo de Halpin e Winer

Este modelo utiliza os factores de *Consideração* ou *Orientação para as pessoas* e *Estruturação* ou *Orientação para a tarefa* (Jesuíno, 1987 citado por Matias, 2005).

- *Consideração (orientação para as pessoas):* Caracteriza-se pelas relações baseadas na confiança e respeito mútuos pelas ideias e pelo trabalho.
- *Estruturação (orientação para a tarefa):* baseia-se em comportamentos que fixam modos de relacionamentos, estruturando padrões de actuação e procedimentos com vista ao alcance de objectivos.

Assim e segundo Lorenzo Delgado (2005) a liderança caracteriza-se como:

- Uma função pertencente a uma equipa ou seja a uma instituição, daí o facto de se dar cada vez mais enfoque à liderança e menos ao líder. Focaliza-se mais a missão e o trabalho desenvolvido em prol da instituição.
- É uma característica importante e diferencial, pertencente ao património da equipa e não individual.

- Insere-se na cultura da organização.
- É uma actividade que pressupõe o domínio de três tipos de processo:
 - De natureza técnica – saber lidar e conhecer todos os procedimentos inerentes ao trabalho dos membros do grupo.
 - Encontrar chaves de interpretação – tornar-se num activista para resolver todas as situações que ocorrem dentro da instituição.
 - Ser um transformador – procurar alternativas para resolver os problemas em prol da instituição.
- É uma função compartilhada pelo grupo, participando todos no processo de liderança.

1.3 O Poder

O poder é um processo e uma capacidade racional distribuída desigualmente, o qual tem como objectivo construir e manter estruturas complexas de interdependência e coordenação social. É assim uma capacidade que tem como finalidade moldar as estruturas de dominação dos indivíduos implicados. Numa perspectiva mais funcionalista, o poder caracteriza-se por um mecanismo institucional de regulação, o qual tem como objectivo estabelecer ou regular a acção do grupo, exprimindo-se sob a forma de incómodos estruturais ou intimações. O poder é assim definido com um mecanismo de regulação de conflitos (Bilhim, 1996).

Para Castro (1998) o poder é a capacidade que alguém possui de exercer influência sobre o outro, mudando comportamentos e atitudes.

De acordo com esta definição, destaca-se três tipos de poder enunciados por Etzione (1984) citado por Bilhim (1996):

- Coersivo – implica a utilização ou ameaça de sanções físicas;
- Remunerativo – Expressa-se no controlo sobre encorajamentos e gratificações;
- Normativo – Provem da afeição ou prestígio da pessoa.

Por sua vez Bilhim (1996) cita que alguns autores defendem que o poder resulta da dependência de alguém em relação a outro. Consideram assim três factores essenciais na explicação do poder:

- Influência de uma pessoa sobre outra;
- Inclui para além da relação superior e subordinado, a relação com os pares;
- A influência executada é consciente e almejada.

No que concerne ao contexto escolar, na relação professor – aluno, Formosinho (1980) citado por Castro (1998) classifica seis tipos de poder:

- *Poder físico*: o professor recorre a castigos corporais para controlar disciplinarmente os alunos.
- *Poder material ou remunerativo*: baseado em recompensas materiais.
- *Poder normativo*: resulta da influência do professor sobre os alunos recorrendo a normas e valores.
- *Poder cognoscitivo*: baseia-se no reconhecimento pelos alunos de que os conhecimentos e experiências adquiridos pelo professor são superiores aos seus.
- *Poder pessoal*: a capacidade que o professor possui de exercer influência

sobre os alunos devido às suas características pessoais às quais os alunos são sensíveis.

- *Poder autoritativo* ou *autoridade*: baseia-se na capacidade que o professor exerce influência sobre os alunos baseada na sua posição oficial, legal e legítima que o habilita.

Bilhim (1996) citando a teoria da dependência dos recursos, refere que o poder é usado essencialmente em duas situações:

- Quando os recursos são insuficientes;
- Quando urge tomar decisões necessárias sobre temas críticos.

Segundo este autor, no exercício do poder, há que usar táticas para ultrapassar conflitos, estimular a ajuda e a colaboração. Como exemplo, enuncia as seguintes táticas:

- Construir instrumentos de integração;
- Utilizar o confronto e a negociação;
- Potencializar o conselho entre grupos;
- Definir metas altas, mas atingíveis.

1.4 A Autoridade

Segundo Bilhim (1996), a autoridade é um género de poder, com a particularidade de este ser autorizado e legitimado. Provém de uma posição hierárquica no âmbito de um grupo de relações.

Para Morão (n.d.), a autoridade significa a probabilidade de que um comando ou ordem específica seja obedecido. Representa o poder institucionalizado e oficializado. Assim ter autoridade é ter poder, mas ter poder nem sempre significa ter autoridade, pois esta depende da legitimidade.

Este autor distinguiu três tipos de autoridade: a *carismática*, a *tradicional* e a *racional* ou *legal*.

- *Autoridade carismática*: É exercida por algumas pessoas com qualidades excepcionais, que as tornam superiores aos olhos dos outros. Predominam as características místicas e arbitrárias. Weber caracteriza as autoridades carismáticas com os líderes religiosos, os profetas e os líderes políticos em que os seguidores têm absoluta confiança.
- *Autoridade tradicional*: O líder possui uma autoridade que lhe advém do seu estatuto, adquirido de acordo com a tradição. Este possui uma autoridade ilimitada que lhe permite recompensar ou punir conforme seu prazer e desejo.
- *Autoridade racional* ou *legal*: Característica das sociedades modernas e burocráticas. Baseia-se na dependência do grupo a uma ordem racional e impessoal, traduzida na lei, sendo o líder apenas o funcionário que exerce a autoridade, aplicando e fazendo aplicar a lei. A autoridade possui um contorno definido de competências, que se articulam umas com as outras num sistema hierarquizado e impessoal, permitindo-lhe o seu controlo preciso e sistemático. Esta forma de autoridade é considerada por Weber superior a qualquer outra, por assentar num saber técnico, o que a torna a mais eficiente, a mais disciplinadora, a mais estável e a mais digna de confiança.

Simon (1975), citado por Bilhim (1996), define autoridade como o poder de tomar deliberações que vão administrar as actividades dos outros. O autor realça que, se as ordens dirigidas pertencerem à esfera de aceitação do indivíduo, este cumpri-las-á mecanicamente. Se o contrário acontecer e a autoridade ultrapassar essa fronteira, aparecerá a desobediência. O indivíduo só fará o que lhe é pedido, se o seu comportamento ajudar nos seus objectivos pessoais.

1.5 O Conhecimento do Aluno

Segundo Carita e Fernandes (1997), o conhecimento do aluno pelo professor aproxima-os e facilita a prevenção e resolução dos problemas. Capacita o professor para o estabelecimento de respostas mais adequadas às necessidades do aluno. Para isso há que haver por parte do professor uma atitude de atenção, abertura e aceitação. Há que incentivar o aluno no seu desenvolvimento e apoiá-lo na formação do seu autoconceito, o que por sua vez contribuirá para capacitá-lo a auto-regular os seus comportamentos.

Para Pain (2006) o professor é uma personagem decisiva na gestão dos conflitos, o que pressupõe que as suas representações e os seus conhecimentos sobre os conflitos e as possibilidades de intervenção na escola aliados ao conhecimento dos seus alunos, sejam componentes que devem fazer parte da sua competência profissional.

Quando se estabelece um clima de confiança mútua entre professor e aluno, possibilitando a manifestação da individualidade, o reconhecimento da importância dos outros e do bem-estar colectivo, aumenta a probabilidade dos conflitos serem integrados positivamente na organização escolar. Quando o contrário acontece assentando as relações numa comunicação precária aumenta a tendência para não se abordarem directamente os conflitos prejudicando o bom funcionamento relacional e institucional (Costa, 2003).

1.6 Relação Professor – Aluno

É no espaço da relação entre professor e aluno, que se realiza a formação da criança, sendo esta a maior missão do professor. Vários autores demonstram e realçam a importância desta relação no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Para Hinde (1979) uma relação envolve uma interacção entre duas pessoas, com trocas recíprocas durante um determinado período de tempo. Ambas possuem um grau de reciprocidade, de maneira a que, o comportamento de uma seja influenciado pelo

comportamento da outra.

Vigostsky (1994) afirma que as funções psicológicas superiores são fruto das relações reais entre as pessoas. No processo do desenvolvimento, as actividades são inicialmente colectivas/sociais tornando-se posteriormente em actividades individuais/propriedades internas do pensamento. Este autor infere que a relação e a interacção entre professor e aluno são variáveis fundamentais no processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Mas actualmente a influência do professor nos alunos parece insuficiente e infrutífera. Frequentemente os alunos atacam a autoridade do professor, colocando em dúvida as suas aptidões e competências, desvalorizando a profissão docente (Cousinet, 1964 citado por Jesus, 2004). Amado e Freire (2009) ressaltam que os professores permissivos e pouco assertivos são os alvos perfeitos para este tipo de comportamento por parte dos alunos. Apontam ainda, que estes distúrbios nos alunos são fruto de quatro factores: desinteresse, dificuldades de adaptação, má formação e influência das companhias. Por sua vez, o autoritarismo e a distância são estratégias usadas pelo docente para tentar manter um ambiente de respeito na aula, por este não saber prevenir e remediar os problemas de indisciplina. Ribeiro (1990) citado por Jesus (2004) defende que esta não é a melhor estratégia para evitar os conflitos, pois quando a liderança de um grupo passa de democrática a autoritária produz a inactividade do grupo, sendo esta uma forma de agressividade disfarçada.

Relativamente ao contexto de sala de aula, Salvador (1994) destaca que o fundamental não é a actividade individual do aluno mas sim a acção conjunta entre aluno e professor no decorrer das actividades. Tanto o professor como o aluno são os principais actores da relação pedagógica, a qual é indispensável no decorrer do processo educacional.

No que concerne ao funcionamento dos papéis, Aranha (1991) alude para o facto da relação professor/aluno caracterizar-se por uma acentuada diferença no que se refere ao nível de escolaridade, à experiência de vida, às habilidades sociais e à complexidade

intelectual. Relativamente ao papel do professor, a autora menciona que este para executar a sua função pedagógica necessita ser um profissional – cidadão, apto para utilizar a consciência crítica e o domínio afectivo do saber que socializa na escola, pois a sua maneira de pensar, agir e sentir influencia o comportamento dos alunos. A imagem que o aluno adquire do professor também actua e interfere na acção do professor.

O conhecimento de si próprio permite-lhe inculcar autenticidade e estar atento às relações que incrementa com os alunos, que segundo Gordon (1979) citado por Carita e Fernandes (1997) devem ser caracterizadas:

- Pela abertura e transparência que se manifesta sendo honesto com o outro.
- Pelo cuidado e atenção para com o outro.
- Pela interdependência de um em relação ao outro.
- Pelo distanciamento que permite a cada um crescer e desenvolver-se como ser singular.
- Pela consideração mútua das necessidades evitando sobreposições.

Investigações realizadas inferem que quando o professor possui baixas expectativas no que concerne ao sucesso escolar do aluno, dirige-se menos a este, diminui os contactos visuais, fornece menos instruções no desenrolar do trabalho, aumenta as críticas, diminui os elogios quando obtêm sucesso e fornece menos tempo às questões colocadas (Good & Brophy, 1987 citado por Jesus, 2004).

Hargreaves (1975), citado por Amado e Freire (2009), no que concerne à relação professor- aluno cataloga o docente em dois tipos:

- Os *provocadores de desvio* – Crêem e definem determinados alunos como *desviantes* os quais evitam o trabalho na sala de aula. Como tal enfrentam estas relações como disputas nas quais têm de sair vencedores. As actividades na sala de aula tornam-se assim conflituosas baseadas nas ameaças aos alunos.
- Os *isoladores do desvio* – Admitem que todos os alunos querem trabalhar e se

tal não acontece deve-se às condições. Estas condições devem ser alteradas e cabe-lhes iniciarem a mudança. Caracterizam-se pelas regras firmes e claras tratando todos os alunos por igual, evitando confrontos e avaliações negativas aos alunos indisciplinados.

É importante ter em conta os aspectos negativos para que sejam controlados pois categorizar um aluno é condená-lo a submeter-se ou a revoltar-se (Postic, 1984 citado por Jesus, 2004). Compreendê-lo é acreditar nele, no seu progresso e na utilidade da educação (Landsheere, 1978 citado por Jesus, 2004).

1.7 O Conflito Inerente ao Papel do Professor

Para Allwright (1996) citado por Coleman (1996), em qualquer sala de aula existe um conflito inerente entre as pressões sociais e pedagógicas, sendo que a dificuldade está em manter o equilíbrio entre as duas influências. Estudos realizados apontam para o papel que o professor assume ao julgar os pedidos dos alunos: o de orientador educacional ou o de orientador institucional. A diferença entre os dois é conflituosa, pois o professor está dividido entre o assumir uma postura protectora e amigável com os alunos ou em adoptar uma posição que favoreça os interesses da instituição.

Segundo o autor, na função de orientador educacional, o principal objectivo é satisfazer as necessidades dos alunos e ensiná-lo a resolver os seus próprios problemas, assumindo um papel de mediador. Na função de orientador institucional, o professor tem a obrigação de velar pelas regras da instituição, assumindo um papel de negociador com poder de aceitar ou não os pedidos dos alunos. Os professores encontram-se assim, muitas vezes em papéis duplos e contraditórios, numa pressão entre fazer julgamentos imparciais em nome da conveniência da instituição ou de cuidar dos interesses do aluno. As regras de comportamento escolares, apesar de parecerem absolutas e indivisíveis são impostas de variadas formas, consoante o professor.

Para Pearson (1998) o comportamento conflituoso por parte dos alunos pode ser

superado, atingindo-se êxito quer ao nível disciplinar quer ao nível da aprendizagem. Este autor defende que o encaminhar os problemas de um aluno para um especialista é um erro ético, pois na maioria das vezes estes não possuem o tempo nem os recursos necessários para resolver o problema. O professor deve assim assumir o papel de terapeuta psicológico, evitando o julgamento e o castigo e seguindo três passos para resolver o conflito. Em primeiro lugar, o professor deve ter atenção ao comportamento da criança identificando os seus sentimentos, abstendo-se de qualquer comentário positivo ou negativo. No próximo passo, o professor deve informar a criança/turma da conduta que lhe desagradou, justificando com clareza o motivo do seu desagrado. Por fim, em terceiro lugar, o professor deve utilizar os conflitos como componente construtiva à aula. O facto de esta conduta ser debatida e explorada em turma proporciona lições efectivas que recompensam a criança a nível pessoal. Quando o contrário sucede, e em vez deste comportamento o professor utiliza a autoridade firme e a rotina total, as condutas conflituais são suprimidas temporariamente pelo aluno, revelando-se mais tarde noutras situações.

1.8 O Conflito entre Professor e Aluno

Segundo Pearson (1998) o auge do conflito está na natureza básica da criança. Quando esta chega à escola possui determinadas características pessoais, com as quais o professor terá de lidar. O professor não tem qualquer responsabilidade pelos potenciais problemas que cada criança possui, no entanto a natureza pré-formada da criança defronta a filosofia particular do professor. Tanto a personalidade do professor como a da criança podem ser a base do conflito na aula. O limite admissível para o comportamento do aluno é marcado pela avaliação feita pelo professor e da capacidade de contágio da conduta conflituosa. O autor salienta que por vezes, os dois pontos de vista (professor e aluno) são fundamentais e benéficos na superação dos conflitos.

Amado e Freire (2009) citam que após estudos efectuados por vários autores conclui-se que a indisciplina que causa muitas vezes os conflitos, não é característica de

um determinado tipo de professor. No entanto, num estudo realizado por Amado (1989) citado por Amado e Freire (2009) verifica-se maior número de incidências de denúncias com docentes pertencentes ao sexo feminino.

Machado (1987) citado por Witter e Lomônaco (1987), após algumas pesquisas elaboradas concluiu que todos os trabalhos salientavam que o professor monopoliza a comunicação, falando na maior parte da aula e o comportamento do aluno influenciava de maneira diferenciada a conduta deste.

Estudos citados por Amado e Freire (2009: 22) apontam as causas mais comuns que desencadeiam conflitos entre o professor e o aluno:

- *Agressões físicas a professores;*
- *Ameaças e insultos;*
- *Grosserias;*
- *Obscenidades e atentados ao pudor;*
- *Réplicas à acção disciplinadora;*
- *Desobediência;*
- *Desvio-dano à propriedade do professor e da instituição.*

Estes autores assumem que, para que estas situações sejam resolvidas e ultrapassadas é imprescindível uma alteração na relação professor/aluno, a qual muitas vezes ultrapassa os limites da sala de aula e as competências do professor.

Pearson (1998) indica algumas sugestões para atenuar e evitar o desencadeio dos conflitos entre professor e alunos na aula:

- Tanto professor como aluno deve separar-se do papel estereotipado que

muitas vezes alimenta o conflito.

- O professor deve afirmar o seu carácter evitando a imagem inflexível que persiste na mente dos pais e dos alunos.
- A opinião dos outros professores, muitas vezes cria situações prévias de conflito entre professor e aluno, antes de se estabelecer o primeiro contacto entre estes.
- Os professores consideram nula a influência dos pais nas situações de conflito. Assim o autor realça duas medidas para esta extenuar esta situação:
 - O professor deve explicar aos pais que o seu papel vai para além das funções académicas, sendo que ele também é um ser humano provido de emoções.
 - Deve convocar os pais para trabalhar com a turma de modo a que vivenciem o papel de professor.
- As promessas e ameaças, se não forem concretizadas, fazem com que os alunos não confiem no professor.
- Se qualquer conflito for considerado como um conflito entre a autoridade e a infância, o menor incidente conduz a um grande atrito.
- O conflito entre professor e aluno deve ser ajustado sempre que possível, ao nível pessoa-pessoa.
- O conflito na aula pode ser solucionado ou evitado pelo professor oferecendo ao aluno opções de conduta ou análise, sem agredir sensibilidades de qualquer uma das partes.
- A atitude conflituosa pode ser resolvida através do diálogo, evitando

julgamentos e permitindo ao aluno que tome as suas próprias decisões de valor e de comportamento opcional.

Segundo Crozier e Friedberg (1977) citado por Jesus (2004) o diálogo e a negociação são as estratégias mais apropriadas para gerir os conflitos na sala de aula. Num estudo desenvolvido por Braga da Cruz (1989) citado também por Jesus (2004) concluiu-se que o diálogo é a estratégia preferida dos professores para lidar com as situações conflituosas, evidenciando que o autoritarismo não promove o respeito por parte dos alunos.

1.9 A Gestão da Sala de Aula

Segundo Amado e Freire (2009), a definição de gestão da sala de aula engloba os acontecimentos que ocorrem desde a planificação, a organização e a execução de cada aula por parte do professor, à orientação de perguntas e olhares, reforços e incentivos que transmite aos alunos. A avaliação que implementa bem como a maneira como gere e actua perante os diferentes poderes e conflitos (seu e dos alunos) também estão incluídos nesta enunciação.

Para Carita e Fernandes (1997), o clima desenvolvido na sala de aula é fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Para tal há que definir regras de conduta explícitas as quais regulam a vida social da turma, permitindo organizar o trabalho e orientar as relações entre os alunos e o professor. Estas regras devem ser manifestadas com clareza, precisão e sempre de maneira positiva, especificando o comportamento desejado dentro da sala de aula. A falta destas origina situações complicadas de gerir, fazendo com que os alunos ultrapassem os limites permitidos e que o professor adopte atitudes dispersas ao sabor das circunstâncias. Para as autoras, algumas das regras devem passar por um processo negocial entre professor e alunos, para salvaguardar alguns aspectos importantes para ambas as partes. Neste procedimento é fundamental existir transparência nas justificações e nas razões da

enumeração dessas regras, pois muitas vezes os conflitos iniciam-se na não percepção destas por uma das partes.

Sprinthal e Sprinthal (1993) defendem que no primeiro ciclo de escolaridade cabe ao professor estabelecer as regras, o qual deve recorrer a recompensas concretas como formas de garanti-las.

Carita e Fernandes (1997) defendem a criação de Assembleias de Turma pois acreditam que estas constituem importantes momentos de formação pessoal e social e eficazes instrumentos de prevenção e regulação de conflitos no grupo.

Curwin e Mendler (1987), citados em Carita e Fernandes (1997), dão ênfase à definição das consequências resultantes da transgressão das normas estabelecidas. Segundo os autores estas são essenciais para a eficácia dos contratos de funcionamento da turma. A definição de regras no Regulamento Interno da Escola é também um meio que deve ser utilizado para transmitir normas, as quais devem ser utilizadas dentro do recinto escolar. Carita e Fernandes (1997) destacam que é fundamental haver firmeza e cumprimento das regras estabelecidas, quer seja por parte dos alunos ou dos professores. Estas devem ser invocadas, utilizando firmeza, serenidade e proximidade, sempre que necessário.

Fundamental também é o primeiro encontro na sala de aula entre professor e alunos e a imagem que este tenta transmitir de si próprio. É nesta altura que o professor recorre a estratégias de auto-apresentação com o intuito de adquirir e monopolizar o controlo da sala de aula. De salientar que estas estratégias nem sempre são utilizadas durante todo o ano lectivo. Amado e Freire (2009) relatam algumas dessas estratégias fruto de observações etnográficas e de relatos de alguns alunos:

- ***Estratégia de aliciamento/sedução***: Caracteriza-se pela extrema bondade e atenção exagerada por parte do professor, o qual passa a imagem de uma relação completamente permissiva.
- ***Estratégia de dominação/intimidação***: Particular do professor autoritário,

os qual recorre a uma linguagem intimidadora com a finalidade de controlar os alunos. No entanto, às vezes é uma estratégia temporária característica das primeiras aulas.

- **Estratégia de integração/mobilização de apoio:** Específica do docente que está aberto ao diálogo e à opinião dos alunos acerca das regras da sala de aula, admitindo no entanto flexibilidade na negociação destas.
- **Estratégia de assertividade/mestria das interações:** Particular do professor que define, fundamenta e exige um certo tipo de conduta na sala de aula. Mostra-se no entanto compreensivo e com algum humor mas reina pela coerência nas atitudes e normas estabelecidas.

Para Jesus (2004) é imprescindível também que o professor dê importância ao processo de categorização, o qual caracteriza-se na síntese da informação, classificando-a em categorias pré-existentes. Assim dá-se uma simplificação da relação professor-aluno tornando-se mais fácil a compreensão e a previsão do comportamento um do outro. Isto confere mais estabilidade às relações interpessoais pois os comportamentos são orientados em função dessa previsão.

O estilo de comunicação e de ensino empregado pelo professor também influencia o comportamento dos alunos. Num estudo desenvolvido por Amado (2001) citado por Amado e Freire (2009) concluiu-se que as aulas que os alunos classificam como *desinteressantes, repetitivas, dispersantes*, as quais caracterizam-se pelo método expositivo, podem tornar-se num factor determinante para a indisciplina, pois são interpretadas pelos alunos como aulas *aborrecidas*.

Quanto às atitudes, Carita e Fernandes (1997) destacam vários comportamentos por parte dos professores, os quais são eficazes na orientação da relação dos alunos e na prevenção de conflitos:

- Respeito pelas promessas feitas.
- Não fazer comparação entre alunos.

- Distribuir equitativamente a atenção por todos os alunos.
- Ter disponibilidade para escutar os seus problemas.
- Reforçar os comportamentos adequados.
- Encorajar nas situações mais difíceis.
- Fornecer sugestões ou meios que ajudem os alunos nas dificuldades.

Apesar de não haver receitas Good e Broophy (1984) citados por Carita e Fernandes (1997) realçam que há certos princípios, que quando praticados sistematicamente poderão prevenir e resolver os conflitos, os quais simultaneamente servem para abastecer o professor com um conjunto de opções para enfrentar essas situações. Pearson (1998) afirma, que nos conflitos há que clarificar a conduta sem fazer juízos sobre ela, pois possibilita que a pessoa em questão examine o seu próprio comportamento podendo reagir de maneira independente e responsável. O professor deve seguir um raciocínio organizado, não recorrendo nem à autoridade nem à permissão. Na opinião do autor, uma resposta autoritária e negativa confere juízos que estabelecem o controlo, dificultando a relação pessoa a pessoa.

1.10 A Gestão de Poderes

Investigações desenvolvidas por Amado (2001), Carita (1993), Freire (1990) e Maya (2000) citados por Amado e Freire (2009), demonstram que os alunos querem que os professores actuem com autoridade e poder dentro da sala de aula pois perspectivam-na como uma conjuntura necessária para o trabalho e a aprendizagem.

Baseado em vários estudos desenvolvidos Amado e Freire (2009) apresentam quatro estilos de gestão de poder por parte do professor e de relações na sala de aula:

- O *autoritarismo*: Em estudos realizados por Maya (2000) citada por Amado e Freire (2009), os alunos descrevem este estilo como negativo, como um excesso de autoridade, desconfiança, com afastamento afectivo. É característico dos professores que ironizam e ridicularizam os alunos

controlando-os através de ameaças e castigos. Os alunos por sua vez passam muitas vezes de uma postura amedrontada para a conflituosa numa tentativa de retaliação. Estes professores limitam as actividades e liberdades dos alunos criando um clima de mal-estar dentro da sala.

- *A permissividade*: Autores como Amado (1998), Maya (2000) e Coleman e Coleman (1984) citados por Amado e Freire (2009) classificam negativamente este estilo. Incluem-no no professor que cria situações de descontrolo na aula permitindo que os alunos tomem as suas próprias decisões, centrando-as no seu bem-estar e descurando o lado académico.
- *A indiferença*: Característica dos professores desmotivados para os quais a aula é uma rotina (Amado & Freire, 2009).
- *A assertividade*: Particulariza os professores que respeitam os alunos e como tal, fazem-se respeitar. Incutem-lhes responsabilidade transmitindo confiança nas suas capacidades. Centram-se nos comportamentos e não nas pessoas aplicando punições razoáveis, adequados e consistentes à situação (Amado & Freire, 2009).

É de destacar que, com base no testemunho dos alunos averiguado por Amado (2001) citado por Amado & Freire (2009: 39) este autor enumera uma lista de motivos que, segundo os alunos, tornam mais difícil gostar de um professor:

- *O professor tem manias e esquisitices;*
- *O professor tem “tiques”;*
- *O professor manifesta senilidade;*
- *O professor tem um aspecto físico “desagradável”;*
- *O professor tem má apresentação e veste mal.*

1.11 Sentimentos na Sala de Aula

Ochs e Schieffelin (1989) citados em Ochs (1989) enquadram o sentimento como parte dos afectos os quais por sua vez traduzem a emoção revelada pelo ser humano.

Nathan (2004) numa pesquisa efectuada no âmbito escolar analisou os alinhamentos (reações dos alunos em relação aos trabalhos e aos colegas perturbadores e reacção do professor no que concerne ao discurso, ideias e desejos dos alunos). Nestes alinhamentos estão subjacentes sentimentos de ansiedade, insatisfação, raiva, culpa, etc. em relação ao alvo de desagrado (professor/colega/actividade). Esta autora detectou que a percepção dos alinhamentos era fruto da análise dos sentimentos expressos e que o uso da solidariedade por parte do docente poderá ser uma mais-valia para a negociação de conflitos na sala de aula.

1.12 O Humor

O humor é uma maneira de revelar e enfrentar situações propícias à ocorrência de conflitos. Os intervenientes utilizam-no muitas vezes para revelar directa ou indirectamente os seus sentimentos em relação ao outro ou a uma dada situação (Nathan, 2004).

Num estudo realizado por Norrick (1994) citado por Nathan (2004), este autor refere o termo *brincadeira conversacional* enquadrando-a nos jogos de palavras, nas anedotas, na ironia e na provocação por parte de um indivíduo, com o intuito de incitar a gargalhada aos que o assistem.

Boxer e Cortés-Conde (1997) mencionam o termo *brincadeira conversacional* numa pesquisa efectuada sobre a utilização do humor em duas comunidades (uma americana e uma latino-americana). Estas investigadoras assinalam e diferenciam dois termos averiguados neste estudo. O primeiro é a própria actividade de contar piadas a qual tipifica-se por um início, meio e fim. O segundo, o humor situacional especifica-se

como um saber participado numa troca constante de indícios orais e não-orais. As autoras patenteiam ainda três géneros de humor: a provocação, o auto-denegrimento e a brincadeira sobre alguém ausente. Neste estudo evidenciou-se que a descodificação das mensagens era acompanhada por determinadas características tais como risotas, piscar de olhos e entoações excessivas ou, em alguns casos, alguma agressividade à mistura.

Numa pesquisa efectuada por Holmes (2000) para descobrir características ligadas ao humor, foram analisadas as noções do emissor, do receptor e do analista. No contexto de sala de aula há que analisar de igual modo estas características para compreender todo o processo que gera o conflito, bem como o intuito do falante e o efeito que este repercute no ouvinte.

1.13 A Participação

Identificar a sequência de perguntas e respostas faz parte da interacção típica da sala de aula. Tradicionalmente, as respostas fornecidas pelos alunos são utilizadas como elementos de avaliação. Para actuarem neste contexto, os professores e os alunos têm de aprender a operar nas estruturas de participação do evento social da sala de aula. Muitos conflitos desencadeiam-se no decorrer do choque entre os padrões da cultura primária da criança e da cultura secundária da escola. A criança deve ter noção das regras básicas, as quais referem-se a um conjunto de entendimentos implícitos, que os participantes na conversa necessitam possuir para dar sentido ao que se verbaliza. Os alunos que não compartilham de experiências culturais têm dificuldade em comunicar com o professor causando muitas vezes conflito. Mas os conflitos mais acentuados de difícil identificação e resolução são os que correspondem às regras implícitas e subjacentes de interpretação, as quais determinam como se deve responder ou reagir às perguntas efectuadas pelo professor. Uma das preocupações básicas tanto dos professores como dos alunos refere-se à protecção da auto-imagem. Nas situações de conflito, os participantes habitualmente escolhem opções que protejam a auto-estima permitindo que continuem a desempenhar os seus papéis sociais como professor e aluno

(Magalhães, 1996).

Os professores devem também desenvolver estratégias que fomentem não só o desenvolvimento cognitivo como também o social, auxiliando o aluno no relacionamento com os colegas e no trabalho grupal, promovendo um bom relacionamento na turma. (Costa, 2001 citado em Pocinho & Canavarro, 2009)

1.14 A Pedagogia Humanista

Para que os conflitos sejam resolvidos positivamente há que seguir um modelo pedagógico baseado na responsabilidade, no reconhecimento e na reconciliação com vista à transformação. Freire (2002) propõe uma pedagogia baseada nos *sentimentos positivos*. Este autor analisa as relações entre os opressores e os oprimidos. Propõe uma educação que tenciona acabar com a subordinação existente entre as partes visando a transformação e a prática de sentimentos positivos, que impeçam actos violentos e destrutivos. Este autor contrapõe o tradicional modelo de *Educação bancário*, o qual baseia-se nas relações autoritárias e na transferência do conhecimento do educador para o educando, pelo modelo de *Educação problematizadora*. Este tipo de educação traduz-se na aprendizagem recíproca entre professor e aluno, num processo de crescimento conjunto, sem que para isso seja necessário recorrer à autoridade.

Acredita que apesar de possuir os conhecimentos necessários para ensinar os alunos, o professor reaprende-os ao estudá-los com os seus discentes.

Freire (2003) percebe o núcleo da natureza humana como um ser inacabado e inconclusivo, sempre em busca de ser mais, o qual encontra a sua raiz na educação. Reconhecer o Ser Humano como um ser perfectível e educável, conceber-se a sua capacidade para ser educado e se auto-educar é um dos princípios fundamentais da pedagogia humanista, implicando o movimento para a libertação do educando, que se considera uma pessoa verdadeira num contexto também verdadeiro. Defende assim a liberdade não como a ausência original de condicionamentos, mas sim como uma

conquista de autonomia através da aprendizagem, da educação e formação do carácter.

Freire (2002) defende que os seres humanos são capazes de actuar e regular os conflitos sozinhos. Como consequência, as pessoas sentem-se capazes de dar a sua opinião, exprimindo o que pensam e sentem, desenvolvendo as suas faculdades mentais. A educação terá de ser no sentido de consciencializar ambas as partes da realidade, oferecendo ferramentas que regulem positivamente o conflito. O diálogo e a comunicação têm um papel fundamental no êxito da educação, pois deste modo reconhece-se as partes afectadas e evita-se o uso da subordinação. É fundamental que o professor procure conhecer o meio no qual está inserido, os seus valores e as crenças as quais sustentam uma parte fundamental da educação dos alunos. A pedagogia de Freire oferece assim uma visão crítica com vista à transformação, para que os envolvidos compreendam a realidade em que vivem, os conflitos que surgem e as circunstâncias que os rodeiam.

2. O Aluno

A proposta conceptual de Bronfenbrenner (1979) citado por Costa (2003) destaca a importância das interacções entre o indivíduo e os diferentes contextos de vida que participam directa ou indirectamente no seu desenvolvimento. Segundo esta perspectiva, existe um conjunto de estruturas que se interligam mutuamente à volta do sujeito/aluno durante o seu desenvolvimento, as quais processam-se em cinco sistemas hierarquicamente.

- a) O *microssistema* alude aos contextos imediatos em que o sujeito está inserido. Envolve as interacções face a face, o desenvolvimento de relações interpessoais, actividades e desempenho de determinados papéis, onde uma das partes é o sujeito em desenvolvimento.

O primeiro e principal contexto de desenvolvimento, o qual exerce uma grande influência é o microssistema *família*. Outro microssistema

importante também no desenvolvimento da criança é a escola, pois envolve interacções face a face. A escola prepara, educa e forma as crianças para a vida activa, através de múltiplas actividades curriculares e extracurriculares as quais contribuem para o desenvolvimento pessoal e social.

- b) O *mesossistema* inclui as relações existentes entre dois ou mais dos principais microssistemas nos quais a criança intervém, tais como a relação entre a família e a escola e o grupo da comunidade em que está envolvida. Nesta interacção contextualiza-se a reflexão da relação família/escola.
- c) O *exossistema* refere-se aos contextos em que o sujeito não está implicado no desenvolvimento, mas que implica situações que afectam ou são afectadas pelo contexto em que o sujeito se movimenta.
- d) O *macrossistema* refere-se ao contexto cultural que influencia as variáveis dos níveis anteriores e que directa ou indirectamente influenciam o sujeito.
- e) O *cronossistema* reporta-se ao tempo em que o desenvolvimento decorre, podendo determinado momento ser mais decisivo do que outro para o desenvolvimento do sujeito.

A criança vai-se organizando durante o percurso do seu desenvolvimento fruto do resultado das relações significativas que foi estabelecendo com o mundo que a rodeia, quer seja a escola, a família e o contexto social em que está inserida. Dependendo da qualidade destas relações e das oportunidades que lhe são oferecidas dependerá a forma de se situar face aos desafios do presente e do futuro (Law, 1990 citado por Costa, 2003).

2.1 Factores que Influenciam a Aprendizagem

Segundo Jesus (2004), perante as várias teorias, os autores assumem diferentes atitudes. Alguns adoptam uma atitude céptica considerando que devido à ambiguidade do conceito motivação, é preferível não utilizá-lo na análise do comportamento. Outros porém são apologistas de uma fusão dos aspectos mais pertinentes das várias teorias. Este autor considera que mais do que desenvolver novas teorias há que analisar e sintetizar os contributos específicos de cada uma num enquadramento teórico integral.

Para Weiner (1992) citado por Jesus (2004), as teorias mecanicistas e as cognitivistas diferenciam-se no que concerne aos processos psíquicos para explicar o raciocínio, a direcção, a intensidade e a persistência do comportamento.

A perspectiva cognitivistas considera o sujeito como activo e selectivo do próprio pensamento, capaz de o organizar em função de objectivos a atingir e das oportunidades fornecidas pela situação. Apesar de utilizar as experiências passadas, o sujeito não se limita a um conjunto de hábitos que não controla, como se a sua motivação fosse extrínseca (Pocinho & Canavarro, 2009)

Por sua vez, as perspectivas behaviorista e psicanalítica explicam o comportamento centrado na experiência passada, recusando a influência da perspectiva temporal de futuro nas acções do presente. O behaviorismo debruça-se na observação dos comportamentos e na sua relação com os estímulos que os provocam. Através da modelação do comportamento, seleccionando e administrando os estímulos pode-se resolver os conflitos interpessoais. Segundo esta teoria, é na interacção do sujeito com o meio que os comportamentos se adquirem. Este modelo de intervenção abrange diferentes modalidades de mudança de comportamentos, utilizando a adição ou subtracção de estímulos. O aumento dos estímulos permite fortalecer um dado comportamento (estímulo agradável) ou castigar (estímulo desagradável). Ao subtrairmos estímulos permite reforçar um comportamento (estímulo desagradável) ou castigar (estímulo agradável). O comportamento dos alunos pode ser alterado de maneira a melhorar o funcionamento da turma. Para obter mudanças estáveis nesses

comportamentos, é essencial criar contingências (Jesus, 2004).

Assim, segundo o Behaviorismo, são quatro as técnicas comportamentalistas que podem ser utilizadas para alterar condutas:

- 1- O professor, ao reforçar positivamente a conduta que considera benéfica por parte dos alunos, mediante a utilização de estímulos agradáveis, poderá esperar repetição destes comportamentos.
- 2- Quando o professor castiga um aluno por um mau comportamento, pode utilizar um estímulo aversivo juntando algo desagradável à situação do aluno.
- 3- Consiste em retirar o estímulo agradável ao aluno como castigo pela sua má conduta.
- 4- Baseia-se em reforçar negativamente com a intenção de provocar o aparecimento de um comportamento alternativo ao que levou a alteração desse estímulo.

Estas técnicas tendem a adequar os comportamentos para melhorar as relações e trabalhos escolares, quer seja diminuindo comportamentos perturbadores ou motivando o desenvolvimento de atitudes adequadas às normas escolares (Carita & Fernandes, 1997).

Segundo as correntes mecanicistas, estas consideram o sujeito passivo e reactivo, sendo a sua conduta influenciada por agentes exteriores através de reforços que permitem a adaptação do sujeito ao meio (Jesus, 2004).

As concepções cognitivistas, por sua vez, consideram o sujeito como principal responsável pela sua aprendizagem e comportamento, com o objectivo de alcançar as suas metas. Os agentes educativos devem reconhecer a autonomia do aluno e responsabilizá-lo pela sua conduta (Nuttin, 1967 citado em Jesus, 2004).

No que concerne à aprendizagem, Jesus (2004) evidencia dois conjuntos de teorias, as que apelam ao condicionamento e as que salientam a compreensão.

Relativamente ao condicionamento, este caracteriza-se por um processo o qual faz intervir um automatismo na realização das respostas. Destacam-se dois tipos de condicionamento.

- *Condicionamento clássico* ou *respondente*: baseado nas experiências de Pavlov (1927) citado por Jesus (2004), caracterizadas pelo estímulo inicialmente neutro o qual converte-se em estímulo condicionante.
- *Condicionamento operante* ou *instrumental*: proposto por Skinner (1938) citado por Jesus (2004), o qual acentua a obtenção de um novo comportamento como processo para ganhar uma recompensa.

Assim, o condicionamento clássico distingue-se pelo estímulo que precede à resposta e o condicionamento operante destaca o estímulo que se segue à resposta.

Em oposição a estas teorias, Jesus (2004) aponta a abordagem cognitivista a qual destaca a importância da percepção e da representação. No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem evidencia-se a teoria de Wertheimer (1945) citado em Jesus (2004) o qual distinguiu duas soluções de problemas:

- As soluções que derivam de uma utilização estereotipada de normas ou memorizadas, típicas dos professores que centram o ensino na memorização, caracterizada por um pensamento unicamente reprodutivo.
- As soluções resultantes da compreensão e da originalidade características do pensamento produtivo caracterizada por um pensamento produtivo.

Jesus (2004) afirma que Bruner (1962), influenciado pela Teoria da Forma, considera que a finalidade do ensino é promover a compreensão geral da matéria de estudo, pois ao percebê-la o aluno relaciona os conteúdos tornando a aprendizagem mais duradoura. Além da estrutura este autor distingue três princípios elementares no processo de ensino-aprendizagem:

- *Motivação* – particulariza as circunstâncias que preestabelecem a criança para a aprendizagem;
- *Sequência* – a sequência em que os conteúdos são abordados influencia o grau de dificuldade sentido pelo aluno.
- *Reforço* – fornecer informação retroactiva sobre o que o aluno está a fazer.

Bandura (1977) citado por Jesus (2004) contribuiu também para a compreensão do conceito de reforço afirmando que este pode ser interno e acontecer por antecipação, encontrando-se na base do comportamento do indivíduo.

No processo de aprendizagem deve ser considerada a importância das estratégias e dos processos cognitivos do sujeito que aprende. Torna-se assim num método permanente de descoberta e construção de conteúdos a partir da informação e da experiência. Em suma a aprendizagem e o rendimento académico dependem do saber estudar e do saber pensar. A realização escolar e o desenvolvimento cognitivo resultam da fusão entre a estrutura cognitiva do sujeito e o conteúdo da aprendizagem (Jesus, 2004).

Piaget (1994) analisou o desenvolvimento paralelo da inteligência e da emocionalidade durante o crescimento da criança. Os estádios de desenvolvimento cognitivo por si analisados fornecem indicadores para definir a complexidade de uma dada situação. Segundo a sua teoria, aprender é actuar sobre o objecto da aprendizagem para compreendê-lo e modificá-lo. Surge assim o conceito de aprendizagem activa. Como aprender é uma contínua adaptação ao meio externo, a aprendizagem realiza-se quando entramos em conflito cognitivo, ou seja, quando somos confrontados com uma situação que não a sabemos resolver. O organismo desequilibra-se com as novas situações mas, como todo o ser vivo procuramos restabelecer o equilíbrio. Para o alcançarmos passamos por um processo de adaptação o qual traduz-se pela procura de um consonância entre a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à introdução de conhecimentos sobre o meio e a sua incorporação ao conjunto de

conhecimentos já existente. Através da incorporação, a estrutura dos conhecimentos existentes modifica-se de modo a acomodar-se a novos elementos. Essa modificação é denominada de acomodação. O equilíbrio é o processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo a adaptação à realidade. É a partir dessa percepção que as situações de aprendizagem baseiam-se em jogos e desafios, nos quais o sujeito é defrontado com um novo problema para resolver.

A teoria psicogenética de Piaget confere muita responsabilidade aos pais e professores, pois deles depende em grande parte a estimulação que faz a estrutura mental da criança desenvolver-se de forma rica e flexível ou pobre e rígida. O mesmo acontece em relação ao desenvolvimento de emocionalidade (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

2.2 A Motivação

No âmbito escolar, a motivação é um factor interno que motiva e impulsiona o aluno na sua aprendizagem e no seu desempenho. Todos os indivíduos possuem certos recursos, (tempo, energia, talento, conhecimento, habilidade) essenciais para serem aplicados em qualquer actividade. A motivação pode influenciar essas capacidades afectando a sua percepção, a atenção, a memória, o pensamento, o comportamento social e emocional, o desempenho e a aprendizagem (Bzuneck, 2001 citado por Borunchovitch & Bzuneck, 2002).

Segundo Jesus (2004) na actualidade, a falta de motivação dos alunos na escola constitui uma das principais preocupações dos professores, encarregados de educação e dos responsáveis políticos. Os professores reclamam pelo aumento contínuo do desinteresse por parte dos alunos na escola, o qual converge para o baixo rendimento académico e comportamentos indisciplinados. Os encarregados de educação lamentam a falta de motivação dos educandos em relação à escola. A nível político surgem reformas

no sistema educativo que visam incentivar a motivação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Para o autor supracitado, o baixo interesse dos alunos nas tarefas académicas, a reduzida participação destes nas aulas e o pouco tempo empregado para estudar são os principais indicadores da falta de motivação nos alunos.

Pocinho e Canavarro (2009) realçam que vários estudos efectuados confirmam que a motivação é a impulsionadora da aprendizagem. O rendimento escolar dos alunos aumenta quando os programas estão relacionados com os seus interesses.

Vários autores estudaram as diferenças individuais de personalidade e o seu efeito sobre a conduta nas crianças. Com o intuito de compreender o aluno, as suas reacções, e o seu comportamento, torna-se necessário analisar as várias teorias e os factores que afectam o desenvolvimento da sua personalidade e motivação. Um enquadramento teórico pode auxiliar a esclarecer esta dificuldade e a desenvolver estratégias de intervenção para resolver o problema. As teorias cognitivistas da motivação propõem conjecturas explicativas do comportamento humano (Jesus, 2004).

Na Teoria Relacional de Nuttin (1980) citado por Jesus (2004) explora-se dois conceitos:

- *A perspectiva temporal* – caracteriza-se pelas localizações temporais do conjunto de situações preferidas do mundo de relações do sujeito, que permitem a concretização dos seus objectivos.
- *A atitude temporal* - reportam-se ao carácter positivo ou negativo dos objectos motivacionais passados, presentes e futuros.

As abordagens da motivação demonstram a presença de duas orientações motivacionais: a extrínseca e a intrínseca. A motivação extrínseca define-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, tais como a obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, com a finalidade de responder a solicitações

ou exigências de outros indivíduos, ou de demonstrar competências e habilidades. Por sua vez, a motivação intrínseca pesquisada no âmbito da Teoria da Motivação de Deci (1975), citado por Jesus (2004), configura-se como uma tendência natural para procurar novidades e desafios. O indivíduo realiza as tarefas por vontade própria, por considerá-la interessante ou geradora de satisfação. Este tipo de orientação tem por base a autonomia do aluno e a auto-regulação da sua aprendizagem.

Outra variável estudada é a expectativa de controlo de resultados e insere-se na Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, em 1966, citado por Jesus (2004). Esta teoria refere-se à percepção que o sujeito tem sobre a influência dos seus actos no seu comportamento. Podem ocorrer duas possíveis situações: o indivíduo acredita que os resultados são consequências da sorte, contendo assim expectativas de controlo externo, ou o indivíduo crê que os resultados são produto do seu comportamento, possuindo assim expectativas de controlo interno.

Ainda no campo das variáveis destaca-se a eficácia investigada e traduzida na Teoria da Auto-eficácia de Bandura, em 1977, citado por Jesus (2004). Esta traduz-se pela certeza que o sujeito possui de que consegue concretizar com êxito determinado comportamento para produzir os resultados esperados. O autor discrimina quatro fontes de informação para a expectativa da auto-eficácia:

- *Realização comportamental* – tentativas pessoais alcançadas com êxito;
- *Experiência vicariante* – observação de outras situações bem sucedidas;
- *Persuasão verbal* – confiança nas capacidades do sujeito;
- *Activação emocional* – domínio da actividade emocional na altura do acontecimento.

A última variável cognitivo-motivacional refere-se à atribuição causal, argumentada na Teoria da Atribuição Causal de Weiner em 1972 citado por Jesus (2004). Esta teoria incide sobre as justificações que os indivíduos manifestam para os

resultados obtidos. Verifica-se que quanto mais internas, firmes e abrangentes forem as atribuições para os fracassos obtidos, maior a expectativa de fracasso e maior a desilusão.

Apesar de serem múltiplos e variados os factores que causam a desmotivação nos alunos, há que tentar encaminhar a prática pedagógica para um determinado contexto e situação que desperte o interesse dos alunos, com vista a alcançar o desenvolvimento cognitivo e promover o seu sucesso escolar (Jesus, 2004).

2.3 A Moralidade: Regras, Responsabilidade e Justiça

Na obra *O Juízo Moral na Criança*, Piaget (1994) tenta compreender o juízo moral do ponto de vista da criança descrevendo as regras morais que se desenrolam durante o seu desenvolvimento.

No que se refere à prática das regras, Piaget (1994) enumera quatro estágios:

1.º Estágio (até aos 2 anos) – Motor e individual. Os objectos são manipulados só com intuito explorativo.

2.º Estágio (entre os 2 e os 6 anos) – Caracteriza-se pelo egocentrismo infantil. A criança aceita as regras que recebe do exterior e considera-as inalteráveis, sendo avessa à sua alteração.

3.º Estágio (entre os 7 e os 12 anos) – Inicia-se a cooperação. A criança conhece as regras e aceita a sua mudança desde que o grupo concorde.

4.º Estágio (entre os 11 e os 12 anos) – Caracteriza-se pela organização do pensamento e a autonomia. Joga pelo prazer da disputa sendo que as regras podem ser estabelecidas em concordância com o grupo.

Quanto à noção de responsabilidade, Piaget (1994) distingue dois tipos:

responsabilidade objectiva, aplicada pelas crianças mais novas e *responsabilidade subjectiva* utilizada pela criança mais velha. O segundo é consequência do primeiro num processo de desenvolvimento, no qual a criança passa da influência da autoridade do adulto e penetra cada vez mais na cooperação.

A *responsabilidade objectiva* caracteriza-se pelo momento em que:

- A criança considera os actos pelas consequências e não pelas intenções, ou seja, na parte negativa dos acontecimentos, ela responsabiliza o agente apesar de saber se o acto foi intencionado ou não.
- A criança debate-se na questão da obediência ou não às regras do adulto. O mais importante é obedecer aos mais velhos, ser aceite por eles.
- A consciência das regras e da moral ocorre exteriormente à criança. Ela assume as regras e a culpa por serem fornecidas por um adulto a quem a criança atribui autoridade.

A *responsabilidade subjectiva* exprime-se pelo momento em que:

- A criança abandona o egocentrismo e percebe a intencionalidade e as consequências das acções.
- Emerge o sentimento do dever de não mentir devido à necessidade de cooperação.
- Estreita-se a interdependência entre o desenvolvimento da inteligência psicológica e uma crescente cooperação. A mentira é proibida nas suas relações devido à necessidade de cooperação.

Quanto à noção de justiça que está presente no desenvolvimento do juízo moral da criança, Piaget (1994) aponta três tipos:

- *Justiça retributiva*: Fortemente ligada à ideia de castigo, através do qual o acto deve ser corrigido utilizando uma punição.
- *Justiça distributiva*: A ideia principal é repor ao ofendido a perda, levando em conta as condições e intenções, sem castigar.

- *Justiça imanente*: A criança acredita no adulto e na justiça que este declarar.

Assim, Piaget definiu dois períodos da experiência das crianças com a moralidade. Inicialmente a criança é influenciada: o adulto exerce um controlo sobre as suas regras morais, segue o exemplo dos mais velhos, copia modelos. No segundo período, à medida que se estabelece uma série de condições psicológicas, tais como a capacidade de raciocínio lógico e reversível, as estruturas do indivíduo possibilitam uma tomada de consciência sobre a forma de como as regras são construídas e sobre a possibilidade de mudá-las. Esta tomada de consciência só ocorre na convivência entre os indivíduos, na discussão que fazem da validade das normas existentes e do que levam em conta para estabelecer novas regras. Inicialmente o que leva a criança a obedecer às regras do seu grupo social é a influência exercida pelo adulto e os aspectos externos sobre os internos (Piaget, 1994).

A cooperação entre os indivíduos é responsável pela regulamentação moral. Esta colabora para o progresso moral dos grupos sociais e dos indivíduos, o qual caracteriza-se por um aumento do grau de consciência e de liberdade a tal ponto que, para atingi-lo o indivíduo precisa do grupo e da cooperação (Trindade & Camino, 1996).

2.4 Valores, Atitudes e Normas

O conhecimento é sempre prévio à detenção de valores, mas insuficiente por si só, à sua construção. É necessário haver uma actividade emotiva que produza satisfação e que leve o indivíduo a considerar-se competente e moral, exaltando o autoconceito influenciado pela sociedade que o formou. Considera-se assim que os mecanismos de captação dos valores, têm a sua origem no conhecimento e no sentimento (Payá Sanchez, 2000).

Os valores desempenham a função de guia na vida dos homens, de modelos idealizados de conduta que orientam toda a actividade humana nas situações concretas

da vida e fundamentam as suas escolhas e acções. São também convicções do que é preferível e desejado. Estes são flexíveis face à mudança na cultura, na sociedade e na experiência pessoal. Os valores servem de justificação às normas e às atitudes, fomentando e determinando princípios normativos de conduta, que provocam as atitudes (Escámez & Ortega, 1995).

As normas são regras de conduta ou critérios de actuação que derivam de determinados valores referentes ao comportamento e acção humana. As atitudes cumprem funções básicas no indivíduo como estruturas psicológicas. Consideram-se como um quadro de referência que organiza o conhecimento e vai-se modificando de acordo com os novos dados que se impõem na mudança do indivíduo. Diversas atitudes podem expressar um mesmo valor, apesar de ser frequente a dissonância entre valores e atitudes (Cid, Dapia, Heras & Paya, 2001).

As atitudes e os valores têm como função manter o autoconceito sendo que as atitudes enaltecem a auto-estima. Estes dois conceitos são fenómenos psicossociais intrapessoais que se formam a partir da interacção do sujeito com o seu ambiente desencadeando-se nos vários contextos em que ele vive (familiar, sócio-cultural, escolar, etc.). Através da interiorização o indivíduo torna seus, o sistema de valores sem perceber que é influenciado pelo contexto. A identificação e a aceitação são formas de conformação social. Torna-se assim imprescindível conhecer as atitudes e valores de uma pessoa, analisando o seu meio social e os estilos de comportamento. Diversas investigações concluem que todo o conjunto de elementos do contexto escolar é configurado de valores e atitudes tais como a ideologia do professor, os comportamentos que manifesta, bem como o conjunto de normas, regras e rotinas que configuram o currículo oculto (Escámez & Ortega, 1995).

2.5 Factores de Risco

Há diversos factores pessoais, sociais ou relacionais que propiciam os alunos a actos

considerados indisciplinados. Amado e Freire (2009) indicam alguns factores salientando que a quantidade desses factores de risco associados à criança é directamente proporcional ao desencadeamento de actos desviantes. Esses factores são os individuais, os familiares, os sociais e os pedagógicos.

A- Factores individuais:

Englobam-se aqui as experiências advindas da vida pessoal do aluno as quais influem no seu desinteresse académico. Este desinteresse por parte do aluno origina por sua vez o desinteresse do professor pelo aluno. Estes factores, tal como salientam Amado e Freire (2009) abrangem:

- **O auto-conceito:** Traduz-se pela percepção que o aluno tem de si próprio. Esta variável influencia directamente o comportamento, a ansiedade, o controlo, as expectativas e o rendimento académico do aluno. Os rótulos que muitas vezes o aluno é alvo na escola, proporcionam-lhe experiências dolorosas que afectam o seu auto-conceito. Para se afirmarem, estes alunos reagem com condutas agressivas e opositoras. Compete assim ao professor adequar estratégias para melhorar a auto-estima destes alunos.
- **O insucesso escolar:** Para estes autores o insucesso está ligado aos comportamentos desviantes. Este fenómeno estigmatiza a personalidade do aluno causando frustrações pelo seu fracasso. Estudos efectuados comprovam que os alunos repetentes possuem mais problemas comportamentais, pois o insucesso afecta a sua conduta.
- **O projecto de vida:** Para muitos alunos com insucesso escolar, o trabalho escolar não os motiva pois não aspiram uma carreira académica. Isto repercute-se em dificuldades de integração e problemas comportamentais causando frequentemente conflitos.
- **Distúrbios de comportamento e hiperactividade:** Estes fenómenos constituem um desafio ao professor devido a todos os comportamentos que a

hiperactividade acarreta. Assim a indisciplina, a ausência de autocontrolo e a desobediência são algumas das condutas que causam perturbações dentro da sala de aula perturbando o normal funcionamento da aula.

- ***Dificuldades de aprendizagem:*** Estas características são intrínsecas ao aluno implicando dificuldades na convivência social, no comportamento, na percepção e simultaneamente na aprendizagem. Estas perturbações causam dificuldades na sala de aula por vários motivos inclusive falta de formação por parte dos professores para trabalharem com estas dificuldades.

B- Factores familiares

Muitas vezes o comportamento desajustado do aluno encontra o seu cerne nos problemas familiares. Amado e Freire (2009) aludem para dois factores que contribuem para estes comportamentos:

- ***Atmosfera familiar e estilo parental:*** Investigações efectuadas indicam que um mau ambiente familiar, onde imperam conflitos, toxicodependência, maus-tratos, (...) influencia directamente o insucesso escolar das crianças bem como o seu comportamento. Destaque também o papel da autoridade parental, a qual após investigações efectivadas, concluem que os alunos com comportamentos violentos descendiam de pais que implementavam uma educação demasiado permissiva ou demasiado punitiva. Inclusive concluiu-se que os pais com crianças delinquentes ou *bullies* caracterizam-se por serem autoritários, insensíveis, coabitarem em ambientes conflituosos e recorrerem frequentemente ao uso do poder e dos maus tratos. Estes autores acentuam que um modelo de disciplina consistente e razoável é o mais adequado para implementar na atmosfera familiar.
- ***O abandono familiar e maus-tratos:*** Estes autores incluem aqui as crianças que, pelos mais variados motivos vivem afastadas das famílias, e

para as quais a realidade escolar é vista como algo negativo. Esta posição é justificada pelas dificuldades de aprendizagem que apresentam, pelo seu desinteresse e pela desmotivação, o que converge na maioria das vezes no incumprimento das regras da sala de aula. Os maus-tratos, por sua vez, têm múltiplas consequências na criança, elevando significativamente a possibilidade desta desenvolver comportamentos agressivos e anti-sociais.

C- Factores sociais

As políticas sociais e económicas causam muitas vezes a exclusão de certos alunos. O desemprego ou o emprego precário é um problema que afecta muitas famílias. Amado e Freire (2009) enumeram vários factores que derivam desta problemática e que influenciam directamente o desempenho académico do aluno e o seu comportamento:

- Alimentação precária;
- Falta de higiene;
- Más condições habitacionais;
- Concentração desregrada e sem condições nas periferias;
- Indeterminação quanto ao futuro;
- Perda de valores tais como o respeito pela propriedade e pela autoridade.

Estes aspectos fazem com que os pais:

- Percam a autoridade sobre os filhos;
- Percam a capacidade de controlo sobre os filhos;
- Sintam-se incapazes de lidar com os problemas escolares dos filhos;
- Sintam “vergonha” do comportamento dos filhos.

Estes problemas convergem numa revolta por parte da criança afectando significativamente o seu comportamento.

D- Factores pedagógicos

Estes factores referem-se às interacções que se desenvolvem na sala de aula. Os acontecimentos que desencadeiam na sala de aula devem ser analisados tendo em conta as interpretações que são feitas pelos intervenientes. Assim, as atitudes e os comportamentos dos professores são, muitas vezes, interpretados como injustos por parte dos alunos. Factores como o mérito, a igualdade e o respeito são aspectos relevantes do ponto de vista dos alunos para considerar ou não o professor como injusto (Amado e Freire, 2009).

2.6 Desvios às Regras

Para Amado e Freire (2009) os desvios às regras englobam as transgressões e perturbações exercidas na sala de aula por parte dos alunos. No entanto, salientam que estes comportamentos abrangem diversas características, as quais devem ser analisadas para uma melhor compreensão do acontecimento. Algumas dessas características são:

- O acontecimento ou a situação vivenciada;
- O instante do acontecimento;
- O tipo de relações da turma/aluno com o docente;
- O espaço ocupado pelo aluno na turma;
- A fase da aula;
- A época do ano.

Através das investigações efectuadas, Amado e Freire (2009) aferem que um

mesmo comportamento pode ter diferentes interpretações dependendo do sujeito que o avalia. Assim, um determinado comportamento que pode ser classificado como grave para um professor, para outro, pode ser considerado pouco significativo. Estes autores constatarem com alguma surpresa, no facto de um simples problema desencadear um conflito em ambiente escolar, ao ponto de serem adoptadas medidas para gerar um consenso.

Estes autores enunciam os desvios às regras em quatro sub-categoria: os desvios às regras da comunicação verbal, os desvios às regras da comunicação não-verbal, os desvios às regras da mobilidade e os desvios ao cumprimento da tarefa. Estes foram observados e analisados em diversas situações no contexto de sala de aula:

A- Desvios às regras da comunicação verbal

Estas condutas apresentam-se em dois tipos de funções (Amado & Freire, 2009):

De ordem psicossociológica:

- ***Função de contacto***: traduz-se nos diálogos esporádicos os quais não influenciarem directamente o funcionamento da aula. Representam a necessidade de comunicação e de troca de concepções por parte do aluno.
- ***Função de exibição***: quando o aluno manifesta a necessidade de ser o centro das atenções, atraindo para si a atenção por parte dos colegas.

De ordem pedagógica:

- ***Comportamento de proposição***: Engloba comportamentos que propendem facilitar ou tornar mais agradável a tarefa convertendo a situação em benéfica para o aluno.
- ***Comportamentos de evitamento***: Comportam uma pausa, temporária ou definitiva em que o aluno desvia a atenção da aula focando-se noutro assunto. Tipificam momentos de cansaço ou desinteresse na aula, por parte

do aluno.

- **Comportamento de obstrução:** Representam os momentos que devido ao barulho, comentários ou gritos, obrigam o professor a interromper a aula.
- **Comportamentos de imposição:** Caracterizam o esforço para implementar outras regras por parte dos alunos que convirjam com os seus interesses. É exemplo desta situação o barulho que ocorre quando os alunos tentam alterar a data de um teste.

B- Desvios às regras da comunicação não-verbal

Neste tipo de desvios implica considerar e analisar os comportamentos, as conjunturas e as circunstâncias em que estas ocorrem (Amado e Freire, 2009).

- **O riso e o sorriso:** Este meio de comunicação abarca diferentes perspectivas. Numa primeira instância pode simbolizar a cumplicidade entre professor e alunos fomentando o bom ambiente de sala de aula. Noutra óptica, o riso pode manifestar uma oposição à autoridade do professor. Outra probabilidade ainda é ser fruto de troca de olhares no contacto entre pares ou de exibição por parte de algum aluno. Regra geral estes comportamentos só são alvo de reparo por parte do professor quando a sua frequência e exuberância adquirem entoações desrespeitáveis e graves.

O riso e o sorriso com função de obstrução abarcam uma intenção conflituosa por parte dos alunos ou simplesmente um “teste” às reacções do professor. Estes tipos de comportamento agregam na sua maioria outros tipos de conduta que desestabilizam a aula os quais provocam cansaço e stress por parte professores.

- **O olhar:** Através do olhar o professor distingue os alunos interessados dos “ausentes”. Os alunos desinteressados, regra geral evitam o contacto

ocular com o professor, não dispensando muita atenção à aula.

- ***Gestos e movimentos***: Tal como o olhar, os gestos e movimentos transmitem ideias e emoções. Os alunos interessados cooperam na aula demonstrando gestos participativos (levantar o braço para participar, acenos de cabeça), por sua vez os gestos perturbadores caracterizam-se pelo contacto e pela exibição, os quais traduzem o desafio à autoridade, menosprezando o professor e as regras da sala.
- ***Posturas incorrectas***: Estes autores, anotaram duas perspectivas diferentes em relação a este item. Para alguns professores as posturas incorrectas são simplesmente uma procura, por parte do aluno, de uma posição mais confortável. Noutra óptica, os docentes relatam que uma postura correcta representa atenção e envolvimento por parte dos alunos na aula. Más posturas caracterizam falta de atenção e desinteresse chegando mesmo a constatar, que estas são frequentemente utilizadas pelos alunos como meio de expressar oposição à autoridade do professor.

C- Desvios às regras da mobilidade

A organização e a ocupação do espaço na sala de aula englobam regras consideradas importantes para o bom funcionamento da aula. Amado e Freire (2009) englobam nesta sub-categoria duas características que podem causar desvios às regras:

- ***Deslocações não-autorizadas***: O professor desloca-se autonomamente e ilimitadamente na sala de aula. Por sua vez, o aluno fica condicionado às regras do professor e da sala de aula. Nas aulas tipicamente agitadas, onde predomina alguma falta de firmeza por parte do docente, imperam as deslocações originando distúrbios que embargam a aula.
- ***Brincadeiras***: As actividades lúdicas efectuadas pelos alunos, sem o consentimento do professor durante o decorrer da aula, comportam situações de aborrecimento por parte do docente. Muitas vezes as

brincadeiras são utilizadas pelos alunos, para confrontar e contestar.

D- Desvios ao cumprimento da tarefa

Nesta sub-categoria englobam-se as regras e as exigências que promovem o rendimento académico dos alunos e que quando não são respeitadas podem causar situações problemáticas. Caracterizam-se essencialmente por quatro tipos de desvios:

- Actividade fora- da- tarefa (actividades que não são propostas pelo professor e não foram solicitadas para a aula, como ler o jornal);
- Falta de material;
- Falta de assiduidade;
- Falta de pontualidade.

Estas categorias, quando existentes, evidenciam um mal-estar na aula e na escola. São muitas vezes desencadeadoras de conflitos e atritos entre professores e alunos ou entre alunos prejudicando o rendimento académico e afectando socialmente e psicologicamente os envolvidos.

No entanto, após observações etnográficas desenvolvido por Amado e Freire (2009) concluíram que a maioria dos conflitos que surgem na aula pelos alunos, não têm o intuito de causar perturbações à aula nem ao professor. Grande parte destes distúrbios é consequência de acontecimentos informais ocorridos na escola, os quais culminam com agressões verbais ou físicas na sala de aula. Amado (1998) citado por Amado e Freire (2009) enumera as causas mais frequentes que originam estas retaliações na sala de aula:

- Praxes;
- Jogos agressivos que estão na “moda”;
- Retaliações ou retribuições pessoais devido a agressões físicas, verbais,

discriminação, etc.

- “Defeitos” físicos de alunos;
- Bom ou mau desempenho escolar;
- Origem social, étnica ou demográfica distinta dos restantes alunos;
- Sexo (o sexo feminino é maioritariamente alvo de menosprezo e de abusos físicos).

Muitos destes conflitos são atitudes de protecção do território individual e do grupo sendo aplicadas estratégias de pressão ou pequenos actos vingativos sobre outro grupo ou aluno (Amado e Freire, 2009).

2.7 Tipos de Correção

Segundo Amado (2001) citado por Amado e Freire (2009), apesar do consenso relativo à importância da prevenção, não é possível evitar situações de desvio de condutas. Perante estes torna-se necessário recorrer a processos de correção. Estes, mais do que castigar, visam o controlo e a correção do desvio, de modo a preservar a integridade do grupo-turma. Podem ser variados, dependendo da personalidade do professor e da relação que este estabelece com os seus alunos e a turma. Estes processos são classificados em três tipos:

- **Correção pela integração/estimulação:** Trata-se de procedimentos que visam resolver os problemas, corrigindo-os através do diálogo com os alunos, *prevalecendo as bases pessoais do poder do professor (poder referente), as bases do poder normativo (o apelo às regras) ou a partilha de poderes com os alunos (convite ao aluno para expressar os seu ponto de vista sobre a situação)* (Amado, 2000:172).

O professor tenta integrar mais do que eliminar as oposições utilizando

estratégias tais como o elogio, o aplauso imediato, as promessas e negociações bem como tentativas de persuasão. Este tipo de estratégias parece ser a mais eficaz, sobretudo se toda a escola enquanto organização se empenhar na efectiva participação de todos os seus elementos na construção de objectivos comuns.

- ***Correcção pela dominação/imposição:*** Contempla as ameaças de formas variadas, desde o aviso verbal ou não verbal até às formas mais intensas do ponto de vista afectivo. A eficácia destas estratégias derivará da mensagem veiculada e das interpretações que os seus receptores fizerem da situação e da própria mensagem. Poderão contudo surgir efeitos contrários desencadeando atitudes de *retribuição* e *retaliação* em relação ao professor.
- ***Correcção pela dominação/ressocialização:*** Este procedimento, embora pareça castigo, tem o intuito de beneficiar o aluno com uma oportunidade de cumprir os objectivos da aula e/ou educativos direccionando a sua conduta para a desejável. São exemplos deste procedimento mudar o aluno de lugar, reparar danos físicos ou morais a outro ou recorrer ao director de turma.

O Castigo

Para Carita e Fernandes (1997), o castigo é aplicado frequentemente para punir más condutas e dissuadir futuras infracções. Ao contrário da recompensa que serve para recompensar um acto desejado, o castigo deverá cessar a manifestação de comportamentos desagradáveis. O castigo é uma resposta habitual da escola para os alunos que provocam distúrbios. O castigo seja por adição ou supressão de estímulos possui vantagens e desvantagens. Dos aspectos benéficos destaca-se:

- A suspensão instantânea do comportamento castigado.
- O conhecimento que proporciona sobre as consequências da conduta indesejada.
- O resultado dissuasor nos outros alunos.

Por sua vez alguns autores enumeram as seguintes consequências resultantes dos castigos (Carita & Fernandes, 1997):

- Diminuição da auto-estima dos alunos.
- Sentimento de rejeição.
- Desejo de se vangloriar exibindo o comportamento punido perante os colegas.

Como o desfecho dos castigos é controverso, Good e Brophy (1984) citados por Carita e Fernandes (1997) referem que a eficácia destes fica dependente das seguintes variáveis:

- a) *A imediateidade*: o castigo deve ser ligado imediatamente à ocorrência do acto;
- b) *A intensidade do estímulo punitivo*: deve ser aplicado com alguma intensidade para causar o efeito desejado;
- c) *A relação existente entre quem castiga e quem é castigado*: quanto mais afectuosa for a relação mais eficaz será o efeito;
- d) *A explicação*: o aluno deverá saber o motivo pelo qual foi aplicado o castigo;
- e) *A relação directa com a ofensa*: deverão ser utilizados estímulos ligados à situação;
- f) *O aviso prévio*: o aluno deverá estar informado sobre as consequências dos seus actos;
- g) *O uso consistente e não esporádico do castigo*.

Carita e Fernandes (1997) ressaltam que, no caso de ser considerado justo, a punição só deverá ser aplicada à acção em si e não a quem a praticou, pois o aluno

deverá sentir que é digno de respeito e não alvo de humilhação por parte do professor. A relação pedagógica deverá ser edificada, tendo por base o respeito mútuo e o desenvolvimento social e pessoal do aluno. Os castigos devem ser utilizados como métodos de correcção de futuros actos.

No entanto, nem todos os autores têm a mesma opinião acerca dos castigos. Pearson (1998) discorda desta medida, acentuando que em vez de castigar, o professor deve dizer claramente ao aluno que a sua conduta é desadequada e mostrar-lhe um comportamento alternativo activo. Para este autor, as componentes essenciais na resolução de conflitos são a compreensão, a comunicação, a paciência e o civismo em vez dos habituais juízos, gritos e castigos.

3. A Escola

A escola constitui um dos mais importantes pilares da instrução e da socialização. Para muitos a principal função da escola é a de instruir, a qual traduz-se pela iniciação das novas gerações no domínio das denominadas habilidades instrumentais básicas – leitura, escrita e cálculo. No entanto, actualmente a estas instituições educativas estão atribuídas funções noutras domínios.

Para Saviani (1991), a função da escola é proporcionar a todos os alunos, o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de acção pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo de ensino aprendizagem. Cabe ainda à escola estabelecer padrões de convivência social.

Segundo Delors (1996) a escola deve educar de forma eficaz para os saberes e saber-fazer evolutivos, de maneira a proporcionar aos alunos competências para o futuro. Essas competências permitirão que o aluno seja capaz de explorar ao longo da sua vida, as situações que lhe proporcionem aprofundar os conhecimentos que adquiriu

na escola, adaptando-se a um constante mundo em mudança.

Para González Lucini (1994) citado por Savater (2002), a escola deve propor-se a enfrentar os seguintes objectivos como prioritários:

- Despertar a ilusão nos alunos – ilusão de viver e de lutar por uma vida positiva fundamentando a esperança;
- Formar atitudes favoráveis para melhorar a pessoa no seu total;
- Desenvolver capacidades de reflexão e acção;
- Promover a autonomia e ajudar a criança a construir-se com fundamento no diálogo;
- Alcançar relações sociais mais humanas, mais livres e mais solidárias.

No *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI*, (Delors, 1996) elaborado por uma comissão, coordenada por Jacques Delors em 1996, estão definidos os quatro pilares fundamentais para a Educação, os quais servem como princípio organizador da educação, no processo de competências e habilidades. Estes permitem aos alunos alcançar o seu desenvolvimento pleno e integral. Esses princípios são:

- **Aprender a Conviver**

Conjectura o maior desafio da educação na actualidade: cooperar e participar com os outros em todas as actividades humanas. Idealiza conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas e da sua espiritualidade. A educação deve incidir sobre duas vias: a descoberta progressiva do outro e a participação em projectos comuns, pois calcula-se ser este o método mais eficaz para evitar ou resolver conflitos.

- **Aprender a Fazer**

Pressupõe que o aluno aprenda a agir sobre o meio envolvente. A educação não pode ser apenas uma simples transmissão de conhecimentos com carácter formativo, mas sim a base para uma constante evolução nas aprendizagens. Para além de aprender uma qualificação profissional, ambiciona desenvolver competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em grupo.

- **Aprender a Conhecer (Aprender)**

Pretende que o aluno adquira instrumentos da compreensão acerca do mundo que o rodeia. Esta aprendizagem supõe o aprender a aprender, exercitando a memória, a atenção e o pensamento. Há que fornecer ao aluno o impulso e as bases que façam com que ele continue a aprender ao longo de toda a vida.

- **Aprender a Ser**

Esta aprendizagem integra as outras três precedentes. Pretende contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Aspira preparar o Ser Humano a pensar e criticar autonomamente, formulando os seus próprios juízos de valor, de modo a decidir por si próprio a agir nas diferentes etapas da sua vida (Delors, 1996).

Em todas as escolas, os episódios de conflito são cada vez mais frequentes. Nem sempre os esforços para os resolver surtem o efeito desejado. Os professores gastam uma boa quantidade de energia e tempo, na gestão de conflitos dentro da sala de aula, na tentativa de solucioná-los da melhor maneira possível (Carita & Fernandes, 1997).

Pearson (1998) afirma que a escola, enquanto sistema, apresenta três tipos de ambivalências.

1. Apesar dos conhecidos benéficos da escola, muitas vezes as crianças não os desejam, encontrando-se contrariados nela, o que só por si origina

conflitos.

2. Apesar de ambicionar desenvolver o autocontrolo e a autodisciplina nos alunos, a escola deve trabalhar envolta em normas estritas de conduta e progresso académico, apesar de por vezes estas serem insuficientes para cobrir o leque de respostas das crianças.
3. A escola é eficaz a cumprir as metas escolares, mas é extremamente vulnerável à resistência passiva. A nível da turma, o conflito passivo é pior que a perturbação activa.

A escola tem de ser capaz de, em vez de partir para medidas de penalização dos alunos, integrar estes episódios na formação pessoal dos alunos. Apesar da nítida dificuldade dos professores na solução dos conflitos há que fazer um esforço para que este seja gerido construtivamente sem prejuízos para a manutenção da ordem e das regras de funcionamento instruídas. Torna-se assim importante que a escola reconheça a dupla potencialidade do conflito. Se por um lado ele acentua desacordos estimulando muitas vezes situações de violência, por outro pode fortalecer vínculos sociais, a mudança e o estímulo ao debate racional e a recusa da violência.

Tal como referem Ortega e Del Rey (2002), o maior problema da escola não são os conflitos mas sim a ausência de caminhos bem definidos para que todos os envolvidos solucionem, de forma pacífica, dialogada e democrática os seus conflitos.

Há que formar um projecto social global, capaz de reeducar os nossos sentidos e de acender a esperança num futuro melhor com dignidade para todos. Cabe à escola desenvolver uma pedagogia adequada à cultura da paz e à sustentabilidade tendo como finalidade a Educação Integral do Ser Humano (Gadotti, 1998).

Morin (2000) e Gadotti (1998) sintetizam os saberes e valores base para uma educação direccionada para o “aprender a viver com os outros”:

- Educar para saber pensar e pensar a realidade. Aprender a dialogar,

debater ideias, encaminhando os alunos a reconhecer a educação como uma constante aprendizagem ao longo da vida (Morin, 2000).

- Educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se. Fazer parte de uma construção e reconstrução global permanente (Gadotti, 1998).
- Ensinar a condição humana e a identidade terrena, tomando consciência e aceitando as diferenças que nela existe (Morin, 2000).
- Ensinar e formar para a compreensão. Através da compreensão das nossas fraquezas ou faltas e de uma auto-exame mental permanente colocando-se no lugar do próximo, compreendemos o outro (Morin, 2000).
- Educar para guiar vidas por valores de paz, simplicidade, integridade, de saber escutar, descobrir e partilhar (Morin, 2000).

Gadotti (1998) defende, assim, uma escola onde a coerência, a simplicidade, o exemplo, a solidariedade e a autonomia são os requisitos básicos à pedagogia de uma prática educativa transformadora. Os alicerces deverão ser erguidos na pedagogia do diálogo e no desenvolvimento da consciência crítica que dignifica e respeita o aluno.

3.1 Escola Pública versus Escola Privada

Como o nosso estudo incide sobre as escolas privadas e públicas, achamos necessário abordar algumas das características destas duas instituições.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril define que *As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente numa sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.*

Em Portugal final do século XVII e princípio do século XVIII diferenciaram-se dois tipos de ensino, desprivatizando o ensino público e tornando o ensino privado num espaço fechado e autónomo. Ao longo destas últimas décadas várias foram as transformações que surgiram no país a nível político, fundadas principalmente pelo apelo à competitividade e ao desenvolvimento global, as quais tiveram um impacto importante no sector da educação (Estevão, 2000). Não é nosso objectivo realizar uma investigação política e educacional profunda. Remeteremos as nossas investigações ao nível do suporte legal dos últimos anos, onde se destaca o papel do Ministro da Educação Roberto Carneiro, o qual promulgou em 1980 o estatuto do ensino privado, sendo este considerado muito promissor na época. Mais tarde surge a regulamentação das escolas do EPC (Ensino Particular e Cooperativo) com o Decreto-Lei n.º 108/88, de 31 de Março.

No que concerne aos estabelecimentos de ensino, Estevão (1998) define a escola pública como aquela instituição gerida pelo poder governamental, por sua vez a privada caracteriza-se pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Esta diferença está impressa na Lei de Bases n.º 9/79 de 19 de Março relativamente ao *Ensino Particular e Cooperativo* onde o artigo 2.º afirma:

- As actividades e os estabelecimentos de ensino enquadrados no âmbito do sistema nacional de educação são de interesse público.

O artigo 3.º continua:

1- Para efeitos desta lei, consideram-se escolas públicas, escolas particulares e escolas cooperativas:

a) Escolas públicas – aquelas cujo funcionamento seja da responsabilidade exclusiva do Estado, das regiões autónomas, das autarquias locais ou de outra pessoa com direito público;

b) Escolas particulares – aquelas cuja criação e funcionamento seja da responsabilidade de pessoas singulares ou colectivas de natureza

privada;

- c) Escolas cooperativas – aquelas que forem constituídas de acordo com as disposições legais respectivas.*

Em Portugal é o estado que decide os critérios para a formação das escolas públicas e privadas. Este é encarregue pela fiscalização e por garantir o nível pedagógico e científico dos programas e planos de estudo de acordo com a política educativa do país para as escolas privadas segundo o artigo 6.º da Lei de Bases n.º 9/79 de 19 de Março. Segundo Estevão (2000) é o estado que supervisiona o cumprimento das disposições legais no que se reporta a princípios, estruturas, objectivos e programas, os quais provem da política educativa do país, através dos dispositivos legais criados para o efeito. O artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro salienta que compete ao Estado:

- a) Apoiar as famílias no exercício dos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres relativamente à educação dos seus filhos.*
- b) Homologar a criação de estabelecimentos de ensino particular e autorizar o seu funcionamento (...)*
- c) Verificar o seu regular funcionamento.*
- d) Proporcionar apoio técnico e pedagógico quando solicitado.*
- e) Velar pelo nível pedagógico e científico dos programas e planos de estudo.*
- f) Apoiar os estabelecimentos de ensino particular através da celebração de contratos e da concessão de subsídios e de outros benefícios fiscais e financeiros, bem como velar pela sua correcta aplicação.*
- g) Promover progressivamente o acesso às escolas particulares em*

condições de igualdade com as públicas.

- h) Promover a profissionalização dos docentes e apoiar a sua formação contínua.*
- i) Fomentar o desenvolvimento da inovação pedagógica nos estabelecimentos de ensino particular.*

No entanto, ao contrário das escolas públicas, as escolas privadas possuem uma autonomia no que concerne à gestão podendo contratar pessoal o docente, admitir alunos e estabelecer a sua regulamentação interna, tal como enuncia o art. 41.º do mesmo Decreto-Lei:

- 1- Às entidades titulares da autoridade de funcionamento de escolas particulares compete:*
 - a) Definir orientações gerais para a escola;*
 - f) Assegurar a contratação e a gestão do pessoal.*

E no artigo 88.º afirma que:

- 1- As escolas particulares nos níveis de ensino que gozem de autonomia pedagógica podem adoptar processos de avaliação próprios (...)*

Os docentes da escola pública são colocados por concurso nas escolas respeitando o currículo e os anos de serviço. Destaca-se o facto das escolas públicas serem dirigidas por um director (professor eleito pelo conselho escolar) o qual segundo o artigo 8.º deste mesmo despacho *Exerce as suas funções em regime de exclusividade, estando dispensado de serviço lectivo (...)*, enquanto nas escolas privadas este é eleito pela direcção da escola. Ainda no que concerne aos professores estes podem ser transferidos das escolas públicas para as escolas particulares e cooperativas ou vice-versa assim como de alunos (artigo 13.º e 15.º da Lei de Bases n.º 9/79 de 19 de Março)

Cotovio (2004) ressalva que a livre escolha da instituição escolar pelas famílias e pelos alunos é um privilégio do mercado pois estimula a competição entre as escolas e implementa um sistema de regulação da qualidade do funcionamento do sistema educativo. Tal está descrito no Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro no artigo 2.º:

1- O Estado reconhece a liberdade de aprender e de ensinar, incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos.

Estevão (1998) defende que as escolas privadas, apesar dos custos que envolvem, dispõem de um maior dinamismo como oferta, já que por sua vez a escola pública não é suficiente face às necessidades de resposta da população em termos de educação, para além de pressupor ter maior qualidade no ensino. Torres Santomé (2000) alerta que muitas famílias com baixos rendimentos irão fazer sacrifícios para que os seus educandos frequentem aquela escola privada, a qual consideram que oferece uma educação de qualidade. Para além disso, numa perspectiva mais social, este autor escreve que as pessoas sabem que nas escolas privadas (destinadas a famílias com elevados recursos financeiros) estudam crianças que farão parte das vidas dos seus filhos possibilitando-lhes amizades influentes para o futuro.

No entanto, Estevão (2000) afirma que as escolas privadas portuguesas têm vindo a imitar as escolas públicas. O ensino privado continuou sempre muito semelhante ao público devido à política que se pratica actualmente no nosso país. O Despacho n.º 5328/2001 estabelece as regras e princípios orientadores na organização das escolas, os quais servem de base para a organização da escola.

Em Portugal há poucos estudos a incidir sobre as escolas públicas e privadas. Em 1985 foi efectuado um estudo nas Actas do 3.º Congresso do EPC (1985), em Portugal, o qual pretendia apurar a opinião dos pais sobre os diferentes sistemas de ensino. Concluiu-se que os pais escolhem as escolas privadas porque fornecem melhor acompanhamento devido ao facto de terem menos alunos, menos faltas e maior investimento por parte dos docentes, maior disciplina e vigilância e melhor educação global. Ainda segundo este estudo concluiu-se que os pais acham que no ensino privado

há um maior envolvimento do professor no processo educativo (melhor ambiente escolar, maior vigilância e autoridade sobre os alunos) uma melhor formação geral e integral, complemento de religião e moral e maior segurança.

4. A Família

A família é fundamental no apoio e acompanhamento da criança influenciando o equilíbrio mental e o próprio desenvolvimento físico. Pode ser considerada como o embrião da vida comunitária, pois nos primeiros anos de vida da criança tem um papel determinante na primeira formação social, representando o espaço transmissor de costumes, tradições e valores. A família constitui o alicerce da relação entre a criança e o meio, sendo o primeiro factor identificador e educador (Carreira, 1996).

Segundo Musgrave (1994), a família molda a personalidade da criança antes mesmo desta entrar na escola e influencia-a poderosamente durante toda a vida escolar. A família define-se assim como um grupo natural que, ao longo do tempo elabora padrões de interacção que constituem a estrutura familiar, que definem a sua gama de condutas e facilitam as interacções. Esta deve ser uma estrutura equilibrada e viável para desempenhar as suas tarefas essenciais: apoiar o indivíduo ao mesmo tempo que lhe proporciona um sentimento de presença. Apesar de todas as mudanças na estrutura dos sistemas familiares, a função primária da família continua a ser a partilha mútua de sentimentos e afectos no sentido de satisfação plena das necessidades físicas e emocionais de todos os seus membros.

É na família que as crianças fazem a primeira adaptação à vida social. Quando esta não reúne as condições necessárias para promover o desenvolvimento e segurança dos seus elementos, é incapaz de satisfazer as suas necessidades mais elementares, de facilitar um desenvolvimento coerente e estável e de favorecer um clima de pertença (Oliveira, 1996).

Piaget (1994) alega que os pais têm muita responsabilidade sobre as dificuldades/problemas apresentados pelos filhos e que, em investigações ou

tratamentos, é quase sempre notável a presença de lembranças familiares negativas. A responsabilidade da educação das crianças não é integralmente dos pais mas, a actuação destes é determinante na formação do indivíduo.

Segundo Relvas (1996) após a entrada dos filhos na escola, o mundo *família* e *escola* ficam interligados. Devido ao seu particular estatuto, a criança torna-se no principal elo de interacção entre a escola e a família. A comunicação entre estes dois sistemas torna-se assim fundamental, constante e sistemática. Estudos realizados comprovam que quanto maior é o envolvimento dos pais em casa, maior é o aproveitamento e permanência na escola por parte dos alunos, assim como mais participação dos pais na escola resulta em melhores escolas.

O envolvimento na vida escolar produz efeitos positivos sobre os pais. Aumentam e fortalece as redes sociais, adquirem mais informação e ganham novas competências. Por sua vez o papel da escola e a importância da educação são mais apreciados aumentando as expectativas educacionais (Matos & Pires, 1994).

Aquino (1996a) põe em questão a responsabilidade dos pais sugerindo que há uma confusão de papéis entre família e escola. Estas são as duas instituições fundamentais para a socialização, pois fazem com que a criança desenvolva e conquiste a sua identidade.

4.1 Relação Escola e Família

Segundo Relvas (1996) a ausência de harmonia e de falta de comunicação entre a escola e a família produzem efeitos negativos na criança. Muitas vezes estes dois mundos estão em permanente vigilância, controlo e avaliação recíproca. A comunicação entre estes dois sistemas é indirecta e mediada pela criança formando triângulos disfuncionais. A autora enumera três tipos de triângulos disfuncionais entre pais, professor e criança. Num primeiro triângulo a criança alia-se aos pais, contra o professor. Os insucessos são outorgados ao professor ilibando qualquer responsabilidade por parte da criança ou dos

pais. Dá-se uma quebra no diálogo entre família e escola resultando muitas vezes em sucessivas mudanças de estabelecimento de ensino. Num segundo triângulo a coligação é realizada entre a criança e o professor, contra a família. O aluno legitima os seus comportamentos através das características ou dificuldades familiares. O professor pode depreender que ao ambiente familiar é impedimento para o desenvolvimento e sucesso escolar da criança, justificando deste modo as dificuldades da criança. Por fim, o terceiro triângulo envolve uma aliança entre pais e professor, contra a criança. Acreditam que apesar de todos os esforços desenvolvidos estes são incapazes para ajudar a criança. O papel da criança é desqualificado apesar da suposta colaboração entre escola e família. Mas na realidade, há uma incapacidade por parte do professor e dos pais em distinguir os papéis e poderes particulares de cada um. Nem sempre é fácil perceber se o aluno fala em seu nome próprio ou se é um simples mensageiro. Apesar dos pais e dos professores desejarem o melhor para a criança, nem sempre têm as mesmas opiniões. Muitas vezes os conselhos de uma das partes incidem sobre o reforço da autoridade com o intuito de agir para o bem da criança, atribuindo culpa à outra parte. O confronto por vezes excede o bem-estar, a segurança, a auto-estima e o sucesso escolar da criança. Alguns pais anseiam, através do filho, intervir na escola para a fazerem evoluir ou a impedirem de mudar. A escola pode concordar que os pais queiram preservar os direitos do seu filho face ao professor, o que não lhes dá o direito de utilizarem a criança para defenderem determinada reforma ou se manifestar contra determinada pedagogia. Também não é aceite que um professor tente, através da criança e dos conselhos que lhe faz, alterar os valores ou modos de vida familiares. A maioria dos pais não aceita que o professor aconselhe e recomende, atitudes que não se refiram à componente escolar, sejam eles conflitos familiares, de higiene, alimentação ou programa de televisão. Perrenoud (1995) afirma que estes tipos de mecanismos podem evidenciar-se e assumir importância caso não seja estabelecido um diálogo sincero pelas partes envolvidas.

Considerações finais

Conclui-se assim que apesar de sabermos que não há receitas na educação torna-se

urgente que cada escola analise os factores que provocam os conflitos, para delinear estratégias que os minimizem. No entanto, temos consciência que não há soluções únicas, pois a solução adequada para uma situação, muda consoante os diferentes contextos e pessoas. Tal como refere Birzea (1982) educar não é formar alunos iguais, mas sim pretender que todos sejam bem sucedidos. Cada aluno é um caso e assim sendo, não há uma solução tipificada para cada situação de conflito.

São exigidos aos professores novos papéis, especialmente no que diz respeito às relações interpessoais. Analisar, compreender e orientar são capacidades essenciais quando se pretende a operacionalização de uma adaptação pedagógica com vista ao sucesso dos alunos. O papel do professor reside tanto na transmissão dos conteúdos como na sua capacidade de compreender as diferenças verificadas no seio de uma turma e na consequente adequação do ensino e consideração do maior número possível de variáveis de processo de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula (Carita & Fernandes, 1997).

Uma das hipóteses para progredir no que concerne à relação professor-aluno, centra-se nos vínculos que se estabelecem nas relações quotidianas para que a tarefa central de reposição e recriação da transmissão cultural aconteça. Uma das soluções passa pelo desenvolvimento de um trabalho baseado na recuperação da moralidade discente, através da relação com o conhecimento, o que pressupõe a implementação de regras. Destaque para um clima positivo dentro da sala de aula, tanto no domínio da relação como da organização do trabalho (Aquino, 1996b). Nota-se um aumento considerável da fragilidade do professor em lidar com uma constante tensão de forças antagónicas que ocorrem dentro de recinto escolar. Parece ter perdido a protecção que antigamente beneficiava, considerando-se abandonado, sozinho e sendo responsabilizado por diversos problemas encontrados na escola de hoje. Para além de transmitir o conhecimento, o professor vê-se na obrigação de dar educação aos seus alunos, sendo esta uma tarefa que deveria partilhar essencialmente com a família, o que muitas vezes não acontece (Aquino, 2000).

As teorias apresentam soluções por vezes reducionistas. Deve-se procurar

investigar com base nas teorias existentes, tentando aproveitar os contributos específicos de cada uma delas num enquadramento teórico coerente. O professor deve socorrer-se das estratégias comportamentalistas para resolver os problemas que surgem. Mas há que ter noção que ele próprio influencia o comportamento dos seus alunos. O modo como reage e como se sente na profissão que exerce influencia muitos dos actos dos seus alunos. Daí a importância do auto-conhecimento. Nas situações de conflito é necessário não se envolver emocionalmente para poder agir com firmeza e tranquilidade (Carita & Fernandes, 1997). A assertividade e uma boa gestão da sala de aula são aspectos fundamentais para o professor controlar e aniquilar os conflitos. Amado e Freire (2009) referem que a falta destas duas características revertem na desmotivação dos alunos o que converge em conversas transversais nas quais os alunos transportam situações do recreio que, muitas vezes, culminam em agressões verbais e até físicas. Por sua vez a escola para além de transmitir conhecimentos, informações e formar para uma profissão, deve formar alunos cidadãos, fornecendo-lhes as bases culturais que permitam decifrar as mudanças que ocorreram no seu percurso.

Capítulo IV

Estudos realizados

Capítulo IV: Estudos Realizados

Introdução

Neste capítulo alude-se a uma breve história acerca do surgimento dos programas de gestão de conflitos em alguns países tais como Estados Unidos da América, Reino Unido, Espanha e Portugal, enunciando algumas dessas medidas. De ressaltar que, apesar o nosso estudo incidir única e exclusivamente na gestão de conflitos, neste capítulo serão mencionados alguns programas que trabalham na área da violência pois na pesquisa que efectuamos, constatámos que a maioria dos programas de prevenção contra a violência, actuam e passam primeiramente pela gestão de conflitos. Posteriormente menciona-se projectos e estudos efectuados em vários países, com o intuito de implementar estas mesmas técnicas.

1. Implementação de Medidas e Projectos de Resolução de Conflitos no Mundo

Segundo Girard e Koch (1997), os programas para tentar solucionar os conflitos surgiram devido à necessidade de resolver e acabar com a violência nas escolas, que tanto preocupavam pais e professores. Assim, após uma alusão aos programas em alguns dos países pioneiros nesta temática abordaremos também os projectos ligados à gestão de conflitos bem como os projectos ligados ao combate da violência.

O Reino Unido e os Estados Unidos da América foram os primeiros países a iniciarem estes programas, na década de setenta (Stewart, 1998).

O Reino Unido foi assim um dos países pioneiros na implementação de programas de mediação de conflito introduzindo a mediação de pares nas instituições educativas.

Em 1981 foi fundada *Kingston Friends Workshop Group*,² uma associação que iniciou o seu trabalho desenvolvendo várias secções de esclarecimento sobre resolução

² Retirado de <http://www.kfmediation.org/>

de conflitos, nas escolas. O seu sucesso levou a que quatro anos mais tarde publicassem um manual orientador sobre métodos e técnicas de resolução de conflitos. Ao longo dos anos e para além das instituições educativas, este grupo difundiu as técnicas de resolução de conflitos a pais e famílias, mudando o seu nome em 2000 para *Kingston Friends Mediation* (KFM). Esta instituição encerrou as suas funções em 2008.

Mas o programa que mais se destaca neste país foi o dos *Quaker Peace Education* o qual em 1993, implementou um projecto de mediação em escolas desenvolvendo e focando a sua formação nos alunos, professores e comunidade envolvente. Estas formações tinham por base técnicas baseadas na comunicação e na cooperação. Um ano mais tarde, a Universidade de Ulster inseriu este projecto no seu centro de estudos de conflitos, denominando-o de *EMU Promotion School Project*, dando continuidade a este trabalho em várias escolas do primeiro ciclo (Stewart, 1998).

De modo idêntico ao do Reino Unido, nos Estados Unidos da América a instituição precursora nesta iniciativa foi os *Quaker's* com a implementação de programas de mediação de conflitos em 1972, através do programa *Children's Creative Response to Conflict Program* em diversas escolas de Nova York. Este projecto tinha como intenção treinar a não violência nas crianças (Girard & Koch, 1997).

Jonhson e Johnson (1995) citados por Amado e Freire (2007) referem que ainda nesta década na Universidade de Minnesote, uma equipa de investigadores construíram o *Teaching Students to be Peacemakers Program*. Como finalidade pretendiam incrementar técnicas de mediação e de negociação dirigidas aos alunos, para que estes pudessem assim solucionar os conflitos.

Em 1981 diversos pais e educadores fundaram o *Educators for Social Responsibility*, incidindo a sua acção na formação de professores. No ano seguinte foi edificado o programa mais célebre no que concerne aos conflitos, o *Conflict Resolution Resourcer for School and Youth Programme*, sendo conhecido actualmente por *Community Board Program*. A sua acção abrange as instituições académicas desde o Pré-escolar até o Ensino Universitário. Em 1985 surge outro programa, o *Resolving*

Conflict Creativity Programme o qual estabeleceu uma parceria como programa anteriormente fundado. Este incidiu a sua acção sobre os alunos patenteando um leque de opções pacíficas para resolver e gerir os conflitos, tendo por base a compreensão e a valorização das culturas (Brandoni, 1999). Dois anos mais tarde adoptou medidas de mediação de conflitos nas suas formações (Heredia, 1999).

Actualmente, segundo Amado e Freire (2009) este país aposta na formação de alunos como mediadores de conflitos. Estes alunos são voluntários aos quais é dada formação para que resolvam pacificamente os conflitos entre os estudantes numa tentativa de prevenir possíveis actos violentos e agressivos. Schumpf et al. (1997) citados por Amado e Freire (2009) ressaltam as principais características que os alunos deverão adquirir para exercerem esta função: a imparcialidade, o respeito e serem audientes empáticos. Assim, através das secções de mediação devem conduzir os alunos em conflito pelos seguintes estádios (Amado e Freire, 2009: 155):

- *Criar um bom clima para a secção de mediação e estabelecer protocolos;*
- *Recolher informação;*
- *Focar o diálogo em interesses comuns;*
- *Estabelecer opções;*
- *Avaliar opções e escolher soluções;*
- *Redigir o acordo e encerrar a secção* (usualmente, por mútuo acordo, estas secções são mantidas confidenciais. Neste projecto um membro é incumbido de observar ao longe todo o processo, para que no final transmita o *feedback* ao mediador).

Experiência similar foi desenvolvida por Johnson e Johnson (1995) citados por Amado e Freire (2007), os quais aplicaram um programa de formação de mediadores de pares designado por *Teaching Students to be Peacemakers Program*, com o intuito de

ensinar aos alunos, técnicas aprimoradas de mediação e negociação de conflitos. Estes autores relatam que antes de este programa ser executado, os alunos utilizavam estratégias destrutivas na resolução, fomentando a escalada do conflito e incumbindo a sua deliberação ao professor. Após a sua implementação, os estudantes aplicaram as estratégias adquiridas gerindo com sucesso os conflitos, sem recorrer à intervenção dos adultos e principalmente, não transferindo estas situações para a sala de aula ou outros contextos educativos.

Há vários anos a Unesco empenha-se em projectos contra a violência e os conflitos. Em 1974 adoptou os princípios para a construção da paz e em 1989 enunciou-os no “Internacional Congress of Peace in the Minds of Men”. Desde 1997 a Unesco perfilhou vários projectos inseridos numa cultura de Paz, como Programa de Transdisciplinaridade para a Educação, a Ciência, a Cultura e a Comunicação. Associou-se a grupos e instituições promotoras desta cultura por vários países. As Nações Unidas declararam o ano 2000 como o *Ano Internacional para a Cultura de Paz* e a década cingida entre 2001 a 2010 como a *Década Internacional para a Promoção da Não-violência e Paz para as Crianças do Mundo*.³

Em Espanha, as técnicas de gestão de conflitos nas instituições educativas iniciaram-se por volta de 1933, no país Basco e em 1996 na Catalunha. Estas foram introduzidas por docentes que anteriormente exerceram a sua profissão noutros países, importando assim as técnicas da mediação para as escolas espanholas. Em 1997 os processos de mediação chegaram às escolas de Madrid com formações de professores e implementação de um projecto de inovação educativa. Em 1998 foi promovido um programa piloto cuja finalidade visava formar mediadores de escola e informar/esclarecer toda a comunidade escolar acerca desta problemática. Actualmente este programa continua a ser implementado, quer através de formações de aprofundamento, quer através da introdução de grupos de mediação nas escolas. Um dos

³ Retirado de

(http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=1452&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

principais centros a trabalhar a mediação escolar foi o Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz (Torrego Seijo, 2003).

Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) resumem algumas das principais conclusões de estudos efectuados em Espanha acerca dos conflitos e da violência em recinto escolar, fruto de investigações de vários autores, entre eles Pikas (1975), Roland (1980), Mora-Merchán (1997), Ortega (1992) e de alguns centros de investigação. Neste artigo estes autores destacam as agressões verbais, os roubos e as intimidações físicas como as principais formas de intimidação entre os alunos. O recreio é o principal cenário para o desenrolar destas agressões sendo que as meninas caracterizam-se como sendo mais comunicativas e os rapazes como mais agressivos. Um dos estudos realizados em Espanha que estes autores destacam, centrou-se na província de Córdoba e Granada, o qual incidiu sobre o comportamento dos alunos da Educação Primária, durante a aula. Constatou-se que há brigas entre os alunos na sala de aula, há alunos que perturbam os outros e que perturbam o ritmo da aula e que os alunos sentem-se mal por serem vítimas dos outros. A maioria destes alunos afirma que numa situação de contrariedade com um colega não insiste na discussão afastando-se ou indo dizer à professora. Alguns alunos afirmam que é difícil portar-se bem nas aulas apontando para esta dificuldade factores como os outros interromperem constantemente a aula, não quererem portar-se bem, não cumprirem as normas, não terem vergonha e serem teimosos. A maioria destes alunos afirma que não é difícil cumprir as normas e que acham importante trabalhar em grupo

Assim a nível mundial são vários os projectos que se destacam na área da gestão dos conflitos. Apesar de alguns se encontrarem dirigidos à violência, todos eles baseiam a sua intervenção primária na gestão de conflitos. A *Campanha Global de Prevenção da Violência (Global Campaign for Violence Prevention)* surgiu da necessidade de dar resposta ao Relatório Mundial da Violência da Organização Mundial da Saúde. O principal objectivo foi servir de base para a implementação das recomendações apresentadas no relatório, cujos objectivos gerais são:

- Ampliar a capacidade de recolher dados sobre a violência;

- Investigar as causas, consequências e prevenção;
- Promover a prevenção primária da violência;
- Promover a equidade e igualdade social e de género para prevenir a violência;
- Melhorar os cuidados e apoio às vítimas;
- Desenvolver um plano nacional de acção.

Outro programa em desenvolvimento é o *EDC – Education Development Center* de 1995, o qual tem como principais objectivos promover e implementar vários projectos que ajudem crianças e jovens a desenvolver e adquirir competências de vida. Este centro implementa programas de resolução de conflitos, formando equipas de mediação, que apoiam os alunos a resolver os conflitos, bem como programas de prevenção do crime e do relacionamento com a lei. Promove também projectos que visam a educação de competências de comunicação interpessoal, competências de tomada de decisão, educação para a redução da agressividade e gestão da raiva, educação para a paz e promoção da consciência cultural e da redução da exclusão (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

1.1 Portugal

Os projectos de gestão de conflitos são recentes em Portugal, contudo apresentamos de seguida alguns que se encontram implementados.

A Gesposit é um programa de mediação financiado pela Connect DCXXII, o qual foi implementado em três escolas desde Outubro de 2000. Este projecto pretende fornecer aos alunos um leque de soluções, para que estes sejam capazes de resolver os conflitos sem recorrer a formas de violência. Este projecto encontra-se em desenvolvimento na Bélgica, na França, na Irlanda, na Itália e na Espanha. A formação

aos alunos é ministrada por professores, psiquiatra, psicólogos, advogados e criminólogos provindos destes programas nos diversos países.⁴

Portugal conta também com a *Linha do Professor*, a qual tem como intuito prestar apoio directo aos professores que vivenciam situações de indisciplina e violência na escola. Esta mesma equipa implementou o projecto *Aprendo para Vencer* o qual almeja apoiar os professores fornecendo possíveis soluções para as suas preocupações, interesses e necessidades bem como conselhos para uma intervenção antecipada junto dos alunos do 1.º Ciclo.⁵

A *Associação de Mediadores de Conflitos* constituída por vários associados fundadores, apresenta-se como mais uma instituição em Portugal que visa divulgar e exercer diferentes alternativas de resolução de conflitos. No que concerne à mediação escolar, esta associação insere a sua actuação sobre toda a comunidade escolar desde os pais, os alunos, os docentes e pessoal não docente.⁶

A Universidade Lusófona do Porto conta com um *Instituto de Mediação*, o qual ambiciona promover a mediação de conflitos em Portugal. Entre as várias actividades desenvolvidas por este Instituto, destaque-se a promoção e desenvolvimento de programas, acções de formação, seminários, conferências, workshops e desenvolvimento de projectos de investigação.⁷

Em Portugal realizou-se o *Seminário Internacional de Mediação*⁸, em Aveiro em Janeiro de dois mil e sete. Um ano mais tarde, em Gondomar, em Maio de dois mil de

⁴ Retirado de http://ec.europa.eu/education/archive/connect/pt-001_en.html

⁵ Retirado de http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=194,1336656&_dad=portal&_schema=PORTAL

⁶ Retirado de <http://www.mediadoresdeconflitos.pt/?Area=4>

⁷ Retirado de http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=194,1454219&_dad=portal&_schema=PORTAL

⁸ Retirado de <http://mediadornaescola.wordpress.com/page/2/>

oito o ocorreu o IIº *Seminário Internacional A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: Diversidade de Práticas – Unidade da Mediação*⁹, promovido pela Associação Fórum Mediação, com o intuito de promover as técnicas de mediação junto da sociedade civil.

Estão implementados outros programas em Portugal na área da prevenção da violência, os quais encontram-se directamente ligados à gestão de conflitos pois utilizam-nos como medida de prevenção. Passamos a enunciar alguns desses programas:

- **Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais (PPCPS) na prevenção da violência** – Auxilia crianças e adolescentes a desenvolverem capacidades pessoais e relacionais, usando a reflexão individual para incidir sobre os relacionamentos entre as crianças, procurando ampliar e divulgar alternativas a cada situação conflituosa. Promove a inserção social, o entendimento e a cooperação com os outros. Este Programa define-se em cinco conteúdos estruturais: A comunicação interpessoal, a identificação e gestão das emoções, a identificação e solução dos problemas e gestão de conflitos, a promoção de competências sociais e da assertividade e por fim, as expectativas face ao futuro (Matos et al, 2009).
- **Programa de Promoção de Competências Sociais** - Crianças e adolescentes- Incide o seu trabalho em crianças entre os oito e os dez anos e nos adolescentes entre os treze e os quinze anos de idade. Procura desenvolver competências aos níveis da comunicação interpessoal, verbal e não verbal, da identificação e resolução de problemas e no reconhecimento dos diferentes tipos de interacção relacional e sua adequação às diversas situações do quotidiano (Matos, 1998 citado por Matos et al, 2009).
- **Aventura Social e Risco – CERCIZIMBRA** – Este projecto trabalha no reconhecimento e análise dos diferentes comportamentos verbais e não verbais, bem como na identificação e reflexão sobre as vantagens e problemas dos diferentes tipos relacionais (assertivo, agressivo, passional). Tenta que os jovens

⁹ Retirado de <http://www.forum-mediacao.net/module3display.asp?id=8&page=1>

com deficiência mental, entre os dezasseis e os dezanove anos de idade aprendam um método para abordarem os problemas, dando ênfase à aplicação de competências aprendidas a contextos reais (Simões & Matos, 1999 citado por Matos et al, 2009).

- **Aventura Social e Risco- Menores Tutelados na Comunidade, Instituto de Reinserção Social** – Este programa trabalha com jovens entre os catorze e os dezasseis anos de idade, desenvolvendo a comunicação verbal e não-verbal, identificando as situações problemáticas e ajudando na gestão de conflitos. Auxilia também a conhecer e desenvolver competências sociais simples e a assertividade entre os jovens (Matos, 2005 citado por Matos e tal, 2009).
- **Aventura Social na Comunidade – Instituto de Apoio à Criança** – Promove competências pessoais e sociais nas crianças do primeiro e secundo ciclos através do desenvolvimento de capacidades ao nível da comunicação interpessoal, da resolução de problemas e da assertividade (Simões & Matos, 2001, citado por Matos et al, 2009).
- **Aventura Social e Risco- Casa Pia de Lisboa** – Procura desenvolver nas crianças, jovens, técnicos e pais, competências pessoais e sociais que ajudem na escolha, promoção e permissão de escolhas saudáveis ao nível dos estilos de vida, promoção da autonomia, optimização das relações e comunicação interpessoais e gestão de emoções. Actua também na prevenção e diminuição de comportamentos agressivos e disruptivos (Matos et al, 2009).

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) realizou um estudo comparativo entre 23 países no ano de 2007, com o intuito de comparar as condições de trabalho e o ambiente de ensino e aprendizagem nas escolas. Este estudo restringiu-se a escolas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e contou com a participação de Portugal. Destaque-se que este estudo concluiu que o mau comportamento dos alunos prejudica e perturba o bom funcionamento da aula e que os professores revelam que uma boa parte do tempo lectivo destina-se a manter a

disciplina.

O estudo efectuado por Pacheco (2006) à Escola Básica 2, 3 Pêro de Alenquer, em Lisboa teve como intuito analisar o ambiente escolar assim como as dinâmicas que o determinam. Esta investigação concluiu que os conflitos existentes na escola são maioritariamente verbais (orais ou escritos) seguindo-se os corporais. A faixa etária também tem pertinência neste estudo pois revelou que os conflitos de natureza física/verbal são característicos dos alunos mais novos e os de natureza psicológica são próprios dos alunos mais velhos. O local privilegiado para que estes se desenrolem é no recreio. Para solucionar os conflitos que emergem, esta escola incrementou estratégias de tutoria, sendo incumbido para essa função um professor/tutor. Este tem como tarefa auxiliar os alunos mais conflituosos, exercendo funções de mediador na gestão dos conflitos. A escola aposta na relação de cumplicidade entre o aluno e o tutor para que estes casos sejam mais facilmente solucionados. Nos casos mais graves de condutas inapropriadas, o tutor comunica o caso ao Conselho Executivo o qual aplica o procedimento mais adequado de acordo com os normativos legais previstos. No caso de ausência do tutor, a ocorrência é delegada ao Vice-Presidente responsável pelo sector dos alunos. Este por sua vez, tenta solucionar o problema procurando a sua origem e enfatizando o diálogo e a comunicação entre as partes envolvidas, desenvolvendo uma resolução mediatizada do conflito. Numa tentativa paralela de prevenir os conflitos, esta escola dinamiza actividades extralectivas, por estas serem relevantes na prevenção de condutas disruptivas por parte dos alunos. Notoriamente neste estudo, relata-se um certo incómodo na relação escola-família por parte dos docentes, os quais pretendem mais apoio por parte destes na educação dos educandos, o que não acontece.

Noutra investigação, Oliveira (2007) realizou um estudo acerca da resolução de conflitos, a alunos do 4.º Ano de escolaridade de escolas situadas em Arruda dos Vinhos. Assim concluiu que, a maioria dos alunos inquiridos considera que o ambiente na escola é bom, salientando que as regras são cumpridas com rigor, no entanto, confirmam a existência de conflitos. No que respeita aos conflitos existentes entre aluno/aluno destaque para os insultos e agressões físicas como os mais usuais, realçando

os recreios e a sala de aula como os locais privilegiados para estes se desenrolarem. No que concerne aos conflitos entre aluno/professor estes provêm na grande maioria, do desrespeito pelas regras estabelecidas. Neste estudo os alunos revelaram que preferem dialogar e chegar a um acordo com o colega, mas as agressões ainda são muito frequentes nestes episódios. Apesar da maioria dos alunos admitirem que não conseguem resolver os conflitos, estes patenteiam medo em se queixar a um adulto com receio de represálias por parte dos colegas. Em suma, neste estudo a autora conclui que a origem dos conflitos nesta escola depreende-se com o facto de os alunos quererem o controlo sobre os recursos e sobre o poder. Há que salientar o facto de que os alunos gostariam de aprender estratégias de resolução e de serem eles próprios a resolverem os seus conflitos.

O estudo realizado por Rosa (2007) demonstra resultados semelhantes ao de Oliveira (2007). Este teve como objectivo conhecer a perspectiva dos alunos do 4.º Ano de escolaridade do Concelho do Seixal acerca dos conflitos. Em suma, este estudo concluiu que apesar do ambiente escolar ser considerado bom e das regras serem cumpridas com rigor, os conflitos entre os alunos é muito significativo. Na base destes distúrbios estão novamente as agressões verbais e físicas (insultos, ameaças) e os roubos. O recreio continua a ser o local privilegiado para o despertar/confronto destas situações, sendo o controlo sobre os recursos o factor que mais desencadeia os conflitos entre os alunos. No rol de situações conflituosas, os alunos consideram que os conflitos entre alunos e auxiliares é significativo, no entanto entre alunos e professores têm vindo a diminuir. Segundo este estudo os discentes afirmam que conseguem resolver as situações conflituosas autonomamente dando preferência à intervenção dos colegas na resolução. A larga maioria demonstra interesse na aprendizagem de técnicas de resolução de conflitos.

No que concerne à Região Autónoma da Madeira encontram-se em estudo duas teses no âmbito do Mestrado em Administração Educacional da Universidade da Madeira. Estas teses intitulam-se Gestão de conflitos em contexto escolar- o líder como mediador e A influência do líder no processo de gestão e mediação de conflitos- Estudo

de caso numa escola do 1.º Ciclo da Região Autónoma da Madeira. Estas duas teses ainda não se encontram concluídas nem publicadas.

2. Projectos

Peace at school: Mediating together through the Internet State

Este projecto foi empregado pela União Europeia com o intuito de combater situações conflituosas tais como exclusão social, bullying, violência escolar, racismo, absentismo escolar, vandalismo e problemas de integração. Destina-se aos alunos do ensino secundário baseando-se na mediação entre pares. Assenta em jogos virtuais que permitem a interação de grupos de alunos, professores e mediadores sendo supervisionado por um moderador externo. Conta com a colaboração de vários países entre eles Itália, Alemanha, Roménia, Espanha e Reino Unido.¹⁰

3. Estudos Realizados

Apresentamos de seguida alguns estudos realizados acerca dos conflitos.

Kyratzis e Guo

Kyratzis e Guo (2001) citados por Amado e Freire (2009) desenvolveram uma pesquisa comparativa entre crianças do Pré-escolar pertencentes à classe média dos Estados Unidos da América e da China. Este estudo teve como intuito analisar as estratégias linguísticas utilizadas nas situações de conflito, incidindo sobre as expressões verbais utilizadas, as quais estão inerentes ao processo do conflito. Pesquisas desenvolvidas anteriormente em crianças, por estas e outros autores, evidenciaram as seguintes estratégias verbais:

¹⁰ Retirado de <http://www.avataratschool.eu/> em 01/01/2009

- Argumentação;
- Estratégia de adiamento;
- Marcadores de oposição;
- Censuras e críticas face a face.

Após a realização deste estudo, Kyratzis e Guo (2001) citados por Amado e freire (2009) constataram o uso da conjunção “e” como mais uma expressão verbal. Esta é considerada uma estratégia indirecta por incutir a utilização de uma oposição no processo verbal do conflito.

Cook-Gumperz e Szymansky

Cook-Gumperz e Szymansky (2001) realizaram um estudo com crianças da Califórnia numa sala de aula bilingue (inglês-espanhol). Com o intuito de incidir sobre a aprendizagem cooperativa, a professora desta turma dividiu os alunos em grupos, os quais apelidou de *famílias*. Esta metáfora foi utilizada com a intenção de fomentar nos alunos a cooperação. O objectivo seria desenvolver e distribuir tarefas pelo grupo à semelhança do que acontece nas famílias. Concluiu-se que as meninas actuavam como irmãs mais velhas confirmando a participação de todos nas actividades. Esta estratégia fez com que se desenvolvesse uma atitude cooperativa entre os membros de cada grupo, mas esta postura não se manteve em relação aos membros dos outros agregados. Nesta pesquisa o autor constatou a estratégia *censuras/críticas a terceiros* descoberta por Farris (1991) citado por Nathan (2004), quando uma criança foi criticada por um membro do próprio grupo (a crítica não lhe foi dirigida directamente apesar dela estar a ouvi-la) e colocada como não-competente dentro do próprio grupo.

Considerações finais

Como se constata, Portugal encontra-se ainda nos primórdios no que concerne à aplicação de técnicas de gestão de conflitos nas escolas. Apesar de solicitarmos informações bem como resultados de estudos/pesquisas a diversas pessoas e entidades ligadas às várias associações e instituições supracitadas, não obtivemos quaisquer respostas. A pesquisa realizada inseriu-se sobre diversos sites e artigos/notícias publicadas acerca destes projectos. No que concerne aos estudos nesta área, são escassos, o que faz com que tenhamos pouca noção do que se passa realmente nas escolas. Daí urge a necessidade realizar uma investigação acerca deste tema para analisar e entender como são geridos os conflitos em contexto de sala de aula. O próximo capítulo relata como será processada este estudo, discriminando a metodologia a utilizar, a amostra, os objectivos e os resultados que se pretende obter.

II PARTE

Marco Empírico

Capítulo V

Desenho e Metodologia da Investigação

Capítulo V: Desenho e Metodologia de Investigação

Introdução

Neste capítulo debruçaremos-nos sobre a parte empírica da nossa investigação. O estudo a desenvolver procurará estudar e compreender como são geridos os conflitos na sala de aula. Será efectuada uma investigação descritiva a qual terá o intuito de recolher atitudes, opiniões e procedimentos relacionados com a gestão de conflitos, por parte dos alunos e professores das escolas do 1.º Ciclo da Região Autónoma da Madeira.

Este capítulo contém uma descrição dos objectivos a atingir, a metodologia a implementar, a população-alvo seleccionada, bem como a justificação acerca da importância deste estudo na Região Autónoma da Madeira.

1. Justificação da Investigação

Previamente à apresentação das linhas orientadoras do nosso estudo gostaríamos de descrever os motivos que deram origem a esta investigação.

O facto de a nossa actividade profissional decorrer no primeiro ciclo, faz com que contactemos directamente com a realidade académica e com os problemas que assolam o ambiente escolar e preocupam maioritariamente a classe docente. Daqui surge a escolha deste ciclo como base de incidência desta investigação. A comunicação social cada vez mais noticia casos de violência, que aumentam sucessivamente nas escolas. Os professores debatem-se todos os anos com estes episódios. Fala-se de violência e como combatê-la, reflecte-se, tomam-se medidas, mas chega-se à conclusão de que essas medidas são insuficientes para travar esta problemática.

Após reflectirmos sobre este assunto e, com o intuito de que, de alguma maneira

este estudo pudesse contribuir para despertar/informar e/ou ajudar nesta problemática, decidimos não incidir o nosso estudo sobre a violência mas sim no que, após várias pesquisas, consideramos ser um dos factores principais para a desencadear: os conflitos. Como anteriormente citamos, Costa (2003) confirma esta ideia, afirmando que a violência muitas vezes está na origem ou no final das relações conflituosas, tornando-se numa estratégia radical para resolver os conflitos.

Assistimos diariamente à má gestão dos conflitos nas escolas as quais geram indisciplina e violência por parte dos discentes. Surgem com estes o insucesso, a desmotivação, o abandono escolar a curto e a médio prazo, a delinquência, entre outros aspectos, nos alunos. Os efeitos negativos acabam por afectar praticamente todo o contexto escolar.

Um olhar unilateral e linear sobre o conflito tem levado a escola a ser frequentemente notícia, não para enaltecer o seu papel educativo e formativo, mas para realçar acontecimentos de indisciplina e violência a que os diferentes actores da instituição são sujeitos, procurando vítimas e agressores (Costa, 2003:9). Torna-se assim indispensável analisar que estratégias são utilizadas pelos docentes para lidar com esta problemática e se estas surtem o efeito desejado a curto e longo prazo. Importa saber se estes conhecem as técnicas mais usuais na gestão de conflitos (mediação e negociação), se as aplicam e se estas são eficientes para colmatar as múltiplas situações conflituosas que diariamente surgem no contexto escolar.

Para educar é necessário lidar com os conflitos de maneira a geri-los o mais correctamente possível. A gestão de conflitos na sala de aula pode-se tornar num excelente alicerce para o conhecimento e educação dos alunos. É necessário investigar também se essas técnicas são transmitidas aos discentes, para que estes possam gerir as situações conflituosas de modo racional, equilibrado e sem a intervenção de um adulto.

As diferenças culturais ou um simples desentendimento são muitas vezes levados para dentro da sala de aula e/ou objecto de brigas verbais e corporais. Os conflitos tornaram-se num dos principais bloqueios ao normal desenvolvimento do processo de

ensino/aprendizagem e da relação professor/aluno. Esta problemática representa uma falta de reconhecimento da autoridade do docente. Se as situações conflituosas não forem bem geridas e rapidamente solucionadas ir-se-ão arrastar e acentuar no seu grau de incidência.

Mas muitas vezes os professores, quando são chamados a intervir na gestão dos conflitos, nem sempre adoptam as melhores estratégias de resolução. A tomada de uma decisão baseada na autoridade que possui, o decretar um parecer favorável a uma das partes sem justificação plausível ou o simples facto de ignorar o conflito, são situações que, por serem mal resolvidas e incompreendidas pelos alunos, acabam em disputas entre estes emergindo situações que desencadeiam a violência física.

Geralmente os conflitos entre os alunos culminam em violência física ou verbal, para a qual é necessário a intervenção de terceiros para a finalizar. Após estes episódios urge a necessidade de proceder a uma análise conjunta (entre alunos intervenientes e um mediador) dos factores que desencadearam o episódio para que a briga não se repita. Mas regra geral, por vários motivos, este processo de mediação não acontece, podendo surgir novas situações violentas entre os discentes.

De igual gravidade são os episódios de violência por parte dos alunos em relação aos professores. Os conflitos originários, como já referimos anteriormente, por múltiplos factores, facilmente ultrapassam a barreira da agressividade. Por várias razões, os docentes demonstram receio em exercer a sua autoridade confrontando-se assim com vários e sistemáticos episódios de violência psicológica, física e verbal. Algumas queixas são apresentadas por professores, outras encobertas por medo de represálias, mas na realidade raras são as medidas implementadas para colmatar e resolver estas situações.

Como alguns dos estudos já citados anteriormente (ex: Escola de Arruda dos Vinhos e Escola do concelho do Seixal) revelam que é no recreio que se desenrolam a maioria dos conflitos, decidimos estudá-los no espaço de sala de aula, pois é neste área que os alunos passam a maior parte do tempo e onde se desenvolvem as relações entre

professor e aluno. Outro dos motivos, é devido ao facto dos professores queixarem-se da dificuldade em manter ordem dentro deste espaço. Maior ainda, é o receio destes intervirem exercendo a sua autoridade, por medo de reacção por parte das famílias dos alunos ou por medo de “infringir” a lei. Afirmam que grande parte dos alunos de hoje tem vontade de desprezar e desobedecer às regras estabelecidas e que a família muitas vezes não ajuda a combater este facto. As relações entre os professores e os alunos tornam-se assim cada vez mais complexas e de difícil resolução. Não é, no entanto, intuito deste trabalho ampliar o estudo aos encarregados de educação, mas sim cingi-lo ao universo de professores e alunos, devido ao nosso campo de estudo ser a sala de aula. Ambicionamos também comparar o ensino público com o privado, para analisar se existem diferenças na ocorrência de conflitos e na sua gestão. Por fim, a cidade escolhida para este estudo justifica-se pelo facto de ser aquela onde se localizam a maioria das escolas privadas, o que nos possibilita fazer uma melhor e mais restrita comparação entre os dois tipos de ensino.

2. Problema da Investigação

Este trabalho centra-se no seguinte tópico:

Justificar que “Os conflitos no Ensino Básico (4.º ano) diferem a nível da convivência no ensino público e privado no Concelho do Funchal (Portugal)”

2. Problema de Investigación

Este trabajo se centra en el siguiente tema:

Justificar que "Los conflictos en la Educación Básica (4º año), difieren en el ámbito de la convivencia respecto a la Enseñanza privada y pública en el Conselho de Funchal (Portugal)".

3. Objectivos da Investigação

3.1 Objectivo Geral

Após a justificação e apresentação do problema de investigação deste estudo delineamos os objectivos de acordo com a população que estamos a analisar: alunos e professores. Como objectivo geral desta investigação estipulamos o seguinte:

- Analisar os diferentes conflitos gerados na aula nos diferentes contextos público e privado no 4.º ano do Ensino Básico, pertencentes ao concelho do Funchal (Portugal).

3.2 Objectivos Específicos

Delineamos os seguintes objectivos específicos:

Alunos:

- Conhecer as características de identificação dos alunos.
- Descobrir, na perspectiva dos alunos, a predominância dos conflitos segundo o género e a idade.
- Analisar a percepção dos alunos em relação aos colegas, aos professores e à escola.
- Conhecer as percepções dos comportamentos e motivos que geram situações conflituosas nos alunos na sala de aula.
- Determinar as reacções dos professores e dos alunos perante os conflitos.

Professores:

- Conhecer as características de identificação dos professores.
- Analisar as percepções acerca da influência da idade e dos anos de serviço dos professores, nas situações de conflitos entre professor e aluno.
- Analisar as percepções acerca dos comportamentos e dos motivos que geram situações conflituosas nos alunos de ambos os tipos de ensino.
- Indagar acerca do conhecimento e aplicação de técnicas de gestão de conflitos pelo professor e transmissão destas aos alunos.
- Conhecer as diversas reacções dos professores perante um conflito.
- Descobrir episódios de agressões ou violência.

Alunos e Professores:

- Analisar os tipos de conflito que ocorrem no 4.º ano do Ensino Básico no ensino público e privado.

3. Objetivo de la Investigación

3.1 Objetivo general

Después de la presentación y justificación del problema de investigación exponemos los objetivos de este estudio de acuerdo a la población que estamos considerando: estudiantes y profesores. Como objetivo general de esta investigación establece lo siguiente:

- Analizar los diferentes conflictos generados en el aula en los distintos contextos públicos y privados de enseñanza en el 4º curso de Educación Básica, perteneciente al Conselho de Funchal (Portugal)

3.2 Objetivos específicos

Hemos descrito los siguientes objetivos específicos:

Alumnos

- Conocer las características de identificación de los estudiantes.
- Descubrir desde la perspectiva de los alumnos, la prevalencia de conflictos de acuerdo al género y la edad.
- Analizar las percepciones de los estudiantes en relación a sus compañeros, maestros y la escuela.
- Conocer las percepciones de los comportamientos y las motivaciones que generan situaciones de conflicto en los alumnos en el aula.
- Determinar las reacciones de los profesores y estudiantes en el conflicto.

Profesores:

- Conocer las características de identificación de los profesores.
- Analizar las percepciones acerca de la influencia de la edad y años de servicio de los docentes en las situaciones de conflicto entre profesor y alumno.
- Analisar las percepciones de los comportamientos y de las motivaciones que generan situaciones conflictivas en los estudiantes de ambos los tipos de

educación.

- Indagar acerca de los conocimientos y aplicación de las técnicas de gestión de conflictos de los maestros y su transmisión a los estudiantes.
- Conocer las diversas reacciones de los maestros en un conflicto.
- Descubrir episodios de agresión o violencia.

Alumnos e Profesores:

- Analizar la tipología de conflictos en el 4º año de Enseñanza Básica respecto a la Enseñanza Privada y Pública.

4. Metodologia

Por métodos entende-se um conjunto de acções que são efectuáveis com o intuito de obter objectivos, os quais norteiam uma investigação através da selecção e delineação de técnicas. No que concerne à investigação destaca-se o método qualitativo e o método quantitativo. As ciências sociais e as ciências da educação incidem a sua investigação em supostos epistemológicos que encaminham certas orientações e tradições de investigação chamados de paradigmas. Os paradigmas são esquemas teóricos adoptados por uma comunidade científica para que haja uma uniformidade na linguagem, nos valores, nas metas e nas normas. Cada tipo de método está assim associado a uma visão paradigmática diferente e original. Algumas das investigações não se restringem apenas à escolha e ao uso de um destes métodos. Muitos combinam os dois utilizando a denominada metodologia mista ou a ecléctica às quais faremos uma breve alusão.

Reichadt e Cook (1986) citados por Carmo e Ferreira (2008) caracterizam e distinguem os dois paradigmas: O **paradigma qualitativo** que também encontramos na

literatura designado por *hermenêutico, interpretativo, fenomenológico, construtivista, simbólico, naturalista, humanística* ou *etnográfico* e o **paradigma quantitativo** também denominado de *positivista empírico, racionalista e neopositivista*.

O paradigma quantitativo prevaleceu nos séculos XIX e início do XX ligados profundamente a grandes teóricos como Comte (1798-1957) e Durkheim (1858-1917). Estes defendiam a ideia de unidade das ciências, a utilização de um método igual para todas as áreas. Comte, construiu os seus fundamentos em duas linhas de raciocínio. Uma delas mencionava a lei dos três estágios da sociedade: o teológico, o metafísico e o positivismo, por estes seres entendidos como etapas fundamentais no processo humano de compreensão da sociedade e do mundo. A segunda linha de raciocínio hierarquizava as ciências seguindo a seguinte ordem: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. Desta forma as ciências sociais e humanas foram associadas às ciências naturais ou exactas. Outro dos pensamentos defendidos era que o investigador não poderia avaliar ou fazer julgamentos mas manter a objectividade de maneira a que as suas convicções e valores não influenciassem o processo de pesquisa, tornando-se a pesquisa social neutra. No entanto este paradigma mostrou-se incapaz de dar respostas a alguns problemas que surgiam. Nasce então o paradigma qualitativo contando com investigadores como Bronfenbrenner (1976), Campbell (1978), Cronbach (1975) e Glass (1975) para a sua implementação. Por sua vez estes defendiam uma metodologia específica que abrangesse a especificidade das ciências sociais e humanas. Este tipo de pesquisa procura compreender os seres humanos como indivíduos na sua totalidade e no seu contexto. Procura evitar a fragmentação causada pela abordagem positivista e experimental a qual analisa parcelas do indivíduo (Santos Filho, 2001).

Reichardt e Cook (1986), citados por Carmo e Ferreira (2008), enumeram as principais diferenças entre estes dois tipos de paradigmas, como evidencia a seguinte tabela:

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.

Interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua.	Procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjectivo.	Objectivo.
Próximo dos dados; perspectiva a partir de dentro.	À margem dos dados; perspectiva a partir de fora.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados reais, ricos e profundos.	Fiável: dados sólidos e repetíveis.
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Tabela 11- Paradigma Qualitativo versus Paradigma Quantitativo (Reichardt e Cook, 1986)

Cada método está ligado a uma perspectiva paradigmática própria. Assim o método quantitativo é característico da investigação experimental ou quasi-experimental. Esta investigação pressupõe a observação dos factos, a enunciação de hipóteses para esses factos, o controlo de variáveis, a triagem aleatória da amostra a validação ou rejeição de hipóteses mediante os dados obtidos e uma análise estatística desses dados obtidos. Toda esta investigação pressupõe que o investigador trace um plano de trabalho com objectivos e procedimentos detalhados acerca da investigação a realizar. Os principais objectivos da metodologia quantitativa são o estabelecer relações entre as variáveis em estudo, as descrições fruto do tratamento estatístico e o testar de teorias. Impele, neste método a escolha da amostra, a qual deverá ser representativa da população em estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

Por sua vez, a metodologia qualitativa caracteriza-se pelo desenvolvimento de

conceitos pelo investigador com o intuito de compreender os fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados (Glaser & Strauss, 1967 citado por Carmo & Ferreira, 2008). Nesta perspectiva, o investigador analisa na globalidade os indivíduos, os grupos e as situações o que lhe fornece uma visão mais ampla e real do contexto de estudo. O investigador é quem recolhe os dados numa investigação caracterizada por ser descritiva (Carmo & Ferreira, 2008).

A combinação destes dois métodos facilita a triangulação, ou seja, a combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas, porque cada método patenteia características distintas da realidade empírica (Patton, 1990 citado por Carmo & Ferreira, 2008).

Além destes mencionados surge ainda outro paradigma. De salientar que realizaremos apenas uma breve alusão a este, pois o nosso estudo não incidirá sobre este paradigma. O paradigma *sócio-crítico* assim é denominado, engloba tendências tais como a neo-marxista, feminista, freiriano, participatório e transformista. A influência destas tendências consideram que este paradigma veio mudar as regras do jogo mas não a natureza deste (Mertens, 1997 citado por Coutinho, 2005). Este paradigma surge ligado ao factor social e cultural direccionando-se para a produção do conhecimento científico com o intuito de mudar o mundo com vista à liberdade, justiça e democracia. Pressupõe a realidade como dinâmica e evolutiva. As pessoas são percebidas como agentes activos da construção e configuração da realidade e possuem um sentido histórico e social.

Esta teoria baseia-se nos seguintes pressupostos:

- A investigação arquitecta-se partindo das necessidades naturais do Ser Humano sendo influenciada pelas condições sociais e históricas, pois nem a ciência nem as metodologias utilizadas são puras e objectivas. Admite a existência de outros tipos de conhecimento além da ciência.
- A realidade projectada pela ciência não é objectiva nem neutra. O

conhecimento humano possui três interesses: técnico, prático e emancipatório.

- É a ideologia que torna possível compreender a realidade de cada pessoa, através da descoberta dos seus interesses. A emancipação efectua-se nos aspectos libidinal, institucional e ambiental.

Segundo este paradigma o conhecimento adquire-se de acordo com um processo de construção e reconstrução da teoria e da prática onde os participantes tornam-se em investigadores (Bravo & Eisman, 1998).

No entanto, alguns autores mostrando-se descontentes com os problemas e os obstáculos relacionados com os métodos existentes passaram a defender a impossibilidade de um método perfeito. Duque (2004) rotula a busca pelo “método perfeito” pelo “método mais adequado”. Desta constatação nasce a defesa do eclectismo numa busca de flexibilizar as metodologias, rompendo com a rigidez imposta por muitos métodos e valorizando no processo ensino-aprendizagem os professores, os alunos e o próprio contexto de aprendizagem. Assim no geral, o eclectismo traduz-se na possibilidade de escolhas metodológicas mais adequadas e coerentes ao estudo. De realçar que o eclectismo deve ser entendido como flexibilidade de métodos e não como a ausência destes. Este método permite que o investigador seja capaz de fazer as escolhas metodológicas necessárias para o desenvolvimento do seu estudo, tendo sempre como foco os objectivos traçados.

Assim reportando-se à metodologia da nossa investigação esta pode-se classificar como descritiva e ecléctica: descritiva porque descreve as características da população e estabelece relações entre as variáveis do estudo através do questionário; ecléctica porque nesta investigação há uma fusão de vários métodos (quantitativos e qualitativos).

Patton(1990 citado por Carmo & Ferreira, 2008) afirma que a combinação de metodologias num estudo torna o plano de investigação mais “sólido” pois permite a triangulação dos resultados. Este autor enumera quatro tipos de triangulação:

- Triangulação de dados - utilização de uma variedade de fontes num mesmo estudo.
- Triangulação de investigadores- utilização de vários investigadores ou avaliadores.
- Triangulação de teorias- a utilização de várias ópticas para analisar um mesmo agrupado de dados.
- Triangulação metodológica- a utilização de diversos métodos para analisar um problema.

Pelos motivos acima descritos, neste estudo utilizaremos uma triangulação metodológica. A utilização de vários métodos pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos e a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros (Carmo & Ferreira, 2008).

Para tornar possível esta investigação seguimos os vários passos necessários para realizar qualquer estudo. Partindo das necessidades observadas na nossa prática pedagógica passando pela investigação teórica, pelo desenho de investigação, construção, aplicação e análise dos instrumentos chegaremos por fim às conclusões do nosso estudo. A figura 4 representa um esquema da sequência da nossa investigação:

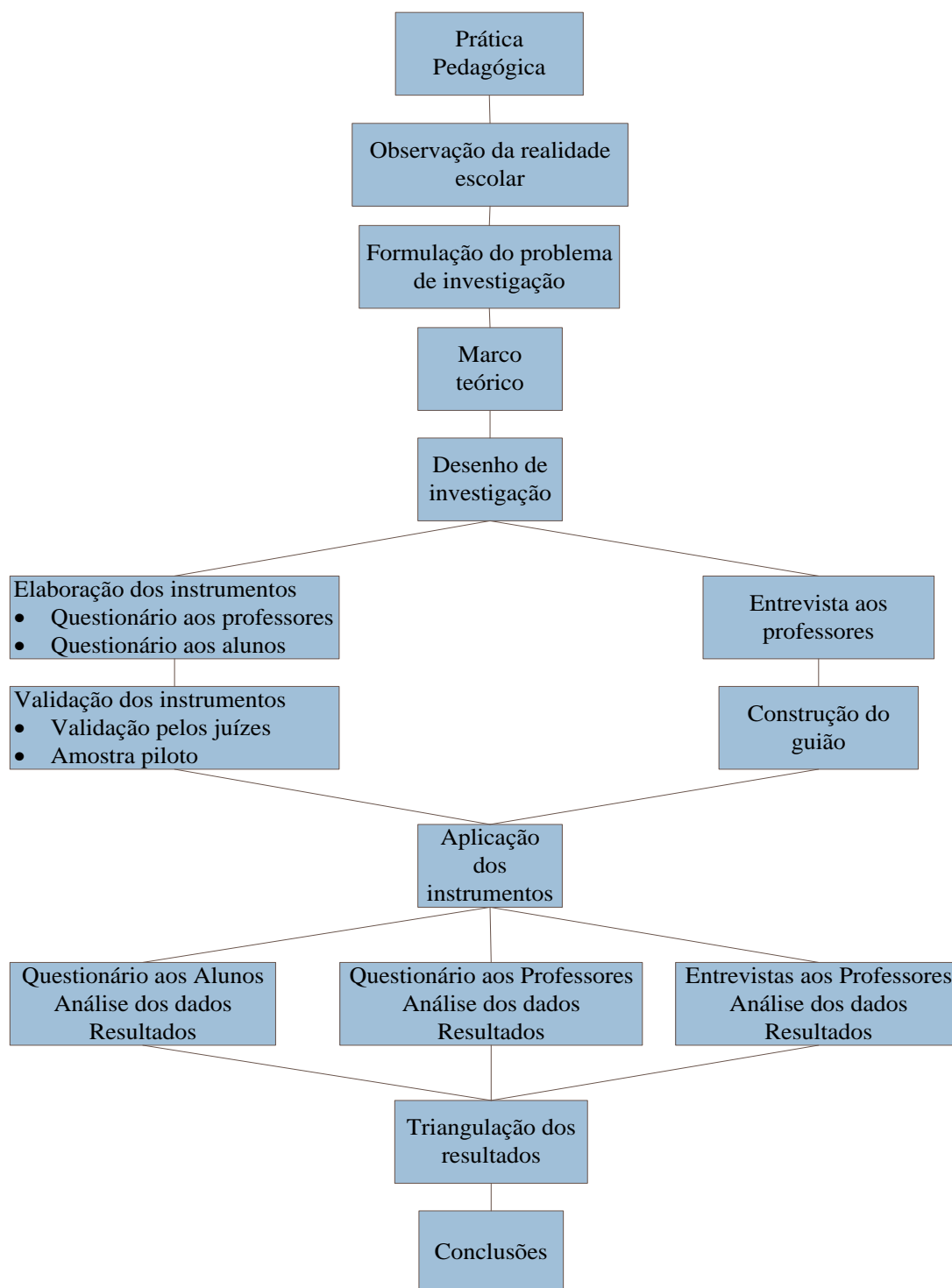


Figura 4-Sequência da investigação

Seria interessante e enriquecedor para este trabalho realizarmos observação

directa dos comportamentos dos alunos e professores nas aulas mas, por questões de ordem ética não nos foi possível. Assim a partir da nossa metodologia partimos para a caracterização da população-alvo ou seja a amostra do nosso estudo.

5. Amostra

Por *população* ou *universo* designa-se um conjunto de pessoas as quais possuem um ou mais aspectos em comum. A *amostra* define-se como um subconjunto de indivíduos que fazem parte dessa população (Carmo & Ferreira, 2008).

Esta investigação incide sobre o universo de professores e alunos das Escolas do Primeiro Ciclo do concelho do Funchal.

O Funchal é uma cidade pertencente à Região Autónoma da Madeira. Com uma área total de 76,3 quilómetros quadrados, esta cidade divide-se em dez freguesias: Imaculado Coração de Maria, Monte, Santa Luzia, Santa Maria Maior, Santo António, São Gonçalo, São Martinho, São Pedro, São Roque e Sé. Com clima ameno e um património histórico-natural diversificado e abundante, estas características tornam esta cidade um grande pólo turístico.

No que concerne às actividades económicas, o sector do turismo assume-se como o principal impulsionador da economia municipal e regional. O comércio, a indústria, a construção civil e as actividades tradicionais (agricultura, pecuária, pescas e artesanato) são outras das actividades desenvolvidas neste concelho.

Segundo a Direcção Regional de Estatística da Madeira¹¹, até trinta e um de Dezembro de dois mil e oito, a população residente na Ilha da Madeira era de duzentos e quarenta e sete mil cento e sessenta e um residentes. Segundo o Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira de dois mil e oito, o Funchal regista noventa e oito mil quinhentos e oitenta e três residentes.

¹¹ In: http://estatistica.gov-madeira.pt/index.php?option=com_wrapper&Itemid=170



Figura 5- Mapa dos concelhos da Região Autónoma da Madeira

Este concelho conta com quarenta e duas escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico sendo vinte e nove pertencentes ao ensino público e treze pertencentes ao ensino privado. O primeiro ciclo engloba quatro anos de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º e 4.º). Como está estabelecido na lei portuguesa, refere o artigo 6.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro que:

- 1- *O ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos;*
- 2- *Integram no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro; (...)*
- 4- *A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos.*

Na Região Autónoma da Madeira, foram implementadas as Escolas a Tempo Inteiro (ETI's). Este projecto iniciou-se no ano lectivo de 1995-1996 e contou com dez escolas. Esta iniciativa teve como principais objectivos atender às necessidades educativas básicas e contribuir para a formação integral dos alunos com vista à melhoria

do seu sucesso escolar. Em 1998, a Secretaria Regional de Educação e Cultura publicam a Portaria n.º 133/98, de 31 de Agosto¹², a qual regulamentava a criação e o funcionamento das ETI's. Foram colocados professores nas escolas para leccionarem as actividades lectivas (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) e outros para leccionarem as actividades não lectivas, também denominadas por actividades extra-escolares ou de enriquecimento do currículo. Estas actividades englobam o Inglês, a Informática, o Estudo Acompanhado, a Biblioteca, a Educação e Expressão Plástica, a Educação e Expressão Física, a Educação e Expressão Musical e a Ocupação dos Tempos Livres (OTL). Regra geral, os professores das actividades curriculares não leccionam as actividades extra-curriculares, no entanto, dentro das actividades extra-curriculares, os professores geralmente leccionam mais do que uma disciplina.

Devido ao facto deste número de escolas do concelho do Funchal ser demasiado elevado para efectuar a pesquisa, proceder-se-á a uma selecção constituindo-se assim uma amostra. Utilizaremos uma técnica de amostragem *probabilística estratificada: probabilística* porque todos os elementos da amostra serão escolhidos aleatoriamente e *estratificada* porque seleccionamos um subgrupo ou estrato (escolas públicas e privadas) e daqui retiramos uma amostra aleatória simples de alunos e professores desse subgrupo escolhido. Assim, no concelho do Funchal, a nossa amostra incidirá sobre os alunos e professores do quarto ano de escolaridade das escolas públicas e privadas.

Importa assim determinar o número exacto de alunos e professores que serão sujeitos à aplicação dos questionários. Considera-se que quanto maior for a amostra maior serão as possibilidades de serem fielmente representativas da população. O aumento da dimensão da amostra diminui a possibilidade do erro ou seja da variabilidade da amostra. Em primeiro lugar devemos então calcular o erro amostral admissível para este estudo. Assim, admitindo um erro amostral de 5% aplicaremos a seguinte fórmula no cálculo da nossa amostra, sendo que:

EØ: representa o erro amostral aceitável (5%=0,05)

¹² In: Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, n. 55, 14 de Agosto de 1998

N: Número de elementos da população

n: Tamanho da amostra

nØ: Aproximação do tamanho da amostra

A partir do levantamento de dados efectuado na Delegação Escolar do Funchal foi-nos informado que, nas escolas do Primeiro Ciclo do Concelho do Funchal, durante o presente ano lectivo 2009/2010, estão ao serviço 284 professores. O número de alunos que frequentam, neste mesmo ano lectivo, o quarto ano de escolaridade é de 1530.

Após conhecimento destes números passaremos à aplicação da fórmula que nos fornece uma amostra fiável ao nosso estudo:

$$n\emptyset = \frac{1}{E\emptyset^2} = \frac{1}{0,05^2} = \frac{1}{0,0025} = 400$$

$$n\emptyset = 400$$

Assim, no que concerne aos professores:

$$n = \frac{n.n\emptyset}{N + n\emptyset} = \frac{284 \times 400}{284 + 400} = \frac{113600}{684} \approx 166,08$$

Para que o estudo seja válido, o número de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Funchal inquiridos será de cento e sessenta e seis (166).

No que se reporta ao número de alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Funchal e aplicando a mesma fórmula:

Sendo: $n\emptyset = 400$

$$n = \frac{n.n\emptyset}{N + n\emptyset} = \frac{1530 \times 400}{1530 + 400} = \frac{612000}{1930} \approx 317,09$$

Após a aplicação desta fórmula conhecemos a amostra para a aplicação dos

questionários. De salientar que, como um dos objectivos do nosso estudo será comparar as respostas dos professores do ensino público e do ensino privado. Para isso repartiremos este número pelos dois tipos de ensino.

Assim, aplicaremos oitenta e três questionários a professores das escolas públicas e oitenta e três questionários a professores das escolas privadas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Funchal.

Aplicaremos também, seguindo a mesma regra, os questionários a cento e sessenta (por arredondamento, pois o número exacto é cento e cinquenta e oito) alunos das escolas públicas e a cento e sessenta alunos das escolas privadas do primeiro Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Funchal.

As entrevistas terão como intuito complementar os dados adquiridos nos inquéritos. Por isso, estas abrangerão três professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma pertencente ao ensino privado, uma pertencente ao ensino público e outra com experiência nos dois tipos de ensino.

6. Instrumentos

Para Carmo e Ferreira (2008) os inquéritos são modos de recolha organizada em campo, de informação passíveis de serem comparadas para responder a um determinado problema. Sousa (2005) distingue dentro dos inquéritos três instrumentos de recolha de dados: os questionários, as entrevistas e os testes. Segundo Carmo e Ferreira (1998: 123) podemos distinguir os inquéritos em duas variáveis:

- *O grau de directividade das perguntas;*
- *A presença ou ausência do investigador no acto da inquirição.*

Estas duas variáveis podem ser analisadas na seguinte tabela:

Grau de directividade das perguntas	Situação do investigador no acto da inquirição	
	Presente	Ausente
Menor directividade	Entrevista pouco estruturada	Questionário pouco estruturado
Maior directividade	Entrevista estruturada	Questionário estruturado

Tabela 12 -Tipos de inquéritos (Carmo & Ferreira, 2008: 124)

A selecção entre entrevista e questionário insere-se na presença ou ausência do investigador (Carmo & Ferreira, 2008). Para Boudon (1990), o questionário facilita a recolha de dados comparáveis, o qual possibilita a sua enumeração e análise quantitativa. Lakatos e Marconi (1983) citados por Carmo e Ferreira (2008) salientam para o facto deste método de investigação permitir simplificar dados complexos permitindo assim a verificação do seu relacionamento.

A aplicação do questionário pressupõe uma medição de aspectos como atitudes ou opiniões dos inquiridos para isso utilizamos as escalas. Existem quatro tipos de escalas: escala de Likert, VAS (Visua Analogue Scales), escala Numérica e escala de Guttman.

A escala de Licket, a qual foi seleccionada para este trabalho por ser a que mais se adequa aos dois tipos de questionário, constitui-se por cinco proposições das quais o inquirido deve seleccionar uma para cada questão. Para a sua análise deverá ser aplicada uma cotação das respostas que varia entre o +2, +1, 0, -1, -2 ou efectuando a pontuação de 1 a 5. O único cuidado surge quando a preposição é negativa na qual a pontuação deverá ser invertida, facto que aconteceu nalgumas questões dos questionários deste estudo.

A VAS (Visual Analogue Scales) deriva da escala de Likert tendo os mesmos objectivos mas com formato diferente. Esta escala é constituída por uma linha horizontal com dez centímetros apresentando nas extremidades duas proposições

contrárias como por exemplo útil/inútil. O inquirido assinala na linha o posicionamento a que corresponde à sua opinião.

A escala Numérica é semelhante à escala anterior no entanto esta apresenta-se dividida em espaços regulares.

Por sua vez a escala de Guttman exhibe um agrupado de respostas em hierarquia. Se o inquirido concordar com uma das opções está a concordar com todas as opções que se encontram numa posição inferior na escala. Enquanto as outras escalas pretendem medir o grau de concordância ou discordância relativamente às proposições de opinião, esta escala é aplicada para realizar uma apreciação quantitativa relativamente à atitude do inquirido (Carmo & Ferreira, 2008).

Assim remetendo-nos ao nosso trabalho, neste serão formuladas várias perguntas constituindo dois questionários: um para os professores e outro para os alunos. Após validação dos mesmos por um júri ligado à área da Educação, estes serão distribuídos em formato de papel por um portador, o qual encarregar-se-á tanto da entrega como da recolha dos mesmos após preenchidos. Estes manterão sempre a total confidencialidade e anonimato quer em relação às escolas quer em relação aos inquiridos. Uma vez que no questionário não há oportunidade de esclarecer dúvidas no momento da inquirição, este foi delineado cuidadosamente de maneira a que as perguntas sejam o mais directas e objectivas possível. Traçamos um sistema de perguntas abrangendo as temáticas propostas, reservando as questões mais melindrosas para o final. Estes questionários integram assim três tipos de perguntas:

- **Perguntas de identificação** as quais tem o intuito de identificar os inquiridos, não nominalmente pois estes questionários são anónimos, mas sim com itens relativos a variáveis sócio-demográficas e profissionais.
- **Perguntas de informação** as quais têm como objectivo recolher as opiniões dos inquiridos sobre a gestão de conflitos na sala de aula, e as relações que lá se estabelecem.

- **Perguntas de controlo** as quais tem como propósito verificar a veracidade de outras perguntas inseridas noutras partes do questionário.

Quanto à apresentação do questionário este inclui uma breve apresentação do investigador bem como do tema em estudo. De seguida são fornecidas instruções precisas e claras de preenchimento do questionário o qual contém o máximo possível de perguntas fechadas de modo a objectivar as respostas e de não permitir a ambiguidade das mesmas.

O questionário para os alunos é constituído por quinze perguntas fechadas. Possui, numa primeira parte, cinco itens relativos a variáveis sócio-demográficas e profissionais (Idade, género, ano de escolaridade,...). Seguem-se dez perguntas, nove das quais utilizam escala, as quais ambicionam obter dados acerca da gestão dos conflitos na sala de aula.

O questionário para os professores constitui-se por um total de vinte e oito questões, sendo duas destas perguntas abertas e vinte e seis perguntas fechadas. Este encontra-se dividido em três partes. A primeira parte contém sete itens relativos a variáveis sócio-demográficas e profissionais (Idade, género, tempo de serviço,...). A segunda parte constituída por nove questões, focam a formação e utilização de técnicas de conflitos pelos docentes. A terceira parte é composta por doze questões, dez das quais utilizando uma escala para obter respostas acerca da gestão dos conflitos dentro da sala de aula.

Os dados quantitativos serão tratados através do software SPSS. Os dados qualitativos (questões abertas) serão tratados através da análise de conteúdo.

Após a recolha e análise dos dados será utilizado outro método para complementar alguns dados relativos à gestão dos conflitos na sala de aula: a entrevista. Esta, por sua vez, é um instrumento de investigação a qual tem como objectivo obter informação inquirindo directamente o indivíduo, através do estabelecimento de uma conversa agradável na qual o entrevistado fornece as informações que o entrevistador

quer (Sousa, 2005).

Esta dirige-se neste estudo, a três professores de estabelecimentos de ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico no Concelho do Funchal sendo uma pertencente ao ensino privado, outra ao ensino público e outra que tenha desempenhado funções docentes nos dois tipos de ensino. Após a elaboração das oito perguntas, todas relacionadas com a Gestão de Conflitos nas escolas, a entrevista foi alvo de aprovação por parte dos orientadores. Foram seleccionados os entrevistados. A selecção incidiu sobre os professores que leccionam as actividades curriculares e em continuidade de funções numa turma pois têm uma maior percepção dos conflitos desencadeados na sala de aula. Segundo Carmo e Ferreira (2008) a entrevista pressupõe uma breve apresentação por parte do entrevistador ao entrevistado, seguindo-se um esclarecimento acerca do assunto em questão, bem como uma explicação dos objectivos a que se propõe com aquela entrevista. Segundo estes mesmos autores o fornecimento destes dados permite que o entrevistado se aperceba da sua importância e do seu papel como fornecedor de informação.

A entrevista ambiciona estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras reduzidas estabelecendo uma relação pessoal entre ambas as pessoas. Possibilita que se esclareçam naturalmente as circunstâncias que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, motivações e do raciocínio que lhes estão inerentes (Sousa, 2005).

Selltiz (1965 citado por Sousa, 2005) aponta seis tipos de objectivos subjacentes à entrevista:

- 1- Averiguação de “factos”– saber o que acontece na realidade no contexto;
- 2- Averiguação de “opiniões”- conhecer a concepção pessoal do entrevistado;
- 3- Averiguação de “sentimentos”- o que o entrevistado sente perante determinada situação;

- 4- Averiguação de “atitudes”- conhecer as atitudes do entrevistado perante determinada situação;
- 5- Averiguação de “decisões”- o que decide realizar perante a situação;
- 6- Averiguação de “motivações”- que factos influenciam o entrevistador a tomar certas atitudes ou decisões e o porquê delas.

Estes objectivos estarão contemplados nas entrevistas que pretendemos realizar. Neste estudo serão utilizadas as entrevistas dirigidas, também apelidadas por directivas, fechadas, padronizadas ou estruturadas, na qual o entrevistador segue as perguntas predefinidas de resposta objectiva.

Esta técnica procura obter dos diferentes entrevistados respostas às mesmas perguntas, com o intuito de estudarem as diferenças entre as respostas dadas (Sousa, 2005).

6.1 Questionários

A elaboração dos questionários definitivos (anexo 3 e 4) obedece a uma hierarquia de procedimentos necessários para que estes sejam considerados válidos cientificamente. Passamos a descrever as várias etapas que constituem a validação:

- Em primeiro lugar elabora-se o questionário provisório para professores (anexo 1) e para alunos (anexo 2), com questões que visam esclarecer os objectivos a que nos propusemos neste estudo.
- Em segundo lugar, este questionário é entregue a quatro avaliadores, os quais realizam as alterações que consideram necessárias para a sua melhoria.
- Após realizadas as alterações consideradas necessárias pelos quatro avaliadores aos dois questionários, estes serão avaliados novamente por

diferentes pessoas.

- O questionário provisório para os professores (anexo 1) será avaliado por dois professores do Primeiro Ciclo para que sejam apontadas possíveis dúvidas durante a sua leitura e preenchimento.
- O questionário provisório para os alunos (anexo 2) será também avaliado por um professor do Primeiro Ciclo com o mesmo intuito: colmatar possíveis perguntas mal interpretadas ou de difícil percepção, por parte dos alunos.
- Depois este será aplicado a um aluno do quarto ano de escolaridade, sob a presença de um adulto, o qual registará todas as dúvidas e solicitações verbalizadas. Por fim este será aplicado a uma turma de vinte alunos, sendo registadas todas e quaisquer dúvidas as quais serão igualmente registadas.
- No final de todo este processo e de acordo com a opinião e contributo de todos os intervenientes, formula-se o questionário definitivo (anexo 3 e 4) o qual será aplicado à amostra seleccionada anteriormente.

6.1.1 Validação do Questionário para Professores

Após a construção do questionário provisório (anexo 1), este foi submetido a um processo de validação contando para isso com a colaboração de quatro Professores Doutores todos ligados à área das Ciências da Educação: a Professora Doutora Margarida Pocinho, a Professora Doutora Maria Adriana de Oliveira, o Professor Doutor António Bento e o Professor Doutor Juan Lopéz Núñez.

Prof. Dr.^a Margarida Pocinho	Professora Auxiliar no departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos da Universidade da Madeira e Directora do Gabinete de Psicologia Aplicada da Universidade da Madeira.
Prof. Dr.^a Maria Adriana de Oliveira	Professora do Quadro da Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol na Região Autónoma da Madeira.
Prof. Dr. António Bento	Professor Auxiliar no Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.
Prof. Dr. Juan Lopéz Núñez	Professor do Departamento de Didáctica y Organización Escolar da Universidade de Granada.

Assim, após a análise do questionário os quatro Professores Doutores assinalaram algumas alterações quer ao nível do conteúdo quer ao nível da formatação. Estas alterações encontram-se assinaladas na tabela seguinte:

Professora Doutora Margarida Pocinho	
Alterações ao conteúdo	Alterações de formatação
Dados: Introduzir “durante este ano lectivo”.	P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27 e P28: Introduzir a pergunta dentro da tabela.

P4: Acrescentar a opção “Outra”.	
P16: Introduzir “durante este ano lectivo”.	
P21: Retirar “Utilizando a seguinte escala”.	
P21-22: Acrescentar “do ensino”.	
P22: Substituir “ classifique a sua acção utilizando a seguinte escala” por “indique a frequência da sua acção”.	
P24: Alterar a escala “Sim/Não” para “Sempre/Às vezes/Raramente/Nunca”	

Professora Doutora Maria Adriana Oliveira

Alterações ao conteúdo	Alterações de formatação
Colocar a numeração “I”, “II”, “III” e “IV”	Colocar a escala dentro de uma tabela.
P5: Acrescentar a opção “Outras” e “Quais”.	P11 e P15: Colocar, num novo parágrafo, o que está entre parêntesis.
II: Substituir a “coloca” por “coloque”.	
P19: Acrescentar “Discriminação socioeconómica” e “Falta de higiene”.	
P24-5:Substituir “desmotivantes” por “com pouco interesse”.	
P24-6:Retirar a opção ”Insegurança afectiva”	
P25-3 e P26-3: Alterar “agressões” por “violência”	
P25 e P26: Acrescentar a opção “Violência Psicológica”	

Professor Doutor António Bento

Alterações ao conteúdo	Alterações de formatação
Na apresentação: Substituir “vossa” por “sua”. Acrescentar “e não leva mais que oito minutos a completar.”	
P12: Acrescentar a opção “Internet”.	
P21- 4: Substituir “a autoridade sem receio” por “a minha autoridade”.	

P21-10: Substituir “à directora” por “ao(à) director(a).	
P22-11: Substituir “o mínimo de conflitos possível” por “o mínimo possível de conflitos”.	
P22-14: Acrescentar “entre os alunos”.	
P22-15: Acrescentar “entre os alunos”.	
P22-17: Transformar numa pergunta dicotómica com as alternativas “Sim” ou “Não”.	
P28: Acrescentar “qual ou quais as dificuldades”.	

Professor Doutor Juan Lopéz Núñez

Alterações ao conteúdo	Alterações de formatação
P10: Adaptar a pergunta inserindo-a com a escala “Sempre, Às Vezes, Raramente ou Nunca”	

Após efectuadas as sugestões procedeu-se às alterações baseadas nas sugestões dos avaliadores. O questionário foi ainda alvo de avaliação por dois professores do primeiro ciclo os quais não acusaram nenhuma dúvida durante o seu preenchimento. O questionário final apresenta-se no anexo 3.

6.1.2 Validação do Questionário para alunos

Foi elaborado um questionário provisório para os alunos (anexo 2), com as questões necessárias para ir ao encontro dos objectivos estabelecidos. Estes foram submetidos a um processo de validação contando para isso com a colaboração dos mesmos quatro

avaliadores. Os mesmos foram escolhidos novamente por estarem por dentro da temática e dos objectivos deste estudo. Assim, após a análise do questionário provisório estes assinalaram algumas alterações a ter em conta para o questionário definitivo (anexo 4). Apontamos seguidamente essas alterações:

Professora Doutora Margarida Pocinho

Alterações ao conteúdo	Alterações de formatação
P9: Acrescentar “Para as afirmações que se seguem coloca uma cruz (X) na melhor opção, utilizando”	P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15: Colocar a pergunta dentro da tabela.
P10: Substituir “Acontecimentos” pela pergunta.	
P10- 8: Retirar “Ilha da”.	
P10-13: Retirar “és inteligente e”	
P11: Substituir “Que reacção tem o/a professor/a” por “Reacção do(a) professor(a)”. Retirar “Utiliza a seguinte escala”. P11-7: Acrescentar “preferido”.	
P12: Substituir “Acontecimentos” pela pergunta.	
P13: Substituir “Resultados” pela pergunta. Acrescentar “ Os resultados são”.	
P14: Substituir “motivos” pela pergunta. Retirar “Utiliza a seguinte escala”. P14-4: Substituir “é” por “sou”. P14-6: Substituir “dele(a) por “de mim” P14-10: Substituir “é” por “sou”. Acrescentar “melhor”.	
P15: Substituir “Acções” pela pergunta. Retirar “Utiliza a seguinte escala.” P15-3: Acrescentar “deles”.	

Professora Doutora Maria Adriana de Oliveira

Alterações ao conteúdo	Alterações de formatação
Retirar a numeração “ I.” de “Dados”.	Colocar a escala dentro de uma tabela.
P10: Alterar “Durante este ano lectivo, assinala os acontecimentos de que foste, ou és vítima, por parte do(s) colega(s) da tua turma, na sala de aula” por “ Já foste vítima de algum dos seguintes acontecimentos, por parte dos teus colegas de turma, durante este ano lectivo?”.	
P11: Substituir “Reacção do(a)” por “O que faz o(a)”.	
P12: Substituir a frase por “ Já fizeste alguma das seguintes acções, este ano lectivo, dentro da sala de aula?”	
P12- 4: Acrescentar “sem pedir”.	
P15: Alterar “melhorar” por “diminuir”.	

Professor Doutor António Bento

Alterações ao conteúdo	Alterações de formatação
Na apresentação acrescentar: “Por favor não te esqueças de responder a todas as perguntas.”.	
P3: Acrescentar “(País e Localidade)”.	
P6: Acrescentar “Qual/quais”.	
P9-2: Retirar o “Não”.	
P9-3: Substituir “Obrigam-me a vir à escola.” por “Venho à escola porque sou obrigado.”	
P9-4: Retirar o “Não”.	
P9-5: Retirar o “Não”.	
P11-11: Substituir “A professora” por “O/A professor(a)”.	
P15: Substituir “fizeste” por “fazes”.	
P15-7: Substituir a frase por “Digo ao(à) professor(a) tudo o que eles fazem.”	
P15-9: Acrescentar a frase “Falo mais vezes com eles.”	

Professor Doutor Juan Lopéz Núñez

Alterações ao conteúdo	Alterações de formatação
P7: Adaptar a pergunta inserindo-a com a escala “Sempre, Às Vezes, Raramente ou Nunca”	
P8: Adaptar a pergunta inserindo-a com a escala “Sempre, Às Vezes, Raramente ou Nunca”	

Após efectuada a validação pelos avaliadores o questionário foi alvo de validação por um professor do primeiro ciclo o qual não apontou nenhuma alteração a efectuar. Foi então submetido a um aluno e posteriormente a uma turma de vinte e quatro alunos sob a vigilância de uma pessoa, encarregue de anotar todas as dúvidas que surgissem. Como não foram apontadas quaisquer dúvidas constituímos o questionário definitivo o qual apresenta-se no anexo 4.

Após concluirmos a elaboração e validação dos questionários, preparamo-nos para a sua aplicação. Antes de iniciá-la foi formalizado um pedido por escrito ao Director Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira (anexo 5) para podermos aplicar os questionários nas escolas do concelho do Funchal.

Obtida da autorização pretendida e fotocopiados os questionários seguimos os seguintes passos:

- Contacto pessoal com os directores das escolas seleccionadas onde foi formalizado o pedido para aplicação dos questionários aos alunos e aos professores.
- Contacto pessoal com os professores seleccionados onde foi formalizado o pedido para responderem aos questionários e aplicar os questionários aos

alunos.

- Distribuição dos questionários na primeira semana de Março de dois mil de dez e agendamento da data de recolha dos mesmos.
- Recolha dos questionários.

De salientar que alguns professores recusaram responder e aplicar os questionários aos alunos devido ao excesso de trabalho que o mês de Março acarreta e à proximidade das provas de aferição que os alunos do quarto ano estão sujeitos. Outros porém alegaram estarem “cansados” de responder a tantos inquéritos, pois neste ano lectivo foram vários os estudos de mestrados e doutoramentos que se realizaram nesta região. Procedemos à selecção de outras escolas nestas situações. Na altura de recolha dos questionários deparamo-nos com várias instituições que, apesar de terem aceitado responder e após vários contactos e adiamentos do prazo de recolha, não nos entregaram os questionários pelos mesmos motivos acima descritos. Foram então fotocopiados mais questionários e distribuídos noutras escolas. Este facto condicionou o nosso estudo e aumentou o tempo previsto para esta actividade, pois no mês de Junho ainda estavam a ser entregues questionários por várias escolas a fim de obtermos o número desejado para a nossa amostra.

6.2 Entrevistas

Concluídos os questionários procedemos à formulação das questões que constituíam a entrevista (anexo 6). As perguntas fundadas sempre nos objectivos deste trabalho, tiveram como intuito apurar opiniões de professores com diferentes experiências nos tipos de ensino que pretendemos estudar. Esta entrevista será aplicada a três professores.

Foram estabelecidos contactados os professores com as características que desejávamos (trabalhador do ensino público, do ensino privado e com experiência nos dois tipos de ensino) alguns destes recusaram serem entrevistados devido ao excesso de

trabalho que o mês de Junho acarreta. Conseguimos, após várias tentativas de disponibilidade de três professores com a experiência que desejávamos. Devido ao atraso dos questionários estas entrevistas realizaram-se no mês de Julho de dois mil de dez. Realizamos os seguintes passos:

- Formalização de um pedido prévio: os entrevistados foram contactados telefonicamente ou pessoalmente, explicado o problema da investigação e o seu papel naquela entrevista.
- Agendamento de uma reunião para proceder à entrevista.
- Realização da entrevista na qual foi novamente realizada uma breve apresentação da investigação e dos objectivos que lhe estão subjacentes.

Com o consentimento dos entrevistados, será efectuado um registo da informação através de um gravador áudio. Posteriormente procederemos à transcrição na íntegra das entrevistas. Para mantermos o anonimato dos professores iremos identificá-los pela primeira letra do seu nome. Serão referidos o sexo e os anos de serviço dos entrevistados.

A entrevista foi validada e aprovada pelos orientadores, os quais autorizaram a sua realização. Após a elaboração dos instrumentos de recolha de dados passamos à sua aplicação e análise aos alunos e professores das escolas privadas e públicas do primeiro ciclo do ensino básico do concelho do Funchal.

A apresentação e análise dos resultados são fundamentais num estudo pois é a partir destas que se obtém as conclusões da investigação. A análise apresentada encontra-se estruturada em duas partes: uma quantitativa e outra qualitativa. Na quantitativa os dados do questionário são apresentados em gráficos ou em tabelas realizando-se à posteriori um resumo descritivo destes. Na análise qualitativa analisa-se a informação extraída das entrevistas.

Considerações finais

Após a exposição de toda a metodologia do nosso trabalho, passaremos no próximo capítulo, aos resultados obtidos com os instrumentos que aplicamos aos alunos e aos professores.

Capítulo VI

Resultados

Capítulo VI: Resultados

Este capítulo apresenta os resultados dos instrumentos aplicados (questionários e entrevistas) aos professores e alunos. Apresenta-se dividido por temas para ser mais fácil perceber e comparar os dados obtidos. Apresentamos os resultados através de testes estatísticos e da análise factorial. Posteriormente faremos a análise do conteúdo às entrevistas realizadas. Para finalizar apresentamos a triangulação dos resultados a qual interliga as semelhanças e diferenças de opiniões entre professores e alunos.

1. Apresentação e análise dos dados de identificação

A bateria de instrumentos aplicados (questionários a alunos e professores) é composta por uma primeira parte que corresponde a dados demográficos dos inquiridos. Os questionários aplicados aos professores incluem uma segunda parte que corresponde de uma maneira geral ao conhecimento de técnicas de gestão de conflitos e sua aplicação e, a terceira parte, um conjunto de afirmações, as quais os inquiridos teriam de assinalar segundo a escala “Sempre”, “Às vezes”, “Raramente” ou “Nunca”.

Os questionários aplicados aos alunos incluem afirmações que, na grande maioria, seguem as opções de escolha “Sim”, “Às vezes”, “Não” ou “Não sabe/Não responde”, existindo no entanto quatro afirmações que segue a mesma escala utilizada no questionário aplicado aos professores.

As questões são maioritariamente de natureza fechada, apesar de no questionário aplicado aos professores existirem questões abertas. Com excepção da questão relacionada com as técnicas de gestão de conflitos que os inquiridos têm conhecimento, em todas as restantes não houve qualquer tipo de resposta, razão pela qual não constam nos resultados.

A informação contida nos questionários aplicados foi introduzida na folha de cálculo do Microsoft Office Excel 2007, sendo posteriormente exportada para o software

estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 17.0. Os resultados foram apresentados de acordo com as duas amostras, professores e alunos. Numa primeira análise foram apresentadas tabelas de frequência absoluta (N) e relativa (%), juntamente com o teste de Independência do Qui-Quadrado. A opção por este teste estatístico justifica-se pela natureza das questões que compõem ambos os questionários, tendo como objectivo analisar se existe associação significativa entre as respostas dadas e o tipo de ensino (público ou privado). A hipótese nula deste teste é não existir associação significativa entre cada duas variáveis em análise. Se o valor de prova (valor-p = p-value = sig.) for inferior ou igual a 0,05, a hipótese referida é rejeitada, podendo afirmar que existe associação significativa entre as duas variáveis em análise. Caso o valor de prova seja superior a 0,05, não podemos rejeitar a hipótese nula, não tendo assim evidência suficiente para afirmar que existe associação significativa. Os resultados foram apresentados de acordo com os objectivos do estudo, tendo sempre presente a comparação entre o ensino público e privado. Ainda é de referir que para as variáveis numéricas contínuas presentes no questionário aplicado aos professores (idade, tempo de serviço e tempo de leccionação na escola) foram apresentadas as seguintes medidas descritivas: mínimo, máximo e média.

1.1 Professores

Os professores inquiridos têm, em média, aproximadamente 35 anos, tendo-se observado a idade mínima de 22 anos e a máxima de 64 anos. Relativamente ao tempo de serviço, em média têm 10 anos, enquanto o tempo médio de serviço na escola, é de 6 anos. Quer numa ou noutra situação o tempo mínimo de serviço é inferior a 1 ano enquanto o máximo são 47 anos. Segundo o tipo de ensino, é no privado que se verifica o maior tempo de serviço na carreira docente e na escola (47 anos), assim como a idade mais nova (22 anos). Os professores do ensino público têm em média 36 anos enquanto os do ensino privado, 33 anos. O tempo médio de serviço é superior no ensino público (11 anos contra 9 anos, no ensino privado) enquanto o tempo médio de serviço na

escola é ao contrário, ou seja, é superior no ensino privado (8 anos contra 5 anos, no ensino público).

Como se pode observar na tabela 13, 79,5% dos professores são do sexo feminino, enquanto 20,5% do sexo masculino. Quando analisadas as percentagens segundo o tipo de ensino, no público 26,2% são professores contra 14,6% do ensino privado, indicando que no público poderão existir mais professores a leccionar, do que no privado. Na mesma ordem de ideias, existe a indicação que é no ensino privado que podemos encontrar mais professoras a leccionar em relação ao ensino público (85,4% contra 73,8%).

Variáveis sociodemográficas			Tipo de ensino		Total
			Público	Privado	
Género	Masculino	N	22	12	34
		%	26,2%	14,6%	20,5%
	Feminino	N	62	70	132
		%	73,8%	85,4%	79,5%

Tabela 13- Género dos inquiridos segundo o tipo de ensino

O maior valor percentual corresponde aos professores que pertencem ao Quadro da Escola, tendo reunido o valor de 49,4%, valor que se aproxima no que ocorreu no grupo de professores do ensino público (46,4%) assim como do ensino privado (52,4%). O grupo que se também se destaca são os que se encontram contratados, quer no ensino privado (34,1%) quer no público (31,0%), valores que novamente se aproximam do registado para o total da amostra (32,5%) como demonstra a tabela 14:

Variáveis sociodemográficas			Tipo de ensino		Total
			Público	Privado	
Situação Profissional	Quadro de escola	N	39	43	82
		%	46,4%	52,4%	49,4%
	Quadro de zona pedagógica	N	17	11	28
		%	20,2%	13,4%	16,9%
	Contratado(a)	N	26	28	54
		%	31,0%	34,1%	32,5%
Outras	N	2	0	2	
	%	2,4%	0,0%	1,2%	

Tabela 14- Gráfico da situação profissional segundo o tipo de ensino

No que concerne às habilitações académicas dos inquiridos, de acordo com a profissão exercida, a de docência, é natural que a grande maioria tenha a licenciatura, sendo no entanto de referir que existe mais expressividade no grupo de professores do ensino privado (92,7%) tal como representado na tabela 15:

Variáveis sociodemográficas			Tipo de ensino		Total
			Público	Privado	
Habilitações académicas	Bacharelato	N	4	1	5
		%	4,8%	1,2%	3,0%
	Licenciatura	N	72	76	148
		%	85,7%	92,7%	89,2%
	Pós graduação	N	7	3	10
		%	8,3%	3,7%	6,0%
Mestrado	N	1	0	1	
	%	1,2%	0,0%	0,6%	
Diploma do ensino particular	N	0	2	2	
	%	0,0%	2,4%	1,2%	

Tabela 15- Habilitações académicas dos inquiridos segundo o tipo de ensino

Apesar dos valores mais altos corresponderem aos professores que leccionam actividades curriculares (tabela 16), é de mencionar que no grupo de professores do ensino privado é a maioria (81,7%) a leccionar, enquanto no grupo de professores do ensino público é pouco mais de metade (52,4%). Note-se que tanto nas actividades de enriquecimento curricular como nas actividades de apoio, verificou-se novamente uma diferença percentual entre o ensino público e privado, que na sequência do que aconteceu nas actividades curriculares, os valores mais altos ocorreram nos professores do ensino público.

Variáveis sociodemográficas			Tipo de ensino		Total
			Público	Privado	
Actividade	Actividade curricular	N	44	67	111
		%	52,4%	81,7%	66,9%
	Actividade de enriquecimento do currículo	N	28	13	41
		%	33,3%	15,9%	24,7%
	Actividade de apoio	N	12	2	14
		%	14,3%	2,4%	8,4%

Tabela 16- Actividade lectiva leccionada segundo o tipo de ensino

1.2 Alunos

Dos 320 alunos inquiridos, 71,9% tem 9 e 25,6%, 10 anos de idade. Ainda existem 7 alunos que têm 11 anos, sendo 6 do ensino público e 1 do privado, assim como o único aluno com 12 anos, está numa escola pública. Analisando as percentagens segundo o tipo de ensino e tem em conta os alunos com 9 anos, o que mais se aproxima do total da amostra são os alunos do ensino privado, uma vez que registaram o valor percentual de 75,0%. Dos alunos do ensino público, 68,8% tem 9 anos. Quanto aos alunos com 10 anos a distribuição percentual é homogénea entre os que estão no ensino público (26,9%), privado (24,4%) e total (25,6%).

Variáveis sociodemográficas			Tipo de ensino		Total
			Público	Privado	
Idade	9	N	110	120	230
		%	68,8%	75,0%	71,9%
	10	N	43	39	82
		%	26,9%	24,4%	25,6%
	11	N	6	1	7
		%	3,8%	0,6%	2,2%
	12	N	1	0	1
		%	0,6%	0,0%	0,3%

Tabela 17- Idade segundo o tipo de ensino

Relativamente ao género (tabela18), podemos afirmar se trata de uma amostra homogénea já que 54,7% dos inquiridos são meninas e 45,3% meninos, valores que se aproximam dos registados segundo o aluno estar numa escola pública (52,5% meninas e 47,5% meninos) ou numa escola privada (56,9% meninas e 43,1% meninos).

Variáveis sociodemográficas			Tipo de ensino		Total
			Público	Privado	
Género	Masculino	N	76	69	145
		%	47,5%	43,1%	45,3%
	Feminino	N	84	91	175
		%	52,5%	56,9%	54,7%

Tabela 18- Género segundo o tipo de ensino

A percentagem de alunos do ensino privado em que os seus pais vivem juntos é ligeiramente superior (83,1%) à verificada nos alunos do ensino público (80,0%) (tabela 19).

Variáveis sociodemográficas			Tipo de ensino		Total
			Público	Privado	
Agregado familiar	Pais vivem juntos	N	128	133	261
		%	80,0%	83,1%	81,6%

Tabela 19- Agregado familiar segundo o tipo de ensino

Registou-se igual percentagem como registado na tabela 20, de alunos no público e no privado, assim como no total da amostra, que nunca reprovaram de ano, sendo esse valor de 93,1%, ou seja, a grande maioria destes alunos nunca reprovaram.

Variáveis sociodemográficas			Tipo de ensino		Total
			Público	Privado	
Rendimento escolar	Sem repetências	N	149	149	298
		%	93,1%	93,1%	93,1%

Tabela 20- Rendimento escolar segundo o tipo de ensino

A maioria (91,3%) dos alunos inquiridos nasceu na Região Autónoma da Madeira (RAM). Do grupo de alunos do ensino privado também a grande maioria (93,8%)

nasceu na RAM enquanto do grupo de alunos do privado, o valor percentual (88,8%) apenas reporta para a maioria.

Onde nasceu	Tipo de ensino		Total
	Público	Privado	
RAM	N 142	150	292
	% 88,8%	93,8%	91,3%
Inglaterra	N 1	0	1
	% 0,6%	0,0%	0,3%
Venezuela	N 2	2	4
	% 1,3%	1,3%	1,3%
Portugal Continental	N 10	6	16
	% 6,3%	3,8%	5,0%
Outros	N 5	2	7
	% 3,1%	1,3%	2,2%
Total	N 160	160	320
	% 100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 21- Onde nasceu segundo o tipo de ensino

Independentemente do tipo de ensino que o aluno está a frequentar, a grande maioria vive com a mãe, já que os valores obtidos foram de aproximadamente 97,0% (público) e 98,0% (privado). Já a vivência com o pai é para uma maioria, pois os valores variam entre os 85,0% a aproximadamente 87,0%, nos casos do público e privado, respectivamente. Ainda é de referir que existe mais de metade destes alunos que vivem com os seus irmãos assim como não existe nenhum aluno que esteja a viver com famílias de acolhimento.

Vive com:	Tipo de ensino	Sim		Não		Total	
		N	%	N	%	N	%
Mãe	Público	155	96,9%	5	3,1%	160	100,0%
	Privado	157	98,1%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	312	97,5%	8	2,5%	320	100,0%
Pai	Público	136	85,0%	24	15,0%	160	100,0%
	Privado	139	86,9%	21	13,1%	160	100,0%
	Total	275	85,9%	45	14,1%	320	100,0%

Irmãos	Público	101	63,1%	59	36,9%	160	100,0%
	Privado	99	61,9%	61	38,1%	160	100,0%
	Total	200	62,5%	120	37,5%	320	100,0%
Avós	Público	28	17,5%	132	82,5%	160	100,0%
	Privado	27	16,9%	133	83,1%	160	100,0%
	Total	55	17,2%	265	82,8%	320	100,0%
Famílias de acolhimento	Público	0	0,0%	160	100,0%	160	100,0%
	Privado	0	0,0%	160	100,0%	160	100,0%
	Total	0	0,0%	320	100,0%	320	100,0%
Outros	Público	7	4,4%	153	95,6%	160	100,0%
	Privado	10	6,3%	150	93,8%	160	100,0%
	Total	17	5,3%	303	94,7%	320	100,0%

Tabela 22- Agregado familiar dos alunos segundo o tipo de ensino

2. Análise factorial

Em primeiro lugar, apresentamos os resultados da análise factorial dos dois instrumentos utilizados. Seguidamente, com o intuito de dar resposta aos objectivos do nosso trabalho analisaremos as respostas obtidas nos questionários, de acordo com os objectivos a que nos propusemos, numa primeira fase para os professores e, numa segunda fase para os alunos. Por último, far-se-á uma síntese dos resultados obtidos. Passaremos depois às entrevistas onde serão transcritas as respostas fornecidas pelos três professores. Posteriormente procede-se à sua análise de conteúdo.

2.1 Análise factorial dos questionários dos alunos com rotação

Varimax

Respeitando os pressupostos para a análise factorial (tabela 23), através de KMO e Bartlett's test ($P=0.000$) encontraram-se 10 factores (Anexo 16), dos quais ficaram apenas 7, devidos à falta de consistência interna dos factores 8, 9 e 10. Os 10 factores resultantes explicam 38,46% da variância (Figura 6).

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.666
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	9440.817
Sphericity df	3486
Sig.	.000

Tabela 23- KMO e Bartlett's Test para o questionário dos alunos

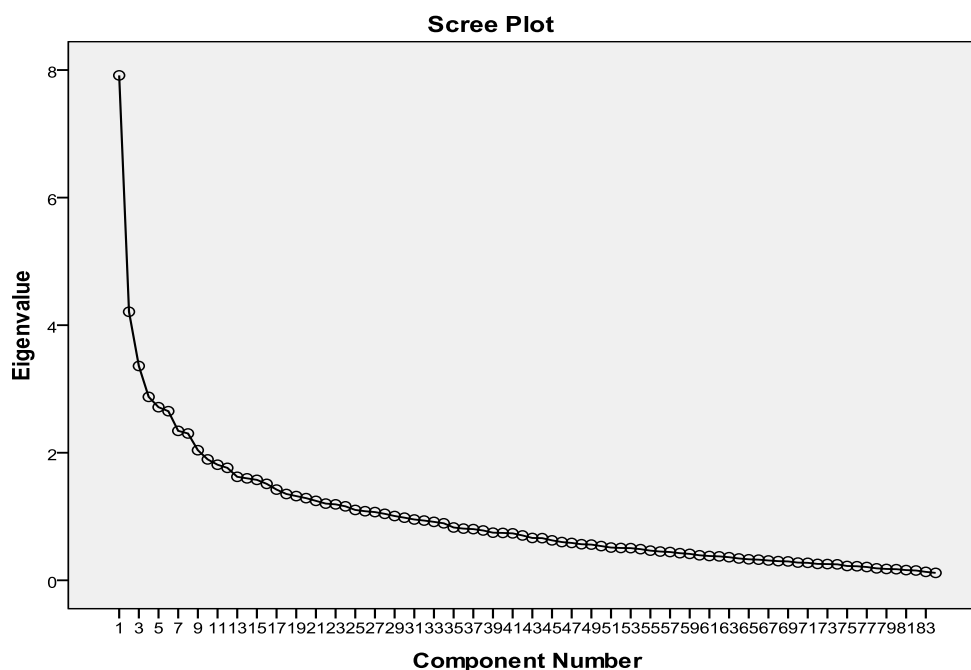


Figura 6- Gráfico Scree plot número de componentes e valor próprio.

Factor 1 – Comportamentos dos alunos na sala

Quanto mais elevado for o factor 1 menos comportamentos negativos ou mais comportamentos salutareos os alunos apresentam.

Este facto é constituído por 11 Itens: p12_1,p 12_2, p12_3, p12_4, p12_6, p12_7, p12_8, p12_10, p12_12, p12_13, p9_9. Apresenta uma boa consistência interna com

alpha de Cronbach de 0,81

Factores	11 Itens	Alpha
Factor Comportamentos alunos na sala	1: dos Empurraste alguém. Chamaste nomes feios a um(a) colega. Disseste coisas más sobre alguém. Chamaste nomes feios a um(a) professor(a). Disseste coisas más sobre a família de alguém. Gozaste/Humilhaste alguém. Ameaçaste um(a) colega. Bateste num(a) colega. Brigaste com alguém porque tinha uma opinião diferente da tua. Estragaste material de propósito. Os meus pais deixam-me fazer o que quero na escola. Posso portar-me mal.	0,81

Tabela 24- Factor 1: Comportamentos dos alunos na sala e respectivo Alpha de Cronbach.

Factor 2 – Vitimização do aluno

Quanto mais elevado for o factor 2 mais vítima o aluno se considera.

O Factor 2 “vitimização do aluno” é constituído por 10 Itens: p10_1, p10_2, p10_3, p10_10, p10_15, p14_3, p14_4 e p6_7 p10_7p16_5. Note/se que o item p10_10 foi cotado de modo invertido. Apresenta uma razoável consistência interna com alpha de Cronbach de 0,63

Factores	8 Itens	Alpha
Factor 2: Vitimização do aluno	Empurram-te. Chamam-te nomes feios. Dizem coisas más sobre ti. Gostam de ti, são todos teus amigos. Batem-te. Quando brigo com um colega os meus amigos ficam contra mim e fico triste. Brigam contigo porque tens uma opinião diferente. Os meus colegas ficam contra mim mas não me importo porque tenho razão. Para diminuir os conflitos falo menos vezes com eles. Digo ao/à professor(a) tudo o que eles/elas fazem.	0,63

Tabela 25- Factor 2: Vitimização do aluno e respectivo Alpha de Cronbach.

Factor 3 – Gostar da escola/diminuir conflitos

Quanto mais baixo o factor 3, menos conflitos os alunos apresentam e mais gostam da escola.

Constituído por 8 Itens: p9_2 p 9_4 p9_5 p9_6 p9_7 p11_10 p16_2 p16_6. Note-se que o item p9_7 foi cotado de modo invertido. Apresenta uma razoável consistência interna com alpha de Cronbach de 0,63.

Factores	8 Itens	Alpha
Factor 3: Gostar da escola/ Diminuir conflitos	Gosto da escola. Gosto das aulas. Gosto do(a) professor(a). Sinto que o professor(a) gosta de mim. Dentro da sala faço o que quero e quando me apetece. O professor quando vê os conflitos ensina a resolver os problemas sozinhos. Não reajo quando me provocam. Para diminuir os conflitos. Para diminuir os conflitos fujo dos colegas.	0,63

Tabela 26- Factor 3: Gostar da escola/Diminuir conflitos e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 4 – Situações desencadeadoras de discussão/disputa

Quanto mais alto melhor comportamento os alunos apresentam. Constituído por 8 Itens: p15_1, p15_4 p15_5 p15_6, p15_7, p15_10 p15_11 e p15_12. Foram eliminados os itens p9_8 e p10_4 por não se identificarem com os restantes e porque as saturações factoriais situam-se abaixo dos 0,300. Apresenta uma boa consistência interna com alpha de Cronbach de 0,75.

Factores	Itens	Alpha
Factor 4: Situações desencadeadoras de discussão/disputa	Brigas ocorridas no recreio.	0,75
	Querer mostrar que é o mais forte da sala.	
	Só para “chatear” os/as colegas.	
	Porque acha que o/a professor(a) não gosta dele(a).	
	Vingança.	
	Querer mostrar que é o(a) melhor/ mais inteligente.	
	Só para “chatear” o professor(a).	
	Porque o/a professor(a) trata melhor uns alunos do que outros.	

Tabela 27- Factor 4: Situações desencadeadoras de discussão/disputa e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 5 – Razões/motivos de conflito.

Quanto mais alto melhor comportamento os alunos apresentam.

Constituído por 6 Itens: p15_3 p15_8 p15_9 p16_8 p11_4 p11_5. Note-se que o item p11_4 foi cotado de modo invertido. Apresenta uma baixa consistência interna com alpha de Cronbach de 0,40.

Factores	Itens	Alpha
Factor 5: Razões/motivos de conflito	Não gostar da escola.	0,40
	Não gostar do/a professor(a).	
	Não gostar das aulas.	
	Conto aos meus pais para que venham à escola me defender.	
	Quando o professor vê os conflitos pergunta o que aconteceu.	
	Quando o professor vê os conflitos diz quem tem razão sem ouvir o que aconteceu.	

Tabela 28- Factor 5: Razões/motivos de conflito e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 6 – Consequências dos conflitos

Quanto mais baixo for o factor 6 - *consequências dos conflitos*, melhor comportamento os alunos apresentam. Constituído por 9 Itens: p14_5 p14_6 p14_7 p11_8 p11_5 p11_2 p16_1 p16_3 p16_4. Apresenta uma razoável consistência interna com alpha de Cronbach de 0,65.

Factores	Itens	Alpha
Factor 6: Consequências dos conflitos	Sou castigado.	0,64
	O/A professor(a) conversa comigo sobre a minha atitude.	
	O/A professor(a) ajuda-me a resolver a situação com o meu colega.	
	Peço desculpa e ficamos amigos.	
	O/A professor(a) é quem decide quem tem razão.	
	O/A professor(a) coloca-nos frente a frente e ajuda-nos a resolver o problema.	
	Convivo mais com eles.	
	Converso e explico quando não gosto das atitudes deles/as.	
	Explico as minhas atitudes.	

Tabela 29- Factor 6: Consequências dos conflitos e respectivo Alpha de Cronbach.

Factor 7 – Tipo de colegas que gosta de trabalhar

Quanto mais baixo o valor no factor 7, mais adequado é o colega que o aluno gosta de

trabalhar.

Constituído por 7 Itens: p13_1 p13_2 p13_3 p13_4 p13_5 p13_6 p13_7. Apresenta uma razoável consistência interna com alpha de Cronbach de 0,59.

Factores	Itens	Alpha
Factor 7: Tipo de colega que gosta de trabalhar	Gostas de trabalhar com os colegas que nasceram num sítio diferente do teu.	0,59
	Gostas de trabalhar com os colegas mais velhos.	
	Gostas de trabalhar com os colegas mais novos.	
	Gostas de trabalhar com os colegas que são repetentes.	
	Gostas de trabalhar com os colegas que têm dificuldades na aprendizagem.	
	Gostas de trabalhar com os colegas que têm a “mania” que são bons/inteligentes.	
	Gostas de trabalhar com os colegas que vivem num sítio diferente do teu.	

Tabela 30- Factor 7: Tipo de colega que gosta de trabalhar e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 8 – Discriminação dos alunos

Quanto mais baixo for o factor 8- *discriminação dos alunos*, melhor comportamento os alunos apresentam. Constituído por 6 Itens: p10_8 p10_9 p10_12 p10_13 p10_14 p9_3. Este factor foi eliminado porque o valor do alpha igual a 0,27 é muito baixo.

Factores	Itens	Alpha
Factor 8: Discriminação dos alunos.	Colocam-te à parte porque és um(a) dos/as alunos/as mais velhos/as da sala.	0,27
	Colocam-te à parte porque não nasceste na Madeira.	
	Colocam-te à parte porque vives num sítio diferente da maioria dos teus colegas.	
	Colocam-te à parte porque tens sempre boas notas.	
	Colocam-te à parte porque tens dificuldades na aprendizagem.	
	Venho à escola porque sou obrigado(a).	

Tabela 31- Factor 8: Discriminação dos alunos e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 9 – Reacções ao conflito

Quanto mais baixo for a reacção ao conflito (Factor 9) melhor comportamento os alunos apresentam. Constituído por 5 Itens: p11_7 p14_9 p12_11 p14_8 p10_6. Note-se que o item p12_11 foi cotado de modo invertido.

Factores	Itens	Alpha
Factor 9: Reacções ao conflito	Quando vê os conflitos o professor apoia o aluno favorito.	0,36
	Resolvo a situação com o colega sem a ajuda do professor.	
	Bateste num professor.	
	Quando brigo com um colega peço desculpa porque me obrigam. Mais tarde volto a brigar com ele.	
	Gozam/humilham-me.	

Tabela 32- Factor 9: Reacções ao conflito e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 10 – Reacções aluno-professor

Constituído por 5 Itens: p10_11 p11_2 p11_6 p11_9 p12_9. Note-se que o item p10_11 foi cotado de modo invertido. Este factor foi eliminado porque o valor do alpha igual a 0,019 é muito baixo.

Factores	Itens	Alpha
Factor 10: Reacções aluno-professor	O professor quando vê os conflitos ri e goza da situação.	0,19
	O professor quando vê os conflitos manda-vos ao director.	
	Colocam-te à parte porque és repetente.	
	Já ameaças-te um professor.	
	O professor quando vê os conflitos castiga.	

Tabela 33- Factor 10: Reacções aluno-professor e respectivo Alpha de Cronbach

2.2 Análise factorial dos questionários dos professores com rotação *Varimax*

Respeitando os pressupostos para a análise factorial (Tabela 34, Figura 7 e Anexo 17), encontraram-se 8 factores, dos quais ficaram apenas 7, devidos à falta de coerência teórica do 8º factor. Os 8 factores resultantes explicam 50,64% da variância.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.640
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	12057.03
Sphericity	5
Df	3486
Sig.	.000

Tabela 34- KMO y Bartlett's Test para o questionário dos Professores

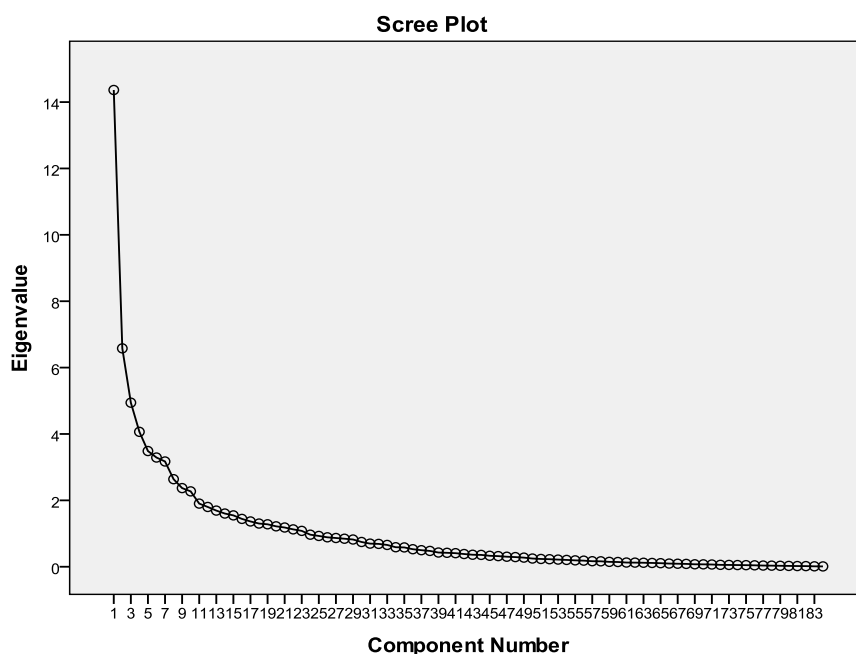


Figura 7- Gráfico Scree plot com eigen value (valor próprio) e número de componentes

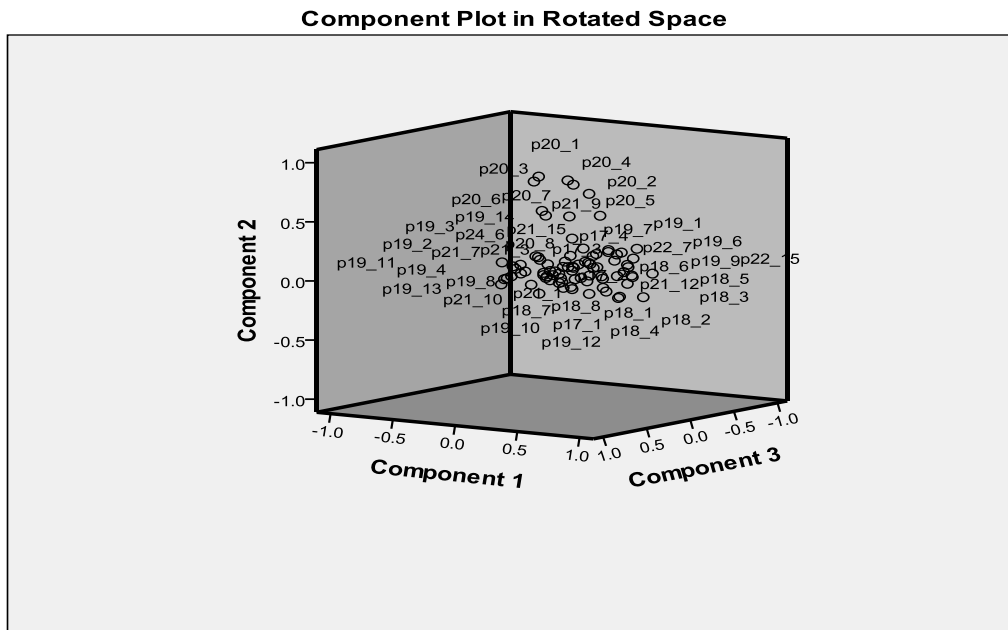


Figura 8- Gráfico de Componente plot com rotação no espaço

Factor 1 – Frequência de não ocorrência de conflitos

Quanto mais elevado for o factor 1 menos comportamentos negativos os alunos apresentam.

Constituído por 24 Itens: p18_1 p18_2 p18_3 p18_4 p18_5 p18_6 p18_7 p18_8 p19_1 p19_5 p19_6 p19_7 p19_9 p21_4 p21_12 p21_14 p21_20 p21_21 p21_22 p22_7 p22_9 p22_14 p22_15 p24_8. Apresenta uma boa consistência interna com alpha de Cronbach de 0,91.

Factores	Itens	Alpha
Factor 1- Frequência de não ocorrência de conflitos	Frequência com que os alunos recusam-se a trabalhar na aula.	0.91
	Frequência com que os alunos interrompem a aula com comentários descontextualizados ou “disparates”	
	Frequência com que os alunos respondem com má educação aos professores.	

Frequência com que os alunos agridem verbalmente os colegas.
Frequência com que os alunos agridem verbalmente o professor.
Frequência com que os alunos dizem palavrões.
Frequência com que os alunos agridem fisicamente os colegas.
Frequência com que os alunos agridem fisicamente o professor.
Ocorrência de situações conflituosas por antipatia ao colega.
Ocorrência de situações conflituosas por opiniões divergentes.
Ocorrência de situações conflituosas por diferentes personalidades.
Ocorrência de situações conflituosas por competição académica.
Ocorrência de situações conflituosas por atritos ocorridos no exterior.
Frequência com que o professor utiliza a sua autoridade para resolver o conflito.
Frequência com que o professor aplica sanções disciplinares seguindo as regras estabelecidas.
Frequência com que o professor transmite autoridade quando fala e induz ao acordo.
Parte da aula é dedicada a gerir os conflitos.
Fornece técnicas aos alunos para resolverem autonomamente os conflitos.
Frequência com que o professor sente dificuldade em ajudar os alunos a gerir os conflitos.
A maioria dos conflitos ocorrem entre alunos do sexo masculino.
A maioria dos conflitos ocorrem entre alunos do sexo feminino.
Os alunos desenvolvem atitudes conflituosas para chamar a atenção.
Existem conflitos na sala de aula.
Sinto-me desmotivado perante a atitude conflituosa dos alunos.

Tabela 35- Factor 1: Frequência de não ocorrência de conflitos e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 2 – Relação professor/aluno

Quanto mais elevado for o factor 2 menos conflituosos são os alunos.

Constituído por 10 Itens: p19_14 p20_1 p20_2 p20_3 p20_4 p20_5 p20_6 p20_7 p20_8 p21_9. Apresenta uma boa consistência interna com alpha de Cronbach de 0,91.

	Itens	Alpha
Factores		
Factor 2: Relação professor/aluno	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por monotonia das aulas.	0,91
	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno falta de higiene do aluno.	
	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por desvalorização do papel do professor.	
	Frequência com que o professor utiliza o diálogo para chegar a um consenso.	
	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por incumprimento de regras.	
	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por antipatia pelo professor.	
	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por antipatia pelo aluno.	
	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por não gostar da escola.	
	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por conteúdos programáticos.	
	Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por influência dos Encarregados de Educação.	

Tabela 36- Factor 2: Relação professor/aluno e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 3 – Ocorrência de situações conflituosas

Quanto mais baixo for este factor melhor comportamento os alunos apresentam.

O factor 3 é constituído por 8 Itens: p19_2 p19_3 p19_4 p19_8 p19_10 p19_11 p19_13 p21_16. Note/se que o item p21_16 foi cotado de modo invertido. Apresenta uma boa consistência interna com alpha de Cronbach de 0,81.

Factores	Itens	Alpha
Factor 3: Ocorrência de situações conflituosas	Ocorrência de situações conflituosas por ser o aluno mais velho.	0,80
	Ocorrência de situações conflituosas por ser o aluno mais novo.	
	Ocorrência de situações conflituosas por ser um aluno repetente.	
	Ocorrência de situações conflituosas por ser um aluno com dificuldades de aprendizagem.	
	Frequência com que o professor deixa que os alunos resolvam autonomamente o conflito.	
	Ocorrência de situações conflituosas por discriminação racial/cor/etnia.	
	Ocorrência de situações conflituosas por diferente proveniência geográfica.	
	Ocorrência de situações conflituosas por discriminação socioeconómica.	

Tabela 37- Factor 3: Ocorrência de situações conflituosas e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 4 – Modos de gestão do conflito pelos professores

Quanto mais alto for este factor melhor soluções apresentam.

O factor 4 é constituído por 10 Itens: p24_4 p23_1 p23_2 p23_3 p23_4 p21_18 p21_5 p21_8 p21_15 p21_17. Os itens do 21.7 ao 23.4 foram invertidos. O item 24.4. foi transposto para o factor 8 por saturar nestes dois factores e por se identificar melhor com o oitavo factor. Apresenta uma boa consistência interna com alpha de Cronbach de 0,62.

Factores	Itens	Alpha
Factor 4: Modos de gestão do conflito pelos professores	Os conflitos considerados graves são comunicados ao Conselho Escolar.	0,62
	São aplicadas sanções às condutas consideradas inadequadas.	
	As regras estabelecidas são suficientes para atenuar os conflitos.	
	Os Encarregados de Educação apoiam as decisões estabelecidas.	
	O professor ajuda na identificação do conflito e fornece soluções para ultrapassá-lo.	
	O professor critica o acto.	
	O professor dá ênfase aos aspectos negativos do conflito para que os alunos percebam o seu erro.	
	O professor exige que os alunos respeitem as suas decisões.	
O professor orienta o diálogo entre os alunos, mas não interfere na resolução.		

Tabela 38- Factor 4: Modos de gestão de conflito pelos professores e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 5 – Boas maneiras de gerir conflitos

Quanto mais alto for este factor melhor comportamento os alunos apresentam. Constituído por 12 Itens: p21_1 p21_2 p21_13 p21_18 p21_19 p22_1 p22_3 p22_4 p22_5 p22_8 p22_10 p22_16. Apresenta uma razoável consistência interna com alpha de Cronbach de 0,57.

Factores	Itens	Alpha
Factor 5: Boas maneiras de gerir conflitos	Perante o conflito mantenho o controlo da conversa.	0,57
	Perante o conflito levo em conta as respostas emocionais dos alunos.	
	Perante o conflito tento encontrar um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade.	
	Perante o conflito ajudo na identificação deste e forneço soluções para ultrapassá-lo.	
	Participo na decisão para resolução do conflito.	
Sou justo e firme.		

Procuo estabelecer uma relação de empatia demonstrando interesse pelo aluno como indivíduo.

Estabeleço regras de respeito mútuo entre a turma.

Todas as regras são negociadas com os alunos.

O ambiente na sala de aula é bom.

Estou atento às reacções e expectativas dos alunos.

A grande maioria dos conflitos ocorrem entre ambos os sexos.

Tabela 39- Factor 5: Boas maneiras de gerir o conflito e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 6 – Ocorrência de conflitos com professores

Quanto mais baixo for este factor melhor comportamento os alunos apresentam. O factor 6 é constituído por 6 Itens: p17_1 p17_2 p17_3 p17_4 p21_6 p22_2

Apresenta uma boa consistência interna com alpha de Cronbach de 0,88. Note/se que o item p21_6 foi cotado de modo invertido.

Factor 6: Ocorrência de conflitos com professores	Frequência com que o professor critica os alunos durante os conflitos.	0,88
	Ocorrência de conflitos com professores mais velhos com poucos anos de serviço na escola.	
	Ocorrência de conflitos com professores novos com poucos anos de serviço na escola.	
	Ocorrência de conflitos com professores mais velhos com muitos anos de serviço na escola	
	Influência da idade e anos de serviço do professor no desencadear dos conflitos.	
	O professor trata os alunos todos por igual.	

Tabela 40- Factor 6:Ocorrência de conflitos professores e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 7 – Causas do conflito (socioeconómica e académica)

Quanto mais baixo for este factor melhor comportamento os alunos apresentam.

O factor 7 é constituído por 5 Itens: p22_11 p24_1 p24_2 p24_3 p24_5. Apresenta uma razoável consistência interna com alpha de Cronbach de 0,69.

Factor 7: Causas do conflito (socioeconómica e académica)	Os alunos desenvolvem atitudes conflituosas devido ao desinteresse académico.	0,69
	Os alunos desenvolvem atitudes conflituosas devido ao ambiente familiar instável.	
	Disponho os alunos na sala de modo a criar o mínimo de conflitos possível.	
	Os alunos desenvolvem atitudes conflituosas devido à escassez de recursos económicos na família.	
	Os alunos desenvolvem atitudes conflituosas devido aos conteúdos curriculares com pouco interesse.	

Tabela 41- Factor 7: Causas do conflito (socioeconómica e académica) e respectivo Alpha de Cronbach

Factor 8 – Causas e consequências dos conflitos

O factor 8 é constituído por 6 Itens: p21_10 p24_7 p19_12 p21_11 p24_6 p22_16. Este factor é incoerente do ponto de vista teórico.

Factor 8: Causas e consequências dos conflitos	Frequência com que o professor ameaça com uma ida ao director.
	A baixa auto-estima influencia atitudes conflituosas nos alunos.
	Ocorrência de situações conflituosas por furtos.
	Frequência com que o professor leva o caso ao director da escola.
	As regras da sala de aula mal definidas influenciam atitudes conflituosas nos alunos.
	A maioria dos conflitos ocorrem entre alunos de ambos os sexos.

Tabela 42- Factor 8: Causas e consequências dos conflitos.

3. Resultados dos questionários dos alunos

3.1 Estatística descritiva dos factores

Em geral, os alunos, pela sua auto-percepção, consideram possuir comportamentos adequados (F1: M=2,90; DP=0,22) mas alguns consideram-se vítimas dos colegas (F2: M=2,49; DP=0,52). Muitos são os que consideram que contribuem para diminuir conflitos (F3: M=1,73; DP=0,37), outros sabem que os colegas provocam conflitos propositadamente só para chatear o professor (F4: M=2,58; DP=0,43) ou porque não gostam da escola, nem dos professores, nem das aulas (F5: M=2,51; DP=0,43), outros ainda sabem lidar com as consequências dum conflito (F6: M=1,63; DP=0,36) os outros porém atribuem a culpa a colegas (F7: M=1,49; DP=0,37).

	N	Minim um	Maxim um	M	DP
F1_Comp_alunos_au la	320	1.55	3.45	2.9045	.22414
F2_Vitimização	320	1.13	6.88	2.4984	.52298
F3_Diminuir_conflit os	320	1.13	3.88	1.7367	.37522
F4_Situações_ discussão	320	1.13	4.00	2.5887	.43897
F6_Consequencias_d os_conflitos	320	1.00	3.18	1.6398	.36276
F7_Tipo_colegas	320	1.00	3.00	1.4982	.37276
F5_Motivos_discussã o	320	1.43	7.00	2.5134	.43789

Tabela 43- Estatística descritiva dos factores de gestão de conflitos dos alunos

Diferenças intergrupais

Género

Não se verificaram diferenças significativas entre o género feminino e masculino relativamente à médias dos factores (teste t de Student com correcção do teste de Levene; todos os p superiores a 0,05). Ou seja, contrariamente ao que se verifica na literatura, rapazes e raparigas apresentam a mesma percepção relativamente aos conflitos e à sua gestão e resolução.

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
F1_Comp_negativos_a_ula	masculino	145	2.8884	.24612	.02044
	feminino	175	2.9179	.20390	.01541
F2_Vitimização	masculino	145	2.5000	.58259	.04838
	feminino	175	2.4971	.46961	.03550
F3_Diminuir_conflitos	masculino	145	1.7379	.36542	.03035
	feminino	175	1.7357	.38419	.02904
F4_Situações_discussão	masculino	145	2.5845	.48342	.04015
	feminino	175	2.5921	.39979	.03022
F6_Consequencias_dos_conflitos	masculino	145	1.6176	.36723	.03050
	feminino	175	1.6582	.35903	.02714
F7_Tipo_colegas	masculino	145	1.5212	.35576	.02954
	feminino	175	1.4792	.38626	.02920
F5_Motivos_discussão	masculino	145	2.5458	.50358	.04182
	feminino	175	2.4865	.37425	.02829

Tabela 44- Diferenças entre género dos factores de gestão de conflitos dos alunos.

Tipo de Ensino

Verificam-se diferenças significativas entre o ensino público e o ensino privado no que respeita ao F2, F4 e F5, sendo o primeiro mais conflituoso do que o segundo. É o ensino público (F2: M=2,42; DP=0,60) que apresenta significativamente mais alunos que se acham vítimas de situações conflituosas ($p=0,009$; $t=-2,616$) (Anexo 9), em que ocorrem mais situações desencadeadoras de discussões e mais motivos/razões dos conflitos.

	tipo de ensino		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
	dim	ensi on1				
F1_Comp_negativos_a ula	publico	160	2.8886	.21459	.01696	
	privado	160	2.9205	.23289	.01841	
F2_Vitimização	publico	160	2.4227	.60476	.04781	
	privado	160	2.5742	.41406	.03273	
F3_Diminuir_conflitos	publico	160	1.7531	.37512	.02966	
	privado	160	1.7203	.37578	.02971	
F4_Situações_ discussão	publico	160	2.5086	.43778	.03461	
	privado	160	2.6688	.42666	.03373	
F6_Consequencias_dos _conflitos	publico	160	1.6545	.31439	.02485	
	privado	160	1.6250	.40589	.03209	
F7_Tipo_colegas	publico	160	1.4937	.36460	.02882	
	privado	160	1.5027	.38184	.03019	
F5_Motivos_discussão	publico	160	2.4411	.53245	.04209	
	privado	160	2.5857	.30111	.02381	

Tabela 45- Diferenças entre o tipo de ensino dos factores de gestão de conflitos dos alunos

Retenções

Verificam-se diferenças significativas entre os alunos repetentes e os não repetentes no que respeita ao F5, sendo os repetentes os piores ($p=0,025$; $t=-2,253$) ($M=2,31$; $DP=0,45$) (Tabela 46).

	já reprovou		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F1_Comp_negativos_aula	dim	Sim	22	2.8512	.24546	.05233
	ensi	Não	298	2.9085	.22243	.01289
	on1					
F2_Vitimização	dim	Sim	22	2.4261	.43585	.09292
	ensi	Não	298	2.5038	.52908	.03065
	on1					
F3_Diminuir_conflitos	dim	Sim	22	1.7159	.29424	.06273
	ensi	Não	298	1.7383	.38087	.02206
	on1					
F4_Situações_discussão	dim	Sim	22	2.5455	.50965	.10866
	ensi	Não	298	2.5919	.43411	.02515
	on1					
F6_Consequencias_dos_conflitos	dim	Sim	22	1.6157	.40064	.08542
	ensi	Não	298	1.6415	.36049	.02088
	on1					
F7_Tipo_colegas	dim	Sim	22	1.4610	.48881	.10421
	ensi	Não	298	1.5010	.36365	.02107
	on1					
F5_Motivos_discussão	dim	Sim	22	2.3117	.44664	.09522
	ensi	Não	298	2.5283	.43429	.02516
	on1					

Tabela 46- Diferenças entre os alunos repetentes e não repetentes nos factores de gestão de conflitos dos alunos.

Agregado familiar

Não se verificam diferenças significativas entre os alunos que vivem com os pais e os que não vivem com os pais (teste t de Student com correcção do teste de Levene; todos os p superiores a 0,05) (Anexo 11).

Group Statistics

	os pais vivem juntos		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
F1_Comp_negativos_a_ula	dimension1	sim	261	2.9112	.21393	.01324
		não	59	2.8752	.26472	.03446
F2_Vitimização	dimension1	sim	261	2.5096	.54378	.03366
		não	59	2.4492	.41918	.05457
F3_Diminuir_conflitos	dimension1	sim	261	1.7419	.38558	.02387
		não	59	1.7140	.32749	.04264
F4_Situações_discussão	dimension1	sim	261	2.6063	.43434	.02689
		não	59	2.5106	.45444	.05916
F6_Consequencias_dos_conflitos	dimension1	sim	261	1.6583	.37405	.02315
		não	59	1.5578	.29697	.03866
F7_Tipo_colegas	dimension1	sim	261	1.4970	.37496	.02321
		não	59	1.5036	.36600	.04765
F5_Motivos_discussão	dimension1	sim	261	2.5293	.44864	.02777
		não	59	2.4431	.38231	.04977

Tabela 47- Diferenças entre o tipo de agregado familiar dos factores de gestão de conflitos

3.2 Estatística descritiva por itens ou pequenos grupos de itens consoante o tipo de ensino

Tendo em conta que um dos nossos objectivos é a comparação da gestão de conflitos entre o ensino público e o ensino privado, os resultados serão agora apresentados consoante o tipo de ensino. Agruparam-se os itens ou grupos de itens por semelhança de conteúdo teórico.

Motivos/comportamentos que desencadeiam os conflitos na sala de aula

Não temos evidência suficiente para afirmar que existe associação significativa entre o tipo de ensino e o facto das famílias se interessarem ou não pela escola, os pais gostarem ou não dos professores e também os pais deixarem ou não os seus filhos fazer o que querem na escola, ou seja, não podemos afirmar que as diferenças percentuais entre os alunos do ensino público e privado nestas questões, são significativas. Temos então que 94,4% dos alunos do ensino privado referiu que a família interessa-se pela escola sendo esta percentagem ligeiramente inferior no grupo de alunos do ensino público, de 88,1%. Também a percentagem de alunos do ensino privado é ligeiramente superior quando afirmam que os seus pais gostam do professor de 90,0%, contra 85,0% de alunos do ensino público. Por fim, a grande maioria destes alunos indicou que os seus pais não os deixam fazer o que querem na escola, sendo novamente superior no grupo de alunos do ensino privado 96,9% enquanto no público corresponde ao valor de 93,1%.

Nas restantes afirmações uma vez que os valores de prova foram inferiores a 0,05, podemos afirmar que existe associação significativa, mais concretamente, as diferenças percentuais entre o ensino público e privado, são significativas. Verifica-se então que podemos encontrar mais alunos do ensino privado comparativamente ao ensino público, que gostam da escola, das aulas, do professor e que sentem que os professores gostam deles. Relativamente ao facto destes alunos irem à escola obrigados, as diferenças significativas situam-se nos que responderam que às vezes vão obrigados, encontrando mais alunos no ensino público com esta característica. Também no aspecto destes alunos fazerem o que querem e quando lhe apetece na sala de aula, é novamente no ensino público que podemos encontrar mais alunos que às vezes têm esta atitude.

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal
(Portugal)

	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A família interessa-se pela escola	Público	141	88,1%	12	7,5%	3	1,9%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	151	94,4%	7	4,4%	0	0,0%	2	1,3%	160	100,0%
	Total	292	91,3%	19	5,9%	3	0,9%	6	1,9%	320	100,0%
Gosta da escola (*)	Público	103	64,4%	51	31,9%	6	3,8%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	135	84,4%	16	10,0%	5	3,1%	4	2,5%	160	100,0%
	Total	238	74,4%	67	20,9%	11	3,4%	4	1,3%	320	100,0%
Vai à escola obrigado (**)	Público	13	8,1%	14	8,8%	129	80,6%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	18	11,3%	1	0,6%	138	86,3%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	31	9,7%	15	4,7%	267	83,4%	7	2,2%	320	100,0%
Gosta das aulas (*)	Público	109	68,1%	44	27,5%	6	3,8%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	134	83,8%	17	10,6%	3	1,9%	6	3,8%	160	100,0%
	Total	243	75,9%	61	19,1%	9	2,8%	7	2,2%	320	100,0%
Gosta do professor (*)	Público	123	76,9%	36	22,5%	0	0,0%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	148	92,5%	7	4,4%	4	2,5%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	271	84,7%	43	13,4%	4	1,3%	2	0,6%	320	100,0%
Sente que o professor gosta dele (*)	Público	104	65,0%	36	22,5%	12	7,5%	8	5,0%	160	100,0%
	Privado	131	81,9%	12	7,5%	4	2,5%	13	8,1%	160	100,0%
	Total	235	73,4%	48	15,0%	16	5,0%	21	6,6%	320	100,0%
Faz o que quer e quando lhe apetece na sala (*)	Público	5	3,1%	31	19,4%	124	77,5%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	4	2,5%	6	3,8%	148	92,5%	2	1,3%	160	100,0%
	Total	9	2,8%	37	11,6%	272	85,0%	2	0,6%	320	100,0%
Os seus pais gostam do professor	Público	136	85,0%	6	3,8%	5	3,1%	13	8,1%	160	100,0%
	Privado	144	90,0%	4	2,5%	2	1,3%	10	6,3%	160	100,0%
	Total	280	87,5%	10	3,1%	7	2,2%	23	7,2%	320	100,0%
Os seus pais deixam-lhe fazer o que quer na escola	Público	2	1,3%	8	5,0%	149	93,1%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	0	0,0%	4	2,5%	155	96,9%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	2	0,6%	12	3,8%	304	95,0%	2	0,6%	320	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 48- Motivos/comportamentos que desencadeiam os conflitos na sala de aula

Com base nas percentagens apresentadas na tabela 49, podemos afirmar que a maioria destes alunos, independentemente do tipo de ensino que estão a frequentar, gosta de trabalhar com colegas mais velhos e mais novos, que tenham dificuldades na aprendizagem ou mesmo que vivam num sítio diferente do que eles vivem. No que respeita a gostarem de trabalhar com colegas que têm a “mania” que são bons, 61,9% dos alunos do ensino público gosta enquanto nos alunos do ensino privado corresponde ao valor de 59,4%. Ainda é de referir a percentagem de alunos que às vezes gosta de trabalhar com colegas com esta característica, quer no ensino público (22,5%) quer no privado (26,9%).

As diferenças significativas entre alunos do ensino público e privado são mais acentuadas quando existem mais alunos no ensino público do que no privado que gostam de trabalhar com colegas que nasceram num sítio diferente do deles assim como com colegas que são repetentes.

Gostas de trabalhar com colegas:	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nasceram num sítio diferente do teu (**)	Público	131	81,9%	22	13,8%	5	3,1%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	140	87,5%	9	5,6%	4	2,5%	7	4,4%	160	100,0%
	Total	271	84,7%	31	9,7%	9	2,8%	9	2,8%	320	100,0%
Mais velhos	Público	127	79,4%	29	18,1%	4	2,5%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	137	85,6%	18	11,3%	3	1,9%	2	1,3%	160	100,0%
	Total	264	82,5%	47	14,7%	7	2,2%	2	0,6%	320	100,0%
Mais novos	Público	135	84,4%	25	15,6%	0	0,0%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	143	89,4%	15	9,4%	1	0,6%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	278	86,9%	40	12,5%	1	0,3%	1	0,3%	320	100,0%
Repetentes (**)	Público	84	52,5%	33	20,6%	17	10,6%	26	16,3%	160	100,0%
	Privado	87	54,4%	20	12,5%	10	6,3%	43	26,9%	160	100,0%
	Total	171	53,4%	53	16,6%	27	8,4%	69	21,6%	320	100,0%
Com dificuldades na aprendizagem	Público	134	83,8%	17	10,6%	8	5,0%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	131	81,9%	22	13,8%	6	3,8%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	265	82,8%	39	12,2%	14	4,4%	2	0,6%	320	100,0%
Têm a "mania" que são bons	Público	21	13,1%	36	22,5%	99	61,9%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	19	11,9%	43	26,9%	95	59,4%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	40	12,5%	79	24,7%	194	60,6%	7	2,2%	320	100,0%
Vivem num sítio diferente do teu	Público	136	85,0%	22	13,8%	2	1,3%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	141	88,1%	13	8,1%	4	2,5%	2	1,3%	160	100,0%
	Total	277	86,6%	35	10,9%	6	1,9%	2	0,6%	320	100,0%

(**) p-value<0,05

Tabela 49- Tipos de colega com quem gosta de trabalhar

Verifica-se três grupos de alunos, independentemente do tipo de ensino com opiniões distintas: os que consideram que os colegas discutem dentro da sala porque por causa das brigas ocorridas no recreio, os que não consideram que esta razão leve à discussão e os que consideram que às vezes pode acontecer que as brigas do recreio seja uma razão para ocorrer uma discussão na sala. O facto de só querer chatear os colegas não é para 63,8% dos alunos do ensino privado um motivo para a discussão enquanto no grupo dos alunos do ensino público, a percentagem com a mesma opinião é de 52,5%. Curioso é que a mesma percentagem (76,3%) de alunos do ensino público e privado, assim como para o total da amostra, considera que os alunos acharem que os professores não gostam deles, não é motivo para os levar a discutir na sala de aula. No que respeita

à vingança, 68,1% dos alunos do ensino público considera que não é um motivo para levar os alunos a discutir na sala de aula, percentagem que no grupo de alunos do ensino privado foi ligeiramente inferior, de 63,8%. No entanto ainda é de referir a percentagem de alunos que é da opinião que este aspecto pode levar às vezes os alunos a discutir na sala de aula, sendo de 20,6% para os alunos do público enquanto para os alunos do privado o valor registado foi de 18,1%. Por fim, o querer mostrar que é o mais inteligente, reúne dois grupos com percentagens consideráveis: os que indicaram que não é um motivo para a discussão (55,0% no privado e 48,8% no público) e os que indicaram que às vezes pode conduzir à discussão (30,6% no público e 26,9% no privado).

De acordo com as diferenças percentagens mais significativas podemos afirmar que:

1. São mais os alunos do ensino público que consideram que não gostar dos colegas é um motivo que pode levar às vezes à discussão entre colegas, na sala de aula, associado também ao facto de o professor tratar melhor uns alunos;
2. São mais os alunos do ensino privado que não é por não gostar da escola que levam aos alunos a discutirem dentro da sala de aula, assim como querer mostrar que se é o mais forte. Com a diferença percentual significativa de 20,6, podemos encontrar também mais alunos do ensino privado a não concordar que não gostar do professor é uma razão para a existência de discussões entre colegas dentro da sala de aula. Já com a diferença significativa de 22,5%, novamente podemos encontrar mais alunos do ensino privado que não é por não gostar das aulas que existirão discussões na sala de aula.
3. O discutir na sala só para chatear o professor é um motivo mais convincente para os alunos do ensino público, na condução de uma discussão.

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal
(Portugal)

Motivos que levam à discussão na sala de aula:	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
As brigas ocorridas no recreio	Público	64	40,0%	45	28,1%	46	28,8%	5	3,1%	160	100,0%
	Privado	61	38,1%	46	28,8%	48	30,0%	5	3,1%	160	100,0%
	Total	125	39,1%	91	28,4%	94	29,4%	10	3,1%	320	100,0%
Não gostar do colega (**)	Público	19	11,9%	66	41,3%	70	43,8%	5	3,1%	160	100,0%
	Privado	23	14,4%	38	23,8%	92	57,5%	7	4,4%	160	100,0%
	Total	42	13,1%	104	32,5%	162	50,6%	12	3,8%	320	100,0%
Não gostar da escola (*)	Público	24	15,0%	31	19,4%	90	56,3%	15	9,4%	160	100,0%
	Privado	12	7,5%	12	7,5%	126	78,8%	10	6,3%	160	100,0%
	Total	36	11,3%	43	13,4%	216	67,5%	25	7,8%	320	100,0%
Querer mostrar que é o mais forte (*)	Público	44	27,5%	43	26,9%	67	41,9%	6	3,8%	160	100,0%
	Privado	17	10,6%	31	19,4%	104	65,0%	8	5,0%	160	100,0%
	Total	61	19,1%	74	23,1%	171	53,4%	14	4,4%	320	100,0%
Só querer chatear os colegas	Público	20	12,5%	49	30,6%	84	52,5%	7	4,4%	160	100,0%
	Privado	13	8,1%	36	22,5%	102	63,8%	9	5,6%	160	100,0%
	Total	33	10,3%	85	26,6%	186	58,1%	16	5,0%	320	100,0%
Por achar que o professor não gosta dele	Público	10	6,3%	14	8,8%	122	76,3%	14	8,8%	160	100,0%
	Privado	5	3,1%	15	9,4%	122	76,3%	18	11,3%	160	100,0%
	Total	15	4,7%	29	9,1%	244	76,3%	32	10,0%	320	100,0%
A vingança	Público	14	8,8%	33	20,6%	109	68,1%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	17	10,6%	29	18,1%	102	63,8%	12	7,5%	160	100,0%
	Total	31	9,7%	62	19,4%	211	65,9%	16	5,0%	320	100,0%
Não gostar do professor (*)	Público	19	11,9%	36	22,5%	98	61,3%	7	4,4%	160	100,0%
	Privado	6	3,8%	8	5,0%	131	81,9%	15	9,4%	160	100,0%
	Total	25	7,8%	44	13,8%	229	71,6%	22	6,9%	320	100,0%
Não gostar das aulas (*)	Público	24	15,0%	39	24,4%	91	56,9%	6	3,8%	160	100,0%
	Privado	6	3,8%	12	7,5%	127	79,4%	15	9,4%	160	100,0%
	Total	30	9,4%	51	15,9%	218	68,1%	21	6,6%	320	100,0%
Querer mostrar que é o mais inteligente	Público	29	18,1%	49	30,6%	78	48,8%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	20	12,5%	43	26,9%	88	55,0%	9	5,6%	160	100,0%
	Total	49	15,3%	92	28,8%	166	51,9%	13	4,1%	320	100,0%
Discutem na sala só para chatear o professor (**)	Público	11	6,9%	17	10,6%	125	78,1%	7	4,4%	160	100,0%
	Privado	1	0,6%	16	10,0%	132	82,5%	11	6,9%	160	100,0%
	Total	12	3,8%	33	10,3%	257	80,3%	18	5,6%	320	100,0%
O professor tratar melhor uns alunos (**)	Público	8	5,0%	30	18,8%	118	73,8%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	3	1,9%	19	11,9%	125	78,1%	13	8,1%	160	100,0%
	Total	11	3,4%	49	15,3%	243	75,9%	17	5,3%	320	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 50- Motivos que levam à discussão na sala de aula

Incidência de conflitos

É apenas na opinião dada aos colegas mais velhos serem os que causam mais brigas na sala de aula, que podemos encontrar diferenças significativas entre público e

privado (Tabela 51). Estas diferenças reportam ao facto de serem mais os alunos do ensino público a indicar que às vezes são os alunos mais velhos que provocam as brigas dentro da sala de aula.

Das restantes afirmações é de mencionar que 57,5% dos alunos do público concordam que às vezes são os meninos que causam mais brigas opinião idêntica a 55,0% dos alunos do ensino privado. Quanto a serem as raparigas as percentagens mais altas alteram nos alunos do público, já que 41,3% referiu que raramente as meninas são as que causam mais brigas. No grupo dos alunos do privado o maior valor corresponde aos que consideram que elas às vezes são as que causam mais brigas. Esta distribuição percentual verifica-se também no aspecto de serem os alunos mais velhos os que causam mais brigas já que 37,5% dos alunos do público consideram que raramente são eles enquanto 43,1% dos alunos do privado consideram às vezes.

Os colegas que causam mais brigas são:	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os meninos	Público	19	11,9%	92	57,5%	28	17,5%	21	13,1%	160	100,0%
	Privado	17	10,6%	88	55,0%	42	26,3%	13	8,1%	160	100,0%
	Total	36	11,3%	180	56,3%	70	21,9%	34	10,6%	320	100,0%
As meninas	Público	11	6,9%	50	31,3%	66	41,3%	33	20,6%	160	100,0%
	Privado	5	3,1%	69	43,1%	58	36,3%	28	17,5%	160	100,0%
	Total	16	5,0%	119	37,2%	124	38,8%	61	19,1%	320	100,0%
Os mais velhos (**)	Público	11	6,9%	82	51,3%	32	20,0%	35	21,9%	160	100,0%
	Privado	15	9,4%	65	40,6%	56	35,0%	24	15,0%	160	100,0%
	Total	26	8,1%	147	45,9%	88	27,5%	59	18,4%	320	100,0%
Os mais novos	Público	12	7,5%	56	35,0%	60	37,5%	32	20,0%	160	100,0%
	Privado	5	3,1%	69	43,1%	59	36,9%	27	16,9%	160	100,0%
	Total	17	5,3%	125	39,1%	119	37,2%	59	18,4%	320	100,0%

(**) p-value<0,05

Tabela 51- Colegas que causam mais brigas

É positivo notar que a maioria de alunos do ensino público (85,0%) e privado (90,0%) nunca empurrou alguém, assim como nunca chamaram nomes feios aos colegas, disseram coisas más sobre alguém, bateram nos colegas. Também outro dado positivo é notar que a grande maioria destes alunos, independentemente do ensino que

estão a frequentar, nunca tiraram coisas sem pedir autorização, disseram coisas más sobre a família de alguém, ameaçaram um professor ou estragaram material de propósito, uma vez que as percentagens obtidas foram muito expressivas, sendo superiores a 90,0%. Já o gozar ou humilhar alguém no caso dos alunos do ensino público, a maioria (89,4%) nunca o fez enquanto para os alunos do privado, corresponde à grande maioria (93,8%), o mesmos sucedendo com o que nunca terem brigado com alguém porque tinha uma opinião diferente da deles. Quanto às diferenças significativas, podemos encontrar mais alunos no ensino público que às vezes chamam nomes feios aos professores e, por outro lado, mais alunos do ensino privado que não chamam. Relativamente às ameaças aos outros colegas, são também os alunos do ensino público os que mais ameaçam, comparativamente com os alunos do privado.

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal
(Portugal)

	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Empurraste alguém	Público	7	4,4%	16	10,0%	136	85,0%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	8	5,0%	8	5,0%	144	90,0%	0	0,0%	160	100,0%
	Total	15	4,7%	24	7,5%	280	87,5%	1	0,3%	320	100,0%
Chamaste nomes feios a um colega	Público	8	5,0%	23	14,4%	125	78,1%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	6	3,8%	10	6,3%	142	88,8%	2	1,3%	160	100,0%
	Total	14	4,4%	33	10,3%	267	83,4%	6	1,9%	320	100,0%
Disseste coisas más sobre alguém	Público	6	3,8%	16	10,0%	133	83,1%	5	3,1%	160	100,0%
	Privado	5	3,1%	12	7,5%	142	88,8%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	11	3,4%	28	8,8%	275	85,9%	6	1,9%	320	100,0%
Chamaste nomes feios a um professor (**)	Público	1	0,6%	11	6,9%	148	92,5%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	1	0,6%	1	0,6%	158	98,8%	0	0,0%	160	100,0%
	Total	2	0,6%	12	3,8%	306	95,6%	0	0,0%	320	100,0%
Tiraste coisas, sem pedir	Público	0	0,0%	10	6,3%	149	93,1%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	4	2,5%	9	5,6%	146	91,3%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	4	1,3%	19	5,9%	295	92,2%	2	0,6%	320	100,0%
Disseste coisas más sobre a família de alguém	Público	1	0,6%	6	3,8%	153	95,6%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	0	0,0%	2	1,3%	158	98,8%	0	0,0%	160	100,0%
	Total	1	0,3%	8	2,5%	311	97,2%	0	0,0%	320	100,0%
Gozaste/humilhaste alguém	Público	5	3,1%	10	6,3%	143	89,4%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	6	3,8%	5	3,1%	149	93,1%	0	0,0%	160	100,0%
	Total	11	3,4%	15	4,7%	292	91,3%	2	0,6%	320	100,0%
Ameaçaste um colega (**)	Público	0	0,0%	17	10,6%	143	89,4%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	3	1,9%	7	4,4%	150	93,8%	0	0,0%	160	100,0%
	Total	3	0,9%	24	7,5%	293	91,6%	0	0,0%	320	100,0%
Ameaçaste um professor	Público	0	0,0%	4	2,5%	155	96,9%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	0	0,0%	2	1,3%	158	98,8%	0	0,0%	160	100,0%
	Total	0	0,0%	6	1,9%	313	97,8%	1	0,3%	320	100,0%
Bateste num colega	Público	4	2,5%	19	11,9%	134	83,8%	3	1,9%	160	100,0%
	Privado	5	3,1%	10	6,3%	142	88,8%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	9	2,8%	29	9,1%	276	86,3%	6	1,9%	320	100,0%
Bateste num professor (**)	Público	0	0,0%	4	2,5%	156	97,5%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	0	0,0%	0	0,0%	160	100,0%	0	0,0%	160	100,0%
	Total	0	0,0%	4	1,3%	316	98,8%	0	0,0%	320	100,0%
Brigaste com alguém porque tinha uma opinião diferente da tua	Público	1	0,6%	14	8,8%	143	89,4%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	4	2,5%	7	4,4%	148	92,5%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	5	1,6%	21	6,6%	291	90,9%	3	0,9%	320	100,0%
Estragaste material de propósito	Público	1	0,6%	4	2,5%	153	95,6%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	2	1,3%	3	1,9%	154	96,3%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	3	0,9%	7	2,2%	307	95,9%	3	0,9%	320	100,0%

(**) p-value<0,05

Tabela 52- Comportamentos que podem desencadear situações conflituosas

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

O professor quando vê conflitos:	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pede para parar	Público	126	78,8%	20	12,5%	12	7,5%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	141	88,1%	8	5,0%	9	5,6%	2	1,3%	160	100,0%
	Total	267	83,4%	28	8,8%	21	6,6%	4	1,3%	320	100,0%
Castiga (**)	Público	61	38,1%	75	46,9%	23	14,4%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	87	54,4%	57	35,6%	15	9,4%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	148	46,3%	132	41,3%	38	11,9%	2	0,6%	320	100,0%
Finge que não vê	Público	8	5,0%	24	15,0%	127	79,4%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	6	3,8%	20	12,5%	130	81,3%	4	2,5%	160	100,0%
	Total	14	4,4%	44	13,8%	257	80,3%	5	1,6%	320	100,0%
Pergunta o que aconteceu	Público	120	75,0%	33	20,6%	6	3,8%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	133	83,1%	19	11,9%	7	4,4%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	253	79,1%	52	16,3%	13	4,1%	2	0,6%	320	100,0%
Diz quem tem razão sem ouvir o que aconteceu (**)	Público	4	2,5%	14	8,8%	141	88,1%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	8	5,0%	4	2,5%	144	90,0%	4	2,5%	160	100,0%
	Total	12	3,8%	18	5,6%	285	89,1%	5	1,6%	320	100,0%
Ri e goza da situação	Público	0	0,0%	4	2,5%	154	96,3%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	2	1,3%	1	0,6%	155	96,9%	2	1,3%	160	100,0%
	Total	2	0,6%	5	1,6%	309	96,6%	4	1,3%	320	100,0%
Apoia o aluno favorito (**)	Público	10	6,3%	17	10,6%	127	79,4%	6	3,8%	160	100,0%
	Privado	7	4,4%	4	2,5%	142	88,8%	7	4,4%	160	100,0%
	Total	17	5,3%	21	6,6%	269	84,1%	13	4,1%	320	100,0%
Coloca-vos frente a frente e ajuda a resolver o problema (**)	Público	88	55,0%	43	26,9%	28	17,5%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	105	65,6%	26	16,3%	22	13,8%	7	4,4%	160	100,0%
	Total	193	60,3%	69	21,6%	50	15,6%	8	2,5%	320	100,0%
Manda-vos ao director	Público	10	6,3%	39	24,4%	106	66,3%	5	3,1%	160	100,0%
	Privado	5	3,1%	46	28,8%	106	66,3%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	15	4,7%	85	26,6%	212	66,3%	8	2,5%	320	100,0%
Ensina a resolver os problemas sozinhos sem chamar um adulto	Público	76	47,5%	40	25,0%	40	25,0%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	75	46,9%	36	22,5%	36	22,5%	13	8,1%	160	100,0%
	Total	151	47,2%	76	23,8%	76	23,8%	17	5,3%	320	100,0%
Decide quem tem razão (**)	Público	40	25,0%	19	11,9%	96	60,0%	5	3,1%	160	100,0%
	Privado	61	38,1%	20	12,5%	65	40,6%	14	8,8%	160	100,0%
	Total	101	31,6%	39	12,2%	161	50,3%	19	5,9%	320	100,0%

(**) p-value<0,05

Tabela 53- Estratégias de gestão de conflitos que os professores aplicam na sala de aula

Relativamente às diferenças significativas encontradas entre as opiniões dos alunos do ensino público e privado, temos os do ensino público a reforçar mais que o seu professor quando vê conflitos castiga. Por outro lado também são mais os alunos do

ensino público que o seu professor perante um conflito, às vezes diz quem tem razão sem ouvir o que aconteceu. No que diz respeito ao apoio ao aluno favorito, podemos encontrar mais alunos no ensino privado a indicar que os seus professores não têm esta atitude. Já o colocar os alunos frente a frente e ajudar a resolver o problema, é para os alunos do ensino privado uma atitude mais frequente nos seus professores, enquanto para os alunos do ensino público não se trata de uma atitude tão frequente. Por fim, quando o professor decide quem tem razão, é uma atitude que não é tida em conta mais para os professores do ensino público.

Quanto aos valores percentuais indicados na tabela anterior, verifica-se que a maioria destes alunos afirma que o seu professor quando vê conflitos pede para parar e que nunca finge que não vê, perguntando mesmo o que aconteceu. Positivo é constatar que a grande maioria destes alunos referiu que o seu professor nunca ri ou goza da situação de conflitos. De referir também que foram obtidas iguais percentagens de 66,3%, quer no público, privado ou total da amostra, a indicar que o professor nunca manda os alunos ao director perante uma situação conflituosa. Com percentagens mais baixas, a rondar os 47,0%, surgem os alunos que referem que o seu professor ensina os alunos a resolverem os problemas sozinhos sem chamar um adulto.

Quando briga com um colega:	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
É castigado (*)	Público	27	16,9%	77	48,1%	55	34,4%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	54	33,8%	52	32,5%	48	30,0%	6	3,8%	160	100,0%
	Total	81	25,3%	129	40,3%	103	32,2%	7	2,2%	320	100,0%
Os seus amigos defendem-no	Público	42	26,3%	84	52,5%	30	18,8%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	49	30,6%	75	46,9%	29	18,1%	7	4,4%	160	100,0%
	Total	91	28,4%	159	49,7%	59	18,4%	11	3,4%	320	100,0%
Os seus colegas ficam contra ele e fica triste (**)	Público	31	19,4%	52	32,5%	77	48,1%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	25	15,6%	37	23,1%	88	55,0%	10	6,3%	160	100,0%
	Total	56	17,5%	89	27,8%	165	51,6%	10	3,1%	320	100,0%
Os outros colegas ficam contra ele mas não se importa porque tem razão (**)	Público	34	21,3%	31	19,4%	91	56,9%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	28	17,5%	36	22,5%	80	50,0%	16	10,0%	160	100,0%
	Total	62	19,4%	67	20,9%	171	53,4%	20	6,3%	320	100,0%
O professor conversa com ele sobre a sua atitude (**)	Público	92	57,5%	44	27,5%	22	13,8%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	106	66,3%	25	15,6%	18	11,3%	11	6,9%	160	100,0%
	Total	198	61,9%	69	21,6%	40	12,5%	13	4,1%	320	100,0%
O professor ajuda a	Público	126	78,8%	23	14,4%	9	5,6%	2	1,3%	160	100,0%

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

resolver a situação com ele	Privado	130	81,3%	17	10,6%	9	5,6%	4	2,5%	160	100,0%
	Total	256	80,0%	40	12,5%	18	5,6%	6	1,9%		
Pede desculpa e ficam amigos	Público	131	81,9%	24	15,0%	5	3,1%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	127	79,4%	24	15,0%	8	5,0%	1	0,6%		
	Total	258	80,6%	48	15,0%	13	4,1%	1	0,3%		
Peço desculpa porque me obrigam (**)	Público	18	11,3%	28	17,5%	108	67,5%	6	3,8%	160	100,0%
	Privado	10	6,3%	12	7,5%	136	85,0%	2	1,3%		
	Total	28	8,8%	40	12,5%	244	76,3%	8	2,5%		
Resolvo a situação com ele sem ajuda do professor	Público	38	23,8%	96	60,0%	17	10,6%	9	5,6%	160	100,0%
	Privado	45	28,1%	84	52,5%	26	16,3%	5	3,1%		
	Total	83	25,9%	180	56,3%	43	13,4%	14	4,4%		

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 54- Reacções ao conflito

No que concerne ao que acontece quando existe uma discussão entre colegas, verifica-se que 52,5% dos alunos do ensino público às vezes são defendidos pelos colegas enquanto esta reacção é apontada por 46,9% dos alunos do ensino privado. Por outro lado, a maioria destes alunos aponta que o professor ajuda a resolver a situação com os intervenientes da discussão e o colega que se chateia, pede desculpa ao outro colega e ficam amigos. Na opinião de 60,0% dos alunos de ensino público, às vezes quando discute com outro colega, resolve a situação com ele sem ajuda do professor atitude igual a 52,5% dos alunos do ensino privado.

Com base nas diferenças significativas, podemos encontrar mais alunos do ensino público a serem castigados às vezes, quando brigam com um colega, assim como os colegas ficarem tristes e contra ele. São também estes alunos os que mais reforçam que se importam quando os outros colegas ficam contra ele. Noutra perspectiva, são também os alunos do ensino público que mais indicam que às vezes o professor conversa com ele sobre a sua situação. Já no pedir desculpa porque o obrigam, podemos encontrar mais alunos no ensino privado que não o fazem, ou seja, poderão pedir desculpa mas sem a necessidade de serem obrigados.

Para diminuir os conflitos:	os	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR		Total	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Convive mais com os outros (**)	com	Público	111	69,4%	42	26,3%	6	3,8%	1	0,6%	160	100,0%
		Privado	100	62,5%	34	21,3%	18	11,3%	8	5,0%	160	100,0%

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal
(Portugal)

	Total	211	65,9%	76	23,8%	24	7,5%	9	2,8%	320	100,0%
Não reage quando o provocam	Público	65	40,6%	51	31,9%	43	26,9%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	61	38,1%	49	30,6%	41	25,6%	9	5,6%	160	100,0%
	Total	126	39,4%	100	31,3%	84	26,3%	10	3,1%	320	100,0%
Conversa e explica que não gosto das atitudes dos outros (*)	Público	75	46,9%	68	42,5%	15	9,4%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	100	62,5%	32	20,0%	22	13,8%	6	3,8%	160	100,0%
	Total	175	54,7%	100	31,3%	37	11,6%	8	2,5%	320	100,0%
Explica as suas atitudes	Público	82	51,3%	47	29,4%	28	17,5%	3	1,9%	160	100,0%
	Privado	89	55,6%	37	23,1%	27	16,9%	7	4,4%	160	100,0%
	Total	171	53,4%	84	26,3%	55	17,2%	10	3,1%	320	100,0%
Fala menos vezes com os outros	Público	24	15,0%	39	24,4%	96	60,0%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	18	11,3%	39	24,4%	97	60,6%	6	3,8%	160	100,0%
	Total	42	13,1%	78	24,4%	193	60,3%	7	2,2%	320	100,0%
Foge dos outros (**)	Público	23	14,4%	29	18,1%	107	66,9%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	6	3,8%	23	14,4%	127	79,4%	4	2,5%	160	100,0%
	Total	29	9,1%	52	16,3%	234	73,1%	5	1,6%	320	100,0%
Conta tudo ao professor	Público	49	30,6%	61	38,1%	50	31,3%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	52	32,5%	55	34,4%	47	29,4%	6	3,8%	160	100,0%
	Total	101	31,6%	116	36,3%	97	30,3%	6	1,9%	320	100,0%
Conto aos pais para que venham à escola para o defender	Público	21	13,1%	12	7,5%	125	78,1%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	19	11,9%	14	8,8%	122	76,3%	5	3,1%	160	100,0%
	Total	40	12,5%	26	8,1%	247	77,2%	7	2,2%	320	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 55- Estratégias para diminuir os conflitos

Da leitura dos dados indicados na tabela anterior, existe uma distribuição percentual homogénea entre os alunos que para diminuírem os conflitos nunca reagem quando o provocam e os que às vezes reagem. Por outro lado mais de metade destes alunos, explica sempre as suas atitudes como forma de diminuir os conflitos o que vai de encontro aos 60,0% que indicam que não deixam de falar menos vezes com os outros. Quanto ao facto destes alunos contarem tudo ao professor, temos três grupos com opiniões distintas: os que às vezes contam, os que não contam e os que assumem que contam tudo ao seu professor. A maioria destes alunos não conta aos seus pais para que venham à escola para o defender, ou seja, não vêem esta atitude como uma forma de diminuir os conflitos.

Com base no resultado do teste estatístico podemos afirmar que são mais os alunos do ensino privado que deixam de conviver com os colegas com que brigaram, fugindo mesmo deles e às vezes conversam e explicam que não gostam das atitudes dos outros.

Consequências dos conflitos

Consequências dos conflitos	Tipo de ensino	Sim		Às vezes		Não		NS/NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Empurram-te (**)	Público	29	18,1%	61	38,1%	69	43,1%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	15	9,4%	85	53,1%	59	36,9%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	44	13,8%	146	45,6%	128	40,0%	2	0,6%	320	100,0%
Chamam-te nomes feios (**)	Público	41	25,6%	53	33,1%	65	40,6%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	18	11,3%	58	36,3%	81	50,6%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	59	18,4%	111	34,7%	146	45,6%	4	1,3%	320	100,0%
Dizem coisas más sobre ti (**)	Público	31	19,4%	53	33,1%	72	45,0%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	14	8,8%	50	31,3%	82	51,3%	14	8,8%	160	100,0%
	Total	45	14,1%	103	32,2%	154	48,1%	18	5,6%	320	100,0%
Tiram-te coisas (**)	Público	6	3,8%	50	31,3%	101	63,1%	3	1,9%	160	100,0%
	Privado	4	2,5%	33	20,6%	123	76,9%	0	0,0%	160	100,0%
	Total	10	3,1%	83	25,9%	224	70,0%	3	0,9%	320	100,0%
Dizem coisas más sobre a tua família	Público	4	2,5%	20	12,5%	130	81,3%	6	3,8%	160	100,0%
	Privado	4	2,5%	12	7,5%	141	88,1%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	8	2,5%	32	10,0%	271	84,7%	9	2,8%	320	100,0%
Gozam/humilham-te (**)	Público	28	17,5%	23	14,4%	106	66,3%	3	1,9%	160	100,0%
	Privado	10	6,3%	33	20,6%	113	70,6%	4	2,5%	160	100,0%
	Total	38	11,9%	56	17,5%	219	68,4%	7	2,2%	320	100,0%
Brigam contigo porque tens uma opinião diferente	Público	14	8,8%	30	18,8%	114	71,3%	2	1,3%	160	100,0%
	Privado	6	3,8%	31	19,4%	121	75,6%	2	1,3%	160	100,0%
	Total	20	6,3%	61	19,1%	235	73,4%	4	1,3%	320	100,0%
És colocado à parte porque não nasceste na Madeira	Público	2	1,3%	9	5,6%	148	92,5%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	1	0,6%	6	3,8%	150	93,8%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	3	0,9%	15	4,7%	298	93,1%	4	1,3%	320	100,0%
És colocado à parte porque és um dos alunos mais velhos	Público	5	3,1%	8	5,0%	143	89,4%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	0	0,0%	7	4,4%	150	93,8%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	5	1,6%	15	4,7%	293	91,6%	7	2,2%	320	100,0%
Gostam de ti, são todos teus amigos (*)	Público	83	51,9%	43	26,9%	33	20,6%	1	0,6%	160	100,0%
	Privado	113	70,6%	29	18,1%	12	7,5%	6	3,8%	160	100,0%
	Total	196	61,3%	72	22,5%	45	14,1%	7	2,2%	320	100,0%
Colocam-te à parte porque és repetente	Público	7	4,4%	4	2,5%	142	88,8%	7	4,4%	160	100,0%
	Privado	1	0,6%	3	1,9%	148	92,5%	8	5,0%	160	100,0%
	Total	8	2,5%	7	2,2%	290	90,6%	15	4,7%	320	100,0%
Colocam-te à parte porque vives num sítio diferente da maioria dos teus colegas	Público	1	0,6%	3	1,9%	150	93,8%	6	3,8%	160	100,0%
	Privado	3	1,9%	3	1,9%	150	93,8%	4	2,5%	160	100,0%
	Total	4	1,3%	6	1,9%	300	93,8%	10	3,1%	320	100,0%
Colocam-te à parte porque tens sempre boas notas	Público	3	1,9%	12	7,5%	142	88,8%	3	1,9%	160	100,0%
	Privado	2	1,3%	6	3,8%	149	93,1%	3	1,9%	160	100,0%
	Total	5	1,6%	18	5,6%	291	90,9%	6	1,9%	320	100,0%

Colocam-te à parte porque tens dificuldades de aprendizagem	Público	2	1,3%	17	10,6%	137	85,6%	4	2,5%	160	100,0%
	Privado	2	1,3%	10	6,3%	143	89,4%	5	3,1%	160	100,0%
	Total	4	1,3%	27	8,4%	280	87,5%	9	2,8%	320	100,0%
Batem-te	Público	13	8,1%	60	37,5%	87	54,4%	0	0,0%	160	100,0%
	Privado	9	5,6%	42	26,3%	108	67,5%	1	0,6%	160	100,0%
	Total	22	6,9%	102	31,9%	195	60,9%	1	0,3%	320	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 56- Consequências dos conflitos

Constata-se que são mais os alunos do ensino privado que são às vezes empurrados mas por outro lado, assumem mais que não lhes tiram coisas. É também este grupo de alunos que mais reconhecem que gostam deles e que são todos amigos deles. No que diz respeito a chamarem nomes feios e a dizerem coisas feias, são mais os alunos do ensino público que assumem serem ainda vítimas destes acontecimentos, assim como serem alvo de gozo ou humilhação. Nas restantes consequências não se verificou diferenças significativas, sendo de destacar que a maioria reconhece que ninguém diz coisas más sobre a sua família, não brigam com eles, tendo uma opinião diferente e não são colocados à parte por terem dificuldades de aprendizagem. Já a grande maioria, nunca é colocado à parte por não ter nascido na Madeira (porque a grande maioria nasceu na RAM) ou por viver num sítio diferente da maioria dos outros colegas. Com pequenas oscilações percentuais surge o facto de a maioria dos alunos do ensino público indicar que nunca são colocados à parte por serem alunos mais velhos, por serem repetentes ou por terem sempre boas notas, enquanto para os alunos do ensino privado trata-se de uma opinião para a grande maioria. Por fim, temos o dado de que 37,5% dos alunos do ensino público ainda são vítimas às vezes do bater, valor mais baixo no grupo dos alunos do privado (26,3%).

4. Resultados dos questionários dos professores

4.1 Estatística descritiva dos factores

Em geral, os professores consideram possuir competências de boa gestão de conflito

(F5: M=1,47; DP=0,25), sentem que os conflitos raramente ocorrem por sentimentos/comportamentos de discriminação (F3: M= 3,16; DP=0,54). Consideram existir uma considerável/moderada frequência de conflitos em geral (F1: M=2,44; DP=0,50) bem como entre professores e alunos (F2: M=2,91; DP=0,81).

Descriptive Statistics

	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
F1_Freq_Conflitos	166	1.50	5.27	2.4447	.50870
F2_Relação_Prof_Alu no	166	1.38	9.00	2.9149	.81476
F3_Siuações_conflitu osas	166	2.00	4.00	3.1695	.54293
F5_Gerir_bem_conflit os	166	1.08	2.58	1.4719	.25385
F6_Conflitos_prof	166	1.40	7.40	2.5554	1.08284
F7_Causas_conflitos	166	1.25	4.75	2.3373	.59726
Valid N (listwise)	166				

Tabela 57- Estatística descritiva da opinião dos professores sobre os conflitos

Diferenças intergrupais

Género

Não se verificaram diferenças entre género dos professores em nenhum dos factores (todos os p superiores a 0,05).

	género dos inquiridos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F1_Freq_Conflitos	dimension masculino	34	2.3382	.49682	.08520
	1 feminino	132	2.4721	.50997	.04439
F2_Relação_Prof_Aluno	dimension masculino	34	2.9375	1.19866	.20557
	1 feminino	132	2.9091	.68849	.05993
F3_Siuações_conflitu sas	dimension masculino	34	3.1639	.51823	.08888
	1 feminino	132	3.1710	.55101	.04796
F5_Gerir_bem_conflitos	dimension masculino	34	1.4191	.23254	.03988
	1 feminino	132	1.4855	.25814	.02247
F7_Causas_conflitos	dimension masculino	34	2.2426	.30454	.05223
	1 feminino	132	2.3617	.65039	.05661
F6_Conflitos_prof	dimension masculino	34	2.7176	1.50403	.25794
	1 feminino	132	2.5136	.94786	.08250
F4_Modos_gestão_conflito	dimension masculino	34	2.5000	.57329	.09832
	1 feminino	132	2.5261	.39262	.03417

Tabela 58- Diferenças intergrupais consoante o género dos professores

Tipos de ensino

Relativamente ao tipo de ensino, há diferenças significativas entre o Público e o Privado em todos os factores, excepto o factor 2 *Relação professor-aluno* e o factor 5 *Boas maneiras de gerir conflitos* (Anexo1).

É no Ensino Público que se verifica mais frequência e ocorrência de conflitos (F1; Mas. M=2,273; D=0,44 Fem. M=2,62 D=0,50), maior ocorrência de conflitos por discriminação (F3; Mas. M=2,93; D=0,48; Fem. M=3,41 D=0,49) maior frequência em que os conflitos ocorrem por causas socioeconómicas, culturais e académicas (F7; Mas. M=2,21; D=0,50; Fem. M=2,46 D=0,65), em que a idade do professor vs anos de serviço tem maior influencia (F6 Mas. M=2,28; D=0,69 Fem. M=2,83 D=0,31), e mais frequência de modos negativos de gestão de conflito (F4 Mas. M=2,43; D=0,38 Fem. M=2,61 D=0,46) (Tabela 59).

	tipo de ensino	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F1_Freq_Conflitos	público	84	2.2711	.44967	.04906
	privado	82	2.6225	.50665	.05595
F2_Relação_Prof_Aluno	público	84	2.8140	.93913	.10247
	privado	82	3.0183	.65355	.07217
F3_Situações_conflituosas	público	84	2.9337	.48252	.05265
	privado	82	3.4111	.49507	.05467
F5_Gerir_bem_conflitos	público	84	1.4712	.29399	.03208
	privado	82	1.4726	.20665	.02282
F7_Causas_conflitos	público	84	2.2113	.50374	.05496
	privado	82	2.4665	.65824	.07269
F6_Conflitos_prof	público	84	2.2810	.69706	.07606
	privado	82	2.8366	1.31623	.14535
F4_Modos_gestão_conflito	público	84	2.4325	.38529	.04204
	privado	82	2.6111	.46366	.05120

Tabela 59- Diferenças intergrupais consoante o tipo de ensino dos professores.

Situação Profissional

Comparando os professores efectivos (1-Efectivo) com os contratados (2-Contratados), apenas se verificaram diferenças no factor 7 (M=2,39; DP=0.66 para os efectivos e M=2,23; DP=0.45 para os contratados) $p=0.049$; $t=1.917$) em que os contratados

referem mais frequentemente que as causas dos conflitos podem estar no estatuto socioeconómico e cultural (Anexo 14).

	_Classes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F1_Freq_Conflitos	E	110	2.4293	.55635	.05305
	C	56	2.4748	.40190	.05371
F2_Relação_Prof_Aluno	E	110	2.9489	.91689	.08742
	C	56	2.8482	.56444	.07543
F3_Situações_conflituosas	E	110	3.1701	.55733	.05314
	C	56	3.1684	.51839	.06927
F5_Gerir_bem_conflitos	E	110	1.4750	.25280	.02410
	C	56	1.4658	.25809	.03449
F7_Causas_coflitos	E	110	2.3932	.65618	.06256
	C	56	2.2277	.44537	.05952
F6_Conflitos_prof	E	110	2.6000	1.17059	.11161
	C	56	2.4679	.88894	.11879
F4_Modos_gestão_conflito	E	110	2.4939	.41969	.04002
	C	56	2.5734	.45973	.06143

Tabela 60- Diferenças intergrupais consoante a situação profissional dos professores.

Actividade

Comparando a actividade profissional dos professores que leccionam apenas a parte curricular (1) com os outros professores (que leccionam enriquecimento curricular ou actividade de apoio) (2) verificaram-se diferenças significativas no factor 3 ($M=3,02$; $DP= 0.52$ dos professores das actividades extra-curriculares contra $M=3,24$; $DP=0.54$ para os professores titulares), em que são os professores do enriquecimento curricular ou do apoio os que referem mais frequentemente que os conflitos ocorrem por discriminação (Anexo 15).

	Actividade_classe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Error
F1_Freq_Conflitos	dimension 1.00	111	2.4889	.52899	.05021	
	1 2.00	55	2.3554	.45665	.06158	
F2_Relação_Prof_Alun	dimension 1.00	111	2.9696	.71910	.06825	

o	1	2.00	55	2.8045	.97799	.13187
F3_Situações_confli- sas	dimension 1	1.00 2.00	111 55	3.2432 3.0208	.54265 .51685	.05151 .06969
F5_Gerir_bem_confli- s	dimension 1	1.00 2.00	111 55	1.4737 1.4682	.23597 .28889	.02240 .03895
F7_Causas_confli- to	dimension 1	1.00 2.00	111 55	2.3941 2.2227	.62117 .53288	.05896 .07185
F6_Conflitos_prof	dimension 1	1.00 2.00	111 55	2.5423 2.5818	1.01171 1.22340	.09603 .16496
F4_Modos_gestão_conf- lito	dimension 1	1.00 2.00	111 55	2.5275 2.5071	.45455 .39241	.04314 .05291

Tabela 61- Diferenças intergrupais consoante a actividade curricular ou outra dos professores

4.2 Estatística descritiva por itens ou grupos de itens

Principais motivos/comportamentos que desencadeiam os conflitos na sala de aula

Relativamente aos factores geradores de situações conflituosas entre os alunos na sala de aula, é apenas no relacionado com a competição académica entre os alunos, que não se verificou diferenças significativas entre as opiniões dadas pelos professores do ensino público e privado, já que 64,3% e 50,0%, respectivamente, indicaram que **raramente** este factor é gerador de situações conflituosas (Tabela 62).

Ocorrência de situações conflituosas por:	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Antipatia ao colega (**)	Público	22	26,2%	42	50,0%	17	20,2%	3	3,6%	0	0,0%
	Privado	16	19,5%	25	30,5%	29	35,4%	12	14,6%	0	0,0%
	Total	38	22,9%	67	40,4%	46	27,7%	15	9,0%	0	0,0%
2. Ser o aluno mais velho (*)	Público	3	3,6%	28	33,3%	43	51,2%	10	11,9%	0	0,0%
	Privado	1	1,2%	21	25,6%	18	22,0%	42	51,2%	0	0,0%
	Total	4	2,4%	49	29,5%	61	36,7%	52	31,3%	0	0,0%
3. Ser o aluno mais novo (*)	Público	0	0,0%	13	15,5%	54	64,3%	16	19,0%	1	1,2%
	Privado	2	2,4%	17	20,7%	21	25,6%	42	51,2%	0	0,0%
	Total	2	1,2%	30	18,1%	75	45,2%	58	34,9%	1	0,6%
4. Ser um aluno repetente (*)	Público	4	4,8%	38	45,2%	31	36,9%	11	13,1%	0	0,0%
	Privado	0	0,0%	17	20,7%	23	28,0%	42	51,2%	0	0,0%
	Total	4	2,4%	55	33,1%	54	32,5%	53	31,9%	0	0,0%

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal
(Portugal)

5.Opiniões divergentes entre os alunos (**)	Público	5	6,0%	60	71,4%	16	19,0%	3	3,6%	0	0,0%
	Privado	6	7,3%	40	48,8%	27	32,9%	9	11,0%	0	0,0%
	Total	11	6,6%	100	60,2%	43	25,9%	12	7,2%	0	0,0%
6.Haver diferentes personalidades (**)	Público	2	2,4%	67	79,8%	13	15,5%	2	2,4%	0	0,0%
	Privado	9	11,0%	52	63,4%	13	15,9%	8	9,8%	0	0,0%
	Total	11	6,6%	119	71,7%	26	15,7%	10	6,0%	0	0,0%
7.Competição académica entre os alunos	Público	1	1,2%	18	21,4%	54	64,3%	11	13,1%	0	0,0%
	Privado	4	4,9%	23	28,0%	41	50,0%	14	17,1%	0	0,0%
	Total	5	3,0%	41	24,7%	95	57,2%	25	15,1%	0	0,0%
8.O aluno ter dificuldades académicas (**)	Público	1	1,2%	45	53,6%	33	39,3%	5	6,0%	0	0,0%
	Privado	0	0,0%	25	30,5%	35	42,7%	22	26,8%	0	0,0%
	Total	1	0,6%	70	42,2%	68	41,0%	27	16,3%	0	0,0%
9.Atritos ocorridos no recreio (*)	Público	27	32,1%	46	54,8%	9	10,7%	2	2,4%	0	0,0%
	Privado	6	7,3%	49	59,8%	18	22,0%	9	11,0%	0	0,0%
	Total	33	19,9%	95	57,2%	27	16,3%	11	6,6%	0	0,0%
10.Discriminação racial/cor/étnica (*)	Público	1	1,2%	22	26,2%	40	47,6%	20	23,8%	1	1,2%
	Privado	0	0,0%	8	9,8%	11	13,4%	63	76,8%	0	0,0%
	Total	1	0,6%	30	18,1%	51	30,7%	83	50,0%	1	0,6%
11.Diferença geográfica entre os alunos (*)	Público	0	0,0%	9	10,7%	33	39,3%	42	50,0%	0	0,0%
	Privado	0	0,0%	0	0,0%	17	20,7%	65	79,3%	0	0,0%
	Total	0	0,0%	9	5,4%	50	30,1%	107	64,5%	0	0,0%
12.Furtos (*)	Público	3	3,6%	24	28,6%	32	38,1%	24	28,6%	1	1,2%
	Privado	0	0,0%	4	4,9%	21	25,6%	57	69,5%	0	0,0%
	Total	3	1,8%	28	16,9%	53	31,9%	81	48,8%	1	0,6%
13.Discriminação socioeconómica entre os alunos (*)	Público	0	0,0%	18	21,4%	30	35,7%	36	42,9%	0	0,0%
	Privado	0	0,0%	3	3,7%	22	26,8%	57	69,5%	0	0,0%
	Total	0	0,0%	21	12,7%	52	31,3%	93	56,0%	0	0,0%
14.Falta de higiene do aluno (*)	Público	16	19,0%	28	33,3%	26	31,0%	13	15,5%	1	1,2%
	Privado	1	1,2%	7	8,5%	23	28,0%	51	62,2%	0	0,0%
	Total	17	10,2%	35	21,1%	49	29,5%	64	38,6%	1	0,6%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 62- Distribuição dos professores do público e do privado segundo a opinião dada à origem de situações conflituosas (teste de independência do chi-quadrado)

Nos restantes factores, estamos em condições de afirmar que existem diferenças significativas, de acordo com os valores de provas inferiores a 0,05 e 0,001, conforme assinalados na tabela. De acordo com as diferenças percentuais significativas, podemos afirmar que:

1. Os professores do ensino público são mais a favor de que a antipatia pelo colega,

o facto de ser aluno repetente, as opiniões divergentes entre os alunos, as diferentes personalidades, as dificuldades académicas e a falta de higiene do aluno, são factores que **às vezes** geram situações conflituosas entre os alunos na sala de aula;

2. São mais os professores do ensino privado que consideram que o facto de o aluno ser o aluno mais novo ou mais velho, ser repetente e, noutra perspectiva, a discriminação racial/cor/étnica, a diferença geográfica entre os alunos, os furtos, a discriminação socioeconómica entre os alunos e a falta de higiene do aluno, **nunca** estão na origem de situações conflituosas entre os alunos.

Relativamente à existência de atritos ocorridos no recreio, é um facto que as maiores percentagens quer no ensino público quer no privado, correspondem aos professores que são de opinião que às vezes tais atritos podem originar situações conflituosas. Mas as diferenças significativas são explicadas pelo facto de serem mais os professores do ensino público que concordam que tais atritos estão **sempre** na origem de situações conflituosas.

De acordo com os resultados apresentados na tabela 63, não podemos afirmar que as opiniões entre professores do ensino público e privado diferem significativamente no que respeita à monotonia das aulas e a antipatia pelo professor por parte do aluno, no facto de estes serem factores geradores de situações conflituosas entre aluno e professor na sala de aula. No primeiro factor temos 53,6% dos professores do ensino público a concordar que a monotonia das aulas **nunca** origina conflitos entre aluno e professor enquanto nos professores do ensino privado, a percentagem que também concorda é mais baixa, sendo de 42,7%. No segundo factor, temos 53,7% dos professores do privado a considerar a antipatia pelo professor por parte do aluno, **nunca** origina conflitos entre ambos enquanto no grupo dos professores do público, 41,7% considera que **raramente** origina.

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

Ocorrência de conflitos entre professor/aluno por:	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Monotonia das aulas	Público	0	0,0%	8	9,5%	29	34,5%	45	53,6%	2	2,4%
	Privado	0	0,0%	15	18,3%	32	39,0%	35	42,7%	0	0,0%
	Total	0	0,0%	23	13,9%	61	36,7%	80	48,2%	2	1,2%
2.Incumprimento de regras (**)	Público	28	33,3%	42	50,0%	8	9,5%	4	4,8%	2	2,4%
	Privado	17	20,7%	31	37,8%	30	36,6%	4	4,9%	0	0,0%
	Total	45	27,1%	73	44,0%	38	22,9%	8	4,8%	2	1,2%
3.Antipatia pelo professor por parte do aluno	Público	3	3,6%	13	15,5%	35	41,7%	31	36,9%	2	2,4%
	Privado	3	3,7%	8	9,8%	27	32,9%	44	53,7%	0	0,0%
	Total	6	3,6%	21	12,7%	62	37,3%	75	45,2%	2	1,2%
4.Antipatia pelo aluno por parte do professor (**)	Público	2	2,4%	7	8,3%	31	36,9%	42	50,0%	2	2,4%
	Privado	6	7,3%	11	13,4%	16	19,5%	49	59,8%	0	0,0%
	Total	8	4,8%	18	10,8%	47	28,3%	91	54,8%	2	1,2%
5.Desvalorização do papel do professor (*)	Público	22	26,2%	26	31,0%	21	25,0%	14	16,7%	1	1,2%
	Privado	4	4,9%	13	15,9%	28	34,1%	37	45,1%	0	0,0%
	Total	26	15,7%	39	23,5%	49	29,5%	51	30,7%	1	0,6%
6.O aluno não gostar da escola (**)	Público	6	7,1%	28	33,3%	41	48,8%	8	9,5%	1	1,2%
	Privado	7	8,5%	13	15,9%	39	47,6%	23	28,0%	0	0,0%
	Total	13	7,8%	41	24,7%	80	48,2%	31	18,7%	1	0,6%
7.Conteúdos programáticos (**)	Público	3	3,6%	40	47,6%	26	31,0%	13	15,5%	2	2,4%
	Privado	0	0,0%	20	24,4%	42	51,2%	20	24,4%	0	0,0%
	Total	3	1,8%	60	36,1%	68	41,0%	33	19,9%	2	1,2%
8.Influência dos encarregados de educação (*)	Público	10	11,9%	51	60,7%	19	22,6%	3	3,6%	1	1,2%
	Privado	5	6,1%	24	29,3%	34	41,5%	19	23,2%	0	0,0%
	Total	15	9,0%	75	45,2%	53	31,9%	22	13,3%	1	0,6%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 63- Motivos dos conflitos entre professor/aluno

Das diferenças percentuais significativas note-se que são mais os professores do público que consideram que a antipatia pelo aluno por parte do professor **raramente**

origina conflitos entre ambos e por outro lado, são mais os professores do ensino privado, que consideram o incumprimento de regras, os conteúdos programáticos e a influência dos encarregados de educação, **raramente** geram conflitos entre alunos e professores. Quanto aos factores associados à desvalorização do papel do professor, ao aluno não gostar da escola, temos por um lado mais professores do ensino público a concordar que **às vezes** geram conflitos entre alunos e professores na sala de aula e, por outro lado, mais professores do ensino privado a considerar que estes dois factores **nunca** geram situações conflituosas.

Os alunos desenvolvem atitudes conflituosas por:	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Desinteresse académico (*)	Público	24	28,6%	49	58,3%	6	7,1%	5	6,0%	0	0,0%
	Privado	8	9,8%	41	50,0%	29	35,4%	4	4,9%	0	0,0%
	Total	32	19,3%	90	54,2%	35	21,1%	9	5,4%	0	0,0%
2.Um ambiente familiar instável (**)	Público	40	47,6%	38	45,2%	3	3,6%	3	3,6%	0	0,0%
	Privado	15	18,3%	53	64,6%	9	11,0%	5	6,1%	0	0,0%
	Total	55	33,1%	91	54,8%	12	7,2%	8	4,8%	0	0,0%
3.Escassez de recursos económicos familiares	Público	7	8,3%	35	41,7%	34	40,5%	8	9,5%	0	0,0%
	Privado	4	4,9%	32	39,0%	27	32,9%	19	23,2%	0	0,0%
	Total	11	6,6%	67	40,4%	61	36,7%	27	16,3%	0	0,0%
4.Características da personalidade do próprio aluno (**)	Público	16	19,0%	48	57,1%	20	23,8%	0	0,0%	0	0,0%
	Privado	30	36,6%	40	48,8%	9	11,0%	3	3,7%	0	0,0%
	Total	46	27,7%	88	53,0%	29	17,5%	3	1,8%	0	0,0%
5.Conteúdos curriculares com pouco interesse	Público	2	2,4%	31	36,9%	33	39,3%	18	21,4%	0	0,0%
	Privado	0	0,0%	44	53,7%	22	26,8%	15	18,3%	1	1,2%
	Total	2	1,2%	75	45,2%	55	33,1%	33	19,9%	1	0,6%
6.Regras de sala de aula mal definidas	Público	6	7,1%	17	20,2%	30	35,7%	31	36,9%	0	0,0%
	Privado	4	4,9%	17	20,7%	30	36,6%	30	36,6%	1	1,2%
	Total	10	6,0%	34	20,5%	60	36,1%	61	36,7%	1	0,6%
7.Baixa auto-estima (**)	Público	7	8,3%	44	52,4%	18	21,4%	15	17,9%	0	0,0%
	Privado	16	19,5%	47	57,3%	16	19,5%	3	3,7%	0	0,0%
	Total	23	13,9%	91	54,8%	34	20,5%	18	10,8%	0	0,0%
8.Querer chamar à atenção dos outros (*)	Público	36	42,9%	46	54,8%	2	2,4%	0	0,0%	0	0,0%
	Privado	11	13,4%	65	79,3%	6	7,3%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	47	28,3%	111	66,9%	8	4,8%	0	0,0%	0	0,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 64- Motivos da ocorrência de conflitos nos alunos

No que concerne aos motivos que influenciam os alunos a desenvolverem atitudes conflituosas, existem diferenças significativas nas opiniões dadas nos factores

relacionados com o desinteresse académico, ambiente familiar, características da personalidade do próprio aluno, baixa auto-estima e o querer chamar à atenção dos outros. Verifica-se então que são mais os professores do ensino público comparativamente com os do ensino privado, que concordam que o desinteresse académico, a existência de um ambiente familiar instável e o querer chamar à atenção dos outros, são motivos que influenciam **sempre** os alunos a desenvolverem atitudes conflituosas enquanto os do ensino privado, são os que mais concordam que as características da personalidade do próprio aluno e a baixa auto-estima, também influencia os alunos a desenvolverem atitudes conflituosas.

Nos restantes motivos as diferenças percentuais não são significativas, sendo de salientar que a percentagem de professores do ensino público e privado, que considera que a escassez de recursos económicos familiares **às vezes** poderá influenciar os alunos a desenvolverem conflitos, são próximas entre si, sendo de 41,7% e 39,0%, respectivamente. Já no que respeita aos conteúdos curriculares com pouco interesse, 53,7% dos professores do ensino privado é de opinião que é um motivo que às vezes influencia os alunos enquanto 39,3% dos professores do ensino público, é de opinião que raramente influencia. Por fim, surgem as regras de sala de aula mal definidas, onde as percentagens são mesmo muito próximas entre público e privado, segundo a frequência com que indicaram, ocorrendo os valores mais altos nos professores que concordam que este motivo **raramente** ou **nunca** influencia os alunos a desenvolverem atitudes conflituosas.

Diferenças na incidência de conflitos nas escolas públicas e nas escolas privadas

Os dados não nos fornecem evidência suficiente para afirmar os intervenientes na ocorrência dos conflitos variam significativamente segundo o tipo de ensino (valor de prova superior a 0,05). Com base nos valores percentuais apresentados na tabela anterior, podemos afirmar que do grupo de professores do ensino público, a maioria indicou que grande parte dos conflitos dentro da sala ocorre entre os alunos. Já no grupo dos professores do ensino privado, 72,0% tem a mesma opinião, valor que se aproxima ao registado para o total da amostra (77,7%).

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

Intervenientes mais frequentes na ocorrência dos conflitos na sala de aula		Tipo de ensino		Total
		Público	Privado	
Entre os alunos	N	70	59	129
	%	83,3%	72,0%	77,7%
Entre o(a) professor(a) e um(a) aluno(a)	N	8	12	20
	%	9,5%	14,6%	12,0%
Entre o(a) professor(a) e os/as alunos (as)	N	6	10	16
	%	7,1%	12,2%	9,6%
NR	N	0	1	1
	%	0,0%	1,2%	0,6%
Total	N	84	82	166
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 65- Intervenientes mais frequentes na ocorrência dos conflitos na sala de aula

Como o valor de prova obtido no teste estatístico foi inferior a 0,05 como consta na tabela do Chi-Square Test, podemos afirmar que a opinião acerca da predominância da actividade desenvolvida pelo professor nos conflitos com os alunos altera significativamente segundo o tipo de ensino. Desta forma verifica-se que são mais os professores do ensino privado a indicar que os conflitos ocorrem com mais frequência entre o aluno e o professor da Actividade Curricular. No que respeita com o professor das Actividades de Enriquecimento Curricular e com ambos, as percentagens entre público e privado são muito idênticas. Mas note-se que a maioria dos inquiridos (52,4% e 50,0%) é de opinião que os conflitos ocorrem tanto com os professores que leccionam as actividades de enriquecimento como com os professores da curricular.

Opinião acerca da predominância da actividade desenvolvida pelo professor nos conflitos com os alunos (**)		Tipo de ensino		Total
		Público	Privado	
Actividade curricular	N	8	15	23
	%	9,5%	18,3%	13,9%
Actividade de enriquecimento do currículo	N	26	26	52
	%	31,0%	31,7%	31,3%
Ambos	N	44	41	85
	%	52,4%	50,0%	51,2%
NR	N	6	0	6
	%	7,1%	0,0%	3,6%
Total	N	84	82	166
	%	100,0%	100,0%	100,0%

(**) p-value<0,05

Tabela 66- Opinião acerca da predominância da actividade desenvolvida pelo professor nos conflitos com

os alunos.

Para o total de inquiridos, verifica-se que 73,5% não tem conhecimento das técnicas de gestão de conflitos, valores que segundo o tipo de ensino foi ligeiramente mais alto no privado (78,0%) e ligeiramente mais baixo no público (69,0%).

Conhecimento das técnicas de gestão de conflitos pelo inquirido		Tipo de ensino		Total
		Público	Privado	
Sim	N	24	17	41
	%	28,6%	20,7%	24,7%
Não	N	58	64	122
	%	69,0%	78,0%	73,5%
NR	N	2	1	3
	%	2,4%	1,2%	1,8%
Total	N	84	82	166
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 67- Conhecimento das técnicas de gestão de conflitos pelos professores

Estão assinaladas na tabela anterior as quatro fontes de informação, através das quais professores do ensino público e privado, obtiveram conhecimento acerca das técnicas de gestão de conflitos. Note-se que estes dados correspondem apenas aos professores que responderam anteriormente que conhecem as técnicas de gestão de conflitos (28,6% do público e 20,7% do privado). Os livros é a fonte de informação que reuniu valores mais altos, quer nos professores do ensino público quer nos do ensino privado. Já a 2ª e 3ª fonte de informação mais assinaladas entre público e privado não coincidem, já que no primeiro grupo surge a Internet (50,0%) e as acções de formação (45,8%) enquanto no segundo grupo de professores, surge a formação inicial (70,6%) e só depois a Internet (52,9%). Ainda é de referir que os valores nos professores do ensino privado são mais expressivos comparativamente aos do público.

Obteve conhecimento das técnicas de gestão de conflito através de:	Tipo de ensino	Tem conhecimento		NR	
		N	%	N	%
Acções de formação	Público (N=24)	11	45,8% (3)	1	4,2%
	Privado (N=17)	4	23,5%	0	0,0%
	Total (N=41)	15	36,6%	1	2,4%

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

Formação inicial	Público (N=24)	10	41,7%	1	4,2%
	Privado (N=17)	12	70,6% (2)	0	0,0%
	Total (N=41)	22	53,7%	1	2,4%
Livros	Público (N=24)	15	62,5% (1)	1	4,2%
	Privado (N=17)	13	76,5% (1)	0	0,0%
	Total (N=41)	28	68,3%	1	2,4%
Internet	Público (N=24)	12	50,0% (2)	1	4,2%
	Privado (N=17)	9	52,9% (3)	0	0,0%
	Total (N=41)	21	51,2%	1	2,4%
Outros meios	Público (N=24)	4	16,7%	1	4,2%
	Privado (N=17)	0	0,0%	0	0,0%
	Total (N=41)	4	9,8%	1	2,4%

Tabela 68- Modo de obtenção de conhecimento das técnicas de gestão de conflito.

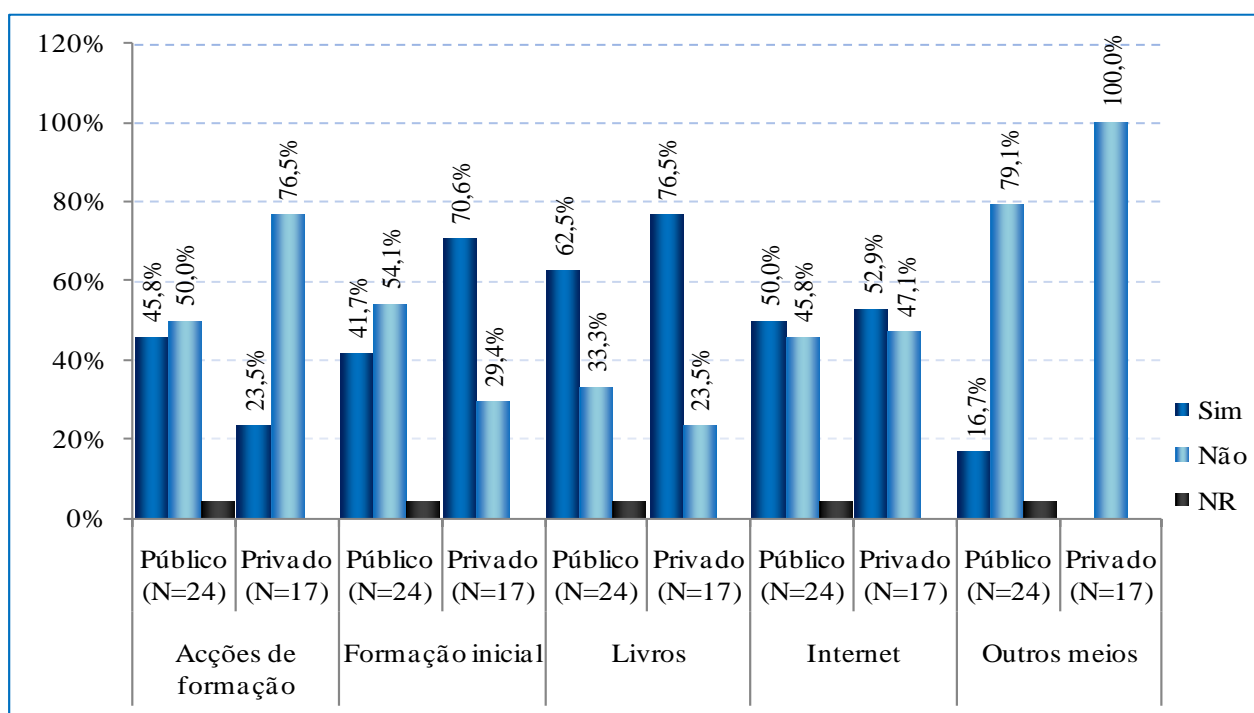


Figura 9- Modo de obtenção de informação acerca das técnicas de gestão de conflitos

O conhecimento destes professores acerca das técnicas de gestão de conflitos depende significativamente do tipo de ensino. Claramente a negociação é mais conhecida pelos professores do ensino privado (82,4%). Também podemos encontrar diferenças percentuais significativas nas outras técnicas de gestão de conflitos, sendo

mais os professores do ensino público os que não sabem da existência de outras técnicas, 29,2% contra 17,6%, de professores do ensino privado. No que diz respeito à mediação as percentagens expressivas remetem para os professores que não responderam, tendo-se verificado percentagens mínimas de professores que conhecem esta técnica de gestão de conflito.

Técnicas de gestão de conflito	Tipo de ensino	Sim		Não		Não Sabe		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mediação	Público	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	23	95,8%	24	100,0%
	Privado	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	16	94,1%	17	100,0%
	Total	2	4,9%	0	0,0%	0	0,0%	39	95,2%	41	100,0%
Negociação (**)	Público	10	41,7%	0	0,0%	0	0,0%	14	58,3%	24	100,0%
	Privado	14	82,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	17,7%	17	100,0%
	Total	24	58,5%	0	0,0%	0	0,0%	17	41,4%	41	100,0%
Outras técnicas (**)	Público	0	0,0%	0	0,0%	7	29,2%	17	70,8%	24	100,0%
	Privado	0	0,0%	0	0,0%	3	17,6%	14	82,4%	17	100,0%
	Total	0	0,0%	0	0,0%	10	24,4%	31	75,7%	41	100,0%

(**) p-value<0,05

Tabela 69- Técnicas de gestão de conflito mediante o tipo de ensino

Variação na ocorrência dos conflitos durante este ano lectivo (**)		Tipo de ensino		Total
		Público	Privado	
Aumento substancial	N	3	0	3
	%	12,5%	0,0%	7,3%
Aumento relativo	N	6	2	8
	%	25,0%	11,8%	19,5%
Inalteração	N	2	9	11
	%	8,3%	52,9%	26,8%
Decréscimo significativo	N	6	4	10
	%	25,0%	23,5%	24,4%
NR	N	7	2	9
	%	29,2%	11,8%	22,0%
Total	N	24	17	41
	%	100,0%	100,0%	100,0%

(**) p-value<0,05

Tabela 70- Variação na ocorrência dos conflitos

A associação significativa entre o tipo de ensino e a variação na ocorrência dos conflitos durante este ano lectivo, é justificada pelo facto de todos os professores do ensino público indicarem que houve um aumento substancial de conflitos durante este ano lectivo e nenhum professor do privado, ter indicado haver aumento, assim como haver a indicação que é mais no público que se verificou um aumento relativo. Por outro lado, existe a indicação que é mais no privado que a variação na ocorrência dos conflitos manteve-se inalterada.

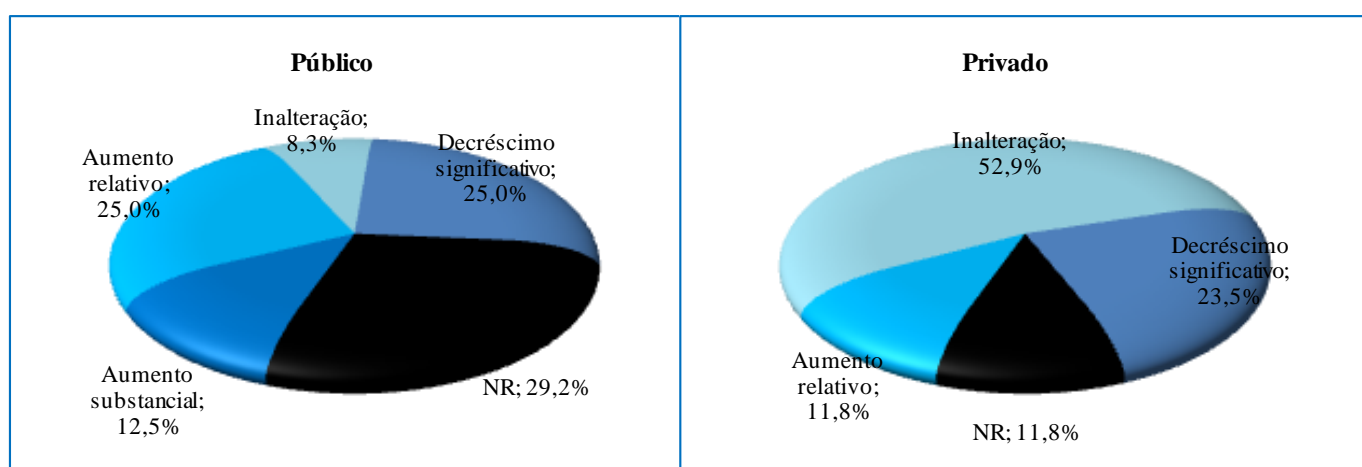


Figura 10- Variação na ocorrência de conflitos por tipo de ensino

Ocorrência de conflitos com:	Tipo de ensino	Sempre N	Sempre %	Às vezes N	Às vezes %	Raramente N	Raramente %	Nunca N	Nunca %	NR N	NR %	Total N	Total %
1. Professores novos com poucos anos de serviço na escola (*)	Público	3	3,6%	63	75,0%	12	14,3%	5	6,0%	1	1,2%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	38	46,3%	19	23,2%	19	23,2%	6	7,3%	82	100,0%
	Total	3	1,8%	101	60,8%	31	18,7%	24	14,5%	7	4,2%	166	100,0%
2. Professores mais velhos com poucos anos de serviço na escola (*)	Público	3	3,6%	49	58,3%	26	31,0%	5	6,0%	1	1,2%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	28	34,1%	29	35,4%	19	23,2%	6	7,3%	82	100,0%
	Total	3	1,8%	77	46,4%	55	33,1%	24	14,5%	7	4,2%	166	100,0%
3. Professores mais velhos com muitos anos de serviço na escola	Público	0	0,0%	29	34,5%	30	35,7%	24	28,6%	1	1,2%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	26	31,7%	27	32,9%	23	28,0%	6	7,3%	82	100,0%
	Total	0	0,0%	55	33,1%	57	34,3%	47	28,3%	7	4,2%	166	100,0%
4. A influência da idade e anos de serviço do professor (**)	Público	16	19,0%	29	34,5%	22	26,2%	16	19,0%	1	1,2%	84	100,0%
	Privado	2	2,4%	26	31,7%	30	36,6%	21	25,6%	3	3,7%	82	100,0%
	Total	18	10,8%	55	33,1%	52	31,3%	37	22,3%	4	2,4%	166	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 71- Influência da idade e anos de serviço do professor na ocorrência de conflitos

De acordo com o resultado do teste estatístico e o valor expressivo de 75,0%, podemos afirmar que os professores do ensino público são os que mais concordam que **às vezes** os conflitos desencadeiam-se entre alunos e os professores novos com poucos anos de serviço na escola assim como a idade e os anos de serviço do professor na escola, influenciam o desencadear dos conflitos. É também neste grupo de professores que podemos encontrar mais frequentemente os que são de opinião que os conflitos também ocorrem **às vezes** com os professores mais velhos com poucos anos de serviço na escola, ou seja, nestes dois intervenientes, está presente a pouca experiência profissional. No que corresponde aos conflitos entre alunos e professores mais velhos mas com muitos anos de serviço na escola, as diferenças percentuais entre público e privado não são significativas, oscilando a opinião entre os professores que indicaram que os conflitos entre alunos e os professores com estas características, surgem **às vezes** ou **raramente**.

Frequência com que os alunos:	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Recusam-se a trabalhar na sala (*)	Público	2	2,4%	48	57,1%	24	28,6%	10	11,9%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	3	3,7%	19	23,2%	48	58,5%	11	13,4%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	5	3,0%	67	40,4%	72	43,4%	21	12,7%	1	0,6%	166	100,0%
2. Interrompem a aula com comentários descontextualizados (**)	Público	21	25,0%	50	59,5%	13	15,5%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	4	4,9%	49	59,8%	26	31,7%	2	2,4%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	25	15,1%	99	59,6%	39	23,5%	2	1,2%	1	0,6%	166	100,0%
3. Respondem com má educação aos professores (*)	Público	2	2,4%	48	57,1%	24	28,6%	10	11,9%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	3	3,7%	14	17,1%	28	34,1%	36	43,9%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	5	3,0%	62	37,3%	52	31,3%	46	27,7%	1	0,6%	166	100,0%
4. Agridem verbalmente os colegas (**)	Público	18	21,4%	47	56,0%	15	17,9%	4	4,8%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	4	4,9%	38	46,3%	26	31,7%	13	15,9%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	22	13,3%	85	51,2%	41	24,7%	17	10,2%	1	0,6%	166	100,0%
5. Agridem verbalmente o professor (*)	Público	2	2,4%	20	23,8%	43	51,2%	19	22,6%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	4	4,9%	22	26,8%	55	67,1%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	2	1,2%	24	14,5%	65	39,2%	74	44,6%	1	0,6%	166	100,0%
6. Dizem palavrões (*)	Público	3	3,6%	42	50,0%	30	35,7%	9	10,7%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	17	20,7%	35	42,7%	29	35,4%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	3	1,8%	59	35,5%	65	39,2%	38	22,9%	1	0,6%	166	100,0%
7. Agridem fisicamente os colegas (**)	Público	6	7,1%	47	56,0%	23	27,4%	8	9,5%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	35	42,7%	20	24,4%	26	31,7%	1	1,2%	82	100,0%

		Total	6	3,6%	82	49,4%	43	25,9%	34	20,5%	1	0,6%	166	100,0%
8. Agridem fisicamente os professores (**)		Público	0	0,0%	4	4,8%	27	32,1%	53	63,1%	0	0,0%	84	100,0%
		Privado	0	0,0%	0	0,0%	9	11,0%	72	87,8%	1	1,2%	82	100,0%
		Total	0	0,0%	4	2,4%	36	21,7%	125	75,3%	1	0,6%	166	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 72- Frequência de comportamentos conflituosos nos alunos

No que concerne à frequência com que ocorrem determinados comportamentos dos alunos dentro da sala de estudo, existe variação significativa segundo o tipo de ensino, em todos os comportamentos indicados na tabela anterior. Verifica-se que os professores do ensino público, são os que mais assumem que os seus alunos **às vezes** recusam-se a trabalhar na sala, respondem com má educação aos professores e dizem palavrões. As interrupções à aula com comentários descontextualizados assim como as agressões verbalmente feitas aos colegas são comportamentos **constantemente** que estão mais associados significativamente ao ensino público. Por outro lado, os comportamentos **menos frequentes** no ensino privado são sem dúvida as agressões físicas dirigidas aos professores e, também as verbais. No caso das agressões físicas feitas aos colegas, a relação significativa justifica-se pelo facto de serem mais os professores do ensino privado em comparação com os do ensino público, os que identificam que as agressões físicas entre os alunos **nunca** ocorrem.

Estratégias e técnicas de gestão de conflitos que os professores aplicam na sala de aula

Perante o resultado do teste estatístico, não temos evidência suficiente para afirmar que a utilização das técnicas de gestão de conflitos (mediação, negociação ou outras técnicas), está relacionada significativamente ao tipo de ensino. Temos então para o total da amostra de inquiridos que afirmam conhecer as técnicas de gestão de conflitos (28,6% do público e 20,7% do privado do universo de inquiridos) que 75,6% destes professores utilizam as técnicas de mediação, negociação ou outras técnicas de gestão de conflitos. Segundo o tipo de ensino, a percentagem de professores do privado

aumenta para 88,2% enquanto a do público, diminui para 66,7%.

Utilização alguma das técnicas de gestão de conflitos na sala de aula pelo inquirido		Tipo de ensino		Total
		Público	Privado	
Sim	N	16	15	31
	%	66,7%	88,2%	75,6%
Não	N	5	2	7
	%	20,8%	11,8%	17,1%
NR	N	3	0	3
	%	12,5%	0,0%	7,3%
Total	N	24	17	41
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 73- Utilização alguma das técnicas de gestão de conflitos na sala de aula pelo inquirido

Com base nos valores percentuais apresentados na tabela 74, 70,7% do total de professores inquiridos, desenvolve as técnicas de gestão de conflitos com os seus alunos. Quando analisadas as percentagens segundo o tipo de ensino, novamente a percentagem de professores do ensino privado, aumenta para 82,4% enquanto a percentagem de professores do ensino público que desenvolve as técnicas de gestão de conflitos com os alunos, diminui para 62,5%. Perante o resultado do teste estatístico não temos evidência suficiente para afirmar que a diferença percentual entre estes dois valores é significativa.

Transmissão das técnicas de gestão dos conflitos pelo inquirido aos alunos		tipo de ensino		Total
		Público	Privado	
Sim	N	15	14	29
	%	62,5%	82,4%	70,7%
Não	N	6	2	8
	%	25,0%	11,8%	19,5%
NR	N	3	1	4
	%	12,5%	5,9%	9,8%
Total	N	24	17	41
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 74- Transmissão das técnicas de gestão dos conflitos pelo inquirido aos alunos

Verifica-se que 56,1% do total de professores inquiridos indica que as técnicas de gestão de conflitos utilizadas às vezes contribuem para resolver eficazmente os próprios conflitos. Do grupo de professores do ensino privado, a percentagem com esta mesma opinião é de 70,6% enquanto do grupo de professores do ensino público, a

percentagem é de apenas 45,8%.

Contribuição benéfica das técnicas de gestão de conflitos		Tipo de ensino		Total
		Público	Privado	
Sempre	N	5	3	8
	%	20,8%	17,6%	19,5%
Às vezes	N	11	12	23
	%	45,8%	70,6%	56,1%
Raramente	N	1	0	1
	%	4,2%	0,0%	2,4%
NR	N	7	2	9
	%	29,2%	11,8%	22,0%
Total	N	24	17	41
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 75- Contribuição benéfica das técnicas de gestão de conflitos

Em primeiro lugar é de referir que a maioria dos professores do ensino público e privado, ajuda sempre a identificar o problema e a encontrar soluções para ultrapassá-lo. Com percentagens menos expressiva mais correspondendo às acções que estes professores têm mais frequentemente perante o conflito, surgem o manter o controlo da conversa, ter atenção as respostas emocionais dos alunos, procurar um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade, exigir que os alunos respeitem as suas decisões, ajudar na identificação do conflito e fornecer soluções para ultrapassá-lo e dar ênfase aos aspectos negativos dos alunos. As atitudes que professores do ensino público e privado, costumam ter às vezes nas suas acções, perante um conflito são: criticar o acto dos alunos e os próprios alunos durante os conflitos e participar na decisão da resolução do conflito. Por fim temos as acções menos frequentes nos dois tipos de ensino que são as ameaças com uma ida ao director associadas ao facto de expor directamente o caso ao director da escola. Nas restantes acções os dados permitem afirmar que existe diferenciação significativa na frequência com que professores do ensino público e do privado actuam perante um conflito. Temos então que são mais os professores do ensino público que utilizam **sempre** a autoridade e quando falam, transmitem autoridade induzindo ao acordo, enquanto os do ensino privado, têm **às vezes** estas mesmas acções. Por outro lado são mais os professores do ensino público que **nunca** utilizam o sarcasmo e a ridicularização do aluno contra mais professores do ensino privado que **raramente** o fazem. Quanto às acções que **às vezes** ou **sempre** os professores têm perante um conflito e que estão mais associadas significativamente ao ensino público,

temos a utilização do diálogo para chegar a um consenso, a aplicação de sanções disciplinares seguindo regras estabelecidas, o gerir conflitos em grande parte da aula, o fornecer técnicas aos alunos para resolverem autonomamente os conflitos e o sentirem-se desmotivados perante a atitude conflituosa dos alunos. Por fim temos as acções associadas significativamente aos professores do ensino privado que as executam **às vezes** perante a situação de conflito, que são as relacionadas com o deixar os alunos resolver autonomamente o conflito e orientar o diálogo, não interferindo na resolução do conflito.

Frequência com que o professor	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Mantém o controlo da conversa perante o conflito	Público	60	71,4%	19	22,6%	5	6,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	50	61,0%	27	32,9%	5	6,1%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	110	66,3%	46	27,7%	10	6,0%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
2.Tem atenção as respostas emocionais dos alunos, perante o conflito	Público	48	57,1%	29	34,5%	6	7,1%	1	1,2%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	40	48,8%	38	46,3%	4	4,9%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	88	53,0%	67	40,4%	10	6,0%	1	0,6%	0	0,0%	166	100,0%
3.Ajuda na identificação e resolução do problema	Público	68	81,0%	16	19,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	71	86,6%	10	12,2%	1	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	139	83,7%	26	15,7%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
4.Utiliza a autoridade perante o conflito (**)	Público	41	48,8%	26	31,0%	17	20,2%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	25	30,5%	48	58,5%	8	9,8%	1	1,2%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	66	39,8%	74	44,6%	25	15,1%	1	0,6%	0	0,0%	166	100,0%
5.Critica o acto dos alunos durante os conflitos	Público	23	27,4%	40	47,6%	17	20,2%	4	4,8%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	19	23,2%	34	41,5%	20	24,4%	9	11,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	42	25,3%	74	44,6%	37	22,3%	13	7,8%	0	0,0%	166	100,0%
6.Critica os alunos durante os conflitos	Público	6	7,1%	35	41,7%	23	27,4%	20	23,8%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	8	9,8%	30	36,6%	28	34,1%	16	19,5%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	14	8,4%	65	39,2%	51	30,7%	36	21,7%	0	0,0%	166	100,0%
7.Utiliza o sarcasmo e a ridicularização do aluno (**)	Público	4	4,8%	6	7,1%	19	22,6%	55	65,5%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	8	9,8%	33	40,2%	41	50,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	4	2,4%	14	8,4%	52	31,3%	96	57,8%	0	0,0%	166	100,0%
8.Dá ênfase aos aspectos negativos dos alunos perante o conflito	Público	31	36,9%	26	31,0%	17	20,2%	10	11,9%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	32	39,0%	20	24,4%	12	14,6%	18	22,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	63	38,0%	46	27,7%	29	17,5%	28	16,9%	0	0,0%	166	100,0%
9.Utiliza o diálogo para chegar a um consenso (**)	Público	68	81,0%	13	15,5%	0	0,0%	2	2,4%	1	1,2%	84	100,0%
	Privado	78	95,1%	1	1,2%	2	2,4%	1	1,2%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	146	88,0%	14	8,4%	2	1,2%	3	1,8%	1	0,6%	166	100,0%
10.Ameaça com uma ida ao director	Público	2	2,4%	27	32,1%	35	41,7%	20	23,8%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	1	1,2%	29	35,4%	43	52,4%	9	11,0%	0	0,0%	82	100,0%

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal
(Portugal)

	Total	3	1,8%	56	33,7%	78	47,0%	29	17,5%	0	0,0%	166	100,0%
11. Leva o caso ao director da escola	Público	4	4,8%	14	16,7%	34	40,5%	32	38,1%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	11	13,4%	45	54,9%	26	31,7%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	4	2,4%	25	15,1%	79	47,6%	58	34,9%	0	0,0%	166	100,0%
12. Aplica sanções disciplinares seguindo regras estabelecidas (**)	Público	28	33,3%	31	36,9%	16	19,0%	9	10,7%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	14	17,1%	34	41,5%	30	36,6%	4	4,9%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	42	25,3%	65	39,2%	46	27,7%	13	7,8%	0	0,0%	166	100,0%
13. Procura um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade	Público	47	56,0%	32	38,1%	5	6,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	52	63,4%	29	35,4%	1	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	99	59,6%	61	36,7%	6	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
14. Utiliza a autoridade induzindo ao acordo (**)	Público	48	57,1%	28	33,3%	8	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	29	35,4%	45	54,9%	8	9,8%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	77	46,4%	73	44,0%	16	9,6%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
15. Exige que respeitem as suas decisões	Público	41	48,8%	28	33,3%	12	14,3%	3	3,6%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	49	59,8%	29	35,4%	4	4,9%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	90	54,2%	57	34,3%	16	9,6%	3	1,8%	0	0,0%	166	100,0%
16. Deixa que os alunos resolvam autonomamente o conflito (**)	Público	1	1,2%	37	44,0%	31	36,9%	15	17,9%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	4	4,9%	56	68,3%	15	18,3%	7	8,5%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	5	3,0%	93	56,0%	46	27,7%	22	13,3%	0	0,0%	166	100,0%
17. Orienta o diálogo mas não interfere na resolução (**)	Público	9	10,7%	36	42,9%	34	40,5%	5	6,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	10	12,2%	52	63,4%	13	15,9%	7	8,5%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	19	11,4%	88	53,0%	47	28,3%	12	7,2%	0	0,0%	166	100,0%
18. Ajuda na identificação do conflito e fornece soluções	Público	46	54,8%	33	39,3%	3	3,6%	2	2,4%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	43	52,4%	31	37,8%	2	2,4%	6	7,3%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	89	53,6%	64	38,6%	5	3,0%	8	4,8%	0	0,0%	166	100,0%
19. Participa na decisão da resolução do conflito	Público	38	45,2%	38	45,2%	6	7,1%	2	2,4%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	32	39,0%	46	56,1%	3	3,7%	1	1,2%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	70	42,2%	84	50,6%	9	5,4%	3	1,8%	0	0,0%	166	100,0%
20. Gere conflitos, em grande parte da aula (**)	Público	19	22,6%	22	26,2%	29	34,5%	14	16,7%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	5	6,1%	26	31,7%	37	45,1%	14	17,1%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	24	14,5%	48	28,9%	66	39,8%	28	16,9%	0	0,0%	166	100,0%
21. Fornece técnicas aos alunos para resolverem autonomamente os conflitos (**)	Público	26	31,0%	39	46,4%	15	17,9%	4	4,8%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	11	13,4%	57	69,5%	10	12,2%	4	4,9%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	37	22,3%	96	57,8%	25	15,1%	8	4,8%	0	0,0%	166	100,0%
22. Sente-se desmotivado perante a atitude conflituosa dos alunos (**)	Público	21	25,0%	23	27,4%	18	21,4%	22	26,2%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	10	12,2%	16	19,5%	37	45,1%	19	23,2%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	31	18,7%	39	23,5%	55	33,1%	41	24,7%	0	0,0%	166	100,0%

(**) p-value < 0,05

Tabela 76- Frequência de comportamentos e atitudes dos professores para gerir os conflitos

Temos que 72,0% dos professores do ensino privado são **sempre** justos e firmes, contra 66,7% de professores do ensino público com a mesma atitude. Com valores mais baixos, mas reportando às atitudes mais frequentes que estes professores têm independentemente do tipo de ensino, temos o controlo permanente das deslocações dos alunos na sala, estarem **sempre** atentos às reacções e expectativas dos alunos (para a maioria) e o facto do ambiente da sala de aula ser **sempre** bom. Por fim temos maiores percentagens de professores a indicar que a maioria dos conflitos **raramente** ocorre entre alunos de ambos os sexos. Já no que respeita a tratar os alunos todos por igual, a grande maioria do ensino público e privado, tem **sempre** esta atitude, assim como o estabelecer regras de respeito mútuo entre a turma, o demonstrar entusiasmo pela aprendizagem e sucesso dos alunos e reforçar os bons comportamentos no momento em que ocorrem, explicando-os à turma.

Quanto às divergências significativas de opinião entre professores do ensino público e privado, temos em primeiro lugar que todos os professores do privado assumem que estabelecem **sempre** uma relação de empatia demonstrando interesse pelo aluno enquanto alguns professores do ensino público poderão estabelecer apenas **às vezes**. Também todas as regras serem **sempre** negociadas com os alunos é mais frequente nos professores do ensino público, assim como sentirem mais dificuldades em ajudar os alunos a resolver os conflitos, assumirem que existem mais conflitos na sala de aula, sendo mais frequentes entre alunos do sexo masculino. O dispor os alunos na sala de modo a criar o mínimo de conflitos possível **raramente** ou **nunca** é tido em conta pelos professores do ensino público, assim como a ocorrência de conflitos entre os alunos do sexo feminino é menos frequente no ensino privado quando comparado com o público.

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

Atitudes do professor com o aluno:	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.É justo e firme	Público	56	66,7%	28	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	59	72,0%	23	28,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	115	69,3%	51	30,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
2.Trata os alunos todos por igual	Público	79	94,0%	4	4,8%	1	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	74	90,2%	5	6,1%	3	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	153	92,2%	9	5,4%	4	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
3.Estabelece uma relação de empatia demonstrando interesse pelo aluno (**)	Público	79	94,0%	5	6,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	82	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	161	97,0%	5	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
4.Estabelece regras de respeito mútuo entre a turma	Público	78	92,9%	6	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	79	96,3%	3	3,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	157	94,6%	9	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
5.Todas as regras são negociadas com os alunos (*)	Público	50	59,5%	29	34,5%	4	4,8%	1	1,2%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	27	32,9%	55	67,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	77	46,4%	84	50,6%	4	2,4%	1	0,6%	0	0,0%	166	100,0%
6.Controla as deslocações dos alunos na sala	Público	56	66,7%	25	29,8%	3	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	46	56,1%	29	35,4%	7	8,5%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	102	61,4%	54	32,5%	10	6,0%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
7.Sente dificuldade em ajudar os meus alunos a resolver os conflitos (**)	Público	23	27,4%	27	32,1%	22	26,2%	12	14,3%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	4	4,9%	41	50,0%	26	31,7%	11	13,4%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	27	16,3%	68	41,0%	48	28,9%	23	13,9%	0	0,0%	166	100,0%
8.O ambiente na sala de aula é bom	Público	49	58,3%	31	36,9%	3	3,6%	1	1,2%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	58	70,7%	22	26,8%	2	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	107	64,5%	53	31,9%	5	3,0%	1	0,6%	0	0,0%	166	100,0%
9.Existem conflitos na sala de aula	Público	18	21,4%	30	35,7%	30	35,7%	6	7,1%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	7	8,5%	28	34,1%	41	50,0%	6	7,3%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	25	15,1%	58	34,9%	71	42,8%	12	7,2%	0	0,0%	166	100,0%
10.Está atento às reacções e expectativas dos alunos	Público	70	83,3%	14	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	66	80,5%	14	17,1%	1	1,2%	1	1,2%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	136	81,9%	28	16,9%	1	0,6%	1	0,6%	0	0,0%	166	100,0%
11.Dispõe os alunos na sala de modo a criar o mínimo de conflitos possível (**)	Público	63	75,0%	21	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	63	76,8%	14	17,1%	5	6,1%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	126	75,9%	35	21,1%	5	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
12.Demonstra entusiasmo pela aprendizagem e sucesso dos alunos	Público	83	98,8%	1	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	80	97,6%	1	1,2%	1	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	163	98,2%	2	1,2%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	166	100,0%
13.Reforça os bons comportamentos no	Público	73	86,9%	8	9,5%	1	1,2%	1	1,2%	1	1,2%	84	100,0%
	Privado	78	95,1%	2	2,4%	1	1,2%	1	1,2%	0	0,0%	82	100,0%

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

momento em que ocorrem, explicando-os à turma	Total	151	91,0%	10	6,0%	2	1,2%	2	1,2%	1	0,6%	166	100,0%
14.A maioria dos conflitos ocorre entre os alunos do sexo masculino (**)	Público	22	26,2%	41	48,8%	17	20,2%	2	2,4%	2	2,4%	84	100,0%
	Privado	8	9,8%	39	47,6%	30	36,6%	5	6,1%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	30	18,1%	80	48,2%	47	28,3%	7	4,2%	2	1,2%	166	100,0%
15.A maioria dos conflitos ocorre entre os alunos do sexo feminino (**)	Público	3	3,6%	37	44,0%	38	45,2%	4	4,8%	2	2,4%	84	100,0%
	Privado	7	8,5%	34	41,5%	23	28,0%	18	22,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	10	6,0%	71	42,8%	61	36,7%	22	13,3%	2	1,2%	166	100,0%
16.A maioria dos conflitos ocorre entre alunos de ambos os sexos	Público	15	17,9%	27	32,1%	37	44,0%	3	3,6%	2	2,4%	84	100,0%
	Privado	9	11,0%	32	39,0%	38	46,3%	3	3,7%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	24	14,5%	59	35,5%	75	45,2%	6	3,6%	2	1,2%	166	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 77- Atitudes do professor com o aluno

A maioria destes professores, independentemente do tipo de ensino, sente necessidade de receber formação sobre técnicas de gestão de conflitos, de acordo com os valores expressivos de 85,7% (público) e 89,0% (privado).

Sente necessidade de receber formação sobre técnicas de conflito	N	Tipo de ensino		Total
		Público	Privado	
Sim	N	72	73	145
	%	85,7%	89,0%	87,3%
Não	N	12	9	21
	%	14,3%	11,0%	12,7%
Total	N	84	82	166
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 78- Necessidades de formação sobre técnicas de conflito

Regras e consequências

Regras da escola

O facto de o tipo de ensino influenciar significativamente na frequência com que se aplicam as regras da escola, justifica-se de nas escolas privadas serem mais frequentemente aplicadas sanções às condutas consideradas inadequadas assim como as regras estabelecidas serem suficientes para atenuar os conflitos. Noutra perspectiva os

dados indicam que os encarregados de educação que têm educandos em escolas públicas, são os que menos apoiam as decisões estabelecidas. No que respeita aos conflitos considerados graves serem comunicados ao Conselho Escolar, a maioria dos professores do ensino público e privado, assume que são **sempre** comunicados.

	Tipo de ensino	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os conflitos considerados graves são comunicados ao conselho escolar	Público	67	79,8%	14	16,7%	2	2,4%	1	1,2%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	70	85,4%	4	4,9%	3	3,7%	4	4,9%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	137	82,5%	18	10,8%	5	3,0%	5	3,0%	1	0,6%	166	100,0%
São aplicadas sanções às condutas consideradas inadequadas (*)	Público	23	27,4%	39	46,4%	20	23,8%	2	2,4%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	53	64,6%	14	17,1%	4	4,9%	10	12,2%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	76	45,8%	53	31,9%	24	14,5%	12	7,2%	1	0,6%	166	100,0%
As regras estabelecidas são suficientes para atenuar os conflitos (*)	Público	9	10,7%	49	58,3%	12	14,3%	14	16,7%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	35	42,7%	42	51,2%	3	3,7%	1	1,2%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	44	26,5%	91	54,8%	15	9,0%	15	9,0%	1	0,6%	166	100,0%
Os encarregados de educação apoiam as decisões estabelecidas (**)	Público	4	4,8%	56	66,7%	23	27,4%	1	1,2%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	12	14,6%	62	75,6%	5	6,1%	2	2,4%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	16	9,6%	118	71,1%	28	16,9%	3	1,8%	1	0,6%	166	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 79- Regras da escola para a gestão de conflitos

Consequências físicas e psicológicas dos conflitos

Perante os dados apresentados na tabela anterior, é de destacar que a grande maioria destes professores (quer do público quer do privado) nunca sofreram uma violência física pelos alunos. Já no que respeita à violência psicológica, dos professores de ensino público a maioria também nunca sofreu enquanto no ensino privado, corresponde a uma grande maioria, o mesmo sucedendo este tipo de violência mas por parte dos encarregados de educação. Com excepção de um professor do ensino público, os restantes nunca foram vandalizados pelos encarregados de educação. Por fim, temos as ameaças, onde a maioria dos professores do ensino privado nunca foram ameaçados enquanto no ensino público corresponde a uma percentagem mais baixa, de 77,4%.

Os restantes tipos de violência estão associados significativamente ao tipo de ensino. Verifica-se que as agressões verbais por parte dos alunos estão mais associadas ao ensino público assim como o vandalismo. O mesmo sucede às ameaças por parte dos encarregados de educação, agressões verbais e violência física.

Tipo de violência	Tipo de ensino	Sim		Não		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ameaças	Público	19	22,6%	65	77,4%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	9	11,0%	72	87,8%	1	1,2%	82	100,0%
	Total	28	16,9%	137	82,5%	1	0,6%	166	100,0%
Agressões verbais (*)	Público	31	36,9%	53	63,1%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	9	11,0%	73	89,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	40	24,1%	126	75,9%	0	0,0%	166	100,0%
Violência física	Público	5	6,0%	79	94,0%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	3	3,7%	79	96,3%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	8	4,8%	158	95,2%	0	0,0%	166	100,0%
Violência psicológica	Público	12	14,3%	72	85,7%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	6	7,3%	76	92,7%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	18	10,8%	148	89,2%	0	0,0%	166	100,0%
Vandalismo (**)	Público	7	8,3%	77	91,7%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	82	100,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	7	4,2%	159	95,8%	0	0,0%	166	100,0%
Ameaças (**)	Público	29	34,5%	55	65,5%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	12	14,6%	70	85,4%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	41	24,7%	125	75,3%	0	0,0%	166	100,0%
Agressões verbais (*)	Público	25	29,8%	59	70,2%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	4	4,9%	78	95,1%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	29	17,5%	137	82,5%	0	0,0%	166	100,0%
Violência física (**)	Público	4	4,8%	80	95,2%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	82	100,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	4	2,4%	162	97,6%	0	0,0%	166	100,0%
Violência psicológica	Público	11	13,1%	73	86,9%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	6	7,3%	76	92,7%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	17	10,2%	149	89,8%	0	0,0%	166	100,0%
Vandalismo	Público	1	1,2%	83	98,8%	0	0,0%	84	100,0%
	Privado	0	0,0%	82	100,0%	0	0,0%	82	100,0%
	Total	1	0,6%	165	99,4%	0	0,0%	166	100,0%

(*) p-value<0,001; (**) p-value<0,05

Tabela 80- Consequências físicas e psicológicas dos conflitos

4.3 Análise qualitativa do questionário

No questionário foi colocada uma pergunta aberta para que os professores apontassem, segundo a sua opinião, quais as maiores dificuldades que encontram nas situações de conflito.

Passamos a enumerar as respostas obtidas bem como o número de vezes que foram nomeadas pelos professores do ensino público e do ensino privado como ilustra a tabela 81:

Respostas	N.º de respostas do Ensino público	N.º de respostas do Ensino Privado	Total
Desrespeito/falta de apoio por parte dos encarregados de educação	22	6	28
Desrespeito pelo professor/ Perda de autoridade	18	3	21
A gestão dos conflitos/Encontrar soluções adequadas	12	8	20
Falta de valores por parte dos alunos	4	3	7
Sanções disciplinares estabelecidas no regulamento insuficientes para lidar com a indisciplina dos alunos	6	0	6
Falta de formação na área	5	1	6
Incumprimento de regras por parte dos alunos	2	3	5
Estatuto disciplinar demasiado permissivo/protector ao aluno	1	1	2
Falta de “paciência” por parte dos professores/manter a calma	2	0	2
Falta de apoio por parte da direcção da escola e/ou dos colegas	2	0	2
Turmas grandes	2	0	2
Controlar os alunos de modo a evitar as agressões físicas e verbais	1	0	1
Gestão do tempo	1	0	1

Tabela 81- Maior dificuldade que os professores encontram nas situações de conflito.

Dos professores que voluntariamente decidiram responder a esta questão destaca-se o desrespeito e a falta de apoio por parte dos encarregados de educação, a perda de autoridade e o encontrar soluções adequadas para solucionar os conflitos como as respostas mais apontadas. A falta de valores dos alunos, poucas sanções disciplinares, falta de formação e o incumprimento das regras também foram respostas anotadas.

5. Entrevistas

Após uma breve abordagem e contextualização ao tema em estudo foram então realizadas as entrevistas a três professores. O anonimato será mantido.

Procederemos apenas a uma breve caracterização destes três professores: Prof. J. docente no ensino público, Prof. C. docente que leccionou no ensino privado mas na actualidade lecciona no ensino público e Prof. A. docente no ensino privado. De salientar que, algumas vezes, a entrevista não seguiu a estrutura descrita no guião, pois ambicionamos torná-la numa conversa agradável, com o intuito de deixar os entrevistados o mais confortável possível para falarem acerca dos conflitos e da realidade escolar. As respostas obtidas bem como a descrição na íntegra das entrevistas constam no anexo 7.

5.1 Análise das entrevistas

Após a recolha e análise dos dados dos questionários foram analisadas as entrevistas. Estas ambicionam complementar alguns dados relativos à gestão dos conflitos na sala de aula. Para proceder à análise das entrevistas analisaremos o seu conteúdo. Desta análise farão parte três aspectos: as categorias as sub-categorias e os indicadores.

As categorias englobam as questões que foram colocadas aos entrevistados. As

sub-categorias contêm um breve resumo das ideias de cada professor nas questões colocadas. Por sua vez os indicadores abrangem as expressões/palavras particulares utilizadas pelos professores para melhor compreendermos o contexto. Estes dados serão apresentados nas tabelas 82 a 85. Segue-se uma síntese da análise do conteúdo das entrevistas aos três professores.

Dados	Identificação		
Identificação:	Entrevista 1- Prof. J.	Entrevista 2 – Prof. ^a C.	Entrevista 3 – Prof. ^a A.
Idade:	40 anos	36 anos	37 anos
Sexo:	Masculino	Feminino	Feminino
Anos de serviço:	15 anos	10 anos	11 anos
Experiência no ensino:	Público	Privado e Público	Privado

Tabela 82- Dados dos entrevistados

Categorias	Entrevista 1- Prof. J.	Entrevista 2 – Prof.^a C.	Entrevista 3 – Prof.^a A.
Motivos comuns ocorrência conflitos.	<p>mais à de</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de compreensão entre os alunos. ➤ “Os ânimos incendiam” à mínima coisa. ➤ “Não têm humildade de pedir desculpa”. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferença de interesses entre os alunos; ➤ Violência verbal por parte dos alunos para com o professor. ➤ Alunos colocam em questão os ensinamentos do professor: “A minha mãe disse que é assim, não é como a professora diz”. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brigas geradas no exterior da sala de aula; ➤ Agressões verbais aos colegas. ➤ “Baptizam” os colegas com nomes feios.
O professor é um foco de conflito na sala?	➤ Não.	➤ Não.	➤ Não.
Predominância dos conflitos.	➤ Entre os alunos.	➤ Entre os alunos.	➤ Entre os alunos.

Tabela 83- Motivos e influência do professor nos conflitos da sala

Categorias	Entrevista 1- Prof. J.	Entrevista 2 – Prof.^a C.	Entrevista 3 – Prof.^a A.
Diferenças entre escola particular e escola pública.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Provavelmente menos conflitos nas escolas privadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Menos conflitos nas escolas privadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Menos conflitos nas escolas privadas.
Os comportamentos dos alunos são influenciados pelo tipo de ensino?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não. ➤ O meio familiar é o principal responsável. ➤ “Grande perda de valores e de educação.” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sim; ➤ Ensino Privado: <ul style="list-style-type: none"> - Pais mais aplicados porque pagam a escola; - Pais exigem empenho dos alunos e bom comportamento; ➤ Ensino Público: <ul style="list-style-type: none"> - Pais desresponsabilizam-se da sua tarefa de educadores; - Postura crítica em relação aos professores; - Pais demasiado permissivos perante as atitudes dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sim; ➤ Ensino Privado: <ul style="list-style-type: none"> - Pais mais exigentes porque pagam a escola; - Alunos com ambição académica logo geram menos conflitos na sala. - Regras de conduta mais rígidas dentro da sala de aula.

Tabela 84- Diferenças entre os dois tipos de ensino no comportamento dos alunos.

Categorias	Entrevista 1- Prof. J.	Entrevista 2 – Prof.^a C.	Entrevista 3 – Prof.^a A.
Como lidam os professores com os conflitos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervindo; ➤ Apelando ao diálogo e às regras; ➤ Medidas de acordo com a sua experiência pessoal e com o conhecimento dos alunos; ➤ São situações de difícil resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervindo; ➤ Apelando para os valores; ➤ Sente-se incapacitada para actuar perante o sistema e os Encarregados de Educação; ➤ Perda do respeito pelo papel do professor. ➤ “Não há uma receita que possamos utilizar para cada situação”. ➤ Professores sentem-se “incapacitados”. ➤ “ Não há apoio ao professor para a educação do aluno.” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervindo; ➤ Apelar ao diálogo.
Que atitude deve o professor tomar perante os conflitos?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervir; ➤ Ajudar a resolver. ➤ Delegar a resolução do conflito ao director “faz com que o professor perca autoridade”. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apelar para as regras e para os valores; ➤ Sente-se incapacitada para actuar perante o sistema e os Encarregados de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apelar para os valores; ➤ Ajudar a resolver.
Houve um aumento ou diminuição dos conflitos nos últimos 8 anos?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumento; ➤ Perda de valores por parte dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumento dos conflitos, da indisciplina e da violência; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumento.

Tabela 85- Reacção dos professores aos conflitos e a incidência destes.

A partir das entrevistas realizadas e dos resultados obtidos podemos chegar a algumas

conclusões baseadas nas respostas e opiniões destes três professores. De um modo geral, a opinião é unânime relativamente às questões levantadas. Assim, no que concerne aos motivos mais comuns à ocorrência de conflitos na sala de aula, o principal factor incide na falta de compreensão entre os alunos. As pequenas discussões geram facilmente violência verbal e física, facto constatado nos dois tipos de ensino. Isto leva-nos a concluir que os motivos que geram os conflitos não são típicos da escola privada ou particular, estes são acontecimentos causados pelos alunos, fruto das relações que estes estabelecem no seu quotidiano escolar.

Estes três entrevistados concordam também que o professor não é um foco de conflito na sala de aula, pois a predominância dos conflitos ocorre entre os discentes.

No que se reporta à influência dos conflitos num determinado tipo de ensino, no geral estes entrevistados acham que há menor incidência no ensino privado, devido ao facto das regras destes estabelecimentos de ensino serem mais rígidas. Outro factor decisivo, na opinião de dois dos entrevistados é o facto de o ensino privado ser pago. Esta condição faz com que os encarregados de educação exijam dos alunos uma conduta mais responsável e disciplinada pelas regras da escola.

Outro factor extremamente evidenciado pelos entrevistados é a influência do envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos. A condicionante do ensino privado ser pago, é um factor importante para os encarregados de educação, pois acarreta mais despesas no orçamento mensal. Por este motivo os pais exigem o sucesso académico dos alunos, como tal envolvem-se na vida académica do educando contribuindo beneficentemente para este facto. Ao invés, no ensino público regra geral, os pais delegaram esta função para a escola, agredindo inclusivamente o papel do professor.

Outro aspecto a destacar desta entrevista é o facto dos professores no ensino público se sentirem um pouco "atacados" e injustiçados pelos próprios encarregados de educação e conseqüentemente pelos alunos, o que gera neles um sentimento de desmotivação pelo desempenho da sua profissão. Apesar da motivação na classe

docente não ser um tema em estudo neste trabalho, este factor influencia directamente a gestão dos conflitos, pois ao sentirem uma sucessiva incursão ao seu papel e ao desempenho das suas funções começam a ponderar outro aspecto da sua profissão: os “ataques” e as sucessivas queixas (muitas vezes infundamentadas) por parte dos encarregados de educação colocam em risco a carreira profissional do professor. Para que isto não aconteça, estes muitas vezes sentem necessidade de não se envolverem nos conflitos dos alunos “fechando os olhos” a algumas coisas, quer seja por medo de colocar em risco a sua situação profissional, quer seja por se sentirem cansados de lidar diariamente com os conflitos que assolam a sala de aula.

Apesar destes factores, os entrevistados são unânimes no que concerne à melhor estratégia a utilizar na gestão dos conflitos entre os alunos: a intervenção do professor. Daqui concluímos que o professor assume um papel de mediador nesta gestão. E, segundo os entrevistados esta continua a ser a melhor estratégia a seguir. O diálogo é a estratégia mais utilizada neste tipo de situações. A opinião é partilhada também quando afirmam haver um aumento dos conflitos nos últimos anos, facto que associam a uma crescente perda de valores sociais e familiares.

6. Triangulação dos resultados

Após a análise dos resultados realizamos uma triangulação dos resultados de maneira a comparar as respostas obtidas nos inquéritos aos alunos, aos professores e nas entrevistas aos docentes. Assim apurámos as seguintes opiniões, fruto das respostas fornecidas pelos professores e pelos docentes das escolas públicas e privadas:

- Na perspectiva dos alunos, alguns consideram-se vítimas dos colegas e apesar de ainda não saberem lidar com as consequências do conflito, muitos consideram que contribuem para a diminuição destes.
- Os resultados das entrevistas e dos questionários aos professores são unânimes no que concerne à superior incidência de conflitos no ensino público, sendo

também neste maior a ocorrência de alunos vítimas de situações conflituosas.

- O número de alunos que gostam da escola, do professor e das aulas é superior no ensino privado.
- Relativamente aos alunos fazerem o que querem e quando lhes apetece na aula, este número é superior no ensino público, o que está em consonância com a opinião revelada nas entrevistas pelos professores.
- A maioria dos alunos revela que gosta de trabalhar com colegas independentemente da diferença de idade ou das dificuldades de aprendizagem. A diferença acentua-se porém no facto de o número de alunos que gostam de trabalhar com colegas que nasceram num sítio diferente do deles e de alunos repetentes, ser superior no público do que no privado.
- Quanto à incidência de conflitos na sala de aula, os alunos do ensino público maioritariamente referem que os alunos mais velhos são os que provocam mais brigas dentro da sala de aula, tal como confirma a opinião das entrevistadas.
- Os alunos de ambos os tipos de ensino concordam que às vezes são os alunos do sexo masculino que causam mais conflitos.
- Relativamente ao tipo de ensino, há diferenças significativas entre o público e o privado sendo que é no público que se verificam mais frequência e ocorrência de conflitos, maior ocorrência de conflitos por discriminação, maior frequência em que os conflitos ocorrem por causas socioeconómicas, culturais e académicas em que a idade do professor vs anos de serviço tem maior influencia e mais frequência de modos negativos de gestão de conflito.
- São mais os alunos do ensino público do que do privado que salientam como motivo para às vezes gerar discussões entre os colegas, o não gostar dos companheiros e o facto de o professor tratar melhor uns alunos do que outros.

Apontam também o facto de não gostar da escola, nem dos professores, nem das aulas ou simplesmente para chatear os professores como geradores de conflitos. Na perspectiva da maioria dos professores do ensino público são enumerados outros factores como a antipatia pelo colega, o facto de ser aluno repetente, a diferença de opiniões, de personalidade, dificuldades académicas e falta de higiene. A falta de higiene (piolhos) é também apontada pela entrevistada pertencente ao ensino privado.

- Contrastando com esta opinião, são mais os professores do ensino privado que afirmam que aspectos como ser o aluno mais novo ou mais velho, ser repetente, a discriminação social/racial/cor/étnica/económica, a diferença geográfica, os furtos e a falta de higiene, nunca estão na origem de situações conflituosas entre os alunos, o que nos leva a deduzir que provavelmente estas são situações mais frequente no ensino público. Em consonância com esta opinião e sem grandes diferenças nos dois tipos de ensino, os alunos afirmam não se sentirem alvo de discriminações académicas, socioeconómicas, culturais ou familiares.
- Os alunos do ensino público salientam-se no que diz respeito a serem alvo de gozo ou humilhações por parte dos colegas, bem como a serem ofendidos com nomes feios ou dizerem coisas más a seu respeito.
- Verifica-se três grupos de alunos, independentemente do tipo de ensino com opiniões distintas: os que consideram que os colegas discutem dentro da sala porque por causa das brigas ocorridas no recreio, os que não consideram que esta razão leva à discussão e os que consideram que às vezes pode acontecer que as brigas do recreio seja uma razão para ocorrer uma discussão na sala. Os professores inquiridos pertencentes a ambos os tipos de ensino, afirmam na sua maioria, que às vezes as brigas originadas nos recreios podem ser motivo de conflitos dentro da sala. Saliente-se no entanto uma boa percentagem de professores do ensino público que afirmam que estes atritos estão sempre na origem de situações conflituosas. Esta opinião é apontada também pelos

entrevistados, por estes conflitos serem frequentemente levados para serem resolvidos na sala de aula.

- A maioria dos professores do ensino público aponta também factores como o aluno não gostar da escola e a desvalorização do papel do professor como condições que às vezes geram situações conflituosas. Em contrapartida, a maioria dos professores do ensino privado acha que estes factores nunca geram conflito. Este factor é apontado e referido nas entrevistas e inclusivamente justificado por uma das entrevistadas, pelo facto de o ensino privado ser pago e os encarregados de educação e a própria instituição exigirem certas regras de condutas aos alunos, que de alguma maneira contribuem para uma menor incidência destes dois factores neste tipo de ensino.
- No que se reporta aos motivos que influenciam os alunos a desenvolver atitudes conflituosas destaque-se a maioria dos professores do ensino público aponta o desinteresse académico, um ambiente familiar instável e o querer chamar à atenção como principais factores a considerar. Por sua vez são mais os professores do ensino privado que dão mais ênfase às características da personalidade do aluno e a baixa auto-estima, como factores. Ambos os professores dos dois tipos de ensino consideram que às vezes a escassez de recursos económicos também actua no desencadear dos conflitos.
- Ao contrário da opinião fornecida pelos entrevistados, a maioria dos alunos afirma não chamar nomes feios ou bater nos colegas. Comparando ainda com as entrevistas e a falta de respeito pelos professores, a percentagem de alunos que afirmam que às vezes chamam nomes feios ao professor é superior no ensino público, bem como as ameaças proferidas.
- Quanto à postura do professor na perspectiva dos alunos, certas atitudes como dar castigos, apoiar o aluno favorito e dar razão a um aluno perante um conflito, sem ouvir as justificações são atitudes mais apontadas pelos alunos do ensino público para gerar conflitos. Por sua vez colocar os alunos frente a frente e

ajudar a resolver o problema é uma solução apontada maioritariamente pelos alunos do ensino privado.

- A maioria dos alunos afirma que os professores não ignoram os conflitos, facto afirmado também nas entrevistas, no entanto é no ensino público que a maioria dos alunos indica que os professores conversam com eles.
- No que concerne aos professores estes destacam a utilização do diálogo, a aplicação de sanções seguindo as regras estabelecidas e o fornecer técnicas aos alunos para gerirem os conflitos como as mais apontadas principalmente no ensino público.
- Relativamente à frequência de certos comportamentos por parte dos alunos, são os professores do público que maioritariamente apontam o interromper a aula com comentários descontextualizados e o recusar a trabalhar na sala como comportamentos habituais nos alunos.
- Em geral, apesar da maioria dos professores (entrevistados e inquiridos) não possuírem formação, nem conhecerem técnicas de gestão de conflitos, estes consideram ter competências para gerir os conflitos.
- Da minoria de professores que conhecem as técnicas de gestão de conflitos a mais apontada é a negociação. Estes afirmam que estas técnicas contribuem às vezes para gerir os conflitos.
- A maioria dos professores afirma sentir necessidade de receber formação.
- Como estratégias utilizadas pelos professores, estes afirmam ajudar na identificação e solução do problema tendo assim um papel activo na resolução do conflito. Uma das técnicas utilizadas é o diálogo entre os alunos e a o apelo para as regras de boa educação com o pedido de desculpas, no entanto a margem de alunos que indica pedir desculpa porque é obrigado é superior no ensino

público.

- Comportamentos por parte do professor tais como manter o controlo da conversa, ter em atenção a parte emocional do aluno, manter a autoridade e a proximidade, destacar os aspectos negativos dos alunos, são acções apontadas pelos professores de ambos os tipos de ensino. Isto pode levar-nos a constatar que o professor tem um papel de mediador nos conflitos, utilizando a negociação como meio de alcançar um acordo. No entanto outro aspecto a salientar é o facto da maioria dos professores afirmarem que exigem que os alunos respeitem as suas decisões. Com esta afirmação os professores deixam transparecer a impressão que durante a negociação é a opinião dele que prevalece caindo por terra o papel de mediador, pois na mediação como foi referido anteriormente, o mediador não pode interferir directamente nas decisões tomadas durante o processo. Muitas vezes também são estas atitudes de imposição por parte dos professores que despertam atitudes de revolta nos alunos e desejos de vingança, dando continuidade e aprofundando o conflito em vez de o ultrapassar. Confirmando estes dados, constatamos professores a afirmarem que utilizam e falam com autoridade, sendo esta percentagem superior no ensino público.
- A maioria dos professores afirma ser justo e firme, controlar as deslocações dos alunos na sala bem como estar sempre atentos às reacções destes. Estabelecer regras de respeito mútuo, demonstrar entusiasmo pelo sucesso dos alunos, reforçar os bons comportamentos e tratar os alunos todos por igual são também comportamentos assumidos pelos docentes inquiridos.
- Diferenças a destacar no tipo de ensino é o facto de os professores do privado assumirem que criam sempre uma relação de empatia com os alunos e os professores do público maioritariamente afirmam só às vezes.
- É também maioritariamente na opinião dos professores do ensino público que, a idade do professor juntamente com os anos de serviço tem influência na gestão de conflitos, sendo maioritariamente apontado pelos professores do ensino

público, os professores mais novos com poucos anos de serviço como aqueles que mais frequentemente lidam com conflitos com os alunos. Esta resposta muitas vezes justifica-se com o facto ser um professor novo na escola acrescido da pouca idade. Isto faz com que certos alunos tentem “desafiar” o professor para testar até que ponto podem ir com as irreverências.

- Um factor importante a salientar refere-se ao facto de os alunos referirem que os professores não gozam das situações de conflito nem ridicularizam a situação. A mesma questão colocada aos docentes teve como maioria a opção “nunca”, mas no ensino privado teve como maioria a opção “raramente”. É também de salientar que esta questão teve respostas afirmativas o que nos leva a concluir que, apesar de pouco frequente esta é uma atitude que ainda existe nas escolas.
- Alguns alunos assumem que o professor ensina os alunos a resolverem os problemas sozinhos, o que nos leva a concluir que com ou sem formação, tal como afirmado nas entrevistas, os docentes tentam aplicar e ensinar técnicas de gestão de conflitos utilizando sempre a vertente positiva.
- Também todas as regras serem sempre negociadas com os alunos é mais frequente nos professores do ensino público, assim como sentirem mais dificuldades em ajudar os alunos a resolver os conflitos, assumirem que existem mais conflitos na sala de aula, sendo mais frequentes entre alunos do sexo masculino.
- Outro dado importante é constatar que a maioria dos professores é de opinião que os conflitos ocorrem tanto com os professores das actividades curriculares como das extra-curriculares. No entanto este dado não será muito fiável pois constatamos que, apesar de não ter sido assumido directamente, nalgumas escolas do ensino particular, os professores das actividades curriculares leccionam simultaneamente as actividades de enriquecimento do currículo aos alunos, factor com pode ter condicionado esta questão.

- A ida ao director da escola para resolver os conflitos é uma atitude pouco frequente nas salas de aula o que nos dá a impressão que o professor detém a autoridade na resolução dos conflitos que ocorrem na sala de aula, atitude confirmada pelos alunos e professores.
- Relativamente às regras da escola é maioritariamente nas escolas privadas que se aplicam sanções às condutas consideradas inadequadas, sendo as regras na perspectiva destes professores, suficientes para atenuar os conflitos.
- A maioria dos professores afirma que o ambiente de sala de aula é bom.
- A intervenção dos colegas nos conflitos também é uma realidade ligeiramente superior no ensino público.
- O castigo é aplicado mais frequentemente no ensino público.
- Os conflitos mais graves são comunicados ao Conselho Escolar.
- Relativamente ao interesse dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos, apesar de ser um dos elementos salientados nas entrevistas em que os entrevistados referiam que no ensino privado esta participação é mais activa, no questionário os dados indicam que os encarregados de educação que têm educandos em escolas públicas, são os que menos apoiam as decisões estabelecidas pelos professores. Quanto aos alunos, estes afirmam que os encarregados de educação interessam-se pela escola sendo esta percentagem superior no ensino privado.
- No que concerne à ocorrência de conflitos entre professor-aluno, a maioria dos professores do ensino público afirma que às vezes esta é gerada por influência dos encarregados de educação. Já os professores do ensino privado afirmaram que raramente este factor é motivador. Este item é focado e confirmado pelos entrevistados.

- A maioria dos alunos dos dois tipos de ensino afirma não contar os conflitos que ocorrem na escola aos encarregados de educação, facto que não vai ao encontro do afirmado nas entrevistas.
- São mais os alunos do ensino privado que fogem dos alunos com quem tiveram o conflito.
- Há uma maior predisposição por parte dos alunos do ensino privado para o diálogo.
- São os alunos do ensino privado que maioritariamente se queixam de empurrões no entanto afirmam possuir um grande grupo de amigos.
- Quanto à violência física e apesar de os alunos não assumirem que batem uns nos outros, uma pequena percentagem de alunos de ambos os tipos de ensino assumem que há violência física, no entanto são mais os alunos do ensino público que revelam serem vítimas do bater. Este dado é também apontado nas entrevistas e pelos professores inquiridos, os quais apontam factores como agressão verbal e física entre os alunos, uma realidade presente no ensino público. Segundo os inquiridos aos professores, verifica-se que as agressões verbais por parte dos alunos estão mais associadas ao ensino público assim como o vandalismo. O mesmo sucede às ameaças aos professores por parte dos encarregados de educação, às agressões verbais e à violência física.
- Responder com má educação aos professores e dizer palavrões também são comportamentos anotados pelos professores do ensino público.
- No que concerne à agressão é de salientar que apesar de uma minoria, houve professores que afirmaram terem sido alvo de violência verbal e física.
- Na opinião dos professores, durante o último ano, houve um aumento substancial dos conflitos no ensino público destacando-se uma inalteração no ensino privado. Reportando-se às entrevistas e ampliando este período, os

entrevistados afirmam haver um aumento substancial em ambos os tipos de ensino. Esta opinião contraditória dos professores do ensino privado pode estar relacionada com o facto apontado anteriormente de que o professor das actividades curriculares também lecciona as actividades de enriquecimento, aspecto que faz com que os alunos já conheçam o professor e estejam conscientes dos limites e das regras que estão estabelecidas. Outro factor é também a continuidade de funções dos professores do ensino privado. Estes professores geralmente dão continuidade a uma turma durante quatro anos o que faz com que, dentro da sala de aula, já existam regras estabelecidas e bem delineadas que justifiquem esta inalteração dos conflitos.

- A maioria dos professores do ensino público assume que sente-se desmotivado perante a atitude conflituosa dos alunos, facto revelando nos inquéritos e nas entrevistas que realizamos.

Considerações finais

Concluimos assim o capítulo destinado à apresentação dos resultados deste trabalho. Assim sendo podemos concluir que é no ensino público que se verifica maior ocorrência de conflitos, de conflitos por discriminação, de conflitos ocasionados por factores socioeconómicos, culturais e académicos. Passaremos em seguida para as conclusões finais desta investigação.

Capítulo VII

Conclusões e Perspectivas Futuras

Capítulo VII: Conclusões Finais

Neste último capítulo apresentamos as principais conclusões deste trabalho bem como algumas perspectivas de futuras investigações que poderão ser desenvolvidas nesta área.

1. Conclusões por objectivos

De seguida enumeramos uma síntese das principais conclusões que obtivemos no nosso estudo de acordo com os objectivos que delineamos no início do nosso estudo:

Alunos:

➤ **Conhecer as características de identificação dos alunos.**

- A maioria dos alunos tem 9 anos de idade.
- Género homogéneo.
- A maioria dos alunos nunca reprovou um ano.
- A maioria dos alunos nasceu na Ilha da Madeira.
- A maioria dos pais dos alunos vive junto.
- A maioria vive com a mãe e com o pai.

➤ **Descobrir, na perspectiva dos alunos, a predominância dos conflitos segundo o género e a idade.**

- São mais os alunos do ensino público que concordam que às vezes são os meninos mais velhos que causam brigas.
- Os alunos dos dois tipos de ensino afirmam que são os meninos que causam mais brigas.

➤ **Analisar a percepção dos alunos em relação aos colegas, aos professores e à escola.**

- A percentagem de alunos que afirma que às vezes vai à escola porque é obrigado é superior no ensino público.
- A percentagem de alunos que afirma fazer o que querem e o que lhes apetece na sala de aula é superior no público.
- Segundo os dados, a maioria dos alunos não apresentam discriminação no trabalho em grupo entre os colegas mais velhos/novos, com dificuldades de aprendizagem ou que vivam num sítio diferente. No entanto são mais os alunos do ensino público que gostam de trabalhar com colegas que nasceram num sítio diferente ou que são repetentes.
- São mais os alunos do privado que afirmam gostar da escola, das aulas, do professor e que sentem que o professor gosta deles.

➤ **Conhecer as percepções dos comportamentos e motivos que geram situações conflituosas nos alunos na sala de aula.**

- Brigas ocorridas no recreio,
- O querer mostrar que é o mais inteligente às vezes é motivo para discussões.
- São mais os alunos do público que afirmam que o querer chatear o colega e o não gostar dos colegas desencadeiam conflitos na sala.
- A vingança não é motivo para despostrar discussões na sala de aula, mas o discutir “só para chatear o professor” é um motivo mais convincente para os alunos do ensino público.

➤ **Determinar as reacções dos professores e dos alunos perante os conflitos.**

- São mais os alunos do público que afirmam que o professor castiga, que é quem decide quem tem razão perante uma briga e que apoia o aluno favorito.
- Os alunos são unânimes quando afirmam que o professor perante um conflito pede para parar e nunca finge que não vê, mas são mais os alunos do privado que afirmam que o professor coloca os alunos frente a frente perante uma situação de conflito.
- A maioria dos alunos e dos professores afirma que o professor nunca manda os alunos ao director numa situação de conflito.
- Uma percentagem mais baixa de respostas, afirmam que o professor ensina os alunos a resolverem os problemas sozinhos.
- É no ensino público que, numa discussão, os alunos interferem para defender os colegas.
- O pedido de desculpas é apresentado na maioria das vezes pelo aluno que gerou a confusão, mas são maioritariamente os alunos do público que afirmam pedir desculpa porque os obrigam.
- É maioritariamente no ensino público que os alunos afirmam que o professor conversa com ele sobre as situações de conflito.

Professores:

➤ **Conhecer as características de identificação dos professores.**

- A maioria dos professores é do sexo feminino.
- Os professores do ensino público têm uma média de 36 anos de idade e os do privado 33 anos.
- A média de tempo de serviço é superior no público (11 anos no público e de 9 anos no privado).

- O tempo médio de serviço na escola é superior no privado (8 anos no privado e de 5 anos no público).
 - A maioria dos professores de ambos os ensinos pertence ao Quadro de Escola.
 - A Licenciatura é o grau predominante nas habilitações académicas.
 - A maioria dos professores inquiridos lecciona actividade curricular.
- **Analisar as percepções acerca da influência da idade e dos anos de serviço dos professores, nas situações de conflitos entre professor e aluno.**
- É com os docentes mais novos com pouca experiência profissional que ocorrem mais conflitos entre professor e aluno.
- **Analisar as percepções acerca dos comportamentos e os motivos que geram situações conflituosas nos alunos de ambos os tipos de ensino.**
- Factores como a antipatia pelo colega, o facto de ser aluno repetente, as opiniões divergentes entre os alunos, as diferentes personalidades, as dificuldades académicas e a falta de higiene do aluno, são factores que às vezes geram situações conflituosas entre os alunos na sala de aula.
 - Os atritos ocorridos no recreio às vezes causam conflitos, sendo mais os professores do ensino público a concordar que tais atritos estão sempre na origem dos conflitos.
 - Os professores do público apontam que às vezes os factores associados à desvalorização do papel do professor e ao facto do aluno não gostar da escola geram conflito entre alunos e professores, factores não apontados pelos professores do privado.
 - Os professores do público apontam que o desinteresse académico, o ambiente familiar instável e o querer chamar a atenção dos outros são motivos que influenciam sempre as atitudes conflituosas enquanto os professores do

privado apontam as características da personalidade do aluno e baixa auto-estima como factores mais relevantes. Ambos os tipos de professores apontam que a escassez de recursos às vezes influencia os conflitos.

- São mais os professores do ensino público que admitem que às vezes os alunos recusam-se a trabalhar na aula.

➤ **Indagar acerca do conhecimento e aplicação de técnicas de gestão de conflitos pelo professor e transmissão destas aos alunos.**

- Os professores não possuem formação nem conhecem as técnicas de gestão de conflitos mas, segundo a sua opinião, gerem bem as situações.
- Os livros são a fonte de informação mais salientada pelos professores para obter conhecimento acerca das técnicas de conflito.
- A maioria dos professores sente necessidade de receber formação em técnicas de gestão de conflitos.

➤ **Conhecer as diversas reacções dos professores perante um conflito.**

- Os professores gerem os conflitos interferindo na sua resolução, ajudando a identificar o problema e a encontrar a solução.
- Outras estratégias utilizadas pelos professores na resolução do conflito são: manter o controlo da conversa, ter atenção às respostas emocionais dos alunos e exigir que os alunos respeitem as suas decisões.
- São maioritariamente os professores do público que utilizam sempre a autoridade induzindo a um acordo.
- Na resolução do conflito os professores utilizam o diálogo, a aplicação de sanções disciplinares, o fornecimento de técnicas de gestão de conflitos.

➤ **Descobrir episódios de agressões ou violência.**

- Apesar de ser uma minoria, há professores que afirmam serem vítimas de ameaças, violência e agressões verbais por parte dos alunos e dos encarregados de educação principalmente no ensino público.

Alunos e Professores:

➤ **Analisar os tipos de conflito que ocorrem no 4.º ano do Ensino Básico no ensino público e privado.**

- São mais os alunos do público que chamam nomes feios aos professores e que ameaçam os colegas.
- São mais os professores do ensino público que afirmam que os alunos respondem com má educação aos professores e dizem palavrões.
- As interrupções às aulas por parte dos estudantes, com comentários descontextualizados e as agressões verbais aos colegas são comportamentos constantes apontados pelos docentes do ensino público.
- Apesar de ser uma pequena percentagem, ainda há alunos que assumem que são alvo de gozo e humilhações e uma percentagem ainda significativa (principalmente no público) afirma ser vítima do bater.

1. Conclusiones por objetivos

Se enumera ahora un resumen de las principales conclusiones que hemos obtenido en nuestro estudio, de conformidad con los objetivos planteados al inicio de nuestro estudio:

Alunos:

- **Conocer las características de identificación de los estudiantes.**
 - La mayoría de los estudiantes tiene 9 años de edad.
 - El género es homogéneo.
 - La mayoría de los estudiantes nunca se reprochó un año.
 - La mayoría de estudiantes han nacido en la isla de Madeira.
 - La mayoría de los padres de los estudiantes viven juntos.
 - La mayoría viven con su madre y su padre.

- **Descubrir desde la perspectiva de los alumnos, la prevalencia de conflictos, de acuerdo al género y la edad.**
 - Son más los estudiantes de escuelas públicas que están de acuerdo que a veces los chicos mayores son los que provocan peleas.
 - Los estudiantes dicen que son los chicos que causan más peleas.

- **Analizar las percepciones de los estudiantes en relación a sus compañeros, maestros y la escuela.**
 - El porcentaje de estudiantes que dicho que a veces van a la escuela porque e obligado es superior en la educación pública.
 - El porcentaje de estudiantes que dijeron hacer lo que quieran en el aula es mayor en el público.
 - De acuerdo a los datos, la mayoría de los estudiantes no discrimina en el trabajo en equipo colegas de más edad o nuevos, con dificultades de aprendizaje, o que viven en un lugar diferente. Sin embargo, hay más estudiantes de escuelas públicas que disfrutan trabajando con sus colegas que han nacido en un lugar diferente o que hay repetido el año.
 - En su mayoría son estudiantes de escuelas privadas los que dicen que les

gusta la escuela, las classes, los maestros y que sienten que el maestro le gusta a los estudiantes.

➤ **Conocer las percepciones de los comportamientos y las motivaciones que generan situaciones de conflicto en los alumnos en el aula.**

- Peleas que ocurren en el patio de recreo.
- El deseo de demostrar que es el más inteligente es a veces motivo de discusión.
- En su mayoría son los estudiantes del público que dicen que la razón de "querer molestar a otros" son factores desencadenantes de conflictos.
- La venganza no es razón para discutir en el aula, pero la lucha "para molestar al maestro" es una razón más convincente para los estudiantes de escuelas públicas.

➤ **Determinar las reacciones de los profesores y estudiantes en el conflicto.**

- Hay más estudiantes del público que afirman que el maestro castiga, es él que decide quién tiene razón en una pelea y que apoya su alumno favorito.
- Los estudiantes dicen, que el profesor en un conflicto les piden para terminar la lucha y nunca finge no darse cuenta, pero son más los estudiantes del particular que afirman que el profesor pone los estudiantes cara a cara en una situación de conflicto.
- La mayoría de los estudiantes y profesores, dijo que el maestro nunca envía los estudiantes con el director en una situación de conflicto.
- Un menor porcentaje de respuestas, dicen que el maestro enseña a los estudiantes a resolver los problemas solos.
- Es en la escuela pública que, en una discusión, los estudiantes interfiere para defender a sus colegas.
- La disculpa es a menudo presentado por el estudiante que causó la

confusión, pero son en su mayoría estudiantes de la escuela pública a pedir disculpas por la fuerza.

- Es sobre todo en los estudiantes de escuelas públicas que dicen que el profesor habla con ellos sobre la situación de conflicto.

Profesores:

➤ **Conocer las características de identificación de los profesores.**

- La mayoría de los profesores son mujeres.
- Los maestros de escuelas públicas tienen una media de 36 años de edad e los de escuelas privadas de 33 años.
- La duración media del servicio es mayor en los públicos (11 años en la pública y 9 años en la privada).
- El tiempo medio de servicio en la escuela privada es mayor (8 años en el privado y 5 años en el público).
- La mayoría de los profesores pertenece a la estructura de la escuela.
- Licenciatura es la categoría predominante en las calificaciones académicas.
- La mayoría de los profesores encuestados enseña las actividades curriculares.

➤ **Analizar las percepciones acerca de la influencia de la edad y años de servicio de los docentes en las situaciones de conflicto entre profesor y alumno.**

- Los conflictos entre profesores y alumnos ocurren más con los maestros nuevos con poca experiencia.

➤ **Analizar las percepciones de los comportamientos y las motivaciones que generan situaciones conflictivas en los estudiantes de ambos los tipos de educación.**

- Factores como la aversión al amigo, el hecho de que sea repetidor, las

opiniones diferentes entre los estudiantes, personalidades diferentes, dificultades académicas y la falta de higiene de los estudiantes, son factores que a veces generan situaciones conflictivas entre los alumnos en el aula.

- Las luchas que tuvieron lugar en el patio de recreo a veces causan los conflictos pero hay más maestros de escuelas públicas de acuerdo en que estos enfrentamientos son siempre en la raíz de los conflictos.
- Los maestros de la escuela pública dicen que a veces los factores asociados con la devaluación del papel del profesor y los estudiantes que no les gusta la escuela, da lugar a conflictos entre estudiantes y profesores, factores no mencionados por los profesores de la escuela privada.
- Los maestros de escuelas públicas dicen que la falta de interés académico, el entorno familiar inestable y el deseo de llamar la atención a los demás siempre son motivos que influyen en las actitudes conflictivas, mientras que los maestros de las escuelas privadas indican las características de la personalidad del alumno y la baja auto-estima como factores más relevantes. Los dos tipos de profesores dicen que la falta de recursos a veces influyen los conflictos.
- Hay más maestros de escuelas públicas que admiten que los alumnos a veces se niegan a trabajar en la clase.

➤ **Indagar acerca de los conocimientos y aplicación de las técnicas de gestión de conflictos de los maestros y su transmisión a los estudiantes.**

- Los profesores carecen de formación y desconocen las diferentes técnicas de manejo de conflictos más, en su opinión, gestionan bien las situaciones.
- Los libros son la fuente de información más destacado por los profesores para adquirir conocimientos sobre las técnicas de conflicto.
- La mayoría de los profesores sienten la necesidad de recibir formación en gestión de conflictos.

➤ **Conocer las reacciones de los maestros en un conflicto.**

- Los maestros gestionan los conflictos interfiriendo en su resolución ayudando a identificar el problema y encontrar la solución.
- Otras estrategias utilizadas por los docentes en la resolución de conflictos son: realizar un seguimiento de la conversación, prestar atención a las reacciones emocionales de los estudiantes y exigir a los estudiantes a respeten sus decisiones.
- Se trata principalmente de los profesores del público que siempre usan su autoridad para crear un acuerdo.
- En la resolución de conflictos, los maestros utilizan el diálogo, la aplicación de sanciones disciplinarias y proporcionan las técnicas para manejar el conflicto.

➤ **Descubrir episodios de agresión o violencia.**

- A pesar de ser una minoría, hay maestros que afirman ser víctimas de amenazas, violencia y abuso verbal por parte de los estudiantes y sus padres, especialmente en la educación pública.

Alumnos y Profesores:

➤ **Analizar la tipología de conflictos en el 4º año de Enseñanza Básica respecto a la Enseñanza Privada y Pública.**

- En su mayoría son los estudiantes del público que se llaman cosas feas y que amenazan los compañeros.
- En su mayoría son los maestros del público que afirman que los alumnos responden con rudeza a los maestros y dicen malas palabras.
- Las interrupciones de la clase por los estudiantes, con comentarios fuera de contexto y las agresiones verbales a sus colegas son acontecimientos

constantes mencionadas por los maestros del público.

- Existe un pequeño porcentaje de estudiantes que asumen que son objeto de bromea y de humillación y un porcentaje importante (principalmente de escuelas públicas) afirma ser víctima de violencia física.

2. Conclusões Finais

Este trabalho apresenta uma multiplicidade de teorias, modelos e estratégias defendidas por uma vasta panóplia de autores que ajudam a identificar e colmatar os conflitos na escola. As teorias apresentadas encontram-se maioritariamente na mesma linha de pensamento, complementando-se e fornecendo um vasto leque de informação, plausível de ser implementada em qualquer instituição educativa. Para que o processo educativo englobe a formação global do indivíduo, implica que este assente em práticas que visem o equilíbrio entre a assimilação dos conteúdos programáticos e o desenvolvimento da vertente dos valores e atitudes sociais de respeito mútuo. Mas muitas vezes é a falta deste respeito mútuo pelo outro que desencadeia os conflitos.

Após a elaboração deste trabalho ficámos com uma visão geral acerca das percepções dos alunos e dos professores sobre a maneira como são geridos os conflitos na sala de aula. Destacamos ainda outras conclusões apuradas neste trabalho:

- A maioria dos conflitos ocorre entre aluno/aluno. É no ensino público que existem mais conflitos entre aluno/aluno e aluno/professor.
- É no ensino público que os professores afirmam que houve um aumento dos conflitos.
- Tanto professores como alunos afirmam que o professor nunca ri ou goza das situações pelo contrário ajuda nas situações de conflito.

- O facto de ser ensino privado faz com que os pais ajudem e intervenham mais activamente no comportamento dos filhos, apesar de os alunos de ambos os tipos de ensino admitirem que os encarregados de educação interessam-se pela escola.
- Os professores queixam-se da falta de apoio dos encarregados de educação e da desvalorização do papel do professor.
- A maioria dos alunos não conta os conflitos aos pais.
- Em geral os alunos consideram possuir comportamentos adequados mas consideram-se vítimas dos colegas.
- Os professores sentem-se desmotivados perante a atitude conflituosa dos alunos.
- A maioria dos professores do privado afirma que estabelece sempre uma relação de empatia com os alunos enquanto que os do público afirmam só às vezes o fazem.

Algumas das conclusões deste trabalho vão ao encontro de estudos realizados anteriormente.

- A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) no estudo que realizou em dois mil e sete concluiu que o mau comportamento dos alunos prejudica e perturba o bom funcionamento da aula e que os professores revelam que uma boa parte do tempo lectivo destina-se a manter a disciplina. Este facto foi apontado nas entrevistas que realizamos aos professores, no entanto não teve muita cotação no questionário.
- O estudo realizado por Pacheco (2006) à Escola Básica 2, 3 Pêro de Alenquer concluiu que os conflitos existentes na escola são na sua maioria verbais, facto comprovado também no nosso estudo. Torrego Seijo (2003) salienta o papel fundamental da comunicação na gestão dos conflitos. Este autor ressalva que quando o conflito ocorre entre iguais (aluno/aluno) a comunicação é mais fácil,

pois os estes partilham os códigos culturais. O estudo de Pacheco (2006) conclui, o local privilegiado para que estes se desenrolem é no recreio. No nosso estudo, os professores do ensino público concordam que os atritos ocorridos no recreio são levados para a sala de aula provocando mais conflitos neste espaço.

- Tanto no nosso estudo como no de Oliveira (2007), realizado a alunos do 4.º ano de escolaridade de arruda dos Vinhos, os inquiridos consideram que o ambiente na escola é bom, apesar da existência de conflitos.
- Num estudo realizado por Rosa (2007) com os alunos do 4.º ano de escolaridade do Concelho do Seixal e neste estudo, as conclusões são idênticas no que concerne ao facto da larga maioria de inquiridos demonstrar interesse na aprendizagem de técnicas de resolução de conflitos.

De salientar que os inquéritos do nosso trabalho foram aplicados no ano dois mil de dez. Se estes fossem aplicados no presente ano, os níveis de conflito obtidos seriam maiores devido a conjectura social e económica da península ibérica.

Todo o processo para tentar colmatar e atenuar os conflitos implica uma escola aberta à mudança, onde prevaleça a cultura do diálogo e da negociação de decisões nas quais os conflitos não são um obstáculo à boa convivência entre os membros (Ortega & Del Rey, 2003). A escola deverá proporcionar um ambiente de prazer, à medida das necessidades dos alunos visando o sucesso integral de todos os seus membros.

Os projectos de gestão de conflitos encontram-se já implementados nas escolas há alguns anos, mas em Portugal são recentes. Torna-se necessário promove-los e capacitar os professores e os alunos com técnicas para lidar com as situações de conflito que surgem na escola. Estas técnicas devem incidir sobre no desencadear dos conflitos e não apenas na anulação dos seus indícios. Destaca-se dentro das técnicas de gestão de conflitos a mediação, a qual é desenvolvida em diversas escolas de vários países, como medida preventiva e com resultados substancialmente positivos. Esta insere-se numa metodologia de prevenção, actuando sobre os entendimentos divergente que ocorrem

entre os alunos ou entre os alunos e os professores, adequando-se a cada caso específico. Como ressalva Uranga (1998) citado por Guillén Gestoso (2007), a mediação fomenta o diálogo, desenvolve a autonomia e a negociação e contribui para a redução da quantidade de conflitos.

No que concerne à vertente humana, urge destacar o aluno, os factores que influenciam o desencadear dos conflitos e a sua resolução. Devem ser implementadas nas escolas práticas para que este desenvolva uma cultura de solidariedade, aprendendo a reconhecer e aceitar as suas emoções e as do outro, adquirindo um progressivo controlo sobre as mesmas traçando objectivos e mobilizando recursos que desencadeiem o sucesso no seu percurso educativo (Amado & Freire, 2009).

Por sua vez o papel do professor é de extrema importância durante todo o processo de resolução das situações conflituosas, já que os conflitos mal geridos podem terminar na violência devido à destruição dos vínculos, culminando na demonstração de preconceitos e discriminação, na agressão física ou moral, na anulação ou destruição da dignidade e da cidadania dos indivíduos e na marginalidade. A estratégia utilizada pelo professor na gestão de conflitos influencia tanto a conduta dos alunos como a prática profissional dos docentes. Carita e Fernandes (1997) salientam a importância da definição de regras de conduta explícitas, as quais permitem uma melhor organização do trabalho e das relações entre os alunos e o professor. Será imprescindível também que os professores reflectam sobre a sua acção pedagógica, numa prática que incida sobre a sua formação integral e a dos seus alunos. É necessário que se formem e repensem algumas das suas práticas educativas, ponderando se estas contribuem para a resolução dos conflitos ou para um sucessivo adiamento e agravamento do problema.

De salientar que no decorrer deste trabalho foi-nos solicitado por muitos docentes que este estudo seja revelado e que contribua de alguma forma para alertar acerca da realidade que se vive em muitas escolas. A falta de sanções aos actos mais graves dos alunos e a falta de apoio na educação e formação destes por parte dos encarregados de educação, fazem com que os professores se sintam impossibilitados para actuar na maioria das situações. Os docentes terminam muitas vezes sendo vítimas destes actos e

culpabilizados pela sociedade e pelos meios directivos, por intervirem numa tentativa de solucionar os conflitos e as situações de violência. São necessárias sanções mais correctivas e apoio à figura do professor numa tentativa colectiva de atenuar os conflitos e a crescente onda de violência que assola cada vez mais os meios educativos.

Outro aspecto fundamental é a aposta em formação nesta área, pois só o conhecimento empírico demonstrado pelos professores tem-se revelado insuficiente para reduzir os conflitos. O ensino é um pilar social por isso Nóvoa et al, (1997) afirmam que as exigências da evolução social e tecnológica obrigam o professor a estar em contínua reflexão sobre a sua prática pedagógica, na procura de uma formação contínua, numa perspectiva contextualizada e reflexiva, para atender às necessidades impostas pela sociedade actual.

A gestão de conflitos na escola está directamente relacionada com as relações estabelecidas entre os intervenientes. O principal objectivo à volta desta problemática não é eliminar a curto prazo os conflitos mas sim construir projectos de intervenção educativa, que visem envolver alunos e a comunidade educativa a proporcionar um ambiente agradável à aprendizagem e ao entendimento mútuo. Freire (2002) afirma que as pessoas são capazes de actuar e regular os conflitos sozinhas. O papel da educação é o de consciencializar ambas as partes da realidade, cedendo ferramentas que regulem positivamente o conflito. É assim fundamental focar a participação activa dos alunos na resolução dos próprios conflitos, pois é através da responsabilização e sensibilização destes, que se conseguirá alcançar um ambiente harmonioso, propício à aprendizagem.

Assim, em jeito de conclusão e de acordo com a perspectiva dos alunos e professores podemos comprovar que realmente existem conflitos no Ensino Básico havendo diferenças entre o ensino público e privado, tal como as referimos ao longo deste trabalho.

2. Conclusiones finales

En este trabajo se presenta una multitud de teorías, modelos y estrategias abogados por una amplia gama de autores para ayudar a identificar y abordar los conflictos en la escuela. Las teorías presentadas son en su mayoría la misma línea de pensamiento, complementando una amplia gama de información que pueda ser implantado en cualquier institución educativa. Para que el proceso de educación incluya la formación de un individuo, implica que se base en prácticas destinadas a equilibrar la asimilación del programa de estudios y el desarrollo de valores de los componentes y las actitudes sociales de respeto mutuo. Pero a menudo es la falta de respeto de los demás que desencadenan en conflictos.

Después de la preparación de este trabajo se encontraron un panorama general acerca de las percepciones de los alumnos e de los maestros acerca de cómo se gestionan los conflictos en el aula. Destacamos algunas conclusiones adicionales de este trabajo:

- La mayoría de los conflictos se producen entre el alumno / profesor. Es en las escuelas públicas que hay más conflictos entre el estudiante y estudiante, y estudiante/profesor.
- Los maestros de escuelas públicas dicen que hubo un aumento de los conflictos.
- Tanto los profesores como los estudiantes dicen que el profesor nunca se ríe de los estudiantes sino que ayuda en situaciones de conflicto.
- El hecho de ser escuelas privadas hacen con que los padres puedan ayudar e intervenir más activamente en el comportamiento de sus hijos. aunque los estudiantes en ambos los tipos de escuela admiten que los padres están preocupados con la escuela.
- Los maestros se quejan de la falta de apoyo de los padres y de la degradación del papel del profesor.

- La mayoría de estudiantes no dicen los conflictos a los padres.
- En general, los estudiantes considera que tiene un comportamiento adecuado, pero se consideran víctimas de sus compañeros.
- Los profesores se desaniman por los conflictos de los estudiantes.
- La mayoría de los maestros de escuela privadas han dicho que establece una relación de empatía con los estudiantes mientras que el público dicen que sólo a veces.

Algunas de las conclusiones de este estudio están en línea con estudios anteriores.

- La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en un estudio realizado en dos mil siete llegó a la conclusión de que el mal comportamiento de los estudiantes afecta y menoscaba el buen funcionamiento del aula y que los profesores muestran que una buena cantidad de tiempo de enseñanza está diseñada para mantener la disciplina. Esto fue señalado en las entrevistas realizadas para los profesores, pero no tenía muy citado en el cuestionario.
- El estudio realizado por Pacheco (2006) en la Escola Básica 2, 3 Pêro de Alenquer llegó a la conclusión de que los conflictos en la escuela son en su mayoría verbales, hecho que también se evidencia en nuestro estudio. Torrego Seijo (2003) pone de relieve el papel fundamental de la comunicación en la gestión de conflictos. Este autor hizo notar que cuando se produce un conflicto entre pares (estudiantes) la comunicación es más fácil, porque comparten códigos culturales. El estudio realizado por Pacheco (2006) concluye que el lugar donde se llevan a cabo es en patio de recreo. En nuestro estudio, los maestros de escuelas públicas están acuerdo en que los enfrentamientos ocurrieron en el patio de recreo es presentada en el salón de clases provoca más conflictos en este espacio.

- Tanto en nuestro estudio como en el de Oliveira (2007), que tuvo lugar los alumnos de 4.º grado del escolaridad de Arruda dos Vinhos, los encuestados consideran que el medio ambiente en la escuela es buena, a pesar de la existencia de conflictos.
- En un estudio realizado por Rosa (2007) con los alumnos de 4.º grado en Seixal, y en este estudio, las conclusiones son idénticas en relación con el hecho de que la gran mayoría de los encuestados muestran interés en aprender técnicas para resolver conflictos.

Teniendo en cuenta que las investigaciones de nuestro trabajo se aplicaron en el año dos mil diez. Si estos fuesen aplicados en el presente año, los niveles de conflicto serian mayores debido a la conjuntura social y económica de la Península Ibérica

Todo el proceso de tratar de evitar y mitigar los conflictos implica una escuela abierta al cambio, donde la cultura dominante del diálogo y la negociación de las decisiones en que los conflictos no son un obstáculo para las buenas relaciones entre los miembros (Ortega y Del Rey, 2003). La escuela debe proporcionar un ambiente de disfrute, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes que buscan el éxito completo de todos sus miembros.

Los proyectos de manejo de conflictos ya se aplican en las escuelas desde hace algunos años, pero en Portugal son recientes. Es necesario promover y capacitar a los profesores y los estudiantes con las técnicas para hacer frente a situaciones de conflicto que surgen en la escuela. Estas técnicas deben centrarse en el gatillo de un conflicto, no sólo la cancelación de sus pistas. Se destaca dentro de las técnicas de gestión de conflictos, la mediación en la cual se desarrolla en muchas escuelas en varios países como una medida preventiva y con resultados considerablemente positivos. Esto es parte de un enfoque a la prevención, actuando sobre los entendimientos divergentes que se dan entre alumnos o entre alumnos y profesores, adaptándose a cada caso concreto. Como una advertencia Uranga (1998) citado por Guillén Gestoso (2007), la mediación fomenta el diálogo, desarrollar la independencia y la negociación y contribuir a reducir

el número de conflictos.

En el aspecto humano, es urgente poner de relieve que el estudiante, los factores que influyen en la aparición de los conflictos y su resolución. Deberán ser aplicados en las escuelas para las prácticas que desarrollan una cultura de la solidaridad, aprendiendo a reconocer y aceptar sus emociones y las de los demás, adquiriendo un control progresivo sobre ellos trazar metas y la movilización de recursos que provocan el éxito en su educación (Amado & Freire, 2009).

A su vez, el papel del profesor es muy importante en todo el proceso de resolución de conflictos, ya que la mala gestión de los conflictos pueden terminar en la violencia debido a la destrucción de los lazos, que culminó en la manifestación de los prejuicios y la discriminación, física o moral, la aniquilación y la destrucción de la dignidad y la ciudadanía de las personas y la marginalidad. La estrategia utilizada por el maestro en el manejo de los conflictos influyen en el comportamiento de los estudiantes y en la práctica profesional de los docentes. Carita & Fernandes (1997) subrayan la importancia de la definición de normas explícitas de conducta, que permiten una mejor organización del trabajo y las relaciones entre alumnos y profesor. Será fundamental que los profesores reflexionen sobre sus esfuerzos educativos, en una práctica que se centre en su formación integral y sus alumnos. Es necesario formar y repensar algunas de sus prácticas de enseñanza, y las meditaba si contribuyen a la solución de conflictos o de un aplazamiento y posterior empeoramiento del problema.

Tenga en cuenta que en este trabajo han sido solicitados por muchos profesores que este estudio se haga conocer y que contribuya de alguna manera, para advertir sobre la realidad de lo que está sucediendo en muchas escuelas. La falta de sanciones para los actos más graves de los estudiantes y la falta de apoyo en la educación y la formación de sus padres, que los docentes se sienten incapaces de actuar en la mayoría de las situaciones. Los maestros a menudo terminan siendo víctimas de estos actos y culpados por los ejecutivos e por la sociedad, al intervenir en un intento de resolver los conflictos y situaciones de violencia. Son necesarias sanciones más correctivas e apoyo a la figura del profesor en un intento de reducir los conflictos legales y la creciente ola de violencia

que azota cada vez más los círculos de la educación.

Otro aspecto clave es la inversión en formación en este ámbito, ya que sólo el conocimiento empírico demostrado por los docentes se ha revelado insuficiente para reducir los conflictos. La enseñanza es un pilar social a fin de Nóvoa et al, (1997) afirman que los requisitos de la evolución social y tecnológica requiere que el profesor sea continua reflexión sobre su práctica, en busca de una perspectiva de formación, contextualizado y reflexivo para satisfacer las necesidades impuestas por la sociedad moderna.

La gestión de conflictos en la escuela se relaciona directamente con las relaciones establecidas entre los actores. El objetivo principal de este problema no es eliminar los conflictos en el corto plazo, sino la construcción de proyectos de intervención educativa dirigidos a la implicación de los estudiantes y la comunidad educativa para ofrecer un entorno agradable para el aprendizaje y la comprensión mutua. Freire (2002) establece que las personas son capaces de actuar y regular los conflictos solo. El papel de la educación es llamar la atención de ambos lados de la realidad, dando herramientas que regulan positivamente el conflicto. Por tanto, es fundamental centrarse en la participación activa de los estudiantes en la resolución de los conflictos, es a través de la sensibilización y la rendición de cuentas de quienes son capaces de lograr un ambiente de armonía, que conduzca al aprendizaje.

Entonces, en conclusión y de acuerdo con la perspectiva de los estudiantes y profesores, pueden probar en realidad que hay conflictos en la Educación Primaria con diferencias entre la educación pública y privada, como se mencionó en todo este trabajo.

3. Futuras linhas de investigação

Passamos a destacar algumas linhas de investigação que serão interessantes realizar após este estudo:

- Conceber e implementar projectos de gestão de conflito nas escolas e analisar os resultados a longo prazo.
- Conceber e implementar novas regras nas escolas de maneira a colmatar episódios de violência.
- Analisar a perspectiva e opinião dos encarregados de educação relativamente aos conflitos entre os alunos e entre alunos e professor.
- Analisar os conflitos entre encarregados de educação e professores.
- Analisar casos de violência (bullying) de que são vítimas os alunos e professores na Ilha da Madeira.

Esperamos que este trabalho sirva para despertar para a problemática dos conflitos nas escolas e para auto-reflexão de todos os envolvidos neste processo. Acreditamos que ele irá contribuir para a ampliação do conhecimentos de todo o processo que engloba os conflitos e que daqui surgirão outras linhas de investigação que o complementarão, contribuindo para a diminuição dos episódios negativos que assolam cada vez mais os recintos escolares.

3. Futuras líneas de investigación

Empezamos a poner de relieve algunas investigaciones adicionales que se llevará a cabo después de este interesante estudio:

- Diseñar e implementar proyectos para la gestión de conflictos en las escuelas y analizar los resultados a largo plazo.
- Diseñar e implementar nuevas normas en las escuelas a fin de llenar los episodios de violencia.

- Analizar el punto de vista y opinión de los padres con respecto a los conflictos entre alumnos y entre alumnos y profesor.
- Analizar los conflictos entre padres y maestros.
- Analizar los casos de violencia (bullying) que son víctimas los estudiantes y profesores en la isla de Madeira.

Esperamos que este trabajo sirva para despertar al problema de los conflictos en las escuelas y para la auto-reflexión de todos los involucrados en este proceso. Creemos que contribuirá a ampliar el conocimiento del proceso que abarca los conflictos y por lo tanto que otras líneas de investigación surgirán para complementar y contribuir a la reducción de los episodios negativos que cada vez que azotan más al contexto escolar.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- ACTAS DO 3.º CONGRESSO DO E.P.C. (1985). *Natureza e Finalidade do Ensino Particular e Cooperativo*. Editorial Contacto/AEEP
- ACUFF, F. (1993). *How to negotiate anything with anyone anywhere around the world*. New York: American Management Association.
- ALBERT, S. P. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Jaume I de Castellón de la Plana.
- AMADO, J. & FREIRE, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- AMADO, J. (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa.
- AQUINO, J. (1996a). *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. São Paulo: Summus.
- AQUINO, J. (1996b). *Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus.
- AQUINO, J. (2000). *Do quotidiano escolar: ensaio sobre a ética e os seus avessos*. São Paulo: Summus.
- ARANHA, M. (1991). *A interacção social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de São Paulo.
- ARENDT, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- AZNAR, I., CARCÉRES, M. P. & HINOJO, F. J. (2007). Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Primaria a través de un cuestionario de Clima de Clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, Nº 1, 164-177.
- BALLENATO, G. (2010). *Educar sem gritar*. Lisboa: A esfera dos Livros.
- BILHIM, J. (1996). *Teoria Organizacional - Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- BIRZEA, C. (1982). *A pedagogia do sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BORDENAVE, J. & PEREIRA, A. (1984). *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- BORUNCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (2002). *Motivação do aluno: contributos da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. (1993). *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Ática.
- BOUDON, R. (1995). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar..
- BOURDIEU, P. (2003). *A dominação masculina*. Lisboa: Bertrand.
- BOXER, D. & CORTÉS – CONDE, F. (1997). *From bonding to biting: Conversational joking and identity display*. *Journal of Pragmatics*, v. 27.
- BRAVO, M. & EISMAN, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- BUSH, R. & FOLGER, J.P. (1994). *The promise of mediation. Responding to conflict through empowerment and recognition*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- CAETANO, A., & VALA, J. (2002). *Gestão de recursos humanos: contextos*,

processos e técnicas. Lisboa: RH Editora.

CANAVARRO, J. (2001). *A Aventura de Inovar. A Mudança na Escola*. Porto: Porto Editora.

CANTO-SPERBER, M. (2003). *Dicionário de ética e filosofia moral*. São Leopoldo: Unisinos.

CARITA, A. & FERNANDES, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

CARITA, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo de Letras.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARREIRA, T. (1996). *Identidade e Pertença: do Indivíduo ao Colectivo - Anais Universitários - Desenvolvimento e Identidade*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

CARRETERO, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CARVALHO FERREIRA, J., NEVES, J. & CAETANO, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

CASTRO, R. (1998). *Organização pedagógica da escola. Um estudo da relação pedagógica em contexto de sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.

CHIAVENATO, I. (1999). *Recursos humanos*. São Paulo: Editora Altas.

CID, X., DAPÍA, M., HERAS, P. & PAYÁ, M. (2001). *Valores transversales en la Práctica Educativa*. Madrid: Síntesis Education.

COHEN, L; MANION, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa* (2.^a Ed).

Madrid: Editorial La Muralla, SA.

COLEMAN, H. (1996). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

COOK-GUMPEREZ, J. & SZYMANSKI, M. (2001). *Classroom "Families": Cooperating or competing-girls and boys interactional styles in a bilingual classroom*. *Research on Language and Social Interaction*: Lawrence Erlbaum Associates.

CORREIA, J. & MATOS, M. (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da Educação á "Educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

COSER, L. (1968). *Conflict, III Social aspects*. *Internacional Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Crowell Collier & Macmillan.

COSME, A. & TRINDADE, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?*. Porto. Profedições.

COSTA, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

COTOVIO, J. (2004). *O ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

COUTINHO, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho.

CUNHA, M. (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*: Lisboa. Editora RH.

DA CRUZ, D. (2004). *Gestão de Conflitos*. Lisboa: Ciência e Técnica.

DAVIES, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

DE MORAIS, R. (2001). *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papirus.

- DIAS, E. (1989). *Em busca do sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DIRECÇÃO REGIONAL DE ESTATÍSTICA DA MADEIRA. (2009). Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira. Funchal: DRE
- DUNNETTE, M. & HOUGH, L. (1992). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- DUQUE, A. (2004). *Prática do Professor de Língua Estrangeira no Ensino Médio de Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interactions in interviews*. USA: Academic Press.
- ESCÁMEZ, J. & ORTEGA, P. (1995). *La Enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- ESTANQUEIRO, A. (2007). *Saber lidar com as pessoas. Princípios da comunicação interpessoal*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- ESTEVÃO, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTEVÃO, C. (2000). *O público e o Privado em Educação: a providenciação pública do privado na educação portuguesa* In: PACHECO, J. *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação* (pp. 137-157). Porto Editora.
- ESTRELA, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- FACHADA, M. (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- FACHADA; M. (1998). *Psicologia das relações Interpessoais*: Lisboa: Rumus.
- FERREIRA, M; CARMO, H. (1998). *Metodologia da Investigação Guia Prático para*

Auto-Aprendizagem. Lisboa: Afrontamento.

FILCK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

FREIRE, P. & SHOR, I. (2000). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*.
São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2003). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, M. (1998). *Lições de Freire. Educação, Sociedade & Cultura* n.10. Porto:
Edições Afrontamento.

GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto:
Porto editora.

GARCÍA, D., PÉREZ, L. & PÉREZ, J. (2007). *Aprender a resolver conflictos*.
Programa para mejorar la convivencia escolar. Madrid: Editora CEPE.

GIL, M. (1990). *Análise funcional da interacção professor – aluno: um exercício de
identificação de controlo recíproco*. Dissertação de Doutoramento. Universidade
de São Paulo.

GOODMAN, A. (1994). *Basic skills for the new mediator*. Rockville: Solomon Press.

GUILLÉN GESTOSO, C. (2007). *Estratégias de negociação*. Mangualde: Edições
Pedago.

HAYNES, J. & MARODIN, M. (1996). *Fundamentos da mediação familiar*. Porto
Alegre: Artes Médicas.

HINDE, R. (1979). *Towards understanding relationships*. New York: Academic Press
Incorporation.

HOMES, J. (2000). *Politeness, power and provocation: How humour functions in the*

workplace. Discourse Studies. Victoria University of Wellington: Sage Publications.

JARES, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência.* Porto: Edições ASA.

JESUINO, J. (1996). *A negociação: Estratégias e Táticas.* Lisboa: Texto.

JESUS, S. (2004). *Psicologia da Educação.* Coimbra: Quarteto.

LESSARD-HÉRBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

LEYENS, J. & YZERBYT, V. (2004). *Psicologia Social.* Lisboa: Edições 70.

LORENZO DELGADO, M. (1994). *El Liderazgo Educativo en los Centros Docentes.* Madrid: Editorial La Muralla, SA.

LORENZO DELGADO, M. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: Revision y Perspectivas actuales:* Revista Española de Pedagogia, año LXIII, n.º 232, septiembre-diciembre, 367-388.

LOURENÇO, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações.* Coimbra: Amedina.

MADONALDO, M. (2010). *O bom conflito.* Lisboa: Guerra e Paz.

MAGALHÃES, M. (1996). *Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais de sala de aula de línguas: Foco na formação de professores.* São Paulo: PUC.

MAISONNEUVE, J. (2004). *A dinâmica de grupos.* Lisboa: Editora Livros do Brasil.

MALVINA MUSZKAT, S. (2005). *Guia prático de mediação de conflitos – em famílias e organizações.* São Paulo: Editoria.

- MARTINEZ ZAMPA, D. (2005). *Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MATIAS, J. (2005). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- MATOS, A. & PIRES J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade – Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Cadernos Profissionais.
- MATOS, M., NEGREIROS, J., SIMÕES, C. & GASPAR, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência. Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- MENDONÇA, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas educativas e Práticas Sociais- Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- MENIN & ZANDONATO. (2000). *Violência na escola: indicações para programas de prevenção*. São Paulo: Prudente.
- MIALARET, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- MOORE, C. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artmed.
- MORAIS, A. (2002). *Gestão de Conflitos*. Lisboa: Nursing.
- MOREIRA, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- MORIN, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- MUSGRAVE, P. (1994). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NATHAN, M. (2004). *Conflitos em sala de aula: relações construídas entre professor e*

alunos em um curso universitário. Dissertação de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NEBOT, J. R. (2000). *Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires.

NORONHA, M. & Noronha, Z. (2002). *Textos de Apoio 7, 8, 9 de Técnicas de Negociação 2005/2006*: Évora: Universidade de Évora.

NÓVOA, A et al. (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OCHS, E. (1989). *Special Issue of Text: The pragmatics of affect*. Mouton de Gruyter.

OLIVEIRA, J. (1996). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

OLIVEIRA, R. (2007). *Resolução de conflitos. Perspectiva dos alunos do 4.º Ano do Concelho de Arruda dos Vinhos*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.

ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: Unesco.

ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2003). *La Violencia Escolar – Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.

PACHECO, F. (2006). *A gestão de conflitos na escola - a mediação como alternativa*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.

PACHECO, J. & FLORES, M. (1999). *Formação e Técnicas de Investigação*. Porto: Areal Editores.

PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA, J. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales: Un estudio en la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Granada.

- PAYÁ SANCHEZ, M. (2000). *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: Aproximación Conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PEARSON, C. (1998). *Como Resolver Conflitos na Aula*. Lisboa: Plátano.
- PEREIRA, O. (2002). *Para uma Escola sem Violência – Estudo e Prevenção das Práticas agressivas entre Crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- PERRENOUD, F. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PIAGET, J. (1994). *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- PINTO, M. (2002). *Televisão, Família e Escola: Pista para agir*. Lisboa: Editorial Presença.
- POCINHO, M. & CANAVARRO, J. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão verbal: Como compreender as matérias e as aulas?*. Portugal: Edições Pedagogo.
- PRUITT, D. & RUBIN, J. (1986). *Social conflict: escalation, stalemate, and settlement*. New York: Random.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAGA, L. G. (2004). *La convivência escolar como recurso educativo. Programas e iniciativas de convivência escolar*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Valência.
- RAHIM, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport, CO: Quorum Books.
- REDORTA, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como*

herramienta de mediación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

REGO, A. (1998). *Liderança das Organizações - Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

RELVAS, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família: Perspectiva Sistémica*. Porto: Afrontamento.

ROSA, C. (2007). *Gestão de conflitos. Percepção dos alunos do 4.º Ano do Concelho do Seixal*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.

ROSARIO, O. & DEL REY, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: Unesco.

SALGADO VELO, J. F. (n. d.). *Comportamiento organizacional*. Vigo: Escuela de Negocios Caixavigo.

SALVADOR, C. (1994). *A aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANTOS FILHO, J. (2001). *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático*. In: SANTOS FILHO, J. & GAMBOA, S. (2001) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.

SAVATER, F. (2002). *Ética e Cidadanía*. Madrid: Montesinos.

SAVIANI, D. (1991). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. São Paulo: Cortez.

SERRANO, G. (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, A. & PINTO, J. (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SIX, J. (2001). *Dinâmica da mediação*. Belo Horizonte: Del Rey.

SOLA MARTÍNEZ, T. y CÁCERES RECHE, M^a P. (2008). La Orientación Educativa: fundamentación teórica. En T. SOLA MARTÍNEZ y M. LÓPEZ SÁNCHEZ (Coords.) *Bases teóricas para humanizar la escuela a través de la orientación y la Acción Tutorial*. Madrid: Universitas. Pp.: 13-32.

SOLA MARTÍNEZ, T. y CÁCERES RECHE, M^a. P. (2008). El tratamiento de la igualdad en el Plan de Orientación y Acción Tutorial de los Centros y sus principales orientaciones educativas. En T. SOLA MARTÍNEZ y M. LÓPEZ SÁNCHEZ (Coord.). *El Plan de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Primaria. Recursos Prácticos para su programación y ejecución*. Madrid: Universitas, S. A. Pp. 255-274.

SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: MCGraw-Hill.

STUART, R. (2003). *Jogos para formadores. Desenvolvimento de equipas*. Lisboa: Editora Monitor.

TORREGO SEIJO, J. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Edições Asa.

TORREGO SEIJO, J. (Coord.) (2008a). *El plan de convivência. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.

TORREGO SEIJO, J. (Coord.) (2008b). *Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares*. Revista de educación, 347, 369-394.

TORRES SANTOMÉ, J. (2000). *O professorado na época do neoliberalismo: aspectos sociopolíticos do seu trabalho*. In PACHECO, J. *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação* (pp.69-90). Porto Editora.

- TRINDADE, Z. & CAMINO, C. (1996). *Cognição social e juízo moral – Colectâneas da Anpepp*. Rio de Janeiro: Anpepp.
- UNESCO. (1998). *Professores e Ensino num Mundo em Mudanças Relatório Mundial de Educação*. Porto: Edições Asa.
- URSINY, T. (2010). *Como lidar com os conflitos*. Lisboa: Sinais de fogo.
- URY, W., BRETT, J. & GOLDBERG, S. (2009). *Resolução de conflitos*. Lisboa: Actual Editora.
- VEIGA, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- VINYAMATA, E. (2005). *Aprender a partir do conflito – Conflitologia e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- VYGOTSKY, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WITTER, G & LOMÔNACO, J. (1987). *Psicologia da aprendizagem: aplicações na escola*. São Paulo: EPU.

Legislação

Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro, publicado no Diário da República I Série, n.º 270 de 21 de Novembro de 1980.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, publicada no Diário da República, I série- n.º79 de 22 de Abril de 2008.

Despacho n.º 5328/2001, publicado no Diário da República, II Série, n.º61 de 28 de Março de 2011.

Estatuto Político- Administrativo da Região Autónoma da Madeira, 1999.

Lei de Bases n.º 9/79 de 19 de Março, publicado no Diário da República I Série, n.º 65 de 19 de Março de 1979.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, publicado no Diário da República, I Série, n.º 237 de 14 de Outubro de 1986.

Portaria n.º 133/98 da Secretaria Regional de Educação, publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, n.º 55, 14 de Agosto de 1998.

Recursos Electrónicos

BRANDONI. (1999). Retirado a 1 de Agosto de 2009, de <http://www.kfmediation.org/>

CHRISPINO, A. (2007). *Gestão de conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Rio de Janeiro. Retirado a 7 de Janeiro de 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&nrm=iso&lng=pt&tlng=pt

DELORS, J. (1996). *Os Quatro pilares da Educação*. Retirado em 20 de Junho de 2009 de <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>

DEUTSCH, M. (1990). Sixty Years of Conflict. *The International Journal of Conflict Management*. Retirado em 5 de Fevereiro de 2009, de <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContainer.do;jsessionid=57E6B C34EAFDC8ECEFE1892F2637CF31?containerType=Issue&containerId=6002211>

EDUCATION AND TRAINING. (2006). *GESPOSIT – Gestão de conflitos e da Violência pela Mediação Social (Escolar/ Familiar), Programa de Educação Pessoal e Social*. Retirado em 1 de Agosto de 2009, de http://ec.europa.eu/education/archive/connect/pt-001_en.html

GESPOSIT. (n.d.). Retirado a 10 de Agosto de 2009 de http://ec.europa.eu/education/archive/connect/pt-001_en.html

GIRARD. & KOCH. (1997). Retirado a 1 de Agosto de 2009, de <http://www.kfmediation.org/>

HEREDIA. (1999). Retirado a 1 de Agosto de 2009, de <http://www.kfmediation.org/>

KIGSTON FRIENDS MEDIATION. (n.d.). Retirado a 10 de Agosto de 2009, de

<http://www.kfmediation.org/>

MCINTYRE, S. E. (2007). *Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais. Análise Psicológica*. Retirado a 7 de Fevereiro de 2009 de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312007000200009&lng=pt&nrm=iso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (19/06/2009). *Nota sobre o relatório TALIS, da OCDE*. Retirado em 01 de Agosto de 2009, de <http://www.min-edu.pt/np3/3832.html>

MORÃO, A. (n.d.). *Três tipos puros de poder legítimo - Max Weber*. Retirado em 5 de Maio de 2009 de http://www.lusosofia.net/textos/weber_3_tipos_poder_morao.pdf

OCDE. (n.d.). Retirado em 10 de Agosto de 2009 de <http://www.min-edu.pt/np3/3832.html>

PAIN, J. (2006). *Conflict, négociation, coopération*. Retirado em 11 de Março de 2009 de: <http://www.cahiers-ed.org>

PRIBERAM Informática. *Língua Portuguesa on-line*. (n.d.) Retirado em 21 de Março de 2009 de: <http://www.priberam.pt/dlpo/definirresultados.aspx>

STEWART. (1998). Retirado a 1 de Agosto de 2009, de <http://www.kfmediation.org/>

UNESCO. (n.d.) Retirado a 1 de Agosto de 2009, de http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=1452&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO. (n.d.) retirado a 10 de Agosto de 2009 de http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=194,1336656&_dad=porta

l&_schema=PORTAL

Anexos

Anexos

Anexo 1- Questionário Provisório para os Professores

Questionário

Caro(a) professor(a):

Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e encontro-me a desenvolver um estudo acerca da *Gestão de conflitos na sala de aula do 1.º Ciclo*, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, pela Universidade de Granada.

Peço a vossa colaboração para o preenchimento deste questionário, o qual é anónimo. Desde já, agradeço a vossa atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.

Odete Teixeira

Leia atentamente o questionário e responda com uma cruz (X) à resposta que, de acordo com a sua experiência, lhe parece a mais correcta dentro do contexto de sala de aula. Seleccione apenas uma das respostas, com excepção das perguntas em que lhe é solicitado o contrário.

I. Dados

P1- Idade: _____ anos

P2- Género: Masculino_____ Feminino_____

P3- Tempo de serviço: _____ (anos)

P4- Situação profissional:

1. Professor de Quadro de Escola _____
2. Professor de Quadro de Zona Pedagógica _____
3. Professor Contratado _____

P5- Habilitações académicas:

1. Bacharelato _____
2. Licenciatura _____
3. Pós-Graduação _____
4. Mestrado _____
5. Doutoramento _____

P6- Há quanto tempo lecciona nesta escola? _____ (anos)

P7- Que actividade lectiva lecciona?

- 1- Actividade curricular _____
- 2- Actividade de Enriquecimento do Currículo _____
- 3- Actividade de Apoio _____

No que concerne à gestão dos conflitos na sala de aula:

P8- A maioria dos conflitos dentro da sala ocorrem:

(Assinale apenas uma opção)

- 1- Entre os alunos _____
- 2- Entre o(a) professor(a) e um(a) aluno(a) _____
- 3- Entre o(a) professor(a) e os (as) alunos(as) _____

P9- Nos conflitos entre professor/aluno estes desencadeiam-se predominantemente entre o(a) aluno(a) e:

(Assinale apenas uma opção)

- 1- O(A) professor(a) da Curricular _____
- 2- O(A) professor(a) das Actividades de Enriquecimento _____
- 3- Ambos _____

P10- Os conflitos entre professor /aluno desencadeiam-se predominantemente entre: (Assinale apenas uma opção)

- 1- Professores mais novos com poucos anos de serviço na escola. _____
- 2- Professores mais velhos com poucos anos de serviço na escola. _____
- 3- Professores mais velhos com muitos anos de serviço na escola. _____
- 4- A idade e os anos de serviço do professor na escola, não influenciam o desencadear dos conflitos. _____

P11- Conhece técnicas de gestão de conflitos?

1. Sim _____
2. Não _____ (Se respondeu **não**, por favor responda a partir da P18)

P12- Obteve conhecimento acerca destas técnicas, em: (Assinale uma ou mais opções)

1. Acções de Formação_____
2. Formação Inicial_____
3. Livros_____
4. Outra_____ Qual?_____

P13- Que técnicas de gestão de conflitos conhece?

P14- Utiliza alguma técnica de gestão de conflitos na sala de aula?

1. Não_____
2. Sim_____ Qual/quais?_____

P15- Desenvolve essas técnicas com os alunos?

1. Sim _____
2. Não_____ (Se respondeu **não**, por favor responda a partir da P18)

P16- De acordo com a sua experiência, e no que se reporta aos conflitos na sala de aula considera que se verificou um:

1. Aumento substancial _____
2. Aumento relativo_____
3. Inalteração_____
4. Decréscimo significativo _____

P17- Essas técnicas contribuíram para resolver eficazmente os conflitos?

1. Sempre_____
2. Às vezes_____
3. Raramente_____
4. Nunca_____

P18- Partindo da sua experiência, classifique quanto à frequência com que ocorrem os seguintes comportamentos dos alunos dentro da sala de aula, utilizando a seguinte escala:

1- Sempre 2 – Às Vezes 3- Raramente 4- Nunca

Comportamentos	1	2	3	4
1-Recusam-se a trabalhar na aula.				
2-Interrompem a aula com comentários descontextualizados ou “disparates”.				
3-Respondem com má educação aos professores.				
4-Agridem verbalmente os colegas.				
5-Agridem verbalmente os professores.				
6-Dizem palavrões.				
7-Agridem fisicamente os colegas.				
8-Agridem fisicamente o(a) professor(a).				

P19- Assinale, com que frequência os factores enunciados são geradores de situações conflituosas entre os alunos na sua sala de aula, classificando-os com a seguinte escala:

1- Sempre 2 – Às Vezes 3- Raramente 4- Nunca

Factores que influenciam os conflitos entre aluno-aluno.	1	2	3	4
1- Antipatia pelo colega.				
2-Ser o aluno mais velho.				
3-Ser o aluno mais novo.				
4-Ser um aluno repetente.				
5-Opiniões divergentes.				
6-Diferentes personalidades.				
7-Competição académica.				
8-Dificuldades de aprendizagem.				
9-Atritos ocorridos no exterior.				
10-Discriminação racial/cor/étnica.				
11-Diferente proveniência geográfica.				
12-Furtos.				
13-Outros. Quais? _____				

P20- Assinale, com que frequência os factores enunciados são geradores de situações conflituosas entre aluno(a) e professor(a) na sua sala de aula, classificando-os com a seguinte escala:

1- Sempre 2- Às Vezes 3- Raramente 4- Nunca

Factores que influenciam os conflitos entre aluno(a)- professor(a).	1	2	3	4
1-Monotonia das aulas.				
2-Incumprimento de regras.				
3-Antipatia pelo professor.				
4-Antipatia pelo aluno.				
5-Desvalorização do papel do professor.				
6-Não gostar da escola.				
7-Conteúdos programáticos.				
8-Influência dos Encarregados de Educação.				
9-Outros. Quais? _____				

P21- Perante um conflito, classifique a sua acção utilizando a seguinte escala:

1- Sempre 2 – Às Vezes 3- Raramente 4- Nunca

Acção do professor	1	2	3	4
1-Mantenho o controlo da conversa.				
2-Levo em conta as respostas emocionais do aluno.				
3-Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar.				
4- Uso a autoridade sem receio.				
5-Critico o acto.				
6-Critico o(a) aluno(a).				
7-Quando necessário, utilizo o sarcasmo e a ridicularização do(a) aluno(a).				
8-Dou ênfase aos aspectos negativos do conflito para que os alunos percebam o seu erro.				
9-Utilizo o diálogo, tentando chegar a um consenso por ambas as partes.				
10-Ameaço os alunos com uma ida à directora da escola.				
11-Levo o caso ao/à director(a) da escola para resolver a situação.				
12-Aplico sanções disciplinares seguindo as regras estabelecidas.				
13-Tento encontrar um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade.				
14-Quando falo, transmito autoridade e induzo ao acordo.				
15-Exijo que os alunos respeitem as minhas decisões.				
16-Deixo que os alunos resolvam autonomamente o conflito.				
17-Oriento o diálogo entre os alunos, mas não interfiro na resolução.				
18-Ajudo na identificação do conflito e forneço soluções para ultrapassá-lo.				
19-Participo na decisão para resolução do conflito.				
20- Parte da aula é dedicada a gerir os conflitos.				
21-Forneço técnicas aos alunos para resolverem autonomamente os conflitos.				
22- Sinto-me desmotivado(a) perante a atitude conflituosa de certos alunos.				

P22- No que se refere à gestão de sala de aula e à sua relação com os alunos classifique a sua acção utilizando a seguinte escala:

1- Sempre 2 – Às Vezes 3- Raramente 4- Nunca

Acção	1	2	3	4
1-Sou justo(a) e firme.				
2-Trato os alunos todos por igual.				
3-Procuro estabelecer uma relação de empatia demonstrando interesse pelo aluno como indivíduo.				
4-Estabeleço regras de respeito mútuo entre a turma.				
5-Todas as regras são negociadas com os alunos.				
6-Controlo as deslocações dos alunos na sala.				
7-Sinto dificuldade em ajudar os meus alunos a resolver os conflitos.				
8-O ambiente na sala de aula é bom.				
9-Existem conflitos na sala de aula.				
10-Estou atento(a) às reacções e expectativas dos alunos.				
11-Disponho os alunos na sala de aula de modo a criar o mínimo de conflitos possível.				
12-Demonstro entusiasmo pela aprendizagem e sucesso dos alunos.				
13-Reforço os bons comportamentos no próprio momento em que ocorrem, explicando à turma o motivo.				
14-A grande maioria dos conflitos ocorrem entre o sexo masculino.				
15-A grande maioria dos conflitos ocorrem entre o sexo feminino				
16-A grande maioria dos conflitos ocorrem entre ambos os sexos.				
17-Sinto necessidade de receber formação sobre técnicas de gestão de conflitos.				

Para as afirmações que se seguem coloque uma cruz (X) na melhor opção, utilizando a seguinte escala:

1- Sim 2- Não

P23- No que se refere às regras da escola:	1	2	3	4
1- Os conflitos considerados graves são comunicados ao Conselho Escolar.				
2- São aplicadas sanções às condutas consideradas inadequadas.				
3-As regras estabelecidas são suficientes para atenuar os conflitos.				
4- Os Encarregados de educação apoiam as decisões estabelecidas.				

P24- Na sua opinião os motivos que influenciam os alunos a desenvolverem atitudes conflituosas são:	1	2
1-Desinteresse académico.		
2-Ambiente familiar instável.		
3-Escassez de recursos económicos na família.		
4-Factores característicos da personalidade do próprio aluno.		
5-Conteúdos curriculares desmotivantes.		
6- Insegurança afectiva.		
7-Regras de sala de aula mal definidas.		
8-Baixa auto-estima.		
9-Querer chamar à atenção.		

P25- Assinale os acontecimentos de que já foi ou é vítima por parte dos alunos:	1	2
1-Ameaças.		
2-Agressões verbais.		
3-Agressões físicas.		
4 -Vandalismo.		

P26- Assinale os acontecimentos de que já foi ou é vítima por parte dos encarregados de educação:	1	2
1-Ameaças.		
2-Agressões verbais.		
3-Agressões físicas.		
4 -Vandalismo.		

P27- Na sua opinião, qual é a maior dificuldade que os professores encontram nas situações de conflito?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 2- Questionário Provisório para os Alunos

Questionário

Caro(a) aluno(a)

Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e estou a desenvolver um estudo acerca dos conflitos que ocorrem nas escolas.

Peço a tua colaboração para o preenchimento deste questionário, no qual não deves colocar o teu nome, pois é anónimo. Lê atentamente e preenche com uma cruz (X) a(s) resposta(s) que achares mais correcta(s).

Obrigada pela tua colaboração.

Odete Teixeira

I- Dados

P1- Idade: _____ anos.

P2- Género: 1- Masculino_____ 2- Feminino_____

P3- Onde nasceste? _____

P4. - Vives com:

1- Mãe ____ 2- Pai ____ 3- Irmãos ____ 4- Avós _____

5- Famílias de acolhimento____ 6- Outros. ____ Quem: _____

P5- Os teus pais vivem juntos? 1- Sim _____ 2- Não _____

P6- Já reprovaste algum ano de escolaridade? 1-Sim ____ 2- Não____

P7- Os colegas que mais vezes causam brigas na sala de aula são:

1- Meninos ____ 2- Meninas ____ 3- Ambos ____

P8- Os colegas que mais vezes causam brigas na sala de aula são:

1- Os mais velhos ____ 2- Os mais novos ____ 3- De todas as idades ____

P9- Escolhe das seguintes afirmações aquelas que mais se adaptam a ti. Utiliza a seguinte escala:

1- Sempre 2- Às vezes 3- Nunca 4- Não sei/Não respondo

Afirmações	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- A minha família interessa-se pela escola.				
2- Não gosto da escola.				
3- Obrigam-me a vir à escola.				
4- Não gosto das aulas.				
5- Não gosto do(a) professor(a).				
6- Sinto que o(a) professor(a) gosta de mim.				
7- Dentro da sala faço o que quero e quando me apetece.				
8- Os meus pais não gostam do(a) professor(a).				
9- Os meus pais deixam-me fazer o que quero na escola. Posso portar-me mal.				

P10- Durante este ano lectivo, assinala os acontecimentos de que foste, ou és vítima, por parte do(s) colega(s) da tua turma, na sala de aula, usando a seguinte escala:

1- Sempre 2- Às vezes 3- Nunca 4- Não sei/Não respondo

Acontecimentos	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Empurram-te				
2- Chamam-te nomes feios.				
3- Dizem coisas más sobre ti.				
4- Tiram-te coisas.				
5- Dizem coisas más sobre a tua família.				
6- Gozam/Humilham-te.				
7-Brigam contigo porque tens uma opinião diferente da maioria dos colegas.				
8- Colocam-te à parte porque não nasceste na Ilha da Madeira.				
9- Não gostam de trabalhar contigo porque és um dos alunos mais velhos da sala.				
10- Não gostam de ti, não são teus amigos.				
11- Colocam-te à parte porque és repetente.				
12-Colocam-te à parte porque vives num sítio diferente da maioria dos teus colegas.				
13- Colocam-te à parte porque és inteligente e tens sempre boas notas.				
14- Colocam-te à parte porque tens dificuldade na aprendizagem.				
15- Batem-te.				
16- Outras. Quais? _____				

**P11- Que reacção tem a professora quando vê os conflitos/problemas na sala?
Utiliza a seguinte escala:**

1- Sempre 2- Às vezes 3- Nunca 4- Não sei/Não respondo

Reacção	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Pede para parar.				
2- Castiga.				
3- Finge que não vê.				
4- Pergunta o que aconteceu.				
5- Diz quem tem razão e continua a aula.				
6- Ri e goza da situação.				
7- Apoia o aluno favorito.				
8- Coloca-vos frente a frente e ajuda-vos a resolver o problema.				
9- Manda-vos ao/à director(a).				
10- Ensina a resolver os problemas sozinhos.				
11- A professora resolve os problemas à sua maneira.				

P12- Durante este ano lectivo, já causaste algum dos seguintes acontecimento, a algum/alguns colega(s) da tua turma, dentro da sala de aula? Utiliza a seguinte escala:

1- Sempre 2- Às vezes 3- Nunca 4- Não sei/Não respondo

Acontecimentos	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Empurraste.				
2- Chamaste nomes feios.				
3- Disseste coisas más sobre alguém.				
4- Tiraste coisas.				
5- Disseste coisas más sobre a família de alguém.				
6- Gozaste/Humilhaste alguém.				
7- Brigaste com alguém porque tinha uma opinião diferente da tua.				
8- Não gostaste de trabalhar com alguém porque nasceu num lugar diferente do teu.				
9- Não gostaste de trabalhar com alguém por ser o aluno mais velho da sala.				
10- Não gostaste de trabalhar com alguém por ser o aluno mais novo da sala.				
11- Não gostaste de trabalhar com alguém por ser repetente.				
12- Não gostaste de trabalhar com alguém porque vive um sítio diferente do teu.				
13- Não gostaste de trabalhar com alguém porque tem a “mania” que é inteligente.				
14- Não gostaste de trabalhar com alguém que tem dificuldades na aprendizagem.				
15- Bateste em alguém.				
16- Outros. Quais? _____				

P13- Em relação ao teu trabalho na sala de aula:

Resultados	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Gostas de trabalhar com colegas que nasceram num sítio diferente do teu.				
2- Gostas de trabalhar com colegas mais velhos.				
3- Gostas de trabalhar com colegas mais novos.				
4- Gostas de trabalhar com colegas que são repetentes.				
5- Gostas de trabalhar com colegas que têm dificuldades na aprendizagem.				
6- Gostas de trabalhar com colegas que têm a “mania” que são bons/inteligentes.				
7- Gostas de trabalhar com colegas que vivem num sítio diferente do teu.				

P14- Quando te envolves em conflitos: Utiliza a seguinte escala:

1- Sempre 2- Às vezes 3- Nunca 4- Não sei/Não respondo

Resultados	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Sou castigado.				
2- Os meus amigos defendem-me.				
3- Os meus colegas ficam contra mim e fico triste.				
4- Os meus colegas ficam contra mim mas não me importo.				
5- O/A professor(a) conversa comigo sobre a minha atitude.				
6- O/A professor(a) ajuda-me a resolver a situação com o meu colega.				
7- Peço desculpa e ficamos amigos.				
8- Peço desculpa porque me obrigam. Mais tarde volto a brigar com ele.				
9- Resolvo a situação com o meu colega sem a ajuda da professora.				

**P15- Na tua opinião, quais as razões que levam a ter estes comportamentos?
Utiliza a seguinte escala:**

1- Sempre 2- Às vezes 3- Nunca 4- Não sei/Não respondo

Motivos	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Brigas ocorridas no recreio.				
2- Não gostar do colega.				
3- Não gostar da escola.				
4- Querer mostrar que é o mais forte da sala.				
5- Só para “chatear” os colegas.				
6- Porque o professor(a) não gosta dele(a).				
7- Vingança.				
8- Não gostar do(a) professor(a).				
9- Não gostar das aulas.				
10- Querer mostrar que é o mais inteligente.				
11- Só para “chatear” o(a) professor(a).				
12- Porque o(a) professor(a) trata melhor uns alunos do que outros.				
13- Outros. Quais? _____				

P16- Que fizeste para melhorar os conflitos com os teus colegas? Utiliza a seguinte escala:

1- Sempre 2- Às vezes 3- Nunca 4- Não sei/Não respondo

Acções	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Convivo mais com eles.				
2- Não reajo quando me provocam.				
3- Converso e explico quando não gosto das atitudes.				
4- Explico as minhas atitudes.				
5- Falo menos vezes com eles.				
6- Fujo deles.				
7- Conto tudo o que eles fazem e que eu não gosto, à professora.				
8- Conto aos meus pais para que venham à escola me defender.				

Obrigada pela tua colaboração

Anexo 3- Questionário Final para os Professores

Questionário

Caro(a) professor(a):

Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e encontro-me a desenvolver um estudo acerca da *Gestão de conflitos na sala de aula do 1.º Ciclo*, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, pela Universidade de Granada.

Peço a sua colaboração para o preenchimento deste questionário, o qual é anónimo e não leva mais que dez minutos a completar. Desde já, agradeço a vossa atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.

Odete Teixeira

Leia atentamente o questionário e responda com uma cruz (X) à resposta que, de acordo com a sua experiência durante este ano lectivo, lhe parece a mais correcta **dentro do contexto de sala de aula**. Seccione apenas uma das respostas, com excepção das perguntas em que lhe é solicitado o contrário.

I-Dados:

P1- Idade: _____ anos

P2- Género: 1- Masculino_____ 2- Feminino_____

P3- Tempo de serviço: _____ (anos)

P4- Situação profissional:

1. Professor de Quadro de Escola _____
2. Professor de Quadro de Zona Pedagógica _____
3. Professor Contratado _____
4. Outra: _____

P5- Habilitações académicas:

1. Bacharelato _____
2. Licenciatura _____
3. Pós-Graduação _____
4. Mestrado _____
5. Doutoramento _____
6. Outras _____ Quais? _____

P6- Há quanto tempo lecciona nesta escola? _____ (anos)

P7- Que actividade lectiva lecciona?

- 4- Actividade curricular _____
- 5- Actividade de Enriquecimento do Currículo _____
- 6- Actividade de Apoio _____

II- No que concerne à gestão dos conflitos na sala de aula:

P8- A maioria dos conflitos dentro da sala ocorrem:

(Assinale apenas uma opção)

- 4- Entre os alunos _____
- 5- Entre o(a) professor(a) e um(a) aluno(a) _____
- 6- Entre o(a) professor(a) e os (as) alunos(as) _____

P9- Nos conflitos entre professor/aluno estes desencadeiam-se predominantemente entre o(a) aluno(a) e:

(Assinale apenas uma opção)

- 4- O(A) professor(a) da Curricular _____
- 5- O(A) professor(a) das Actividades de Enriquecimento _____
- 6- Ambos _____

P10- Conhece técnicas de gestão de conflitos?

- 1. Sim _____
- 2. Não _____

(Se respondeu **não**, por favor responda a partir da **P17**)

P11- Obteve conhecimento acerca destas técnicas, em: (Assinale uma ou mais opções)

- 1. Acções de Formação _____
- 2. Formação Inicial _____
- 3. Livros _____
- 4. Internet _____
- 5. Outra _____

Qual? _____

P12- Que técnicas de gestão de conflitos conhece?

P13- Utiliza alguma técnica de gestão de conflitos na sala de aula?

- 1. Não _____
- 2. Sim _____

Qual/quais? _____

P14- Desenvolve essas técnicas com os alunos?

1. Sim _____
2. Não _____

(Se respondeu **não**, por favor responda a partir da **P17**)

P15- De acordo com a sua experiência, e no que se reporta aos conflitos na sala de aula considera que durante este ano lectivo se verificou um:

1. Aumento substancial _____
2. Aumento relativo _____
3. Inalteração _____
4. Decréscimo significativo _____

P16- Essas técnicas contribuíram para resolver eficazmente os conflitos?

1. Sempre _____
2. Às vezes _____
3. Raramente _____
4. Nunca _____

III-Para as afirmações que se seguem coloque uma cruz (X) na melhor opção, utilizando a seguinte escala:

1-Sempre	2-Às vezes	3-Raramente	4-Nunca
----------	------------	-------------	---------

P17- Os conflitos entre professor /aluno desencadeiam-se entre:	1	2	3	4
1-Professores mais novos com poucos anos de serviço na escola.				
2-Professores mais velhos com poucos anos de serviço na escola.				
3-Professores mais velhos com muitos anos de serviço na escola.				
4-A idade e os anos de serviço do professor na escola, influenciam o desencadear dos conflitos.				

P18- Partindo da sua experiência, classifique quanto à frequência com que ocorrem os seguintes comportamentos dos alunos dentro da sala de aula:	1	2	3	4
1-Recusam-se a trabalhar na aula.				
2-Interrompem a aula com comentários descontextualizados ou “disparates”.				
3-Respondem com má educação aos professores.				
4-Agridem verbalmente os colegas.				
5-Agridem verbalmente o(a) professor(a).				
6-Dizem palavrões.				
7-Agridem fisicamente os colegas.				
8-Agridem fisicamente o(a) professor(a).				

P19- Assinale, com que frequência os factores enunciados são geradores de situações conflituosas entre os alunos na sua sala de aula, classificando-os com a seguinte escala:	1	2	3	4
1- Antipatia pelo colega.				
2-Ser o aluno mais velho.				
3-Ser o aluno mais novo.				
4-Ser um aluno repetente.				
5-Opiniões divergentes.				
6-Diferentes personalidades.				
7-Competição académica.				
8-Dificuldades de aprendizagem.				
9-Atritos ocorridos no exterior.				
10-Discriminação racial/cor/étnica.				
11-Diferente proveniência geográfica.				
12-Furtos.				
13-Discriminação socioeconómica.				
14-Falta de higiene.				
15-Outros. Quais? _____				

P20- Assinale, com que frequência os factores enunciados são geradores de situações conflituosas entre aluno(a) e professor(a) na sua sala de aula, classificando-os com a seguinte escala:	1	2	3	4
1-Monotonia das aulas.				
2-Incumprimento de regras.				
3-Antipatia pelo professor.				
4-Antipatia pelo aluno.				
5-Desvalorização do papel do professor.				
6-Não gostar da escola.				
7-Conteúdos programáticos.				
8-Influência dos Encarregados de Educação.				
9-Outros. Quais? _____				

P21- Perante um conflito, classifique a sua acção:	1	2	3	4
1-Mantenho o controlo da conversa.				
2-Levo em conta as respostas emocionais do aluno.				
3-Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar.				
4-Use a minha autoridade.				
5-Critico o acto.				
6-Critico o(a) aluno(a).				
7-Quando necessário, utilizo o sarcasmo e a ridicularização do(a) aluno(a).				
8-Dou ênfase aos aspectos negativos do conflito para que os alunos percebam o seu erro.				
9-Utilizo o diálogo, tentando chegar a um consenso por ambas as partes.				
10-Ameaço os alunos com uma ida ao/à director(a) da escola.				
11-Levo o caso ao/à director(a) da escola para resolver a situação.				
12-Aplico sanções disciplinares seguindo as regras estabelecidas.				
13-Tento encontrar um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade.				
14-Quando falo, transmito autoridade e induzo ao acordo.				
15-Exijo que os alunos respeitem as minhas decisões.				
16-Deixo que os alunos resolvam autonomamente o conflito.				
17-Oriento o diálogo entre os alunos, mas não interfiro na resolução.				
18-Ajudo na identificação do conflito e forneço soluções para ultrapassá-lo.				
19-Participo na decisão para resolução do conflito.				
20- Parte da aula é dedicada a gerir conflitos.				
21-Forneço técnicas aos alunos para resolverem autonomamente os conflitos.				
22- Sinto-me desmotivado(a) do ensino perante a atitude conflituosa de certos alunos.				

P22- No que se refere à gestão de sala de aula e à sua relação com os alunos indique a frequência da sua acção:	1	2	3	4
1-Sou justo(a) e firme.				
2-Trato os alunos todos por igual.				
3-Procuro estabelecer uma relação de empatia demonstrando interesse pelo aluno como indivíduo.				
4-Estabeleço regras de respeito mútuo entre a turma.				
5-Todas as regras são negociadas com os alunos.				
6-Controlo as deslocações dos alunos na sala.				
7-Sinto dificuldade em ajudar os meus alunos a resolver os conflitos.				
8-O ambiente na sala de aula é bom.				
9-Existem conflitos na sala de aula.				
10-Estou atento(a) às reacções e expectativas dos alunos.				
11-Disponho os alunos na sala de aula de modo a criar o mínimo de conflitos possível.				
12-Demonstro entusiasmo pela aprendizagem e sucesso dos alunos.				
13-Reforço os bons comportamentos no próprio momento em que ocorrem, explicando à turma o motivo.				
14-A grande maioria dos conflitos ocorrem entre os alunos do sexo masculino.				
15-A grande maioria dos conflitos ocorrem entre os alunos do sexo feminino.				
16-A grande maioria dos conflitos ocorrem entre ambos os sexos.				

P23- No que se refere às regras da escola:	1	2	3	4
1- Os conflitos considerados graves são comunicados ao Conselho Escolar.				
2- São aplicadas sanções às condutas consideradas inadequadas.				
3-As regras estabelecidas são suficientes para atenuar os conflitos.				
4- Os Encarregados de educação apoiam as decisões estabelecidas.				

P24- Na sua opinião os motivos que influenciam os alunos a desenvolverem atitudes conflituosas são:	1	2	3	4
1-Desinteresse académico.				
2-Ambiente familiar instável.				
3-Escassez de recursos económicos na família.				
4-Factores característicos da personalidade do próprio aluno.				
5-Conteúdos curriculares com pouco interesse.				
6-Regras de sala de aula mal definidas.				
7-Baixa auto-estima.				
8-Querer chamar à atenção.				

IV-Para as afirmações que se seguem coloque uma cruz (X) na melhor opção, utilizando a seguinte escala:

1- Sim	2- Não
--------	--------

P25- Assinale os acontecimentos de que já foi ou é vítima por parte dos alunos:	1	2
1-Ameaças.		
2-Agressões verbais.		
3-Violência física.		
4-Violência psicológica.		
5-Vandalismo.		

P26- Assinale os acontecimentos de que já foi ou é vítima por parte dos Encarregados de Educação:	1	2
1-Ameaças.		
2-Agressões verbais.		
3-Violência física.		
4-Violência psicológica.		
5-Vandalismo.		

P27- Sinto necessidade de receber formação sobre técnicas de gestão de conflitos.
1-Sim ____ 2- Não ____

P28- Na sua opinião, qual ou quais as maiores dificuldade que os professores encontram nas situações de conflito?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 4- Questionário Final para os Alunos

Questionário Definitivo para os Alunos

Caro(a) aluno(a)

Sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e estou a desenvolver um estudo acerca dos conflitos que ocorrem nas escolas.

Peço a tua colaboração para o preenchimento deste questionário, no qual não deves colocar o teu nome, pois é anónimo. Lê atentamente e preenche com uma cruz (X) a(s) resposta(s) que achares mais correcta(s). Por favor não te esqueças de responder a todas as perguntas.

Obrigada pela tua colaboração.

Odete Teixeira

I- Dados

P1- Idade: _____ anos.

P2- Género: 1- Masculino_____ 2- Feminino_____

P3- Onde nasceste (País e Localidade)? _____

P4. - Vives com:

1- Mãe ____ 2- Pai ____ 3- Irmãos ____ 4- Avós _____

5- Famílias de acolhimento____ 6- Outros. ____ Quem: _____

P5- Os teus pais vivem juntos? 1- Sim _____ 2- Não _____

P6- Já reprovaste algum ano de escolaridade?

1-Sim ____ Qual/quais?_____ 2- Não_____

Para as afirmações que se seguem coloca, uma cruz (X) na opção que te parece correcta utilizando a escala **Sempre, Às Vezes, Raramente** ou **Nunca**.

P7- Os colegas que mais vezes causam brigas na sala de aula são:	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1- Os meninos.				
2- As meninas.				

P8- Os colegas que mais vezes causam brigas na sala de aula são:	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1-Os mais velhos.				
2-Os mais novos.				

II- Para as afirmações que se seguem coloca uma cruz (X) na melhor opção, utilizando a seguinte escala:

Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/Não respondo
---------------	-----------------	--------------	-----------------------------

P9- Escolhe das seguintes afirmações aquelas que mais se adaptam a ti:	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- A minha família interessa-se pela escola.				
2- Gosto da escola.				
3- Venho à escola porque sou obrigado (a).				
4- Gosto das aulas.				
5- Gosto do(a) professor(a).				
6- Sinto que o(a) professor(a) gosta de mim.				
7- Dentro da sala faço o que quero e quando me apetece.				
8- Os meus pais não gostam do(a) professor(a).				
9- Os meus pais deixam-me fazer o que quero na escola. Posso portar-me mal.				

P10- Já foste ou continuas a ser vítima de algum dos seguintes acontecimentos, por parte dos teus colegas de turma, durante este ano lectivo?	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Empurram-te				
2- Chamam-te nomes feios.				
3- Dizem coisas más sobre ti.				
4- Tiram-te coisas.				
5- Dizem coisas más sobre a tua família.				
6- Gozam/Humilham-te.				
7- Brigam contigo porque tens uma opinião diferente da maioria dos colegas.				
8- Colocam-te à parte porque não nasceste na Madeira.				
9- Não gostam de trabalhar contigo porque és um dos alunos mais velhos da sala.				
10- Não gostam de ti, não são teus amigos.				
11- Colocam-te à parte porque és repetente.				
12- Colocam-te à parte porque vives num sítio diferente da maioria dos teus colegas.				
13- Colocam-te à parte porque tens sempre boas notas.				
14- Colocam-te à parte porque tens dificuldade na aprendizagem.				
15- Batem-te.				
16- Outras. Quais? _____				

P11- O que faz o(a) professor(a) quando vê os conflitos/problemas na sala:	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Pede para parar.				
2- Castiga.				
3- Finge que não vê.				
4- Pergunta o que aconteceu.				
5- Diz quem tem razão e continua a aula.				
6- Ri e goza da situação.				
7- Apoia o aluno favorito/preferido.				
8- Coloca-vos frente a frente e ajuda-vos a resolver o problema.				
9- Manda-vos ao/à director(a).				
10- Ensina a resolver os problemas sozinhos.				
11- O/A professor(a) resolve os problemas à sua maneira.				

P12- Já fizeste alguma das seguintes acções, este ano lectivo, dentro da sala de aula?	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Empurraste.				
2- Chamaste nomes feios.				
3- Disseste coisas más sobre alguém.				
4- Tiraste coisas, sem pedir.				
5- Disseste coisas más sobre a família de alguém.				
6- Gozaste/Humilhaste alguém.				
7- Brigaste com alguém porque tinha uma opinião diferente da tua.				
8- Não gostaste de trabalhar com alguém porque nasceu num lugar diferente do teu.				
9- Não gostaste de trabalhar com alguém por ser o aluno mais velho da sala.				
10- Não gostaste de trabalhar com alguém por ser o aluno mais novo da sala.				
11- Não gostaste de trabalhar com alguém por ser repete.				
12- Não gostaste de trabalhar com alguém porque vive um sítio diferente do teu.				
13- Não gostaste de trabalhar com alguém porque tem a “mania” que é bom/inteligente.				
14- Não gostaste de trabalhar com alguém que tem dificuldades na aprendizagem.				
15- Bateste em alguém.				
16- Outros. Quais? _____				

P13- Em relação ao teu trabalho na sala de aula:	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
2- Gostas de trabalhar com colegas que nasceram num sítio diferente do teu.				
2- Gostas de trabalhar com colegas mais velhos.				
3- Gostas de trabalhar com colegas mais novos.				
4- Gostas de trabalhar com colegas que são repetentes.				
5- Gostas de trabalhar com colegas que têm dificuldades na aprendizagem.				
6- Gostas de trabalhar com colegas que têm a “mania” que são bons/inteligentes.				
7- Gostas de trabalhar com colegas que vivem num sítio diferente do teu.				

P14. Quando te envolves em conflitos os resultados são:	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Sou castigado.				
2- Os meus amigos defendem-me.				
3- Os meus colegas ficam contra mim e fico triste.				
4- Os meus colegas ficam contra mim mas não me importo.				
5- O/A professor(a) conversa comigo sobre a minha atitude.				
6- O/A professor(a) ajuda-me a resolver a situação com o meu colega.				
7- Peço desculpa e ficamos amigos.				
8- Peço desculpa porque me obrigam. Mais tarde volto a brigar com ele.				
9- Resolvo a situação com o meu colega sem a ajuda da professora.				

P14- Na tua opinião, quais as razões que te levam a ter estes comportamentos:	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Brigas ocorridas no recreio.				
2- Não gostar do colega.				
3- Não gostar da escola.				
4- Querer mostrar que sou o mais forte da sala.				
5- Só para “chatear” os colegas.				
6- Porque o professor(a) não gosta de mim.				
7- Vingança.				
8- Não gostar do(a) professor(a).				
9- Não gostar das aulas.				
10- Querer mostrar que sou o melhor/mais inteligente.				
11- Só para “chatear” o(a) professor(a).				
12- Porque o(a) professor(a) trata melhor uns alunos do que outros.				
13-Outros. Quais? _____				

P15- Que fazes para diminuir os conflitos com os teus colegas?	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei/ Não respondo
1- Convivo mais com eles.				
2- Não reajo quando me provocam.				
3- Converso e explico quando não gosto das atitudes deles.				
4- Explico as minhas atitudes.				
5- Falo menos vezes com eles.				
6- Fujo deles.				
7- Digo ao(à) professor(a) tudo o que eles fazem.				
8- Conto aos meus pais para que venham à escola me defender.				
9 – Falo mais vezes com eles.				

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo 5- Pedido ao Director Regional para distribuição dos questionários

Ex.mo Sr. Director Regional Rui Anacleto
Direcção Regional da Educação
Rua Cidade do Cabo, n.º 38
9050-047 Funchal

Odete Teixeira vem por este meio solicitar a V. Ex.^a que se digne autorizar a aplicação de dois questionários destinados aos professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico das escolas da Região Autónoma da Madeira.

Estes inquéritos inserem-se no âmbito de um estudo intitulado “Gestão de Conflitos nas Salas de Aula do 1.º Ciclo da RAM no concelho do Funchal”, no desenvolvimento do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada.

Pede deferimento.

Com os melhores cumprimentos;

Calheta, 15 de Janeiro de 2010

A Professora do Quadro de Escola

Odete Teixeira

Anexo 6- Guião das entrevistas

- Quais os motivos mais comuns à ocorrência de conflitos?
- Acha que o professor é um foco de conflito na sala de aula?
- Os conflitos desencadeiam-se predominantemente entre os alunos ou entre os alunos e os professores?
- Na sua opinião existem diferenças nos conflitos que ocorrem nas escolas privadas e nas públicas? (Em que medida?)
- Muitos professores queixam-se da falta de educação e falta de respeito pela sua autoridade por parte dos alunos, o que ocasiona conflitos. Julga que esses comportamentos são influenciados pelo tipo de ensino?
- De que forma é que os professores lidam com os conflitos? (Os docentes têm formação ou recorrem à experiência pessoal?)
- Que atitude deve o professor tomar na prática pedagógica, perante os conflitos?
- Nota um aumento ou uma diminuição dos conflitos nos últimos 8 anos? (A que se deve?)

Anexo 7- Entrevistas Realizadas

Entrevista 1

Professor J.

Docente do: Ensino Público

Anos de serviço: 15

Sexo: Masculino

E: Bom dia Prof. J. Obrigada por ter aceite o convite e realizar esta entrevista. Como anteriormente já o informei, encontro-me a realizar uma investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião como professor do ensino público é muito importante pois interessa-me saber a sua ideia acerca da Gestão de conflitos na sala de aula. Assim começo por perguntar-lhe quais os motivos mais comuns à ocorrência de conflitos na escola mais concretamente na sala de aula?

Prof. J.: Bom dia. Eu acho que é a falta de compreensão entre eles, não tentam compreender o outro e à mínima palavra, à mínima faísca digamos, “os ânimos incendiam” e eles não estão com meias palavras, vão logo à acção: pancadaria. E é complicado, às vezes é complicado!

E: Os conflitos desencadeiam-se predominantemente entre os alunos ou entre os alunos e os professores?

Prof. J.: Entre os alunos, acho que é entre os alunos. Pela experiência que eu tenho é entre os alunos e principalmente nos recreios. Eles não têm a humildade de pedir desculpa porque magoaram nem quem foi magoado tem a humildade de desculpar o outro.

E: E dentro da sala de aula?

Prof. J.: Dentro da sala também acontece, mas é mais porque não têm a mesma opinião ou porque chamam nomes aos outros. São coisas pequenas que desencadeiam conflitos e brigas, mas daí a algum tempo já estão amigos.

E: Acha que o professor é um foco de conflito na sala de aula?

Prof. J.: Numa maneira geral acho que não. Se calhar algumas vezes não sabe como lidar com os conflitos, mas não é um foco de conflito.

E: Na sua opinião existem diferenças nos conflitos que ocorrem nas escolas privadas e nas públicas? Do que ouve, do que conversa com os colegas...

Prof. J.: Eu não tenho experiência de escolas privadas. A minha experiência é no ensino público mas se calhar há mais conflitos nas escolas públicas porque se calhar as privadas têm outros critérios, outro grau de exigência a nível do comportamento e se calhar os conflitos não se manifestem tanto.

E: Muitos professores queixam-se da falta de educação e falta de respeito pela sua autoridade por parte dos alunos, o que ocasiona conflitos. Julga que esses comportamentos são influenciados pelo tipo de ensino?

Prof. J.: Se calhar, pode até ser...Mas acho que a educação vem de casa. Os alunos deixam transparecer na escola o que acontece em casa, quando não há em casa uma certa educação e desenvolvimento de valores, se não respeitam em casa, como hão-de respeitar na escola? Noto nos dias que correm uma grande perda de valores e de

educação. Noto isso diariamente com o recuso dos alunos em pedir desculpa quando magoam os outros, mesmo quando não é feito propositadamente. Eu é que tenho que intervir e apelar para as regras da boa educação. Não têm a sensibilidade de pedir desculpa por iniciativa própria, nós é que temos que intervir. É complicado.

E: De que forma é que os professores lidam com os conflitos? Acha que têm formação ou recorrem à experiência pessoal?

Prof. J.: É assim, conforme as situações vão acontecendo os professores intervêm, acho que uma maneira adequada, de modo a parar os conflito. Para já, parar. Depois chamar ambas as partes à razão, através de uma conversa, de uma diálogo apelando às regras e aos valores para que eles percebam que os conflitos resolvem-se dialogando e não à pancadaria. Formação, não tenho conhecimento de nenhuma nessa área. Até há situações em que o professor perde o controlo por não saber como lidar com a criança X. Crianças que fogem do padrão, crianças conflituosas devido à sua experiência de vida e por mais que haja a intervenção do psicólogo, torna-se muito difícil lidar e compreender aquela criança. É complicado agir com este tipo de alunos, alguns que foram institucionalizados, outros porque têm famílias com condições precárias e elas reflectem tudo isso na escola. Por mais que o professor queira ajudar estas crianças e torná-las menos conflituosas, não conseguimos. Mas temos que intervir, queiramos ou não, temos que fazer alguma coisa.

E: É essa a atitude que o professor deve ter perante os conflitos? Ou deve delegar a função à direcção da escola?

Prof. J.: Não. O professor deve intervir sempre para ajudar a resolver os conflitos. O facto de mandar a criança para o director da escola faz com que o professor perca autoridade para resolver estas situações. Mas o principal problema é na realidade as crianças conflituosas por natureza. São diariamente focos de conflito todos os dias e em todas as situações! E também por vezes as crianças mais velhas são conflituosas porque

estão desmotivadas para a aprendizagem. É muito complicado.

E: Nota um aumento ou uma diminuição dos conflitos nos últimos 8 anos? (A que se deve?)

Prof. J.: Acho que um aumento, mas noto mais uma grande queda dos valores nos alunos. Alunos mais mal-educados! O professor perdeu a autoridade porque os pais desautorizam os professores na frente dos alunos, logo os alunos não respeitam os professores.

E: Obrigada pela sua contribuição para este trabalho.

Entrevista 2

Professora C.

Docente do: Ensino Privado e Público

Anos de serviço: 10

Sexo: Feminino

E: Bom dia Prof. C. Obrigada por ter aceite o convite e realizar esta entrevista. Como anteriormente já a informei, encontro-me a realizar uma investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante pois interessa-me saber a sua ideia acerca da Gestão de conflitos na sala de aula. Assim começo por perguntar-lhe, na sua opinião quais os motivos mais comuns à ocorrência de conflitos na escola mais

concretamente na sala de aula?

Prof. C.: Bom dia. Os conflitos desencadeiam-se mais entre as crianças. Hoje são amigos, amanhã já não são. Não sabem o que é a amizade verdadeira, mas sim os interesses. Hoje este interessa-me, sou amigo dele, amanhã já não interessa, já brigam. Partem mesmo para a violência, batem uns nos outros.

E: E entre os professores e os alunos?

Prof. C.: Entre os professores e os alunos não há violência física mas sim verbal. O que o professor diz é tudo colocado em questão pelo aluno. “A minha mãe disse que é assim, não é como a professora diz.” Até mesmo no que concerne à matéria de estudo porque os alunos não querem estudar. E cada vez mais essa violência verbal tem vindo a piorar. Nos primeiros anos ainda prevalecia o que o professor dizia, actualmente antes mesmo do professor explicar o aluno já está colocando em questão o que nós estamos dizendo. Recorrem muito à frase “porque a minha mãe diz que não é assim que não aprendia assim...”

E: Sente uma influência negativa por parte dos Encarregados de Educação?

Prof. C.: Muito! Muitas vezes é necessário irmos para casa pesquisar, documentar e dar aos alunos para que eles mostrem aos pais, para realmente entenderem que nós temos razão e está correcto o que explicamos. É predominantemente violência verbal entre os alunos e os professores.

E: E acha que por vezes são os professores que desencadeiam essa violência?

Prof. C.: Não. Os alunos já vêm mesmo com uma atitude conflituosa para com o

professor. Às vezes temos que fazer de conta que não ouvimos.

E: Acha que essa atitude é por não gostarem da escola?

Prof. C.: Eles não têm ambição académica. A escola deixou de ser um foco de interesse para os alunos.

E: Acha que há diferença entre os alunos do ensino público e do privado?

Prof. C.: Ah sim! Pela minha experiência, sim...completamente! Os alunos do ensino privado mal eu abordava um assunto eles próprios iam pesquisar, nas enciclopédias, em livros, na internet... mesmo com os pais. Por vezes até traziam conhecimentos que eu não sabia, tinha eu própria que procurar acerca de assuntos que eu não dominava e que os entusiasmava.

E: E notava diferença no apoio dos pais?

Prof. C.: Completamente. Por vezes as pessoas pensam que os alunos das escola privadas são filhos de pessoas ricas, mas não. Eu tive alunos com pais com muitas dificuldades económicas. A principal diferença é que estes pais são interessados, vinham habitualmente à escola saber da evolução do filho, pedir-me ajuda para apoiar o filho na escola. Quando dei a divisão, lembro-me perfeitamente, os pais não sabiam como se fazia. Eu tive os pais na minha sala, dei-lhes uma aula para que pudessem apoiar os filhos. Tudo o que eu dava na escola era revisto em casa com os pais com vista ao sucesso académico do aluno.

E: E no ensino público?

Prof. C.: Não, não! Não sabem, não fazem, não querem aprender. Há alguns pais que se interessam mas são muito poucos. A maioria só critica “porque no meu tempo não era assim” não entendem que o ensino mudou e que nós temos que nos adaptar à realidade. Não vamos dizer que os alunos são diferentes, não são, são iguais a diferença é que os alunos do privado estão motivados e os do público não estão. Quando eu comecei a trabalhar, no ensino privado, os pais pagavam certas actividades e contribuía para a alimentação dos filhos. Acho que isso é importante porque ao pagarem exigem que os filhos tenham bons resultados. No público os pais não pagam nada, o que querem é que os alunos estejam na escola o mais tempo possível.

E: Como é que os professores lidam com os conflitos que ocorrem na escola? Frequentam formações?

Prof. C.: Não têm formação e mesmo que tivessem não acho que seja por ai porque não há uma receita que possamos utilizar para cada situação. Cada vez há mais conflitos e nós até sabemos lidar com os conflitos! O problema é que estamos incapacitados. Não podemos castigar os alunos e acho que isso é importante, pois não é justo perante os outros que se portam bem. Mas não se pode! Porque se utilizamos alguma sanção os pais “caem-nos em cima”. Já me aconteceu colocar um aluno sem recreio por situações de violência e os pais chegarem à escola, chamando a minha atenção porque não concordaram com a minha atitude. Quando é para saber do sucesso académico não aparecem na escola mas quando são queixas dos filhos aparecem logo. Outros pelo contrário, com os filhos mais conflituosos, nós chamamo-los à escola para dar conta da situação e até apoiar de alguma maneira, mas eles nem aparecem. Então temos que passar por cima, fazer uma pequena chamada de atenção ao aluno e deixar “andar”. Acho que a escola também está a contribuir para a violência porque temos que passar ao lado destes acontecimentos e fazer de conta que as coisas não acontecem. Nós estamos na escola porque gostamos, porque amamos a nossa profissão, mas se quisermos mantê-

la temos que passar ao lado destas situações, praticamente não agir. Acabamos por não desempenhar o nosso papel como deve ser.

E: Nos últimos anos, achas que aumentaram os conflitos?

Prof. C.: Muito, muito. Eram impensáveis há alguns anos atrás certas atitudes. Era impensável como me aconteceu, alunos de nove anos de idade saltarem os portões da escola para irem ao exterior fumar, chamarmos a atenção dos pais, para que numa tentativa conjunta ajudarmos aqueles alunos a perceberem que não procederam bem e os pais nos responderem “isso é normal, na minha altura também tive dessas experiências, faz parte da idade”. Não há apoio ao professor para a educação do aluno. E quanto mais velhos são os alunos mais conflitos criam na sala de aula. Os pais desculpam e justificam os filhos. Como é que um professor actua perante esta situação? Mais uma vez chamei à atenção dos alunos para os malefícios do tabaco e do perigo que corriam, bem como para o desrespeito pelas regras da escola, mas mais nada! Não podemos aplicar sanções. Há claramente um aumento dos conflitos que causa indisciplina e violência nas escolas.

E: No ensino particular ou no público?

Prof. C.: Principalmente no público mas também já se vai notando no particular. Os pais foram ganhando terreno nas críticas e as direcções já têm medo de agir. Antes os pais tinham que respeitar as regras da escola agora reclamam por tudo e por nada. As crianças sentem-se injustiçadas, vêem colegas a se portar mal ou a causar distúrbios e não sofrem consequências ou mesmo não trabalham e chegam ao final do ano e passam tal como os que se esforçaram. Este sistema acaba por criar conflitos entre os próprios alunos. E não vejo maneira de isto mudar. O ensino está a favor dos pais que contribuem para criar mais conflitos e dos alunos que causam distúrbios. Cada vez são mais rebeldes, mais mal-educados, não pedem desculpa porque não querem...é uma falta de educação crescente que conta com o apoio dos pais, desculpando-os e dizendo que esses comportamentos são normais e compreensíveis. Muitas vezes tenho que fazer de conta que não vejo, porque se eu actuar, os problemas vêm para mim: vou ter os

pais contra mim, vou ter a direcção da escola contra mim, colegas... Então vivemos num faz-de-conta! Dentro da sala consigo manter a ordem, faço-me respeitar e exijo que respeitem os colegas mas evito ao máximo os problemas que vêm do recreio porque quem sofre, quem é castigado por actuar, não é o aluno, é o professor!

E: E dos recreios chegam muitos conflitos à sala de aula?

Prof. C.: Sim, alguns conflitos os mais simples lá são resolvidos entre eles por vezes com a intervenção dos colegas, mas os mais graves pedem sempre a intervenção de um adulto.

E: Agradeço a sua contribuição para este trabalho.

Entrevista 3

Professora A.

Docente do: Ensino Privado

Anos de serviço: 17

Sexo: Feminino

E: Bom dia Prof. A. Obrigada por ter aceite o convite e realizar esta entrevista. Como anteriormente já a informei, encontro-me a realizar uma investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante pois interessa-me saber a sua ideia acerca da Gestão de conflitos na sala de aula. Assim começo por perguntar-lhe, na sua

opinião quais os motivos mais comuns à ocorrência de conflitos na escola?

Prof. A: Na minha opinião e pela experiência eu tenho, os motivos mais comuns são as relações entre os alunos. Deixam de ser amigos por coisas banais e discutem chegando mesmo à violência física. Dentro da sala de aula há conflitos originados principalmente no recreio e que são mal resolvidos, acabando por perturbar e influenciar o decorrer dos trabalhos. Também ocorrem as agressões verbais porque quando não gostam ou não concordam com ele. Agridem-se verbalmente e “baptizam” os colegas com nomes como “gordo” “caixinha de óculos”, “piolhenta”, etc.

E: Há na sua opinião discriminação por parte dos alunos com os colegas?

Prof. A: Sim, há um certo tipo de discriminação que é facilmente ultrapassado, outro não. Na maior parte das vezes os alunos chamam nomes uns aos outros porque estão chateados com eles por algum motivo. No caso dos piolhos e a falta de higiene no geral a situação é mais grave. São poucas as crianças que têm piolhos mas são constantes ao longo do ano e passam à turma toda, a ponto de haver verdadeiras epidemias várias vezes ao ano. (risos) Os pais reclamam connosco, avisam os filhos para ficarem longe dessas crianças e aqui sim, cria-se uma certa discriminação entre os alunos. O problema é que estas crianças não têm culpa, pois os próprios pais não têm regras de higiene em casa nem ligam aos avisos da escola.

E: Acha que o professor é um foco de conflito na sala de aula?

Prof. A: Não, acho que não. O professor é que ajuda a resolver os conflitos entre os alunos é quem apela para as regras da escola e para os valores. Somos nós que levamos as crianças a “fazer as pazes” e a tentar perceber o lado do colega e os seus próprios motivos. Fazemos com que eles reflectam acerca dos seus actos para evitar este tipo de situações outras vezes.

E: Os conflitos desencadeiam-se predominantemente entre os alunos ou entre os alunos e os professores?

Prof. A: Entre os alunos, sem dúvida.

E: Na sua opinião existem diferenças nos conflitos que ocorrem nas escolas privadas e nas públicas?

Prof. A.: Não tenho experiência das escolas públicas, mas pelo que comento com os meus colegas acho que no ensino público há mais casos de conflitos se bem que no privado também há. A influência dos encarregados de educação é fundamental e na minha opinião aqui está toda a diferença. No ensino privado os pais pagam, então exigem aos próprios filhos que estudem, dentro da sala eles sabem que têm que se aplicar para ter sucesso ... ouço os meus colegas reclamarem que no ensino público os pais não se importam, os filhos não têm ambição académica o que acaba por criar mais conflitos nas aulas. No que concerne à aprendizagem do aluno, os pais do ensino privado são mais empenhados, exigentes ... Em relação aos actos dos alunos acho que os pais estão a ganhar muito terreno pela negativa nos dois tipos de ensino. Desculpam muito as acções dos filhos e atacam o professor, esquecem-se que nós estamos ali para ajudar na educação dos filhos, não para prejudicar. Os alunos acabam por desrespeitar os professores e nos conflitos com os colegas têm dificuldade em ceder e dialogar. São muito egocêntricos muito por influência dos encarregados de educação.

E: De que forma é que os professores lidam com os conflitos? (Os docentes têm formação ou recorrem à experiência pessoal?)

Prof. A: Acho que a formação de pouco serve porque não há receitas. Temos que conhecer os alunos e, depois de analisar a situação ouvir ambas as partes e chegar a um consenso. É o que os professores fazem... diálogo.

E: Que atitude deve o professor tomar na prática pedagógica, perante os conflitos?

Prof. A: Acho que o professor deve apelar sempre para os valores principalmente para o

respeito. Os conflitos acabam quando ouvimos e respeitamos a opinião dos outros. O problema é que nem sempre os alunos estão predispostos a ouvir ou a ceder e aí cabe ao professor utilizar estratégias. É um pouco fazer para aprender. Depende dos alunos, depende das situações, numa situação fazemos de uma maneira na outra fazemos de maneira diferente...tem a ver com os próprios alunos. Temos que conhecê-los para saber como reagem. Mas a atitude deve incidir sempre na resolução do problema se bem que é difícil!

E: Nota um aumento ou uma diminuição dos conflitos nos últimos 8 anos?

Prof. A: Noto um aumento....grande aumento. Porque por vezes os pais agem em defesa dos próprios filhos mesmo sem estes terem razão adoptando uma atitude de ataque ao professor. Os filhos quando sabem que os pais os protegem sentem-se mais confiantes e adoptam uma atitude conflituosa contra os professores e os colegas influenciando os outros eé assim...nunca mais acaba, uma bola de neve que tem aumentado ao longo dos anos. Chega a cansar... esperemos que melhore porque estamos aqui para ajudar neste processo.

E: Muito obrigada pela sua opinião.

Prof. A: De nada, o prazer foi meu.

Anexo 8- Independent Samples Test - Género

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			Mean Difference	Std. Difference	Error	95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)				Lower	Upper
F1_Comp_negativos_aula	Equal variances assumed	1.827	.177	-1.174	318	.241	-.02952	.02516		-.07901	.01997
	Equal variances not assumed			-1.153	279.535	.250	-.02952	.02560		-.07991	.02087
F2_Vitima	Equal variances assumed	.162	.687	.049	318	.961	.00286	.05882		-.11287	.11859
	Equal variances not assumed			.048	274.859	.962	.00286	.06001		-.11528	.12099
F3_diminuidor_conflitos	Equal variances assumed	.128	.720	.053	318	.958	.00222	.04220		-.08081	.08525
	Equal variances not assumed			.053	311.984	.958	.00222	.04200		-.08043	.08486
F4_porque_discutem	Equal variances assumed	2.851	.092	-.155	318	.877	-.00766	.04937		-.10479	.08947
	Equal variances not assumed			-.152	279.237	.879	-.00766	.05025		-.10658	.09126
F6_consequencias_dos_conflitos	Equal variances assumed	.226	.635	-.997	318	.319	-.04063	.04074		-.12078	.03952
	Equal variances not assumed			-.995	304.400	.320	-.04063	.04082		-.12096	.03971
F7_tipo_colegas	Equal variances assumed	1.455	.229	1.003	318	.316	.04200	.04186		-.04036	.12436
	Equal variances not assumed			1.011	314.427	.313	.04200	.04154		-.03973	.12373
F5_pq_discutemII	Equal variances assumed	.046	.830	1.206	318	.229	.05928	.04914		-.03740	.15596
	Equal variances not assumed			1.174	260.763	.241	.05928	.05049		-.04014	.15870

Anexo 9- Independent Samples Test- Tipos de ensino

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
F1_Comp_negativos_aula	Equal variances assumed	.977	.324	-1.271	318	.205	-.03182	.02504	-.08107	.01744
	Equal variances not assumed			-1.271	315.892	.205	-.03182	.02504	-.08108	.01744
F2_Vitima	Equal variances assumed	5.691	.018	-2.616	318	.009	-.15156	.05794	-.26556	-.03756
	Equal variances not assumed			-2.616	281.211	.009	-.15156	.05794	-.26562	-.03751
F3_diminuidor_conflitos	Equal variances assumed	5.844	.016	.782	318	.435	.03281	.04198	-.04977	.11540
	Equal variances not assumed			.782	317.999	.435	.03281	.04198	-.04977	.11540
F4_porque_discutem	Equal variances assumed	.433	.511	-3.314	318	.001	-.16016	.04833	-.25524	-.06507
	Equal variances not assumed			-3.314	317.790	.001	-.16016	.04833	-.25524	-.06507
F6_consequencias_dos_conflitos	Equal variances assumed	6.218	.013	.728	318	.467	.02955	.04059	-.05031	.10940
	Equal variances not assumed			.728	299.291	.467	.02955	.04059	-.05033	.10942
F7_tipo_colegas	Equal variances assumed	.111	.739	-.214	318	.831	-.00893	.04174	-.09105	.07319
	Equal variances not assumed			-.214	317.324	.831	-.00893	.04174	-.09105	.07319

F5_pq_discutemII	Equal variances assumed	10.300	.001	-2.991	318	.003	-.14464	.04836	-.23979	-.04950
	Equal variances not assumed			-2.991	251.264	.003	-.14464	.04836	-.23988	-.04940

Anexo 10- Independent Samples Test - Repetentes

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
F1_Comp_negativos_aula	Equal variances assumed	2.649	.105	-1.157	318	.248	-.05724	.04949	-.15462	.04014
	Equal variances not assumed			-1.062	23.617	.299	-.05724	.05389	-.16857	.05409
F2_Vitima	Equal variances assumed	.283	.595	-.671	318	.502	-.07764	.11564	-.30516	.14988
	Equal variances not assumed			-.793	25.796	.435	-.07764	.09785	-.27885	.12357
F3_diminuidor_conflitos	Equal variances assumed	.677	.411	-.269	318	.788	-.02235	.08302	-.18568	.14099
	Equal variances not assumed			-.336	26.488	.739	-.02235	.06650	-.15892	.11422
F4_porque_discutem	Equal variances assumed	1.728	.190	-.478	318	.633	-.04641	.09710	-.23744	.14463
	Equal variances not assumed			-.416	23.305	.681	-.04641	.11153	-.27696	.18414

F6_consequencia s_dos_conflitos	Equal variances assumed	.710	.400	-.322	318	.748	-.02585	.08026	-.18375	.13206
	Equal variances not assumed			-.294	23.57 9	.771	-.02585	.08793	-.20750	.15581
F7_tipo_colegas	Equal variances assumed	3.260	.072	-.484	318	.629	-.03992	.08245	-.20214	.12230
	Equal variances not assumed			-.375	22.74 8	.711	-.03992	.10632	-.26000	.18016
F5_pq_discutemI	Equal variances assumed	.689	.407	-2.253	318	.025	-.21660	.09613	-.40573	-.02746
	Equal variances not assumed			-2.199	24.02 6	.038	-.21660	.09849	-.41986	-.01333

Anexo 11- Independent Samples Test- Alunos que vivem ou não com os pais

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	Upper
F1_Comp_negativos_aula	Equal variances assumed	2.013	.157	1.114	318	.266	.03599	.03230	-.02756	.09953	
	Equal variances not assumed			.975	76.021	.333	.03599	.03692	-.03754	.10952	
F2_Vitima	Equal variances assumed	2.466	.117	.801	318	.424	.06043	.07543	-.08798	.20884	
	Equal variances not assumed			.942	107.066	.348	.06043	.06412	-.06668	.18753	
F3_diminuidor_conflitos	Equal variances assumed	.912	.340	.515	318	.607	.02788	.05415	-.07867	.13442	
	Equal variances not assumed			.571	97.901	.570	.02788	.04886	-.06909	.12484	
F4_porque_discutem	Equal variances assumed	.580	.447	1.516	318	.131	.09573	.06315	-.02852	.21997	

	Equal variances not assumed			1.473	83.632	.144	.09573	.06498	-.03351	.22497
F6_consequencias_dos_conflitos	Equal variances assumed	4.250	.040	1.931	318	.054	.10053	.05207	-.00192	.20298
	Equal variances not assumed			2.231	104.077	.028	.10053	.04506	.01116	.18989
F7_tipo_colegas	Equal variances assumed	.018	.892	-.123	318	.902	-.00664	.05382	-.11253	.09924
	Equal variances not assumed			-.125	87.684	.901	-.00664	.05300	-.11198	.09869
F5_pq_discutemII	Equal variances assumed	.121	.728	1.367	318	.173	.08618	.06304	-.03784	.21021
	Equal variances not assumed			1.512	97.621	.134	.08618	.05700	-.02693	.19929

Anexo 12- Independent Samples Test – Diferenças de género nos professores

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Interval Difference Lower	Confidence of the Upper
F1_Freq_Conflitos	Equal variances assumed	.003	.956	-1.372	164	.172	-.13387	.09757	-.32654	.05879
	Equal variances not assumed			-1.393	52.370	.169	-.13387	.09607	-.32662	.05888
F2_Prof_Aluno	Equal variances assumed	.819	.367	.181	164	.857	.02841	.15716	-.28190	.33872
	Equal variances not assumed			.133	38.776	.895	.02841	.21413	-.40478	.46160
F3_Discriminação	Equal variances assumed	.527	.469	-.068	164	.946	-.00713	.10473	-.21393	.19967
	Equal variances not assumed			-.071	53.866	.944	-.00713	.10099	-.20961	.19535
F5_gerir_bem_conflitos	Equal variances assumed	.112	.738	-1.363	164	.175	-.06636	.04869	-.16251	.02979
	Equal variances not assumed			-1.450	55.855	.153	-.06636	.04577	-.15806	.02534

F7_causas_ESE	Equal variances assumed	16.428	.000	-1.037	164	.301	-.11910	.11484	-.34585	.10766
	Equal variances not assumed			-1.546	115.814	.125	-.11910	.07702	-.27165	.03346
F6_Idade_prof	Equal variances assumed	6.805	.010	.980	164	.329	.20401	.20828	-.20724	.61527
	Equal variances not assumed			.753	39.992	.456	.20401	.27081	-.34332	.75134
F4_Modos_negativos_gestão_conflito	Equal variances assumed	.514	.474	-.312	164	.756	-.02609	.08367	-.19130	.13911
	Equal variances not assumed			-.251	41.303	.803	-.02609	.10409	-.23626	.18407

Anexo 13- Independent Samples Test – Diferenças entre tipos de ensino nos professores

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
F1_Freq_Conflitos	Equal variances assumed	.176	.675	-4.729	164	.000	-.35140	.07431	-.49813	-.20468
	Equal variances not assumed			-4.722	160.722	.000	-.35140	.07441	-.49836	-.20444
F2_Prof_Aluno	Equal variances assumed	.083	.774	-1.623	164	.106	-.20430	.12586	-.45282	.04422
	Equal variances not assumed			-1.630	148.364	.105	-.20430	.12533	-.45197	.04336
F3_Discriminação	Equal variances assumed	.057	.812	-6.293	164	.000	-.47748	.07588	-.62730	-.32766
	Equal variances not assumed			-6.291	163.592	.000	-.47748	.07590	-.62734	-.32761
F5_gerir_bem_conflitos	Equal variances assumed	8.391	.004	-.034	164	.973	-.00133	.03953	-.07938	.07672
	Equal variances not assumed			-.034	149.135	.973	-.00133	.03937	-.07912	.07646

F7_causas_ESE	Equal variances assumed	9.358	.003	-2.809	164	.006	-.25515	.09084	-.43452	-.07578
	Equal variances not assumed			-2.800	151.704	.006	-.25515	.09113	-.43520	-.07511
F6_Idade_prof	Equal variances assumed	14.199	.000	-3.410	164	.001	-.55563	.16294	-.87736	-.23391
	Equal variances not assumed			-3.387	122.466	.001	-.55563	.16405	-.88037	-.23089
F4_Modos_gestão_conflito	Equal variances assumed	.304	.582	-2.701	164	.008	-.17857	.06610	-.30909	-.04805
	Equal variances not assumed			-2.695	157.268	.008	-.17857	.06625	-.30943	-.04772

Anexo 14- Independent Samples Test - Diferenças intergrupais consoante a situação profissional dos professores

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
F1_Freq_Conflitos	Equal variances assumed	2.313	.130	-.544	164	.587	-.04550	.08369	-.21074	.11974
	Equal variances not assumed			-.603	145.015	.548	-.04550	.07549	-.19470	.10370
F2_Prof_Aluno	Equal variances assumed	2.227	.138	.752	164	.453	.10065	.13393	-.16379	.36509
	Equal variances not assumed			.872	158.079	.385	.10065	.11546	-.12740	.32870
F3_Discriminação	Equal variances assumed	.279	.598	.020	164	.984	.00176	.08940	-.17476	.17828
	Equal variances not assumed			.020	118.133	.984	.00176	.08731	-.17113	.17465
F5_gerir_bem_conflitos	Equal variances assumed	.384	.537	.221	164	.826	.00923	.04179	-.07329	.09175
	Equal variances not assumed			.219	108.757	.827	.00923	.04208	-.07417	.09262

F7_causas_ESE	Equal variances assumed	5.097	.025	1.698	164	.091	.16550	.09749	-.02700	.35800
	Equal variances not assumed			1.917	150.801	.049	.16550	.08635	-.00511	.33612
F6_Idade_prof	Equal variances assumed	.399	.529	.742	164	.459	.13214	.17800	-.21932	.48361
	Equal variances not assumed			.811	139.940	.419	.13214	.16300	-.19011	.45440
F4_Modos_gestã o_conflito	Equal variances assumed	1.340	.249	-1.117	164	.266	-.07947	.07117	-.22000	.06105
	Equal variances not assumed			-1.084	102.282	.281	-.07947	.07332	-.22489	.06595

Anexo 15- Independent Samples Test - Diferenças intergrupais consoante a actividade curricular ou outra dos professores

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
F1_Freq_Conflitos	Equal variances assumed	.406	.525	1.600	164	.112	.13357	.08349	-.03128	.29843
	Equal variances not assumed			1.681	122.992	.095	.13357	.07945	-.02370	.29084
F2_Prof_Aluno	Equal variances assumed	.127	.722	1.230	164	.220	.16505	.13414	-.09982	.42992
	Equal variances not assumed			1.112	83.853	.270	.16505	.14849	-.13024	.46034
F3_Discriminação	Equal variances assumed	.430	.513	2.525	164	.013	.22246	.08810	.04850	.39643
	Equal variances not assumed			2.567	112.608	.012	.22246	.08666	.05077	.39416

F5_gerir_bem_conflitos	Equal variances assumed	2.256	.135	.132	164	.895	.00554	.04198	-.07736	.08844
	Equal variances not assumed			.123	90.735	.902	.00554	.04493	-.08372	.09480
F7_causas_ESE	Equal variances assumed	4.034	.046	1.751	164	.082	.17142	.09787	-.02184	.36467
	Equal variances not assumed			1.844	123.672	.068	.17142	.09295	-.01256	.35539
F6_Idade_prof	Equal variances assumed	.786	.377	-.220	164	.826	-.03948	.17907	-.39306	.31411
	Equal variances not assumed			-.207	91.632	.837	-.03948	.19088	-.41859	.33964
F4_Modos_gestão_conflito	Equal variances assumed	.319	.573	.285	164	.776	.02046	.07174	-.12120	.16211
	Equal variances not assumed			.300	122.986	.765	.02046	.06827	-.11468	.15560

Anexo 16 - Análise factorial com rotação *Varimax* do questionário dos alunos

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
bateste num colega	.675	.052	-.093	.098	.090	-.086	-.082	-.022	.207	-.114
chamaste nomes feios a um colega	.641	.152	-.034	.095	-.016	-.085	-.082	-.007	.259	.031
gozaste/humilhaste alguém	.631	-.003	-.166	.114	.096	-.117	.070	.140	-.027	.349
empurraste alguém	.606	.131	.035	.062	.004	.010	-.057	-.125	.259	.039
ameaçaste um colega	.590	-.041	-.364	.119	.000	-.103	.101	.079	-.036	.262
disseste coisas más sobre alguém	.556	.201	-.289	.169	-.044	.019	.085	.066	.025	-.134
brigaste com alguém porque tinha uma opinião diferente da tua	.510	-.111	-.073	.077	.285	-.108	-.106	.200	-.053	-.033
disseste coisas más sobre a família de alguém	.487	.341	-.037	-.086	-.159	.104	.004	-.221	-.239	-.084
chamaste nomes feios a um professor	.454	.113	-.228	-.030	.032	.119	-.037	-.163	-.225	.028
estragaste material de propósito	.438	-.062	-.123	.081	.073	-.052	.144	.064	-.199	.377
os meus pais deixam-me fazer o que quero na escola	.416	-.046	-.147	-.050	.064	.026	.128	.138	-.109	-.048
chamam-te nomes feios	.085	.667	-.114	.049	-.009	-.092	-.025	.125	.054	-.073
dizem coisas más sobre ti	.111	.636	-.018	.089	.013	-.066	-.132	.157	-.030	-.090
batem-te	.203	.604	.041	.001	.113	.022	-.155	.056	.063	-.039
quando brigo com um colega os meus colegas ficam contra mim e fico triste	-.139	.514	-.084	.219	-.006	.061	.026	.063	.113	.171
para diminuir os conflitos conto tudo ao professor	-.052	.418	.223	.012	.361	.108	-.004	-.061	-.096	.127
brigam contigo porque tens uma opinião diferente	.090	.389	.022	.180	-.074	.044	-.064	.276	.168	-.139
gostam de ti, são todos teus amigos	-.139	-.363	.175	-.249	.022	.100	.199	-.191	.026	-.060
quando brigo com o colega os outros colegas ficam contra mim mas não me importo porque tenho razão	-.018	.360	-.059	.228	.113	.095	.242	.058	.294	.191
empurram-te	-.001	.346	-.042	-.016	.079	-.108	.016	.022	-.037	.138
para diminuir os conflitos falo menos vezes com eles	.259	.320	.311	.159	.154	-.010	-.149	.053	-.003	-.117
tiraste coisas, sem pedir	.132	-.165	-.126	-.026	-.116	.034	-.028	.131	-.012	.153
gosto da escola	-.244	-.106	.662	-.038	.047	.004	.059	-.080	-.019	-.037
gosto do professor	-.186	-.054	.647	-.042	-.212	.099	.105	.057	-.023	.006
gosto das aulas	-.196	.014	.594	-.077	.002	.012	.117	-.168	-.097	.004
faço o que quero e quando me apetece na sala	.251	-.034	-.531	.145	.104	.025	-.028	.041	.110	.079
sinto que o professor gosta de mim	-.148	-.027	.418	-.084	-.051	.188	.128	-.114	.109	.124
para diminuir os conflitos fujo deles	.168	.235	.385	.112	.383	-.098	-.140	.093	-.161	-.168
o professor quando vê os conflitos ensina a resolver os problemas sozinhos sem chamar um adulto	-.010	-.069	.361	.073	.086	.168	-.013	.150	.096	-.007
para diminuir os conflitos não reajo quando me provocam	.075	-.267	.322	.236	-.163	.055	.207	-.097	.046	-.213
querer mostrar que é o mais inteligente leva os teus colegas a discutir na sala	.149	.021	.073	.701	.146	-.021	-.111	.116	-.093	.023
querer mostrar que é o mais forte leva os teus colegas a discutir na sala	.162	-.066	.105	.669	.120	-.022	-.044	.083	-.116	-.171
só querer chatear os colegas leva-os a discutir na sala	-.076	.147	-.060	.661	-.005	-.028	-.042	-.047	.012	.141
o professor tratar melhor uns alunos, leva os teus colegas a discutir na sala	.101	.050	-.244	.561	.248	.116	-.237	-.117	.001	.018
a vingança leva os teus colegas a discutir na sala	.167	.175	-.022	.556	.086	-.129	.054	.092	.032	.265
discutem na sala só para chatear o professor	.143	.173	-.071	.547	.171	.013	.164	.006	.114	-.139
por achar que o professor não gosta dele leva os teus colegas a discutir na sala	-.033	-.029	.061	.358	.336	.053	-.026	-.002	.186	.079
as brigas ocorridas no recreio levam os teus colegas a discutir na sala	.067	.259	-.175	.356	.009	-.034	-.001	-.259	.041	.265
tiram-te coisas	.162	-.041	.068	-.300	-.084	.092	-.133	-.018	-.183	.017
os meus pais gostam do professor	-.159	-.102	-.013	-.264	.009	.254	.046	.006	-.033	.029
não gostar da escola leva os teus colegas a discutir na sala	.201	.017	-.135	.077	.684	.093	-.013	.022	-.120	.017
não gostar das aulas leva os teus colegas a discutir na sala	.068	.086	-.011	.350	.678	.123	.021	.026	-.113	-.053

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

não gostar do professor leva os teus colegas a discutir na sala	.037	.110	-.017	.293	.666	.148	-.030	.056	.010	-.019
o professor quando vê os conflitos pergunta o que aconteceu	-.094	-.222	.220	.105	-.336	.143	.032	.324	-.095	.177
para diminuir os conflitos conto aos meus pais para que venham à escola para me defender	.030	.320	.222	.077	.324	-.140	.005	.054	.162	-.005
o professor quando vê os conflitos diz quem tem razão sem ouvir o que aconteceu	.029	-.013	.118	-.257	.313	.058	-.227	.001	.283	.198
não gostar do colega põe os teus colegas a discutir na sala	-.088	-.094	-.090	.211	.253	.009	-.026	.040	.048	-.017
quando brigo com um colega o professor conversa comigo sobre a minha atitude	.140	.018	-.119	-.051	.031	.639	-.099	-.025	.288	-.055
quando brigo com um colega o professor ajuda-me a resolver a situação com ele	-.002	.037	.095	-.014	.008	.623	.000	.016	-.129	.050
quando brigo com um colega peço desculpa e ficamos amigos	-.123	-.015	.192	-.145	-.001	.514	.090	-.080	-.161	-.116
o professor quando vê os conflitos coloca-vos frente a frente e ajuda a resolver o problema	-.184	-.193	.167	.068	-.177	.493	-.023	.359	.022	.079
para diminuir os conflitos explico as minhas atitudes	-.085	.056	.230	.033	.228	.447	.143	.021	-.118	-.020
o professor quando vê os conflitos decide quem tem razão	.012	.237	-.110	.035	.109	.398	-.227	-.012	.008	.135
quando brigo com um colega sou castigado	.059	-.050	-.101	-.088	.148	.397	-.027	-.010	.191	.128
para diminuir os conflitos converso e explico que não gosto das atitudes deles	-.159	.020	.237	-.051	.078	.397	.171	-.168	.040	.037
para diminuir os conflitos convivo mais com eles	.012	-.242	.142	.151	.043	.320	.202	-.021	.123	-.180
quando brigo com um colega os meus amigos defendem-me	.179	-.144	.155	.122	-.020	.290	.018	.077	.206	.094
a família interessa-se pela escola	.015	-.088	-.101	-.058	.001	.272	.039	.122	.075	-.142
o professor quando vê os conflitos pede para parar	-.108	-.088	-.027	.073	-.067	.166	.047	.045	.029	-.076
gostas de trabalhar com colegas que nasceram num sítio diferente do teu	-.008	.028	.114	-.023	-.030	.122	.650	-.130	.019	-.026
gostas de trabalhar com os colegas que vivem num sítio diferente do teu	.030	-.054	.276	-.040	-.122	.084	.597	-.154	-.014	.034
gostas de trabalhar com os colegas mais velhos	-.034	-.243	.127	-.049	-.052	.107	.585	.148	-.019	-.094
gostas de trabalhar com os colegas mais novos	.098	-.116	.343	-.076	-.015	-.128	.530	.024	.195	-.103
gostas de trabalhar com os colegas com dificuldades na aprendizagem	-.063	-.142	-.104	.102	.068	.217	.476	.053	-.304	.027
gostas de trabalhar com os colegas que têm a "mania" que são bons	.004	.011	-.232	-.049	.010	-.187	.468	.118	.102	.162
gostas de trabalhar com os colegas repetentes	-.002	.085	-.157	-.012	.397	-.098	.462	-.227	-.026	.166
colocam-te à parte porque tens sempre boas notas	.005	.150	-.032	.041	.089	-.036	-.013	.604	-.057	.091
colocam-te à parte porque vives num sítio diferente da maioria dos teus colegas	.020	.060	-.029	-.058	-.029	.030	-.051	.546	.050	.060
colocam-te à parte porque tens dificuldades de aprendizagem	.003	.144	-.125	-.018	.278	.004	.024	.435	.049	.131
és colocado à parte porque és um dos alunos mais velhos	-.038	.256	-.256	.114	-.016	.078	.258	.423	.068	-.352
és colocado à parte porque não nasceste na Madeira	-.064	.270	-.276	-.031	.016	.057	.118	.365	-.009	-.279
venho à escola obrigado	.267	-.059	-.071	.004	.092	-.163	-.086	.310	.149	.197
dizem coisas más sobre a tua família	.043	.089	.029	.055	-.042	.015	-.042	.210	-.081	-.035
o professor quando vê os conflitos apoia o aluno favorito	.142	.244	-.034	.076	.028	.096	-.113	-.143	.541	.139
quando brigo com um colega resolvo a situação com ele sem ajuda do professor	.114	-.079	.048	.011	-.053	.231	.130	.078	.460	.003
bateste num professor	.302	.094	.012	.008	.038	.111	-.016	.021	-.460	.167
quando brigo com um colega peço desculpa porque me obrigam	.210	.048	-.283	.115	.293	.113	-.034	.111	.359	.208
gozam/humilham-te	.004	.213	-.067	.009	-.167	-.006	.018	.013	.350	.115
o professor quando vê os conflitos finge que não vê	.117	.182	-.026	.057	.247	.000	.162	-.137	.269	-.171
o professor quando vê os conflitos manda-vos ao director	.000	.168	-.010	.174	-.072	.082	.054	.166	.096	.420
o professor quando vê os conflitos ri e goza da situação	.102	.028	.080	-.026	-.031	-.088	-.029	.082	.173	.385
colocam-te à parte porque és repetente	.158	.314	-.008	.077	-.030	.078	.141	.336	.091	-.378
ameaçaste um professor	.339	.051	-.010	-.009	-.076	-.007	-.011	-.049	-.362	.374
o professor quando vê os conflitos castiga	-.030	.006	-.223	.017	.085	.147	.063	-.019	-.009	.333

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Anexo 17- Análise factorial com rotação *Varimax* do questionário dos professores

	1	2	3	4	5	6	7	8
frequência que os alunos interrompem a aula com comentários descontextualizados	.807	-.089	.104	-.002	.094	.181	-.018	-.006
frequência com que os alunos respondem com má educação aos professores	.774	.089	.182	.002	.003	.125	-.033	.172
frequência com que os alunos agridem verbalmente os colegas	.766	-.058	.317	.047	.140	.055	.096	.033
frequência com que os alunos agridem verbalmente o professor	.760	.099	.171	.113	.092	.255	.009	-.005
existem conflitos na sala de aula	.676	.055	-.188	.238	-.108	-.098	.006	-.296
ocorrência de situações conflituosas por antipatia ao colega	.651	.320	.282	.153	-.030	-.232	-.106	-.111
frequência que os alunos recusam-se a trabalhar na sala	.618	-.112	.122	-.145	.007	.345	.111	.058
ocorrência de situações conflituosas por opiniões divergentes entre os alunos	.617	.098	.313	-.094	-.113	-.069	-.156	.106
ocorrência de situações conflituosas por atritos ocorridos no recreio	.606	.206	.148	.022	-.042	.024	.047	-.149
ocorrência de situações conflituosas por haver diferentes personalidades	.600	.262	.060	-.424	-.079	-.083	-.193	-.104
frequência com que os alunos dizem palavrões	.574	.169	.302	.126	.044	.231	.211	.215
sinto-me desmotivado perante a atitude conflituosa dos alunos	.538	.128	-.096	.293	.107	-.006	.068	-.158
frequência com que o professor aplica sanções disciplinares seguindo regras estabelecidas	.538	-.032	-.098	.389	.150	-.061	-.021	-.026
parte da aula é dedicada a gerir conflitos	.533	.105	-.113	.412	.161	.014	-.091	-.243
sinto dificuldade em ajudar os meus alunos a resolver os conflitos	.532	.247	-.215	.362	-.116	-.078	.019	-.177
frequência com que os alunos agridem fisicamente os professores	.518	-.069	.117	.096	.103	.273	.175	.113
frequência com que os alunos agridem fisicamente os colegas	.508	.046	.322	.097	-.025	.223	.155	.299
o querer chamar à atenção dos outros influencia atitudes conflituosas nos alunos	.494	.038	.122	.236	.063	.094	.345	-.089
a maioria dos conflitos ocorrem entre os alunos do sexo masculino	.479	.055	-.141	.263	-.027	.024	.035	.052
forneço técnicas aos alunos para resolverem autonomamente os conflitos	.442	.020	-.117	.077	.383	.108	-.016	-.166
a maioria dos conflitos ocorrem entre os alunos do sexo feminino	.419	.135	-.335	.138	-.077	-.166	.170	.168
frequência com que o professor utiliza a autoridade perante o conflito	.403	.059	.144	.364	.311	-.171	.185	.190
ocorrência de situações conflituosas por competição académica entre os alunos	.327	.275	.107	-.297	-.120	.061	-.042	.121
frequência com que o professor utiliza a autoridade induzindo ao acordo	.311	.089	-.032	.215	.201	-.005	.123	.108
ocorrência de conflitos entre professor/aluno por monotonia das aulas	-.086	.830	.029	-.076	-.198	-.024	.019	.183
ocorrência de conflitos entre professor/aluno por antipatia pelo aluno por parte do professor	.140	.819	.019	-.052	-.051	-.104	-.083	.104
ocorrência de conflitos entre professor/aluno pelos conteúdos programáticos	.244	.805	.103	.057	.092	.036	.037	-.140
ocorrência de conflitos entre professor/aluno por antipatia pelo professor por parte do aluno	-.059	.804	.122	-.101	-.167	.103	-.010	.117
ocorrência de conflitos entre professor/aluno por incumprimento de regras	.319	.725	.029	.134	.084	-.019	-.049	-.176
ocorrência de conflitos entre professor/aluno por o aluno não gostar da escola	.210	.625	.414	.076	-.092	.113	.131	.056
ocorrência de conflitos entre professor/aluno por desvalorização do papel do professor	.506	.579	.171	.293	.059	.103	.202	-.227
ocorrência de conflitos entre professor/aluno por influência dos encarregados de educação	.359	.578	.312	.037	-.003	.222	.145	-.078
frequência com que o professor utiliza o diálogo para chegar a um consenso	-.124	.477	-.106	-.088	.267	.035	-.143	.148
ocorrência de situações conflituosas por falta de higiene do aluno	.368	.390	.294	.298	-.049	.151	.241	-.386
frequência com que o professor utiliza o sarcasmo e a ridicularização do aluno	-.094	.121	.003	-.005	-.003	-.115	.056	.027
ocorrência de situações conflituosas por ser o aluno mais velho	.199	.176	.700	-.092	.124	.033	.007	-.012
ocorrência de situações conflituosas por ser um aluno repetente	.114	.083	.679	.101	-.090	.027	.176	.052
ocorrência de situações conflituosas por discriminação socioeconómica entre os alunos	.020	.013	.610	-.045	-.292	.154	.177	-.010
ocorrência de situações conflituosas por diferença geográfica entre os alunos	.019	.198	.600	.001	-.328	-.034	.215	.011
ocorrência de situações conflituosas pelo facto do aluno ter dificuldades académicas	.155	.114	.579	-.147	-.160	.153	.047	.018
frequência com que o professor deixa que os alunos resolvam autonomamente o conflito	.135	.110	-.551	-.075	-.054	-.048	.186	-.392
ocorrência de situações conflituosas por discriminação racial/cor/étnica	.323	.060	.484	.097	-.242	-.124	.297	-.221

Estudo da Gestão de Conflitos no Ensino Básico Português. O caso do Concelho do Funchal (Portugal)

ocorrência de situações conflituosas por ser o aluno mais novo	.222	.244	.474	-.033	.193	-.005	-.062	.090
são aplicadas sanções às condutas consideradas inadequadas	-.058	.017	.014	-.728	.138	-.076	.230	.073
as regras estabelecidas são suficientes para atenuar os conflitos	-.301	-.034	.035	-.701	-.002	-.111	-.157	.170
os encarregados de educação apoiam as decisões estabelecidas	-.127	.037	.126	-.560	.116	-.175	-.037	.100
frequência com que o professor ajuda na identificação do conflito e fornece soluções	.176	.081	.214	.523	.245	-.221	-.116	.156
os conflitos considerados graves são comunicados ao conselho escolar	.245	.102	.101	-.480	.253	-.172	.289	-.047
frequência com que o professor dá ênfase aos aspectos negativos dos alunos perante o conflito	.270	.012	.052	.457	.050	-.055	.011	-.043
frequência com que o professor critica o acto dos alunos durante os conflitos	.419	.224	.129	.432	.110	-.310	-.024	.215
as características da personalidade do próprio aluno influencia atitudes conflituosas nos alunos	.022	.049	-.154	-.430	-.137	.136	.089	.321
frequência com que o professor orienta o diálogo mas não interfere na resolução	-.124	.096	-.388	-.411	-.183	.122	.217	-.267
frequência com que o professor exige que respeitem as suas decisões	.111	.093	-.223	.391	.391	-.197	.101	.179
o ambiente na sala de aula é bom	-.273	.057	-.028	.020	.625	-.058	.035	-.115
frequência com que o professor ajuda na identificação e resolução do problema	.026	.102	-.114	.047	.584	.181	.194	.044
estou atento às reacções e expectativas dos alunos	-.046	-.016	-.007	.067	.567	.258	-.155	-.058
estabeleço regras de respeito mútuo entre a turma	.187	-.093	.035	-.117	.514	.044	.015	.235
frequência com que o professor mantém o controlo da conversa perante o conflito	.029	.008	.031	-.101	.513	.048	.492	-.138
sou justo e firme	-.093	-.042	-.065	.099	.507	-.020	-.036	-.236
frequência com que o professor procura um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade	.067	.051	-.342	-.031	.499	.187	.098	.001
frequência com que o professor participa na decisão da resolução do conflito	.127	-.087	.051	.109	.458	.003	.034	-.198
controlo as deslocações dos alunos na sala	.286	-.131	-.018	.261	.453	.209	.038	.292
frequência com que o professor têm atenção as respostas emocionais dos alunos, perante o conflito	.042	.065	-.068	-.167	.428	-.071	.400	-.365
todas as regras são negociadas com os alunos	.129	-.035	.069	.280	.367	.064	.092	-.222
estabeleço uma relação de empatia demonstrando interesse pelo aluno	.008	-.074	-.070	-.060	.354	-.060	-.070	.020
demonstro entusiasmo pela aprendizagem e sucesso dos alunos	.104	.047	.245	-.094	.277	-.084	-.152	.069
ocorrência de conflitos com professores mais velhos com poucos anos de serviço na escola	.205	.068	.062	.037	.060	.895	.081	.015
ocorrência de conflitos com professores novos com poucos anos de serviço na escola	.221	.107	.081	.043	.112	.868	.120	-.013
ocorrência de conflitos com professores mais velhos com muitos anos de serviço na escola	.028	.108	.089	-.102	.034	.857	.114	.204
influência da idade e anos de serviço do professor no desencadear de conflitos	.417	.231	-.051	.054	.053	.561	.159	-.067
trato os alunos todos por igual	-.040	-.147	.090	.147	.225	.448	-.196	-.196
frequência com que o professor critica os alunos durante os conflitos	.352	.215	-.005	.191	.131	-.385	.117	.212
a escassez de recursos económicos familiares influencia atitudes conflituosas nos alunos	-.089	-.073	.111	-.236	-.019	.125	.743	.112
o desinteresse académico influencia atitudes conflituosas nos alunos	.322	.027	.197	.136	.194	.039	.627	-.139
um ambiente familiar instável influencia atitudes conflituosas nos alunos	.234	.033	.233	.258	.099	.038	.560	.006
os conteúdos curriculares com pouco interesse influenciam atitudes conflituosas nos alunos	-.199	.079	.164	-.314	-.099	-.056	.532	.242
disponho os alunos na sala de modo a criar o mínimo de conflitos possível	.277	-.106	-.191	-.060	.031	.057	.410	.030
reforço os bons comportamentos no momento em que ocorrem, explicando-os à turma	.109	.035	.075	.008	.226	-.099	-.276	.116
frequência com que o professor ameaça com uma ida ao director	.030	.049	.064	-.104	-.079	-.040	-.009	.651
a baixa auto-estima influencia atitudes conflituosas nos alunos	-.262	-.035	.172	-.234	-.163	.117	.154	.474
ocorrência de situações conflituosas por furtos	.398	-.008	.350	.195	-.089	.007	.118	-.411
frequência com que o professor leva o caso ao director da escola	.315	.143	.146	.036	.010	-.094	-.158	.376
as regras de sala de aula mal definidas influenciam atitudes conflituosas nos alunos	-.057	.170	.105	.023	-.118	-.038	.326	.327
a maioria dos conflitos ocorrem entre alunos de ambos os sexo	.136	.087	-.222	-.004	-.209	-.021	.232	.306

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 15 iterations.