

UNIVERSIDADE DE GRANADA  
Faculdade de Ciências da Educação  
Departamento de Didáctica e Organização Escolar

**TESE DE DOUTORAMENTO**



**A Mediação Entre Pares**

**Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos:  
Estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras**

Cristina Maria de Sousa Garcia Queiroz

**Directora:**

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

GRANADA 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Cristina Maria de Sousa Garcia Queirós  
D.L.: GR 1060-2013  
ISBN: 978-84-9028-487-2



# **A Mediação Entre Pares**

**Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos:  
Estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras**

Cristina Maria de Sousa Garcia Queiroz

**Directora:**

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

Granada 2012



*“Se eu ordenasse a um general que se transformasse num pássaro, e se o general não obedecesse, a culpa não era do general. A culpa era minha”. (Saint-Exupéry, in “O príncipezinho”)*



---

## Agradecimentos

No final deste trabalho não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento às pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização desta investigação, me incentivaram e me ajudaram, a caminhar na direcção da realização de um sonho, tornado realidade. Assim, as minhas palavras de apreço e gratidão vão para:

- A todos os professores da Universidade de Granada, que contribuíram para este incentivo de realização pessoal e profissional. Em especial aos meus orientadores Dr. Tomás Sola Martinez, Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena e ainda ao Dr. Juan António Lopez Núñez e Dra. Pilar Cáceres, pela compreensão, apoio e orientação em todas as fases deste trabalho. O meu agradecimento pelos conselhos e orientações metodológicas e pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação.
- As minhas colegas de doutoramento que sempre me apoiaram, tanto a nível profissional, na procura de fontes de informação, nomeadamente bibliográfica, como a nível pessoal, em especial, à Maria Manuela Simões, Maria Madureira e Maria Isabel Silva, que sempre me incentivaram e me deram força para seguir em frente.
- A Direcção da escola em estudo, bem como os docentes, alunos e encarregados de educação que participaram na amostra desta investigação e que possibilitaram a recolha dos dados, realizada no final do ano lectivo de 2010/2011.
- Os meus pais, apoio incondicional na minha vida.
- A minha família pelo carinho, confiança e motivação constantes que foram o suporte emocional imprescindível à execução deste trabalho. O meu marido, meu companheiro e amigo, pelo apoio e encorajamento. A minha irmã, Carla Garcia e as minhas filhas: Catarina e Margarida que são a luz da minha vida e me deram força para caminhar.
- A todos aqueles que comigo colaboraram e que estiveram sempre disponíveis o meu muito obrigada.



## Resumo

A sociedade é cada vez mais constituída por indivíduos com opiniões, interesses pessoais, valores e atitudes divergentes que podem levar a situações de conflito e que, por vezes, podem ser levadas para o seio da comunidade educativa.

Não é tarefa fácil falar de gestão de conflitos visto a nossa sociedade estar em constante mudança e a escola tem a tarefa de conseguir responder adequadamente a isso.

A existência do conflito é algo inerente ao ser humano, fazendo parte do seu crescimento moral e emocional. Assim, a escola deve ter a preocupação de ensinar aos alunos estratégias positivas que levem a uma participação activa das partes em conflito na resolução do mesmo.

Deste modo, a escolha deste tema surgiu para dar resposta a uma problemática que cada vez mais afecta o sistema educativo e que tem a ver, por um lado, com a actual intensificação de conflitos e, por outro, com a forma como eles são geridos nas escolas. Os conflitos escolares podem produzir consequências nocivas no ambiente que nela se vive, levando, por vezes, a situações mais ou menos graves de violência. Este facto pode levar a influências negativas no processo de ensino / aprendizagem.

O presente trabalho pretende estudar a mediação entre pares como método alternativo de gestão de conflitos escolares, fazendo um levantamento exaustivo sobre o conflito, natureza dos conflitos, tipologias e diferentes formas de o resolver, numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras.

Pretende-se ainda com este trabalho contribuir para uma crescente viabilidade do sucesso escolar, generalizado, tanto quanto possível, na perspectiva de uma escola para todos com idêntica possibilidade de acesso e sucesso.

**Palavras-chave:** Escola, aluno, adolescente, indisciplina, conflito, resolução de conflitos., mediação entre pares, educação para a paz.

## **Noções e siglas utilizadas**

**ONU** - *Organização das Nações Unidas.*

**UNESCO** – *Sigla utilizada em Portugal com tradução Inglesa e origem: Unite Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

**UNICEF**- *Sigla utilizada em Portugal com tradução Inglesa e origem: United Nations Children`s Fund.*

**SMS**- *Short Message Service*

**MSN** – *(programa da mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation)*

**HI5** – *(rede social virtual fundada em 2003)*

**ME**- *Ministério da Educação.*

**LBSE**- *Lei de Bases do Sistema Educativo*

**TEIP** – *Território Educativo de Intervenção Prioritária*

**PEE** - *Projecto Educativo de Escola*

**PEA** - *Projecto Educativo de Agrupamento*

**PCE** - *Projecto Curricular de Escola*

**PCA** - *Projecto Curricular de Agrupamento*

**PCT** - *Projecto Curricular de Turma*

**PAA** – *Plano Anual de Actividades*

**RI** - *Regulamento Interno*

**CCRC**- *Children`s Creative Response to Conflict*

**NAME** - *National Association for Mediation in Education*

**CREN** - *Conflict Resolution Education Network*

**CRENET**, *Rede de Resolução de Conflitos na Educação*

**GESPOSIT** - *Gestão de Conflitos e da Violência pela Mediação Social*

**EMU** – *Education for Mutual Understanding (Promotion School Project)*

## Índice

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Noções e siglas utilizadas	X
Índice	XI
Índice de tabelas	XVI
Índice de figuras	XX
Índice de gráficos	XXI
Resumen	1
Introdução	31
Introduction	43
PRIMEIRA PARTE – MARCO TEÓRICO	55
Capítulo 1 - Clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados com o conflito escolar	59
1. Contextualização conceptual	60
1.1. A indisciplina	60
1.2. A violência	66
1.3. O <i>bullying</i>	72
1.4. O conflito	81
1.4.1. Dimensões do conflito	83
2. Perspectivas teóricas do conflito	90
2.1. Teorias sócio-psicológicas	91
2.1.1. Teoria da interdependência social	91
2.1.2. Teoria da estrutura, processo e atitude/comportamento	92
2.1.3. Teoria da dupla preocupação ( <i>dual concern theory</i> )	92
2.2. Teorias desenvolvimentais	94
2.2.1 Teorias de origem psicodinâmica	94
2.2.2. Teorias cognitivo-estruturais	94
3. Factores que conduzem ao aparecimento do conflito	94
3.1. Factores ambientais	95
3.1.1. A sociedade	95
3.1.2. A família	97

---

3.1.3.	Os meios de comunicação _____	104
3.1.4.	A Escola _____	107
3.2.	Factores cognitivos e sociais _____	108
3.3.	Factores de personalidade _____	110
4.	Tipos de conflito _____	110
5.	Estilos de abordagem do conflito _____	114
6.	O conflito em contexto escolar _____	115
Capítulo 2 – Adolescência em conflito social _____		119
1.	O desenvolvimento sócio-emocional na adolescência _____	119
2.	A influência das estratégias cognitivas no desenvolvimento das emoções _____	122
3.	A construção do <i>self</i> e da identidade na adolescência _____	124
3.1.	O <i>self</i> no adolescente _____	124
3.2.	A identidade _____	127
4.	A influência dos contextos no desenvolvimento da identidade _____	129
4.1.	A cultura _____	130
4.2.	A família _____	130
4.3.	Os pares _____	132
5.	Factores de risco e de protecção na adolescência _____	134
6.	O adolescente e a escola _____	138
Capítulo 3 - Sinopse histórica da resolução e gestão de conflitos na escola _____		147
1.	Normativa legal em Portugal (posterior ao 25 de Abril de 1974) _____	147
1.1.	Autonomia na escolha dos processos de resolução de conflitos _____	160
1.2.	Aspectos organizativos nos âmbito da resolução de conflitos _____	165
1.3.	Estados Unidos da América _____	168
1.4.	Reino Unido _____	171
1.5.	Portugal _____	173
1.6.	Outros exemplos _____	175
Capítulo 4 - Estratégias na resolução de conflitos _____		183
1.	Definição de estratégia _____	183
2.	Abordagem de resolução de conflito _____	185
3.	Estratégias de resolução de conflitos _____	188
3.1.	Negociação _____	188
3.1.1.	Definição de negociação _____	188

---

3.1.2. Tipos de negociação	190
3.1.2.1. Negociação Colaborativa	190
3.1.2.2. Negociação Competitiva	192
3.2. Arbitragem	192
3.3. Julgamento	193
3.4. Conciliação	193
3.5. Mediação	195
3.5.1. Definição de mediação	195
3.5.2. Tipos de mediação	198
3.5.3. Etapas do processo de mediação	199
3.5.4. Funções do mediador	205
3.5.5. Vantagens da mediação	206
Capítulo 5 - A mediação entre pares – conceptualização e implicações	211
1. Como funciona a mediação entre pares	214
2. Papel do professor na mediação entre pares	218
3. Efeitos da mediação entre pares	220
3.1. Efeitos nos alunos	223
3.2. Efeitos nos professores	225
3.3. Efeitos na comunidade local	226
3.4. Efeitos na família	226
4. Resolução de conflitos: transformação da escola	227
4.1. Enfoque global de transformação de conflitos na escola	228
5. Mediação e cultura de paz	230
SEGUNDA PARTE – MARCO EMPÍRICO	233
Capítulo 6 - Desenho e Metodologia de Investigação	237
1. Justificação da investigação	237
2. Problema de investigação	239
3. Objectivos de investigação	242
3.1. Objectivos gerais	242
3.2. Objectivos específicos	243
4. Metodologia	244
4.1. Descrição da amostra	261
5. Instrumentos de recolha e obtenção de dados	266

---

5.1.	O questionário	267
5.1.1-	Descrição do questionário	268
5.1.2 –	Validação do questionário	277
5.1.2.1 –	Teste de validação dos questionários aplicados	281
5.2 –	A entrevista	285
5.3.	O grupo de discussão	293
6.	Procedimentos	296
7.	Tratamento e análise de dados	298
Capítulo 7 -	Análise e Interpretação dos Resultados	303
1.	Apresentação e análise dos dados quantitativos	303
1.1 -	Análise descritiva da amostra	303
1.2 -	Análise descritiva das variáveis dos questionários	312
1.2.1.	Análise descritiva das variáveis da dimensão B	313
1.2.2.	Análise descritiva das variáveis da dimensão C	317
1.2.3.	Análise descritiva das variáveis da dimensão D	321
1.3.	Análise das variáveis categóricas: tabelas de contingência	324
1.3.1.	Análise do grupo de questões B – Ambiente na Escola	324
1.3.2.	Análise do grupo de questões C – Conflitos na Escola	333
1.3.3.	Análise do grupo de questões D – Resolução de conflitos e Mediação Escolar	343
1.4 –	Síntese dos dados quantitativos	350
2.	Apresentação e análise dos dados qualitativos	356
2.1.	Entrevistas	356
2.1.1	Análise das entrevistas	364
2.1.1.1.	Análise geral da 1ª metacategoria – Identificação:	364
2.1.1.2.	Análise geral da segunda metacategoria – Ambiente na escola:	364
2.1.1.3.	Análise geral da terceira metacategoria – Os conflitos na escola:	370
2.1.1.4	Análise geral da quarta metacategoria – Resolução de conflitos e a mediação escolar:	377
2.2	Grupo discussão	386
3.	Processo de triangulação de dados	403
Capítulo 8 –	Conclusões e futuras linhas de investigação	423
1.	Conclusões	423

---

1.1. Conclusões gerais _____	425
1.2. Conclusões específicas _____	426
2. Futuras linhas de investigação _____	431
Chapter 8 – Conclusions and future directions _____	433
1. Conclusions _____	433
1.1. General conclusions _____	435
1.2. Specific conclusions _____	436
2. Future Directions _____	440
Referências Bibliográficas _____	443
<i>Sites Consultados</i> _____	463
Legislação Consultada _____	464
ANEXO I - Questionário do(a) professor(a) _____	467
ANEXO II - Questionário do(a) aluno(a) _____	477
ANEXO III - Questionário do(a) encarregado(a) de educação _____	487
ANEXO IV – Carta de autorização do estudo _____	495
ANEXO V – Carta aos encarregados de educação _____	497
ANEXO VI – Transcrição das entrevistas (I, II, III, IV e V) _____	499
ANEXO VII – Transcrição do Grupo de Discussão _____	528

---

## Índice de tabelas

Tabela 1: Tipos de <i>bullying</i> _____	79
Tabela 2: conflitos nos movimentos de rompimento de paradigmas (Redorta , 2004)_	82
Tabela 3: Dimensões do conflito _____	84
Tabela 4: Abordagem do conflito _____	89
Tabela 5: Comportamentos de resolução de conflitos (Thomas, 1976) _____	93
Tabela 6: Níveis de compreensão interpessoal propostos por Selman _____	121
Tabela 7: Resumo das estratégias de resolução de conflitos (adaptado) (Torrego, 2005) _____	184
Tabela 8: Quadro de competências/capacidades reflexo dos efeitos da aplicação da mediação _____	222
Tabela 9: Como surge o problema de investigação, adaptado de Sousa, A. (2005:45)	239
Tabela 10: Síntese das características dos paradigmas de investigação educacional, adaptado de Arnal e outros (1992)_____	250
Tabela 11: Síntese das dimensões das três Metodologias de investigação adaptado de Colas (2005)_____	252
Tabela 12: Classificação dos tipos de investigação educativa, adaptado de Torres del Moral (2005) _____	254
Tabela 13: Síntese da Amostra aplicada aos professores, alunos e pais ou encarregados de educação _____	263
Tabela 14: Distribuição dos indivíduos por género e tipo de inquérito_____	264
Tabela 15: Distribuição da amostra por idade e tipo de inquérito _____	264
Tabela 16: Distribuição da amostra segundo as habilitações literárias e tipo de inquérito _____	265
Tabela 17: Informação presente na segunda página do questionário _____	271
Tabela 18: Questões para a caracterização demográfica dos alunos _____	272
Tabela 19: Questões para a caracterização demográfica dos encarregados de educação _____	273
Tabela 20: Questões para a caracterização demográfica dos professores _____	274
Tabela 21: Terceira secção do questionário_____	277
Tabela 22: Componentes de juízo de expertos _____	279
Tabela 23: Teste de Alfa de Cronbach do questionário dos estudantes_____	282
Tabela 24: Coeficiente de Garantia de Metades do questionário dos estudantes _____	282

---

Tabela 25: Teste de Alfa de Cronbach do questionário dos encarregados de educação	283
Tabela 26: Coeficiente de Garantia de Metades do questionário dos encarregados de educação	283
Tabela 27: Teste de Alfa de Cronbach do questionário dos professores	284
Tabela 28: Coeficiente de Garantia de Metades do questionário dos professores	284
Tabela 29: Objectivos da entrevista	289
Tabela 30: Perfil dos entrevistados	290
Tabela 31: Guião da entrevista ( <i>Adaptado Hinojo Lucena, 2006</i> )	292
Tabela 32: Guião do grupo de discussão ( <i>Adaptado Hinojo Lucena, 2006</i> )	294
Tabela 33: Perfil dos intervenientes do grupo discussão	295
Tabela 34: Perfil dos entrevistados	297
Tabela 35: Distribuição da amostra por género	304
Tabela 36: Distribuição da amostra por faixas etárias	305
Tabela 37: Distribuição da amostra por habilitações literárias do inquirido	306
Tabela 38: Habilitações literárias dos pais dos alunos inquiridos	307
Tabela 39: Elementos que vivem com o aluno inquirido	308
Tabela 40: Número de irmãos do aluno inquirido	308
Tabela 41: Lugar de residência dos alunos e encarregados de educação inquiridos	309
Tabela 42: Número de filhos dos encarregados de educação inquiridos	310
Tabela 43: Situação laboral dos encarregados de educação inquiridos	310
Tabela 44: Experiência dos professores como docentes	311
Tabela 45: Níveis leccionados pelos professores	311
Tabela 46: Cargos exercidos pelos professores	312
Tabela 47: Tabela descritiva da dimensão B	313
Tabela 48: Tabela de frequências da dimensão B	314
Tabela 49: Tabela descritiva da dimensão C	317
Tabela 50: Tabela de frequências da dimensão C	318
Tabela 51: Tabela descritiva da dimensão	321
Tabela 52: Tabela de frequências da dimensão D	322
Tabela 53: Tabela de contingência relacionando o grupo de questões B com o tipo de inquérito	325

---

Tabela 54: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Em geral, na tua escola o ambiente é agradável”	326
Tabela 55: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais”	328
Tabela 56: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Nesta escola fazem-se cumprir as regras”	329
Tabela 57: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina”	331
Tabela 58: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola”	333
Tabela 59: Tabela de contingência relacionando o grupo de questões C com o tipo de inquérito	334
Tabela 60: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros”	336
Tabela 61: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina”	337
Tabela 62: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a)”	339
Tabela 63: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) director(a) de turma”	341
Tabela 64: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais”	343
Tabela 65: Tabela de contingência relacionando o grupo de questões D com o tipo de inquérito	344
Tabela 66: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos”	346
Tabela 67: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos”	348
Tabela 68: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A mediação contribui para um bom ambiente na escola”	349
Tabela 69: Síntese de dados quantitativos obtidos nos questionários aplicados a professores	352

---

Tabela 70. Síntese de dados quantitativos obtidos nos questionários aplicados aos alunos _____	354
Tabela 71: Síntese dos dados quantitativos obtidos nos questionários aplicados aos Encarregado de Educação _____	356
Tabela 72: Análise geral da segunda metacategoria – Ambiente na escola _____	364
Tabela 73: Análise geral da terceira metacategoria – Ambiente na escola _____	371
Tabela 74: Análise geral da terceira metacategoria – Ambiente na escola _____	377

---

## Índice de figuras

Figura 1: Diagrama de Venn mostrando as relações entre os conceitos de agressão, violência e <i>bullying</i> , extraído de Olweus (1999: 13)	74
Figura 2: Modelo das variáveis que influenciam os valores de Busby e Holman	98
Figura 3: Controle parental e respeito pelas normas sociais (adaptado de Born, 2005: 108)	102
Figura 4: Modelo de Patterson (adaptado de Born, 2005: 109)	103
Figura 5: (Modelo de Rubin, 1991)	109
Figura 6: Os Estilos de Gestão de Conflitos (Fonte: Rahim, 1983)	186
Figura 7: Dimensões do conflito Vinyamata (2005)	230
Figura 8: O espectro do processo de investigação (Tuckman, 2002: 162)	247
Figura 9: Sequência da investigação ( <i>adaptado Arévalo, A.R., 2007</i> )	259
Figura 10: Linhas metodológicas de investigação (adaptado Arévalo, A.R., 2007)	260
Figura 11: “Ciclo de amostragem”. Fox (1981:369, citado por Sandín, 2003)	261
Figura 12: Página de rosto do questionário	270
Figura 13: Transformações do questionário	281
Figura 14: Adaptado do Modelo dos três momentos de Bisquerra (2004)	288
Figura 15: Esquema de análise qualitativa das entrevistas, baseado em Lucena (2006: 230)	300

---

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra por género _____	304
Gráfico 2: Distribuição da amostra pelo lugar de residência _____	309
Gráfico 3: Questão: “Em geral, na tua escola o ambiente é agradável” _____	327
Gráfico 4: Questão: “As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais” _____	328
Gráfico 5: Questão: “Nesta escola fazem-se cumprir as regras” _____	330
Gráfico 6: Questão: “Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina” _____	331
Gráfico 7: Questão: “A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola” _____	333
Gráfico 8: Questão: “Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros” _____	336
Gráfico 9: Questão: “A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina” _____	338
Gráfico 10: Questão: “Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a)” _____	340
Gráfico 11: Questão: “Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) director(a) de turma” _____	341
Gráfico 12: Questão: “A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais” _____	343
Gráfico 13: Questão: “As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos” _____	346
Gráfico 14: Questão: “A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos” _____	348
Gráfico 15: Questão: “A mediação contribui para um bom ambiente na escola” _____	350







## Resumen

En la sociedad actual, la escuela enfrenta numerosos problemas debido a la heterogeneidad de culturas y la diversidad de personas y personalidades que, a su vez, causan diferencias de opinión. Todas las personas, porque viven en sociedad, experimentan situaciones conflictivas con el/los otro(s).

Vivimos en un mundo donde los conflictos tienden a aumentar. Este hecho es comprobado por medio de los estudios que demuestran esta realidad. Nos enfrentamos constantemente con conflictos armados con el objetivo a la defensa de sus intereses, y la presencia del fundamentalismo ideológico que lleva ya tiempo desencadeando millones de muertos. Los lugares más conflictivos son aquellos en los que se entrecruzan las tres religiones monoteístas más importantes de la humanidad: el Judaísmo, el Cristianismo y el Islamismo, provocando una guerra desatada, desde hace tiempo, entre el Estado de Israel y Palestina.

Se nota que las personas dialogan cada vez menos, repudian la diferencia y desarrollan de forma poco asertiva las habilidades de comunicación, las actitudes de interés y respeto mutuo. Habitamos un mundo y una sociedad marcados por la violencia. Así, lo que ocurre en los centros educativos no es más que el reflejo de lo que sucede en la vida diaria. Las situaciones conflictivas y agresivas que se producen en la sociedad son proyectadas a su vez en la escuela. Por esta razón cada vez más las situaciones violentas y agresivas entre los estudiantes van en aumento, por una parte, posiblemente por el reflejo del comportamiento de los adultos y por otra, la falta de una escala de valores.

Es en este contexto que debemos dar prioridad a la formación en valores, donde el respeto a los demás y la paz surgen como una alternativa, que intenta aportar un poco más de armonía a las sociedades.

Cuando atribuimos a la escuela la función de educar y formar, ésta actúa como un pilar de la acción a nivel personal, familiar y social. Actualmente, la función de la escuela no es solo instruir o transmitir unos conocimientos, sino centrarse en la transmisión de una serie de valores y principios democráticos, entre ellos, la cooperación, la solidaridad, la igualdad, la justicia, la democracia, entre otros. Esto es, la escuela tiene la función de educar en valores, de transmitir principios orientados a

---

formar un ser tolerante, solidario, crítico. Enseñar a los estudiantes actitudes que les permitan ser personas responsables y capaces de una integración social positiva y participativa.

Siendo la escuela un lugar donde viven diariamente personas con características y personalidades diferentes, es natural que surjan diferencias de opinión de los más variados tipos. Dada la diversidad de comportamientos, la aparición de conflictos, es inminente y natural, y se entiende que el conflicto en sí mismo, no daña la convivencia escolar. Pero el conflicto entendido como enfrentamiento de ideas, opiniones, intereses, entre dos o más personas, puede derivar en conductas violentas. La violencia en la escuela sigue siendo un tema que está en el orden del día en las escuelas.

A veces nos sentimos incapaces de determinar las circunstancias que derivan del conflicto o redundan de ello. En general, tanto en la escuela, como en la vida, identificamos el conflicto cuando esto produce manifestaciones violentas. De esta manera, podemos llegar a la conclusión de que si él se manifiesta de manera violenta es porque este ya existía antes en forma de divergencias o antagonismo y no supimos o no fuimos preparados para identificarlo.

Siendo la sociabilidad una de las principales características del ser humano, es importante reflexionar sobre la educación social y colectiva, es decir, saber cómo vivir en sociedad, aprender a convivir en una sociedad cada vez más plural y diversa, fomentando la creación de una ciudadanía responsable por parte de todos los individuos.

De esta manera, en primer lugar debemos educar suponiendo una educación en valores, de modo que la persona crezca y se prepare adecuadamente para la vida y para su integración en la sociedad. La transmisión de valores a las nuevas generaciones ha sido y será siempre una preocupación de las escuelas y los educadores. Actualmente, ante el fenómeno de la globalización, crece en todo el mundo la preocupación por la paz mundial y el respeto de los derechos humanos. Así, los educadores y los profesionales de educación tienen la tarea de educar las nuevas generaciones para una cultura de no violencia y formar ciudadanos capaces de promover la paz.

Sin embargo, las escuelas como siendo instituciones de grandes dimensiones suelen ocurrir situaciones de conflicto y, a veces, de diversos tipos de violencia y

agresión: agresión directa, como la agresividad física, así como de una manera más sutil, agresión indirecta, la violencia psicológica. Algunos estudios desarrollados recientemente sobre la violencia en las escuelas reportaron un incremento en el conflicto y la violencia en las escuelas, un aumento del comportamiento violento, así como los actos de agresión física, verbal y psicológica. Estas situaciones violentas se manifiestan por parte del alumnado tanto a nivel de compañeros como a nivel de profesorado.

Esta realidad es una preocupación que molesta a todos nosotros, los profesionales de la educación, así como a toda la comunidad educativa, porque las situaciones de conflicto y la violencia contaminan la convivencia escolar y a la vez son factores que impiden trabajar en un clima de respeto mutuo, donde se fomentan las relaciones positivas y sanas, tanto a nivel del profesorado como del alumnado. De tal forma que, una de las mayores soluciones reside en el desarrollo de una escuela que promueva la paz y la convivencia educación. Para eso, es importante promover programas de resolución no violenta de conflictos, los programas educativos con el fin de mejorar el éxito en la educación, la adquisición de actitudes sociales y el desarrollo de una perspectiva moral.

Sin embargo, para lograr este objetivo son necesarias estrategias específicas, entre las cuales la prevención de los conflictos. Una manera de prevenir la violencia de nivel individual se basa esencialmente en la promoción de actitudes y conductas positivas y saludables para los niños y los jóvenes con el fin de protegerlos durante su desarrollo.

Considerando el conflicto como siendo la opinión divergente o diferente manera de ver o interpretar cualquier evento, todos los que viven en la sociedad tienen experiencia del conflicto. El conflicto es por lo tanto parte integrante de la vida y de actividad social, contemporánea o antigua.

La cuestión de los conflictos en las escuelas tuvieron mayores proporciones con la publicación de la Ley de bases de datos del Sistema Educativo, la Ley No. 46/86 De 14 de octubre, surgiendo, así, importantes cambios en la educación, al establecer la universalidad de la educación básica de nueve años, obligatoria y gratuita, a todos los portugueses (artículo 6), garantizando una formación general común a todos los portugueses que les permita superar las dificultades inherentes en el cambio social, así

---

como una integración plena en la sociedad, defendiendo la idea de una escuela de masas, sin descuidar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los niños y los jóvenes.

Mientras que, en tiempos lejanos, la escuela era visitada por estudiantes con un perfil determinado, con expectativas similares, con pasados semejantes y con sueños similares, con la masificación de la escuela, fueron llevados a la misma zona estudiantes con experiencias diferentes, con diferentes culturas y costumbres, con expectativas diferentes, con diferentes valores y diferentes sueños. Se podrá decir que este conjunto de diferencias pueden causar conflictos que, si no son bien manejados, pueden provocar manifestaciones violentas.

Así pues, si por un lado, la masificación de la educación ha garantizado el acceso a todos los estudiantes a la escuela, por otro lado ha llevado a la escuela una compleja diversidad social y cultural, es decir, un conjunto de estudiantes con intereses, opiniones y deseos muy dispares, lo que conduce a situaciones contradictorias. Estos eventos no se resuelven mediante la imposición o de la presentación, lo que lleva, a veces a situaciones de conflicto. Así, el conflicto surge como un fenómeno de incompatibilidad entre personas mediante el cual se afirman o perciben intereses, valores o aspiraciones contrarias. El conflicto entendido como enfrentamiento de ideas, opiniones, intereses, creencias, entre dos o más personas, puede derivar en conductas violentas (Hernández, 2002).

Después de la democratización de la educación, la escuela pasó no sólo a desempeñar sus funciones sociales como la educación, la socialización, la educación y el desarrollo de los estudiantes, sino también, según Costa (2003), ahora tiene la función de "parking", porque algunas veces, este es el único espacio social capaz de recibirlos. Por lo tanto, según el mismo autor, la escuela tiene también la función de control social y la custodia de los estudiantes.

Según el art. 2 (2), 4 de LBSE la escuela tiene que responder "a las necesidades que derivan de la realidad social, contribuyendo al desarrollo pleno y armónico de la personalidad de los individuos". Por lo tanto, la escuela debe intentar responder a todas las realidades, ya que cada estudiante trae caminos de vida diferentes.

La diversidad cultural y social que traídas por los estudiantes en las escuelas hoy en día, puede provocar un desequilibrio que causa alteraciones significativas en la coexistencia pacífica de los alumnos de la escuela. Por lo tanto, el uso de las tradicionales medidas disciplinarias punitivas, que el sistema educativo por lo general utiliza, no puede seguir siendo una estrategia que dé respuesta a las necesidades de capacitación necesarias en nuestros días. Pues, la sociedad demanda que la escuela de nuestros días, no tenga la función puramente académica formativa, sino también social y personal.

La escuela tiene la función de socializar los estudiantes, pero sobre todo educarlos, ayudándoles a discernir lo que es bueno y lo es malo en la sociedad de manera a poder construir una sociedad mejor. Hay que valorar más a la relación afectiva que se establece a través de los valores, entre los alumnos y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a la transmisión del conocimiento. Por estas razones, no es suficiente adquirir un conocimiento, el “saber”, es necesario ayudar a las personas a desarrollar habilidades, enseñarles a convivir en la diversidad y ayudarlos a descifrar el conocimiento (Anaut et al.: 2002).

El Relatório de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO afirma que los cuatro “pilares del conocimiento” deberían ser aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sin embargo, consideran como punto crucial para una sana convivencia y como pilar de la educación para la paz el aprender a vivir juntos. Refiere que deberíamos pensar en la educación de manera más abaragente, no podemos ver los pilares en separado. Así, la escuela debe promover, por un lado, una educación que contribuya a la formación integral del individuo y por otro lado que promueva una educación democrática.

La educación debe contribuir al desarrollo integral del alumnado: espíritu, el cuerpo, la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético y responsabilidad personal. El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 2000: 85, 86) dice que "todos los seres humanos deben estar preparados para elaborar pensamientos autónomos y críticos para formular sus propios juicios de valor, de modo a que pueden decidir por sí mismo, como actuar en las diferentes circunstancias de la vida".

También se destaca la importancia de aprender a ser, porque el aprendizaje resulta de la armonía entre las necesidades del individuo, de su grupo social y de la sociedad donde se encuentran (Marcovitch, 2001).

Respeto a aprender a vivir juntos, la escuela debe promover una educación democrática, es decir, una educación que esté adaptada a las características de cada persona y que la pedagogía del reconocimiento del otro y de valores, ayude a los alumnos a convivir como verdaderos ciudadanos (Cortina, 2000). Implica una relación social que va más allá de la mera "coexistencia" entre las personas, ya que *"implica la realización práctica de ciertos comportamientos en cuanto a respecto mutuo, a cooperación voluntaria y a compartir responsabilidades"* (Martínez Navarro, 2004:184).

El conflicto en el contexto escolar puede manifestarse en diversas formas, entre: grupos de alumnos, alumnos y profesores, profesores y la familia, entre los alumnos y los miembros de la comunidad escolar. Recientemente, la frecuencia de los conflictos y su gravedad ha sido una constante, dando lugar a un clima de malestar entre los profesores, alumnos, y entre los diversos elementos de la comunidad escolar. Este ambiente también puede ser un factor determinante en el fracaso y/o abandono escolar.

Teniendo en cuenta este problema en el contexto escolar, existe una urgente necesidad de identificar el tipo de conflicto, así como proponer el uso de estrategias alternativas para su resolución, entre ellas se encuentra la mediación escolar, que es destacada por la UNESCO como una herramienta para promover la paz en las instituciones educativas.

La UNESCO tiene como misión principal la construcción de la paz, como establecido en el artículo 1 de su constitución: "El propósito de la Organización es contribuir para la paz y la seguridad internacionales, promover la cooperación entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura, con el objetivo de promover el respeto universal a la justicia, el imperio de la ley y los derechos humanos y las libertades fundamentales afirmadas a los pueblos del mundo". ([Http://www3.unesco.org/manifesto2000](http://www3.unesco.org/manifesto2000))

Para que la paz y la no-violencia prevalezcan, debemos promover una cultura de paz en las escuelas, haciendo una revisión de los programas que promueven la educación en valores y se centran en la resolución de conflictos mediante el diálogo,

*by revising the educational curricula to promote qualitative values, attitudes and behaviours of a culture of peace, including peaceful conflict-resolution, dialogue, consensus-building and active non-violence.*

*(Mediante la revisión de los planes de estudios cualitativos para promover los valores, las actitudes y los comportamientos de una cultura de paz, incluso los pacíficos de resolución de conflictos, el diálogo, el consenso y la no violencia activa).*

([http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm))

Sin embargo, la UNESCO, además de promover la paz, intenta promover otros valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto mutuo, contribuyendo para el desarrollo de las democracias del mundo y el respeto de los derechos humanos. La mediación de conflictos aparece resaltada por la UNESCO como un medio para construir una cultura de paz. Esta cultura es definida por la UNESCO como un conjunto de valores y comportamientos que rechazan la violencia, previenen los conflictos y resuelven los problemas mediante el diálogo y la negociación entre los individuos y las naciones, como se indica en la Declaración de la Cultura de Paz de la UNESCO a /RES/53/243, su primer artículo:

*A culture of peace is a set of values, attitudes, traditions and modes of behaviour and ways of life based on: (a) Respect for life, ending of violence and promotion and practice of non-violence through education, dialogue and cooperation (...)*

*(Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones y modos de comportamiento y formas de vida basados en: (a) el respeto a la vida, la eliminación de la*

*violencia y la promoción y práctica de la no violencia a través de la educación, el diálogo y la cooperación ( ... )*

([http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm))

Así, la educación surge como el principal medio de difusión de la cultura de paz y de valores. Éste es el contexto en el que la mediación escolar aparece, como una estrategia de prevención y resolución de conflictos, como una de las propuestas de la UNESCO para la promoción de la paz, ya que nos enseña a enfrentar el conflicto como algo natural y positivo, a manejar los conflictos entre los miembros de la comunidad mediante la creación de un mejor ambiente escolar y, por otra parte, los beneficios de esta estrategia, van más allá del entorno escolar.

Así, decidimos estudiar la mediación entre iguales, como un método alternativo de resolución de conflictos escolares en un centro del municipio de Felgueiras-Portugal.

Con el fin de dar respuesta a un problema que afecta cada vez más el sistema educativo y que tiene que ver, por un lado, con la actual escalada de los conflictos y sus efectos en la vida cotidiana de los estudiantes y educadores y, por otro lado, con la manera en que se administran en las escuelas, se inició el presente trabajo titulado: *A Mediação Entre Pares - Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos: Estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras/Portugal. (La Mediación Entre Iguales – Una Estrategia para la prevención y resolución de conflictos: Estudio de Casos en centro 3º ciclo (1º ESO) del municipio de Felgueiras/Portugal).*

El presente trabajo está compuesto por ocho capítulos, cinco de los cuales corresponden a la primera parte de la investigación – el marco teórico -, constituyendo el sexto, séptimo y octavo capítulo la segunda parte de la investigación – el marco empírico.

El enfoque teórico comienza con el **capítulo 1** – subordinado al tema: aclaración y diferenciación de diversos conceptos relacionados con el conflicto escolar, se hace un breve contexto conceptual, para comprender mejor el problema de la conflictividad escolar, haciendo la diferenciación entre el concepto de indisciplina, violencia, malos tratos entre iguales (*bullying*) y el conflicto.

Dado el contenido de nuestra investigación, este último concepto se desarrolla aún más en este primer capítulo. Por lo tanto, damos enfoque a las dimensiones del conflicto, interpersonal, intrapersonal y de organización y describimos la evolución del enfoque del conflicto en el transcurso del tiempo, en contra a los cambios de mentalidad. Cabe señalar que en la actualidad, el enfoque del conflicto es positivo, ya que se considera como un factor de cambio y un estímulo a la creatividad y la innovación. A continuación, presentamos las perspectivas teóricas del conflicto, que se divide en teorías socio-psicológicas y teorías de desarrollo.

A continuación se presenta un enfoque sobre los factores que llevan a la aparición de conflictos, donde se destacan los factores ambientales tales como la sociedad, la familia, los medios de comunicación y la escuela; factores cognitivos y sociales y factores de la personalidad. Además de intentar comprender los factores que conducen a los conflictos, nos interesa también estudiar la tipología de conflictos. Por lo tanto, verificamos que los conflictos se distinguen por la relación entre los objetivos de intereses de las partes y el nivel de interés personal, percibido por cada una de las partes en el conflicto. Analizamos los estilos de enfoque en el conflicto, es decir, diferentes maneras de enfrentar los conflictos.

Concluimos el primer capítulo con un breve acercamiento al conflicto en contexto escolar, pues es en los centros educativos donde confluyen hoy en día los problemas, los conflictos. La escuela no debe tener una actitud represiva y enfoque punitivo, que es la forma clásica para abordar los conflictos, sino una actitud de aceptación de todas las conductas como señales de los estados en los que los individuos se encuentran.

**El segundo capítulo** se centra en el desarrollo socio-emocional en la adolescencia, período en el que dan los cambios físicos, sociales (cambios en la relación con sus padres, amigos, parejas del sexo opuesto) y mental (cambios de nivel cognitivo y de la forma como se miran a sí mismos). Así, se considera la adolescencia como una etapa de conflictos inherentes (explícito o implícito, oculta), mejor resueltos por algunos y peor por los demás; dependiendo el éxito y la velocidad de la resolución de la capacidad de los jóvenes se relacionan con ellos mismos y con los otros. La necesidad de aceptación por parte de sus iguales es una de las principales características de esta fase turbulenta de la vida. Por lo tanto, resulta esencial crear un autoconcepto positivo y

un cierto grado de autoestima alta, con el fin de garantizar que el adolescente pueda resolver sus problemas, especialmente al nivel emocional. Esto se conseguirá más fácilmente si hay una motivación resultante de una serie de refuerzos positivos dados por los adultos que los rodean -especialmente por los padres y los profesores.

Al abordar el tema del desarrollo socio-emocional, no podíamos dejar de hablar de la importancia de las emociones. De esta manera, tratamos de analizar la influencia de las estrategias cognitivas en el desarrollo de las emociones. Según Goleman (1997) las emociones son impulsos para actuar, planes de instancia para enfrentar la vida que la evolución ha instalado entre nosotros. En este sentido, el concepto de emoción sugiere una tendencia para actuar, presente en la mayoría de nuestros comportamientos. Todos tenemos un repertorio emocional moldeado tanto por nuestra experiencia de vida como por la cultura en la que vivimos. Las emociones son desarrolladas en los primeros momentos de la vida de los niños y son las principales bases de datos más importante para el desarrollo intelectual y social (Goleman, 1997).

La construcción del *self* y de la identidad en la adolescencia son también dos aspectos tratados en el presente capítulo. Durante la adolescencia, adquiere gran importancia la construcción de una representación de lo que es y cuál es nuestra posición en el mundo, es decir, la percepción de que un individuo tiene de sí mismo, las características y atributos especiales. A medida que los niños se desarrollan, no sólo se comprenden mejor y construyen sus autorretratos más cercanos y más realistas, como también evalúan las cualidades que entienden poseer. A este aspecto evaluativo de cada uno le llamamos de autoestima.

La evaluación que el niño hace de sí mismo y de sus habilidades es uno de los factores más importantes del *self* y pueden influir además de todos los aspectos de su comportamiento, su bienestar psicológico.

En este sentido, la construcción del *self* tiene gran preponderancia en la vida psíquica del adolescente.

La principal tarea de desarrollo de la adolescencia es la creación de una identidad, un concepto sólido y consistente de quien son, dónde van y cuál es su papel en la sociedad. El concepto que tenemos de nosotros, la manera como nos vemos a

---

nosotros mismos y cómo nos ven los demás, es la base de la personalidad adulta. Si esta base es firme y sólida, se creará una identidad personal también coherente. Si esto no ocurre, entonces el resultado será lo que este autor llama por identidad difusa (Erikson, 1976).

Es pertinente referir que, todos los contextos de desarrollo de la vida del adolescente están interrelacionados, de manera que debe existir para su comprensión, una integración global de la misma. Así, decidimos analizar los principales contextos del desarrollo en la adolescencia: la cultura, la familia, la escuela y sus iguales. Una manera de analizar el desarrollo social durante la adolescencia es a través del estudio de los cambios que tienen lugar en el contexto social en el que el adolescente se encuentra, como una respuesta a sus nuevas capacidades (a su nueva forma de pensar, nuevos deseos y intereses, su cuerpo de adulto, etc.).

En seguida, analizamos los factores de riesgo o de protección en la adolescencia. En esta etapa del ciclo de vida, el individuo experimenta una crisis o un conflicto entre la identidad positiva y la confusión de identidad. La construcción de una identidad será una tarea crucial en la adolescencia, en la medida en que el “yo” es llamado a operar una recapitulación de la totalidad de las identificaciones de la infancia, con el fin de incorporarlos a una identidad que será capaz de asumir las tareas de la vida adulta (Erikson, 1976). En cuanto a los factores de riesgo inherentes a la persona, nos encontramos con la personalidad y el comportamiento (baja autoestima; auto-concepto desfavorable; fracaso escolar; absentismo escolar; apetencia por un comportamiento desviado). Con relación a la familia, los factores de riesgo son: antecedentes familiares de malos tratos, el abuso y la negligencia; y débiles lazos afectivos entre los elementos de la familia. En cuanto a los factores de riesgo inherentes al medio familiar cercano, podemos identificar los siguientes: convivencia con iguales con conductas desviadas (amigos, compañeros); y el rechazo por parte de sus compañeros.

Todavía con respecto al individuo, serán factores de protección: la valoración del éxito escolar y de la salud; la participación en actividades extracurriculares en la escuela o fuera de la escuela (clubes deportivos, culturales, recreativos o cultos religiosos). En lo que respecta al medio ambiente cercano serán factores de protección: una familia unida; un grupo de amigos y compañeros que devalúen la desviación; la aceptación de sus iguales y tener amigos que ofrecen protección y apoyo.

Por último, abordamos el tema de los adolescentes y la escuela. La escuela también está considerada como un espacio en el que los adolescentes se encuentran con sus compañeros. Es importante que ahí los jóvenes encuentren posibilidades de formación que ofrezcan un clima de bienestar y una cultura del aprendizaje basada en la superación de los desafíos, utilizando un método de exploración y descubrimiento, para que puedan delinear perspectivas de éxito en sus vidas. La creación de un entorno propicio, sin violencia, sin graves conflictos es un factor principal para que este hecho suceda, una vez que "el medio ambiente en el que las personas interactúan tiene una influencia muy importante en el desarrollo de su potencial individual. Esta influencia es más significativa en la adolescencia que en cualquiera de los otros períodos de desarrollo" (Sprinthall & Collins, 2003: 565).

En el **tercer capítulo** se presenta un breve análisis histórico sobre la intervención de la resolución de los conflictos en el entorno escolar y un resumen de la evolución de las normas que centran penalizar los casos de alumnos indisciplinados (después del 25 de abril, 1974), así como la autonomía que la escuela posee en la elección de los procedimientos de resolución de conflictos. También presentamos una breve reseña de las referencias históricas de resolución de conflictos y el análisis de la aplicación de los programas de resolución de conflictos en algunos países.

La autonomía de las escuelas y la descentralización son aspectos fundamentales de una nueva organización de la educación con el objetivo de lograr en la vida escolar la democratización, la igualdad de oportunidades y la calidad del servicio público educativo. Sin embargo, encontramos que la autonomía no ha sido fácil de implementar en la realidad portuguesa, quizá por la escasa experiencia de la democracia y por una tradición demasiado centralista en todos los niveles y de todas las autoridades. Durante casi cinco décadas y frente al régimen político vivido en Portugal antes del 25 de abril de 1974 (dictadura), no había referencias sobre cualquier tipo de autonomía, escolar u otra. Sin embargo, en los últimos decenios se ha registrado una tendencia para la moderación del habitual control que la administración central tiene sobre el conjunto del sistema educativo (especialmente de los años 80) y, en consecuencia, hay una transferencia de poderes y responsabilidades para los poderes regionales y locales. Es necesaria la creación de las estructuras y de los procesos democráticos, con vista a la

---

regulación de la vida escolar y la creación de un plan de estudios que permitirían a los jóvenes el contacto con experiencias democráticas.

El Decreto - Ley n° 75/2008 de 22 de abril, aprueba las disposiciones relativas a la autonomía, la administración y la gestión de las escuelas con el objetivo de lograr en la vida escolar la democratización, la igualdad de oportunidades y la calidad del servicio público educativo.

La escuela, como centro de las políticas de educación, tendrá que construir su autonomía a través de la comunidad a la que pertenece y con esa misma comunidad. Por otro lado, la administración de la educación tendrá que regular y apoyar la escuela, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades y la corrección de las desigualdades existentes.

En el proceso de construcción de la autonomía de las escuelas, mientras polos de construcción de la ciudadanía, tienen particular importancia el Proyecto Educativo del Centro, las Normas de Procedimiento y el Proyecto Curricular del Centro y Proyecto Curricular la Clase.

Con la autonomía de las escuelas y, a través de los proyectos (PEE/PEA,RI, PCE/PCA y PCT) cada escuela dispone de la oportunidad que les permite la introducción y la utilización de procesos alternativos de gestión de conflictos, o sea, la implantación de programas de resolución de conflictos.

Por lo tanto, la mediación como una estrategia de resolución de conflictos, puede, y debe ser introducida en los diversos proyectos, dado que se desarrollan en las escuelas para establecer el tipo de educación, para la diversidad de la población, que enfrentan. Estos están contruidos de manera contextualizada según una cultura que tiene que ver con el entorno social al cual la escuela pertenece. Abordamos también las referencias históricas sobre la implantación de programas de resolución de conflictos.

Sin embargo, no podemos considerar la autonomía escolar en la gestión de los conflictos como un asunto lineal y sencillo de abordar, ya que cada escuela tiene su propia cultura, así como un clima específico. De esta manera, se puede decir que la escuela tiene las oportunidades que les permite el uso de procesos alternativos de

---

gestión de conflictos, una vez que hay viabilidad jurídica para eso. Luego, depende de la escuela y la motivación de la comunidad escolar implantar o no dichos procedimientos.

Terminamos este capítulo haciendo referencia a algunos países donde se llevan a cabo programas de resolución de conflictos y mediación escolar, como por ejemplo en los Estados Unidos de América, Argentina, Brasil, Nueva Zelandia, Australia o Canadá; en Europa, podemos encontrar experiencias de esta índole en países como el Reino Unido, Portugal, España, Francia, Suiza, Bélgica, Polonia, Alemania, entre otros.

En el **cuarto capítulo** se hace un enfoque sobre la resolución de los conflictos y se esbozan las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos.

La resolución de los conflictos es definida en la literatura como una corriente innovadora, ya que está basada en un discurso de resolución de conflictos de forma pacífica y no violenta, en el que el principal objetivo es que los resultados son positivos para ambas partes.

La resolución de los conflictos es vista como un conjunto de procedimientos, empleando técnicas de comunicación y de pensamiento creativo para que se puedan construir soluciones aceptables para las partes implicadas. Los procesos de resolución de conflictos incluyen la negociación, conciliación, arbitraje, el juicio y la mediación. En todas estas estrategias, con la excepción de la negociación, se utiliza una tercera persona para ayudar a resolver los conflictos. Todos ellos, menos el arbitraje, dejan la decisión final a cargo de las partes implicadas.

De esta manera, esta nueva concepción de resolución de conflictos es un proceso activo y constructivo de cada una de las partes implicadas en el conflicto, provocando cambios en la comprensión de las diferencias de cada uno en relación al problema y sus actitudes.

Por último, en el **quinto capítulo**, profundizamos la estrategia de la mediación, como método de prevención y resolución de conflictos, y más concretamente la mediación entre iguales, su conceptualización e implicaciones. Hacemos también referencia a la transformación de la escuela a través de la resolución de los conflictos, al análisis de la mediación como medio facilitador de una cultura de paz.

---

La mediación además de proporcionar la resolución de conflictos, desarrolla en las partes implicadas, prácticas democráticas, como el respeto de los demás. (Jares, 2002)

La escuela puede encontrar en la mediación un método para la transformación creativa de los conflictos, aceptarlo como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, un potencial educativo de formación personal para la resolución de problemas de la vida, actuales y futuros.

La mediación escolar es un medio de diálogo y encuentro interpersonal, es una forma de resolver conflictos entre dos o más personas, con la ayuda del mediador, que es un tercero imparcial (no juzga, no impone soluciones y no opina sobre quién tiene razón) y que ayuda a las partes implicadas a comunicar, negociar y llegar a acuerdos mutuamente satisfactorios, o sea, las partes tienen que encontrar soluciones ganar-ganar.

Consecuentemente, entre los efectos a largo plazo de la mediación, destacamos la responsabilización, la cooperación cívica y el respeto por los demás y por sus opiniones, así como la ponderación de diferentes perspectivas de la suya en diversos contextos, especialmente en la interpretación textual en ámbitos académicos y programas de estudios.

Torrego (2003:5) avanza con la definición general de la mediación como "método de resolución de conflictos en la que dos partes en enfrentamiento acuden, voluntariamente, a una tercera persona imparcial, el mediador, con el fin de llegar a un acuerdo satisfactorio." Luego se refiere a la mediación escolar como "uno de los métodos más constructivos y eficaces en la resolución de conflictos en este contexto". Este método, todavía, según el autor, es un método pacífico y constructivo, en que ambas partes ganan.

La mediación entre iguales surge para ofrecer nuevas formas para abordar el conflicto en la escuela, pidiendo una participación activa de los estudiantes en el proceso de resolución de los problemas y conseguir que puedan responder mejor a los problemas que se presentan en el contexto escolar, dentro y fuera de la clase. Estos hechos nos llevan, por sí mismos, al ejercicio de una ciudadanía activa. La mediación entre iguales puede ser desarrollada en cada elemento de la comunidad educativa y no

---

sólo entre los estudiantes. Sin embargo, en este momento, limitaremos nuestro estudio en a la mediación entre iguales.

El concepto de *educación entre iguales* se basa en la idea de que los iguales son fuente de conocimiento y miembros activos de la comunidad educativa, capaces de impulsar acciones de desarrollo social y moral en sus escuelas. La participación de los alumnos en la resolución de los conflictos que surgen en su propio ámbito, recoge una dimensión práctica de la formación cívica para la ciudadanía, una de las claves de la educación en valores.

Idealmente, la mediación debe ser construida por sus compañeros, porque son los individuos de la misma franja etaria y con la misma función en la escuela y también porque se trata de grupos de 2+2 (2 estudiantes mediadores + 2 estudiantes en conflicto).

Por encima de todo, la mediación de iguales, enseña a los estudiantes un conjunto alternativo de competencias y de habilidades sociales que pueden ser aplicados en situaciones de conflicto. Se destaca que, los estudiantes de las escuelas donde se implementó un programa de mediación efectiva entre iguales, se enteran de que hay alternativas a la violencia para resolver problemas personales o de relacionamiento, contribuyendo así a la educación para la paz.

Los profesores desempeñan un papel importante en el proceso de resolución de conflictos, al transmitir valores a través de sus actitudes y sus decisiones, transmiten un mensaje lleno de valores. De esta manera, se podría decir que los profesores, a través de su desempeño, pueden contribuir para la mejora del clima escolar.

Uno de los principios básicos para la eficacia de programas de resolución de conflictos en las escuelas, radica en el hecho de que si se producen cambios en su actitud, tanto en los docentes, como en sus métodos de enseñanza. Así, la función del profesor ya no es solo la mera transmisión de conocimientos pero comenzó a centrarse en la creación de contextos más estimulantes del aprendizaje, la adquisición y desarrollo de competencias para que los estudiantes puedan enfrentar la sociedad actual. Por esta razón, deben tomar otro tipo de lenguaje (más atractiva y diversa) y una constante

demanda de saber, el *aprender a conocer* eterno y incesante de Delors, en una postura Socrática.

Este tipo de estrategia, la mediación entre iguales, produce beneficios muy importantes a todos los niveles; **a nivel de la sociedad** en general, porque al enseñar a los estudiantes un conjunto alternativo de competencias y de habilidades sociales, que pueden ser aplicados en situaciones de conflicto, los estudiantes se enteran de que hay alternativas a la violencia para resolver problemas personales e interpersonales, no sólo en el contexto escolar, sino también en contexto social; **el nivel más restringido de organización en la cual implementa**, mejorando el clima escolar, proporcionando un clima saludable de sana convivencia entre toda la comunidad educativa y por lo tanto, un clima propicio al aprendizaje; en lo que respecta **al propio individuo**, una vez que desarrollan habilidades inherentes a la escucha, la comunicación, la imparcialidad y acuerdo mutuo, aprenden a enfrentarse con los conflictos de forma constructiva y empiezan a solucionar mejor los conflictos, tanto a nivel personal, como entre las personas, promoviendo un crecimiento saludable y una formación integral. Según declarado por algunos testimonios.

*“Peer mediation programs have been shown to consistently reduce disciplinary referrals, violence levels, and suspension rates in rural, suburban, and inner-city schools. Student mediators, drawn from a cross-section of the student body, become positive leaders in the school, and their self-esteem, confidence, and conflict resolution skills improve. Additionally, peer mediation programs promote the use of conflict resolution skills among the entire student body.”*([www.esrnational.org/es/peermediation.htm](http://www.esrnational.org/es/peermediation.htm))

*"Los programas de mediación entre iguales se han demostrado para reducir sistemáticamente los procedimientos disciplinarios, los niveles de violencia, y tasas de expulsión en las zonas rurales y suburbanas, y en el interior de la ciudad. Estudiantes mediadores, que proceden de una sección transversal del cuerpo estudiantil, convertirse en líderes positivos en la escuela, y mejora su*

*autoestima, la confianza, y técnicas de resolución de conflictos. Además, los programas de mediación entre iguales promueven el uso de técnicas de resolución de conflictos entre toda la población estudiantil.*

*"(www.esrnational.org/es/peermediation.htm)*

*“Research shows that an effective peer mediation program can reduce fights, discipline referrals, suspensions, and expulsions, and increase positive school climate, teachers’ time teaching, and students’ time learning.”(www.educationworld.com)*

*"Las investigaciones demuestran que un eficaz programa de mediación entre compañeros puede reducir las peleas, las referencias de disciplina, suspensiones y expulsiones, y aumentar el clima escolar positivo, el tiempo de los profesores en la enseñanza y el tiempo de aprendizaje de los estudiantes. " (www.educationworld.com)*

Los efectos de este modelo son más visibles en los estudiantes que toman el papel de mediadores, una vez que desarrollan, además de otros, competencias, habilidades y aprenden los mecanismos necesarios para la adecuada gestión de cualquier tipo de conflicto que pueda surgir. Al asumir una actitud positiva ante el conflicto, previenen la ocurrencia de conflictos, verificando las diversas posibilidades de percepción de un evento en particular. Este hecho nos lleva a considerar la idea de llevar a cabo una rotación de roles, con mira a la generalización de los resultados obtenidos en el desempeño de cada una de estas funciones. De esta manera, cualquier estudiante participante en el proceso: aprender a enfrentar con los conflictos de forma constructiva, valora la comunicación efectiva; administra sus percepciones de manera menos conflictiva; comprende las razones de la diferencia; puede cambiar el modo de encarar la realidad y sobrepasa más fácilmente los conflictos generados por las relaciones humanas. Los beneficios directos para la mayoría de los alumnos de la escuela que implante este tipo de estrategia alternativa de resolución de conflictos, pueden resumirse de la siguiente manera:

- Mejora de la gestión de los conflictos (tanto a nivel personal o en el plano interpersonal); contributiva para su prevención y reductora de las sanciones o métodos disciplinarios;
- Mayor motivación para la frecuencia de la escuela y para el éxito de los aprendizajes;
- Promover un crecimiento sano y formación integral.

La implantación de la estrategia de la mediación entre iguales en contexto escolar asume un papel primordial entre las pedagogías que deben aplicarse en la escuela actual.

La estrecha relación de la mediación con las prácticas en clase, así como la reducción de la violencia y la indisciplina de los alumnos, son quizá las principales ventajas de la mediación.

Aumentando la capacidad interpretativa y favoreciendo el diálogo sincero, estamos recomendando posibilidades de entendimiento y, por tanto, reduciendo los conflictos. De esta manera, los profesores deben tener en cuenta todos los posibles efectos de la mediación, ajustando las estrategias de desarrollo de las actividades escolares (académicas y no académicas). Se establece un conjunto de relaciones interpersonales que, casi siempre tienen un carácter fundamental en la disminución del fracaso escolar.

Siendo la mediación una estrategia que tiene como objetivo principal enseñar a los estudiantes un conjunto alternativo de competencias y habilidades que pueden ser aplicados en situaciones de conflicto, éstos se enteran que hay alternativas a la violencia para resolver problemas personales o inter-personales. De esta manera, contribuyen a la educación para la paz.

Aún así, hay que señalar que los efectos de la implantación de la mediación van más allá de los muros de la escuela, con consecuencias más amplias y se trascienden a la comunidad local, dado que es allí donde la escuela está situada y donde viven cada día sus alumnos, algunos de sus profesores y sus funcionarios. Por lo tanto, creemos que el éxito es más rápido y más duradero, porque llegan a alcanzar contextos más amplios y pertenecientes a la realidad cotidiana de todos.

La mediación también presenta reflejos al nivel de sus propias familias. También aporta a este contexto, muchos beneficios (directamente a los elementos del hogar y, a continuación, implícitamente, para toda la comunidad). Esto se debe a que los jóvenes que aprendan a tratar el conflicto de una manera constructiva, llevan sus vivencias cotidianas de tal forma, que conducen los demás elementos de su familia a un mayor entendimiento y cooperación en la solución hipotética los conflictos familiares.

Sin embargo, el éxito de un proyecto de mediación en la escuela depende de la participación de todos los "actores" del contexto escolar. La escuela debe desarrollar un contexto de significados congruentes con la mediación. De poco servirán a los niños y los jóvenes estudiantes el hecho de que estén sensibilizados y capacitados para una cultura de diálogo, de escucha y de la pacificación de las relaciones interpersonales, si el discurso de los educadores y los profesores es incompatible con esta postura. Es decir, en las escuelas la mediación debe ser utilizada en todas las esferas de la vida escolar y con todos los sectores de la comunidad educativa.

La mediación tiene un papel fundamental en el desarrollo de la ciudadanía, al prevenir y aliviar las tensiones y violencias, dinamizar la vida colectiva, colaborando con el fin de modernizar y mejorar los servicios públicos esenciales y promover la inclusión social, cultural, política y económica de las poblaciones excluidas. Por lo tanto, la mediación es esencialmente un instrumento para promover la paz.

Estando la mediación insertada en la cultura de la Paz por la UNESCO, esta fomenta el uso de formas de resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la convivencia humana. Según la UNESCO, no hay paz sin ciudadanía y sin el respeto de los derechos humanos.

Continuamos con la segunda parte del trabajo presentado – **Marco Empírico - capítulo 6**. Para este estudio fue seleccionada la Escuela Básica 2º y 3º CEB (segundo y tercer ciclo) situada en el municipio de Felgueiras - Escola Básica 2.3 Dr. Leonardo Coimbra – Lixa. En este capítulo se define la metodología de investigación (diseño, procedimientos, muestra, instrumentos utilizados para la recogida de datos, y se presentan los objetivos generales y específicos).

Así, la elección de la temática surgió de la preocupación por dar respuesta a un problema que afecta cada vez más el sistema educativo y que tiene que ver, por un lado, con la actual escalada de los conflictos y sus efectos en la vida cotidiana de los estudiantes y educadores y, por otro lado, con la manera en que se administran en las escuelas. Los conflictos escolares, pueden producir efectos nocivos en el medio ambiente que se vive, lo que lleva a veces a situaciones más o menos graves de violencia. Este hecho puede producir efectos negativos en el proceso de enseñanza / aprendizaje y en la formación de ciudadanos responsables.

De acuerdo con el principio de que, como diría Jacques Delors (1996: 78), la educación debe ser "una experiencia global para llevar a cabo durante toda la vida, tanto en lo cognitivo y práctico". Por lo tanto, el aprendizaje de la escuela es un proceso formador que definirá cómo perspectiva y efectivo a lo largo del curso de la vida, teniendo más adelante consecuencias por la manera cómo fueran desarrollados anteriormente. Como también es corroborado por reyes y tal. (2002:32), la escuela tiene la función de

*fornecer referências e competências básicas que permitam aos indivíduos continuar, durante a vida, a desenvolver e a ampliar os seus conhecimentos em função de uma autonomia e de um projecto de vida com identidade, pautado por níveis elevados de afirmação e de vivência da cidadania.*

Debemos educar para una ciudadanía responsable, porque, como hemos visto, la ciudadanía no se aprende con conceptos teóricos, pero se aprende con la práctica. En este sentido, analizar la cuestión de la ciudadanía, tiene como objetivo la promoción de los valores fundamentales, que contribuyen para a la formación de ciudadanos conscientes, autónomos, críticos y responsables. Es una condición indispensable en la educación para la paz y contribuyendo para la construcción de una cultura de paz.

Un clima positivo en la escuela promueve en el alumnado un equilibrio socioemocional necesario para el desarrollo intelectual y personal. Así, se torna necesario el entrenamiento en habilidades sociales para prevenir hábitos comportamentales inadecuados y que faciliten las relaciones interpersonales unidas e integradas en el seno de cualquier grupo. Debemos ayudar a construir un ambiente

donde el alumnado se sienta bien y muestra con ello, una mayor predisposición intelectual hacia el aprendizaje.

La promoción de un clima escolar agradable logrado mediante una buena gestión de la resolución de conflictos en la escuela es, por supuesto, una vía para lograr ambientes propicios para el aprendizaje, respecto a niveles sociales, personales, académicos.

Por lo tanto, para que se desarrolle en la escuela un clima propicio para la formación de los niños o adolescentes, es necesario utilizar las prácticas que abarcan todos los ámbitos de la educación y no sólo respecto a los conceptos teóricos. Una de estas técnicas sería el aprendizaje de una gestión de conflictos que se adapte a los desacuerdos entre los estudiantes y entre ellos y los miembros de la comunidad escolar. Por tanto, utilizando estrategias que enseñan a enfrentar adecuadamente el conflicto.

Así, decidimos estudiar la mediación entre iguales, como un método alternativo de resolución de conflictos escolares en un centro del municipio de Felgueiras-Portugal.

La elección de la Escuela Básica 2º y 3º CEB (segundo y tercer Ciclo de Enseñanza Básica, (1º Eso)), en el municipio de felgueiras, se debió al hecho de que la dinámica de las prácticas que ahí es observada y la facilidad en la disponibilidad de datos. La investigación se centra en este nivel de educación, porque es el nivel de la educación, donde tenemos más experiencia y, actualmente, leccionamos. El rango de edad de este nivel de enseñanza varía entre doce y quince años de edad. A destacar que, también han contribuido a esta decisión, el hecho de que ser importante para el análisis de este proceso en una fase de edad que, en términos de desarrollo cognitivo y emocional, hay una gran injerencia y desviaciones en el grado de motivación de llamada de la escuela normal.

La resolución de conflictos es un tema relevante y actual que persiste en las escuelas, es decir, la manera cómo debemos enfrentar los conflictos y tratar de solucionarlos es una cuestión que nos preocupa a todos nosotros, los profesionales de la educación. Esperamos que este estudio pueda contribuir de alguna manera, para la construcción y la consiguiente mejora de algunos aspectos relevantes de la situación actual de la educación.

Siendo los conflictos y la violencia en las escuelas una preocupación de todos los profesores y educadores, tenemos la necesidad de poder contribuir para la construcción de un clima escolar donde reina la seguridad y la confianza, y donde hay espacio para el desarrollo de buenas relaciones y para enseñar y aprender.

Para que podamos encontrar la respuesta a estas preguntas, es importante conocer más claramente el clima escolar al nivel del conflicto con el propósito de contribuir positivamente a la creciente mejora.

Desde esta perspectiva, vamos a tratar de identificar el tipo de conflictos existentes en la escuela y hacer un análisis crítico sobre la implantación de la mediación entre iguales como estrategia de prevención y resolución de conflictos.

Consiguente, el objetivo principal del presente trabajo es **estudiar la mediación entre iguales, como estrategia eficaz en la prevención y resolución de los conflictos** y tomar conocimiento hasta qué punto, y en qué forma, esta estrategia puede contribuir para la prevención y resolución de conflictos en la escuela, así como para la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de habilidades y actitudes que permitirán a su intervención en la sociedad a la que pertenecen, – *“oportunidades laborales, carreras exitosas, la posibilidad de ganar y conservar un conjunto de amistades para toda la vida, y una familia unida y solícita: la posibilidad de disfrutar, en suma, de una mayor calidad de vida”* (Johnson & Johnson, 2002: 10), contribuyendo para el desarrollo de una educación para la Paz, para un ambiente de sana convivencia, favorable al aprendizaje. El objetivo de este trabajo nos lleva, en términos prácticos, al estudio del contexto de un centro de segundo y tercer ciclos de enseñanza básica en el municipio de Felgueiras (Portugal) y realizando propuestas para su mejora.

El desarrollo práctico del presente proyecto de investigación, así como su regulación dinámica, nos lleva a la formulación de objetivos más concretos. De este modo, la raíz de la extensión lógica del objetivo general se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el tipo de ambiente que se vive en el centro;
- Identificar el tipo de conflictos que ocurren en un centro de Escuela Básica 2º y 3º CEB, en el municipio de Felgueiras;

- Identificar los lugares dónde se producen los conflictos en mayor medida;
- Identificar las razones del conflicto en un centro en el municipio de Felgueiras;
- Recoger la opinión del profesorado, alumnos y padres con respecto a los conflictos que se producen en el centro;
- Definir el tipo de gestión/resolución de conflictos en el centro;
- Analizar la opinión de los alumnos sobre nuevas estrategias de resolución de conflictos, así como su participación en el proceso de resolución de problemas;
- Verificar si la mediación entre iguales contribuye para la prevención y resolución de conflictos en el centro;
- Constatar que la mediación entre iguales contribuye para un sano ambiente de convivencia, favoreciendo los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La metodología del presente trabajo es **descriptiva** y **ecléctica**, esto es, mixta, en la que se integran instrumentos de corte cuantitativo como el cuestionario, sobre conflictos escolares y mediación escolar (aplicados a alumnos, profesores y padres), complementados con otros instrumentos cualitativos (entrevista, grupo de discusión), a informantes privilegiados que, por su cargo, acción y responsabilidad tienen un buen conocimiento del fenómeno en estudio. De esta manera, se pretende conseguir una interpretación significativa, contextualizada y complementaria de los datos recabados procedentes de diferentes instrumentos y de codificación variada, aportando una mayor validez al trabajo a través de la triangulación de los datos obtenidos en los instrumentos utilizados.

La investigación se acerca de la tipología metodológica de **estudio de casos**, definido por “*um trabalho de descrição minuciosa sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo*”, siguiendo a Bogdan e Biklen (1994: 90).

La muestra la constituyen 30 profesores, 40 alumnos, 30 Encargados de Educación, en la pasión del cuestionario y realización de 5 entrevistas: a la directora de la escuela, la psicóloga, coordinadora de directores de clase, director de clase, coordinadora del GAAC (Gabinete de Apoio ao Aluno e Convivência); 8 personas que hicieron parte de la constitución del grupo de discusión: tres profesores, dos estudiantes mediadores de

conflictos, dos estudiantes y el psicólogo. En total, la muestra la constituyen 113 personas.

**El capítulo 7** - Estudia el análisis de los datos de la investigación. La recogida de datos se realizó con cuestionarios, entrevistas y un grupo de discusión. En este capítulo presentamos los datos obtenidos a partir de los cuestionarios: son analizados e interpretados siguiendo una metodología cuantitativa (resultados descriptivos provenientes del análisis estadístico, con el uso del programa SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) y Microsoft Excel, además de tablas de contingencia en el análisis descriptivo de las entrevistas y en la triangulación. Los datos obtenidos a partir de las entrevistas son analizados siguiendo una metodología cualitativa, categorizando los datos a raíz de una sintetización de los resultados, que posteriormente se ordenan en puntos de contingencia (comunes), seguimos igual procedimiento con los datos del grupo de discusión y finalmente llevamos a cabo una triangulación de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, los obtenidos a través de las entrevistas y los obtenidos a través del grupo de discusión, intentando dar respuesta a los objetivos específicos.

Finalmente, en el último capítulo, **capítulo 8**, le sigue la presentación de las conclusiones de la investigación y futuras líneas de investigación. Este capítulo estudia las conclusiones del trabajo, siguiendo la lógica de las preguntas planteadas al inicio de la investigación, y los objetivos generales y específicos, además de las conclusiones generales y específicas de la investigación. También propone futuras líneas de investigación con respecto a toda la investigación.

De esta manera, partiendo de los resultados obtenidos, se puede manifestar que *la mediación entre iguales previne y resuelve conflictos en la escuela de una manera positiva*. Los alumnos aprenden a manejar los conflictos de forma constructiva, desarrollan la capacidad para el diálogo y mejoran las habilidades de comunicación. Llegan a acuerdos que satisfagan las partes involucradas en el conflicto, y por lo tanto, se evitan conflictos que, en el futuro podrían dar lugar a conflictos de carácter más grave.

Hemos comprobado que esta estrategia también *resuelve conflictos, porque, desde su aplicación, se ha producido una disminución de los procedimientos*

*disciplinarios y se redujo sensiblemente el nivel de conflictos – educando a partir de ellos. Esta estrategia se convierte en efectivo, pues apela a una participación activa de los estudiantes en el proceso de resolución de problemas.*

*A pesar del el ambiente relacional en el centro ser bueno, favorable a la buena convivencia entre todos los elementos de la comunidad escolar, se verifica alguna agresividad verbal y física (en menor frecuencia) entre los alumnos, pero nada de alarmante. Casi nunca ocurren conflictos entre los alumnos y los profesores, así como entre alumno y personal no docente.*

*Los conflictos que se producen con más frecuencia en la escuela en estudio son los conflictos de relación/comunicación, destacando los siguientes ejemplos: agresión verbal (insultos, amenazas, acoso, hablar mal de alguien y el rumor) y agresión física.*

*Se ha verificado que la mediación no resuelve todo el tipo de conflicto, porque ni todos los conflictos son mediables. La mediación se presenta eficaz en la resolución de la mayoría de conflictos que surgen en la relación entre los alumnos: peleas, insultos, amenazas, malentendidos, rumores, etc., pero no suele parecer indicada en casos de violencia, maltratos, acoso, persecución y bullying.*

*El patio, pasillos, área de juegos, son las zonas del recinto escolar donde se producen más conflictos. Donde suelen ocurrir con mayor frecuencia las peleas, las agresiones físicas y las agresiones verbales. El aula es el lugar donde se producen menos conflictos.*

*Respecto a las razones para el apareamiento de situaciones de conflicto destacamos: la intolerancia, la intriga, la divergencia de opiniones, el incumplimiento de las normas, la competitividad entre los estudiantes, la falta de interés y motivación por la vida escolar. La falta de autoridad por parte de los padres y la falta de seguimiento de la familia en la vida escolar del estudiante. Los profesores atribuyen los casos de alumnos conflictivos a la mayor permisividad en la familia. Los alumnos conflictivos son, en su mayor parte, niños de padres poco atentos y poco presentes. Las familias deberían participar más activamente en las tareas escolares de sus educandos.*

*Con respecto a la resolución de conflictos, nos dimos cuenta de que las medidas más adoptadas son los métodos disciplinarios. (de carácter correctivo). Afirman que*

estas medidas, aunque tengan un carácter de formación, ni siempre tienen el efecto deseado, no obteniendo resultados a largo plazo, ya que no conducen a cambios en el comportamiento del alumno. *Generalmente los alumnos suelen resolver sus conflictos a través de medidas poco pacíficas, utilizando la agresión verbal o física. Todavía, hemos comprobado que los alumnos también solucionan algunos conflictos utilizando estrategias constructivas, recurriendo al diálogo, intentando resolver los problemas de la mejor manera para ambas partes, a través de la mediación entre iguales en el GAA (Gabinete de Apoyo al Alumno), pero esta no es la práctica más frecuente para la resolución de conflictos en la escuela. Sin embargo, todos los alumnos están de acuerdo con medidas más pacíficas para la resolución de los conflictos.*

Verificamos que la mediación entre iguales es más valorada en la prevención de conflictos, que en su resolución. Los participantes opinan que, al capacitar los estudiantes con habilidades sociales, les permiten resolver los problemas de forma pacífica, previniendo tanto conflictos entre sus compañeros, como el uso de la violencia directa e indirecta.

Hemos comprobado, que el clima del centro ha mejorado tras la implementación de la estrategia de la mediación entre iguales. Se nota un clima más pacífico y productivo. *Todos están de acuerdo que la mediación entre iguales contribui para la mejora del clima escolar.* Los docentes refieren que la mediación es una estrategia prometedora para mejorar el clima escolar, porque de ahí resultan consecuencias de nivel didáctico y pedagógico, es decir, *la mediación contribuye a un mejor clima escolar, favoreciendo los procesos de enseñanza/aprendizaje.* Y por último, resaltar que *la mediación entre iguales ha transformado positivamente el clima escolar en una cultura de paz.*

La demanda de caminos es importante para la construcción de la sociedad. Por lo tanto, entre las futuras líneas de investigación que surgen a partir del estudio realizado, podemos destacar las siguientes:

- Desarrollar un plan de capacitación dirigida a profesores y auxiliares de la acción educativa (personal no docente) en el área de resolución no violenta de conflictos y educación para la paz;

- 
- Programas de Entrenamiento en habilidades sociales (estilos asertivos, saber escuchar y dialogar), que podrían ser trabajados desde diferentes niveles de prevención, especialmente en los alumnos de primaria, con la idea de evitar que surjan comportamientos agresivos al encontrarse ante un conflicto en edades superiores.
  - Desarrollar un proyecto de educación para la convivencia que permita y promueva el intercambio entre los estudiantes, de tal manera que contribuya a la promoción de una cultura de paz, con el objetivo de se conocer y aprender a resolver los conflictos de manera positiva.
  - Realizar un estudio en las diversas áreas disciplinares, en el ámbito científico, sobre lo que piensan los profesores acerca del conflicto escolar y que estrategias utilizan en sus prácticas para evitar o solucionar conflictos en el aula por, promoviendo un ambiente de sana convivencia.

Además de estas líneas de investigación, podemos deducir otras implicaciones que deben ser considerados, tales como:

- La necesidad de revisar los valores y las acciones mediante el examen de la práctica pedagógica, orientándola hacia una educación en valores y derechos humanos y para la paz;
- Renovar los planes de estudios, contenidos y métodos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como principal objetivo lograr no sólo un aumento de los niveles de calidad en la educación como una mayor relevancia, teniendo en cuenta las necesidades de los educandos y de la sociedad, que sólo puede lograrse mediante la promoción de valores como los de esperanza, de paz, la felicidad y el bien común;
- Promover la educación en valores desde la educación infantil, para que los niños, desde muy temprano reciban instrucciones sobre actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver el conflicto por medios pacíficos y con un espíritu de respeto a la dignidad humana, de tolerancia y de no discriminación.

---

Este trabajo de investigación finaliza con la presentación de la bibliografía y los anexos que lo acompañan.

La convivencia es uno de los desafíos que actualmente se proponen en los centros educativos, considerando que tiene un papel muy importante para el buen funcionamiento de los mismos. Para que se consiga alcanzar la mejora curricular y la disminución del fracaso escolar los centros deben contemplar la convivencia. Se aprende más y mejor cuando hay climas positivos, a la vez se desarrollan personas con más valores de solidaridad, tolerancia y respeto cuando se construyen espacios sociales de responsabilidad y autorregulación dentro de un marco de consenso y respeto a las normas establecidas. En la mejora de la convivencia se pueden proponer programas de resolución de conflictos, entre ellos, la mediación entre iguales.

La mediación entre iguales surge como estrategia para abordar los conflictos en un centro escolar, previniendo y resolviendo conflictos. La participación de los alumnos en la resolución de los conflictos que surge en su propio ámbito, recoge una dimensión práctica de la formación cívica para la ciudadanía, una de las claves de la educación en valores.

Así, la mediación entre iguales genera una nueva cultura de paz, que favorece la adquisición de competencias y habilidades sociales para vivir en una sociedad justa e igualitaria. Esta concepción traslada al ámbito educativo, entendiendo el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.



## Introdução

Com a evolução da sociedade ao longo dos tempos, têm ocorrido mudanças sociais que, conseqüentemente têm implicado transformações na escola. Nos nossos dias, vivemos constantemente situações conflituosas, que foram tomando maiores proporções com a globalização. Todos os indivíduos, pelo facto de viverem em sociedade, experienciam situações conflituosas com o(s) outro(s).

Vivemos num mundo onde a conflitualidade tende a aumentar. Este facto é constatado através de estudos que mostram essa realidade. Deparamo-nos constantemente com conflitos armados com vista à defesa dos interesses dos países envolvidos, e à presença do fundamentalismo ideológico, que dura há já alguns anos e tem provocado inúmeros mortos. Os lugares mais conflituosos são aqueles onde se cruzam as três religiões monoteístas mais importantes da humanidade: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, originando uma guerra aberta entre o Estado de Israel e a Palestina.

Verifica-se que as pessoas dialogam cada vez menos, repudiam a diferença e desenvolvem de forma pouco assertiva a capacidade de comunicação, de atitudes de interesse e de respeito perante o outro. Infelizmente, estas situações conflituosas e agressivas que ocorrem na sociedade são projectadas para a escola. Por esse motivo as situações agressivas e violentas entre alunos estão a aumentar, possivelmente pelo reflexo do comportamento adulto.

Ao ser atribuída à escola a função de educar e de formar, esta funciona como um pilar de acção a nível pessoal, social e familiar. Actualmente, a escola não desempenha somente o papel de transmissão de conteúdos conceptuais, mas acima de tudo, a transmissão de valores como o respeito, a cooperação, a solidariedade, a igualdade, a não-violência, a tolerância, a democracia, entre outros, ou seja, tem a função de ensinar aos alunos atitudes que lhes permitam ser pessoas responsáveis e capazes de uma integração social positiva e participativa.

Sendo a escola um local onde diariamente convivem pessoas com características e personalidades diferentes, é natural que surjam divergências de opiniões dos mais variados tipos. Face a esta diversidade de comportamentos, o aparecimento de conflitos

surge de forma iminente e natural. Considerando o conflito como sendo toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento, todos os que vivem em sociedade têm experiência do conflito. O conflito é pois, parte integrante da vida e da actividade social, quer contemporânea, quer antiga. Contudo, o conflito pode levar a situações mais graves, como por exemplo de violência. A violência escolar continua a ser um tema que se encontra na ordem do dia nas escolas.

Por vezes sentimo-nos incapazes de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam dele. Geralmente, tanto na escola, como na vida, só se identifica o conflito quando este produz manifestações violentas. Deste modo, podemos chegar à conclusão que se ele se manifesta de forma violenta é porque este já existia antes na forma de divergência ou antagonismo e nós não soubemos ou não fomos preparados para o identificar.

Sendo a sociabilidade uma das principais características do ser humano é importante reflectir sobre a educação social e colectiva, ou seja, sobre o saber viver em sociedade, criando uma cidadania responsável por parte de todos os indivíduos.

Deste modo, devemos primeiramente educar pressupondo uma educação em valores, de forma que a pessoa cresça plenamente e se prepare convenientemente para a vida e para a integração em sociedade. A transmissão de valores às novas gerações foi e, será sempre uma preocupação das escolas e dos educadores. Actualmente, face ao fenómeno da globalização, cresce em todo o mundo a preocupação com a paz mundial e com o respeito dos direitos humanos, cabendo, assim, aos educadores e profissionais de educação a tarefa de educar as novas gerações numa cultura de não-violência, formando cidadãos capazes de promover a paz.

Contudo, as escolas como organizações de grandes dimensões são palcos de ocorrência de situações de conflito e, por vezes, de vários tipos de violência e de agressividade tanto de ordem directa, como a agressividade física, como de uma forma mais subtil, de ordem indirecta, a violência psicológica. Alguns estudos desenvolvidos recentemente sobre violência escolar referem um aumento de conflitualidade e de violência nas escolas, um aumento de comportamentos violentos e actos de agressividade física, verbal e psicológica tanto entre os alunos, como entre estes e os professores e auxiliares de educação educativa.

Esta realidade é uma preocupação que inquieta a todos nós, profissionais de educação, assim como toda a comunidade educativa, pois as situações de conflitos e de violência dificultam a convivência escolar e conseqüentemente são factores impeditivos de um clima de respeito mútuo, de relações positivas e sãs, essenciais ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, uma das maiores soluções reside no desenvolvimento de uma escola que promova a paz e a convivência através da educação. Para tal, é importante que se promovam programas de resolução de conflitos e programas educativos com o objectivo de melhorar o êxito escolar, aquisição de atitudes sociais e desenvolvimento de uma perspectiva moral.

No entanto, para se alcançar esta meta são precisas estratégias, entre as quais se destaca a prevenção de conflitos. O modo de prevenir a violência de nível individual assenta essencialmente na promoção de atitudes e comportamentos positivos e saudáveis nas crianças e nos jovens de modo a protegê-los durante o seu desenvolvimento.

A questão da conflitualidade nas escolas tomou maiores proporções aquando do aparecimento de grandes alterações com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) ao definir a universalidade do ensino básico de nove anos, obrigatório e gratuito, para todos os portugueses (art. 6º), assegurando uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes permita suprir as dificuldades inerentes às mutações sociais, bem como uma integração plena na sociedade, defendendo uma a ideia de uma escola de massas, sem descuidar a qualidade do ensino e da aprendizagem de crianças e jovens.

Enquanto, em tempos longínquos, a escola era procurada por alunos com determinado perfil, com expectativas padrões, passados semelhantes e com sonhos análogos, com a massificação da escola, foram levados para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes culturas e hábitos, com diferentes expectativas, com diferentes valores e com diferentes sonhos. Poder-se-á dizer que este conjunto de diferenças pode ser causador de conflitos que, se estes não forem trabalhados, podem provocar manifestações violentas.

Assim, se por um lado a massificação da educação garantiu o acesso a todos os alunos à escola, por outro lado levou para a escola uma complexa heterogeneidade social e cultural, ou seja, um conjunto de alunos com interesses, opiniões e desejos

muito díspares, levando a situações contraditórias. Estes acontecimentos já não são resolvidos pela imposição ou submissão, levando, por vezes, a situações de conflito. Deste modo, o conflito surge como um fenómeno de incompatibilidade entre as pessoas mediante o qual se percebem interesses, valores e aspirações contraditórias. O conflito visto como confronto de ideia, opiniões, interesses e crenças entre duas ou mais pessoas, pode conduzir a condutas violentas (Hernández, 2002).

Após a democratização do ensino, a escola passou não só a desempenhar as suas funções sociais como a instrução, socialização, educação e desenvolvimento dos alunos, mas também, segundo Costa (2003), passou a ter a função de “estacionamento”, pois por vezes este é o único espaço social capaz de os receber. Assim, e de acordo com o mesmo autor, a escola passou também a ter funções de controlo social e de custódia dos alunos.

De acordo com o art. 2º, nº4 da LBSE a escola tem de responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”. Assim, a escola tem de tentar responder a todas as realidades, pois cada aluno traz consigo percursos de vida diferentes.

A diversidade cultural e social que é trazida pelos alunos na escola actual, pode causar um desequilíbrio que provoca perturbações significativas na convivência dos alunos na escola. Por isso, o uso das tradicionais medidas disciplinares punitivas, o que o sistema educativo usualmente recorre, não pode continuar a ser uma estratégia que cumpra os requisitos formativos exigidos nos nossos dias. Pois as exigências colocadas nos dias de hoje à escola, não são imperativos de ordem meramente formativa académica, mas também de natureza social e pessoal.

A escola tem a função de socializar os alunos e as alunas, mas acima de tudo de educá-los, ajudando-os a discernir o que há de bom e mau na sociedade para a construção de uma sociedade melhor. Devemos dar mais valor à relação afectiva que se estabelece, através dos valores, entre os educandos e os educadores, no processo ensino-aprendizagem, do que propriamente à transmissão de conhecimentos. Por estas razões, não é suficiente saber, é necessário ajudar as pessoas a desenvolver as suas capacidades, ensiná-las a conviver com a diversidade e ajudá-las a decifrar o conhecimento. (Anaut et al.: 2002)

No Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI da UNESCO (Delors, 2000:77) refere que a educação ao longo da vida está baseada em quatro pilares do conhecimento: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Refere ainda que temos de pensar na educação de uma maneira mais abrangente. De igual modo, os quatro pilares de educação não podem estar separados. Sem eles a educação já não seria a mesma. No entanto, considera como ponto crucial para uma sã convivência e como pilar da educação para a paz o aprender a conviver, pois adquirimos uma compreensão dos outros, da sua história, tradições e valores espirituais. Assim, verificamos que a escola deve promover, por um lado, uma educação que contribua para a formação integral do indivíduo e, por outro que promova uma educação democrática.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoa: espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal. O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 2000: 85, 86) afirma que «todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida».

Sublinha-se ainda a importância de aprender a ser, porque a aprendizagem resulta da harmonia entre as exigências do indivíduo, do seu grupo social e da sociedade onde se insere (Marcovitch, 2001).

No que respeita ao *aprender a viver juntos*, a escola deve promover uma educação democrática, isto é, uma educação que se adapte às características de cada pessoa e que a pedagogia do reconhecimento do outro e dos valores, ajude as pessoas a conviver como autênticos cidadãos (Cortina, 2000). Implica ainda uma relação social que vá mais além da simples “coexistência” entre pessoas, pois “*implica la realización práctica de ciertos comportamientos en cuanto a respecto mutuo, a cooperación voluntaria y a compartir responsabilidades*” (Martínez Navarro, 2004:184).

O conflito em contexto escolar pode-se manifestar de diversas formas, entre: grupos de alunos, os alunos e os funcionários, os alunos e os professores, os professores e família, entre alunos e o órgão de gestão. Ultimamente a frequência dos conflitos e a sua gravidade têm sido uma constante, dando origem a um clima de mal-estar entre os

professores, alunos e entre os vários elementos da comunidade escolar. Este clima pode também constituir um factor determinante no insucesso e /ou abandono escolar.

Tendo em mente esta problemática em contexto escolar urge identificar o tipo de conflito, assim como propor uma utilização de estratégias alternativas para a sua resolução, sendo uma delas a mediação escolar, que é destacada pela UNESCO como um instrumento de promoção da paz nas instituições de ensino.

A UNESCO tem como principal missão a construção da paz, como é referido no artigo 1º da sua constituição: “O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo”. (<http://www3.unesco.org/manifesto2000>)

Para que a paz e a não-violência prevaleça, temos que promover uma cultura de paz nas escolas, fazendo uma revisão dos currículos que promovam uma educação em valores e aposte na resolução de conflitos através do diálogo.

*by revising the educational curricula to promote qualitative values, attitudes and behaviours of a culture of peace, including peaceful conflict-resolution, dialogue, consensus-building and active non-violence.*

([http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm))

No entanto, a UNESCO, para além de promover a paz, procura promover outros valores como a tolerância, a solidariedade, o respeito pelo outro, contribuindo para o desenvolvimento das democracias no mundo e o respeito pelos direitos humanos. A mediação de conflitos surge destacada pela UNESCO como um instrumento de construção de uma cultura de paz. Esta cultura é definida pela UNESCO como um conjunto de valores e comportamentos que rejeitam a violência, prevenindo os conflitos e resolvendo os problemas por meio do diálogo e da negociação entre os indivíduos e as nações, como é referido na Declaração da Cultura de Paz da UNESCO A/RES/53/243, no seu 1º artigo:

*A culture of peace is a set of values, attitudes, traditions and modes of behaviour and ways of life based on: (a) Respect for life, ending of violence and promotion and practice of non-violence through education, dialogue and cooperation (...)*

([http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm))

Deste modo, a educação surge como o principal meio de divulgação da cultura de paz e dos valores. É neste contexto que a mediação escolar surge como estratégia de prevenção e resolução de conflitos como uma das propostas da UNESCO para a promoção da paz, uma vez que ensina a encarar o conflito como algo natural e positivo, a gerir os conflitos entre os membros da comunidade criando um melhor ambiente escolar e, para além disso, os benefícios desta estratégia, transporta os muros da escola.

Assim, perante esta realidade, decidimos estudar a mediação entre pares, como estratégia eficaz na resolução e prevenção de conflitos e tomar conhecimento até que ponto, e de que modo, a mediação escolar pode contribuir para a prevenção e resolução de conflitos na escola e, conseqüentemente, para a formação integral dos alunos, desenvolvendo competências e atitudes que permitam a sua intervenção na sociedade da qual fazem parte – *“oportunidades laborales, carreras exitosas, la posibilidad de ganar y conservar un conjunto de amistades para toda la vida, y una familia unida y solícita: la posibilidad de disfrutar, en suma, de una mayor calidad de vida”* (Johnson & Johnson, 2002: 10), contribuindo para a educação para a paz, para um ambiente de sã convivência, favorável à aprendizagem.

Deste modo, damos início ao presente trabalho, cujo título escolhido é: *A Mediação Entre Pares - Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos: Estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras/Portugal.*

Sendo os conflitos e a violência nas escolas, uma preocupação sentida por todos os educadores, encontra-se presente a necessidade de poder contribuir para a construção de um clima escolar onde reine a segurança e a confiança, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações de convivência e onde haja espaço para ensinar e para aprender.

Este trabalho de investigação compreende duas partes. A primeira parte da investigação - **Marco Teórico** é composta por cinco capítulos e a segunda parte da investigação – Marco Empírico compreende três capítulos.

No primeiro capítulo subordinado ao tema *Clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados com o conflito escolar*, faz-se uma breve contextualização conceptual, para melhor se compreender a problemática da conflitualidade escolar, fazendo a diferenciação entre o conceito de indisciplina, de violência, de *bullying* e de conflito. Dado o teor da nossa investigação, este último conceito é mais desenvolvido neste primeiro capítulo. Assim, abordamos as dimensões do conflito, apresentamos as perspectivas teóricas do conflito, que se encontra divididas em teorias sócio-psicológicas e teorias desenvolvimentais. Segue-se uma abordagem sobre os factores que conduzem ao aparecimento do conflito, destacando-se os factores ambientais como a sociedade, a família, os meios de comunicação e a escola; factores cognitivos e sociais e os factores de personalidade, estudamos a tipologia de conflitos e analisamos ainda os estilos de abordagem do conflito, ou seja, diferentes maneiras de enfrentar o conflito por parte dos indivíduos.

Finalizamos o primeiro capítulo com uma pequena abordagem do conflito em contexto escolar, referido que sendo a escola o local próprio para que os conflitos ocorram, esta não deve ter uma atitude repressora e punitiva, que é a forma clássica de lidar com os conflitos, mas uma atitude de acolhimento de todos os comportamentos como indícios dos estados em que os indivíduos se encontram.

O segundo capítulo foca o desenvolvimento sócio-emocional na adolescência, período em que se dão transformações físicas, social (mudanças na relação com os pais, amigos, sexo oposto) e psíquico (mudanças ao nível cognitivo e no modo de se ver a si próprio). A adolescência é, assim, considerada uma fase de conflitos inerentes (explícitos, implícitos ou ocultos), melhor resolvidos por uns, pior por outros; dependendo o êxito e rapidez de resolução da capacidade dos jovens se relacionarem consigo próprios e com os outros.

A construção do *self* e da identidade na adolescência são dois aspectos também abordados neste capítulo. Durante a adolescência, adquire grande importância a construção de uma representação sobre o que se é e qual a nossa posição no mundo, ou

seja, significa a percepção que um indivíduo possui de si mesmo, das suas características e atributos particulares. À medida que as crianças se desenvolvem, não só se compreendem melhor e constroem auto-retratos mais próximos e realistas, como também avaliam as qualidades que percebem possuir. Este aspecto avaliativo do *self* é denominado auto-estima.

Passamos a analisar os factores de risco e de protecção na adolescência. Nesta fase do ciclo vital, o indivíduo experiêcia uma crise ou conflito entre a identidade positiva e a confusão da identidade.

Por fim, abordamos a temática do adolescente e a escola. A escola é também vista como o espaço em que os adolescentes encontram os seus pares. Será importante que os jovens aí encontrem hipóteses de formação promovidas por um clima de bem-estar e por uma cultura de aprendizagem baseada na ultrapassagem de desafios, através de uma metodologia de exploração e descoberta, para que consigam delinear perspectivas de sucesso nas suas vidas. A criação de um ambiente propício, sem actos violentos, sem graves conflitos é factor preponderante para tal, uma vez que “o ambiente com que as pessoas interagem tem uma influência extremamente importante no desenvolvimento do seu potencial individual. Esta influência é mais significativa na adolescência do que em qualquer um dos outros períodos de desenvolvimento” (Sprinthall & Collins, 2003: 565).

No terceiro capítulo faz-se uma breve análise histórica acerca da intervenção sobre a resolução de conflitos em meio escolar e um resumo da evolução dos normativos que focam penalizar casos de alunos indisciplinados (posterior ao 25 de Abril de 1974), assim como a autonomia que as escolas possuem na escolha dos processos de resolução de conflitos. Também apresentamos uma breve síntese sobre as referências históricas da resolução de conflitos e análise da implementação de programas de resolução de conflitos em alguns países.

No quarto capítulo expõe-se as estratégias utilizadas na resolução de conflitos – mediação, negociação, arbitragem, conciliação e julgamento. Em todas estas estratégias, com excepção da negociação, utilizam uma terceira pessoa para ajudar a resolver os conflitos. Todas elas, menos a arbitragem, deixam a decisão final a cargo das partes em disputa. Esta nova concepção sobre a resolução de conflitos incide num processo activo

e construtivo de cada indivíduo interveniente no conflito, conduzindo a transformações na compreensão das diferenças de cada um em relação ao problema e às suas atitudes.

Finalmente, no quinto capítulo, fazemos uma abordagem mais aprofundada da estratégia de mediação, como medida para a prevenção e resolução de conflitos, mais especificamente sobre a mediação entre pares, sua conceptualização e implicações. Referimo-nos ainda à transformação da escola através da resolução de conflitos, à análise da mediação como um meio facilitador para uma cultura de paz.

A mediação para além de proporcionar a resolução de conflitos, desenvolve em ambas as partes hábitos democráticos, tais como o respeito pelo outro. (Jares, 2002)

A escola pode encontrar na mediação uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aceitando aproveitá-los como uma oportunidade de crescimento e de mudança, um potencial educativo e de formação pessoal para a resolução dos problemas da vida, actuais e futuros.

A mediação escolar é um meio de diálogo e de reencontro interpessoal, de resolução dos conflitos, em que um terceiro, neutro e imparcial, auxilia os indivíduos a comunicar, a negociar e a alcançar compromissos mutuamente satisfatórios. Ao enfrentar os seus adversários num ambiente não punitivo, como a mediação, leva os alunos a aceitar responsabilidades pelas suas acções.

Este tipo de estratégia, a mediação entre pares, produz benefícios muito significativos a todos os níveis; **ao nível da sociedade** em geral, pois ao ensinar aos alunos um conjunto alternativo de competências que podem ser aplicadas em situações de conflito, estes aprendem que existem alternativas à violência para resolver problemas pessoais e inter-pessoais, não só em contexto escolar, mas também em contexto social; **ao nível mais restrito da organização em que se implementa**, melhorando o clima escolar, proporcionando um clima salutar de sã convivência entre todos os elementos da comunidade educativa e conseqüentemente um clima propício à aprendizagem, restaurando amizades e criando novas. Estes factores conduzem a escolas mais saudáveis e produtivas; e ainda no que se refere **ao próprio indivíduo**, uma vez que desenvolvem competências essenciais à vida: escuta activa, transmissão de sentimentos, empatia, acordo mútuo e resolução de problemas de forma criativa. Aprendem a lidar

---

com o conflito de forma constructiva e passam a gerir melhor os seus conflitos, quer a nível pessoal, quer a nível inter-pessoal, tendo influência positiva na sua auto estima e confiança, promovendo um crescimento saudável e de formação global.

Sendo a mediação uma estratégia que tem como objectivo primordial ensinar aos alunos um conjunto alternativo de competências que podem ser aplicadas em situações de conflito, estes aprendem que existem alternativas à violência para resolver problemas pessoais ou inter-pessoais. Deste modo, contribuem para uma educação para a paz.

Estando a mediação inserida na Cultura de Paz da UNESCO, esta incentiva a utilização de formas pacíficas de solução de conflitos em todos os âmbitos da convivência humana. De acordo com a UNESCO, não há paz sem cidadania e sem respeito aos direitos humanos.

Dando seguimento ao trabalho, apresentamos a segunda parte – **Marco Empírico** - Capítulo 6. Neste capítulo é elaborado o respectivo desenho de todo o trabalho prático a executar. É apresentada a justificação e o problema de investigação, a metodologia utilizada, assim como, as técnicas, a amostra seleccionada e os instrumentos utilizados. Foi seleccionada, para este estudo uma escola do ensino básico 2º e 3º ciclo de ensino do concelho de Felgueiras, Portugal.

O sétimo capítulo contempla a análise e interpretação dos dados. Estes dados são obtidos a partir de instrumentos de ordem quantitativa, com a aplicação dos questionários (resultados descritivos a partir de uma análise estatística e tabelas de contingência) com recurso ao programa SPSS 20.0, (Statistical Package for Social Sciences). Os dados obtidos da aplicação das entrevistas, dão origem a uma análise qualitativa, colocada por categorização, dando seguimento a uma sintetização de resultados, que posteriormente são colocadas em pontos de contingência (comuns). Seguidamente, discutem-se os dados, fazendo a triangulação ao nível de resultados obtidos dos diferentes instrumentos (questionários, entrevistas e grupo discussão), procurando responder aos objectivos específicos.

Finalmente, no capítulo 8, são apresentadas as conclusões gerais e específicas de acordo com as questões colocadas no início da investigação, com os objectivos gerais e

específicos e ainda a conclusão geral da investigação. Neste capítulo também são apresentadas as futuras linhas de investigação.

Após as conclusões, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas e, num outro fascículo, reúnem-se os anexos correspondentes ao material elaborado para a presente investigação.

Esperamos que este trabalho seja um começo de futuros estudos possíveis mencionados na última parte do nosso trabalho.

---

## Introduction

Society has changed throughout the time and so many social changes have occurred, which have consequently originated changes in school. Nowadays, we constantly live conflicting situations that have been taking higher proportions with globalisation. As we live in society, we have already experienced conflict situations with the other(s).

We live in a world where conflict tends to increase, which is proved by studies developed in this area. We are constantly facing armed conflicts in which the main goal is the defense of the interests of the countries involved. The existence of ideological fundamentalism is also considered one of the biggest concerns, which has been lasting for some years and has already caused countless deaths. The most quarrelsome places are those where the most three important monotheistic religions of humanity clash: Judaism, Christianity and Islam, causing an open warfare between the State of Israel and Palestine.

Nowadays people dialogue less, repudiate the difference and do not develop neither communication skills nor attitudes of interest and respect for the others in an assertive way. Unfortunately, these conflicting and aggressive situations that occur in society are projected to school. For this reason, aggressive and violent situations between students are increasing, possibly due to the reflection of adult behavior.

As the function of educating and training people is given to the school, this institution works as a pillar of action in a personal, social and family level. Nowadays, school plays not only the role of transmitting conceptual content, but also, above all, the one of the transmitting some important values, such as respect, cooperation, solidarity, equality, non-violence, tolerance, democracy, among others, i.e. it has the function of teaching students attitudes that enable them to be responsible citizens and capable of a collaborative, positive social integration.

School is regarded as a place where people with different characteristics and personalities interact daily, therefore it is natural that different opinions of the most varied types clash. Due to this diversity of behaviors, the outburst of conflicts is an imminent and natural fact. Considering conflict as a disagreement through which the

---

parties involved perceive a threat to their needs, interests or concerns, all people who live in society have experienced conflicting situations. Conflict is, therefore, an integral part of life and social activity, either contemporary or ancient. However, conflict may lead to more severe situations, such as violence. So, school violence continues to be a theme that is on the agenda in schools.

Sometimes we feel unable to identify the circumstances that derive from conflict or result from it. Generally, both in school, as in life, conflict is only identified when it produces violent demonstrations. So, we can come to the conclusion that if it is revealed in a violent manner, it is because it has already existed before in the form of divergence or antagonism and we were unable or we were not prepared to identify it.

Being sociability one of the main characteristics of the human being, it is important to reflect on the social and collective education, i.e. to know how to live in society, creating responsible citizenship in everybody.

Thus, we must first educate assuming an education in values, so that the individual grows up in plenitude and is properly prepared for life and integration in society. The transmission of values to the new generations has been and will always be a constant concern of schools and educators. Presently, on account of the phenomenon of globalisation, the concern with world peace and respect for human rights is growing throughout the world, and, thus, educators and educational professionals have the task of educating the new generations in a culture of non-violence, training citizens who are able to promote peace.

However, schools as large organizations are the stage where conflicting situations and, sometimes, a variety of types of violence and aggression both direct, as physical aggressiveness, and in a more subtle way - psychological violence- occur. Some studies recently developed on school violence show an increase of violence and conflict in schools, an increase of violent behaviors and acts of physical, verbal and psychological aggression both among students and between these and teachers and ancillary staff.

This reality worries all of us, educational professionals, as well as the entire educational community, since situations of violence and conflict make school

---

environment more difficult and, consequently, are obstacles to an environment of mutual respect, positive and healthy relationships that are essential to the development of the teaching and learning process. Thus, one of the largest solutions is the development of a school that promotes a culture of peace and harmony through education. So, it is important to promote conflict resolution programs and educational programs so that the educational success, the acquisition of social attitudes and the development of a moral perspective can be improved.

However, in order to achieve this goal it is required to use some strategies, such as conflict prevention. The way of preventing violence at an individual level is essentially based on the promotion of positive and healthy attitudes and behaviors in children and young people in order to protect them during their development.

The issue of conflicts in schools took larger proportions with the major changes in education, with the publication of the law - *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro)* which defines the universality of basic education for nine years, obligatory and free, to all Portuguese (article 6), ensuring a general training common to all the Portuguese that enables them to overcome the difficulties inherent to social changes, as well as a full integration in society, defending the idea of a school of masses, without neglecting the quality of teaching and learning of children and young people.

In the past, school was attended by students with a certain profile, with expectations patterns, similar pasts and dreams. Later, with the school of masses, students with different experiences, different habits and cultures, different expectations, different values and different dreams were put together in the same space. It can be said that this set of differences may cause conflicts that, if are not well managed, can cause violent situations.

Thus, if on the one hand, the school of masses guaranteed the access of all types students to school, on the other hand, it took a complex social and cultural diversity to school, i.e. a set of students with very different interests, opinions and desires, leading to contradictory situations. These situations are no longer solved by the imposition or submission leading, sometimes, to conflict situations. Therefore, conflict emerges as a phenomenon of incompatibility between people due to contradictory interests, values

---

and aspirations. The conflict is seen as a confrontation of ideas, opinions, interests and beliefs between two or more people that can lead to violent conducts (Hernandez, 2002).

After the democratization of education, school started not only to play its social functions, such as education, socialization and development of students, but also, according to Costa (2003), the function of "parking", because sometimes this is the only proper social space for them. Therefore, according to the same author, school also began to perform the function of social control, as well as the custody of the students.

According to the article number 2, 4 of LBSE (*Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro)*), school has to respond to "the needs resulting from the social reality, contributing to the full and balanced development of one's personality". Thus, school must do an attempt to answer to all these realities, since each student brings along different paths of life.

The cultural and social diversity that is brought to school by students today may cause an instability that causes significant disturbances in students' relationships at school. Therefore, the use of the traditional disciplinary punishing strategies, that the educational system usually puts into practice, cannot be an effective strategy for training people nowadays. The demands required to today's schools are not purely academic, but also social and personal.

School has the function of socializing students, but, above all, educating them, helping them to distinguish what is good and bad in society so that they can build a better society. We must focus on the affective relationship established through the values, between learners and educators, in the teaching and learning process, rather than the transmission of knowledge. For these reasons, it is not enough to know, it is essential to help people develop skills, teach them how to live with diversity and help them explain knowledge. (Anaut et al. : 2002)

In the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Delors, 2000:77) it is stated that education throughout life is based upon four pillars of knowledge: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. It is also expressed that "We must start to think about

education in a more all-encompassing fashion. Likewise the four pillars cannot stand alone. Without all the four pillars education would not be the same". However, "learning to live together" is considered as a crucial point for the development of a healthy sociability at school and as a pillar of Peace Education, as we develop an understanding of the others and their history, traditions and spiritual values. Therefore, school should promote, on the one hand, an education that contributes to the integral training of the individual and, on the other hand, to promote a democratic education.

Education should contribute to the whole development of the person: spirit, body, intelligence, sensitivity, aesthetic sense and personal responsibility. In the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Delors, 2000: 85, 86) it is stated that "all human beings must be prepared to elaborate autonomous and critical thoughts and to formulate their own judgments of value, so he can decide, for himself, how to act in the different circumstances of life".

The importance of "learning to be" is also emphasized, because learning results from the harmony between the demands of the individual, of his social group and of the society where he belongs (Marcovitch, 2001).

As far as *learning to live together* is concerned, school must promote a democratic education, that is, an education adapted to the characteristics of each individual and that the recognition pedagogy of the other and of his values will help people to live as true citizens (Curtain, 2000). It also implies a social relationship that goes beyond the simple "coexistence" between people, because it " *implica la realización práctica de ciertos comportamientos en cuanto a respecto mutuo, a cooperación voluntaria y a compartir responsabilidades*" " Implies the practical performance of certain behaviors in terms of mutual respect, voluntary cooperation and sharing of responsibilities" (Martínez Navarro, 2004:184).

Conflict in school context can manifest itself in many different ways, between: groups of students, students and staff, students and teachers, teachers and family, between students and the head office. Lately the frequency of serious conflicts is leading to an environment of discomfort among teachers, students and the others participants of the school community. This atmosphere can also be a determining factor in school failure and /or school abandonment.

Bearing in mind this problem in the school context, there is an urgent need to identify the type of conflict, as well as propose the use of alternative strategies for its resolution, and one of them is school mediation, which is highlighted by UNESCO as a tool for promoting peace in educational institutions.

The main mission of UNESCO is the construction of peace, as is it expressed in the first article of its constitution: "The purpose of the Organization is to contribute to peace and security, promoting cooperation among nations through education, science and culture, aiming to promote universal respect for justice, the rule of law and human rights and fundamental freedoms affirmed to the peoples of the world". ([Http://www3.unesco.org/manifesto2000](http://www3.unesco.org/manifesto2000))

To maintain peace and non-violence in the world, a culture of peace must be promoted in schools, making a review of the curricula that encourage education in values and focuses on conflict resolution through dialogue.

*by revising the educational curricula to promote qualitative values, attitudes and behaviours of a culture of peace, including peaceful conflict-resolution, dialogue, consensus-building and active non-violence.*

([http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm))

However, UNESCO, besides promoting peace, tries to promote other values, such as tolerance, solidarity, respect for others, contributing to the development of democracies in the world and to the respect for human rights. Conflict Mediation appears highlighted by UNESCO as a mean of building a culture of peace. This culture is defined by UNESCO as a set of values and behaviors that reject violence, preventing conflicts and solving problems through dialogue and negotiation between individuals and nations, as stated in the Declaration of Peace Culture of UNESCO to /RES/53/243, in its first article:

*A culture of peace is a set of values, attitudes, traditions and modes of behaviour and ways of life based on: (a) Respect for life, ending of violence and promotion and*

---

*practice of non-violence through education, dialogue and cooperation (...)*

([http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm))

Thus, education appears as the main mean of diffusion of a culture of peace and of values. It is in this context that school mediation comes up as a strategy of conflict prevention and resolution as one of the proposals of UNESCO for the promotion of peace, since it teaches to manage/face conflict as something natural and positive, to manage conflict between members of the community by creating a better school environment and, furthermore, the benefits of this strategy go beyond school walls.

Thus, facing this reality, we decided to study peer mediation as an effective strategy on conflict resolution and prevention and to be aware of how the school mediation may contribute to the prevention and resolution of conflicts at school and, consequently, to the integral formation of students, developing skills and attitudes that will enable their intervention in the society they belong to— “Job opportunities, successful careers, the possibility of win and keep a set of friendships for a lifetime, and an united and helpful family: the possibility of enjoying, in sum, a greater quality of life ” (Johnson & Johnson, 2002: 10), contributing to peace education, for a healthy environment of sociability favorable to learning.

In this way, we begin the present work, whose title is: Peer mediation - a strategy for conflicts prevention and resolution: a case study in a school of 3<sup>rd</sup> cycle (of the Basic education) in the county of Felgueiras/Portugal.

As conflicts and violence in schools are a concern common to all teachers and educational professionals, it is necessary to contribute to the improvement of a school environment where security and confidence are clearly visible present and where the development of good relationships can take place and where it is possible to teach and to learn.

This study is divided in two parts. The first one, which is theory, is organized in five chapters and the second part, which is practical, integrates three chapters.

---

In the first chapter, dedicated to the clarification and differentiation of various concepts related to school conflict, a brief conceptual background is done in order to better understand the problem of school conflicts, making the distinction between the concept of indiscipline, violence, bullying and conflict. Due to the content of our study, this last concept is further developed in this chapter. Thus, we make an approach to the conflict dimensions; we present theoretical perspectives on conflict, which are divided into socio-psychological theories and developmental theories. Then we also make an approach to the factors that lead to the appearance of conflict, highlighting the environmental factors, such as society, family, the media and school; cognitive and social factors and personality factors. We studied the types of conflicts and we also analysed the conflict management styles, that is, the different ways of dealing with the conflict by the individuals.

This chapter ends with a short approach to conflict in school context, as school is considered the proper place in which conflicts can occur. So, school should not have a repressive and punitive attitude towards conflicts, which is the classic way of conflict management, but accept all behaviors as signs of the states in which the individuals are.

The second chapter focuses on the socio-emotional development in adolescence, a period in which physical, social (the relationship with parents, friends, opposite sex) and mental (cognitive level and the way of seeing himself) changes occur. Thus, adolescence is considered a phase of inherent conflicts (explicit, implicit or hidden), solved in a better way by some, in a worse way by others, depending on the success and speed of young peoples' resolution capacity in their relationships with themselves and with the others.

In this chapter we also deal with the formation of the self and of the identity in adolescence. The construction of a representation of what the individual is and his/her position in the world is of great importance during adolescence, i.e. it means the perception that an individual has of himself, his characteristics and special attributes. Inevitably, as children develop, they not only understand themselves in a better way and build closer and more realistic self-portraits, but also evaluate the qualities that they perceive to possess. This evaluation aspect of the self is called self-esteem.

---

Then we examine the risk and protective factors in adolescence. The emergence of an identity crisis occurs during the teenage years in which people struggle between feelings of identity versus role confusion.

At last, we make an approach to the topic of adolescence and school. School is also seen as the space in which teenagers co-exist with their peers. It is important that young people can find opportunities of training promoted by a safe school environment and by a lifelong learning culture based on overcoming challenges, using a method of exploration and discovery, so that they can outline prospects for success in their lives. So, it is important to create a safer and more peaceful environment, without violence, without serious conflicts, as "the environment in which people interact has an extremely important influence in the individual development. This influence is more significant in adolescence than in other stages of development "(Sprinthall & Collins, 2003: 565).

In the third chapter we do a brief historical analysis about school conflict resolution and a summary of the evolution of the norms that focus on penalizing cases of indiscipline (after the April 25, 1974), as well as the autonomy of schools concerning conflict resolution procedures. It is also presented a brief overview of the historical references of conflict resolution and the analysis of the implementation of conflict resolution programs in some countries.

In the fourth chapter we found a description of the strategies for conflict resolution: mediation, negotiation, arbitration, conciliation and trial. All of these strategies, except the negotiation, use a third person to help conflicts resolution. All of them, apart from the arbitration, leave the final decision to the parties in dispute. This new conception on conflict resolution is based on an active and constructive process of each participant in the conflict, leading to changes in the understanding of the differences of each one concerning the problem and their attitudes.

Finally, in the fifth chapter, we take a deeper approach of the mediation strategy as a way of conflict prevention and resolution and, more specifically, of peer mediation, its conceptualisation and implications. We also make reference to the school transformation through positive conflict resolution, to the analysis of mediation as a facilitator mean for a culture of peace.

---

Mediation provides not only conflict resolution but also develops in both parties democratic practices, such as respect for the other. (Jares, 2002)

School can find in mediation an approach to the creative transformation of conflicts, accepting it and viewing conflict as an opportunity for personal growth and for change, an educational potential and personal training for solving day-to-day and future problems of life.

School mediation is a process of dialogue and interpersonal communication, of conflict resolution, in which a neutral and impartial third party helps individuals communicate, negotiate and reach a solution acceptable to both parties. Confronting their adversaries in a non-punitive forum like mediation encourages students to accept responsibility for their actions.

This conflict resolution strategy - peer mediation - produces significant benefits at all levels: at the level of **society** in general, because students learn communication skills which are valuable to manage many conflict situations. Students learn that there are alternatives to violence to resolve personal and interpersonal problems, not only in the school context, but also in social context.

At the level of the **organization** in which the strategy is implemented – school - , improving school environment, providing a safer sociability, improving communication among all elements of the school community and, consequently, creating more time for learning. It preserves old friendships and promotes new ones, when former adversaries become friends. All of this helps make schools safer and more productive places.

As far as the **individual** is regarded, it develops essential life skills, including: active listening, communicating feelings, empathy, mutual agreement and creative problem solving. As students learn to communicate effectively and to manage conflict in a constructive way, both at a personal and interpersonal level, this can have a positive influence on individual confidence and self-esteem as they mature, promoting a healthy growth and global training.

Being mediation a strategy whose main goal is to teach students alternative skills to solve their own conflicts, students learn that there are alternatives to violence to

---

manage and solve personal or interpersonal problems; therefore, it promotes peace education.

As mediation is a part of UNESCO Culture of Peace, this encourages the use of more peaceful conflict resolution of in all human co-existence spheres. According to UNESCO, there is no peace without citizenship and without respect for the human rights.

The second part of the research corresponds to the practical - empirical part. It is divided in three chapters. Chapter six defines the methodology of research. The research design is presented as well as the aims of our future research, the procedures, the sample and the description of the tools used to take information. For this study we selected a school of basic education 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycle of education of the county of Felgueiras, Portugal.

The seventh chapter analyses and comments on the facts from a quantitative point, with the application of the questionnaires, (descriptive results from different statistics, tables of cross variables) using the SPSS 20.0 , (Stastical Package for Social Sciences) and qualitative point of view, through interviews (categorization). Then, we discuss the facts, making the triangulation of the results from the different instruments (questionnaires, interviews, and group discussion), with the purpose of responding to the specific objectives.

At last, in chapter eight, we present both general and specific conclusions according to the issues raised at the beginning of the research and to the general and specific objectives. We also present the general conclusion of the research. In this chapter the future lines of investigation are identified.

After the conclusions, we present the bibliographical references used and, in another section, there are the appendixes.

We hope this work will be a starting point to the creation of new ones suggested by us at the end of the study.



## **PRIMEIRA PARTE – MARCO TEÓRICO**

---



**Capítulo 1**



## **Capítulo 1 - Clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados com o conflito escolar**

A actual intensificação de conflitos que ocorrem nas escolas tem sido objecto de uma crescente preocupação nas sociedades industrializadas. Manifestações dessa preocupação são visíveis na frequência com que o assunto é notificado na imprensa.

Preocupados com a intensificação de conflitos, o que por vezes, origina ondas de violência que se espalhou pelo mundo e atingiu também crianças e jovens, a Assembleia Nacional das Nações Unidas proclamou em Novembro de 1997 o ano de 2000 como o ano internacional da cultura de paz, e em Novembro de 2000, declarou o decénio de 2001-2010 como o decénio internacional de uma cultura de paz e não-violência para as crianças do mundo, designando a UNESCO como entidade responsável pelas acções nesse período.

Em 2000, a UNESCO publicou o *Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência*. Como pontos principais, esta entidade internacional destacou o reconhecimento de cada um como responsável pelo futuro da humanidade e com o compromisso de respeitar a vida, a dignidade de cada pessoa, sem discriminação nem preconceito; praticar activamente a não-violência; defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural; privilegiando sempre a escuta e o diálogo; e o respeito aos princípios democráticos com o fim de criar novas formas de solidariedade.

Com a obrigatoriedade do ensino e a existência de uma sociedade mais aberta e com estilos de vida diferentes, o ambiente na escola modificou-se. Acresce a estes factores a perda de valores de solidariedade na sociedade, o individualismo exacerbado, a deterioração das relações interpessoais, problemas familiares e a pouca convivência dos jovens com a família, uma vez que os pais passam o dia fora, trabalhando, e os filhos ficam na convivência de terceiros.

A escola passou a abranger uma vasta diversidade social e cultural, com interesses, opiniões e desejos muito díspares, originando situações de diferença e/ou divergência. Estes acontecimentos deixam de se conseguir solucionar através da imposição ou submissão, originando situações de conflito.

Como diria Jacques Delors (1996:78), a educação deve ser “uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático”, a aprendizagem escolar constitui um processo formador que irá definir o modo como se perspectiva e efectiva todo o percurso vivencial, repercutindo-se mais tarde a forma como ela se desenvolveu anteriormente.

## **1. Contextualização conceptual**

Com a finalidade de melhor entendermos a problemática levada a cabo neste trabalho, pensamos ser necessária a clarificação e diferenciação de vários conceitos a esta associada.

Como afirma Vargas (2004:78), “existe uma grande diferença entre a compreensão intelectual de um conceito, e a capacidade de o aplicar para analisar e agir no quotidiano”. Daí se tornar importante a distinção entre estes conceitos que, no quotidiano, são usados quase como sendo sinónimos, embora intelectualmente temos consciência que estes representam realidades divergentes tanto no que diz respeito a contextos como de consequências ou finalidades.

### **1.1. A indisciplina**

O problema da indisciplina, hoje sentido em muitas escolas, compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, impedindo o desenvolvimento do trabalho e do estudo. Por outro lado, a indisciplina é geradora de um ambiente social negativo para o futuro dos alunos como profissionais e cidadãos. É ainda um obstáculo à afirmação da escola como instituição difusora dos valores do conhecimento e do saber, da cidadania, da participação e da responsabilização.

Segundo Gomez e tal (2003, p.302), a indisciplina é o “*Comportamento inapropriado de qualquer actividade do aluno que transgride, viola ou ignora a norma disciplinar estabelecida.*”

Ao consultarmos o dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, constatamos que, para este autor, disciplina significa “relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor; ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escola, etc.); cumprimento de preceitos ou normas” (citado por Tiba, 2005: 179-180). Tiba reforça ainda a ideia que “a palavra disciplina carrega em si um peso de autoritarismo e de falta de diálogo”. Contudo, nos dias de hoje, este sentido de vocábulo esteja a ser posto de lado.

O conceito de disciplina apresenta dificuldades de definição conceptual e terminológica. “*Etimologicamente o vocábulo disciplina deriva do latim *discere*, que significa aprender, discípulo.*”

No entanto, na educação, e de acordo com Dicionário da Língua Portuguesa (2004, p. 553), o conceito de disciplina é utilizado com significados diversos: “*conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou colectividade; observância das regras, obediência; capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados; conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar.*”

No âmbito conceptual, a disciplina sustenta-se numa determinada concepção de Homem, de Sociedade, e de Saber. Como afirma Freinet, citado por Estrela, M. (2002, p. 23), “*A disciplina surge da organização do trabalho cooperativo, no qual o aluno consegue uma autonomia individual através da participação na vida colectiva*”.

Deste modo, a indisciplina é a consequência natural da autonomia dada aos alunos, ou mesmo o equilíbrio que se estabelece após desequilíbrio de curta duração, originada das relações entre todos os elementos do grupo.

A indisciplina está normalmente ligada:

- Às boas relações afectivas,
- A uma boa organização e planificação das aulas, e
- Ao bom uso da autoridade.

Segundo Estrela, M. (2002, p. 25), *“Na escola, a falta ou indefinição de valores está na origem das situações conflituais que levam à indisciplina”*. Na mesma linha de pensamento, Curwin e Mendler (1980) citados por Estrela, M. (2002, p. 26), afirmam que *“os alunos cujos valores são indefinidos manifestam apatia, instabilidade, insegurança, inconsistência, hiper-conformismo, desinteresse, desorientação e exibicionismo”*.

Ao procurarmos a origem do termo, verificamos que este provém de um outro – disciplina. Verificamos que é um conceito ambíguo, que não se define por si, aparecendo como a negação de qualquer coisa. Para muitos autores como Durkheim (1984), a indisciplina é aparece como a negação da ordem moral e social, visto ser definida como uma perturbação e transgressão da ordem moral e social da classe.

Segundo outros autores, a indisciplina diz respeito *“às atitudes e comportamentos que ocorrem na sala de aula e que impedem ou dificultam a aprendizagem”* (Silva e tal, 2000: 15) ou à *“transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola* (Veiga, 2001:15) Semanticamente este conceito está ligado a obediência e a regras. Segundo Estrela (2002:17), o conceito de indisciplina, *“relaciona-se intimamente com a disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”* ou seja, diz respeito á ruptura das normas previamente definidas e surge devido a múltiplas causas, nomeadamente, sociais, escolares-pedagógicas, familiares e respeitantes aos próprios alunos (Estrela e Amado, 2000: 255), que se traduzem em manifestações dentro e fora da sala de aula. Amado (2000:6), encara este conceito como *“um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade”*

Assim, é comum a indisciplina ser definida como a quebra de regras explícitas de um código de conduta orientado por valores individuais e colectivos, que desviam o aluno da aquisição e assimilação de novas aprendizagens significativas, não cumprindo assim os seus deveres. Torna-se, pois, necessário classificar, agir e actuar organizadamente em relação à indisciplina, através de medidas disciplinares

pedagogicamente coerentes e orientadas no sentido da prevenção, tal como propõe Sampaio, D. (1996: 11), “*a organização pedagógica da escola é a base essencial para prevenir problemas de indisciplina e de absentismo*”.

De acordo com estes pressupostos teóricos, podemos dizer que a indisciplina resulta da interacção dos participantes, professores e alunos, possuindo expectativas recíprocas, percepções e pontos de vista muito próprios de tudo o que acontece com eles e à sua volta (Cohen & Cohen, 1987).

Deste modo, convém salientar que o problema da disciplina/ indisciplina está intimamente ligado com tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas, às finalidades e perspectivas que as norteiam, aos condicionalismos específicos da aula, da escola, da comunidade e do sistema.

No que diz respeito ao comportamento dos adolescentes e da sua relação com a realidade escolar, é comum esta questão da disciplina ser abordada nos estudos psicológicos. Içami Tiba criou uma Teoria da Integração Relacional que tem por base o princípio da necessidade de saúde social fazendo referência á disciplina, à gratidão, à religiosidade, á ética e à cidadania como sendo pilares fundamentais. Definindo *disciplina* como “o conjunto de regras éticas utilizadas para atingir um objectivo”, o autor refere ainda que “esse conjunto de regras pode ser:

- Treinado simplesmente
- Adquirido pela própria experiência
- Aprendido por intermédio de alguém que actue como professor
- Absorvido pela imitação de um mestre”

Deste modo, somos confrontados como uma consideração de disciplina como algo que não depende de um único indivíduo, mas do estabelecimento de relações sociais entre indivíduos, que, por sua vez, dependem do contexto, do momento e da cultura dos elementos envolvidos.

Ainda focalizando o conceito no domínio educacional, consideraremos uma das possíveis definições que apresenta disciplina como o conjunto de regras democráticas

com que os alunos se devem sentir comprometidos, para que o respeito seja natural e não haja imposições. Ora, sendo a adolescência um período de descoberta, de testagem de limites e de experimentação, em que algo que seja imposto pode causar rejeição imediata, apenas por ter um carácter de obrigatoriedade, podem surgir, por parte de alguns adolescentes, comportamentos usualmente denominados de actos de indisciplina.

Amado & Freire (2009: 5) referem que, na “escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis”. Ainda segundo os mesmos autores, a questão da indisciplina pode tomar diversas proporções e atingir variados sectores, podendo verificar-se a sua ocorrência em três níveis distintos:

- Primeiro nível – abarca os desvios às regras de produção, a que é imputado um carácter disruptivo, em virtude da perturbação que causam ao bom funcionamento da aula”, neste domínio parece-nos que se poderiam incluir, a título de exemplo, todas as situações de ruído de fundo no momento das explicações do professor, silêncios quando a participação do aluno é solicitada, realização de outras actividades paralelas para além das tarefas solicitadas pelo professor;
- “Segundo nível – conflitos inter-pares, que abrange os incidentes que traduzem essencialmente, um disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos (parceiros de turma e não só), podendo manifestar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência (extorsão de bens, violência física ou verbal, intimidação sexual, roubo e vandalismo), e atingindo por vezes, contornos de gravidade de actos delinquentes, portanto, de foro legal”;
- “Terceiro nível – conflitos na relação professor aluno, que inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos), abrangendo, também a

manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola; as circunstâncias e a gravidade de tais comportamentos ditarão a necessidade de passar ou não do foro escolar e institucional, para o foro judicial” (ver Amado, 2002: 7)

Apesar de serem estas as áreas escolares onde este tipo de problemas mais se evidencia, convém salientar que os actos de indisciplina exercem influência negativa em todos os sectores, tanto no que respeita à indisciplina pessoal, grupal, organizacional ou cívica; qualquer uma delas tem reflexos no clima em que se vive na organização escolar, podendo levar a consequências nefastas ao bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

A indisciplina que normalmente é referida refere-se essencialmente aos comportamentos demonstrados pelos alunos. Alunos que, ainda que não tenham intenção perturbadora, acabam por impedir o normal decurso das actividades em desenvolvimento. Tiba (2005: 194) faz referência a este tipo de aluno “indisciplinado diarreico”, ou seja, “o que não planeia o que quer fazer, ele simplesmente tem vontade e executa”, não tendo tempo para adequar o seu comportamento. Por outro lado, existem também alunos “indisciplinados entupidos”, ou seja, alunos que planeiam mas não executam, que se ficam pela vontade de, mas nunca concretizam as atitudes que desejariam praticar. Ambas as situações funcionam como verdadeiros obstáculos à ocorrência de uma aprendizagem de sucesso.

## 1.2. A violência

A violência é um conceito que está associado à utilização de meios ilícitos para obrigar alguém a fazer ou permitir que se faça algo que não se quer. A violência muitas vezes é identificada como consequência possível de conflitos graves, decorrentes de eventuais actos de indisciplina.

No entanto, se recorrermos a definições da literatura da especialidade, surgem-nos definições ligeiramente mais específicas, mas praticamente todas com a mesma lógica de pressupostos: “*Ataque directo, corporal, contra las personas, que reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza ejercida voluntariamente en detrimento de alguien*” (Chesnais, *Histoire de la Violence*, 1981:12, citado por Ortega & Rey, 2003: 17). Este autor, tem como ponto de partida premissas de consideração dos sintomas, de aparências, não fazendo referências às causas que poderão, por ventura, desencadear situações violentas.

Para podermos definir melhor o conceito de indisciplina é necessário compreender a multidimensionalidade deste fenómeno. Este conceito serve para descrever manifestações tais como: agressão ou perseguição psicológica, agressão física, assalto ou roubo, vandalismo ou indisciplina grave. Contudo, segundo Sebastião *et al*, 2003, é necessário perceber a variação de contextos destas manifestações, as causas e os sentidos que os actores sociais atribuem às suas acções.

No campo da psicologia/sociologia, a violência é apontada como um fenómeno essencialmente subjectivo, dependendo do grau de sofrimento que esse acto de violência encerra para o próprio ou/e para os outros. Ainda segundo este domínio de investigação, é um fenómeno que depende do local, do momento e do contexto da sua ocorrência. Contudo, o perfil/personalidade do autor desse acto tem igualmente muito significado relativamente ao levantamento das causas e às hipóteses de viabilidade de resolução. “Qualquer tentativa de caracterização dos alunos que manifestam um comportamento agressivo para com os colegas leva forçosamente a considerar um amplo conjunto de aspectos de ordem pessoal, familiar, sociocultural, mas também escolar” (Amado & Freire, 2002: 57).

As causas dos actos violentos podem oferecer algumas dúvidas, contrariamente às suas consequências que são caracterizadas por um carácter muito marcante e duradouro, visto serem tipologias de comportamento que poderão manifestar-se ou deixar sequelas durante toda a vida: ”o aluno sistematicamente agressor interioriza um modo de lidar com os outros baseado no uso da força e de outros tipos de poder, o que marca a sua personalidade e o seu modo de estar em sociedade, com reflexos muito negativos na idade adulta” (Amado & Freire, 2002: 55).

*“It is argued that children who have significant emotional and behavioral problems respond less positively to others and thus elicit fewer positive responses and more negative responses from others in interpersonal relationships. These problems create a lower sense of acceptance or attraction toward the child and may increase avoidance and rejection toward the child. Thus (...) these processes become entangled in a vicious circle of reciprocal causation .”*

(Angela Spaulding, in <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number17>)

Seguidamente, esta autora nomeia os comportamentos/atitudes que considera susceptíveis de violência nas escolas:

- *“Social isolation*
- *Bullying*
- *Derogatory comments*
- *Verbal abuse*
- *Threats*
- *Stealing / theft*
- *Truancy /coming in late or leaving early*
- *Disrespect of authority*
- *Weapons possession*

- *Vandalism*
- *Bomb / bomb threats*
- *Exhibits improper dress or clothing*
- *Gang membership or activities*
- *Physical fights*
- *Pushing and shoving*
- *Harassment*
- *Gossip*
- *Pre-determined expectations of others*
- *Discord between individuals or groups*
- *Vulgar, obscene language or gestures*
- *Serious discipline problems*
- *Angry outbursts”*

(*Ibidem*)

### **1.2.1 – Tipos de violência**

A violência escolar é entendida como um fenómeno abrangente e alargado que remete para domínios diversificados, desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros, comportamentos facilmente observáveis e geralmente denunciados (Batsche & Knoff, 1994; Vale & Costa, 1998). Pode ainda ser definida como um fenómeno mais abrangente que inclua condicionantes ou comportamentos que criem nos sujeitos (professores ou alunos) um clima de medo, ou intimidação, não directamente relacionado com actos visíveis de assalto, roubo ou vandalismo. (Seixas, 2006)

Alguns autores (e. g., Coie & Dodge, 1998; Diaz-Aguado, 1996; Roland & Idsoe, 2001) sugerem que se faça a distinção entre dois subtipos de violência ou agressão de acordo com as causas que originam os actos violentos: a violência reactiva ou expressiva e a violência proactiva ou instrumental.

- **A violência reactiva** ou expressiva é desencadeada pelos eventos que a antecedem, ou seja, surge como uma explosão emocional, um nível de tensão e crispação elevados que ultrapassam a capacidade da pessoa para enfrentar o evento social de outra forma. A sequência temporal da agressão reactiva consiste num acontecimento que provoca frustração, e depois raiva e ataque.
- **A violência proactiva** ou instrumental é desencadeada pela perspectiva dos resultados que o indivíduo espera obter, isto é, utiliza-se como um instrumento para se alcançar um determinado resultado. Os indivíduos que utilizam este tipo de violência tendem a justificá-la, dando-lhe uma aparência legítima.

Cada tipo de agressão origina emoções diferentes. A raiva é a emoção que predomina na agressão reactiva e o prazer e a estimulação do ego são as emoções envolvidas na agressão proactiva. Por vezes constata-se que existem indivíduos que utilizam mais a violência reactiva, outros recorrem mais à proactiva e ainda alguns em que estão as duas presentes, pois deverá existir uma relação próxima entre estes dois tipos de agressão.

Segundo Coie, Dodge, Terry e Wright (1991) a agressão proactiva pode-se manifestar ou subdividir em duas formas distintas de agressão: a agressão instrumental, através da qual o indivíduo procura alcançar um determinado objectivo ou objecto que está na posse de outrém, e o “bullying” enquanto forma de domínio e exercício de poder sobre outra pessoa (ver Coie et al. 1991).

De acordo com a investigação (e.g. , Coie & Dodge, 1998; Diaz-Aguado & Arias, 1995), confirma-se a ideia que a violência gera mais violência, uma vez que “conviver com a violência aumenta o risco de vir a exercer ou de converter-se numa sua vítima, especialmente quando a exposição se produz em momentos de especial vulnerabilidade como a infância e a adolescência” (Díaz-Aguado, 1996: 59).

Qualquer que seja o tipo de violência juvenil, ela constitui sempre um problema tão grave que podemos mesmo considerá-la “*una cuestión de higiene mental*” (Ortega & Rey, 2003: 24). A desorganização psíquica que revela tem, na grande parte dos casos, origem na infância, em que se registaram desequilíbrios na construção da identidade. Poderá ainda ser originária de contextos familiares em que as relações interpessoais têm

um carácter pouco afectivo. De facto, a origem da violência em ambiente escolar, a maioria das vezes, reside noutra ambiente, onde se aprendem, por imitação dos exemplos observados, respostas agressivas aos impedimentos diários mais diversos – esse é usualmente o ambiente familiar. Depois a escola/os professores, com a tendência que tem/têm, por defeito profissional talvez, quer (em) resolver esse problema (muitas vezes assumindo o papel de substituta (os) dos pais). Sabemos que, infelizmente, há casos em que isso será necessário, pois os pais *esqueceram-se* dos filhos. Mas então comecemos por aí – na formação/educação dos pais, através de outros meios/recursos. Aí está uma função que competirá a outras instituições, ou às mesmas, num outro papel.

### 1.2.2. Tipos de prevenção de violência

É crucial que saibamos interpretar convenientemente os indícios reveladores das causas dos tais comportamentos violentos. Só dessa forma será possível a eficaz resolução desses problemas. E uma vez que a sua prática resulta muitas vezes de incompetências comunicativas (exceptuando-se, claro, os casos de declarada ou suposta delinquência), estratégias que impliquem aprendizagens de diálogo e eficácia de comunicação serão as mais eficazes, certamente. Assim, a escola deve agir para prevenir, envolvendo todos os agentes da comunidade educativa.

Amado & Freire (2003) consideram a existência de três tipos de prevenção:

- Primária (*“promoting a friendly environment in all areas of the institution”*)
- Secundária (*“or early prevention, includes all the actions taken by the teacher in the classroom or by the whole school in general together with the family”*)
- Terciária (*“a more constructive intervention based on the development of the child or teenager’s capacity of strength in the development of empowerment and resilience, instead of focusing on deviance and lack of control (...) an intervention in the face of such exceptional cases determined by the four A’s:*
  - *Attachment*

- *Achievement*
- *Autonomy*
- *Altruism)*”

([www.bullying-in-school.info/pt](http://www.bullying-in-school.info/pt))

Estes investigadores defendem, a propósito da prevenção primária, que “*a whole school project to prevent and to combat violence must consider and combine a lot of aspects, such as:*

- *The particularities of ethos and interpersonal relationships inside it*
- *Interventions in this domain must be realistic, in that the school must take charge of its responsibilities, whilst considering the limitations it faces with a phenomena whose roots are external to the school*
- *To introduce special measures focused on the small group of students who perpetrate the serious acts of violence*
- *To create a cooperative school culture and to disseminate to both students and teachers, constructive processes of conflict resolution (without winners and losers).*

*The prevention and combat of violence in school requires a continuous and long-term program which starts from a judicious diagnostic need and a plan to promote involvement, participation and evaluation. The involvement of teacher groups and parent and student circles can be in the form of a number of effective strategies to maintain focused attention on the problem of violence as well as on others problems of the school (such as failure, indiscipline and so on).”*

(<http://uddvornotes.udd.vordingbsem.dk/vision/visionary.nsf>)

A prevenção destes problemas passa, portanto, por conseguir implementar um clima favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais pacíficas, pela promoção da participação de todos na concepção dos normativos locais e pela capacidade democrática da liderança, percebendo e estabelecendo os limites das obrigações e dos direitos de todos e de cada um. Esta será uma educação global, congregando aspectos de

educação social em diversas vertentes, mediante objectivos de acção na comunidade em que o indivíduo se insere. Carmo (2005) indica essas vertentes de operacionalização:

- “Desenvolver a inteligência emocional
- Educar para o carácter
- Educar para a liderança
- Educar para a cidadania”

Veremos, assim, possibilidades de ocorrência de uma cultura de solidariedade, em que o sujeito aprende a reconhecer as suas emoções e as do outro, aprende a controlá-las em função de si e do outro, estabelecendo objectivos congruentes e mobilizando recursos no sentido de possibilitar esse percurso formativo. Enfim, aprende a gerir convenientemente as suas relações interpessoais/sociais, em especial as que mantém com os seus pares; num percurso formativo assente em aprendizagens sociais proporcionadoras do necessário equilíbrio emocional para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva/académica (Amado & Freire, 2002: 49).

### **1.3. O *bullying***

Este é um tipo muito específico de violência, pois refere-se a uma agressão ocorrida entre pares.

A expressão *bullying* pode traduzir-se por “agressão e/ou intimidação entre pares” ou por “maus tratos entre iguais”; a partir daqui utilizaremos estas três expressões como sinónimos, mantendo na maioria dos casos a expressão anglo saxónica de “bullying” por se ter vulgarizado na literatura (ver Olweus, 1999, Smith, 1999). De salientar que o fenómeno não tem sido investigado apenas em contexto escolar, tem também sido feita alguma investigação com adultos, em contexto prisional, laboral e comunitário (ver Randall, 1998). No entanto, uma vez que a nossa investigação se vai debruçar sobre o conflito em ambiente escolar, privilegiaremos a clarificação deste conceito em contexto escolar.

Segundo Smith e Morita (1999: 1) o *bullying* é “uma subcategoria do comportamento agressivo; mas de um tipo particularmente pernicioso, uma vez que é dirigido, com frequência repetidas vezes, a uma vítima que se encontra incapaz de se

defender a si própria eficazmente. A criança vitimizada pode estar em desvantagem numérica, ou só entre muitos, ser mais nova, menos forte, ou simplesmente ser menos auto-confiante. A criança ou crianças agressivas exploram esta oportunidade para infligir dano, obtendo quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares, ou, por vezes, obtendo mesmo ganhos financeiros directos extorquindo dinheiro ou objectos aos outros”.

Na mesma linha de pensamento, Haber (2007) define *bullying* como “um padrão repetitivo ou crónico de um comportamento lesivo que envolve o intuito de manter um desequilíbrio de poder”. Um ou uma *bully* tem a intenção e satisfação em magoar as pessoas que considera mais fracas para, deste modo, poder construir a sua própria noção de poder.

Olweus (1999) considera pertinente a diferenciação entre os conceitos de *bullying*, agressão e violência. Este autor é da opinião que na violência, ou no comportamento violento, há sempre a utilização da força ou poder físico sobre o outro, ou seja, o agressor utiliza o seu próprio corpo ou um objecto (e.g., uma arma) para infligir dano ao outro. Deste modo, violência e *bullying* seriam manifestações distintas de conduta agressiva que se poderiam sobrepor em certas situações (*bullying* físico e directo).

Para melhor representar as relações entre os três conceitos mencionados: agressão (um termo mais abrangente); violência e *bullying*, o autor propõe-nos o diagrama de Venn, que se reproduz na figura 1. (Olweus, 1999: 12-13).

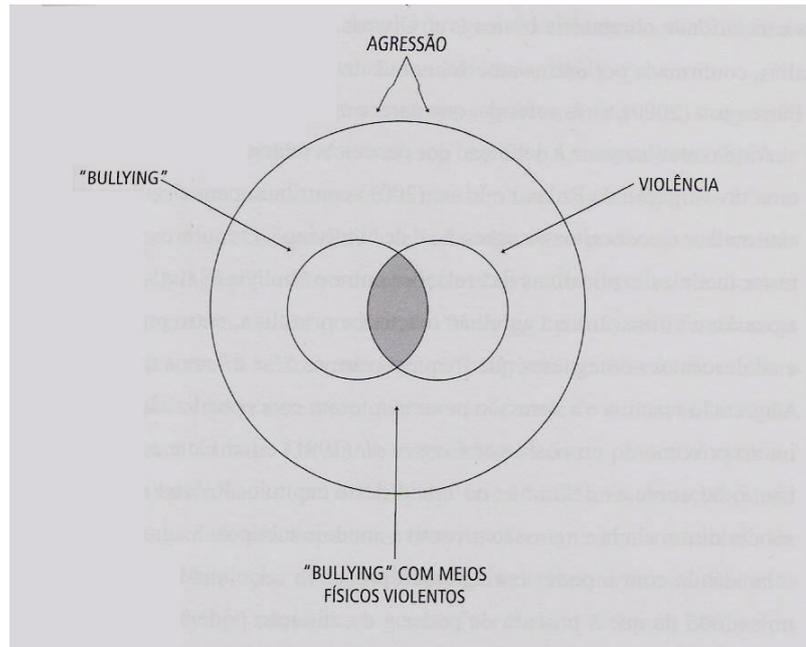


Figura 1: Diagrama de Venn mostrando as relações entre os conceitos de agressão, violência e *bullying*, extraído de Olweus (1999: 13)

Ainda segundo este autor, *bullying* pode ser visto como uma componente de um padrão de comportamento agressivo mais geral que inclui a conduta anti-social e a sistemática infração de regras, como é o distúrbio de conduta” (Olweus, 1997: 501). Para o referido autor as crianças e pré-adolescentes agressivos e/ou que exibem condutas de *bullying* são os que correm maiores riscos de, futuramente, se envolverem em condutas criminosas e de abuso de drogas ilegais. Esta ideia está bem clarificada nos estudos longitudinais de Olweus (1999). O autor chegou a estas conclusões através de estudos longitudinais com rapazes suecos, de que a exibição de condutas de “bullying” entre o 6º ano e o 9º ano de escolaridade aumenta quatro vezes a probabilidade de criminalidade no início da idade adulta (medida em termos de condenações e registros oficiais de crimes), por comparação com o que acontecia com os rapazes que não exibiam esse tipo de condutas durante a escolaridade obrigatória básica (Olweus, 1999: 18). Esta evidência foi também confirmada por outros autores, nomeadamente a investigação de Baldry e Farrington (2000).

De salientar que existem alguns aspectos que parecem comuns a todas as definições de “bullying” são: a referência ao abuso de poder que alguém exerce sobre outro alguém; a repetição do comportamento, ou pelo menos a ameaça de que poder repetir-se; a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro; e a situação de

vulnerabilidade da vítima (ver Olweus, 1995; Smith & Sharp, 1995; Smith *et al*, 1999). Este tipo de conduta distingue-se das brincadeiras, por vezes de carácter físico e envolvendo contacto corporal nas quais algumas crianças, especialmente do sexo masculino, se envolvem, bem como de brigas ou discussões ocasionais entre pares de igual força e poder (Boulton, 1993; 1995).

### 1.3.1 – Tipos de *bullying*

Segundo vários autores (e.g., Morita, Soeda, Soeda, & Taki, 1999; Olweus, 1995; Smith & Sharp, 1995), o *bullying* apresenta-se sob diferentes formas e os comportamentos que se podem inserir nesta categoria são essencialmente de três tipos:

- **Directo e físico**, inclui bater ou ameaçar fazê-lo; dar pontapés, roubar objectos que pertencem aos colegas, estragar os objectos dos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade;
- **Directo e verbal**, que engloba insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas;
- **Indirecto**, que se refere a situações como excluir alguém sistematicamente do grupo de pares como forma de obter algo do outro, ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação; em suma, manipular a vida social dos pares.

Contudo, com a evolução da sociedade e com a consequente evolução das tecnologias e uso, por vezes, abusivo destas por parte dos jovens, surgem, nos tempos de hoje, outros tipos de *bullying*.

Deste modo, perante a recente proliferação das novas tecnologias de comunicação, aparecem novas oportunidades de abuso e com e um outro tipo de *bullying* começa a surgir. Assim, uma enorme preocupação em encontrar possibilidades viáveis de resolução eficaz é cada vez mais evidente. Disso nos dá conta uma notícia, de Fevereiro de 2005, disponível na *net*, da autoria de Adrienne Maid Lewin, que escrevia sobre uma

recente forma de comportamentos conflituosos dos adolescentes: o *cyberbullying*: *cyber* por acontecer num meio tecnológico. Os jovens começam a usar a internet, nomeadamente as redes sociais, onde os agressores aproveitavam, por exemplo, as fotos das vítimas para difamarem a sua imagem, ou o e-mail do msn, para chamar nomes, injuriar, enviar e mensagens que prevêm afectar/afrontar a pessoa a que se destinam. Aliás, chegam inclusivamente a fazer ameaças de morte, segundo esta jornalista.

No entanto, o mundo da tecnologia, tal como tudo, tem o seu lado bom e o seu lado mau, e a utilização das tecnologias e os serviços que nos põe à disposição, podem facilmente aliciar, especialmente os jovens, para criticarmos e humilharmos o outro. Se por um lado, as tecnologias facilitam a comunicação entre as pessoas e o acesso á informação, por outro lado, no que diz respeito ao *cyberbullying*, torna-se mais fácil que as pessoas indecisas se transformem em *bullies*, contribuindo para um aumento do fenómeno. “O facto de ser anónimo destrói muito do medo de sofrer represálias ou consequências e pode também fazer com que desapareçam sentimentos de culpa ou de empatia – afinal, o ou a agressor/a não tem de ver as lágrimas nos olhos do alvo quando este ou esta recebe as palavras humilhantes.” Haber (2007)

Também Schute (2005) utiliza o termo *cyberbullying* ao se referir especificamente ao comportamento de *bullying* direccionado a um sujeito alvo, através da Internet ou de outro tipo de comunicação digital. Este comportamento tem sido alvo de estudo nomeadamente em amostras de jovens que utilizam regularmente a Internet, enquanto agressores e vítimas de *bullying* através da Internet (Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004).

Belsey (2005), refere que o "*Cyberbullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behaviour by an individual or group, that is intended to harm others.*" Ou seja, o uso e difusão de uma informação para fins difamatórios, em formato electrónico, através de meios de comunicação como e-mail, SMS, MSN ou Rede Sociais (Facebook, HI5, etc), em plataformas electrónicas, de difusão de conteúdos, onde um indivíduo ou grupo pretendem, de forma deliberada e repetida, causar mal-estar a outro.

A grande diferença do *Bullying* para o *Cyberbullying* é que neste, o agressor vale-se das tecnologias para se manter no anonimato. Segundo Price e Dagleish (2010), um dos

principais atractivos do *cyberbullying* é a questão do anonimato que a internet e as outras tecnologias da comunicação podem proporcionar.

É importante que pais, professores e amigos da vítima de *Bullying* e *Cyberbullying* estejam atentos aos sinais desta agressão, tais como:

- Isolamento;
- Decréscimo no rendimento académico ou profissional ou aumento das horas de estudo [atenção virada para uma tarefa];
- Não querer estar com amigos e colegas
- Não querer sair de casa
- Não atender o telefone
- Outros.

Há já alguns especialistas a dedicar a sua atenção à criação de jogos informáticos que consigam vencer este tipo de violência informática (nomeadamente Lawrence Shafiro, um pedopsicólogo que criou um jogo chamado “*Don’t pick on me*”). É ainda mais grave a situação porque pode ser formada por ameaças anónimas e, portanto, desconhecendo-se a identidade dos seus autores (comportamentos indirectos), impossibilita quaisquer defesas possíveis. Mais, existem adolescentes que, não sendo capazes de exercer um tipo de conflito pessoal para com os colegas, sentem-se perfeitamente à vontade para proceder anonimamente, usando esta estratégia informática. A motivação é variada e semelhante à de qualquer outro tipo de conflitualidade. Parry Aftab, director executivo do grupo de segurança Wiresafety Organization, aponta quatro categorias de *cyberbullies*, cada uma com diferentes motivações:

- *the vengeful* – motivado pela vingança
- *the power hungry* – motivado pelo desejo de chamar a atenção, para intimidar ou para controlar
- *The mean girls* – raparigas que, nos intervalos lectivos ou em festas, querem apenas ocupar o tempo com diversões diferentes

- *The inadvertent cyberbullies* – estes são o resultado de meros enganos, quer textuais, esquecendo-se de escrever a palavra *não* ou brincando e não assumindo a brincadeira; ou até mesmo enviando a mensagem para a pessoa errada, inadvertidamente. Não têm intenções maliciosas, têm falta de cuidado e muita distração.

De acordo com Price e Dalgleish (2010), à medida que aumenta a utilização das tecnologias de comunicação, especialmente entre os jovens, é necessário considerar o aumento dos riscos do *cyberbullying*, bem como a gravidade dos actos de retaliação.

Em menor escala também têm surgido os comportamentos de *bullying* sexuais (Committee for Children, 2002; U.S. Department of Education, 1998). Este tipo de comportamento ocorre quando um aluno é alvo de palavras desagradáveis, acções ou imagens de natureza sexual, por parte de outro aluno, e os danos à propriedade, considerados como uma invasão ao espaço pessoal de outro (Glover et al., 2000; Ortega et al., 2000). Entre alguns estudos que abordaram os comportamentos de *bullying* sexuais encontram-se as investigações de Barrio et al. (2001), Felix (2004), Pellegrini (2002) e Pepler et al. (2002).

Podemos sintetizar no seguinte quadro os principais tipos de *bullying* ou maus tratos entre iguais com consequências potencialmente diferentes, que podem ser duradouras para todos os envolvidos – alvo, agressor, aquele que ajuda o/a *bully* ou o alvo e os observadores:

TIPOS DE BULLYING				
Físico	Verbal	Relacional	Cyberbullying	Sexual
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurso de violência Física (murros, pontapés, empurrões...);</li> <li>- São os mais fáceis de identificar;</li> <li>- Deixa menos marcas no alvo a longo prazo;</li> <li>- Têm um começo e um fim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurso de violência verbal (“chamar nomes” e insultar);</li> <li>- O objectivo do agressor é ver o alvo a ficar mesmo furioso;</li> <li>- Deixa mais lesões a longo prazo do que as físicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exclusão social;</li> <li>- Mais popular entre as raparigas;</li> <li>- Atingir a sua aceitação social;</li> <li>- Constitui uma forma de agressão muito sofisticada e manipulativa</li> <li>- Este tipo de abuso é aquele que, provavelmente, provoca mais lesões a longo prazo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difamação com recurso a novas tecnologias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de comportamentos sexuais e até mesmo contactos sexuais</li> </ul>

Tabela 1: Tipos de *bullying*

Amado & Freire apresentam as consequências que esse nível de indisciplina parece congrega, especialmente as geradas no grupo turma – baixa de rendimento na aprendizagem e mal-estar entre os alunos. Referem também alguns efeitos negativos nos alunos que são vítimas dessa indisciplina – “baixam a sua auto-estima e autoconfiança, a sua noção de controlo sobre o meio, levando-o a refugiar-se, muitas vezes, no silêncio e na não-participação; pode tornar-se também agressor, refugiar-se em grupos rivais; alterar o comportamento de modo a agradar aos agressores, a ser integrado no seu grupo, ainda que isso signifique renunciar a valores pró-escolares (Amado, 2001: 435). Tudo depende da própria estrutura da personalidade do aluno, da organização e da dinâmica social a turma”.

Acrescem a estes efeitos dois outros mais prolongados no tempo - maior tendência para a depressão e maiores dificuldades de inserção social” (*Ibidem*). São também abordadas as consequências geradas nos observadores de tais condutas – “aprendem a ser indiferentes e a tomar atitudes de distanciamento e de não-intervenção activa com evidentes reflexos no seu desenvolvimento sócio-moral e na criação de uma sociedade em que cada elemento se *preocupe* com o bem-estar de todos os outros” (*Ibidem*).

### 1.3.2. – Estratégias de prevenção de *bullying*

As estratégias de prevenção da ocorrência deste fenómeno nas escolas passam pela criação de um clima escolar motivador de amizades e de relações de colaboração e de entajuda. Essa colaboração deverá contar com a participação de todos os elementos educativos, de toda a comunidade; pois só dessa forma se conseguirá a eficácia desejada. Amado & Freire (*Ibidem*:19-20) apresentam uma síntese de tópicos a ter em conta na abordagem deste problema, as quais são apresentadas por Tattum e Tattum (1997):

- “ Todos os alunos têm o direito de aprender num ambiente seguro e sem medo.
- Uma discussão das situações e uma acção continuada permite que a escola progressivamente caminhe para um *ethos* mais preventivo.
- Alargar a discussão a todos os níveis.
- Envolver mais pessoas na identificação e na condenação do problema dos maus tratos entre iguais.
- Equacionar um conjunto de procedimentos consistentes, para professores, auxiliares de educação e órgãos dirigentes da escola seguirem quando se detecta um caso de *bullying*.
- Criar um clima de segurança e quebrar códigos de secretismo.
- Proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro a todos os alunos. ”

Anna Hutchinson esquematiza os seis factores em que essas actividades de prevenção se devem basear:

- “A *survey of pupils*

- *An anti-bullying ‘conference day’*
- *An increase in the number of teachers outside at break-time*
- *Class/school rules against bullying*
- *Close involvement of the parents of bullies*
- *A permanent ‘hit squad’ of teachers monitoring bullies and holding briefing meetings”*

(<http://uddvornotes.udd.vordingbsem.dk/vision/visionary.nsf> )

#### **1.4. O conflito**

O conflito é o resultado da diferença de opinião, interesse, desejos ou aspirações de pelo menos duas pessoas ou conjunto de pessoas. Daí, todos os que vivemos em sociedade temos experiência do conflito.

Jares (1999a: 111) define o conflito como um «tipo de situação em que as pessoas ou grupos sociais procuram ou percebem objectivos opostos, afirmam valores antagónicos ou possuem interesses divergentes». Ou seja, o conflito é o resultado de um fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, alusivo tanto às questões estruturais como às mais pessoais. Assim «o conflito existe sempre que ocorre qualquer tipo de actividade incompatível» (Deutsch, 1973: 47).

Segundo Pearson (1998, p.10), o conflito “*é toda a fricção – entre alunos, entre aluno professor, professor e professor, pais e professor, pais e filhos – que exerce um efeito concreto sobre o ambiente de aprendizagem*”.

De acordo com a definição que se pode consultar num dicionário de Língua Portuguesa, o conflito é traduzido com uma visão negativa do significado do vocábulo, traduzindo o seu sentido por embate; choque; luta; desordem; oposição; conjuntura; momento crítico. Deste modo, verificamos que estas definições abrangem tanto as confrontações físicas como os factores psicológicos, tratando-se sempre de acções antagónicas.

Pereira e Gomes (2007), definem e reconhecem o conflito “*como “um processo” característico do Ser Humano*”. É um fenómeno social cuja ocorrência se deve à singularidade da complexa rede de relações em que o ser humano se vê integrado e onde a comunicação entre pares, por vezes, encontra dificuldades para se estabelecer. Para Costa e Matos (2007) “*o conflito resulta de uma percepção divergente de interesses, visões ou objetivos*” (Deutsch, 1973, in Costa e Matos, 2007, p. 75) e, segundo Johnson e Johnson (1995, in Costa e Matos, 2007, pp. 75-76), os conflitos na escola podem ser classificados como controvérsia, conflito conceptual, conflito de interesses e conflito desenvolvimental.

Todas as situações de conflito são antagónicas e perturbam a acção ou a tomada de decisão por parte da pessoa ou de grupos. Trata-se de um fenómeno subjectivo, muitas vezes inconsciente ou de difícil percepção. As situações de conflito podem ser resultado da concorrência de respostas incompatíveis, ou seja, de um choque de motivos ou de informações desencontradas.

Numa adaptação de Redorta (2004: 33), podemos encontrar grandes exemplos de conflito nos conhecidos movimentos de rompimento de paradigmas.

AUTOR	TIPO DE CONFLITO	PROCESSO RESULTANTE	SÍNTESE
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflito entre classes sociais	Estratificação social hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de problemas	Luta por ser

Tabela 2: conflitos nos movimentos de rompimento de paradigmas (Redorta , 2004)

### 1.4.1. Dimensões do conflito

O conflito encontra-se, assim, presente na sociedade, visto cada grupo e/ou indivíduo apresentar as suas convicções, podendo estas colidir.

Segundo Deutsch (1973: 10), um dos primeiros investigadores nesta área, defende que o conflito existe “sempre que surgem actividades incompatíveis e, uma acção com outra vem obstruir, interferir e danificar ou, de alguma forma, fazer com que esta tenha menos possibilidades de se efectuar”. As origens destas acções podem ser várias: quando envolvem uma só pessoa chama-se conflito intrapessoal, quando estão envolvidas duas ou mais pessoas é um conflito interpessoal, entre grupos é um conflito intergrupual e quando o conflito é entre nações denomina-se conflito internacionais ou ainda os organizacionais.

De referir que temos ainda os conflitos inter-organizacionais que ocorrem entre organizações e os conflitos intra-organizacionais que abrangem a generalidade das partes da organização.

Ou seja, o conflito pode ocorrer em diversas dimensões, como se pode ver seguinte quadro.

<b>DIMENSÕES DO CONFLITO</b>	
<b>Interpessoal</b>	O conflito ocorre entre indivíduos. É uma ocorrência natural porque, nas relações entre as pessoas, naturalmente, se interceptam linhas de visão que partem de ângulos diversos.
<b>Intrapessoal</b>	O conflito tem sempre uma raiz intrapessoal, o próprio indivíduo. A natureza destes conflitos prende-se com as dúvidas internas individuais que alguém sente ao ter de escolher uma só resposta entre pelo menos duas que se excluem mutuamente. Pode tratar-se de um conflito atracção–atracção, repulsão–repulsão ou ainda atracção–repulsão.

<b>Organizacionais</b>		Que ocorrem entre organizações. Abrangem a generalidade das partes da organização.
<b>Intergruppal</b>	<b>Intragruppal</b>	
Conflito entre grupos. Onde o conflito ocorrer entre grupos de uma mesma organização.	O conflito ocorrer dentro de um pequeno grupo. Conflito entre as pessoas que compõem um grupo.	

Tabela 3: Dimensões do conflito

**Conflitos interpessoais:**

Os conflitos que existem entre as pessoas surgem, normalmente pelos motivos abaixo discriminados:

- **Diferenças individuais:** As diferenças de atitudes, etária, de género, cultural, de crenças ou mesmo de experiências concorrem para diferentes percepções das situações, contribuindo para que o conflito se revele inevitável.
- **Limitações dos recursos:** Qualquer organização, indivíduo ou grupo tem recursos limitados, sejam eles financeiros, técnicos ou humanos, pelo que é necessário a partilha justa dos recursos, o que se torna difícil porque existem sempre pessoas que se consideram mais prejudicadas.
- **Diferenciação dos papéis:** Por vezes, surge a dificuldade de se determinar a cadeia de autoridade, ou seja, quem dá ordens a quem. Caso a autoridade não seja aceite pelo outro, surge o conflito.

**Conflitos intrapessoais:**

Os conflitos intrapessoais são de diferentes tipos, a saber:

- **Conflito atracção-atracção:** Nesta situação, o indivíduo terá de escolher entre dois objectivos igualmente atraentes. Ao escolher um está a renunciar necessariamente ao outro, pois não podem ser escolhidos simultaneamente. Um bom exemplo deste tipo de conflito é alguém entrar em conflito pois tem o

desejo de ter um filho e ficar em casa a cuidar dele, no entanto tem também a necessidade de trabalhar e de ter uma carreira de sucesso.

- **Conflito repulsão-repulsão:** Neste tipo de conflito, o indivíduo está colocado entre duas alternativas igualmente desagradáveis e não consegue escapar às duas. Para ilustrar esta situação, pense-se no caso de um aluno que não gosta de um professor mas que se não assistir às suas aulas, reprova na disciplina.
- **Conflito atracção-repulsão:** Nesta situação, o indivíduo encontra-se perante duas possibilidades que apresentam vantagens e desvantagens. Esta é a situação de conflito mais comum. A título de exemplo, pensemos na situação de alguém que opte por viver sozinho e que se depara com as vantagens relacionadas com a sua liberdade individual e as desvantagens relacionadas com a ausência de partilha de responsabilidades, entre outras.

### **Conflitos organizacionais:**

Numa organização, é a estrutura da mesma que é uma fonte potencial de conflitos devido ao facto de nas organizações trabalharem várias pessoas, com desempenhos diferentes e, portanto, organizadas em níveis diferentes o que concorre para dificuldades acrescidas na partilha de informação e, por conseguinte na comunicação.

Como os interesses e objectivos destas pessoas são necessariamente diferentes a potencialidade do conflito está sempre presente.

Ressalve-se a questão do poder assumir um papel relevante nos conflitos organizacionais, uma vez que este é distribuído de forma desigual e as pessoas são sensíveis à forma como são tratadas.

Além dos tipos de conflitos enumerados, podemos acrescentar, ainda, os **falsos** conflitos ou mal entendidos na comunicação, os **expressos**, quando existe a consciência da sua existência por parte do grupo e os **latentes**, verificáveis através de sintomas noutras áreas de comportamento. (Fachada, 2003)

Seguindo esta linha de orientação, Pruitt (1981) caracteriza o conflito como um episódio do qual uma parte trata de dominar a outra ou um elemento do ambiente comum, enquanto a outra parte tenta resistir.

Jones e Gerard in Noronha (1992), “consideram que o conflito é o estado em que um indivíduo se encontra quando está motivado a dar duas respostas incompatíveis entre si”.

Em termos sociológicos e de acordo com Waller citado por Costa (2003), o conflito tanto unifica como divide, sendo considerado um dos principais factores de coesão do grupo. O conflito ajuda a preservar relações que de outra forma seriam intoleráveis.

Ainda numa perspectiva sociológica sobre o conflito, Morgan citado por Costa (2003), apresenta-nos o conflito a partir de três visões políticas: a unitária, a pluralista e a radical.

Segundo o autor, para a visão política unitária, os interesses dos intervenientes são colocados de parte, dando-se apenas ênfase aos objectivos da organização. Assim, o conflito é visto como algo raro e transitório, podendo ser resolvido eficazmente através de uma intervenção da direcção.

No que concerne á visão política radical, esta, dá mais ênfase à diversidade de interesses dos intervenientes, que se opõem. Aqui, a organização é vista como o campo de batalha entre os intervenientes.

Por último, para a visão política pluralista o conflito assenta na diversidade de interesses dos indivíduos e dos grupos, sendo considerado uma característica inerente à organização, que se preocupa em aproveitar os aspectos positivos do mesmo.

Jares (2002) considera o conflito como inevitável á vida humana, entendendo como dever do educador o ensinar a gerir esses conflitos vivenciais de forma a construir uma aprendizagem social congruente positivistamente. O autor define conflito como “fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com as mais pessoais” (Jares, 2002: 43). Este autor menciona ainda o carácter social do conceito: “o conflito é um fenómeno dinâmico, dialéctico, é

um processo social que percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade, com os seus modos de inflexão”.

No entanto, existem outros autores que assumem uma perspectiva mais positiva e apresentam um outro tipo de definição, como Ortega Ruiz (1998: 46, citado por Amado & Freire, 2002: 24): “conflito é uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afecta mais do que um indivíduo. Quando pessoas têm um estatuto social semelhante e capacidade para se enfrentarem na dita situação, estão em condições de afrontar conflitos e de resolvê-los criativamente”. Estes autores chegam a afirmar que o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão”.

Partindo para uma perspectiva psicossociológica, os conflitos, de acordo com March & Simon (1979) citado por Costa (2003), traduzem-se em bloqueios dos mecanismos normais da tomada de decisão, onde os indivíduos ou grupos revelam ter dificuldades em escolher a acção a desenvolver. Os referidos autores acrescentam que o conflito pode tomar a forma de conflito individual, quando a tomada de decisão é individual; de conflito organizacional, quando é um conflito de grupos ou indivíduos numa organização; e de conflito interorganizacional, quando a tomada de decisão ocorre entre organizações ou grupos. Ainda segundo os mesmos autores, o conflito emerge quando as decisões a tomar comportam um grau de incerteza quanto às consequências que podem gerar ou quando as divergências existentes no interior do grupo são concretas.

Contudo, o problema não reside na existência do conflito, mas no modo como as pessoas vivenciam o conflito, ou seja, no modo como o “resolvem”. O problema reside no sentido ameaçador que este desperta no sujeito, por meio das emoções associadas à necessidade de defesa e auto-preservação, que escapam ao domínio estritamente racional e geram respostas básicas de agressão.

Ainda no âmbito desta temática, Lídia Grave- Resendes (2004) refere que “*em vez de negar a sua existência, esperar que desapareça ou ignorá-lo, devemos reconhecer que existe, aprender a resolvê-lo, e utilizá-lo construtivamente como estímulo para uma mudança positiva a nível do nosso comportamento*”. Esta visão

construtiva de pensamento das relações humanas na escola sustenta a ideia de que o conflito é natural, ele existe sempre que exista relacionamento entre pessoas, sendo inevitável em qualquer grupo e, não devendo ser encarado negativamente, pelo contrário, ele pode realmente ser uma força positiva para o desenvolvimento da produtividade da organização.

Nesta linha de pensamento, devem-se incentivar medidas de prevenção de situações de conflito e de violência, assim como apelar a uma boa gestão e compreensão. Os conflitos não se podem evitar mas, recomenda-se que sejam aproveitadas todas as vantagens que daí advém de forma a tentar diminuir ou anular os seus efeitos negativos.

#### **1.4.2. Evolução da abordagem do conflito**

A definição do fenómeno do conflito tem evoluído ao longo dos tempos, indo de encontro à sua mudança e à mudança das mentalidades. Assim, podemos considerar três principais abordagens do conflito:

<b>Abordagem tradicional (1930-1940)</b>	<b>Abordagem comportamental (1940-1970)</b>	<b>Abordagem interaccionista (1970)</b>
<p>Nesta abordagem, o conflito deve ser evitado, uma vez que é entendido como algo destrutivo, violento e irracional. Nesta altura este fenómeno é entendido como um sintoma de perturbação no processo de comunicação no seio do grupo, onde impera um clima de tensão e agressividade.</p>	<p>Nesta perspectiva o conflito deve ser aceite, pois assume-se que é inerente a todos os grupos ou organizações. Acredita-se que pode ser catalisador de uma performance melhorada.</p>	<p>Nesta abordagem não só o conflito é aceite como algo natural como é encorajado, uma vez que a harmonia pacífica tem tendência a tornar um grupo estático, apático e desmotivado. Representa um sinal de vitalidade e é entendido como tendo responsabilidade no processo criador e construtivo. Quando existe um conflito, existe também a garantia de que se mantém a motivação e o interesse nas questões, embora com ideias divergentes. A evolução do entendimento que se tem de conflito percorre desde a visão tradicional, em que os conflitos devem ser evitados a todo o custo e são o resultado do comportamento de indivíduos indesejáveis, até à visão moderna, onde se entende que um certo grau de conflito faz surgir ideias inovadoras, resultado da discussão aberta de pontos de vista diferentes.</p>

Tabela 4: Abordagem do conflito

Actualmente a abordagem ao conflito é positiva, pois é encarado como um factor de mudança e um estimulador a criatividade e à inovação. Como foi referido anteriormente, a abordagem tradicional ao conflito traduz-se exactamente no seu

oposto. É algo negativo, assustador e a evitar. Ambas as abordagens referem aspectos positivos e negativos do conflito.

**Aspectos positivos do conflito:**

- Gera motivação e energia para executar melhor as tarefas
- Facilita a inovação, a mudança e a adaptação
- Torna o clima organizacional mais entusiasmante
- Reduz a preguiça social
- As pessoas aprendem através do confronto de ideias, o que pode melhorar a qualidade das decisões
- Permite libertar tensões

**Aspectos negativos do conflito:**

- Induz cada adversário a fazer atribuições hostis ao outro
- Provoca impasses e atrasos no processo decisório
- Provoca decréscimo nos níveis de satisfação
- Reduz o empenhamento organizacional
- Destrói a moral dos grupos e organizações
- Suscita comportamentos retaliatórios e irresponsáveis

## **2. Perspectivas teóricas do conflito**

As perspectivas teóricas do conflito serviram de ponto de reflexão para Costa (2003) que as analisa como teorias sócio-psicológicas e teorias desenvolvimentais.

## **2.1. Teorias sócio-psicológicas**

Relativamente às teorias sócio-psicológicas, o autor subdivide-as em teoria da interdependência social; a teoria da estrutura, processo e atitude/comportamento; e a teoria da dupla preocupação.

### **2.1.1. Teoria da interdependência social**

Esta teoria postula que os conflitos encontram-se inerentes em todas as relações sociais e que a forma como cada indivíduo lida com o conflito depende da natureza da interdependência social de cada situação (Deutsch (1949), Johnson (1974) e Johnson & Johnson (1974) citados por Costa (2003)). A consistência e a bidireccionalidade são apontadas como propriedades importantes da relação entre a estrutura dos contextos (contextos competitivos ou cooperativos) e os padrões de interacção (interacções positivas ou oposicionais). A percepção individual do contexto do conflito é aqui, também apresentada como um factor que determina a natureza das interacções, podendo gerar incongruência na relação entre a estrutura do contexto e a qualidade da interacção (ex. dois indivíduos podem perceber-se em competição e interagirem como adversários quando na realidade não o são). Situações com uma estrutura cooperativa (em que os indivíduos trabalham juntos para alcançar objectivos mútuos) promovem interacções mais positivas (cada um esforça-se para o bem comum) e criam condições mais favoráveis a resoluções mais construtivas do conflito. Situações com uma estrutura competitiva (em que os indivíduos trabalham em antagonismo com os outros de forma a alcançar um objectivo exclusivo ou de acesso restrito) criam padrões de interacção oposicionais (cada um esforça-se para obstruir ou dificultar a realização do outro) que consequentemente levam os indivíduos a formas destrutivas de resolução de conflitos. Assim, nestes casos caracterizados por uma estrutura individualista, os indivíduos actuam isoladamente para alcançar os seus objectivos, sendo a interacção praticamente nula e, portanto, os conflitos são inexistentes uma vez que cada indivíduo ignora os objectivos dos outros, não os considerando relevantes para o seu próprio sucesso.

Deste modo, de acordo com esta perspectiva, os conflitos são resolvidos de forma construtiva quando a solução encontrada para a sua resolução é satisfatória para todas as partes envolvidas, quando fortalece as relações entre os intervenientes e quando

desenvolve nos intervenientes a capacidade de resolver futuros conflitos de uma forma também construtiva.

### **2.1.2. Teoria da estrutura, processo e atitude/comportamento**

Costa (2003) nomeando Watson (1966) afirma que os seguidores desta perspectiva consideram que a estrutura de uma situação é que determina os processos de interacção entre os intervenientes no conflito que, por sua vez, determinam as atitudes e comportamentos que os intervenientes adoptam. Nesta perspectiva, a estrutura da situação desempenha um papel vital, uma vez que os factores existentes (condições físicas e espaciais do contexto, número de envolvidos, o poder e a natureza das actividades a serem desenvolvidas e a hierarquia de prestígio), condicionam todo o processo de resolução do conflito. Alterações a qualquer momento do processo poderão provocar mudanças relevantes, podendo afectar os comportamentos e atitudes dos intervenientes. A resolução construtiva ou destrutiva de um conflito depende dos padrões de comportamento que são promovidos por diferentes formas de estruturação dos contextos.

### **2.1.3. Teoria da dupla preocupação (*dual concern theory*)**

Esta perspectiva aponta a existência de duas dimensões ao nível da gestão de conflitos: a preocupação com o *self* e a preocupação com os outros (Costa, 2003). O autor, citando Thomas (1979), apresenta várias combinações possíveis das variações destas dimensões, identificando cinco categorias que a seguir se apresentam (quadro 2).

	<b>Preocupação com o <i>self</i></b>	<b>Preocupação com o outro</b>
<b>Competição</b>	Elevada	Baixa
<b>Colaboração</b>	Elevada	Elevada
<b>Compromisso/concessão mútua</b>	Moderada	Moderada
<b>Evitação</b>	Baixa	Baixa
<b>Acomodação</b>	Baixa	Elevada

Tabela 5: Comportamentos de resolução de conflitos (Thomas, 1976)

Deste modo, a competição corresponde a uma tentativa para impor o ponto de vista pessoal á outra parte; a colaboração refere-se à implicação de ambas as partes em actividades de resolução do problemas destinadas a conduzir a disputa a uma conclusão mutuamente satisfatória; o compromisso envolve a procura de uma plataforma intermédia de entendimento a partir da cedência de ambas as partes; o evitamento diz respeito à tentativa de afastamento/retirada em relação ao conflito; e a acomodação prende-se com a desatenção às necessidades próprias em prol da satisfação das necessidades da outra parte. (Thomas, 1976, citado por Tezer & Demir, 2001).

No entanto, alguns autores propõem conteúdos diferentes para a dupla preocupação. (Johnson & Johnson, 1997). Consideram que a estratégia adoptada pelo indivíduo na resolução de um conflito manifesta a importância que para si tem o alcance dos seus objectivos pessoais comparativamente à manutenção de uma relação apropriada com a outra pessoa. Assim, poder-se-á dizer que o conflito pode resultar da competição entre duas diferentes motivações pessoais: o desejo de atingir um determinado fim pessoalmente desejável e o desejo de manter com os outros relações mutuamente satisfatórias.

## **2.2. Teorias desenvolvimentais**

Costa (2003) faz uma análise às teorias desenvolvimentais e subdivide-as em teorias de origem psicodinâmica e teorias cognitivo-estruturais.

### **2.2.1 Teorias de origem psicodinâmica**

Na linha psicanalítica mais clássica, o conflito é considerado uma condição de diferenciação dos indivíduos em relação aos pais, sendo um impulsionador no processo de autonomia e construção de identidade de cada indivíduo. O mesmo autor, citando Freud (1973) e outros, realça que o conflito é visto como uma manifestação de uma certa turbulência intra-psíquica geradora de comportamentos de oposição em relação aos pais, contribuindo para a ruptura da relação pais-filhos e desenvolvendo a própria identidade e autonomia de cada indivíduo.

### **2.2.2. Teorias cognitivo-estruturais**

As teorias cognitivo-estruturais apresentam o conflito como um elemento fundamental do processo de maturação cognitiva do indivíduo, pois é devido a ele que se operam revisões na compreensão do *self* e das relações. O conflito é visto como um mecanismo que possibilita às crianças e adolescentes adquirirem novas estruturas cognitivas, desenvolvendo novas perspectivas que complexificam os seus padrões de raciocínio, o que se traduz em mudanças no seu comportamento em relação aos adultos (pais, professores) e aos pares. Nesta perspectiva, o conflito surge como uma qualidade intrínseca quer da experiência individual (intra-psíquica) quer da experiência relacional (interpessoal). Cada conflito vivido pode levar á passagem para níveis superiores da resolução de conflitos sempre que introduzir no processo de raciocínio interpessoal elementos novos, que requerem o desenvolvimento da estrutura sócio-cognitiva pré-existente.

## **3. Factores que conduzem ao aparecimento do conflito**

Factores ambientais como a família e a escola, inter-relacionados com factores biológicos são um terreno fértil para que o indivíduo gere e desenvolva níveis específicos de agressividade.

Os maus tratos entre pares, a violência e os abusos são um fenómeno a ser estudado tendo em conta uma diversidade de factores derivados da situação evolutiva dos protagonistas, das suas condições de vida, das suas motivações, das suas inquietudes e das suas percepções relativamente à vida e à sociedade.

Acresce a estes factores o cenário onde a violência tem lugar, ou seja, o contexto da convivência diária dos protagonistas que cristalizam no tipo de relações afectivas que inundam a vida do sujeito, uma vez que são levadas a cabo na vida académica, familiar, nos sistemas de poder e de comunicação.

Nestes âmbitos e, particularmente no contexto escolar, o processo de comunicação é desenvolvido sob a forma de funções, normas, regras, microsistemas, ou seja, no seio de uma microcultura de relações interpessoais, fazendo com relativa frequência referência à competência, à falta de solidariedade e, por vezes, ao abuso dos mais fortes.

Deste modo, os conflitos e as condutas violentas desenvolvem-se nos ecossistemas onde as normas são arbitrárias, que tenham sido elaboradas sem a participação dos indivíduos, inconscientes e pouco claras, assim como, em âmbitos onde os implicados não saibam ou não tenham claro quando as normas são obrigatórias e quando estas não o são devido à existência de uma especificação, de até onde vai a liberdade individual de cada um e, mais importante, até onde a liberdade de cada um se sacrifica pela liberdade do grupo, respeitando os direitos dos outros.

### **3.1. Factores ambientais**

#### **3.1.1. A sociedade**

A mudança da própria sociedade ocidental, com *“os seus desequilíbrios sociais e económicos e as suas crises de valores e autoridade não podem deixar de se reflectir na escola”*, (Estrela, 2002: 28) podendo levar a situações de conflito.

Actualmente os problemas que se reflectem na escola, nomeadamente a exclusão social, a desigualdade de sexos, a diversidade cultural e a violência, são reflexos da crise da própria sociedade que só será ultrapassada com a mudança social, preconizada pela escola.

Neste sentido, Delors (2003: 18) refere a necessidade de se caminhar para uma “*Sociedade Educativa*”, considerando quatro pilares fundamentais para a educação: “*aprender a viver juntos*”, “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*” e “*aprender a ser*”. Estes elementos abrangem, de forma clara, a educação para a cidadania e para a autonomia, que visam a necessidade de se alterar o sistema educativo, que por sua vez, está dependente da vontade política (Perrenoud, 2002: 126). Nesta perspectiva, Delors (2003: 12) considera que os responsáveis devem ter em atenção as finalidades e os meios de educação, a fim das políticas educativas contribuírem para o enriquecimento dos conhecimentos e competências, privilegiando a construção da própria pessoa, tanto a nível da relação com os outros como a nível do conhecimento interior.

O desenvolvimento tecnológico, científico, económico ou do saber está a ocorrer numa sociedade cheia de paradoxos, de contradições, criando e promovendo, princípios de igualdade, valores democráticos e, ao mesmo tempo, permitindo a permanência de desigualdades sociais. Enquanto se defendem os direitos humanos e a abolição da injustiça, acentuam-se as tendências individualistas, de competição, de rivalidade sem limites, característica dos sistemas capitalistas considerando-se terrenos férteis para condutas agressivas e atitudes violentas, que têm repercussões tanto na família como na escola.

Na sociedade actual, e tendo como base a sua estrutura social, onde existem grandes focos de pobreza, deparamo-nos com a existência de contextos sociais onde a agressividade, a delinquência e, em geral, as atitudes anti-sociais encontram condições favoráveis para o seu surgimento.

No entanto, existem outros factores ou âmbitos de desenvolvimento social que levam a um aumento dos factores de risco, factores esses que podem desenvolver condutas agressivas como por exemplo os meios de comunicação, a estrutura social e educativa, as características dos ecossistemas onde residem os adolescentes, o estatuto sócio económico, o stress social causado pelo desemprego ou isolamento social (Melero, 1997, citado por Pareja, 2002). A estes factores, podem-se ainda acrescentar algumas formas distintas de prazer (como as drogas ou desportos de massa), e as tendências políticas extremistas que fazem alusão ao racismo ou nacionalismo (Fernández, 1998 citado por Pareja, 2002).

### 3.1.2. A família

A família conjuntamente com a escola desempenha um papel fundamental, no que concerne às competências educacionais para a formação integral do aluno, englobando todas as vertentes, desde o desenvolvimento cognitivo, passando pelo criativo, social, físico, entre outros. Neste âmbito, Villas-Boas (2001: 47) menciona a importância do ambiente familiar no desenvolvimento do aluno, especialmente ao que a autora designa por “*formação dos valores*”, podendo favorecer ou não a relação com a escola e com a aprendizagem, na medida em que esses mesmos valores contribuem, de certa forma, para o sucesso ou insucesso escolar.

Segundo Villas-Boas (2001: 40) o défice sociocultural surge como uma das teorias explicativas que podem contribuir para o insucesso escolar, existindo uma correlação com o baixo nível socioeconómico, consolidando o estudo de Coleman *et al.* (1966), citado por Villas-Boas, (2001: 40), onde conclui que, embora houvesse algumas diferenças nas variáveis como professores, currículos ou instalações, nas escolas frequentadas por minorias que promoviam a desigualdade de oportunidades, estas não demonstraram relevância comparada com a variável família, que revelou maior significância, bem como o seu estatuto socioeconómico e o ambiente físico e cultural da própria comunidade. Assim, a comunidade é caracterizada por uma série de factores abrangidos pelo sistema social, que Busy e Holman (1989), citado por Villas-Boas (2001: 47) consideram ser “*as famílias, as religiões e as instituições que influenciam os valores individuais*”, sendo depois introduzidos outros aspectos de cariz individual de cada indivíduo, podendo assim contribuir para a alteração do seu comportamento. Assim, tanto o ambiente familiar como outras variáveis, nomeadamente as socioculturais, ao estarem interligadas entre si, influenciam a “*formação de valores*” que, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao comportamento do aluno.

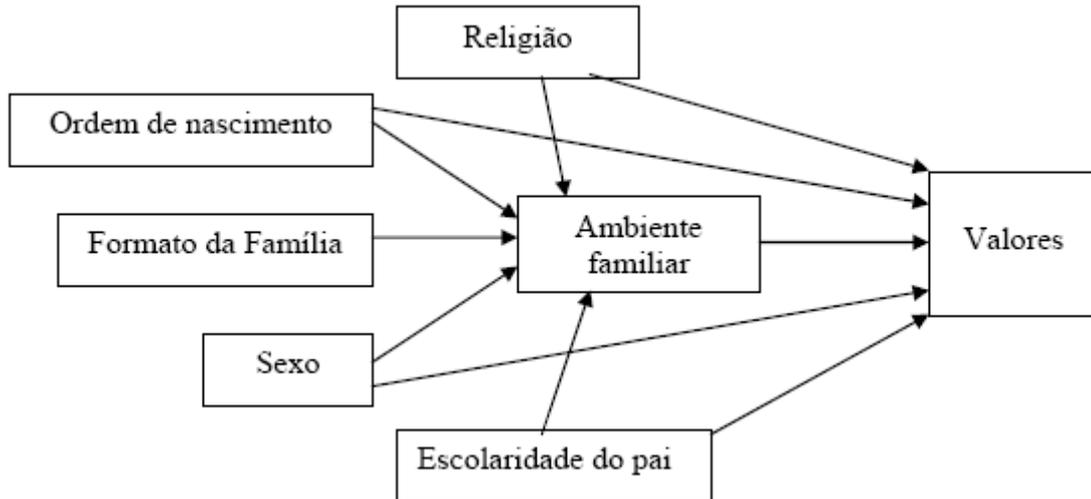


Figura 2: Modelo das variáveis que influenciam os valores de Busby e Holman

Neste contexto, é de vital importância que se integre cada vez mais na escola, as diversas subculturas com os valores que lhe coexistem, que se afastam da cultura – padrão, não permitindo a sua valorização, nem inclusão, originando diversos problemas sociais e até mesmo uma exclusão oculta. Do mesmo modo, Dubet e Martucelli (1996), citado por Gomes (2005: 123-124) sublinham que os alunos com níveis sociais privilegiados se adaptam com mais facilidade na cultura de escola, e que embora possam desafiar a normas estabelecidas pela escola, não ultrapassam os limites estipulados, uma transgressão regulamentada, denominada por Testanière (1967), citado por Gomes (2005), indisciplina tradicional. Por outro lado, os alunos pertencentes às classes populares, ou seja, de diferentes níveis sociais mais desfavorecidos, revelam mais dificuldades em se integrarem na cultura de escola, resultando, frequentemente, não só em insucesso escolar como também na dificuldade de relacionamento com os colegas, pelo que se revoltam contra a escola e a sua própria cultura, revelando-se o que Testanière (1967) citado por Gomes (2005) denomina por indisciplina anômica.

Na mesma linha de pensamento, Estrela (2002: 60) menciona que “*quanto mais desfavorecido for o meio sociocultural de origem, maior dificuldade o aluno terá em captar a sutileza dos códigos tácitos da aula*”, pois sente dificuldades em se rever neles, não os compreendendo, nem os aceitando, pressupondo-se assim uma “*formação de valores*” diferente. Estes códigos, segundo Estrela (2002: 60) situam-se numa comunicação preestabelecida dentro de uma sala de aula, caracterizada por um quadro normativo de “*carácter arbitrário e convencional*”. Esta dificuldade de compreensão e

interiorização dos códigos como sublinha Estrela (2002: 60) permite o emergir de “*situações de incomunicabilidade fomentadoras do desinteresse e da indisciplina do aluno*”, corroborando com o estudo de Berstein *in* Estrela, (2002a: 33) que refere que “*os códigos linguísticos utilizados pelas classes sociais desfavorecidas se afastam dos códigos elaborados em uso na escola*”. Também aqui se reflecte o conceito de autoridade que, segundo Cabral (1992), citado por Maia, (2000: 10) é “*a capacidade de alguém influir noutra que lhe reconhece alguma superioridade, seja porque essa pessoa desempenha um cargo que lhe dá um determinado estatuto na hierarquia social, seja pelas suas qualidades próprias, caso em que falamos de autoridade pessoal*”, sendo visto como punitivo e ligado directamente ao estatuto formal de uma pessoa da família, nomeadamente a figura do pai ou avô.

Assim, esta concepção de autoridade difere da autoridade estabelecida na escola, ligada à orientação do aluno, apelando à sua consciência e razão, baseando-se nos valores morais e cívicos, pelo que Estrela (2002a: 33) declara ser uma explicação para o não reconhecimento da autoridade do aluno para com o professor, sobretudo as professoras. Deste modo, e parafraseando Platão citado por Ferreira (2002: 6)

*“quando os pais se acostumam a deixar os filhos fazerem o que querem e quando os filhos já não dão valor às palavras dos pais; quando os professores têm medo dos alunos e preferem fazer-lhes as vontades; quando finalmente os jovens não têm respeito pelas leis, porque já não reconhecem a autoridade de nada nem de ninguém a não ser a deles próprios; aí está, em toda a sua beleza e juventude, o princípio da tirania”.*

Estrela (2002a: 33), foca ainda outros aspectos, relativos à oposição dos valores da escola, que estão ligados à pouca valorização e limitações das aspirações escolares, por parte das famílias, especialmente famílias rurais, que valorizam os factores socioeconómicos, nomeadamente os rendimentos familiares em detrimento dos estudos, como demonstra o estudo de Coleman (1966, *ibidem*, 33).

Por outro lado, outros estudos marcam a sua posição pela positiva, constatando-se a sobreposição às características socioeconómicas, à importância da valorização dos pais pela escolaridade dos filhos, evidenciando o encorajamento, traduzindo-se no

sucesso educativo destes. Neste sentido, Estrela (2002a:34) infere que “*o mesmo se passará em relação aos comportamentos de disciplina que favorecem o sucesso escolar*”, carecendo ainda de comprovação. Thurston, Feldhusen e Benning citados por (Estrela, 2002a: 34) revelam, no seu estudo sobre aspectos relevantes das famílias, cujos alunos apresentam comportamentos considerados desviantes, onze características comuns, designadamente: um exercício inadequado da autoridade – apresentando um estilo permissivo ou, pelo contrário, autoritário de lidar com a disciplina; tendência para a perda de controlo e recurso ao castigo físico; indiferença ou hostilidade para com a criança, demarcando-a com críticas negativas.

Baldry e Farrington (2000), citados por Estrela (2002a: 34) também caracterizam a família de crianças que praticam os maus-tratos entre pares, o *bullying*, definindo a sua vivência em permanente conflito, pouco afectivas, e utilizam autoridade autoritária, baseada no poder, incluindo castigos físicos ou, pelo contrário, uma autoridade permissiva.

Relativamente a estudos que evidenciem práticas parentais que influenciam negativamente o desenvolvimento cognitivo e socioafectivo das crianças, Estrela (2002a: 34) revela que foram diagnosticadas as diversas características familiares, e neste sentido, reincidimos novamente no autoritarismo, no uso da punição física, e num fraco autoconceito e desajustamentos emocionais, bem como a delinquência, indo ao encontro de estudos elaborados por Veiga (2001: 152) que referem o facto dos “*alunos com pais inconsistentes são os mais indisciplinados e violentos, os que têm pior rendimento na escola e maior tendência para o consumo de drogas e para a delinquência; seguem-se os alunos com pais autoritários ou permissivos*”.

Veiga (2001: 152) também verificou que, por outro lado, se destacavam os alunos, cujos pais eram compreensivos e com um autoconceito elevado, caracterizando-os com estilo democrático, com bom aproveitamento e comportamento, demonstrando boas perspectivas de realização, tanto a nível pessoal como social.

Baumrind (1966), citado por Born (2005: 103) define estes três tipos de estilos parentais com diversas características. No estilo permissivo, o pai destaca-se como não punitivo; inspira-se nas opiniões do filho para tomar as suas decisões de ordem familiar; dá explicações sobre as regras familiares; pouco exigente ao nível da responsabilidade

das funções; procura sempre cumprir os desejos do filho; autoriza o filho a decidir sobre as suas actividades como entender; não encoraja a obediência a normas exteriores; utiliza a razão mas não o poder para que o filho realize tarefas; evita exercer controlo sobre o filho e não entrava o seu comportamento, evidenciando “*vontade para encorajar o filho na sua individualidade (sensibilidade)*” impondo “*poucas restrições psicológicas ou comportamentais*” (Born, 2005: 103). No estilo autoritário, o estilo do pai é caracterizado por determinar, controlar e avaliar a conduta do filho a nível do comportamento e das atitudes, seguindo a norma de conduta absoluta de autoridade suprema, valorizando a obediência como uma virtude e favorecendo as medidas punitivas, de forma a controlar o filho quando existe divergência de opiniões originando o conflito; impõe o respeito pela autoridade, pelo trabalho, pela ordem e pelas tradições; não encoraja as discussões com o filho, pois na sua ideia, este tem de aceitar as suas palavras como um facto irrepreensível; reduz a autonomia do filho, mantendo-o no seu lugar; torna-o responsável por uma parte da ordem da casa e restringindo-o “*tanto a nível comportamental como a nível psicológico*” (Darlind e Steinberg, 1993, citado por Born, 2005: 103). No estilo democrático ou “*authoritative parent*” (Baumrind, ibidem, 103) enquadra-se um pai que orienta de forma racional as atitudes do filho, encorajando-o para a conversa e discussão, partilhando as decisões que integram a família, e apesar de ser firme nos pontos divergentes, não limita ao seu filho, reconhecendo-lhe os seus direitos, respeitando da sua individualidade e os seus interesses, no entanto estabelece normas de conduta e procura orientá-lo nos seus objectivos através da razão. Este estilo apresenta “*uma presença necessária de autoridade, mas não a exerce de modo excessivo*” o que vai permitir ao filho um desenvolvimento da sua autonomia enquanto pessoa, e ao mesmo tempo a consciência do que pode ou não fazer, percebendo que existem limitações e regras a serem cumpridas.

Seguindo esta perspectiva, Veiga (2001: 13) refere que um dos factores que traduzem a indisciplina e violência é a falta de comunicação entre ambas as partes, pais e filhos, ou entre professores e alunos, considerando este como “*escasso e não significativo*”. E nesta medida, salienta algumas medidas a serem tomadas em consideração pelos encarregados de educação, de forma a permitir uma melhor orientação educativa, nomeadamente: disponibilidade para uma comunicação que

permita a troca de opiniões com os filhos; ouvir os argumentos apresentados; conhecer os gostos e os interesses; funcionar como fontes de apoio; conhecer os amigos; saber quando ceder; conhecer e colaborar com os professores; envolver-se e participar na vida da escola; colaborar com a associação de pais; valorizar a escola e dialogar frequentemente com o aluno sobre os acontecimentos ocorridos na escola (Veiga: 152). Deste modo, a boa vontade dos pais é aqui destacada que, com as “*suas acções procuram encorajar intencionalmente a individualidade, a auto-afirmação, respondendo às necessidades específicas e exigências da criança*” (Born, 2005: 102), tendo presente o reconhecimento e o respeito pela personalidade da criança. Estas medidas revelam a importância que tem a rede das relações e interações entre pais e filhos, que existindo podem conduzir a trocas positivas, afectuosas, ou pelo contrário, a sua falta vai ao encontro da agressividade, da indisciplina e da violência.

Assim, Born (2005: 101) salienta que este microsistema (pais e filhos) é constituído por quatro elementos: “*os pais enquanto pessoas; os pais enquanto parceiros numa relação; a criança/adolescente enquanto pessoa e os pais e filhos enquanto parceiros de uma relação*”. Estes elementos possuem as suas próprias características de personalidade, em termos de comportamento, pensamento e sociabilidade, o que traduzem as práticas parentais numa influência directa sobre o desenvolvimento do aluno (Darling e Steing, 1993, *ibidem*, 2005: 102).

O mesmo autor refere ainda que, as práticas parentais devem incentivar a reforço pelo respeito pelas normas sociais, promovendo-se uma interiorização das mesmas por parte dos filhos, como poderemos observar a seguinte figura.

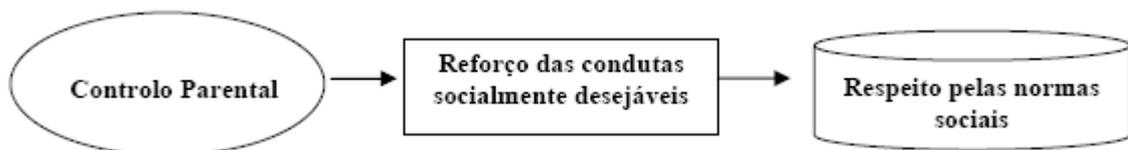


Figura 3: Controlo parental e respeito pelas normas sociais (adaptado de Born, 2005: 108)

Contrariando esta ideia, Patterson (1982) *in* Born (2005: 108), desenvolveu um modelo denominado “*coercivo recíproco*” que define o processo pelo qual as práticas parentais conduzem, muitas vezes sem intenção, a um reforço negativo contribuindo para comportamentos de constrangimento e anti-sociais do próprio aluno, tornando-o vítima e ao mesmo tempo ofensor. Este autor refere ainda, que este processo, ao ser interiorizado, conduz a diversas consequências na vida social do próprio aluno, reflectindo-se na escola através do insucesso escolar e no detrimento da relação entre pares, podendo conduzir à própria delinquência.

A seguinte figura elucida, de forma sintetizada, todo o esquema deste modelo.

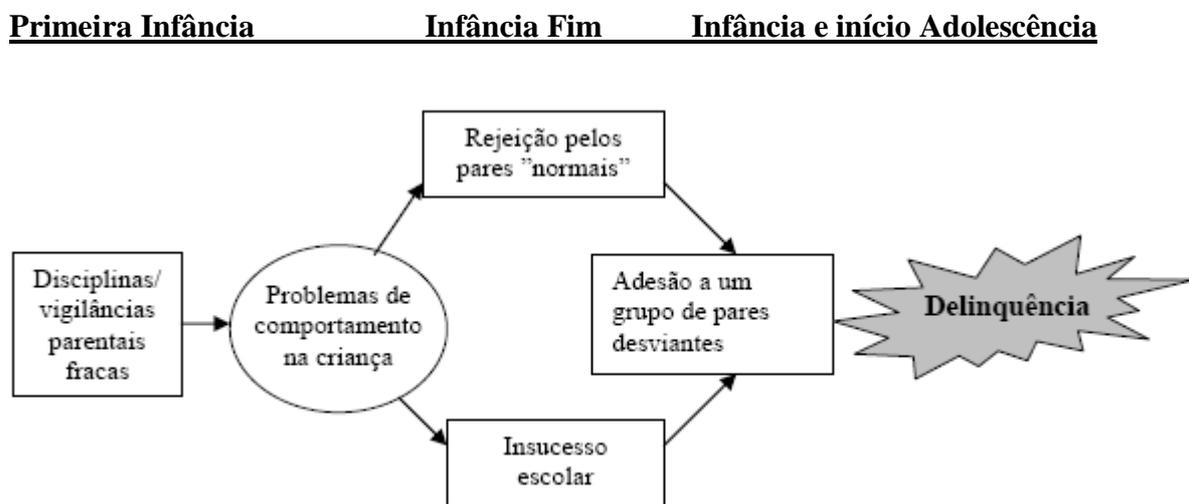


Figura 4: Modelo de Patterson (adaptado de Born, 2005: 109)

Podemos então referir que as práticas parentais podem influenciar, positiva ou negativamente, o sucesso académico, a relação com os outros, e o próprio comportamento do aluno. Neste sentido, e na sequência das teorias de Piaget e Kohlberg, Hoffman *in* Marques, (2003: 61) considera que um ambiente familiar onde haja empatia, carinho e amor, pode contribuir, desde muito cedo, para a estruturação motivacional da criança, de forma a compreender os outros, sugerindo que a experiência adquirida de modelos altruísticas, aumenta a consciência da criança e a sua compreensão pelos outros.

Deste modo, Gayet (2000), citado por Estrela (2002: 35) sublinha que “*uma boa educação deve ser liberal sem ser laxista, ela só é aceitável se produz uma criança autónoma*”.

### 3.1.3. Os meios de comunicação

Segundo Luçart (1995), o prestígio dos média baseia-se no poder que têm para dominar os telespectadores, a quem o entretenimento entopece, mas também fascina. Fenómenos tais como a *imitação*, a *sugestão*, a *impregnação* são aspectos a ter em conta quando pretendemos estudar a interacção entre os meios de comunicação social e as pessoas. A aprendizagem por *impregnação* assume particular destaque no modo como as pessoas assimilam de forma inconsciente o que percebem na televisão, particularmente nos primeiros anos de vida. Este tipo de aprendizagem caracteriza-se por quem aprende não saber o que está a prender. Para esta autora a presença da televisão em casa favorece a influência precoce dos modelos com os quais o adolescente entra em contacto e que progressivamente tende a imitar.

Os meios de comunicação têm sido vistos como o primeiro canalizador de informação. Assim, e no que diz respeito à televisão, compete a cada canal televisivo decidir pela emissão de imagens violentas, ou a sua não emissão.

O que mais nos preocupa é o facto de toda a informação violenta se apresentar, hoje em dia, como algo que faz parte do nosso quotidiano, frequente, normal e usual. Os meios de comunicação e, a televisão, em particular, transmitem-nos, progressivamente, que a violência é algo normal, comum e aceitável. As crianças tendem a imitar tudo o que vêem, e sendo espectadores assíduos da televisão, e conseqüentemente da violência que esta emite, vulgarmente imitam, em brincadeiras violentas com os amigos, o que a televisão lhes transmite.

Em resposta a esta crítica, alguns produtores de televisão defendem-se dizendo que os programas televisivos representam a realidade e argumentam ainda, que não obrigam as crianças a vê-los. Porém, todos sabemos, que os pais não podem, nem conseguem, controlar todos os programas televisivos infantis que as crianças vêem.

No decorrer de todo este bombardeamento de informação, existem situações, nas quais se podem ler nas entre linhas “*Utiliza la fuerza para tener razón*” (Dot, 1984).

Com esta afirmação não surgem dúvidas de que os meios de comunicação não possuem outra capacidade se não a da emissão da vontade das mensagens subliminares.

Perante esta situação de emissão e recepção directa, perante a imagem directa, perante o impacto que oferece este mediatismo dos meios de comunicação, a escola somente pode actuar como “interprete” que capacite e ajude a criança ou o jovem, a discernir, a ser crítico, a saber ler nas inter linhas a informação mediática que recebe.

Estudos recentes realizados neste âmbito revelaram que tanto as crianças como os jovens que estavam expostos a imagens de violência fictícia (filmes) ou violência real (guerras, assassinatos), mostravam-se insensíveis ao estado pessoal do “outro” (Pearl, 1987; Eron, 1982). No entanto, não existem resultados congruentes no que respeita à incidência e respectivas repercussões que possam ter na exposição continuada a situações de violência nos meios de comunicação.

Os meios de comunicação desempenham um papel importante no desenvolvimento dos jovens, pois promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos adolescentes.

Vários sociólogos enumeram três funções relacionadas com a televisão: informar, educar e distrair. E as principais críticas caem sobre esta ultima função: distrair. A distração pode condicionar o desenvolvimento intelectual, sobretudo nos mais jovens, levando à colectiva ausência de cérebro, ao domesticar de almas e à manipulação de pensamento das massas.

Os programas televisivos contêm uma extrema violência, salvo raras excepções. A destacar, os desenhos animados de acção, vistos por milhões de crianças, contendo muitas cenas violentas. Por vezes, as crianças adoptam atitudes violentas baseadas nos valores que a televisão lhes emite, como por exemplo, que o mundo em que vivemos é “mesquinho e perigoso” em que a violência é digna de admiração, sendo a única forma de ascender na vida.

Ao nos referirmos a comunicação de massas, referimo-nos essencialmente à televisão e, mais recentemente, à Internet.

No âmbito cibernético, a situação é mais complexa, teme-se que este novo veículo de informação tenha como principais funções: vigiar, anunciar e vender. Vigiar, pois em cada utilização na rede, o navegador deixa a sua marca e, sem saber, estabelece o seu auto-retrato relativamente aos seus interesses culturais, ideológicos, de consumo etc. Desta forma, os mestres da Internet, ao saberem o perfil do navegador, podem manipula-lo conforme quiserem.

Visto isto, verificamos que todos estes perigos constituem uma grande ameaça para as massas, mas ainda mais, para as crianças, que têm pouco sentido crítico e facilmente se deixam manipular.

A mensagem mediática dos meios de comunicação, em especial da televisão, que é exercida sobre os jovens, e sobre a população em geral, levamos a pensar que é feita uma interpretação cega da realidade “recortada”, mediatizada, que só é percebida como uma realidade global e objectiva por quem tenha suficiente formação. Assim, segundo Andrés (1996), a influência que a televisão exerce sobre os telespectadores depende, sobretudo, das capacidades cognitivas de atribuição de sentido dos mesmos, nomeadamente do modo com interpretam e negociem cada nova experiência. A televisão actua como conformadora de consciências, orientadora de condutas e deformadora da realidade (Sánchez Moro, 1996).

O índice de violência presente na programação televisiva actual é um aspecto que preocupa a sociedade. Esta mesma violência pode ser considerada segundo três aspectos principais: os efeitos directos nas atitudes, valores e comportamentos: a dessensibilização, tornando as crianças menos sensíveis ao mundo real e o síndrome do “Mundo Mesquinho”, uma tendência para considerar que o mundo é tão mesquinho e perigoso na vida real como na televisão. (Lurcat, 1995).

Os educadores constatarem que as crianças que vêem televisão antes de ir para a escola têm um comportamento instável, demonstram maior impaciência, tendem a imitar o que viram, apresentando maiores dificuldades na concentração. Neste sentido, é fundamental proporcionar aos jovens actividades que os libertem dos efeitos que as imagens exercem sobre eles, nomeadamente: actividades que devem passar pela expressão corporal, pelo gesto e pela mímica. (Santos, 2003).

Os meios de comunicação têm o dever moral perante os espectadores de não emitir imagens violentas, visto a televisão ser a principal transmissora de valores por ser o primeiro provedor de informação. Assim, o mediatismo como se divulgam os factos violentos, convertem-se em actos do quotidiano, por vezes expõem-se tragédias humanas cujos efeitos veiculam passividade perante condutas indignas, mas também alertam para possíveis horrores que possam vir a acontecer. Este é mais um factor que leva a uma alteração moral dos jovens espectadores, e por que não, também dos menos jovens.

#### **3.1.4. A Escola**

Todos nós sabemos que os elementos implicados na educação têm de assumir a responsabilidade não só de instrução da criança, mas também de garantir a sua educação em valores e de desenvolvimento moral e afectivo do aluno. Deste modo, as famílias, os professores e as instituições educativas, a Administração, as instituições sociais que participam no mundo da educação têm de ter consciência que possuem um objectivo básico que engloba as duas componentes mencionadas.

Partindo da análise feita relativamente ao papel da família e da sociedade e fazendo referência ao que consta na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente a inclusão na própria definição dos conteúdos escolares, os saberes e as atitudes, os valores e as normas, considera-se que a evolução escolar dos alunos é baseada não só nas suas capacidades escolares, mas também tendo como referência as afectivas e as sociais.

A escola não pode ser vista como a única solução para a resolução dos problemas de ordem social. Apesar da escola se caracterizar por privilegiar a dimensão cognitiva, cada vez mais são atribuídas funções mais complexas nos domínios da regulação moral, da legitimação política e da integração social, funções essas que competiam, privilegiadamente, à família, à religião, às comunidades locais ou os colectivos de trabalho. Contudo, se entre o saber escolar, programaticamente explícito, e aquelas funções, que se espere que a Escola assegure, não existir uma relação de causalidade directa e necessária, visto o processo da aquisição desse saber impor o

desenvolvimento dessas funções, torna-se, assim, difícil distinguir a relação entre sucesso escolar e sucesso educativo.

No entanto, constatamos que na prática educativa é dada grande importância e prioridade ao desenvolvimento das capacidades afectivas, intelectuais e morais na educação infantil, mas progressivamente e à medida que o aluno vai avançando na sua escolaridade, esta importância tende a diminuir dando-se maior destaque aos conteúdos. Deste modo, apercebemo-nos que os alunos quando se encontram nos últimos anos do primeiro ciclo ou do ensino secundário, que coincide com idades, nas quais se dão grandes mudanças em todos os âmbitos das suas vidas, sentem nas aulas um certo distanciamento afectivo, do mundo dos sentimentos, da solidariedade, da participação, do respeito mútuo, convertendo-se a actividade da aula numa mera transmissão de conhecimentos.

O problema da indisciplina e da violência na escola não pode ser visto como a expressão de comportamentos individuais desviantes ou de desenvolvimento de tendências anti-sociais dos indivíduos, mas como um fenómeno social complexo onde os “bons” e os “maus” fazem intercondicionar os seus comportamentos. (Correia, 2003 p.25)

Hoje em dia a indisciplina não é vista como uma questão comportamental, pois tornou-se para grupos consideráveis da população escolar uma forma de social de expressão, um modo de existência, uma cultura, a cultura dominante no interior dessas camadas. Assim, determinadas atitudes linguagens, gestos e comportamentos típicos desses grupos que, considerados impróprios á luz dos padrões da escola, funcionam como forma de expressão das suas culturas e formas de vida das camadas sociais a que pertencem os respectivos autores. (Correia, 2003: 27)

### **3.2. Factores cognitivos e sociais**

Os resultados obtidos pelas investigações feitas neste campo indicam que os indivíduos agressivos não possuem outro tipo de resposta a não ser a violência, quando deparados com situações adversas ou conflictivas. A justificação que se argumenta para este facto é a inadaptação como consequência a uma má codificação no que respeita à

informação veiculada pelo meio no qual se desenvolvem, dificultando a elaboração de respostas alternativas.

Partindo deste princípio, considerariamos que os indivíduos agressivos são menos sensíveis e reflexivos perante os sentimentos dos outros. De salientar que estes jovens revelam dificuldades para pensar e actuar perante problemas interpessoais. (Dodge, Pettit McClaskey e Brown, 1986).

Assim, passa-se a entrar num ciclo vicioso em que a conduta agressiva é a causa do isolamento social e rejeição do individuo, o que o leva a ter cada vez menor contacto social. Consequentemente reduzem-se as experiências básicas de interacção que são necessárias para o desenvolvimento da competência social. (Rubin, LeMare e Hollis, 1991). A sua conduta social encontra-se melindrada e daí o indivíduo se circunscrever às condutas agressivas que estão na origem da sua exclusão social.

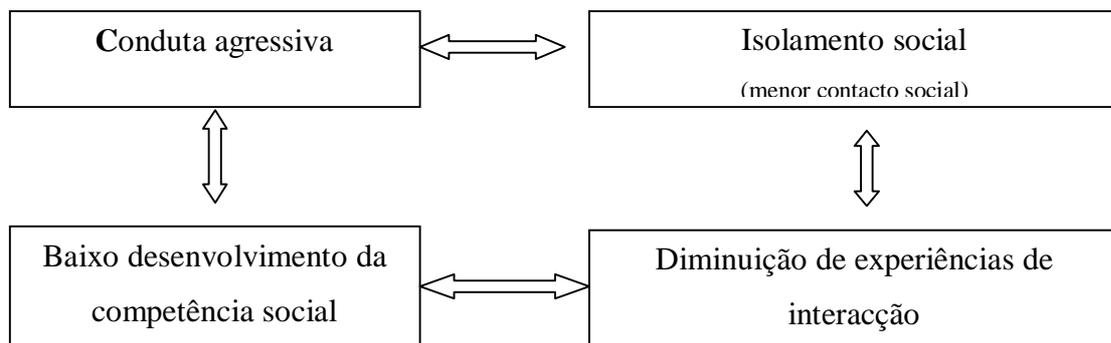


Figura 5: (Modelo de Rubin, 1991)

Sendo assim, podemos afirmar que a criança que cresce nesta situação de rejeição, pode intepertar que o mundo que a rodeia é hostil e que estão todos contra ela, facto este que coloca a criança num patamar negativo dentro do próprio grupo. A sua necessidade de se relacionar socialmente, é orientada na busca daqueles com os quais se sente protegida, de tal forma que as relações das crianças agressivas constroem-se com crianças que, iguais a elas, também partilham o isolamento social. Desta maneira, geram-se subculturas, grupos destabilizadores dentro do grande grupo caracterizadas por ralações muito fortes e hierarquizadas, dando, assim, continuidade a estes “círculos” de hostilidades. (Cairns y Cairns, 1991).

No entanto, não deixa de ser curioso o facto destas crianças fracassarem no que diz respeito às relações sociais e terem uma perspectiva hostil do mundo, revelam uma auto-estima considerada bastante aceitável, ou seja, apesar de tudo, auto valorizam-se a eles próprios. (Cerezo, 1997).

### 3.3. Factores de personalidade

Também se realizaram estudos que tentam encontrar uma relação entre as condutas agressivas e as características de personalidade das crianças, Slee y Rigby (1994), citado por Pareja (2002:43). Deste modo, constata-se que as crianças agressivas têm uma certa tendência para o psicoticismo, traduzindo-se numa despreocupação pelos outros, pelo desejo de ridicularizar os outros, insensibilidade e até mesmo crueldade perante os problemas dos outros.

De destacar também o seu temperamento mais expansivo do que impulsivo, o que determina o seu gosto pela mudança, pelos contactos sociais, por não estar só, pelo movimento e por fazer coisas novas. A tudo isto, podemos ainda somar a atracção pelo risco e por situações perigosas. A facilidade com que se zanga e a variedade de sentimentos, manifestando transtornos de conduta, leva-os a provocar, com alguma facilidade, situações problemáticas, com os seus companheiros e com os adultos.

## 4. Tipos de conflito

Dos autores analisados nesta literatura e, apesar de apresentarem diferentes tipologias de conflito ou utilizarem diferentes nomenclaturas, expõem que os conflitos se distinguem pela relação entre os objectivos de interesses das partes e o nível de interesses pessoais, percebidos por cada uma das partes em conflito. Assim, Torrego (2003) categoriza os conflitos do seguinte modo:

- **Conflitos de relação/comunicação** – são considerados os conflitos que se baseiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão, entre outros. Engloba ainda os conflitos por diferentes percepções entre as partes.
- **Conflitos de interesses/necessidades** - quando existem diferenças entre as partes devidas a um problema de conteúdo. Pretende-se procurar a forma de

satisfazer os interesses e necessidades através de uma solução alternativa de ganhar-ganhar.

- **Conflitos por recursos** – conflitos que se baseiam no possuir, emprestar e ceder.
- **Conflitos por actividades** – conflitos gerados a partir de desacordo na realização de tarefas ou trabalhos.
- **Conflitos por preferências, valores, crenças** – conflitos que se baseiam nas diferenças de princípios e na tentativa de imposição da diferença ao outro.

Uma distinção de tipologia de conflitos apontada por Deutsch (1973) refere-se a conflitos destrutivos e construtivos.

A dicotomia entre estes dois tipos de conflitos estabelece-se na medida em que um conflito tem consequências destrutivas, quando pelo menos um dos intervenientes fica desgostoso com os resultados e sente que perdeu a favor da outra parte (processo competitivo, perspectiva de ganhar-perder). No outro tipo de conflitos as consequências são produtivas, pois ambos os intervenientes ficam satisfeitos com os resultados e sentem que ganharam com o conflito (processo cooperativo, perspectiva de ganhar-ganhar).

Deutsch (1973: 12) reconhece, ainda, os seguintes tipos de conflito:

- **Conflitos verídicos** – estes conflitos têm a ver com a mutação das características de um contexto, o que nem sempre é fácil acontecer. Deutsch pondera que este tipo de conflito é muito frequente, como este exemplo:

"Se a esposa quer utilizar o espaço de arrumos da casa para fazer um estúdio de pintura e o seu marido deseja utilizar o espaço para escritório, eles têm um *true conflict*".

Como explicita o autor, esta situação conflitual é "especialmente verdade" quando os horários de ambos são compatíveis e não há possibilidade de dividir o espaço, de maneira a que consigam trabalhar em simultâneo. Este tipo de conflitos é de difícil resolução, pois, entre as partes, tem de existir muita cooperação e compreensão para que se consiga arranjar uma solução plausível para ambos.

- **Conflitos contingentes** – estes conflitos estão penderes de reorganizações circunstanciais na vida das pessoas, tais como, mudança de horários, que não são aceites por ambas as partes. Para que se encontre uma maneira de resolver o conflito, os intervenientes têm de ser flexíveis, não podem reagir de maneira excessivamente emocional ou pouco racional.
- **Conflitos deslocados** – surgem quando as partes discutem acerca de assuntos errados, pois o conflito manifesto e o assunto discutido não é realmente o conflito que está subjacente. A maneira como os intervenientes reagem revela tensão e irritabilidade, devido à inexistência de solução para tal conflito. Este tipo de conflito pode tomar diversas formas, podendo por vezes tornar-se uma obsessão, caso não se resolva.
- **Conflitos mal atribuídos** – este tipo de conflitos ocorre quando acontece entre "partes erradas" e, conseqüentemente, sobre assuntos errados. Estas circunstâncias podem suceder inconscientemente, como realça o autor, "censurar uma criança por alguma coisa que foi uma ordem dada pelos pais".

O conflito manifesta-se entre partes que não correspondem no assunto.

- **Conflitos latentes** – são conflitos que podem ocorrer, mas isso não acontece, isto é, o conflito está implícito, mas não ocorre. Isso pode acontecer porque existe uma repressão ou deslocação do indivíduo, ou então, porque o conflito ainda não existe psicologicamente. Como é referido pelo autor, uma mulher pode achar normal que o homem seja superior economicamente e em direitos, não contestando tal perspectiva, senão quando ela própria se sentir discriminada.
- **Conflitos falsos** – estes conflitos acontecem quando não há qualquer objectivo fundamentado para que tal aconteça, isto é, quando apenas existem percepções dos indivíduos e não factos reais para que ocorra o conflito. Estes conflitos têm origem em falsas interpretações. Como foca o autor, o conflito pode começar como falso conflito, que vai desencadear novos motivos e atitudes, originando um verdadeiro conflito.

Moore (1986) in Girard & Koch (1997) e Moore (1994) in Heredia (1999) têm duas categorizações da definição dos tipos de conflitos. Numa primeira, distingue dois tipos de conflitos, os **desnecessários** e os **genuínos**. No primeiro tipo, a origem do

conflito encontra-se na percepção e comunicação, valores, relação e informação, enquanto, nos conflitos genuínos, as origens são diferenças mais concretas, tais como, os interesses sobre metas pessoais a atingir.

Numa segunda categorização, Moore (1998) descreve cinco tipos de conflitos, sendo eles:

- **Conflitos de relação** – estes conflitos ocorrem devido a escassa ou falsa comunicação, falsas percepções ou estereótipos, fortes emoções negativas, ou a repetidas condutas negativas, dando origem a conflitos “desnecessários” (Moore, 1986).
- **Conflitos de informação** – estes conflitos acontecem quando os indivíduos não têm acesso a toda a informação necessária para poderem tomar uma decisão acertada em relação a um assunto, podendo realizar interpretações desadequadas ou erradas.
- **Conflitos de interesses** – sucedem quando existe competição entre necessidades incompatíveis ou percebidas como tal das partes envolvidas. Este tipo de conflito acontece quando uma das partes acha necessário que a outra sacrifique a sua necessidade, para que possa satisfazer a sua. De acordo com o autor, estes conflitos baseiam-se em "questões substanciais" (dinheiro, tempo, recursos físicos, etc.), em procedimentos (a forma como o conflito deve ser resolvido), e aspectos psicológicos (percepções de respeito, honestidade, confiança, desejo de partilhar etc.).
- **Conflitos estruturais** – estes conflitos ocorrem devido a forças opressivas externas aos indivíduos envolvidos no conflito (escassez de recursos físicos; condições geográficas, como distância ou proximidade; tempo longo ou demasiado restrito).
- **Conflitos de valores** – estes conflitos ocorrem quando as crenças dos intervenientes são incompatíveis ou percebidas como tal. Só se dá o conflito quando uma das partes tenta impor os seus valores/crenças à outra.

## 5. Estilos de abordagem do conflito

Nem todas as pessoas enfrentam o conflito da mesma maneira, assim sendo e tendo em conta os dois autores desta área, Heredia (1999) e Torrego (2003), existem cinco possibilidades de enfrentar o conflito. Contudo é de salientar que nenhum destes estilos é aplicado como sendo um receituário, uma vez que tudo depende das pessoas, das suas tendências, preferências, bem como do momento/contexto em que se manifesta o conflito, podemos também referir que nem sempre as pessoas enfrentam o conflito da mesma maneira.

Essas possibilidades apresentam a seguinte denominação:

**Competição** – atitude que assenta na persistência dos objectivos pessoais à custa da outra parte do conflito. Heredia (1999) insiste que quando existe muita preocupação pelos desejos de si mesmo, quando só se pensa em si e não se preocupa com o outro, resulta uma atitude competitiva. Esta atitude baseia-se no único critério a seguir e não se tenta reflectir sobre o que os outros querem. As estratégias utilizadas pelos indivíduos são: persuadir, ser firme, insistir, repetir, controlar, ser inacessível.

**Evitação** – atitude básica que se caracteriza por não enfrentar os problemas, evita-se o conflito, não se tem conta o próprio e nem o outro. Quando uma parte evita o conflito a todo o custo e não enfrenta directamente o problema é porque não importa o que ela deseja nem o que outra parte quer. Heredia (1999) refere que as estratégias mais utilizadas são: retirar-se demorar ou evitar a resposta, desviar a atenção, suprimir as emoções pessoais, ser inacessível.

**Compromisso** - Atitude que se baseia na negociação, busca de soluções que proporcionem um acordo entre as partes. Neste caso, para se chegar a um consenso é necessário que ambas as partes estejam satisfeitas, por isso ambos têm de fazer cedências. As Estratégias apontadas para este estilo são: moderação, regatear, repartir a diferença.

**Acomodação** – atitude em que a pessoa renuncia aos seus pontos de vista, cedendo às visões dos outros. Este estilo pressupõe que uma das partes não se importa consigo e só

deseja satisfazer os desejos do outro. Deste modo, não confronta e cede ao que os outros querem.

Estratégias: estar de acordo, reconhecer os próprios erros, dar-se por vencido, convencer-se que é pouco importante.

**Colaboração/cooperação** – implica um nível de cooperação de ambas as partes em busca de um objectivo comum, analisando a situação e gerando soluções alternativas do problema que satisfaçam ambas as partes. Como refere Torrego (2000), ambas as partes iniciam o processo de resolução com a convicção de que é fácil e desejável superar a aparente dicotomia entre os pontos de vista, porque reconhecem que o conflito faz parte das suas vidas, depende como o resolvem.

Estas modalidades de como enfrentar os conflitos assentam na procura da satisfação das necessidades próprias, por cada parte envolvida no conflito.

## **6. O conflito em contexto escolar**

O conflito em contexto escolar pode assumir várias formas, nomeadamente entre: grupos de alunos, alunos e funcionários, alunos e órgãos de gestão e alunos e professores.

O conflito abarca sempre dois pólos extremos que se opõem: de um lado temos a desobediência, indisciplina, violência e a incompreensão, do outro temos a cooperação, colaboração e a conciliação. Assim sendo, a organização escolar assume um papel muito importante, uma vez que, tem um papel fundamental no que diz respeito à educação das novas gerações.

Normalmente, a complexidade das relações que se estabelece no interior da escola e desta com o seu meio ambiente é enorme. Todavia, esta complexidade vai aumentando porque na época em que vivemos somos confrontados com novos desafios que diversas vezes se manifestam complexos.

Uma das principais fontes de conflito baseia-se nas relações entre alunos/alunos e alunos/professores, se bem que, segundo Costa (2003) investigadora na área de

conflitos, existe cada vez mais um choque de culturas, interesses e objectivos muitas vezes divergentes.

Esta investigadora refere que o primeiro desafio que os alunos são confrontados tem a ver com a alteração da escola tradicional numa escola democrática que tem vindo a ter algumas dificuldades em concretizá-lo. Outro dos desafios cabe aos professores, que são confrontados com a descentralização que permita a transformação da Escola dependente numa Escola autónoma com os mais diversos poderes quer no campo científico, administrativo, financeiro e/ou pedagógico. Esta Escola proporciona uma capacidade de produção de política educativas próprias assente no seu projecto educativo de escola.

Contudo, todos estes desafios geram alguma complexidade na organização escolar bem como nos alunos exigindo que se reconheçam melhor as origens do conflito em contexto escolar e que se desencadeiem formas/alternativas da resolução de conflito.

Sendo a escola o local próprio para que os conflitos ocorram, esta não deve ter uma atitude repressora e punitiva, que é a forma clássica de lidar com os conflitos, mas uma atitude de acolhimento de todos os comportamentos como indícios dos estados em que os indivíduos se encontram. É através da compreensão desses indícios que ao educador lhe é dada a oportunidade de educar genuinamente, agindo no sentido de promover a evolução da consciência dos indivíduos e poder mudar atitudes.

A escola ao adoptar esta visão não está de modo algum a estimular e a fomentar o conflito, pelo contrário, está a olhar para ele como um sinal necessário ao educador. Se o conflito for reprimido estaremos a emitir a seguinte mensagem: “Aqui não podes ter esse comportamento, se o tiveres noutra lugar qualquer é um problema teu e dos outros.” A escola é então o lugar adequado para que os problemas se manifestem, porque é o lugar onde devem existir os recursos para se poderem mudar atitudes e comportamentos, com a finalidade de ajudar os jovens, dentro dos seus contextos naturais de crescimento, a desenvolverem-se como pessoas equilibradas e plenas. Nesta perspectiva, a escola poderá ainda ser um instrumento de ajuda às famílias e, nesse sentido, de equilíbrio social. (Actas do X Congresso Internacional Galego-ortuguês de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009-ISBN- 978-972-8746-71-1)





## Capítulo 2 – Adolescência em conflito social

### 1. O desenvolvimento sócio-emocional na adolescência

A adolescência é o período da vida que se situa entre a infância e a idade adulta, inicia-se com as transformações da puberdade (por volta dos 12 anos) e termina com a entrada na vida adulta (por volta dos 20 anos), não estando o seu final claramente definido. Consiste numa fase de transição, na qual ocorrem transformações de carácter físico; social (mudanças na relação com os pais, amigos, sexo oposto); e psíquico (mudanças ao nível cognitivo e no modo de se ver a si próprio). São características desta etapa da vida: a maturação dos órgãos reprodutores; alterações no corpo, que o aproximam da forma que terá na vida adulta; a emergência do pensamento formal; uma maior autonomia face aos pais, comparativamente ao que acontecia na infância; o alargamento das relações sociais com os pares; alterações no relacionamento com o sexo oposto; a construção de projectos de carreira e de valores; e finalmente, a construção de uma identidade positiva.

Essas transformações físicas e cognitivas que tomam lugar durante a fase da adolescência “parecem precipitar muitos dos desafios sociais e psicológicos com que os adolescentes são confrontados e, provavelmente, constituem parcialmente a base das diferentes formas da abordagem que cada adolescente utiliza perante os problemas ligados à obtenção de uma identidade” (Sprinthall & Collins, 2003: 49). Essa diferenciação é ainda mais potencializada pelo carácter desigual que “o crescimento durante a adolescência engloba uma acção combinada entre as nítidas modificações biológicas, sociais e cognitivas dos indivíduos, e os contextos ou domínios, nos quais eles experienciam as exigências e as oportunidades que afectam o seu desenvolvimento psicológico” (Sprinthall & Collins, 2003: 149).

Podemos, assim, afirmar que a adolescência é uma fase de conflitos inerentes (explícitos, implícitos ou ocultos), melhor resolvidos por uns, pior por outros; dependendo o êxito e rapidez de resolução da capacidade dos jovens se relacionarem consigo próprios e com os outros. A necessidade de aceitação por parte dos colegas é uma das principais características deste período turbulento da vida. Torna-se, assim,

---

indispensável a criação de um autoconceito favorável e de um grau de auto-estima elevado, para que o adolescente consiga resolver os seus problemas, sobretudo a nível emocional. Isto será conseguido mais facilmente se houver uma motivação resultante de uma série de reforços positivos dados pelos mais velhos, pelos adultos à sua volta – principalmente os pais e os professores.

O desenvolvimento psicológico assume, assim, perfis desiguais de adolescente para adolescente, modificando a sua maneira de perspectivar o mundo e os conflitos a ele inerentes. Os conceitos de compreensão do exterior e de si próprio sofrem, portanto, alterações ao longo da evolução de cada estágio de maturação, atingindo a dimensão de compreensão do *outro* exactamente na fase inicial da adolescência. Constate-se os níveis de compreensão interpessoal propostos por Selman (citado por Sprinthall & Collins, 2003: 159), num quadro sintetizador:

NÍVEL	CONCEITOS SOBRE AS PESSOAS	CONCEITOS SOBRE RELAÇÕES
<p><b>0: Assunção egocêntrica de perspectivas</b> (até aos 6 anos de idade)</p>	<p><b>Indiferenciados:</b> confusão entre as características internas (sentimentos, intenções) e externas (aparência, acções) das outras pessoas.</p>	<p><b>Egocêntricos:</b> fracasso no reconhecimento de que ele e as outras pessoas têm diferentes pensamentos e sentimentos, assim como diferentes características físicas e externas.</p>
<p><b>1: Assunção subjectiva de perspectivas</b> (5-9 anos de idade)</p>	<p><b>Diferenciados:</b> distingue sentimentos e intenções das acções e aparências.</p>	<p><b>Subjectivos:</b> reconhece que os outros podem sentir e pensar de uma forma diferente da sua – é capaz de perceber que os outros são subjectivos, mas possui concepções limitadas sobre o modo como estas diferenças têm possibilidade de afectar os indivíduos entre si (e.g., os presentes fazem pessoas felizes, independentemente do que se lhes oferece).</p>
<p><b>2: Assunção autoreflexiva ou recíproca de perspectivas</b> (7-12anos de idade)</p>	<p><b>Segunda pessoa:</b> é capaz de reflectir sobre os seus próprios pensamentos e consegue perceber que os outros são capazes de fazer o mesmo (cf. pensamento recursivo); tem consciência de que as aparências podem não traduzir verdadeiros sentimentos.</p>	<p><b>Recíprocos:</b> consegue pôr-se no lugar do outro, e percebe que os outros podem fazer a mesma coisa; por isso, os pensamentos, e não meras acções, tornam-se na base das interacções; contudo, estas duas perspectivas não são reconhecidas como estando a influenciar-se uma à outra.</p>
<p><b>3: Assunção mútua de perspectivas</b> (10-15 anos de idade)</p>	<p><b>Terceira pessoa:</b> sabe que ele e os outros agem e reflectem sobre os efeitos das atitudes sobre si mesmos; reconhece a sua própria perspectiva (subjectiva) imediata e tem também consciência de que ela se enquadra dentro do seu padrão geral de atitudes e valores.</p>	<p><b>Mútuos:</b> consegue imaginar a perspectiva da outra pessoa sobre si própria e sobre as suas atitudes, coordena a visão alheia inferida com o seu próprio ponto de vista (i.e., percepção o seu eu da mesma forma que os outros o fazem); por isso, começa a ver as relações entre as pessoas como um processo de partilha mútua de satisfação ou de compreensão social.</p>
<p><b>4: Assunção profunda e sóciosimbólica de perspectivas</b> (12 anos-adulto)</p>	<p><b>Profundos:</b> reconhece que as pessoas são únicas, produto de complexas combinações das suas histórias pessoais; além disso, tem consciência de que as pessoas podem nem <i>sempre</i> compreender as suas próprias motivações (i.e., que podem existir processos psicológicos inconscientes).</p>	<p><b>Sócio-simbólicos:</b> os indivíduos podem formar perspectivas uns sobre os outros a níveis diferentes – desde compartilhar informações ou interesses superficiais a dividir valores ou opiniões comuns a respeito de ideias bastante abstractas de natureza moral, legal ou social.</p>

Tabela 6: Níveis de compreensão interpessoal propostos por Selman

Pela análise deste quadro observamos que “durante os anos pré-adolescentes, o conhecimento das perspectivas dos outros começa a fazer parte do raciocínio social, o qual se torna cada vez mais complexo.” (Sprinthall & Collins, 2003: 158). Nesta perspectiva enquadra-se a capacidade de compreensão das diferentes interpretações de uma mesma realidade de que o adolescente já é capaz.

Por outro lado, regista-se a tentativa de aceitação pelo grupo de colegas e de obtenção de um estatuto de igual entre colegas. Factos que se devem, como vimos, às características de desenvolvimento cognitivo e afectivo que apresenta a sua faixa etária/estádio de desenvolvimento. Os jovens esforçam-se por conseguir uma identidade social baseada sobretudo em comportamentos demonstrados pelos outros em relação a si próprios. Nesse sentido, são levados a um esforço pessoal para corresponderem às expectativas dos outros, seus pares. Daí se afirmar a grande influência que o grupo de colegas exerce na adolescência.

## **2. A influência das estratégias cognitivas no desenvolvimento das emoções**

Sendo a adolescência uma fase única na vida de todas as pessoas, concretizada por um conjunto de inúmeras transformações e revestida de grande importância no processo de consolidação da identidade pessoal, psicossocial e sexual, adquirem grande importância tanto as emoções que o adolescente vivencia como as situações e contextos nas quais vai construindo o seu *self* e a sua identidade.

Ao abordarmos o tema do desenvolvimento sócio-emocional, não poderíamos deixar de falar da importância das emoções.

De acordo com Goleman (1997) as emoções são impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instalou entre nós.

Neste sentido, o conceito de emoção sugere uma tendência para agir, presente na maior parte dos nossos comportamentos. Todos nós temos um repertório emocional moldado quer pela nossa experiência de vida, quer pela cultura em que estamos inseridos. As emoções desenvolvem-se nos primeiros instantes da vida das crianças e são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social (Goleman, 1997).

Brazelton e Greenspan (2002) defendem que as emoções são os arquitectos, os dirigentes ou os organizadores internos da nossa mente. Não é só o desenvolvimento cognitivo que surge a partir das interacções emocionais, o juízo moral também tem a mesma origem.

Através da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1965) ficamos a saber que durante a adolescência os indivíduos desenvolvem uma nova forma de pensamento e raciocínio, e atingem o estágio das operações formais, caracterizado de grosso modo por um pensamento abstracto, completo e flexível. A mudança qualitativa do pensamento operacional – concreto para o pensamento operacional - formal, é gradual, sendo que o nível de maturidade atingido em todas as áreas de funcionamento não é necessariamente idêntico ou pré-definido em todos os indivíduos ou em todas as dimensões do desenvolvimento.

Fleming (2004) enuncia que, graças ao desenvolvimento das estruturas cognitivas em complexidade e nível de abstracção, o pensamento do adolescente caracteriza-se pelas capacidades de pensar através das hipóteses, sobre diferentes possibilidades e alternativas, acerca dos próprios pensamentos, segundo as perspectivas dos outros, sobre o passado, presente e antecipando o futuro.

É pertinente pensar que todas as mudanças físicas e psicológicas que o adolescente experimenta se repercutirão sobre as relações que estabelece em todos os contextos em que participa, nomeadamente na família, no grupo de pares ou na escola. Deste modo, estudar as modificações que têm lugar nos contextos sociais em que o adolescente está inserido, como resposta às novas capacidades, é uma forma de analisar o desenvolvimento social durante a adolescência.

De acordo com Sprinthall e Collins (2003) existem três aspectos do funcionamento cognitivo particularmente importantes no âmbito do desenvolvimento sócio-emocional, nomeadamente: os adolescentes tornaram-se capazes de considerar uma variedade de circunstâncias e de acontecimentos que podem eventualmente ocorrer, reconhecendo com maior facilidade as discrepâncias entre o real e o possível; inferem cada vez mais sobre as características pessoais, motivações e outras causas que estão por detrás dos comportamentos e acontecimentos sociais; e desenvolvem uma

consciência de que diferentes indivíduos, incluindo eles próprios, podem desenvolver perspectivas diferentes no mesmo conjunto de circunstâncias.

Estas mudanças cognitivas capacitam o adolescente a poder imaginar futuros papéis sociais, a equacionar possibilidades e escolhas e a atingir um raciocínio sócio-emocional e cognitivo mais estável. As características deste novo modo de pensar estendem-se ao pensamento do adolescente sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, interferindo deste modo nas suas relações interpessoais.

O desenvolvimento das capacidades cognitivas do adolescente e a sua repercussão nas relações sociais afectivas constitui, sem dúvida, um importante factor de mudança nas relações e interacções que se estabelecem neste período desenvolvimental.

Neste sentido, as estratégias cognitivas desempenham um importante papel no desenvolvimento das emoções, sendo que estas se encontram interligadas com a construção do *self* e da identidades neste período do ciclo de vida.

### **3. A construção do *self* e da identidade na adolescência**

#### **3.1. O *self* no adolescente**

Durante a adolescência, adquire grande importância a construção de uma representação sobre o que se é e qual a nossa posição no mundo. Neste sentido, a construção do *self* assume grande preponderância na vida psíquica do adolescente.

Segundo Shaffer (2005) o *self* é a combinação das características físicas e psicológicas únicas em cada indivíduo. A sua representação cognitiva (auto-compreensão) fornece a lógica que suporta a identidade pessoal e o auto-respeito, influenciando o modo como o sujeito se percebe e se relaciona com os outros.

Não obstante a relevância da auto-compreensão, existem outros conceitos que importa compreender no âmbito do desenvolvimento do *self* como o auto-conceito. Para Burns (1979) o auto-conceito reflecte a descrição que uma pessoa faz de si própria quando se lhe pede. Neste sentido, significa a percepção que um indivíduo possui de si mesmo, das suas características e atributos particulares.

Cooley e Mead (1934) citados por Shaffer (2005) propuseram que o auto-conceito evolui nas interações sociais, passando por diversas alterações ao longo do tempo, revelando deste modo a importância do relacionamento interpessoal na sua construção. Estes autores utilizaram o termo *self espelhado* para enfatizar que a compreensão de uma pessoa sobre si mesma é o reflexo da reação dos outros a ela: o auto-conceito é, neste sentido, a imagem projectada por um espelho social. Cooley e Mead (1934) acreditavam que o *self* e o desenvolvimento social estão intimamente relacionados, que emergem ao mesmo tempo, pelo que nenhum pode evoluir significativamente sem o outro.

À medida que as crianças se desenvolvem, não só se compreendem melhor e constroem auto-retratos mais próximos e realistas, como também avaliam as qualidades que percebem possuir. Este aspecto avaliativo do *self* é denominado auto-estima.

A avaliação que a criança faz de si própria e das suas competências é um dos factores mais importantes do *self* e pode influenciar para além de todos os aspectos do seu comportamento, o seu bem-estar psicológico.

Segundo Harter (1999) na adolescência as percepções de valor próprio centram-se frequentemente nos relacionamentos interpessoais. Esta autora refere o conceito de auto-valorização relacional para descrever que os adolescentes percebem o seu valor de maneira diferente em função dos contextos relacionais em que se inserem. Estes domínios de auto-valorização contribuem para uma auto-estima global, apesar de alguns contextos serem mais importantes do que outros.

De acordo com a teoria cognitivo-desenvolvimental de Piaget (1965) a maneira como as crianças pensam sobre si e sobre os outros depende em grande medida do seu nível de desenvolvimento cognitivo. Segundo este pressuposto as interações entre pares promovem o desenvolvimento de competências sociais. Neste sentido, o status de igualdade entre pares é um contributo especialmente importante quer para a tomada de outras perspectivas, quer para o desenvolvimento da compreensão interpessoal.

Segundo Fleming (2004) as mudanças na compreensão de si próprio e dos outros revestem-se de uma importância extremamente significativa no desenvolvimento do adolescente e, em particular, no âmbito sócio-emocional.

Como já foi referido no ponto 2.1 e tendo por suporte as ideias de Piaget e Elkind, Selman (1974) desenvolveu a teoria sobre o desenvolvimento da tomada de perspectiva social e um modelo sequencial de estádios sobre o desenvolvimento da compreensão interpessoal das relações sociais. Este autor identificou duas vias primordiais através das quais a compreensão de si e dos outros ocorre: no reconhecimento de que os outros têm perspectivas diferentes das suas e na compreensão das formas através das quais essas diferentes perspectivas podem afectar o comportamento de uma pessoa sobre a outra.

Não obstante a perspectiva anterior, Loevinger (1976) desenvolveu o pensamento de Erikson (1972) sobre o conceito de identidade, definindo-a como um sentido emocional sobre o *self*, uma percepção de bem-estar e de coerência entre o passado, o presente e o futuro, procurando compreender como é que este é sentido e a percepção sobre o *self* se desenvolve.

Loevinger postulou que a estrutura cognitiva é um aspecto fundamental para a realização da identidade, sugerindo também uma sequência de estádios de desenvolvimento do ego. Esta sequência ilustra, na sua concepção, o processo de emergência de identidade à mediada que o raciocínio social se torna mais abstracto e flexível. De acordo com este autor, o desenvolvimento do ego e das relações interpessoais ocorre segundo oito estádios:

- Pré-social;
- Simbiótico, impulsivo, Autoprotecção;
- Conformista;
- Consciência-Conformismo;
- Consciência;
- Individualismo;
- Autonomia;
- Integrado.

A evolução entre estádios far-se-ia de acordo com uma cada vez maior diferenciação do *self* face às normas sociais, progredindo numa capacidade mais vasta de consciência de si e dos outros, passando pelo respeito (estádio Individualista) à estima da individualidade (estádio Integrado).

Embora não directamente relacionado com a construção do *self*, o desenvolvimento moral também adquire nele alguma expressividade. Neste sentido, Kohlberg (1979) retomou a conceptualização de Piaget (1965) e estudou o desenvolvimento moral ao longo do período adolescente, estabelecendo um modelo hierárquico constituído por três níveis de desenvolvimento moral: o pré-convencional, convencional e pós-convencional. Este modelo concebe ainda uma sequência invariante de estádios integrados nos três níveis mencionados, de progressiva complexidade em termos de raciocínio cognitivo. Cada nível descreve a forma como o indivíduo raciocina e processa as questões que dizem respeito aos valores e á moral.

O nível pré-convencional tem sido identificado como predominante no período da infância e os níveis convencionais e pós-convencionais como preponderante na adolescência, embora um mesmo sujeito possa funcionar simultaneamente em dois níveis diferentes conforme o tipo de questão com que se defronta.

Segundo Fleming (2004) quer o modelo de Loevinger (1976) sobre o desenvolvimento do *self*, quer o modelo de Kohlberg, remetem para um processo gradual de diferenciação do *self*, diferenciação conseguida na permanente interacção com os pares, pais e outros adultos significativos.

### **3.2. A identidade**

Tal como foi mencionado anteriormente, a adolescência é o período de consolidação da identidade pessoal, psicossocial e sexual dos indivíduos, sendo que a sua construção implica um conjunto de “variáveis” com grande repercussão no desenvolvimento social e emocional.

Segundo Erikson (1976) a principal tarefa desenvolvimental da adolescência é o estabelecimento de uma identidade – uma noção sólida e coerente de quem são, para onde vão e qual o seu papel na sociedade. O conceito que possuímos do eu, a forma como nos vemos a nós mesmos e o modo como somos vistos pelos outros, constitui a base da personalidade adulta. Se esse alicerce for firme e sólido, dele resultará uma identidade pessoal igualmente consistente. Se tal não acontecer, a consequência será aquilo a que este autor denomina por identidade difusa. De acordo com a teoria psicossocial deste autor a formação da identidade não é exclusiva da experiência

adolescente, mas sim uma consequência desenvolvimental de várias experiências do passado e do presente que se organizam num todo coerente. Segundo os seus pressupostos a personalidade desenvolver-se-ia numa sequência de estádios, caracterizando-se cada um deles por uma crise ou conflito dominante. Da resolução desse conflito resultaria a possibilidade de avançar com maior ou menor maturidade para o estágio seguinte.

Erikson (1976) afirma ainda que a formação da identidade envolve a criação de um sentido de unicidade. Esta unidade é sentida, na adolescência, pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, exercendo interesse no âmbito das suas relações interpessoais.

Um dos conceitos particularmente importantes e enfatizados pelo mesmo autor no âmbito da formação da identidade é a moratória psicossocial. A moratória é, frequentemente, o resultado de uma decisão difícil e deliberada de dar uma trégua às preocupações habituais, tais como as da escola, universidade ou primeiro emprego. O objectivo consiste em fazer uma pausa, no sentido de o indivíduo poder explorar, de modo mais completo, quer o próprio eu psicológico, quer a realidade objectiva.

Sprinthall e Collins (2003) referem que a moratória corresponde a uma verdadeira procura de alternativas e não apenas a uma espera prolongada, até que surja a oportunidade certa. O indivíduo sente necessidade de se testar a si próprio, numa variedade de experiências, no sentido de obter um conhecimento cada vez mais pormenorizado do seu eu. Deste modo, a moratória não é simplesmente uma fuga às responsabilidades, que possibilita ao indivíduo andar sem rumo. Contrariamente, esta fase constitui um processo de procura activa, tendo como objectivo principal preparar o jovem para o estabelecimento de compromissos. Estes autores apresentando o trabalho de Elkind (1967) consideram que o Egocentrismo do Adolescente é uma característica de extrema importância no âmbito da formação da identidade. No início do período formal os adolescentes tendem frequentemente a pensar que são o centro do seu mundo interpessoal. O egocentrismo apresenta duas componentes. A primeira, *o público imaginário*, refere-se à crença aparente de que, embora as perspectivas dos outros sejam diferentes das suas, eles são o centro de todas as atenções. A segunda componente, a *narrativa pessoal*, está ligada às convicções dos adolescentes de que os seus sentimentos são únicos, não existindo mais ninguém capaz de os entender. À semelhança do que acontece na fase de transição do desenvolvimento cognitivo, o

egocentrismo do adolescente tende a diminuir através das interações sociais com os seus pares, sendo que estes estimulam a maturação das capacidades sócio-cognitivas.

Como foi possível verificar a construção da identidade, ou seja, de uma noção sólida e coerente do que somos, apresenta na adolescência uma dimensão de grande preponderância. Como foi referido anteriormente, a construção da Identidade é uma das tarefas mais importantes da adolescência, sendo que irá influenciar em grande medida a sua vida e o modo como se relaciona com os outros e consigo próprio.

A imagem que o jovem constrói sobre si, sobre as suas características, o modo como se auto-perceciona e como se avalia irá condicionar a noção global que tem sobre si, ou seja, o *self* e identidade não são duas realidades independentes.

#### **4. A influência dos contextos no desenvolvimento da identidade**

As transformações ocorridas durante a adolescência vão ter consequências na forma de relacionamento interpessoal dos jovens. A maior autonomia adquirida permite que os adolescentes passem mais tempo em contextos extra-familiares, pelo que, se irá produzir uma ampliação e diversificação da sua rede social. Estudar as modificações que têm lugar nos contextos sociais em que o adolescente está inserido como resposta às suas novas capacidades (a sua nova forma de pensar, os seus novos desejos e interesses, o seu corpo de adulto, etc.) é uma forma de analisar o desenvolvimento social durante a adolescência.

Para Palácios, Marchesi e Coll (1999) uma outra forma de análise corresponde à consideração dos contextos sociais (família, escola, pares) em que decorre a vida do adolescente com variáveis que exercem influência sobre o seu desenvolvimento.

Neste sentido, torna-se pertinente referir que todos os contextos desenvolvimentais da vida do adolescente estão interrelacionados, pelo que, deve existir para a sua compreensão uma integração holística dos mesmos. De seguida, passaremos a analisar os principais contextos desenvolvimentais na adolescência: a cultura, a família, a escola e os pares.

## 4.1. A cultura

Os jovens vivem em contextos sociais e culturais diversificados e, neste sentido sofrem a sua influência, particularmente no modo como estruturam o mundo e a relação que com ele estabelecem.

De acordo com Piaget (1954) os factores culturais e sociais podem influenciar o ritmo de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Vigotsky (1934/1962) citado por Shaffer (2005) propôs um modelo de análise do desenvolvimento humano assente em quatro perspectivas relacionadas entre si: microgenética, ontogenética, filogenética e sócio-histórica. O desenvolvimento ontogenético relaciona-se como o indivíduo ao longo da vida. O microgenético refere-se às mudanças que ocorrem em períodos relativamente curtos. O filogenético trata das mudanças que ocorrem durante um período evolutivo, medido em milhares e até milhões de anos. Finalmente, o desenvolvimento sócio-histórico corresponde às mudanças que ocorrem numa dada cultura e nos seus valores, normas e tecnologias característicos de um dado período histórico. É esta última perspectiva, que nos interessa particularmente, sobretudo a sua crença de que a cognição humana, mesmo quando isolada, é herdada socialmente e afectada pelos valores e ferramentas de adaptação intelectual transmitidos aos indivíduos por meio cultural. Segundo este autor, o crescimento cognitivo, assim como todos os outros aspectos do desenvolvimento é melhor compreendido no seu contexto social e cultural.

## 4.2. A família

A realidade familiar tem uma importância primordial e primitiva para o desenvolvimento integral e global dos jovens, em particular quanto às dimensões cognitivas, afectivas, sociais e morais.

A família constitui indubitavelmente um dos “factores” se não um dos mais determinantes da personalidade. Esta importância acresce do facto de a família ser o ambiente mais importante para a criança, o seu primeiro grupo social e onde esta passa a maior parte do seu tempo.

Segundo Sprinthall e Collins (2003) a influência formativa das aprendizagens iniciais talvez explique por que é que a família afecta muitas das relações e tarefas, na adolescência e na vida adulta. O rendimento escolar, as aspirações e sucesso vocacional, o ajustamento conjugal e familiar são dimensões da vida que estão ligadas, em certa medida, às experiências vivenciadas no seio da família durante a infância.

O desenvolvimento da personalidade da criança depende em grande parte dos estilos ou práticas educativas parentais. Muitos têm sido os estudos que tentam perspectivar os estilos educativos, destacando-se a proposta de Baumrind (1966, 1971). Segundo este autor, entre os diferentes estilos educativos parentais, podemos encontrar: o permissivo (a criança tem liberdade total para agir, pode sentir-se “abandonada” ou não apoiada, estas experiências podem causar frustrações e sofrimento), o autoritário (extremamente controladora, a criança tem pouca independência, tendo dificuldades em desenvolver a iniciativa e a criatividade) e o democrático (representa o estilo parental mais saudável, propiciador do desenvolvimento dos filhos. Fornece apoio, mas também um certo nível de independência. A criança passa a ter referências seguras e conscientes e a ter consciência das suas possibilidades, sendo capaz de desenvolver a segurança interna, auto-estima, conseguindo estabelecer relações).

A eficácia de qualquer estilo educativo ou de qualquer método disciplinar para a construção da personalidade da criança não é automático, depende de outros factores, como as características da personalidade dos pais e dos filhos, da interacção entre ambos e o próprio casal, e ainda de variáveis sócio-demográficas, como a idade e o sexo dos pais ou dos filhos, além da classe social e cultural (por exemplo, nas classes mais baixas geralmente há menos tolerância e diálogo).

À medida que os filhos entram na adolescência ocorrem importantes alterações familiares, todavia estas modificações parecem não estar relacionadas necessariamente como estilo educativo da família, mas sim com padrões específicos de interacção entre os seus membros. Neste sentido, podem ainda ocorrer importantes mudanças na vida individual de cada um dos elementos da família, quer nos pais, quer nos filhos, as quais exercem alguma influência no curso da vida familiar. Segundo Sprinthall e Collins (2003) o paralelismo entre as interacções familiares e as transformações físicas ligadas à puberdade sugere que os adolescentes podem alterar as suas expectativas quanto à forma como deverão ser tratados na família, ao longo do seu desenvolvimento. Estas

alterações, provavelmente são o reflexo das novas experiências sociais e das exigências por eles sentidas fora da família, nas inter-acções quer com os colegas, quer com outros adultos.

Um dos tópicos mais generalizados na adolescência refere-se aos conflitos dos jovens com os adultos. Ocorrem frequentemente perturbações temporais nas relações familiares, o que conduz possivelmente à diminuição do número de interacções positivas entre pais/filhos. Os conflitos têm origem muitas vezes em tópicos tais como: os trabalhos de casa, as amizades, a forma de vestir ou a hora de chegar a casa. Os adolescentes consideram que os assuntos relacionados com a sua vida apenas a si dizem respeito, não partilhando a ideia de ter os pais como mentores de regras a cumprir. Também é frequente que ocorra uma certa desidealização da imagem parental durante esta fase da vida. O questionamento da autoridade assume neste contexto algo “inevitável”. Contudo, ao longo da adolescência e aproximação á idade adulta, os conflitos tendem a diminuir.

### **4.3. Os pares**

Diminuindo a dependência afectiva face aos “ímagos parentais”, característica do período infantil, o adolescente vai alterar a relação com os seus companheiros, sendo que o grupo se reveste de grande importância no seu desenvolvimento sócio-emocional. O grupo permite um jogo de identificações e a partilha de segredos e experiências essenciais para o desenvolvimento da personalidade (Silva, 2005).

Dunphy (1963) identificou cinco etapas na evolução dos subgrupos adolescentes. O primeiro estágio na pré-adolescência, caracteriza-se pela existência de dois grupos unissexuados e, isolados um do outro. A segunda etapa introduz um primeiro movimento para a heterossexualidade. No estágio seguinte aparecem as primeiras trocas heterossexuais, empreendidas pelos membros que possuem um estatuto superior no grupo das raparigas e no grupo dos rapazes. No estágio quatro há a formação de grupos inteiramente heterossexuais. O último estágio corresponde à desintegração progressiva do grande círculo inicial, em favor de novos grupos restritos compostos maioritariamente por casais.

No grupo de pares, o adolescente encontra segurança e estima. Neste período consolida-se o espírito de grupo, os membros aceitam as suas regras (modas, costumes, linguagem, modos de estar e de ser) opondo-se com alguma frequência às figuras paternas, transferindo a dependência que outrora sentiam face à família para os amigos.

De acordo com Rodriguez (1994) toda esta dinâmica desencadeia-se face à procura de uma nova identidade (sexual, social e psicológica), o que leva o jovem a recusar os antigos padrões e normas estabelecidas e desejar desenvolver um campo de acção e manifestação realmente próprio (cultura adolescente). A vivência comum grupal vai proporcionar um excelente marco de separação e superação do primitivo esquema familiar. O território grupal aparece como substituto do espaço familiar, a casa paterna dá lugar a novos espaços como os bares, os concertos, associação juvenil, etc., respondendo á necessidade de partilhar espaços de liberdade que lhe assegurem a autonomia fora do controlo dos adultos.

Segundo Landazabal (2000) os estudos de enfoque cognitivo evolutivo concluem que a interacção entre iguais promove:

- Reestruturações internas e conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo;
- O processo de adopção de perspectivas a partir da qual se constrói o conhecimento de si mesmo e dos demais (desenvolvimento moral);
- Situações para negociar, fundamentais na aprendizagem de estratégias de interacção social;
- Cooperação;
- Autonomia moral.

Durante as últimas décadas têm sido levados a cabo inúmeros estudos cujos resultados consideram que as relações entre iguais incidem de forma significativa e decisiva sobre aspectos tais como o processo de socialização, a aquisição de competências e destrezas sociais, o controlo dos impulsos agressivos, o grau de adaptação a normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do próprio ponto de vista, o nível de aspiração e inclusive o rendimento escolar.

Hartup (1983) defende que a interação entre iguais como complemento da interação com adultos tem um papel decisivo na adaptação sócio-emocional, pelo que vai estimular o desenvolvimento de competências sociais. Assim, o grupo de pares desempenha um papel importante na transmissão de normas culturais, desenvolvendo no adolescente o sentimento de estar integrado no mundo e na sociedade.

Para Almagro (1994) *in* Landazabal (2000) a função socializadora do grupo de pares pode resumir-se em três pontos:

- Ajuda a transformar a estrutura emocional, proporcionando um espaço de maior liberdade, favorecendo assim a autonomia do pensamento mediante a discussão e a crítica;
- Converte as regras e princípios heterónimos em convicções próprias, interiorizando os conhecimentos, normas e valores, papéis sexuais, por meio de uma adaptação ao próprio grupo. Este proporciona ao sujeito, uma nova fonte de aprovação e aceitação não adulta;
- Amplia os modelos de identificação que oferecem os meios de comunicação de massas. O grupo de pares presta uma função selectiva e orientadora em relação à exposição do jovem face a estes meios.

Em suma, no contexto do desenvolvimento sócio-emocional, o grupo de pares adquire grande importância, uma vez que é o meio adequado para definir a sua própria identidade, interesses e competências; construir a sua própria “reputação”, desenvolver um equilíbrio entre individualidade e conformidade; dar e receber apoio emocional e instrumental e construir e manter amizades.

## **5. Factores de risco e de protecção na adolescência**

Erikson (1976) considera que, nesta fase do ciclo vital, o indivíduo experimenta uma crise ou conflito entre a identidade positiva e a confusão da identidade. A construção da identidade vai ser uma tarefa crucial na adolescência, na medida em que o *eu* é chamado a operar uma recapitulação do conjunto das identificações da infância, com vista a integrá-las numa identidade que permitirá enfrentar as tarefas da vida adulta. A identidade está ligada à representação que temos de nós próprios e ao sentimento de sermos um *eu* com características próprias, diferentes dos outros “eus”. A construção de

uma identidade positiva pressupõe que o indivíduo assume a continuidade temporal do seu *eu*, apesar das mudanças que estão a ocorrer consigo; que se demarca das imagens parentais interiorizadas; e que se compromete com escolhas que garantem a coerência do eu, principalmente através das opções escolares e profissionais, da polarização sexual e de compromissos ideológicos de carácter político, religioso ou social. Nos jovens que exibem condutas anti-sociais o processo de construção de identidade parece ter ficado comprometido, pois em vez de uma identidade positiva, os jovens parecem ter caminhado no sentido de uma identidade negativa (Erikson, 1976; Claes, 1985).

Arnett, Jessor (1992) entre outros autores, tentaram encontrar explicações para o facto de que a adolescência ser um período da vida em que os indivíduos tendem a assumir mais e maiores comportamentos de risco, em termos de consequências que podem ter para a sua saúde física e mental, e em termos das relações que estabelecem com o sistema jurídico-legal. Segundo Arnett (1992), muitas das condutas temerárias – conduzir sob o efeito de álcool, usar abusivamente de drogas legais e ilegais, ter relações sexuais precocemente sem qualquer protecção, exhibir actos delinquentes – que parecem ser mais comuns na adolescência, do que em quaisquer outros períodos do ciclo da vida, radicam numa necessidade exacerbada de procura de sensações fortes ao que Elkind (1972) designou por egocentrismo adolescente. A necessidade de procurar emoções fortes parece obter algum apoio no facto de várias medidas biológicas com ela relacionadas, nomeadamente certos indicadores hormonais atingirem o pico no período da adolescência. Porém, este facto não explica porque a maioria dos adolescentes não se envolvem neste tipo de condutas.

Alguns estudos empíricos constataram que os jovens avaliavam a probabilidade das consequências nefastas resultantes dos comportamentos de risco dos outros de forma diferente do modo como avaliavam os seus próprios comportamentos de risco, isto é, atribuíam menos probabilidades e consequências nefastas aos seus próprios comportamentos de risco do que aos dos outros (Arnett, 1992: 348-351).

No entanto, Jessor, (1992) adaptando alguns conceitos importados dos estudos epistemológicos, propõe que se encarem as condutas de risco dos adolescentes sob uma perspectiva interaccionista, de natureza mais sociopsicológica, por comparação com a perspectiva, de carácter mais individualista de Arnett (1992).

Jessor (1992) propõe um modelo conceptual, que incorpora aspectos relativos, quer ao indivíduo, quer ao contexto social em que este se insere, e sugere que se considerem factores de risco e factores de protecção em ambos os aspectos (indivíduo e ambiente social). Conceptualiza o risco como o resultado do balanço entre os vários factores de risco e de protecção, inerentes ao indivíduo e ao contexto social em que este se insere.

Relativamente aos antecedentes e determinantes psicossociais que podem aumentar a probabilidade do jovem incorrer em condutas de risco, Jessor (1992) conceptualiza cinco domínios, a saber: aspectos biológicos e genéticos, ambiente social (geral), ambiente social percebido (próximo), personalidade e comportamento. A estes cinco domínios o autor considera a presença, ou ausência, de factores de risco e de factores de protecção.

Assim, a escola, através da sua organização; clima social; capacidade de implementação de regras e regulamentos; qualificação dos seus docentes; e, sobretudo, através de métodos pedagógicos adequados e eficazes, constitui um factor de protecção face à emergência da vitimação e das condutas agressivas em crianças e adolescentes.

A conceptualização da qualidade das escolas enquanto factor de protecção sugere-nos alguma reflexão sobre as características das escolas que promovem as aprendizagens num clima de boa convivência. Gladden (2002), num artigo de revisão de literatura sobre a avaliação de programas de intervenção educativa nos Estados Unidos da América, com vista a combater e a prevenir a violência nas escolas, identifica quatro variáveis associadas às escolas seguras:

- São escolas em que existem fortes vínculos e um bom relacionamento entre professores e entre professores e alunos;
- São escolas em que existe um forte compromisso por parte da escola em ensinar estratégias de resolução de conflitos não violentas (promoção de competências sócio-cognitivas e gestão do controlo da raiva);
- São escolas onde existe um forte compromisso com as aprendizagens académicas e que estabelecem níveis exigentes em termos das aprendizagens dos alunos;

- São escolas com capacidade de resposta e respeito pela comunidade e cultura juvenis.

Relativamente às estratégias específicas utilizadas pelas escolas para combater e prevenir a violência, o autor identificou as seguintes: aconselhamento de grupo e aconselhamento de pares em espaços e tempos extracurriculares; estratégias de trabalho cooperativo desenvolvidas no âmbito do plano curricular; clubes ou actividades culturais e desportivas extracurriculares. No que se refere à avaliação da eficácia das seguintes estratégias, a primeira estratégia foi avaliada como sendo pouco eficaz, podendo mesmo conduzir ao aumento das condutas agressivas. As estratégias de trabalho cooperativo e extracurriculares parecem ter sido as mais eficazes na redução da violência, afigurando-se a última particularmente eficaz na redução da violência em meios pobres e carenciados. (Gladden, 2002).

Quanto aos factores de risco inerentes ao indivíduo (personalidade e comportamento) podemos identificar os seguintes factores de risco: baixa auto-estima; autoconceito desfavorável; insucesso escolar; absentismo escolar; apetência pelo comportamento desviante; personalidade com traços de maquiavelismo e manipulação; dificuldades de concentração e atenção; dificuldade na capacidade para raciocinar de acordo com princípios; baixa disposição para reagir com empatia ao sofrimento e necessidade dos outros; distorções cognitivas e crenças na eficácia da violência enquanto forma legítima de resolver problemas. Relativamente à família, os factores de risco são: história familiar de maus tratos, abuso e negligência; e fracos vínculos afectivos entre os elementos da família. No que concerne aos factores de risco inerentes ao meio próximo, não familiar, podemos identificar os seguintes: convívio com modelos e pares desviantes (amigos, colegas); e rejeição dos pares.

Ainda no que respeita ao indivíduo, serão factores de protecção: a valorização do sucesso escolar e da saúde; o envolvimento em actividades extracurriculares na escola o fora da escola (clubes desportivos, culturais, recreativos ou cultos religiosos). No que respeita ao ambiente próximo serão factores de protecção: uma família coesa; um grupo de amigos e colegas que desvalorizam o desvio; a aceitação por parte dos pares; e ter amigos que oferecem protecção e apoio.

## 6. O adolescente e a escola

À escola é-lhe atribuída cada vez mais responsabilidades, ou seja, funções, para um conjunto de alunos cada vez mais multifacetados. Actualmente, a escola desempenha funções que outrora eram exercidas por instituições como a família ou a igreja. Deste modo, podemos falar da escola como sendo uma instituição total, pois o seu âmbito de influência vai desde a *custódia*, que substitui a presença materna, uma vez que a mulher de hoje em dia exerce uma actividade laboral activa, até à função de *armazenamento de menores*, visto os jovens entrarem no mundo do trabalho mais tardiamente.

De uma forma mais sistemática podemos afirmar que a escola desempenha uma função:

- **Histórica**, no sentido que perserva e aumenta a aproximação entre os povos, historicamente acumulados (costumes, valores, técnicas e património);
- **Política e ideológica**, pois a escola transmite sempre determinadas visões da realidade natural, social ou cultural que se consideram legitimadas democraticamente, ou noutros casos, respondem aos interesses de certos grupos detentores do poder. Por outro lado, a escola funciona como um cenário que reproduz no seu interior as tensões, lutas de interesse e a rivalidade entre grupos característicos da própria sociedade civil, como confirmam os estudos da micropolítica. (Ball, 1989) *in* Delgado (2007:50);
- **Social**, uma vez que as instituições educativas também funcionam para satisfazer as necessidades que vão surgindo na sociedade em cada momento histórico. Deste modo, as funções de custódia que falamos anteriormente servem para dar resposta às exigências do mercado laboral das sociedades industrializadas de hoje;
- **Científico-cultural**, esta é a função para a qual a escola foi criada. É a que recolhe a “vontade de aprender os saberes” que dizia *Alfonso el Sábio*.

As escolas dedicam a maior parte da sua actividade às tarefas de transmissão e reconstrução de conhecimentos científicos, culturais e artísticos, que servem para interpretar, desenvolver e melhorar a complexa sociedade actual. Assim, o meio mais importante pelo qual a escola realiza esta função é sem dúvida, o currículo. De acordo com Lorenzo Delgado (1994: 93) *in* Lorenzo Delgado (2007: 51) :

“La escuela, tiene como misión constitutiva más evidente la de transmitir la cultura, tanto científica como humanística, acumulada históricamente por la sociedad en general y por cada pueblo en particular. Pero la cultura de nuestro tiempo es compleja, amplia, diversificada en las fuentes, contradictoria en los mensajes, cósmica en su extensión, tecnológicamente avanzada y exponencialmente creciente, por lo que no resulta digerible en su estado natural para el niño. La escuela, como ya señalaba Dewey, filtra, ordena, secuencia y adapta la cultura para hacerla asequible al alumno. Y lo hace a través de la actividad curricular, cada vez que selecciona los contenidos, intenciones o medios que deben aprender. El curriculum es una selección pedagógica de la cultura.”

Este aspecto multifuncional da escola apresenta-se sob duas dimensões distintas. Por um lado, afirma-se que a escola abarca funções patentes ou explícitas, que são aquelas que aparecem declaradas e reconhecidas individual ou socialmente, como formar, socializar, instruir, orientar, desenvolver valores, entre outras. Por outro lado, também abarca as funções latentes ou ocultas, como reproduzir a cultura dominante, servir os interesses do grupo de poder, perpetuar as diferenças sociais, dominar ideologicamente, colonizar as mentes menos maduras, entre outras.

Cada vez mais se está a dar importância à análise destes processos não declarados, através dos quais a escola molda a personalidade e a capacidade intelectual dos alunos.

Como afirmam Vásquez e Martínez (1996: 181) citado por Lorenzo Delgado (2007: 51-52):

“De esta manera la escuela no es solamente un lugar donde se aprenden conocimientos y técnicas que hay que almacenar para más tarde sino que cada niño está descubriendo aquello a lo que los adultos (los maestros) le dan importancia, está probando estrategias para entender lo que esos adultos, dotados

de autoridad, le explican y, a lo que él trata de atribuirle un sentido. Aprende igualmente a distinguir entre lo que comprende y puede o debe mostrar que sabe (las materias “escolares”, por ejemplo) y aquello que comprende pero que es preferible callar.”

A escola é também vista como o espaço em que os adolescentes encontram os seus pares. Será importante que os jovens aí encontrem hipóteses de formação promovidas por um clima de bem-estar e por uma cultura de aprendizagem baseada na ultrapassagem de desafios, através de uma metodologia de exploração e descoberta, para que consigam delinear perspectivas de sucesso nas suas vidas. A criação de um ambiente propício, sem actos violentos, sem graves conflitos é factor preponderante para tal, uma vez que “o ambiente com que as pessoas interagem tem uma influência extremamente importante no desenvolvimento do seu potencial individual. Esta influência é mais significativa na adolescência do que em qualquer um dos outros períodos de desenvolvimento” (Sprinthall & Collins, 2003: 565).

Importa também registar que podemos, dentro da realidade que a escola envolve, condensar os factores que afectam esse desenvolvimento e a sua eficácia no sucesso do jovem em três grupos ou níveis, a saber (Marzano, 2005):

- *“School level*
  - *guaranteed and viable curriculum*
  - *challenging goals and effective*
  - *parent and community involvement*
  - *safe and orderly environment*
  - *collegiality and professionalism*
- *Teacher level*
  - *instructional strategies*
  - *classroom management*
  - *classroom curriculum design*
- *Student level*

- *home environment*
- *learned intelligence and background knowledge*
- *motivation*”

(in [www.whatworksinschools.org](http://www.whatworksinschools.org))

Para além desta influência repartida, e a par da consideração da escola como instituição de formação global, não nos podemos esquecer de que os adolescentes sentem uma grande falta de comunicação e vêem na figura do professor uma possibilidade de comunicar com um adulto, com alguém que lhes forneça um modelo de comportamento estruturado e que lhes sirva de hipotético exemplo. Por isso se diz que o adolescente precisa de *adult time*, *i.e.*, de comunicar com pessoas que supostamente já têm a sua personalidade formada e que lhes transmitam posturas e atitudes vivenciais; que, no fundo, lhes facultem a possibilidade de desenvolvimento moral e social de que carecem ainda. Será esse também um dos papéis da escola: preparar indivíduos, ajudando a estruturar filosofias de vida e valores, de modo a que adquiram a capacidade de prevenir situações problemáticas ou que as consigam resolver de uma forma positiva.

Todo o processo educativo deveria ser gerido em função dos alunos a que se dirige, tendo em conta as suas características; com vista à delimitação de estratégias adequadas ao desenvolvimento das competências pretendidas e à promoção das capacidades de cada um. Isso exige um conhecimento muito profundo dos alunos, originando, inevitavelmente, a adopção de práticas motivadoras do desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional/social do adolescente. Essas práticas podem ser operacionalizadas com recurso a actividades habitualmente designadas como sendo extra lectivas. Referimo-nos concretamente a actividades de debate com colegas ou com convidados da comunidade; de *role-play*; de leitura de jornais ou revistas de informação; de desempenho de *papéis* de jornalistas/repórteres.

Este tipo de actividades (que podem e devem igualmente ser dinamizadas ao nível lectivo em diversas disciplinas curriculares) leva-os a:

- Ter de seleccionar um assunto, aprendendo a efectuar opções e a valorizar devidamente as escolhas, assumindo-as como uma das possibilidades;

- A interpretar nas diferentes perspectivas, conduzindo o aluno a posicionar-se de modos diferentes do seu e para tal a ter de compreender as outras interpretações;
- A preparar argumentação para possíveis opiniões divergentes, obrigando a fazer uma reflexão pessoal e a estruturar uma justificação plausível e congruente;

O aluno aprende, deste modo, a tomar decisões e a consciencializar-se das consequências dessa tomada de posição e, assim, vai aprendendo a desenvolver os seus próprios valores e as suas próprias reacções face a determinadas situações específicas, eventualmente problemáticas, eventualmente geradoras de conflito. De facto, resulta da nossa experiência docente a constatação de que as actividades *extralectivas* dão resultados muito positivos em termos de desenvolvimento, ou criação, do gosto pela escola; podendo deste modo ser consideradas para além de instrumento didáctico, um recurso preventivo.

Como diria Pestana, “a escola é estruturante de comportamentos e atitudes” (1995: 45) e ela constitui “um espaço e um tempo privilegiados de interiorização de normas e valores que são determinantes na construção de personalidade”. Por isso, é fundamental o aproveitamento da oportunidade criada pela frequência da escola para podermos influenciar positivamente os alunos.

Ajudar jovens em idade de indefinições como a adolescência, basear esse trabalho no apoio ao desenvolvimento de emoções e afectos é uma tarefa de suprema complexidade e de muito fácil fracasso, se não for cabalmente estruturada. As escolas não poderão apenas responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais ou aos habitualmente designados *alunos em risco*; mas, igualmente, àqueles que são apelidados de *normais*. Ajudar significa conhecer as características e necessidades de cada um e de todos; significa reconhecer a forma desigual de acesso aos diferentes recursos culturais (e, portanto, a desigualdade de resultados obtidos), tentando reduzi-las ao mínimo.

Essa desigualdade marca, de forma determinante, as possibilidades de realização das aprendizagens, fazendo-as ganhar ou perder contornos mais ou menos democráticos.

É que a escolaridade obrigatória trouxe à escola sectores da sociedade que a não conheciam antes e que, em alguns casos, até a rejeitavam. Há que respeitar as diferenças entre os alunos, tomando-as em consideração, nunca acentuando ainda mais essa diferença pela demarcação/sinalização ou por um tratamento especial. Se pensarmos nas desigualdades sociais e nas diferentes respostas possíveis de cada um dos alunos face a uma mesma situação, do ponto de vista da escola considerada tão igualitária (mas por eles percebida de maneira distinta ou até mesma oposta) vemos que esta diferença de percepção provoca usualmente reacções negativas, como comportamentos desadequados ou problemas de indisciplina, acentuados ainda mais pela falta de ocupação dos tempos livres. Estes são os alunos a quem habitualmente ouvimos a pergunta “Para que serve a escola?”; cuja resposta define os objectivos que cada um põe na sua escolarização e, conseqüentemente, a lógica de conduta que irá pôr em todo o seu desempenho escolar. Aí reside a diferença entre o sucesso e o insucesso escolar.

Temos, então, de delinear hipóteses de resolução, adiantando por exemplo, actividades que sejam, simultaneamente, ocupação de tempos livres (e portanto recurso preventivo de hipotéticas situações de conflito, que são usualmente geradoras de insucesso e posterior abandono) e motivadoras da frequência da escola (e portanto instrumento didáctico, criadoras de vontade de aprender e, portanto, de sucesso).

A planificação de todo o processo de ensino/aprendizagem formal ou informal deve ter em conta as necessidades e características de cada aluno a que se dirige, com vista à delineação de objectivos e estratégias adequadas à promoção das capacidades de cada um. As actividades escolares devem ser planificadas em função do aluno, dos interesses e limitações que cada aluno apresenta. Isso exige um conhecimento muito profundo dos alunos, o que leva, inevitavelmente, à adopção de estratégias que se revelem um meio de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, mas acima de tudo, emocional do adolescente; pois só dessa forma se alcançará o sucesso escolar.

Assim, o papel do professor não reside tanto na transmissão de uma série de conteúdos, mas na sua capacidade de compreender as diferenças verificadas no seio de uma turma e na conseqüente adequação do ensino e consideração/manipulação do maior número possível de variáveis do processo de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Reconhecer estas diferenças e agir de acordo com esse reconhecimento é o único método comprovado de prevenção dos problemas, sejam eles de que ordem forem.

“A maior parte dos casos de insucesso escolar pode atribuir-se, decerto, um estilo de ensino inadequado e a outras deficiências escolares, influenciadas e agravadas pelas carências de todo o tipo que as crianças sofrem no seu ambiente familiar e social” (Dias, 1989: 49).

Comprovamos, assim, que o estímulo que o professor veicula ao aluno exerce uma influência directa no tipo de actuação participativa do aluno. Então, as estruturas afectivas temperamentais e motivacionais estão intimamente implicadas na determinação do tipo de participação comunicativa do aluno e o seu sucesso não depende apenas de si próprio, mas também de quem o ensina.





## **Capítulo 3 - Sinopse histórica da resolução e gestão de conflitos na escola**

### **1. Normativa legal em Portugal (posterior ao 25 de Abril de 1974)**

Vieira *et al.* (2002: 134) afirma que o 25 de Abril permitiu a realização prática de algumas das dimensões da democratização do ensino. Essa democracia continha o “pressuposto teórico de que todos têm direito à educação necessária para uma vida digna em sociedade” (Vieira *et al.*, 2002: 135), tendo-se dado início à operacionalização do conceito de “escola para todos”.

Nos primeiros anos pós-25 de Abril existiram, simultaneamente, avanços e recuos na democracia desejada, pois estava-se numa fase de experimentação com o intuito de se conseguir encontrar o modo mais adequado de gestão de escolas.

Após a Revolução de Abril de 74, tem lugar uma fase de experimentação e de tentativa para encontrar o modo mais adequado de gestão das escolas. Assim, em 1976, institui-se um modelo que apresenta ainda lacunas e insuficiências que conduzem as escolas a alguma ineficácia e à insuficiente representatividade dos agentes educativos e, conseqüentemente, à sua fraca participação.

No dia 3 de Fevereiro de 1989 foi publicado o Decreto-Lei 43/89 que define o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. No preâmbulo lemos:

*“Entre os factores de mudança da administração educacional inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola...”*

*“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio ... em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”* (Art. 2.º).

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios. Os domínios aparecem explicitados no articulado do diploma e, no

fundamental, são atribuídas competências às escolas em quatro domínios: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

A *autonomia cultural* exprime-se na organização e participação de *acções de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio-cultural*, por exemplo, a valorização das artes e ofícios tradicionais; exposições, conferências, debates e seminários; encontros entre gerações com características diferentes; iniciativas de solidariedade social.

A *autonomia pedagógica* exerce-se através de competências no domínio da gestão de currículos, programas e actividades educativas; avaliação; orientação e acompanhamento dos alunos; gestão dos espaços e tempos escolares; formação e gestão do pessoal docente.

A *autonomia administrativa* consiste no exercício de diversos actos administrativos, nomeadamente nos serviços de admissão dos alunos, exames, equivalências, formação de pessoal não docente, gestão de apoios sócio-educativos, gestão das instalações e equipamento.

Em *matéria financeira* não é reconhecida competência às escolas, contudo, são estabelecidos alguns princípios reguladores flexíveis. Por exemplo, reconhece-se a possibilidade da existência de um orçamento privativo e os saldos apurados anualmente podem transitar para o orçamento seguinte.

O Dec.-Lei 43/89 é reforçado pelo Dec.-Lei 172/91 de 10 de Maio que define o regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Ao afirmar que “*situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade essencial à realização da reforma educativa*” (Preâmbulo), são estabelecidos os mecanismos que garantem o exercício dessa liberdade e responsabilidade: projecto educativo, regulamento interno, plano anual de actividades e orçamento. Este normativo visava, sobretudo, responder às *falhas* detectadas no sistema legal anterior, procurando transformar a escola numa comunidade educativa, de interacção entre todos os agentes escolares e extra-escolares, nomeadamente, os da comunidade local. Com ele pretende-se uma escola que espelhe a complexidade e unicidade social em que ela se insere.

Após a publicação deste normativo, volta-se a assistir a um prolongamento da centralização do sistema de ensino público, pois surgem normas que vão regular o que se previa ser da decisão das escolas no normativo anterior:

- Despacho 115/ME/93, de 23 de Junho – crédito global das reduções da componente lectiva para gestão intermédia;
- Despacho 27/ME/93, de 23 de Dezembro – organização dos Departamentos Curriculares;
- Despacho 37-A/SEE/96, de 29 de Julho – alterações possíveis no Conselho Pedagógico;
- Despacho 130/ME/96 – programa de reforço da autonomia das escolas;
- Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho – agrupamentos do pré-escolar e do 1º ciclo;
- Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio – diploma de autonomia e gestão das escolas e novo ordenamento da carta escolar, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril;
- Decreto-Lei nº75/2008, de 22 Abril – actual diploma de autonomia e gestão das escolas.

Este último decreto define autonomia, no seu artigo 3º, como “*o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados*”. Estabelecendo também os instrumentos que possibilitam a desejada autonomia: o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades. Este normativo apresenta alguns *perigos*, nomeadamente no que diz respeito à participação dos pais na direcção/gestão das escolas; ao peso relativo dos professores e dos outros membros da comunidade educativa no órgão de gestão; ao papel técnico-político do Conselho Pedagógico na orientação educativa e ainda relativamente ao perfil do presidente de cada órgão de gestão intermédia.

Como o diploma refere no seu preâmbulo, a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da

Educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

Porém, o desenvolvimento da autonomia das escolas exige que sejam tidas em conta as diferentes dimensões da escola, quer no que se refere à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer na assunção pelo poder local de novas competências com a transferência de meios adequados, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A Escola, enquanto centro das políticas educativas, terá de construir a sua autonomia, a partir da comunidade em que se insere e com essa mesma comunidade.

A administração educativa terá de regular e apoiar a escola, com o intuito de assegurar igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

Em termos teóricos, a autonomia pretendida, prevê a construção de uma escola diferente e única, como consequência de uma liderança fundada em perfis pedagógicos, de trabalho cooperativo e de uma nova organização de trabalho. Contudo e em conformidade com Formosinho (1998: 117) estamos numa “encruzilhada organizacional”, numa “pretensa descentralização” mas efectiva “centralização desconcentrada”. Isto porque, na prática, o estado apenas tem indiciado intenções de descentralização, através de uma desresponsabilização e pela atribuição de diversas competências. Nestes termos, se a educação se pretende (pelo menos teórica e aparentemente) um direito de todos, ela é também uma responsabilidade que deve ser assumida por todos.

Segundo Afonso (1999: 47), “A especificidade e identidade de cada escola são construídas, tanto pelas dinâmicas internas, como pelas interacções que se estabelecem com o exterior. Sendo simultaneamente geradora e receptora de influências, de «mensagens», em relação ao ambiente que a rodeia, a organização escola mantém com esse ambiente uma articulação maleável e flexível”. Assim sendo, o funcionamento da escola, segundo o autor, não se pode traduzir numa resposta mecânica, automática e previsível, uma vez que, é a capacidade de gestão das relações com o exterior que constitui a raiz da autonomia da organização escolar.

Porém, e de acordo com Formosinho (1998), descentralizar, participar e ser autónoma são verbos que, infelizmente, ainda não entraram no campo lexical do conceito *escola*, muito embora sejam acções que constituem metas explícitas do Ministério da Educação. Veja-se o que consta dos Cadernos publicados pelo próprio ministério sobre a promoção das práticas de autonomia: “A prática da autonomia surge como processo de resolução, de forma participada, das questões que se colocam à escola quanto à sua função educativa; quer ainda, como a pesquisa deliberada de uma maior qualidade” (Ministério da Educação, 1992: 9).

Apesar desta situação, Sarmiento (1992) afirma que embora o quadro legal da autonomia estabeleça possibilidades para o exercício de autonomia, isso não garante a realização de uma escola assente nesse mesmo princípio.

Verificamos, então, que a “autonomia não é, afinal, uma política, mas a substância de um novo tipo de escola” (1992: 35); que parece difícil de implementar na realidade portuguesa, talvez pela diminuta experiência de democracia e por uma tradição demasiadamente centralizadora a todos os níveis e de todas as instâncias. “Torna-se necessário que as escolas sejam verdadeiros ‘territórios democráticos’, o que implica a criação de estruturas e processos democráticos com vista à regulação da vida escolar e a criação de um currículo que permita aos jovens o contacto com experiências democráticas” (Apple e Beane citado por Vieira *et al.*, 2002: 139).

Neste quadro mais ou menos teórico da educação, desenham-se normativos de gestão dos conflitos escolares de acordo com o processo de autonomia em curso no momento.

Na escola, tal como na sociedade em geral, a liberdade trouxe dificuldades de cumprimento de regras e no desejo pessoal dessa liberdade dissolveram-se princípios de respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Esta é uma situação complexa visto tratar-se de um contexto carregado de diferentes valores morais, consoante a cultura de cada professor e a tipologia da sua relação que estabelece com os seus alunos e também de acordo com a cultura de cada um.

São construídos quadros valorativos que transportam para a prática processos de gestão disciplinar algo informais e diferenciados segundo os actores envolvidos. Deste modo, na tentativa de estabelecer o *controlo disciplinar*, definido por Ivo Domingues (1995) como sendo um conjunto de actividades que visam exercer influência sobre o comportamento dos alunos, de modo a que consigam ajustar àquilo que é, para o professor ou professores de cada escola, considerado como um padrão de comportamento aceitável. Assim, podem ser tidos em conta práticas a três níveis: Ministério da Educação, Escola e Actores.

No primeiro nível, Ministério da Educação, um nível macro, estão definidas as normas de procedimento disciplinar onde constam as penas a aplicar no caso do não cumprimento das regras estabelecidas. O segundo nível (Escola), nível meso, é respeitante às normas que constam nos Regulamentos Internos das escolas. Quanto ao terceiro nível, micro, diz respeito à aplicação dos processos correctivos, muitas vezes, através de metodologias informais.

Domingues (2001:14) distingue, dentro de cada nível, duas formas de efectivação:

- Nível orgânico (a dos actos materiais);
- Nível situacional ou operativo (a dos actos administrativos);

No primeiro nível, nível orgânico, é quando se tem de recorrer à penalização das infracções mais graves, implicando suspensão temporária da frequência de aulas ou suspensão limitada da frequência escolar. O segundo nível diz respeito à resolução de situações de conflitos de ordem social ou decorrentes da acção docente. Estes conflitos podem implicar a advertência e/ou expulsão do local lectivo.

O mesmo autor apresenta também a divisão do controlo disciplinar em três categorias, consoante o fim que se prevê atingir:

- Preventiva
- Paliativa
- Projectiva

No que diz respeito à primeira categoria, a Preventiva, inclui acções que promovem a prevenção da ocorrência de comportamentos indisciplinados. A segunda, a Paliativa, diz respeito à tentativa de domínio de situações de indisciplina. Por último, a Projectiva, tem como objectivo a interiorização de valores morais, levando os efeitos disciplinares para além da acção social. O autor afirma que qualquer um destes três níveis é posto em prática nas escolas, apesar de considerar que o paliativo é aquele a que recorre mais.

Assim, interessa agora fazer um breve resumo da evolução dos normativos que focam penalizar casos de alunos indisciplinados.

Em 1977, foi publicada a portaria nº 679/77 que no artigo quarto definia as seguintes punições:

- 1º - Advertência
- 2º - Ordem de saída do local onde se realizam os trabalhos
- 3º - Repreensão
- 4º - Suspensão da frequência até oito dias
- 5ª - Exclusão da frequência por período não superior a um ano
- 6ª - Exclusão temporária da frequência de todos os estabelecimentos de ensino

Portaria nº679/77, art.4º, de 8 de Novembro de 1977

Destaca-se ainda que, na referida portaria, no artigo quinto, apesar de se mencionar o carácter educativo que a acção disciplinar deve revestir, não tem qualquer indicação da tipologia de acções penalizadas por cada uma das penas.

Em 1998, actualiza-se esta legislação através da publicação do Decreto-Lei nº270/98. Aí se prevê que a resposta às situações de foro disciplinar sejam um pouco diferentes das anteriores, enquadrando-se nas seguintes medidas educativas disciplinares:

- 1º - Advertência do aluno
- 2º - Advertência comunicada ao encarregado de educação
- 3º - Repreensão registada
- 4º - Actividades de integração na comunidade educativa
- 5º - Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis
- 6º - Transferência de escola
- 7º - Expulsão

Decreto-Lei nº270/98

Realça-se que o gabinete jurídico do Ministério da Educação, sempre que necessário, auxiliava o referido normativo através de um conjunto de “Formulários Anotados sobre o Procedimento Disciplinar dos Discentes”.

Apesar da legislação ter sofrido alterações, continuou-se a não formular a codificação da mesma, pois a classificação das atitudes/comportamentos desviantes continuou a depender da heterogeneidade de valores culturais dos agentes educativos, em especial dos professores.

A 20 de Dezembro de 2002 foi publicada a Lei nº 30/2002, designada por Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

“Quanto à matéria da disciplina, houve, portanto, o cuidado de qualificar, expressa e rigorosamente, o conteúdo da infracção disciplinar. Por outro lado, em termos de medidas disciplinares, para além da sua reorganização global, passou a distinguir-se claramente entre as medidas disciplinares que, para além da sua eficácia preventiva e integradora, têm vocação sancionatória e as medidas disciplinares pensadas unicamente para prosseguirem um sentido cautelar, preventivo e de integração.

O procedimento disciplinar foi redesenhado. Na execução das medidas disciplinares sublinhou-se o correcto acompanhamento do aluno, numa lógica de acentuar o sentido reabilitador, reforçar a autoridade dos professores e de aperfeiçoar o enquadramento do exercício da disciplina na escola”.

No que concerne às medidas disciplinares a aplicar, o normativo classifica-as em dois grupos: as medidas disciplinares preventivas e de integração e as medidas disciplinares sancionatórias.

1 - São medidas disciplinares preventivas e de integração:

- a) A advertência
- b) A ordem de saída da sala de aula
- c) As actividades de integração na escola
- d) A transferência de escola

Artigo 26.º

2 - São medidas disciplinares sancionatórias:

- a) A repreensão
- b) A repreensão registada
- c) A suspensão da escola até cinco dias úteis
- d) A suspensão da escola de seis a dez dias úteis
- e) A expulsão da escola

Artigo 27.º

Os sujeitos que têm a competência de aplicação de cada uma das medidas disciplinares, tal como no normativo anterior, são designados, apesar de agora o serem de forma mais sistemática e explícita. Dado isto, consoante a gravidade da infracção disciplinar as medidas podem ser aplicadas pelo professor, director de turma/professor titular, Presidente do Conselho Executivo ou Director, Conselho de Turma Disciplinar, ou Director Regional.

No entanto, durante esses quatro anos, a experiência da aplicação da referida lei, permitiu verificar que, em muitos aspectos, o papel dos professores não era valorizado, não se tinha em conta a necessidade de uma actuação célere em situações de alteração

do clima de trabalho nas escolas e não havia um contributo eficaz para o desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade de alunos e de pais.

Em 2008 este normativo foi alterado pela Lei nº3/2008, de 18 de Janeiro. Posteriormente, em 2010, procedeu-se a uma segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei nº 30 de 2002, de 20 de Dezembro, Lei nº39/2010, de 2 de Setembro, que se encontra ainda em vigor (Abril de 2011).

De acordo com este último normativo, e em consonância com os anteriores, “as regras da disciplina da escola, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes; a disciplina da escola deve proporcionar ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes” (Artigo 9º).

Em conformidade com a perspectiva anterior, no artigo 24º refere que “todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, a preservação do reconhecimento da autoridade e segurança dos professores no exercício sua actividade profissional e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, visando ainda o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens”.

As alterações introduzidas neste novo normativo são orientadas pelos seguintes princípios:

- Reforço da autoridade dos professores e da autonomia das escolas;
- Maior responsabilização e envolvimento dos pais e dos encarregados de educação no controlo da assiduidade dos seus educandos;
- Simplificação e agilização de procedimentos;

- Distinção clara e precisa entre medidas correctivas, de cariz dissuasor, preventivo e pedagógico, e medidas disciplinares sancionatórias.

Ao se pretender reforçar a autoridade dos professores e a autonomia das escolas, significa que se passa a transferir maior poder de decisão para os docentes e para os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino. São, assim aplicadas um leque de medidas correctivas passíveis de serem aplicadas com autonomia de avaliação e de decisão por parte dos professores e dos órgãos de gestão da escola, nos termos e nas condições que as próprias escolas definam no seu regulamento interno.

O reforço da responsabilidade dos pais e dos encarregados de educação passa pela maior exigência com o controlo, a prevenção e os efeitos da falta de assiduidade dos alunos.

Reconhece-se ainda que “as condutas perturbadoras, a indisciplina, as incivildades e as práticas adversariais, expressas por actos de agressividade e violência, radicam, numa parte significativa dos casos, em quadros psicossociais e familiares problemáticos. Para estas situações este diploma prevê o recurso aos futuros centros de apoio social escolar que, de forma gradual e orientada pela definição prévia de zonas ou escolas mais críticas, promoverão as funções de mediação entre a escola, a família e a comunidade local, com vista a encontrar os instrumentos de apoio e as soluções ajustadas ao quadro social em causa. Pretende-se, com este tipo de intervenção, libertar a escola e, em especial, os docentes de uma responsabilidade cívica para que não estão especialmente vocacionados, ao mesmo tempo que se invoca o princípio da solidariedade da comunidade local e das instituições especializadas na solução dos problemas.” (*in Estatuto dos Alunos do Ensino Não Superior, consultado em www.spn.pt*)

A aplicação de medidas disciplinares é feita mediante a sua classificação em dois grupos - por um lado surgem as medidas correctivas e, por outro, as medidas sancionatórias:

1 - São medidas disciplinares correctivas:

- A ordem de saída da sala de aula, e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar;
- A realização de tarefas e actividades de integração escolar, podendo, para esse efeito, ser aumentado o período de permanência obrigatória, diária ou semanal, do aluno na escola;
- O condicionamento no acesso a certos espaços escolares, ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afectos a actividades lectivas;
- A mudança de turma.

Artigo 26.º

Estas medidas correctivas assumem uma natureza eminentemente cautelar, por isso devem ser entendidas como integrando o processo de ensino-aprendizagem, prosseguindo finalidades pedagógicas e de integração, não tendo, portanto, um carácter punitivo. Para além das medidas atrás mencionadas, também outras podem, eventualmente, vir a ser consagradas no regulamento interno das escolas, mas sempre com estrita observância da filosofia que está subjacente à sua natureza dissuasora, preventiva e pedagógica.

2 - São medidas disciplinares sancionatórias:

- A suspensão da escola até dez dias;
- A transferência de escola.

Artigo 27.º

No que se refere às medidas disciplinares sancionatórias, estas podem ser aplicadas, cumulativamente, com alguma ou algumas das medidas correctivas, tendo em vista, para além dos aspectos educativos e pedagógicos, a punição e o cerceamento de eventuais comportamentos, no espaço escolar, que assumam contornos de maior gravidade.

Nesta situação, deve ter-se em consideração, no momento da sua aplicação e tendo em vista a medida e a graduação das mesmas, a idade do aluno, o grau de culpa, o seu aproveitamento escolar anterior, o meio familiar e social em que o mesmo se insere e os seus antecedentes disciplinares.

Ao nível dos procedimentos tendentes à aplicação das medidas correctivas e disciplinares sancionatórias atrás referenciadas, simplificaram-se e agilizaram-se as formalidades que os integram, assegurando-se, contudo, a necessária informação aos pais e aos encarregados de educação, bem como a salvaguarda do direito de defesa dos alunos.

No essencial, tal simplificação e tal agilização, traduzidas na eliminação da intervenção de determinadas estruturas educativas antes da tomada de algumas decisões, na redução dos prazos de instrução dos procedimentos e na supressão de certas formalidades, tiveram como objectivo uma maior eficiência, eficácia e oportunidade na exequibilidade das decisões a serem proferidas, sem se descurar, contudo, a necessária clareza, precisão, rigor e fundamentação que sempre deverão nortear tais decisões.

A eventual aplicação de medidas disciplinares sancionatórias é da responsabilidade dos conselhos executivos das escolas, sem prejuízo de a decisão que se traduz na aplicação da medida de transferência de escola competir às direcções regionais de educação. No entanto, a repreensão registada é da competência do professor respectivo, quando a infracção ocorrer na sala de aula.

Para além das medidas referidas, este normativo prevê dos artigos 43º ao 51º a possibilidade da instauração de Procedimentos Disciplinares para os casos em que as infracções são mais graves. Esses procedimentos têm de ter a intervenção do Encarregado de Educação do infractor, de modo a reforçar a formação cívica do educando.

“Os pais e encarregados de educação devem, no decurso de processo disciplinar que incida sobre o seu educando, contribuir para o correcto apuramento dos factos e, sendo aplicada medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da formação cívica do educando, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.”

Artigo 51.º

Assim, podemos afirmar que, embora se tenha de cumprir as normas gerais legais previstas, o controlo disciplinar varia de contexto para contexto, uma vez que cada escola tem a sua própria realidade organizacional que vai variando consoante se vão ultrapassando os obstáculos, dilemas e constrangimentos que vão surgindo.

### **1.1. Autonomia na escolha dos processos de resolução de conflitos**

Ao abordarmos o tema da gestão de conflitos na escola, não podemos deixar de pensar que esta está directamente relacionada com os normativos que definem a sua autonomia, possibilitando, ou não, a escolha de processos para efectuar a aplicação das referidas normas. Assim, interessa primeiro abordar o tipo de autonomia que tem vindo a ser atribuída à escola portuguesa ao longo das últimas décadas e a audácia desta com a resolução de conflito.

A palavra “autonomia” é algo que, etimologicamente, remete para si próprio: ter autonomia é ser-se pelo que se é, independentemente dos outros; é ter independência relativamente a condições ou influências do exterior. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, significa ter-se independência, reger-se pelas suas próprias leis. Trata-se de uma palavra polissémica, como tantas outras, mas contrariamente a algumas outras, polissémica também pela abrangência de áreas de aplicação, até dentro da teoria educacional.

Barroso (1997), advoga que a autonomia é uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Assim, a autonomia deve despertar perspectivas de abertura permitindo o desenvolvimento de *outras* autonomias. Para que uma escola consiga alcançar essa autonomia tem de existir uma descentralização do poder central, sendo necessária uma prévia definição da concepção de escola que se pretende implementar: uma “escola serviço local de estado” ou “escola comunidade educativa” (Formosinho citado por Sarmiento, 1992).

Sinteticamente, a autonomia escolar abrange dois tipos de abordagem:

- Um refere-se ao modo como o conceito se operacionaliza de facto;
- O outro confere os condicionalismos em que essas operacionalizações se efectuem.

Uma autonomia, Segundo Sarmiento (1992), deve ser ajustada na motivação dos actores e dependente de um contexto político/administrativo central que seja favorável e que estimule, ou seja uma “cultura de autonomia” ou “cultura de colaboração”, é imprescindível que haja um desenvolvimento pleno da autonomia escolar. Um dos agentes a potenciar práticas de autonomia é a motivação dos actores da comunidade educativa, em especial dos professores.

Continuando a linha de pensamento do autor anterior “o quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante a realização de uma escola assente no princípio da autonomia”, isto é, “a autonomia não é, afinal, uma política, mas uma substância de um novo tipo de escola”. A execução da autonomia na realidade portuguesa parece ser uma função um pouco complicada devido à curta experiência de democracia e à forte tradição centralizadora existente.

Fazendo uma retrospectiva, constatamos que a história do nosso país é de facto escassa em exemplos de poder autónomo da escola pública. Durante quase cinco décadas e face ao regime político vivido em Portugal antes do 25 de Abril de 1974, não havia referências sobre qualquer tipo de autonomia, escolar ou outra. No entanto, nas últimas décadas tem-se assistido a uma tendência para a moderação do habitual controlo

que a administração central exerce sobre todo o sistema educativo (especialmente a partir dos anos 80) e, conseqüentemente, regista-se a transferência de competências e responsabilidades para as esferas regionais e locais.

Afonso (1999) realça que em Portugal “o reforço da autonomia das escolas surge associado a projectos de reforma do estado, e não se trata de “criar” ou “dar” autonomia pois, na escola existe sempre e necessariamente poder de decisão. O que está em causa nestas políticas é o diferente teor deste poder de decisão localizado na escola.”

O crescimento de autonomia poderá ser unívoco da capacidade de iniciativa de cada escola, da sua capacidade para se conseguir desenvolver no sentido de deixar de ser entendida como uma instituição seguidora de instituições superiores e passando a ser considerada uma comunidade inserida numa outra envolvente.

O sucesso e a diferença entre as escolas surgirão, desta forma, originário de um conjunto de factores que, na sua globalidade constituirão a singularidade de cada escola.

A sua ponderação e avaliação será considerada no seu todo, assim como o desempenho da:

- Tipologia de liderança;
- Qualidade das relações humanas;
- Existência de trabalho de equipa;
- Qualidade da organização pedagógica (distribuição dos serviços entre os professores, horários, coerência de objectivos e métodos, apoio aos alunos,...);
- Utilização dos recursos disponíveis (espaços, equipamentos, orçamento, ...).

Assim, de acordo com Sarmiento (1992: 42), relatando Dewey, a escola passa a ser vista culturalmente como aquela “que se constitui para educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia, dentro das comunidades em que se inserem”. Isto é, para que o aluno seja entendido como alguém que tem um papel activo, empreendedor das suas aprendizagens, sendo autónomo na aquisição das mesmas. Hoje em dia e, especialmente no futuro, a tendência é o desenvolvimento de uma educação ao longo da vida. O aprender será um processo contínuo. Este alargamento educativo em termos temporais será cada vez mais abrangente, na medida em que pretende atingir,

idealmente, a totalidade da população mundial e revestir-se da mais significativa taxa de sucesso.

Para confirmar este dado, a Constituição Portuguesa, no seu art.13º, prevê já o princípio da igualdade e atribuir ao “sistema educativo a importante tarefa de contribuir para a diminuição das desigualdades económicas, sociais e culturais (art. 74º, nº2)” Deste modo, tem vindo a ser publicada alguma legislação, visando a promoção da possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, a par daquela que foi já publicada, visando cobrir a *interculturalidade* que começou a registar-se nas escolas portuguesas depois da *Revolução de Abril*; altura em que a diversidade de população escolar a nível cultural, étnico, linguístico e social se acentuou de modo muito marcante. A observação do contexto actual escolar provoca imediatamente a necessidade de uma intervenção no sentido da prevenção e resolução dos chamados comportamentos *disruptivos*.

Actualmente podemos verificar que, devido à autonomia que as escolas dispõem, caso estas manifestem vontade, existe a possibilidade de implementar práticas inovadoras na resolução dos conflitos existentes.

Intervenção que, sendo possível com a autonomia existente, é tarefa que se reveste de grande urgência, face à crescente onda de violência física e verbal que as assola. Os conflitos emergem em qualquer local e a maioria das escolas não dispõe de resposta satisfatoriamente eficaz para os gerir convenientemente.

Para que se consiga intervir no sentido de alcançar soluções para a resolução dos conflitos na escola, é importante que seja analisado o contexto de cada situação, para que a intervenção seja a mais adequada. Combater o conflito de forma construtiva, levando à comunicação efectiva, ao entendimento, à compreensão das razões da diferença poderá ser a chave para encontrar a melhor forma de solucionar os conflitos, uma vez que produz efeitos mais duradouros e a sua implementação é viável no contexto escolar.

Contudo, não podemos considerar a autonomia da escola na gestão dos conflitos como sendo uma matéria linear e simples de abordar, pois cada escola tem a sua própria cultura bem como um clima específico. Deste modo, poder-se-á dizer que a escola dispõe de oportunidades que lhes possibilita a utilização de processos alternativos de

gestão de conflitos, uma vez existir viabilidade legal para tal. Assim, está dependente da escola e da motivação da comunidade escolar a implementação ou não dos referidos processos.

Se por um lado nos deparamos com determinados procedimentos de carácter mais ou menos controlador (por exemplo a figura do professor tutor, prevista no artigo 10º do Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho), mais ou menos desmotivador/inibidor (por exemplo o Programa Escola Segura, em colaboração com a GNR e a PSP). Por outro, verificamos que as respostas legais aos comportamentos/atitudes irregulares/disruptivos no âmbito escolar português ainda previam, como procedimento a seguir nos casos mais graves, a instauração de *processos disciplinares* (cf. Decreto-Lei nº 270/98, a Lei nº 3/2008). Este panorama leva-nos a concluir que a resposta se baseava mais em aspectos de ordem punitiva e pouco formativa, descurando-se a perspectiva preventiva. Actualmente, com a entrada em vigor da Lei 3/2008, verifica-se que as respostas legais aos comportamentos/atitudes irregulares/disruptivos no âmbito escolar, já se baseiam mais em aspectos de ordem preventiva. Em situação paralela situa-se também a possibilidade de abertura à operacionalização de *outras* respostas de resolução deste tipo de problemas educacionais.

A mudança que supostamente se pretende deverá ser orientada para o incentivo de uma dinâmica que vá para além da própria escola, de modo a ser capaz de envolver a comunidade e de promover a diversidade. Contudo, esta mudança não pode funcionar como uma *receita* a aplicar a todas as escolas, como é óbvio, uma vez que cada caso é um caso diferente, pelas suas características interiores e pela sua realidade exterior. Somente os fins podem ser os mesmos, nos princípios que a orientam e no grau de envolvimento de todos os elementos do sistema. Ultrapassar e vencer este desafio é uma meta de todos os responsáveis educativos, principalmente porque “este desafio ainda é mais urgente agora do que antes porque as políticas de inclusão, a realidade multicultural exigem uma escola mais autónoma” (Formosinho citado por Costa, 2002: 76).

Se atribuirmos à escola um carácter mais social e comunitário, levando-a à integração na sociedade envolvente e a uma maior formalização desse relacionamento levaria, sem qualquer dúvida, ao desenvolvimento dos princípios do *aprender a aprender*, do *aprender a ser* e da *educação permanente*; constituindo-se, assim, para a

possibilidade de nascimento de uma escola singular, na pluralidade do universo educativo; uma escola *nova*, diferente da outra e das outras; uma escola comunidade educativa, sinónimo de inclusividade, de positivismo e de pluralidade.

## 1.2. Aspectos organizativos nos âmbito da resolução de conflitos

Como já foi referido anteriormente, a escola, enquanto centro das políticas educativas, terá de construir a sua autonomia, a partir da comunidade em que se insere e com essa mesma comunidade. Por outro lado, a administração educativa terá de regular e apoiar a escola, com o intuito de assegurar igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

O Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 Abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

No processo de construção da autonomia das escolas, enquanto pólos de construção da cidadania, assumem particular importância o projecto educativo, o regulamento interno e os projectos curriculares de escola e de turma.

O **projecto educativo de escola** (PEE) ou, no caso de escolas agrupadas, o **projecto educativo do agrupamento** (PEA) é um documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão de autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores, alunos, pais, agentes da comunidade e outros educadores), que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social. O PEE/PEA traduz-se na “*formação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares*” (Decreto – lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, artigo 2º). Este documento estabelece a orientação educativa da escola, por um período de três anos, nomeadamente pela explicitação de princípios, valores, estratégias e metas da função educativa.

O **regulamento interno** (RI) é um dos instrumentos do exercício da autonomia reconhecida a todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

O conceito de regulamento interno é dado na alínea b) do nº1 do artigo 9º do DL 75/2008. O regulamento interno constitui o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

O **projecto curricular de escola** (PCE) define-se em função do currículo nacional e do projecto educativo de escola. Tem como prioridades a escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular. Para o projecto curricular de escola contribui o trabalho feito nos grupos disciplinares e nos departamentos curriculares.

No quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e de acordo com o Decreto – Lei nº 6/2001, estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional deverão ser objecto de um **projecto curricular de turma**, de modo a adequá-lo ao contexto de cada turma. O projecto curricular de turma (PCT) é um passo recente e decisivo no sentido da contextualização da acção educativa. Sendo considerado como o segundo nível de concretização do PEE/PEA (Carvalho e Diogo, 2001: 114) e tendo-o como referência, é feito para responder às especificidades da turma de forma a permitir um nível de articulação horizontal e vertical entre áreas disciplinares e conteúdos.

Deste modo, com a autonomia das escolas e, através dos referidos projectos, cada escola dispõe de oportunidade que lhes possibilita a introdução e utilização de processos alternativos de gestão de conflitos.

Assim, a mediação como estratégia de resolução de conflitos, pode e, deve ser introduzida nos diversos Projectos, uma vez que estes se desenvolvem nas escolas para definir o tipo de educação destinada à diversidade de população com que se deparam. Estes constroem-se de forma contextualizada e de acordo com a cultura patente no meio

social em que a escola se insere. Referências históricas sobre a implementação de programas de resolução de conflitos

Actualmente, assistimos a uma cultura de violência que tem a ver com os modos de interagir dos indivíduos e à qual as escolas em geral não escapam. De modo a inverter esta tendência das sociedades democráticas, torna-se necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivência.

A Educação para a Resolução de Conflitos modela e ensina, de diferentes formas, culturalmente significativas, uma variedade de processos, de práticas e de competências que ajudam a prevenir, a administrar de forma construtiva e a resolver pacificamente o conflito individual, interpessoal e institucional.

Apesar de nem sempre semelhantes, ou utilizando modelos de intervenção idênticos, os programas de resolução de conflitos partilham princípios básicos. Como já foi referido no capítulo 1, ponto 1.1.4, o conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal. A aprendizagem de competências de resolução de problemas deve, assim, constituir uma oportunidade para os indivíduos construírem soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos.

Vivendo-se hoje tempos marcados pela rapidez dos acontecimentos, os tribunais tornaram-se incapazes de dar respostas adequadas em tempo útil e este tornou-se o campo propício à procura de novas formas de fazer justiça, mais próxima, mais rápida e com uma maior participação dos destinatários.

Deste modo, os programas de mediação de conflitos surgiram como meios alternativos à via judicial, apresentando-se como sendo meios bastante apropriados de gestão e resolução de conflitos, pois trazem diversas vantagens em termos de eficácia, celeridade, simplificação, proximidade e participação dos destinatários na realização da própria justiça.

### 1.3. Estados Unidos da América

Os programas de resolução de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar. Na década de 70, a administração do presidente Jimmy Carter impulsionou a criação de centros de Mediação Comunitária. O objectivo destes centros era oferecer uma alternativa aos tribunais, permitindo aos cidadãos reunirem-se e procurarem uma solução para a questão que ali os levava (Alzate,1999).

Heredia (1998); Brandoni (1999); Girard & Koch (1997) destacam que a comunidade religiosa dos *Quaker's* são reconhecidos como os pioneiros na introdução dos programas de resolução de conflitos nas escolas dos EUA. Eles iniciaram o programa em 1972, em Nova York, com o programa *Children's Creative Response to Conflict*.

Segundo Brandoni (1999), os *Quaker's* desenvolveram a sua primeira experiência com crianças de Nova York num espaço de entretenimento onde imperava o pacifismo e a colaboração.

Brandoni (1999) e Heredia (1998) focam que os programas de resolução de conflitos evoluíram também por acção de outros grupos que eram opositores à guerra nuclear e de movimentos preocupados com a violência.

Os objectivos do programa *Children's Creative Response to Conflict* (CCRC) eram os seguintes:

- Promover uma comunidade em que a criança conseguisse desenvolver uma comunicação aberta;
- Ajudar as crianças a terem uma compreensão mais abrangente da natureza dos sentimentos, capacidades e qualidades humanas;
- Ajudar as crianças a partilharem os seus sentimentos e a terem consciência das qualidades;
- Ajudar as crianças a desenvolver a auto-confiança nas suas habilidades;
- Pensar criativamente os problemas e começar a prevenir e solucionar os conflitos.

Segundo Girard & Koch (1997), os primeiros passos do programa *Children's Project for Friend's*, da comunidade *Quaker's*, na implementação de programas de mediação em escolas de Nova York, surgiu do *Children's Creative Response to Conflict*.

Ainda durante a década de 70, segundo Jonhson *et al.* (1994), investigadores de resolução de conflitos fundaram o *Teaching Students to be Peacemakers Program* na Universidade Minnesute. O objectivo deste programa era desenvolver nos alunos uma relação interpessoal positiva, utilizando as técnicas da negociação e da mediação, de modo a que conseguissem resolver os conflitos sozinhos.

Os programas de mediação difundiram-se, no início da década de 80, nos EUA, como contrapartida da resolução de conflitos em tribunais. Brandoni (1999) acrescenta que foi também nessa altura que os programas de mediação se expandiram nas escolas.

A transferência da resolução do conflito da comunidade para a escola terá, assim, partido do pressuposto de que o mesmo é parte integrante da vida social, constituindo uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal para os participantes da vida escolar (Cohen citado por Bradoni, 1999). Segundo este autor esta encontra-se assente em quatro princípios:

1. Como o conflito é natural na vida quotidiana, deve ser olhado como uma oportunidade para crescimento pessoal;
2. Uma vez que o conflito vive connosco, é tão importante aprender habilidades para a sua resolução como aprender História ou Geografia;
3. Os estudantes poderão resolver os seus conflitos com a ajuda dos seus pares, a maioria das vezes, tão bem como com a ajuda de adultos;
4. Motivar estudantes, que se envolvem em conflitos, a resolvê-los de forma colaborativa é o método mais eficaz de prevenir futuros conflitos e promover responsabilidade dos jovens, ao invés de recorrer a castigos.

Entretanto, assiste-se nesta altura a um marcado crescimento na utilização da mediação em disputas que envolviam crianças ou jovens, nomeadamente em contexto escolar.

Em 1982 foi fundado o *Conflict Resolution Resourcer for School and Youth Programme* pelo *Community Board Program* na cidade de S. Francisco. Este programa é considerado um dos mais famosos programas de resolução de conflitos dos Estados Unidos e surge como o resultado da colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares. Este programa inspirou a maior parte dos projectos de implementação de resolução de conflitos escolares, tanto nos Estados Unidos como noutros países. Em Portugal estes meios, cuja implementação teve início nos anos 90, vão sendo identificados como RAC ou RAL (Resolução Alternativa de Conflitos ou Litígios).

De acordo com Heredia (1999), o *Community Board Program* tem desenvolvido currículos de resolução de conflitos que abrangem desde o ensino pré-escolar até ao universitário e tem construído programas de implementação e de formação de “managers de conflito”.

Assim, os programas iniciais, tais como – *Children’s Creative Response to Conflict* -New York, 1972; *Educators for Social Responsibility* – 1981; *Conflict Resolution Resourses for School and Youth*– San Francisco, 1982 (hoje conhecido pelo *Community Board Program*)– auxiliaram no reconhecimento da eficácia da aplicação da Mediação de Conflitos no âmbito escolar, motivando a criação de uma rede de suporte às actividades NAME - *National Association for Mediation in Education* - (Associação Nacional de Mediação Escolar), em 1984. Tendo em conta Brandoni (1999), em 1995 os EUA já tinham mais de duzentos programas em meio escolar.

Em 1985, a NAME funde-se com o NIDRF, Instituto Nacional de Resolução de Litígios, nascendo a CRENET, Rede de Resolução de Conflitos na Educação (*Conflict Resolution Education Network*). Neste último ano, os educadores para a responsabilidade social e o Conselho de Educação da cidade de Nova Iorque, promovem a colaboração entre grupos comunitários e escolares, propiciando o surgimento do “Programa de resolução criativa de conflitos” (*Resolving Conflict Creatively Programme*).

Este programa iniciou o seu projecto em cerca de três escolas e com dezoito professores. Em 1995 o programa já se tinha estendido a 100 escolas com mais de 1000 professores e 30000 estudantes. Os objectivos gerais do programa eram os seguintes:

- Mostrar aos jovens alternativas não violentas aos conflitos reais da sua vida;
- Aprender a compreender e a valorizar a própria cultura e a cultura dos restantes;
- Transmitir às crianças e jovens o seu papel protagonista na construção de um mundo mais pacífico.

De acordo com Girard & Koch (1997), em alguns distritos dos EUA a educação sobre resolução de conflitos nas escolas é obrigatória e, em alguns Estados a legislação obriga as escolas a criarem programas de resolução de conflitos.

Progressivamente, os programas de resolução de conflitos e de mediação no contexto escolar estendem-se por todo o mundo e, actualmente, existem experiências maduras na Argentina, Nova Zelândia, Austrália ou Canadá; na Europa, podemos encontrar experiências desta natureza em países como a França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polónia, Alemanha, Espanha, entre outros.

Partiremos para a análise da implementação de programas de resolução de conflitos no Reino Unido.

#### **1.4. Reino Unido**

Na década de 70 o Reino Unido introduziu a mediação de pares na escola, enquanto estratégia de resolução de conflitos (Stewart, 1998). O mesmo autor sintetiza alguns dados, referidos a seguir, acerca do percurso da implementação da mediação, enquanto resolução de conflitos nas escolas do referido país.

Foi por iniciativa de algumas instituições preocupadas com a educação para a paz, nomeadamente, a *Society of Friends através do Education Advisory Programme do Quaker Peace and Service* que o trabalho de mediação nas escolas do Reino Unido chegou a ser desenvolvido. O suporte curricular da educação para a paz era a aprendizagem da técnica da mediação, resolução de problemas e reflexão sobre resolução de conflitos.

Com o desenrolar dos acontecimentos, Stewart (1998) refere que, em 1981, o grupo de *Kingston Friends Workshop* deu início ao seu primeiro projecto sobre resolução de conflitos com a produção de um manual orientador sobre a problemática.

Para além das referências anteriores, o autor explica, com mais pormenor, o processo de surgimento de organizações que fomentaram a introdução de programas de resolução de conflitos em meio escolar.

O referido autor refere que os *Quaker Peace and Service* desempenharam um papel muito importante na Irlanda do Norte, visto a situação política do país (confrontação entre católicos e protestantes) desafiava a um trabalho de educação para a paz. Neste contexto em 1989, foram introduzidos nos currículos escolares, pelo Departamento de Educação, temas para a compreensão de heranças culturais.

O projecto dos *Quaker Peace Education*, em 1993, deu início a um projecto-piloto de mediação em duas escolas primárias de Derry. Em 1994, a mesma organização, promoveu um programa de *Workshops* para professores, crianças e adultos da comunidade, tomando como base os princípios da comunicação e cooperação.

Um ano após a realização dos referidos *Workshops*, o projecto de mediação foi continuado por uma equipa da escola, mas preocupando-se com um programa de treino da técnica da mediação para alunos. Este programa pretendia desenvolver nos alunos habilidades inerentes às etapas da mediação, praticando as fases do processo e utilizando actividades no âmbito da comunicação e da cooperação.

Em 1994, após o término dos *Quaker Peace Education*, o *EMU Promotion School Project* da Universidade de Ulster deu continuidade ao projecto, integrando-o no seu centro de estudos sobre conflitos.

O trabalho desenvolvido com as escolas foi-se desenvolvendo e incrementando e, em 1997, já existiam onze escolas do ensino primário a desenvolver projectos de mediação de pares, onde o papel do *EMU Promotion School Project* consistia em facultar formadores.

Stewart (1998) refere que, nessa zona, se fez um esforço educativo na prevenção da violência entre as comunidades católica e protestante, que foi desenvolvido na

*Oakgrove Integrated School*, situada na principal área protestante de Derry, abrangendo crianças de ambas as comunidades. A função de treinar a técnica da mediação aos professores, alunos do último ano e funcionários ficou a cargo do *EMU Promotion School Project*.

De salientar que estes projectos desenvolvidos no Reino Unido tiveram o contributo de projectos semelhantes com grupos de outros países da Europa, uma vez que trocavam informações entre si.

## **1.5. Portugal**

Em Portugal, a mediação escolar surge na década de 90 como consequência da integração do nosso país na Comunidade Económica Europeia, o que permitiu o acesso a programas internacionais onde eram valorizadas as práticas de mediação em contexto escolar.

Apesar de ser uma prática recente no nosso país, a mediação escolar tem-se apresentado, cada vez mais, como possibilidade alternativa na resolução dos conflitos escolares.

Desde a década de noventa que existem documentos normativos que permitiram o enquadramento da figura do mediador e da mediação escolar enquanto prática formal regulamentada (Silva & Machado, 2009).

O primeiro documento em Portugal com referência à figura do mediador é o Despacho nº 147/96 de 8 de Julho que define os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e prevê o recurso a animadores/mediadores. No mesmo ano, o Despacho Conjunto nº 132/96 de 27 de Julho aprova o programa de tempos livres para jovens e crianças do ensino básico e secundário e da educação pré-escolar prevendo que estas actividades sejam desenvolvidas por mediadores. Em 1998 é publicado um diploma que reconhece a figura do mediador e o desempenho das funções de mediador cultural para a educação – o Despacho Conjunto nº 304/98 de 24 de Abril. Em 1999, o Despacho Conjunto nº 942/99 de 3 de Novembro visa o regulamento da situação dos mediadores e dos animadores culturais.

Em 1999 surge um dos primeiros projectos de mediação escolar desenvolvido nas escolas portuguesas que ocorreu no ano lectivo de 2000/2001, no âmbito do Projecto Internacional GESPOSIT (gestão positiva) entre Setembro de 2000 e Agosto de 2001, período em que vigorou um protocolo com a Universidade Aberta, Coordenadora do Projecto, a nível nacional e internacional. O Era um projecto financiado pelo programa *Connect DCXXII* e tinha por finalidade a investigação, formação, inovação e intervenção em contexto escolar e familiar da estratégia da mediação. Este projecto visava também o intercâmbio entre as escolas dos diferentes países participantes (Bélgica, França, Irlanda, Itália, Espanha e Portugal) e entre as doze instituições que colaboraram nesta iniciativa (em Portugal, a Universidade Aberta).

O principal objectivo deste projecto era promover a formação pessoal e social da criança/jovem, recorrendo a uma estratégia de resolução de conflitos inovadora e promotora de uma qualidade de vida e de ensino/aprendizagem – a mediação – no sentido da instauração de um processo formativo de desenvolvimento de competências de interacção ao nível social. Este era um projecto que visava a abertura de novas possibilidades de aprendizagem de gestão do conflito até em termos inter-culturais, visto ser propício o ajuste desta nova técnica/processo a novos contextos. Deste modo, seria possível alcançar uma atmosfera de compreensão e de gestão dos conflitos a vários níveis nas escolas, alargada a toda a comunidade local.

Em 2000, o Despacho Conjunto nº 1165/2000 da Presidência da República do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação cria um grupo de trabalho para avaliar o papel dos mediadores nas escolas e proceder ao levantamento das suas necessidades. Por último, em 2007, a Portaria nº 15817/2007 de 27 de Julho regulamenta as funções do mediador pessoal e social no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos.

Preconizam-se, no momento, mais alguns desenvolvimentos desta estratégia de mediação entre pares na escola. Existe bastante interesse, por parte de várias escolas e municípios, para a implementação desta metodologia de resolução de conflitos.

## 1.6. Outros exemplos

A experiência americana foi pioneira na mediação e resolução de conflitos, tendo os seus resultados motivado diversos países a desenvolverem projectos de mediação de conflitos nas escolas. Actualmente, tanto os governos como as instituições financiam e implementam nas escolas públicas e privadas, projectos que têm como objectivo ensinar crianças e jovens a encontrar alternativas pacíficas e colaborativas para a resolução dos problemas vividos, tanto no ambiente escolar como também no seu meio social e familiar.

A adesão por parte de outros países à eficácia da mediação levou à proliferação de uma cultura pautada no diálogo e na negociação das diferenças, como base para resolver divergências. De entre muitos, os países que destacamos a seguir, fazem parte do universo de países dedicados à implementação da mediação.

São disso exemplo os programas implementados:

Fernandez (1999) realça que os programas de mediação têm vindo a ser introduzidos em Espanha desde a década de 90, com o intuito de melhorarem o clima relacional existente nas escolas. Estes programas têm como objectivos proporcionar aos alunos o conhecimento e posteriormente a aplicação de habilidades sociais e estratégias para se auto-regularem e se auto-controlarem. Um dos principais centros a trabalhar a mediação escolar foi o Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratz (Arakistain, 2004), mas actualmente, a mediação é desenvolvida por várias instituições em diversas escolas espanholas.

Em Espanha, destacam-se os trabalhos da mediação social intercultural (Crespo, 2004) nas instituições de ensino. Devido ao facto de em Espanha existir um número elevado de imigrantes de diversas origens e diferentes culturas, ocorrendo muitas vezes conflitos entre os estudantes devido às suas diferenças. A mediação social intercultural objectiva, para além de administrar os problemas existentes entre pessoas de diferentes culturas, melhora a relação entre elas, promovendo o reconhecimento do outro, a melhora da comunicação, a compreensão mútua e o desenvolvimento da convivência entre os diferentes, promovendo a tolerância.

Na Argentina também há vários anos se estão a desenvolver projectos de mediação escolar. O *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación* lançou o *Programa Nacional de Mediación Escolar*, que tinha como objectivo implementar os meios de resolução pacífica de disputas nas escolas para prevenir a crescente conflitualidade entre os alunos e possibilitar a boa administração desses conflitos. Na fundamentação do programa (2004), foi destacado que:

La construcción de la democracia como “conjunto de valores que conforman un estilo de vida, un modo de resolver los conflictos que se plantean en la convivencia entre seres humanos, y de cooperar en pos del bien común” (*Fuente: Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Republica Argentina. 1997*) es, para la escuela, tanto un objetivo como un medio para profundizar la educación en el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la búsqueda de la justicia y la construcción de sociedades no violentas.

O Programa (2004) tinha como objectivo, entre outros pontos, recuperar e articular as experiências orientadas à prevenção da violência e o melhoramento da convivência escolar, com novas acções de difusão, formação e assessoramento para a implementação de projectos específicos; difundir os métodos e técnicas de negociação colaborativa e mediação entre professores e directores; e promover a implementação de projectos institucionais de mediação entre pares para o tratamento dos conflitos que emergem da comunidade escolar, focalizado nos alunos.

Florência Brandoni (1999) refere que na Argentina, a mediação escolar está-se a desenvolver em duas áreas, a capacitação de docentes e as experiências nas escolas. A primeira refere-se à realização de cursos para professores e corpo directivo das escolas e jornadas de capacitação institucional nos estabelecimentos escolares. A segunda, por sua vez, resulta dos próprios resultados dos projectos de mediação que são realizados nas escolas.

No Brasil, ainda são poucas as experiências em mediação escolar. Contudo, o seu estudo já está a ser desenvolvido e a mediação é apontada como um meio hábil a prevenir violências nas escolas. Uma das iniciativas brasileiras no campo da mediação

escolar a ser destacada é o projecto Escola de Mediadores. Trata-se de projecto desenvolvido em 2000, numa parceria entre o Instituto NOOS, Viva Rio – Balcão de Direitos, Mediare e Secretaria Municipal de Educação, em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A iniciativa teve o apoio do Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, responsável pelo Programa “Escolas de Paz”.

O projecto apresentava como objectivo geral implementar a cultura da paz, do diálogo e de bem-estar entre alunos, professores e funcionários da escola, oferecendo, por meio dos recursos da mediação de conflitos, novos paradigmas de convivência aplicáveis em todas as situações de suas vidas, na escola, em casa e no contexto social no qual estão inseridos, participando activamente na solução dos conflitos, contribuindo para uma sociedade participativa, sem exclusão em qualquer nível, mais justa e pacífica. Assim, as actividades tinham a finalidade de incentivar a criação de uma nova mentalidade de colaboração e de não-violência nas resoluções de conflitos, por meio da mediação, colaborando para uma formação mais cidadã dos alunos da escola.

No Hawaii, em 1981, iniciou-se com o auxílio do Estado, na universidade de Hawaii, um programa de resolução de conflitos. Este foi um dos primeiros programas no continente americano devido a influências vindas dos EUA.

No México surgiu o Mediation Intheschool Programme do New México for Dispute Resolution.

Em 1987 na Nova Zelândia surge o primeiro programa de resolução de conflitos em Hagley High School;

Os primeiros projectos a surgir no Canadá começaram de forma desorganizada em 1988 e foi em 1993 que o Ministro da Educação legislou que, no final do 9º ano de escolaridade, os estudantes deveriam ser capazes de resolverem os conflitos colaborativamente.

Como verificámos, a experiência americana foi a inicial, tendo os seus resultados motivado diversos países a desenvolverem projectos de mediação de conflitos nas escolas.

Assim, estes programas de resolução de conflitos aparecem para dar resposta à preocupação manifestada pelos educadores e pais pela violência existente nas escolas.

Para além da mediação, também a negociação tem sido posta em prática nas escolas dos Estados Unidos da América, Inglaterra, França, Canadá e (mais recentemente) Espanha, (Torrego, 2000 citado por Jares, 2002).





“Devemos começar por “*educar no conflito e para o conflito*”, para mudarmos a crescente cultura de adversidade. Esta ideia coloca-nos perante os desafios enunciados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no qual se evidencia que um dos pilares da educação consiste simultaneamente em “aprender a ser e em aprender a viver juntos”, conhecendo melhor os outros, desenvolvendo projectos conjuntos que solucionem pacificamente os conflitos.”

*(Elisabete Pinto da Costa - Mediadora de Conflitos e Directora do Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto – in **Jornal de Notícias** 11 Novembro 2007)*



## Capítulo 4 - Estratégias na resolução de conflitos

### 1. Definição de estratégia

Após a revisão da literatura sobre resolução de conflitos, verificou-se que Torrego (2003) ao se pronunciar relativamente às alternativas de resolução de conflitos aplica o termo de técnica. Deutsch (1973, 2000), por seu lado, aplica o conceito de processo para se referir sobre o mesmo assunto.

Apesar de existirem diversas nomenclaturas, aceitamos o conceito estratégia como o que melhor define as etapas das alternativas de resolução de conflitos como um processo.

Alarcão (1996) refere que a carga semântica do termo estratégia (estratagema, ardil, plano em contexto militar) foi revezada pelo significado de processo, meio para atingir objectivos previamente definidos e com um “plano prévio” definido. Esse plano tem de delinear actividades e procedimentos.

As estratégias de gestão de resolução podem ser definidas, de um ponto de vista interpessoal, como as reacções individuais à percepção de que existem ideias, opiniões e/ou objectivos divergentes entre as partes envolvidas numa interacção (Deutsch, 1973, Pruitt & Rubin, 1986), divergências essas que geram elevados níveis de tensão. A um nível intragrupal, traduzem-se no conjunto de respostas dadas pelos membros de um grupo com o fim de reduzir ou solucionar um determinado conflito (DeChurch & Marks, 2001).

Até aos anos 60, os investigadores conceptualizaram as estratégias de resolução de conflitos numa lógica unidimensional (e.g., cooperativas vs. conflituais; cooperativas vs. competitivas) (Thomas, 1992). Os modelos mais recentes, influenciados pelos trabalhos de Blake e Mouton (1964), substituíram esta grelha unidimensional por uma grelha bidimensional. Cada um destes modelos identifica um conjunto de intenções estratégicas que variam em função de duas dimensões (p. ex., preocupação com as relações vs. preocupação com os objectivos individuais; orientação para os resultados do próprio vs. orientação para os resultados do outro) e que, embora recebam

designações diferentes em função dos autores que as desenvolveram, se baseiam em assunções similares (Thomas, 1992).

As estratégias alternativas de resolução de conflitos representam-se de uma forma resumida no seguinte quadro que serão desenvolvidas posteriormente.

		Finalidade	Intervenção de Terceiros	Participação das Partes	Comunicação Estruturada	Quem Resolve?	Força da Resolução ou Acordo	
Controlo de processos e resultados	<b>Técnicas</b>	. Centrado no passado/futuro . Um ganha, outro perde/ambos ganham	. Não há/ Existe/ É determinante	Voluntária/ Obrigatória	Informal/ Formal	As partes ou uma 3ª pessoa?	Vinculador/ Recomendação	
	<b>Negociação</b>	. Futuro/passado . Ambos ganham * fazem-se concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns	Não há	Voluntária	A mais informal	As partes	De acordo com as partes	
	<b>Conciliação</b>	. 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	
	<b>Mediação</b>	. 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	
	Terceira Pessoa	<b>Arbitragem</b>	. 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 recomendação por alto
		<b>Julgamento</b>	. Passado . Um ganha e outro perde	Existe e é determinante: é o juiz que pronuncia uma sentença	Obrigatória	Formal	O juiz	

Tabela 7: Resumo das estratégias de resolução de conflitos (adaptado) (Torrego, 2005)

Nesta perspectiva, no âmbito da resolução de conflitos, a relevância encontra-se no processo (caminho) traçado através de procedimentos e habilidades (respectivas etapas do processo), a aplicar pelos intervenientes directos do problema e por terceiros que poderão interceder nesse mesmo processo.

Hoje em dia, podemos considerar como um desafio a aplicação das estratégias alternativas para resolução de conflito, pois a sua base centra-se na criação de um processo construído com novas condutas, designadamente, cooperação entre as partes na análise, compreensão do conflito e nas possíveis soluções encontradas por ambas as partes. Estas condutas determinam todos os passos a seguir, no decorrer deste processo, conduzindo na esperança de que a solução seja positiva para as partes envolvidas, ou seja, que a solução corresponda a ganhar-ganhar. Nesta linha de orientação dá-se uma maior valorização ao que as pessoas conseguem ser ou são, desvalorizando o que possuem.

## **2. Abordagem de resolução de conflito**

O modelo de Thomas (1976), um dos mais referidos na literatura da especialidade, distingue duas dimensões básicas que caracterizam a intenção estratégica: a assertividade (o grau em que cada uma das partes procura satisfazer os seus interesses) e a cooperação (o grau em que cada uma das partes se preocupa activamente com os interesses da outra parte).

Da combinação destas duas orientações resultam cinco estilos de gestão de conflitos: competitividade (assertividade e não cooperação), colaboração (assertividade e cooperação), evitação (não assertividade e não cooperação), acomodação (não assertividade e cooperação) e compromisso (misto de assertividade e de cooperação).

Rahim e Bonoma (1979), à semelhança de Thomas, distinguem duas dimensões – preocupação consigo (grau em que o indivíduo procura satisfazer os seus objectivos) e preocupação com os outros (grau em que o indivíduo procura satisfazer os objectivos dos outros) – que se combinam entre si dando origem aos cinco estilos apresentados na Figura 6.

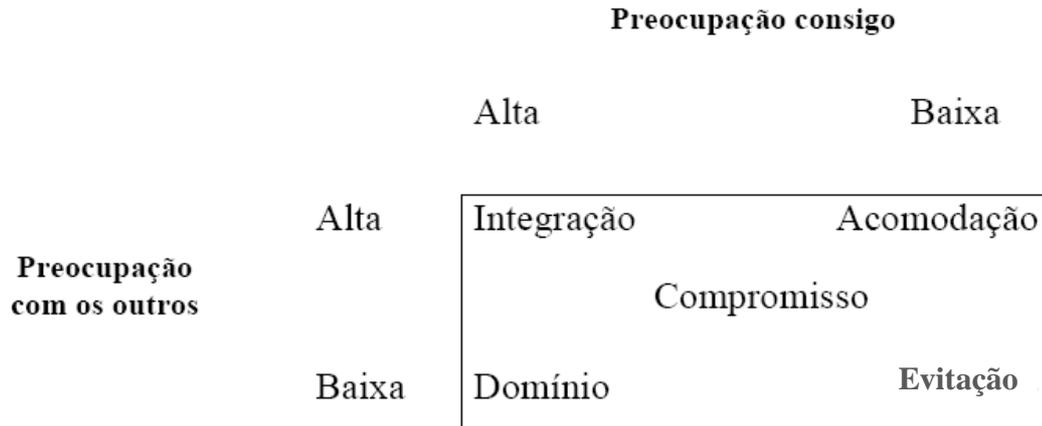


Figura 6: Os Estilos de Gestão de Conflitos (Fonte: Rahim, 1983)

O estilo integrativo caracteriza-se pela partilha de informação entre as partes envolvidas tendo em vista o encontrar de uma solução aceitável para todos. Neste processo de colaboração, os membros do grupo exploram de uma forma construtiva as diferentes formas de pensar um problema e procuram soluções que integrem os vários interesses envolvidos. Prein (1976, citado por Rahim, 1992) sugere que esta estratégia engloba duas fases essenciais: fase de confrontação e fase de resolução do problema. No momento da confrontação, os membros do grupo esclarecem abertamente as divergências existentes e procuram as verdadeiras causas que estão na base do conflito, o que, segundo o autor, é essencial para que, *a posteriori*, na fase seguinte, se encontre uma solução consensual para o problema. Mais do que oponentes ou adversários, as partes envolvidas transformam o conflito num problema, assumem-se como seus resolutores e procuram activamente soluções que traduzam um ganho conjunto.

Na estratégia de acomodação as diferenças existentes são minimizadas e são sobrevalorizados os pontos de acordo, procurando-se, desta forma, a satisfação dos objectivos da outra parte. Em certa medida, supõe um sacrifício para a parte em conflito que adopta esta estratégia.

O estilo “dominar” traduz-se na adopção clara de uma estratégia ganhar-perder (*win-lose*): o alcance dos objectivos de uma das partes é considerado prioritário perante os interesses da outra parte. Quando numa situação de conflito grupal, ambas as partes envolvidas adoptam esta linha estratégica, a rigidez na prossecução dos objectivos torna difícil o encontrar de uma solução partilhada.

A utilização da estratégia de evitação caracteriza-se por uma atitude de fuga ou de negação do problema existente. Em algumas situações pode constituir um meio de adiar a resolução do conflito para um momento posterior, enquanto noutras permite a retirada de uma situação sentida como ameaçadora.

Por fim, o compromisso traduz-se na procura de uma solução de meio termo para o conflito. Nesta linha estratégica, cada uma das partes envolvidas na situação conflitual abdica de algo tendo em vista o encontrar de uma solução mutuamente aceitável.

Os estudos empíricos desenvolvidos na área das estratégias de abordagem aos conflitos, focalizando a sua análise sobretudo em conflitos interindividuais, têm verificado que a integração é a estratégia utilizada com maior frequência sendo a estratégia de evitação a menos utilizada (Rahim & Buntzman, 1989). A integração revela-se também a estratégia mais utilizada nas diferentes culturas, embora a adopção de estratégias de domínio varie significativamente com a natureza individualista ou colectivista da sociedade (Elsayed-Ekhouly & Buda, 1996). Farmer e Roth (1998), num estudo exploratório com grupos de trabalho, concluíram que os comportamentos que reflectem uma elevada preocupação com os outros (integração e acomodação) são utilizados com maior frequência do que os que traduzem uma baixa preocupação (evitação e domínio).

Como referimos anteriormente, o conflito grupal pode ter um impacto positivo ao nível da eficácia do grupo. Em algumas circunstâncias, estimular a emergência de conflitos pode representar ganhos significativos de criatividade e inovação, instrumentos fundamentais de desenvolvimento no contexto cada vez mais competitivo em que operam os grupos de trabalho e as organizações. As estratégias de gestão de conflitos utilizadas pelo grupo desempenham, neste ponto, um papel essencial. Gerir adequadamente os conflitos relaciona-se com a capacidade de contribuir para o desempenho grupal e organizacional satisfazendo, simultaneamente, as necessidades sociais, morais e éticas dos membros do grupo (Rahim, 1992).

### **3. Estratégias de resolução de conflitos**

A resolução de conflitos é definida na literatura como uma corrente inovadora, pois assenta numa intervenção da resolução de conflitos de forma pacífica e não violenta, em que o principal objectivo é que os resultados sejam positivos para ambas as partes.

Brandoni (1999) refere que a principal concepção sobre esta alternativa de resolução de conflitos se baseia numa perspectiva construtivista, dando relevância à construção de cada etapa do processo como maneira de transformação dos intervenientes, não privilegiando tanto a resolução do conflito (produto). Assim, esta metodologia tem por base um processo activo e pessoal dos intervenientes no conflito.

Segundo Girard & Koch (1997), a resolução de conflitos é vista como um conjunto de procedimentos que empregam técnicas de comunicação e de pensamento criativo para que consigam construir soluções aceitáveis para as partes envolvidas. Os processos de resolução de conflitos abrangem a negociação, a conciliação, a arbitragem, o julgamento e a mediação. Em todas estas estratégias, com excepção da negociação, utilizam uma terceira pessoa para ajudar a resolver os conflitos. Todas elas, menos a arbitragem, deixam a decisão final a cargo das partes em disputa.

Deste modo, esta nova concepção sobre a resolução de conflitos incide num processo activo e construtivo de cada indivíduo interveniente no conflito, conduzindo a transformações na compreensão das diferenças de cada um em relação ao problema e às suas atitudes.

#### **3.1. Negociação**

##### **3.1.1. Definição de negociação**

A negociação é uma ferramenta imprescindível para a resolução de conflitos, desde que haja interesse das partes em resolver as diferenças existentes. É uma técnica que se aproxima da desenvolvida pela mediação, embora a mediação aprofunde mais a investigação das causas que provocaram o conflito, tentando através dessa pesquisa descobrir as reais razões que subjazem ao problema e que mais tarde poderão provocar

o surgimento de outros. A negociação assume um carácter de tratamento de casos mais superficiais. A negociação é considerada como um processo que as pessoas utilizam intuitivamente no dia-a-dia.

Para Bodine *et al.* (1994) a negociação é vista como sendo um processo de comunicação que possibilita às pessoas trabalharem em conjunto para resolverem os conflitos pacificamente. É uma forma que permite aos indivíduos resolverem os problemas por si, sem que haja a intervenção de uma terceira pessoa, como na mediação.

Schrumpf *et al.* (1997), refere que os intervenientes colocam-se frente a frente, tentando solucionar o conflito através de um processo colaborativo. Ainda segundo o mesmo autor, este processo torna-se mais difícil que a mediação, uma vez que não existe uma terceira pessoa (mediador) que facilite os procedimentos do processo e que controle os comportamentos das partes envolvidas.

Segundo Zartman (1976, 1977) citado por Cunha (2001a), a negociação é uma decisão colectiva, baseada nas interacções (comunicação activa), orientada para um resultado, implicando transformação de valores de maneira a que as partes cheguem a um acordo. Este processo central baseia-se na troca de informação, na transformação de valores fixos em valores variáveis e na utilização do poder.

Lewicki *et al.* (2000) dão-nos a conhecer algumas características que definem situações de negociação entre as partes:

- Existência de uma ou mais partes (grupos, instituições ou indivíduos), pois a negociação pode ser um processo interpessoal ou intergruppal;
- Existência de conflito de interesses, uma vez que os desejos das partes envolvidas nem sempre são os mesmos. As partes devem ter a preocupação de encontrar uma forma de resolver o conflito;
- A negociação é um processo voluntário. As partes envolvidas acreditam que conseguem solucionar o problema através do diálogo, assim, não solicitam a estratégia, apenas optam por ela;

- Há negociação quando não existem “procedimentos fixos por um sistema” para a resolução de conflitos, ou então, quando as partes optam por encontrar as suas próprias soluções, fugindo de um sistema implementado;
- Ao longo do processo da negociação, ambas as partes ambicionam dar e receber. Pretende-se que as partes alterem as suas posições, de modo a encontrarem uma solução viável;
- Uma negociação bem sucedida envolve o manejo de “factores intangíveis”, pois estes têm uma influência significativa no processo e nos resultados do mesmo;
- No processo da negociação, a interdependência entre as partes é necessária. Ambas as partes necessitam desta situação, pois só assim conseguem alcançar os seus objectivos. Esta situação possibilita, ainda, oportunidade de as partes se influenciarem uma à outra, ao longo do desenrolar do processo, podendo deste modo influir na solução encontrada.

### **3.1.2. Tipos de negociação**

Schrumpf *et al.* (1997), Lewicki *et al.* (2000) e Cunha (2001) definem duas estratégias fundamentais da negociação:

- A negociação colaborativa/integrativa;
- A negociação competitiva/distributiva.

#### **3.1.2.1. Negociação Colaborativa**

Vários autores referem que o primeiro passo na negociação colaborativa/integrativa consiste na exploração conjunta, através da escuta activa, das preocupações e desejos das partes, podendo-se corrigir alguns mal-entendidos existentes entre as mesmas.

Girard & Koch (1997) consideram que os negociadores devem criar um espaço livre e aberto de informação, desejando satisfazer os intervenientes no conflito. Deste modo, é de extrema importância que os intervenientes identifiquem os pontos divergentes e partilhem os seus interesses e necessidade, para que, com o auxílio desta informação, se crie uma vasta gama de soluções possíveis de resolução, de maneira a se conseguir um acordo futuro.

Através da discussão e exploração de alternativas de solução ganhar-ganhar, todas as táticas e esforços desenvolvidos pelos negociadores fazem com que as metas de ambas as partes não se tornem exclusivas, pois se uma das partes atinge os seus objectivos, isso não implica que a outra parte também não o consiga alcançar (Lewicki *et al*, 2000).

Os mesmos autores expõem-nos alguns requisitos para que a negociação seja denominada como integrativa:

- Manifestar um maior interesse no que é comum às partes, do que nas diferenças existentes;
- Aplicar-se nos interesses e necessidades em vez de ser nas posições de cada interveniente;
- Um acordo onde se satisfaçam as necessidades de todas as partes;
- Uma troca de informação e de ideias;
- Invenção de opções para que existam ganhos mútuos;
- O uso de critérios de objectivos para princípios de desempenho de actuação dos intervenientes.

Segundo Pruitt (1981) citado por Cunha (2001a), podem-se apontar quatro razões essenciais para as vantagens da negociação integrativa:

- Quando os desejos das partes são bastante ambiciosos e há muita resistência de ambos os lados, poderá não ser possível chegar a um acordo, isto é, resolver o conflito. Nesse caso, só será possível a solução no caso de se conseguir chegar a uma via para reconciliar os interesses das partes;
- Os acordos integrativos, ao contrário dos compromissos, parecem tornar-se mais estáveis para ambas as partes;
- Os acordos integrativos facilitam o reforço posterior da relação, pelo facto de serem mutuamente compensadores;
- O emprego deste tipo de acordo coopera para o bem-estar de toda a comunidade à qual pertencem os negociadores.

Girard & Koch (1997); Lewicki *et al*. (2000) consideram as etapas do processo da negociação colaborativa semelhantes aos da mediação, nos seguintes passos:

- 1- Acordar negociação;

- 2- Conhecer os diferentes pontos de vista;
- 3- Encontrar interesses comuns;
- 4- Criar opções em que ambas as partes ganhem;
- 5- Avaliar as opções;
- 6- Elaborar um acordo.

No entanto, Lewicki *et al.* (2000), centra o processo da negociação integrativa em quatro etapas: identificar e definir o problema, compreender o problema e descobrir os interesses e necessidades, gerar alternativas de solução para o problema, avaliar e seleccionar as alternativas.

### **3.1.2.2. Negociação Competitiva**

A negociação de tipo destrutivo caracteriza-se pelo comportamento competitivo das partes, em que a comunicação é controlada ou distorcida, (Bercovitch, 1984, citado por Cunha, 2001).

Monteiro (1996) citado por Cunha (2001) afirma que neste tipo de negociação a comunicação entre as partes, bem como o entendimento entre as mesmas, são prejudiciais à estratégia de maximização de benefícios.

Para Heredia (1998) na negociação competitiva os objectivos de uma das partes são antagónicos aos da outra parte, entrando, assim, em confronto directo. Por outro lado, os recursos são escassos e fixos e cada parte preocupa-se apenas em retirar o mais possível desses recursos.

## **3.2. Arbitragem**

A maioria dos autores dá maior relevância às estratégias da negociação e mediação como principais alternativas da resolução de conflitos, uma vez que estas proporcionam soluções mais construtivas do conflito, pois a arbitragem é vista como um método mais aplicado a problemas técnicos ou que requeiram o conhecimento das regras implícitas na prática de uma determinada técnica. Mantendo-se as partes em conflito, existe um terceiro (tal como acontece na mediação e conciliação) – o árbitro –

que define ou resolve, podendo o seu posicionamento coincidir com o que é defendido por uma das partes em confronto, ou com nenhuma delas.

No entanto, o árbitro difere de um mediador. O mediador é o facilitador do processo da resolução do conflito, orientando as partes, para que a solução encontrada seja vantajosa para ambas as partes. A grande preocupação do mediador é a obtenção de acordo entre as partes. No caso da arbitragem, a solução é imposta pelo árbitro.

Girard & Koch (1997) definem a arbitragem como uma participação solicitada pelos intervenientes do conflito, ou voluntária, de uma terceira pessoa neutral. Essa pessoa tem como função, em procedimento formal, ouvir os interesses, necessidades e posições das partes envolvidas e, perante esses factos, definir um acordo vinculativo ou recomendado.

Brandoni (1999), refere que a arbitragem consiste em sujeitar um conflito a um árbitro (terceira pessoa) neutral e imparcial. Segundo o autor, a função do árbitro é escutar as partes e emitir um juízo definitivo e vinculativo sobre a solução do conflito. Assim, este ouve as partes envolvidas, analisa toda a situação do conflito e estabelece quem tem razão e quem não tem.

### **3.3. Julgamento**

Esta estratégia de resolução de conflitos é um processo formal, que recorre à instituição do tribunal e a um juiz que assume o papel de verificar quem é o vencedor e quem é o perdedor. Deste forma o juiz atribui a razão apenas a uma parte e dita o seu juízo através de uma sentença com valor judicial. Informalmente pode dizer-se que o princípio de operacionalização será o mesmo da arbitragem, a qual não apresenta o formalismo do tribunal, do juiz e da sentença.

### **3.4. Conciliação**

A conciliação é uma prática assegurada por uma terceira pessoa, neutral, levando os intervenientes do conflito a chegarem a um acordo, sendo esse acordo da responsabilidade e autoria desse terceiro e não das partes em conflito. É esse papel activo assumido por esses terceiros na chegada a um acordo que a distingue da mediação. Este processo é possível através da comunicação entre os indivíduos,

interpretação dos assuntos e exploração de possíveis soluções. Normalmente utiliza-se a conciliação para resolver problemas que envolvam questões materiais e que não produzam qualquer tipo de consequência no relacionamento futuro das partes envolvidas.

Segundo Weir (1995), é frequente utilizar a conciliação em conflitos inesperados e quando os intervenientes no conflito não conseguem negociar.

De acordo com Girard & Koch (1997), esta estratégia de resolução de conflitos é um procedimento informal, pois a resolução dos problemas é auxiliada por amigos, colegas ou outros. Sendo a conciliação uma estratégia cooperativa, então, tal como nas outras, subentende-se que exista uma flexibilidade das partes, bem como uma redução nas exigências em relação aos interesses de cada indivíduo.

De modo a que seja encontrada uma solução, as partes devem escutar-se atentamente, ter em conta o ponto de vista do outro, partilhar ideias e elaborar um plano que respeite as necessidades e sentimentos de ambas as partes. Neste tipo de estratégias, deve-se entender que o “eu” é tão importante como o “outro”.

No processo da conciliação existem seis passos/fases a percorrer, com vista a auxiliar a resolução, de modo colaborativo, dos conflitos entre os alunos (Porro, 1999).

*1º Passo – Ajudar a acalmar as partes em conflito.*

Nesta primeira fase, ter-se-á de aplicar estratégias rápidas que ajudam a controlar o excesso de emocionalidade, tais como, tomar um pouco de água, respirar fundo, contar até dez, etc. O conciliador terá de escutar os intervenientes com o intuito de os ajudar a definir o problema.

*2º Passo – Falarem e escutarem-se um ao outro.*

O conciliador, enquanto facilitador do diálogo, pede a ambas as partes envolvidas para falarem acerca da situação, tendo a preocupação de ser neutral ao longo de todo o processo. Nesta fase, o principal objectivo é recolher o máximo de informação, para se conseguir reenquadrar o problema, tendo em conta as necessidades dos envolvidos.

*3º Passo – Determinar o que necessita cada uma das partes.*

Ajudar a encontrar as verdadeiras necessidades que se encontram camufladas nas posições adoptadas por cada um dos intervenientes, em relação ao problema, é o principal objectivo deste 3º passo. Salienta-se que o conciliador tem de ter a preocupação de se manter neutral, não emitindo quaisquer juízos de valor.

4º Passo – *Propor soluções alternativas.*

Pretende-se com este passo que os intervenientes no conflito aprendam que o facto de ter tempo para pensar faz com que possam encontrar várias formas de resolver o conflito. Uma das formas de possibilitar isso é através de propostas de ideias. Cabe ao conciliador registar todas as ideias, sem fazer nenhum comentário, pois isso poderá influenciar.

5º Passo – *Eleger a ideia que é mais aceite pelos intervenientes.*

Nesta fase, com o auxílio do conciliador, os intervenientes avaliam todas as propostas, seleccionando a que acham melhor para ambas as partes.

6º Passo – *Fazer um plano e pô-lo em prática.*

Neste último passo, a preocupação recai na elaboração de um plano de acção para que se possa pôr em prática a solução escolhida. O conciliador deve auxiliar neste processo através de perguntas abertas que lhes permitam determinar os passos que devem dar. São exemplos as seguintes questões: Para que a ideia funcione, o que é preciso fazer antes? E o que é preciso fazer depois disso? Onde? Quando? Se isso não funcionar, como vão fazer?

## **3.5. Mediação**

### **3.5.1. Definição de mediação**

Após a consulta de vários dicionários (*cf. Lello Universal; Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, de António de Moraes Silva; Grande Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido Figueiredo; Diciopédia 2009; Grande Dicionário da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado; Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*) chegámos à conclusão que *mediação* provém do vocábulo latino *mediatiōne*- e significa:

1. Acto ou efeito de mediar;

2. Função de quem estabelece a ligação ou o diálogo entre duas partes que não querem ou não podem fazê-lo por si só;
3. Intervenção moderadora, intercessão destinada a produzir um acordo entre partes desavindas;
4. Interferência de um terceiro no sentido de levar duas pessoas a concluir determinado negócio;
5. Momento em que um astro atinge a sua maior altura (astronomia);
6. Na dialéctica hegeliana: a antítese ou a negação, meio de passar da tese à antítese, constituindo um progresso, ou ainda, o conjunto do processo ternário: tese-antítese-síntese (filosofia).

Jares (2002) define mediação como um procedimento de resolução de conflito que consiste na intervenção de uma terceira parte, o mediador, aceite pelos intervenientes e sem qualquer poder de decisão sobre as partes envolvidas no conflito.

Johnson & Johnson (2002:102), aponta uma definição que parece ser um pouco discutível para outros autores, uma vez que defende que a “*mediación es una extensión del proceso de la negociación*”.

À semelhança da conciliação, também a mediação procura respeitar as perspectivas de ambas as partes. É frequente recorrer à mediação sempre que se deseja resolver divergências que causem potenciais problemas de ordem relacional. As partes não se limitam a agir de acordo com as instruções do mediador, como na arbitragem, elas tomam um papel activo na tomada de decisão, que só a elas compete, embora com o apoio de um terceiro. Esse terceiro – o mediador – auxilia apenas na criação, escolha e avaliação das diferentes possibilidades de solução.

Torrego (2003:5) avança com a definição geral de *mediação* como “método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório.” Seguidamente refere a mediação escolar como “um dos procedimentos mais eficazes e construtivos para a resolução de conflitos neste contexto”.

Segundo Torrego (2003), o processo da mediação é visto como um processo pacífico, em que as partes envolvidas aceitam voluntariamente a ajuda de uma terceira pessoa, o mediador, neutral e imparcial, que as ajuda a superarem as suas diferenças e a chegarem a um acordo aceitável para ambas as partes. Este processo, ainda de acordo com o autor, é um processo construtivo, em que ambas as partes saem a ganhar.

Schrumpft *et al.* (1997) observa a mediação como um processo de comunicação onde os intervenientes têm a possibilidade de reunir, sentando-se frente a frente, conversar, e apresentar os seus pontos de vista sobre o conflito. Após identificarem as suas respectivas percepções do problema, indicam opções de soluções para que ambas as partes ganhem.

Fernandez (1999) assegura que a mediação não serve para determinar o que está certo ou errado, nem para acusar nenhuma das partes. O autor defende que o mediador não opina, nem dá conselhos, apenas facilita as partes a encontrarem soluções proveitosas para ambos.

Deste modo, o mediador é considerado uma peça fundamental no desenrolar do processo da mediação, pois a sua função é auxiliar os intervenientes do conflito a superar os seus antagonismos e a contrariar a tendência competitiva de ganhar-perder, Moore (1998).

Battaglia argumenta que “considerando a escola como instituição que objectiva a educação cultural e social do homem, a mediação escolar coloca-se como um convite à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da habilidade de cada um na negociação e na resolução do conflito, baseada no modelo “ganha-ganha”, onde todas as partes envolvidas na questão saem vitoriosas e são contempladas nas resoluções tomadas.

A existência de *sites* dedicados a esta temática é, de momento, bastante vasta. De entre eles podemos salientar por exemplo <http://www.solomediacion.com/> – *site* de origem espanhola e do qual consta a seguinte definição:

*“La mediación es un método no adversarial y voluntario de gestión de conflictos, que incluye un tercero neutral, el mediador, con la función de ayudar a que las partes involucradas en un conflicto puedan negociar desde la colaboración, una resolución del mismo satisfactoria para todos.*

*La mediación es un excelente método para solucionar problemas en ámbitos familiares, empresariales, escolares, institucionales y comunitarios dado que evita el litigio, satisface las necesidades de las partes y refuerza la cooperación y el consenso.*

*La mediación consiste en un proceso voluntario, flexible y participativo de resolución pacífica de conflictos (...).”*

A mediação caracteriza-se por um processo voluntário de resolução de conflitos, a que se recorre especialmente quando há interesse que se obtenham resultados positivos com essa acção, mesmo para além do momento presente, viabilizando a manutenção de relações interpessoais pacíficas ou até mesmo amigáveis. Assim, a mediação representa uma metodologia de prevenção, com sucesso duradouro, das possíveis *incompreensões* entre as partes com entendimentos divergentes. Acresce ainda que esta é uma metodologia que se adapta a cada caso específico, não sobrevalorizando nada a não ser o esforço para o estabelecimento de um acordo que satisfaça ambas as partes.

Relembrando todas estas características identificativas, poderíamos tentar uma definição resumida e genérica do conceito de *mediação*: – estratégia que visa resolver conflitos entre pessoas físicas ou jurídicas, através da ajuda de um terceiro elemento, possibilitando o exercício adequado dos valores da cidadania.

### **3.5.2. Tipos de mediação**

Existem dois tipos de categorias de mediação segundo Kressel (1989) in Deutsch & Coleman (2000): A mediação “contratual” e a mediação “emergente”. A aplicação de cada categoria depende do contexto de cada conflito.

O mesmo autor explica que a mediação contratual (mediação laboral ou comunitária) acontece quando se encontram pré-estabelecidas regras e normas definidas por uma comunidade e as partes solicitam o mediador, pessoa que é um profissional experiente na matéria. Este mediador não tem qualquer relação prévia com os intervenientes no conflito e a sua única preocupação é a resolução do mesmo. Deste modo, o mediador concentra-se apenas na resolução do conflito e não na relação futura

das partes. De salientar que a relação entre o mediador e os intervenientes se extingue após a resolução do conflito. A mediação “emergente” (disputas entre trabalhadores, grupos de amigos, estudantes e entre pais e filhos) não se encontra definida formalmente. Neste caso, o mediador mantém uma relação afectiva com as partes envolvidas, não sendo qualquer especialista em mediação. Assim, é do seu interesse que as partes encontrem uma solução, preocupando-se com a continuidade da relação entre as mesmas.

Já Kressel (1989) citado por Deutsch & Coleman (2000), afirma que a mediação “emergente” é um processo mais complexo do que a mediação “contratual”, na medida em que na primeira o mediador pode recusar a prestação do serviço de mediação e pode até ter de recorrer à persuasão das partes para aceitarem a mediação. Nesta categoria de mediação, as características do mediador são uma peça fundamental para o desenrolar de todo o processo.

Torrego (2003), apresenta-nos uma outra categorização da mediação: mediação “formal” e “informal”. Na mediação formal o processo encontra-se mais regulado, exigindo-se fases, procedimentos e condições específicas. Na mediação “informal” as normas são mais flexíveis, pois o mediador pode ser qualquer pessoa que actue de modo intuitivo e espontâneo. No que diz respeito às regras, neste tipo de mediação estas são mais fluidas e próprias da comunicação diária entre as pessoas. Neste caso, os intervenientes não têm necessariamente de chegar a um acordo, basta apenas haver uma melhoria na relação entre eles.

### **3.5.3. Etapas do processo de mediação**

Como foi referido anteriormente, a mediação consiste na interacção existente entre os comportamentos do mediador e os dos intervenientes no conflito, tornando-se, por vezes, um pouco complicado descodificar com rigor a sequência das fases de todo o processo.

As etapas sequenciais da mediação podem variar consoante o processo seja mais simples ou complicado, isto é, caso seja uma mediação do tipo emergente ou contratual.

Vários autores, entre os quais, Kressel (1989) citado em Deutsch & Coleman (2000), Schrupf *et al.* (1997), Fernandez (1999), Torrego (2003) expõem as fases

sequenciais de modelos simples de mediação emergente, focalizadas para conflitos entre estudantes e entre pais e filhos.

Deste modo, apresentamos um exemplo das fases sequenciais de um processo de mediação, explicitado por Schrupf *et al.* (1998), que se pode aplicar num programa para escolas.

#### 1ª Etapa – Introdução

1. Perguntar às partes envolvidas se desejam ajuda para resolverem o seu problema.
2. Se aceitarem, combinar um local adequado para a conversa, ou seja, um local sossegado.
3. Concordar com a mediação:
  - Dar as boas vindas a ambas as partes e apresentação dos mediadores;
  - Explicitar as regras do processo;
  - Os mediadores não podem tomar partido por nenhuma das partes;
  - Conversam e escutam ambas as partes, sem se interromperem;
  - Não se insultam;
  - Cooperam para a resolução do problema;
  - Os mediadores questionam as partes para saber se os intervenientes têm vontade de cumprir as regras.

#### 2ª Etapa – Introdução

1. Decidir qual dos intervenientes é o primeiro a falar.
2. Perguntar ao primeiro interveniente o que sucedeu e como se sentiu.
3. Escutar e resumir o que a parte disse.
4. Perguntar ao outro interveniente o que sucedeu e como se sentiu e resumir a informação.
5. Perguntar se não têm nada a acrescentar à informação divulgada.

#### 3ª Etapa – Focalizar-se nos interesses

1. Perguntar a uma das partes o que deseja e porquê.
2. Escutar e sintetizar o que foi dito.
3. Perguntar à outra parte o que deseja e porquê.
4. Escutar e sintetizar o que foi dito.
5. Esclarecer, perguntando a cada uma das partes:
  - O que poderia acontecer se não chegassem a um acordo?
  - Porque não fez a outra parte o que tu desejarias?
  - O que tu pensarias se fosses a outra pessoa?
6. Sintetizar os interesses, de cada vez, de uma e de outra parte.

#### 4ª Etapa – Criar soluções

1. Explicar as regras do *Brainstorming*:
  - Pedir a cada interveniente para dizer qualquer ideia que lhe venha à cabeça sobre como solucionar o conflito;
  - Não julgar ou discutir ideias;
  - Dizer o máximo de ideias fora do comum;
  - Tentar pensar em ideias fora do comum que contemplem os interesses de cada uma das partes.
2. Relembrar as ideias explicitadas por ambas as partes.
3. Procurar se podem pensar em mais possibilidades que ajudem ambos os intervenientes.

#### 5ª Etapa – Avaliar sugestões

1. Perguntar se podem combinar sugestões.
2. Para cada sugestão perguntar:
  - É esta a sugestão favorável?
  - Vocês podem fazer isso?
  - Vocês pensam trabalhá-la?

#### 6ª Etapa – Criar um acordo

1. Pedir aos intervenientes para fazerem um plano de acção (quem, o quê, como, onde e quando).
2. Pedir a cada uma das partes que sintetize o plano.
3. Perguntar a ambas as partes se o problema está resolvido (pôr o acordo por escrito, assinando ambos os intervenientes).
4. Perguntar se querem apertar a mão uma à outra.

Seguidamente, passaremos a descrever de forma mais pormenorizada cada uma das fases sequenciais do processo de mediação (Schrumpf *et al.* (1997)).

Na introdução ocorre o primeiro passo para a mediação: a entrevista com o mediador. As pessoas envolvidas no conflito devem ser entrevistadas individualmente ou em grupo. Esta entrevista tem como objectivo a recolha de informação para se decidir se o conflito é indicado para ser mediado e se as partes estão dispostas a aceitar a mediação.

Schrumpf *et al.* (1997) refere que a mediação não pode ser feita apenas com a descrição sincera do problema por uma das partes, pois assim não é possível haver negociação. Ambas as partes devem demonstrar interesse em discutir o problema e desejarem encontrar uma solução.

Na etapa seguinte, o mediador deve descrever as regras da mediação simultaneamente a ambas as partes: o mediador deve demonstrar que é uma pessoa neutral, não tomando partido por nenhuma das partes, não interrompe, nem faz juízos de valor, apenas ajuda as pessoas a comunicarem de modo mais eficaz para que as partes consigam encontrar uma solução. Fernandez (1999) foca que as mediações são confidenciais, o mediador não pode divulgar nada do que é referido nas sessões de mediação. Caso os procedimentos da mediação não estejam a ser cumpridos, o mediador ou uma das partes pode interromper a sessão de mediação.

Posteriormente, cada parte expõe o seu ponto de vista e expressa os seus sentimentos em relação ao problema. Cada interveniente descreve a situação do conflito e ambos têm de ouvir a perspectiva e descrição de emoções do outro. Tendo em conta Torrego (2003), o mediador deve estar atento às preocupações e sentimentos dos intervenientes, questionando sobre os factos em questão, os sentimentos e atitudes,

ajudando a identificar os problemas e a assegurar uma compreensão clara dos assuntos, por ambas as partes.

Após ambas as partes terem descrito os seus pontos de vista acerca do problema, o mediador deve sintetizar os pontos comuns e discordantes.

O principal objectivo desta fase é ajudar as partes a identificarem a estrutura do conflito e conseguir que tomem consciência do significado emocional do conflito em cada uma delas (Jares, 2002).

Passaremos à fase de focalizar nos interesses. Nesta fase o mediador ignora os erros e censuras indiciados pelas partes e desenvolve esforços para os intervenientes se focalizarem nos seus interesses e não nas suas posições.

Schrumpf *et al.* (1997) diz que numa situação de conflito, às vezes, existem “interesses invisíveis” que têm a sua origem em necessidades básicas de poder, de liberdade, de pertença ou até de prazer. Visto isto, o mediador deve tentar compreendê-los para melhor conduzir a cooperação entre as partes e conseguir a eficácia da negociação.

Na fase de criar soluções de ganhar-ganhar, Jares (2000) defende que a finalidade é pensar no futuro, isto é, é nesta fase que os participantes do conflito apresentam propostas de solução do problema.

Neste momento, utiliza-se um recurso básico: o *brainstorming* (exercício de explosão de ideias), que permite desenvolver o pensamento criativo. É considerado o mais espontâneo, manifestando-se o desejo de se ir em frente para melhorar a situação. (Vinyamata *et al.*, 2005).

Sendo assim, os intervenientes devem apresentar o máximo de ideias possível, não as julgando nem discutindo e tentar pensar ideias novas, Schrumpf *et al.* (1997).

Torrego (2003) explicita que, se os problemas são de resolução complexa, é importante fazer realçar os assuntos mais simples e secundários para que as partes tenham a sensação de que estão a caminhar para um acordo, atenuando possíveis hostilidades e permitindo maior cooperação.

Por fim, chegamos à fase do acordo. Segundo Girard & Koch (1998), o significado de acordo, como “consenso” e “unanimidade” não tem o mesmo significado no que diz respeito à resolução de conflitos. Neste campo significa que um acordo deve ser o melhor para ambos os intervenientes, tendo de ser aceite, respeitado e cumprido pelos mesmos. Esta solução tem de ser vista pelos intervenientes como a melhor para ambos.

De acordo com Schrupf *et al.* (1997), no plano de actuação estipulado pelas partes deve ficar estabelecido o que vão fazer, como vão fazer, com quem vão fazer, onde e quando vão pôr o plano em acção. No final, o mediador deve perguntar aos intervenientes se o problema está resolvido; caso esteja, o mesmo solicita aos intervenientes que apertem as mãos.

Kressel (1989) *in* Deutsch & Coleman (2000) refere, ainda, uma série de outras etapas do processo de mediação da categoria contratual, bem como uma enumeração de comportamentos do mediador e inerentes a cada um dos intervenientes. Seguidamente, apresenta-se a sequência dessas etapas.

1. Estabelecer relação entre as partes do conflito
2. Seleccionar uma estratégia que oriente a mediação
3. Recolher e analisar informação antecedente
4. Delinear um plano detalhado da mediação
5. Criar confiança
6. Início da sessão de mediação
7. Definir os problemas e estabelecer a agenda
8. Identificar os interesses ocultos das partes
9. Avaliar as opções
10. Negociação final
11. Fazer um acordo

Vinyamata *et al.*, (2005), refere que as habilidades de narrar e ouvir activamente pertencem às habilidades intrínsecas da mediação. Estas são consideradas estratégias

indispensáveis no processo de diálogo e entendimento das pessoas. Assim, a pessoa que narra deve fazê-lo em primeira pessoa, sem usar conceitos gerais e sem censuras. Por outro lado, quem escuta, tentará não interromper o relato, a não ser que queira convidar a pessoa a ampliar ou a aclarar a sua explicação. Quem escuta, e essa é uma técnica própria do mediador, não julga nem interpreta, é simplesmente um apoio que deve facilitar a compreensão dos sentimentos ou esclarecer os factos importantes. Ouvir atentamente significa, entre outras coisas, deixar de lado as suas posições, as suas opiniões e os seus interesses para atender a outra pessoa.

Narrar e ouvir são exercícios básicos da resolução de conflitos, uma vez que não é possível existir mediação sem haver comunicação. Quando falamos em habilidades em mediação estamos a falar de habilidades comunicativas, como as referidas anteriormente.

#### **3.5.4. Funções do mediador**

De acordo com o exposto anteriormente, o mediador é a terceira pessoa neutral no conflito, uma vez que não toma partido por nenhuma das partes envolvidas no conflito.

Schrumpfh *et al.* (1997) distinguiram cinco qualidades que o mediador deve possuir para que a resolução do conflito seja mais eficaz:

- O mediador é neutral e imparcial, não tomando partido por nenhuma das partes intervenientes;
- O mediador, com o intuito de perceber as percepções e sentimentos das partes envolvida no conflito, ouve atentamente o ponto de vista de cada um;
- O mediador trata os intervenientes de igual modo, com respeito e compreensão;
- O mediador deve guardar para si todas as conversas desenroladas ao longo da sessão de mediação, uma vez que os intervenientes têm direito à privacidade. Assim, ele é visto como um confidente pelas partes envolvidas.

Torrego (2003) sintetiza as funções do mediador do seguinte modo:

- Não assumir a responsabilidade de transformar o conflito, pois isso é da competência dos intervenientes;

- Ajudar os intervenientes a identificar e satisfazer os seus interesses;
- Apoiar os intervenientes a compreenderem-se e a ponderar os seus pontos de vista;
- Cooperar para que a confiança entre as partes e ao longo do processo aumente;
- Sugerir procedimentos para a busca em comum de soluções;
- Não julgar as partes envolvidas. Estar atento aos valores pelos quais as partes se guiam ou dizem guiar-se.

### **3.5.5. Vantagens da mediação**

A abrangência desta metodologia revela-se de supremo interesse para a sociedade em geral, já que se trata de uma técnica possível de ser desenvolvida nos mais variados domínios: ambiental, civil, comercial, comunitário, desportivo, escolar, familiar, cultural, hospitalar, laboral, judicial/penal, político, dos seguros. A mediação tem sido utilizada em muitos países, desde a década de sessenta, em algumas destas áreas, cuja aplicação ganhou ênfase no final dos anos noventa, em especial nalguns estados norte-americanos.

Poder-se-á dizer que na Europa, praticamente todos os países a estão a usar, com maior ou menor aplicação em determinados domínios.

Tem sido usada como uma alternativa para as pessoas solucionarem conflitos em diferentes contextos e em diferentes tipos de conflito e essas mesmas pessoas têm-se manifestado relativamente à experiência.

Kressel (1989) *in* Deutsch & Coleman (2000) referencia que as pessoas que aplicam a técnica da mediação para a resolução dos seus conflitos destacam a sua eficácia, não na imposição de soluções, mas sim no envolvimento activo e directo dos intervenientes.

O mesmo autor acrescenta que, devido à cooperação directa e activa dos intervenientes, os acordos a que chegam são mais duradouros, pois, como os intervenientes têm uma participação mais intensa na resolução do problema, a solução reflecte as suas necessidades e interesses.

Kressel (1989) realça ainda que uma das grandes vantagens da mediação é o facto de o conflito poder ser resolvido num período curto de espaço de tempo, evitando-se a deterioração da relação entre os envolvidos.

Jares (2002) realça que a mediação para além de proporcionar a resolução de conflitos, desenvolve em ambas as partes hábitos democráticos, tais como o respeito pelo outro.

A escola pode encontrar na mediação uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aceitando aproveitá-los como uma oportunidade de crescimento e de mudança, um potencial educativo e de formação pessoal para a resolução dos problemas da vida, actuais e futuros.

A mediação escolar é um meio de diálogo e de reencontro interpessoal, de resolução dos conflitos, em que um terceiro, neutro e imparcial, auxilia os indivíduos a comunicar, a negociar e a alcançar compromissos mutuamente satisfatórios.

Assim, de entre os efeitos, a longo prazo, da mediação, salientamos a responsabilização, a cooperação cívica e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, a par da recorrente ponderação de perspectivas diferentes da sua em diversos contextos, nomeadamente na interpretação textual em domínios académicos/curriculares.

Preparar os actores da comunidade educativa segundo os princípios da mediação significa não só fomentar uma melhor convivência na escola mas também potenciar uma sociedade civil activa e cívica







## Capítulo 5 - A mediação entre pares – conceptualização e implicações

Centremo-nos no conceito de *mediação*, na sua vertente utilizada no campo da educação. Em termos genéricos podemos começar por definir *mediação escolar* como um “método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (Torrego, 2003, p.5). Na mediação não há adversários; o que existe é a criação de um ambiente favorável ao encontro, à comunicação e ao entendimento entre as partes em conflito. O principal objectivo da mediação escolar é a aquisição, manutenção e generalização de uma intervenção comportamental/cognitiva, no sentido da prevenção e remediação dos comportamentos disruptivos ou agressivos nas escolas.

A mediação entre pares surge para proporcionar novas formas de abordagem dos conflitos na escola, apelando a uma participação activa por parte dos alunos no processo de resolução dos problemas e levando-os a responderem melhor aos problemas que aparecem no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula. Estes factos conduzem, por si só, ao exercício de uma cidadania activa.

A mediação entre pares poderá ser desenvolvida relativamente a qualquer elemento da comunidade educativa e não apenas entre alunos. No entanto, no momento, iremos restringir o nosso estudo ao caso da mediação entre pares de alunos.

Consideramos, de facto, que, idealmente, a mediação deverá ser construída por pares, porque são indivíduos da mesma faixa etária e com a mesma função na escola e também porque constituem grupos de 2+2 (2 alunos mediadores + 2 alunos em conflito).

Qualquer liderança organizacional de instituições educativas escolares, de qualquer nível de ensino, deve ter como objectivo principal a oferta de um ambiente de aprendizagem seguro e de um clima de bem-estar. A estratégia mais eficaz e duradoura será certamente capacitar os alunos de competências que lhes possibilitem a resolução dos problemas que se lhes deparem ao longo da sua vida. Essa é uma aprendizagem capaz de proporcionar a todos um ambiente saudável, propício à eficácia de uma aprendizagem significativa.

É neste contexto que a recorrência à estratégia da mediação entre pares faz mais sentido e revela potencialidades a longo prazo, acentuadas pelo seu carácter preventivo, efectivado através de um processo assente na compreensão do conflito. Deste modo se ganha uma dimensão de autonomia e de autoprevenção de situações potencialmente gerenciadoras de conflito.

A mediação entre pares é uma estratégia baseada na negociação que ensina, aos alunos mediadores, estratégias alternativas que os ajudam a resolver conflitos entre os seus pares.

Na mediação entre pares, os alunos formados como gestores de conflitos, aplicam estratégias de resolução de problemas para ajudar os seus colegas na resolução de litígios de uma forma satisfatória para ambas as partes. Este tipo de estratégia pode ajudar a que o número de incidentes considerados de menor importância não se torne, ao longo do tempo, em incidentes mais graves.

Acima de tudo, a mediação de pares, ensina aos alunos um conjunto alternativo de competências que podem ser aplicadas em situações de conflito. De salientar que, os alunos de escolas onde está implementado um programa de mediação eficaz entre pares, aprendem que existem alternativas à violência de forma a resolver problemas pessoais ou inter - pessoais, contribuindo, assim, para uma educação para a paz.

Aos alunos mediadores são-lhes ensinados processos de comunicação e resolução de problemas que utilizam para ajudar os seus pares a alcançarem posições nos seus desentendimentos, evitando recorrer à confrontação ou à violência. No processo de formação os mediadores aprendem que o conflito pode ser construtivo e positivo. O seu papel como mediadores não é julgar nem obrigar os pares a alcançar um acordo ou solução. Por outro lado, os alunos recorrem à mediação de forma voluntária e são orientados pelos mediadores de pares a passarem da acusação mútua para a elaboração de soluções aceitáveis para ambas as partes.

Enquanto alguns programas de mediação só são utilizados em situações de carácter informal, tais como no recreio, outros levam a mediação de pares para a sala de aula no sentido de tentar resolver disputas entre alunos. No entanto, no caso de programas de carácter mais formal, pode ser implementado um gabinete de mediação,

no qual ocorre toda a mediação de pares. Embora possa ser implementado como um programa autónomo, é recomendável que a maioria dos programas de resolução de conflitos, de mediação entre pares, seja usada como uma parte do currículo de prevenção da violência e resolução de conflitos. A mediação entre pares é considerada uma estratégia promissora na melhoria do clima escolar, uma vez que um programa de mediação de pares bem conduzido, alcançará sucesso e conseqüentemente muda a forma como o conflito é abordado.

Estas mudanças, por sua vez, parecem levar a outros resultados positivos, como as dos alunos em relação à negociação, no sentido que os alunos passam a expressar uma maior vontade de ajudar os amigos, de evitar brigas, de resolver problemas, e menos propensos a acreditar que determinadas pessoa merecem ser “espancadas”.

(<http://www.indiana.edu/~safeschl/PeerMediation.pdf>)

Fernandez (1999), no que diz respeito à mediação, e baseando-se na sua experiência de mediação entre pares, realça que este processo desenvolve nas crianças, adolescentes e jovens o seguinte:

1. Promove uma comunicação mais eficaz entre os intervenientes, em que os mesmos se expressam com clareza;
2. Desenvolve a capacidade de resolução de problemas, auxiliando-os a serem mais criativos nas soluções encontradas;
3. Ajuda a conhecerem-se melhor a si próprios e ao outro, proporcionando um amadurecimento das partes nas relações interpessoais.

Como foi referido anteriormente, a mediação entre pares surge da vontade de uma resolução pacífica de conflitos e do desejo da criação de um clima salutar de sã convivência entre todos os elementos de uma comunidade educativa que proporcione um clima propício à aprendizagem.

Para os professores, é desejável que exista este ambiente nas escolas, pois a partir dele também resultarão conseqüências a nível didático e pedagógico. Assim, pensar na implementação de estratégias de mediação será, com certeza, uma oportunidade excelente até porque *“mediation went beyond a simple strategy for the*

*management of conflicts; it turned out be an educative process and it presented an added value as a cultural change agent in school.”* (Grave-Resendes & Caldeira, 2003: 277).

Desta forma, não podemos deixar de partilhar a opinião de Grave-Resendes & Caldeira, quando afirmam que a mediação entre pares não consiste apenas numa simples estratégia, ela deve ser considerada como um meio de desenvolvimento de princípios educativos: *“It must be regarded as an important school educational process for the school, where the major objective is the development of a positive culture of conflict resolution”* (2003: 278).

Pensar na aplicação de um programa de mediação entre pares na escola terá, portanto, como principal finalidade fornecer ferramentas para a formação integral do aluno. Uma vez que *“peer mediation is a demonstrably effective youth leadership model”* (<http://www.esrnational.org/es/peermediation.htm>).

Podemos, assim, concluir que *“Mediation has a tremendous potential of being a catalysis to initiate change in the culture of the school; yet, there is always the need for willingness to change and embark on new ways of working and thinking about education.”* (Grave-Resendes, 2003: 285). Ela implica, portanto, uma mudança de paradigmas e de perspectivas da gestão de conflitos e acarreta um forte compromisso com a educação de valores e com a educação para a paz e a convivência.

## **1. Como funciona a mediação entre pares**

A implementação de um programa de gestão alternativa de conflitos, assim como qualquer outro tipo de iniciativas, deve responder a uma necessidade sentida nas instituições, de forma a melhor corresponder à cobertura das necessidades individuais de cada caso e o seu funcionamento deve ir sendo adaptado também às circunstâncias singulares.

Este tipo de estratégia - mediação entre pares - pode ser implementado numa escola através de um Gabinete de Mediação ou/e através da sua inclusão na recentemente criada (2001) área de Formação Cívica; a qual é, pelas suas características, um óptimo contexto para a aprendizagem deste tipo de técnicas propiciando uma convivência salutar entre todos os elementos da comunidade educativa. Também servirá para apoiar

os alunos aprendendo a perceber outras possibilidades de interpretação de dados ou de comportamentos pessoais, no sentido da compreensão dos outros, do mundo que os rodeia, entendendo as perspectivas alheias e os modos de entender a realidade diferentes do seu próprio.

O facto de se poder desenvolver técnicas e cultivar este tipo de hábitos conduz a uma maior motivação para o ciclo das aprendizagens académicas/escolares. Deste modo, os professores das outras áreas/disciplinas podem também beneficiar com esta aprendizagem.

Na mediação escolar, assim como nouro tipo de mediação, cada caso a resolver é único, com percurso único, com resultado único e com uma duração temporal única, irrepitível; visto o tempo não constituir factor limitativo para a resolução do conflito.

A mediação é, de facto, um processo informal, particular, sigiloso/confidencial, pouco dispendioso e voluntário, em que a rapidez ou morosidade depende do carácter do conflito, da sua persistência, da sua complexidade e do tipo de relacionamento existente entre as partes *litigantes*. De salientar que, este tipo de processo pode ser interrompido em qualquer momento, por desejo de ambas ou de uma das partes. O ambiente de cooperação que é criado promove a comunicação e o diálogo entre as partes, na tentativa de alcançar uma solução justa e equilibrada para todos, baseada em hipóteses encontradas pelos próprios. Esta será uma situação com efeitos duradouros; uma vez que são eles quem melhor conhece os motivos e os contornos do seu próprio conflito. Desta forma, é possível atingir uma maior eficácia e evitar o desgaste emocional inerente à permanência de um conflito.

Uma das características principais da mediação prende-se com o facto de, com a sua aplicação, deixar de haver um ganhador e um perdedor. Se o mediador cumprir devidamente o seu papel, as partes em litígio atingem um acordo, *cedendo* um pouco cada uma, entendendo os pontos de vista, relativamente a um determinado assunto, diferentes do seu próprio. O mediador apenas as conduz naquele que considera ser o melhor caminho para que as partes cheguem a uma perspectiva semelhante e gerem um acordo que satisfaça ambas, pelo menos um pouco, se não totalmente. De uma maneira geral, este processo permite perceber os motivos do conflito; realizar uma comunicação

efectiva; compreender a zanga, a revolta ou a frustração e possibilitar o exercício do autocontrolo sobre os sentimentos negativos.

Como já foi referido anteriormente neste capítulo, no ponto 3.5.3 – *Etapas do processo de mediação*, o processo da mediação está estruturado em cinco fases ou etapas (antecedidas por uma anterior de ponderação sobre a adequação da estratégia a cada caso particular a ser resolvido):

1. Apresentação – para conhecimento das partes e do (s) mediador (es);
2. Explicitação – para *descobrir* a história do conflito;
3. Contextualização – para aprofundar as razões que o desencadearam;
4. Avaliação (das possíveis soluções) – para possibilitar a construção de um acordo aceite por ambas as partes;
5. Estabelecimento do acordo – com a assinatura formalizada num compromisso escrito.

Este processo implica a presença do mediador, que tem como função principal tentar facilitar o estabelecimento de uma comunicação *limpa*, neutra, conduzindo o processo no sentido de, mediante uma audição objectiva da argumentação das partes, esclarecer os hipotéticos mal-entendidos e ajudar as partes a chegar a um patamar comum de entendimento. O mediador nunca pode tomar a iniciativa de interromper o processo, tal como também não deve tomar partido, defendendo qualquer um dos lados.

O mediador deve gerir o conflito em questão, tentando apresentar alternativas de solução viáveis que satisfaçam as duas partes. Para que tal seja possível deverá recorrer a uma série de possibilidades de actuação:

- Esclarecer o contexto da situação de conflito;
- Estabelecer um protocolo de diálogo;
- Realçar os dados mais relevantes da informação;
- Ajudar a encontrar pontos que faltavam;
- Orientar o diálogo entre as partes para zonas de possível consenso, para reduzir a tensão;

- Conduzir o processo de modo a que os pontos de vista de cada uma das partes sejam devidamente clarificados, identificando os verdadeiros pontos de desentendimento.

A prática desta estratégia implementa, entre outras, particularmente nos alunos mediadores, as seguintes capacidades/competências:

- Capacidade de saber ouvir;
- Capacidade de comunicar eficazmente;
- Ter um comportamento neutro;
- Ser imparcial;
- Conseguir perceber as situações com o necessário distanciamento;
- Aplicar criatividade;
- Assumir a confidencialidade;
- Compreender as causas do conflito;
- Ser capaz de trabalhar em equipa.

Devemos realçar a ideia de que o mediador nunca pode tomar uma decisão, apenas deve ajudar, durante o processo, a estabelecer-se a comunicação de forma a que as partes consigam chegar a acordo sobre o verdadeiro assunto causador do conflito.

Alguns autores defendem que o mediador se deve limitar a facilitar a comunicação entre as partes. No entanto, outros pensam que o papel do mediador deve ser mais abrangente e incluir a sugestão de propostas e alternativas de acordo ou mesmo chegar a intervir no caso de um previsível fracasso de entendimento (Jares, 2002: 154). Contudo, o preferível é que exista o necessário equilíbrio e a respectiva adequação a cada caso, com vista ao cumprimento do objectivo a que inicialmente se propuseram as partes. Desta forma, é também criado, para o próprio mediador, uma situação de aprendizagem muito significativa a todos os níveis.

## 2. Papel do professor na mediação entre pares

Facilmente verificamos que, na prática do dia-a-dia de um professor, ele é, muitas vezes, um mediador natural dos possíveis conflitos escolares. Nessa medida, a mediação constitui um ponto de partida, mais ou menos teórico, que poderá contribuir para melhorar essa prática. À alteração de comportamentos, que é prevista ocorrer aquando da aplicação da estratégia da mediação, está subjacente uma profunda mudança de mentalidade também dos adultos que os rodeiam; pois são estes últimos que dão o exemplo de actuação também face a um conflito. Daí ser importante o apoio e a colaboração dos professores quando se pretende implementar uma estratégia alternativa de resolução de conflitos entre alunos.

Por outro lado, ao seleccionarem um determinado modelo educativo estão a viabilizar possibilidades de resposta que possam atender às transformações sociais deste milénio. De facto, outras respostas são hoje necessárias. Respostas com efeito de amplificação, extrapolando os contextos específicos de aplicação, criando uma dinâmica que tenha consequências nas condutas conflituosas mais negativas e fazendo emergir os valores de um modelo de personalidade colaborativo e participativo.

Os professores, ao transmitirem valores através das suas atitudes e das suas tomadas de decisão, veiculam uma mensagem carregada de valores. Deste modo, poder-se-á dizer que os professores, através do seu desempenho, poderão contribuir para a melhoria do ambiente escolar.

Um dos princípios básicos para a efectividade dos programas de resolução de conflitos nas escolas, reside no facto de se produzirem mudanças na sua atitude, tanto nos próprios professores, como nos seus modos de ensino. Assim a sua função do professor deixou de ser a mera transmissão de saberes e passou a centrar-se na criação de contextos mais estimulantes de aprendizagem, de aquisição/desenvolvimento de competências para os alunos enfrentarem o tipo de sociedade actual. Para isso, devem assumir outro tipo de linguagem (mais apelativa e diversa) e uma constante procura de saber – o *aprender a aprender* eterno e incessante de Delors, numa postura socrática.

As novas funções que aguardam o desempenho docente podem definir-se por:

- “*Catalisadores* na procura do conhecimento

- **Gestores** da informação
- **Mediadores** entre o aluno e o mundo caótico da informação
- **Auxiliadores** na estruturação da diversidade das experiências
- **Mestres** no sentido socrático, isto é, partes activas na procura do saber, tendo como única certeza as limitações do seu próprio saber
- **Facilitadores** no acesso à informação, mas sobretudo, não se devem reduzir a meros transmissores de conhecimentos.

Volta-se em suma, à antiquíssima figura do professor como o companheiro mais velho, mas nem por isso menos exigente quanto ao modo como se caminha na procura do saber.” (Carlos Fontes, *in* <http://educar.no.sapo.pt>, em 12-01-2010)

As soluções para os conflitos não devem ser encontradas pelos professores, mas sim pelos próprios alunos. O papel do professor será o de condutor do processo de aprendizagem, a sua missão será a de regular a análise da situação conflituosa, velando para que se estabeleçam claramente os termos do problema. Se existem erros nesse processo, é preferível intervir mediante perguntas que os evidenciem ou mostrar directamente os erros antes de propor a “solução boa”, já que isso impediria os alunos de descobrir por si mesmos o processo adequado. Este factor é muito importante, se tomarmos em consideração que, o que se procura, não é resolver um problema específico, mas aprender a forma de fazê-lo.

É também função do professor procurar que as soluções adoptadas levem em conta as causas do conflito e não limitar-se a contemplar os motivos parâmetros que o ocasionaram. Pois, uma boa solução é aquela que cria as condições para que o conflito não volta a acontecer. Para além disso, uma boa solução tem que ser justa (o interesse por resolver rapidamente o conflito não nos deve fazer esquecer esse aspecto tão importante). Não deve, assim, ser permitido que a parte mais fraca aceite a solução injusta, pois esse facto faz com que a injustiça seja contemplada como algo aceitável, ferindo os interesses de uma das partes, baixando a sua auto-estima e, a longo prazo, cria mal estar e fazendo com que o conflito volte a acontecer.

Uma outra função do professor é fazer ver aos alunos que um mesmo problema pode ter mais do que uma solução e incentivar os alunos a considerar todas as possíveis. A mais adequada dependerá das circunstâncias das pessoas envolvidas, dos seus

sentimentos da sua maneira de ser, enfim, de tudo o que constitui o contexto do conflito. Tudo isso será posto em evidencia a partir da solução que for aceite pelas partes envolvidas.

No entanto, há funções que o professor não deve assumir, como permitir que se dê por solucionado o conflito, sem se estabelecer um sistema de controlo que faça com que as soluções e as decisões combinadas sejam cumpridas. Uma resolução não tem valor algum se não for cumprida, já que se perde a credibilidades em todo o processo de resolução de conflitos. Essa missão deve ser assumida pelo grupo de classe, que deverá estabelecer os melhores meios para que tal facto ocorra.

### **3. Efeitos da mediação entre pares**

Os benefícios produzidos por este tipo de estratégia, a mediação entre pares, são muito significativos a todos os níveis; quer em termos da sociedade em geral, quer ao nível mais restrito da organização em que se implementa, como ainda no que se refere ao próprio indivíduo.

Vários testemunhos indicam conclusões nesse sentido:

*“Peer mediation programs have been shown to consistently reduce disciplinary referrals, violence levels, and suspension rates in rural, suburban, and inner-city schools. Student mediators, drawn from a cross-section of the student body, become positive leaders in the school, and their self-esteem, confidence, and conflict resolution skills improve. Additionally, peer mediation programs promote the use of conflict resolution skills among the entire student body.”*

([www.esrnational.org/es/peermediation.htm](http://www.esrnational.org/es/peermediation.htm))

*“Research shows that an effective peer mediation program can reduce fights, discipline referrals, suspensions, and expulsions, and increase positive school climate, teachers’ time teaching, and students’ time learning.”*

([www.educationworld.com](http://www.educationworld.com))

Cohen faz alusão a uma vasta lista de benefícios da mediação:

- *“resolves student conflicts”*
- *“teaches students essential life skills”*
- *“builds student’s conflict resolution skills through real life practice”*
- *“motivates students to resolve their conflicts collaboratively”*
- *“deepens the educational impact of school”*
- *“empowers students”*
- *“increases self-esteem”*
- *“gives students greater insight”*
- *“expects the best from students”*
- *“engages all students, even those considered «at-risk»”*
- *“creates more time for learning”*
- *“is preventive”*
- *“improves school climate”*
- *suits both the psycho-social needs of students and the professional needs of educators”*
- *“offers a «gender-balancing» method of conflict resolution to schools”*

(www.schoolmediation.com)

Torrego (2005:5), considera que os efeitos da mediação escolar são bastante positivos uma vez que:

- “Cria na escola um ambiente mais descontraído e produtivo;
- Contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesse e respeito pelo outro;
- Ajuda a reconhecer e a dar valor aos sentimentos, interesses, necessidades e valores próprios e dos outros;
- Estimula o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, ao pôr as pessoas a procurar, em conjunto, soluções satisfatórias para ambas as partes;
- Aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta;
- Contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e para a melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo a escuta activa;

- Contribui para a melhoria das relações interpessoais. Favorece a autoregulação, através da busca de soluções autónomas e negociadas;
- Diminui o número de conflitos e, portanto, o tempo gasto a resolvê-los;
- Ajuda a resolver os conflitos de forma mais rápida e menos custosa;
- Reduz o número de sanções e expulsões;
- Diminui a intervenção dos adultos que é substituída pela dos alunos/as mediadores/as, ou pelos próprios litigantes.”

Torrego (2005) acrescenta ainda que “os procedimentos de mediação podem ser um instrumento importante para melhorar, de forma significativa, a convivência nas escolas.” Na verdade, a convivência entre os elementos de uma comunidade educativa é afectada pela implementação desta estratégia.

Se tentarmos individualizar cada um dos sectores que sofre os efeitos da sua aplicação, obteremos o seguinte quadro de competências/capacidades, relativamente às quais se verifica um acréscimo geral de:

<b>unos Mediadores</b>	<b>Alunos em Geral</b>	<b>Staff Escolar</b>	<b>Família</b>	<b>Comunidade Local</b>
Auto-estima	Envolvimento activo	Cooperação	<i>Todas as registadas na coluna anterior</i>	<i>Todas as registadas na coluna anterior</i>
Comunicação	Responsabilização	Abertura		
Trabalho em equipa	Partilha de sentimentos	Aceitação		
Interacção relacional	Melhoria das relações	Colaboração		

Tabela 8: Quadro de competências/capacidades reflexo dos efeitos da aplicação da mediação

Este modelo de resolução de conflitos produz, efectivamente, resultados positivos em toda a comunidade educativa, mas principalmente nos alunos.

### 3.1. Efeitos nos alunos

Os efeitos deste modelo encontram-se mais nos alunos que assumem o papel de mediadores, uma vez que desenvolvem, para além de outras, as competências inerentes à audição, à comunicação, à imparcialidade e ao acordo mútuo. Tal como aprendem os mecanismos necessários à gestão adequada de qualquer tipo de conflito que lhes possa surgir. Ao assumirem uma atitude positiva impedem a ocorrência do conflito através da prevenção, verificando sempre as várias possibilidades de percepção de um determinado acontecimento ou afirmação. Este facto leva-nos a equacionar a ideia de se proceder a uma rotação de papéis, com vista à generalização dos resultados produzidos no desempenho de cada um dos papéis.

Assim, qualquer aluno interveniente no processo:

- Aprende a lidar com o conflito de forma construtiva;
- Atribui real valor à comunicação efectiva;
- Gere as suas percepções de maneira menos conflituosa;
- Compreende as razões da diferença;
- Altera-se o modo de encarar a realidade;
- Ultrapassa mais facilmente os conflitos gerados pelas relações humanas.

A aplicação da estratégia de mediação entre pares em contexto escolar assume um papel de destaque entre as pedagogias que devem ser implementadas actualmente.

Sendo um processo educativo tão abrangente em termos de reacções dos alunos que a experienciam, a mediação poderá, e deverá, ela própria ser considerada como um modelo pedagógico, na plena acepção do termo. Até porque recorre a uma técnica (no processo de selecção/formação de mediadores) - *role play* - que poderá ser utilizada como modelo pedagógico e que contribuirá para o incremento de relações interpessoais de sucesso, uma vez que conduz a uma crescente compreensão da perspectiva do outro.

Deste modo, o aluno passa a assumir um papel activo na sua aprendizagem e a interactividade irá constituir a base de qualquer tarefa escolar, pois a sua ocorrência é condicionante do sucesso escolar e da consequente integração satisfatória de todos.

Assim, de acordo com Torrego (2005) este tipo de estratégia:

- Abandona funções de passividade;
- Acentua o papel activo de sujeito de aprendizagem;
- Fomenta o desenvolvimento de capacidades de auto regulação e de autocontrolo;
- Incentiva a auto-estima;
- Leva o aluno a tomar consciência da importância do seu desempenho na construção de uma escola próxima da ideal;
- Ensina-o a assumir uma prática de participação democrática.

Passaremos a esquematizar as vantagens directas para a generalidade dos alunos da escola que implemente este tipo de estratégia alternativa de resolução de conflitos, resumindo-se da seguinte forma:

- Gestão melhorada dos conflitos (quer a nível pessoal quer a nível interpessoal), contributiva para a sua prevenção e redutora de sanções ou processos disciplinares;
- Maior motivação para a frequência da escola e para uma aprendizagem de sucesso;
- Promoção de um crescimento saudável e de uma formação global.

Partindo deste princípio, na escola é criado um ambiente mais positivo, através do desenvolvimento de relações de amizade, e mais propício ao ensino e à aprendizagem com sucesso.

Em suma, a mediação inscreve-se como uma acção sócio educativa importante, pois a reflexão produzida em situação de mediação contribui para pensar na discriminação, na opressão e na exclusão em todas as suas manifestações, ou seja, colabora para a formação de sujeitos conscientes, participativos e solidários.

### 3.2. Efeitos nos professores

A íntima relação da mediação com a prática lectiva, a par da redução da violência e da indisciplina dos alunos, constituem talvez as vantagens primordiais da mediação. Esta estratégia transforma-se, assim, numa estratégia preventiva de conflitos. Se aumentarmos a capacidade interpretativa e incentivarmos a efectivação do diálogo salutar, preconizamos possibilidades de entendimento e, portanto, de redução de conflitos. A mediação contribui indirectamente para a perspectivação de um processo deste tipo, na medida em que ela obriga à constante tomada de consciência dos possíveis pontos de vista do(s) outro(s) e, percebendo a sua perspectiva, mais facilmente entendemos os motivos e as consequências das suas acções/opiniões. Este aumento do conhecimento do(s) outro(s) leva-nos a uma redução de incerteza de interpretações, que poderão ser mal entendidas e naturalmente conflituosas.

Deste modo, os docentes deverão ter em conta o conjunto dos possíveis efeitos da aplicação da mediação adequando as estratégias de desenvolvimento das actividades escolares (lectivas e não lectivas). Estabelece-se um jogo de relações interpessoais que assume, quase sempre, um carácter decisivo na rentabilização da própria aprendizagem, através da criação de motivação, ou de desmotivação, para a aprendizagem, causando aceitação, ou rejeição, de um determinado conteúdo ou disciplina.

Todos sabemos que a aprendizagem só é significativa e geradora de influências se as condições em que decorre favorecerem a produção de reflexões que permitam a construção de respostas transponíveis para outros contextos extrapolando-se e efectivando-se, assim, uma aprendizagem real. Assim sendo, há que explorar, a todos os níveis, esta hipótese de motivação/aceitação das aprendizagens.

Desta forma, os alunos aprendem directamente estratégias de resolução de problemas que podem ser extrapoladas para outros contextos, adquirem e generalizam um comportamento de intervenção para prevenir e remediar atitudes disruptivas e/ou agressivas, em qualquer espaço físico da escola, ou em qualquer outro espaço social.

A mediação torna-se um meio de promoção do tão desejado bem-estar individual e social, na medida em que o conflito passa a ser encarado de uma maneira positiva,

construtiva e como uma oportunidade para considerar e entender os outros, as suas diferentes opiniões e perspectivas através do diálogo efectivo.

Promover o encontro com o outro na sua diferença, significa reconhecer o outro como diferente e respeitar a sua identidade e o seu espaço. Diante do outro, de outro olhar que nos olha, melhor nos reconhecemos, melhor construímos o novo. Nesse sentido, a mediação é concebida como “direito à alteridade, enquanto realização da autonomia e dos vínculos com o outro”, Warat (2004: 53) citado por Beleza.

### **3.3. Efeitos na comunidade local**

Sendo a mediação uma estratégia que tem como objectivo primordial ensinar aos alunos um conjunto alternativo de competências que podem ser aplicadas em situações de conflito, estes aprendem que existem alternativas à violência para resolver problemas pessoais ou inter-pessoais. Deste modo, contribuem para uma educação para a paz.

Daí ser oportuno salientar que os efeitos da aplicação da mediação ultrapassam os muros da escola, apresentando consequências mais amplas e alargadas à comunidade local, visto ser aí que a escola se situa e onde vivem diariamente os seus alunos, alguns dos seus professores e os seus funcionários. Por isso, acreditamos que o sucesso seja mais rápido e duradouro, porque vem a atingir contextos mais abrangentes e pertencentes à realidade quotidiana de todos.

Nesse sentido, devem os responsáveis escolares enveredar por uma linha metodológica que respeite a cooperação na tomada de decisões, na perspectiva de se poderem resolver os possíveis conflitos, inerentes a determinadas situações e de os ultrapassar com sucesso. Assim, verificamos que a mediação tem consequências a nível da gestão institucional e, paralelamente, conduz à aprendizagem de possibilidades de participação activa no contexto social local.

### **3.4. Efeitos na família**

A mediação apresenta também reflexos a nível das próprias famílias. Ela traz também a esse contexto inúmeros benefícios (directamente para os elementos do agregado familiar e depois, implicitamente, para toda a comunidade). Isto porque os jovens que aprendem a lidar com o conflito de forma construtiva, conduzem a sua

vivência quotidiana de tal forma que levam os outros elementos da sua família a uma maior compreensão e cooperação na resolução dos hipotéticos conflitos familiares. Estabelecem-se influências dos adolescentes para com as suas famílias, numa quase inversão de papéis.

#### **4. Resolução de conflitos: transformação da escola**

As escolas ajudaram, desde há muito tempo, a socializar os jovens em atitudes consideradas essenciais para uma cidadania adulta. Por isso, hoje em dia, deveriam dirigir os seus esforços para preparar os jovens e adultos para um estilo de vida não-violento num contexto de pluralismo. Daí, se estar a introduzir no sistema educativo o conceito de gestão e resolução positiva de conflitos, tendo a virtude de promover o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais e sociais, essenciais para o exercício de uma cidadania participativa.

A mediação, surge, então, como meio construtivo de resolução de conflitos. Contudo, para se levar a cabo a transformação do conflito no contexto educativo através da mediação, é necessário alterar comportamentos e a comunicação interpessoal e, simultaneamente, desenvolver capacidades e competências para a gestão e resolução de conflitos.

Neste sentido, o sucesso de um projecto de mediação na escola depende do envolvimento de todos os “actores” do contexto escolar. A escola deve desenvolver um contexto de significação congruente com a mediação. De pouco servirá que as crianças e os jovens estudantes sejam sensibilizados e treinados para uma cultura de diálogo, de escuta e de pacificação das relações interpessoais, se o discurso de educadores e docentes for incoerente com esta postura.

De facto, a evidência empírica revela que, ainda que a mediação entre pares se mostre bastante eficaz na promoção de competências relacionadas com a resolução do conflito e melhoria do ambiente escolar (Burrell, Zirbel & Allen, 2003; Jones, 2004), os benefícios para os alunos são francamente maiores quando a mediação inclui não só crianças e jovens, como pais, educadores e restante pessoal escolar e da comunidade (Jones & Kmitta, 2000).

Em síntese, nas escolas a mediação deve ser utilizada em todos os âmbitos da vida escolar e com todos sectores da comunidade educativa. O projecto de implementação da mediação escolar exige, para que seja compatível com a aprendizagem dos seus jovens, uma intervenção organizacional ao nível dos conflitos existentes na escola: relação professores/direcção, relação professores/professores, relação professores/alunos, relação professores/pais; bem como, no contexto da sala de aula: relação professores/alunos, relação dos alunos entre si e relação professores/pais.

Uma vez que todos os elementos da comunidade educativa (direcção da escola, docentes, pessoal auxiliar e administrativo, estudantes e pais) podem intervir de modo a serem ouvidos, numa mudança de cultura e de hábitos de resolução de conflitos, a implementação de um projecto de mediação escolar deve ser o mais abrangente.

Tudo isso pode ser enfrentado com o que Alzate (2005) denomina de “enfoque escolar global”, que supõe pôr em funcionamento simultâneo, no contexto escolar, programas curriculares de resolução de conflitos, programas de mediação entre pares, transformação da relação pedagógica, intervenção no clima escolar e o envolvimento de diferentes protagonistas; alunos, professores, direcção da escola e pais.

#### **4.1. Enfoque global de transformação de conflitos na escola**

Este enfoque transformativo que se baseia no que denominamos “enfoque escolar global” de transformação de conflitos, foi desenvolvido por distintos autores: Coleman e Deutsch, 2000; Raider, 1995 e Sandy, 2001, citado por Vinyamata (2005). Os referidos autores identificam cinco possíveis áreas de intervenção e aplicação de programas de resolução de conflitos na escola. Este enfoque escolar global refere-se à inclusão simultânea das cinco áreas:

1. **O sistema disciplinar.** Quando surgem numa escola conflitos que são difíceis de enfrentar construtivamente, é muito útil enfrentá-los por meio de programas de mediação. Tais programas são bastante utilizados graças ao seu baixo “custo” e à sua comprovada efectividade.
2. **O currículo.** Parece-nos importante que as escolas incorporem progressivamente os conceitos e as habilidades de resolução de conflitos no currículo, bem como um curso que se trabalha independentemente do resto

(autoconteúdo) e unidades que se incorporam noutras matérias já existentes (infusão).

3. **A pedagogia.** Para reforçar a aprendizagem das habilidades de resolução de conflitos, podem ser utilizadas duas estratégias de aprendizagem bastante conhecidas, no resto das matérias, a saber: a aprendizagem cooperativa. (Johnson, Johnson e Holube, 1993) e a controvérsia académica (Johnson e Johnson, 1996), citados por Vinyamata (2005).
4. **A cultura escolar.** É imperativo, para assegurar a institucionalização das habilidades de resolução de conflitos numa escola, que os professores, os pais, os membros da direcção, também aprendam e usem as distintas técnicas pacíficas e construtivas entre eles e entre os alunos. Infelizmente, a maioria dos programas postos em acção centra-se exclusivamente nos alunos. Tal enfoque nega o facto de que a maioria dos adultos na escola tem pouca preparação, treino ou disposição para lidar com os conflitos de forma cooperativa, e não digamos nada sobre ensiná-las aos alunos.
5. **O lar e a comunidade.** O treino e os processos cooperativos não devem terminar à porta da escola. Realmente, muitos dos conflitos que os estudantes sofrem originam-se fora da escola, em casa e nas reuniões sociais. Os pais, polícias, sacerdotes, membros das organizações comunitárias deveriam ser treinados em resolução de conflitos para, desta forma, se envolverem no processo da prevenção de conflitos destrutivos entre os jovens.

O enfoque global de transformação de conflitos que aqui se defende, estende a orientação básica centrada, nos jovens, para abarcar as dimensões administrativas, professorais e parentais do conflito.

Se entendemos as disputas que ocorrem entre os jovens do contexto educacional global, poderemos alcançar soluções mais significativas (vejam-se os componentes dos programas na seguinte figura).

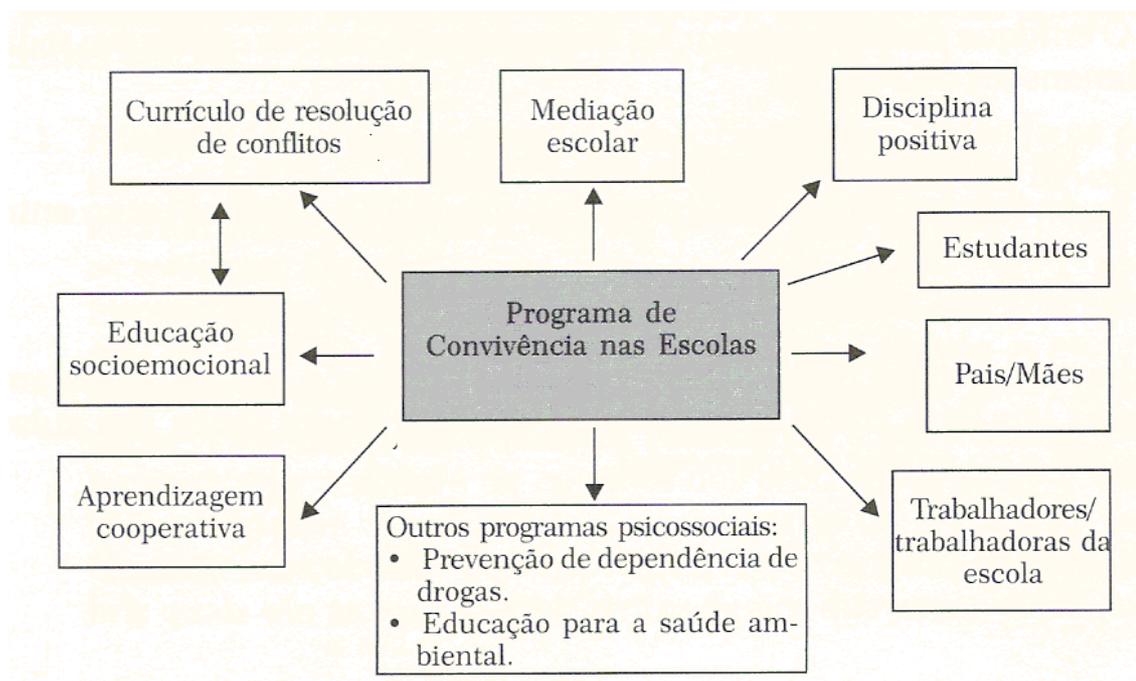


Figura 7: Dimensões do conflito Vinyamata (2005)

Assim, o trabalho a realizar na implementação da mediação escolar passará necessariamente pela organização de uma equipa multidisciplinar de mediadores, devidamente capacitados em mediação de conflitos, com formação nas áreas de psicologia, sociologia, serviço social, pedagogia, entre outras, de modo a desenvolver um conjunto de acções que permitam a concretização dos objectivos do projecto.

## 5. Mediação e cultura de paz

Em jeito de conclusão, tencionamos fazer uma pequena abordagem da mediação como uma prática social capaz de restaurar os laços afectivos, familiares e sociais, bem como um instrumento de promoção da paz, da cidadania e dos Direitos Humanos.

A mediação tem um papel fundamental no desenvolvimento da cidadania, ao prevenir e amenizar tensões e violências, dinamizar a vida colectiva, colaborar para modernizar e melhorar os serviços públicos essenciais e promover a inserção social, cultural, política e económica das populações excluídas.

Assim, a mediação é essencialmente um instrumento de promoção da paz, ressaltando-se que paz não significa apenas ausência de guerras. De acordo com a UNESCO - Cultura de Paz - não há PAZ sem CIDADANIA, pois a harmonia social

não implica na repressão de conflitos, mas é resultado da redução das desigualdades sociais e económicas e do respeito aos direitos humanos.

A UNESCO, como responsável por levar à frente um Movimento Mundial pela Cultura de Paz, incumbiu-se de promover a Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo (2000-2010). Encontrando-nos, neste momento, no último ano de promoção desse movimento, cabe-nos a todos nós, profissionais da educação cultivar, promover e continuar a leva-lo a cabo, pois ele representa a unificação de todos aqueles que trabalham em favor da transformação das sociedades, desde os seus aspectos individuais aos institucionais, por meio do diálogo, da tolerância e de solidariedade.

No entanto, para se fazer uma verdadeira transição da cultura da violência para uma cultura de paz, é necessário inserir, desde cedo, as novas gerações numa cultura de paz, uma transformação que deve começar na escola, através da educação para a paz. Nesse entendimento, a UNESCO considera a educação como o centro das acções na Década da Cultura de Paz, alertando que a educação deve ser compreendida no seu mais amplo sentido.

Assim, segundo a UNESCO, fomentar a cultura de paz através da educação, implica a revisão de currículos educacionais, para promover valores, atitudes e comportamentos de uma cultura de paz, incluindo aí os métodos pacíficos de resolução de conflitos, o diálogo, a construção de consensos. A educação, dentro desses novos parâmetros, traria outros benefícios em encadeamento, tais como: redução das desigualdades sociais e económicas, erradicação da pobreza, respeito aos direitos humanos e a eliminação de todas as formas de discriminação e violência.

Estando a mediação inserida na Cultura de Paz da UNESCO, esta incentiva a utilização de formas pacíficas de solução de conflitos em todos os âmbitos da convivência humana. De acordo com a UNESCO, não há paz sem cidadania e sem respeito aos direitos humanos.

Em diversos países, a mediação escolar tem-se mostrado uma prática bastante positiva, ao promover formas pacíficas e autónomas de lidar com os conflitos e melhorar a convivência no ambiente escolar. Com o aumento da violência na escola, os

métodos tradicionais de regulação social já não dão conta da complexidade das relações humanas nos dias de hoje.

Assim e, como alerta a UNESCO, é preciso mudar os currículos e incluir novos mecanismos, mais democráticos e solidários, nas instituições de ensino. O diálogo em todos os níveis e a participação dos educandos nesse processo de renovação são fundamentais.

Urge incentivar a criação de espaços de mediação, onde as práticas através do diálogo existam e das quais possam beneficiar tanto os educandos, como os educadores, os pais ou a própria comunidade. Somente com a participação de todos os agentes que englobam a comunidade educativa, a mediação escolar poderá realizar todo o seu potencial de transformar as situações, as pessoas e o conjunto da sociedade.

**SEGUNDA PARTE – MARCO EMPÍRICO**

---







## Capítulo 6 - Desenho e Metodologia de Investigação

Neste capítulo é apresentada a descrição do desenho da investigação, descrevendo-se os objectivos principais e definindo-se as hipóteses de investigação tendo como base o enquadramento teórico efectuado na primeira parte do nosso trabalho.

Definiremos o conceito de investigação educativa, analisaremos os diferentes paradigmas e as diferentes perspectivas que eles suscitam.

Seguidamente, apresenta-se o método de investigação descrevendo com maior pormenor o processo de selecção e recolha. Também se caracteriza a amostra de forma pormenorizada, assim como os instrumentos de recolha de dados para melhor se poderem compreender os resultados obtidos.

### 1. Justificação da investigação

A escolha deste tema surgiu da preocupação em dar resposta a uma problemática que cada vez mais afecta o sistema educativo e que tem a ver, por um lado, com a actual intensificação de conflitos e as suas repercussões no quotidiano de estudantes e de educadores e, por outro, com a forma como eles são geridos nas escolas. Os conflitos escolares podem produzir consequências nocivas no ambiente que nela se vive, levando, por vezes, a situações mais ou menos graves de violência. Este facto pode produzir influências negativas no processo de ensino / aprendizagem e na formação de cidadãos responsáveis.

Segundo o princípio de que, como diria Jacques Delors (1996: 78), a educação deve ser “uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda vida, no plano cognitivo e prático”. Assim, a aprendizagem escolar constitui um processo formador que irá definir o modo como se perspectiva e efectiva todo o percurso vivencial, repercutindo-se mais tarde a forma como ela se desenvolveu anteriormente. Como também é corroborado por Reis e tal. (2002:32), compete à escola

*fornecer referências e competências básicas que permitam aos indivíduos continuar, durante a vida, a desenvolver e a ampliar os seus conhecimentos em função de*

---

*uma autonomia e de um projecto de vida com identidade, pautado por níveis elevados de afirmação e de vivência da cidadania.*

Devemos educar para uma cidadania responsável, pois como verificamos, a cidadania não se aprende, mas pratica-se. Deste modo, analisar a questão da cidadania, envolve a promoção de determinados valores fundamentais, os quais contribuem para a formação de cidadãos conscientes, autónomos, críticos e responsáveis. É uma condição indispensável na educação para a paz e um contributo para a edificação de uma cultura de paz.

Um clima positivo na escola, promove no aluno um equilíbrio sócio emocional, imprescindível para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal. Para tal, é necessário dotar os alunos de competências sociais, que previnam comportamentos inadequados e que possam facilitar as relações interpessoais no seio de qualquer grupo. Devemos ajudar a construir um ambiente no qual o aluno se sinta bem e, deste modo, que propicie uma maior predisposição para a aprendizagem

A promoção de um clima agradável conseguido através de uma boa gestão de resolução dos conflitos na escola é, obviamente, um meio de se poder alcançar ambientes favoráveis à aprendizagem, relativamente aos níveis social, pessoal ou académico.

Assim, para que seja desenvolvido na escola um clima propício à formação das crianças ou adolescentes, é necessário recorrer a práticas que abranjam todos os domínios educativos e não apenas os respeitantes aos conteúdos científicos específicos. Uma dessas técnicas seria a aprendizagem de uma gestão que se adapte aos desentendimentos entre os alunos, entre eles mesmo e entre eles e os outros, utilizando estratégias que os ensinem a lidar de forma correcta com o conflito.

Deste modo, decidimos estudar a mediação entre pares, como método alternativo de gestão de conflitos escolares numa escola do concelho de Felgueiras.

A escolha da escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos, no concelho de Felgueiras, deveu-se ao facto da dinâmica de práticas que aí se observa e pela facilidade verificada na disponibilização de dados. A investigação incide sobre este nível de ensino, visto ser o nível de ensino onde possuímos maior experiência e, actualmente,

leccionamos. A faixa etária deste nível de ensino varia entre os doze e os quinze anos de idade. De salientar que, também contribuiu para esta decisão o facto de se revelar importante a análise deste processo numa fase etária em que, em termos de desenvolvimento cognitivo e afectivo, se registam grandes interferências e desvios no grau de motivação relativamente à escola dita *normal*.

A gestão de conflitos é uma problemática pertinente e actual que persiste nas escolas, por isso, a forma como temos de lidar com os conflitos e tentar resolvê-los é uma questão que nos inquieta a todos nós, profissionais de educação.

Esperamos com este estudo poder contribuir, de algum modo, para a construção e consequente melhoria de alguns aspectos relevantes do actual estado da educação.

## 2. Problema de investigação

O problema é o cerne da investigação. É ele que comanda o rumo de toda a investigação. De acordo com Sousa (2005:44), «O problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta.». Outros autores, como Barquero, 1989; Best, 1970; Bisquerra, 1989; Cohen & Manion, 1987; Gall, 1989; Mouly, 1978; Stenhouse, 1979; Travers, 1969; Tuckman, 2022, referem que o problema é o ponto de início de qualquer investigação. A formulação do problema é a definição daquilo que se procura. O quadro seguinte mostra como o problema surge:

O problema surge, em investigação, devido à necessidade:

1. De esclarecer uma lacuna no conhecimento pedagógico (Barquero, 1989);
2. De se estudar um fenómeno educacional novo (McGuigan, 1977);
3. De testar programáticas, metodologias e técnicas educacionais (Mouly, 1978);
4. De analisar as relações pedagógicas (Estrela, 1986)

Tabela 9: Como surge o problema de investigação, adaptado de Sousa, A. (2005:45)

Quivy *et al.* (2008: 31) refere que, uma investigação é algo que se procura, é um caminho que o investigador deve seguir, de modo a atingir um melhor conhecimento, devendo ser aceite como tal, apesar de todas as incertezas, hesitações e desvios.

Assim, e seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, o investigador deve-se preocupar por procurar um fio condutor, que seja o mais claro possível, possibilitando-lhe iniciar sem demora e de maneira estruturada e coerente a investigação.

Para este autor, a pergunta de partida, num projecto de investigação, é a linha orientadora do trabalho, desta forma, ela só é útil se for correctamente colocada. Mas para ser uma boa pergunta de partida tem que preencher várias condições, devendo ter: “qualidades de clareza” no que diz respeito à “precisão e à concisão”; “qualidades de exequibilidade” no que concerne “ao carácter realista e irrealista”; e as “qualidades de pertinência” que dizem respeito ao registo (explicativo, normativo, preditivo, ...) (Quivy e Campenhoudt, 2008: 32-38).

Deste modo, tendo em conta estas condições, apresentamos o problema inerente a esta investigação, formulando a seguinte pergunta de partida:

*A mediação entre pares funciona como estratégia eficaz na prevenção e resolução de conflitos numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras?*

Para Quivy e Campenhoudt, (2008: 119), orientar uma investigação em torno de hipóteses ou questões de investigação é a forma mais viável de a conduzir com ordem e rigor. Essas fornecem à investigação todo um fio condutor imprescindível para auxiliar o trabalho a desenvolver. Os referidos autores, consideram que uma hipótese consiste numa proposição que estabelece uma relação entre dois conceitos, apresentando-se como a antecipação de uma relação entre um fenómeno e um conceito capaz de o explicar.

Deste modo, a presente investigação pretende encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Como é o ambiente na escola?
- Que tipos de conflito ocorrem com maior frequência na escola?

- Em que locais da escola há uma maior incidência de conflitos?
- Quais as causas dos conflitos na escola?
- Existem muitos alunos envolvidos, vítimas de conflitos?
- Existem alunos em conflito que receiam contá-lo a alguém?
- Que atitudes têm os alunos perante uma situação de conflito?
- Que abordagens existem no que diz respeito à sua gestão/resolução de conflitos?
- A Mediação entre Pares funciona como estratégia para a prevenção e resolução de conflitos?

Para podermos encontrar resposta a estas questões, interessa-nos conhecer com mais clareza todo o ambiente que se vive na escola ao nível dos conflitos com a finalidade de contribuir positivamente para a crescente melhoria.

Tuckman (2002:548) diz que “o valor prático baseia-se no facto do estudo poder contribuir, subsequentemente, para uma nova forma de fazer as coisas a nível prático”.

Partindo desta perspectiva, tentaremos identificar o tipo de conflitos existentes na escola e fazer uma análise crítica sobre a implementação da mediação entre pares como estratégia na prevenção e resolução de conflitos.

## 2.1 - A realidade em Portugal

A crescente conflitualidade verificada nas escolas, a qual constitui também um factor determinante do insucesso e/ou abandono escolar, leva-nos a ter de encontrar soluções adequadas com vista à sua diminuição. Essas soluções seriam, acima de tudo, no sentido preventivo dos conflitos físicos, verbais ou morais. Contudo, as soluções encontradas para resolver ou minimizar o conflito (por alguns denominado indisciplina, ou até violência, dependendo da sua gravidade ou do entendimento que deles é feito) em contextos escolares, devem ter como finalidade o desenvolvimento de um clima propício à formação dos jovens. Como resposta alternativa à gestão de conflitos, pretendemos analisar a mediação como *outra* forma de gerir os conflitos escolares, que surge como alternativa à estratégia tradicionalmente adoptada, os recorrentes *processos disciplinares*.

### 3. Objectivos de investigação

Determinado o problema da investigação, através da pergunta de partida, passamos a definir os seus objectivos gerais e específicos.

São os objectivos de uma investigação que “*senalan qué es loque queremos saber acerca del objecto de estudio o qué cuestiones nos proponemos indagar*” (Rubio y Vera (1999: 184) citado por Marín (2004).

Os objectivos são os elementos que mais caracterizam as tarefas a serem realizadas pelo investigador. No momento de escrever os problemas e os objectivos da investigação, deve tomar-se em consideração os seguintes procedimentos: (Hernández Pina (1997: 25) citado por Marín (2004):

- Definir os objectivos depois da primeira revisão bibliográfica;
- Os objectivos devem aparecer depois da revisão das fontes e da apresentação do problema e antes da escolha da metodologia;
- Redactar os objectivos de forma expositiva e afirmativa;
- Redactar um objectivo que gera vários específicos;
- Os objectivos devem descrever descrições;
- Definir os termos que aparecem nos objectivos;
- Procurar que cada objectivo seja comprovável empiricamente.

#### 3.1. Objectivos gerais

Assim, o principal objectivo desta investigação é **estudar a mediação entre pares, como estratégia eficaz na prevenção e resolução de conflitos** e tomar conhecimento até que ponto, e de que modo, esta estratégia pode contribuir para a prevenção e resolução de conflitos na escola, assim como para a formação integral dos alunos, desenvolvendo competências e atitudes que permitam a sua intervenção na sociedade da qual fazem parte – “*oportunidades laborales, carreras exitosas, la posibilidad de ganar y conservar un conjunto de amistades para toda la vida, y una familia unida y solícita: la posibilidad de disfrutar, en suma, de una mayor calidad de vida*” (Johnson & Johnson, 2002: 10), contribuindo para a educação para a paz, para

um ambiente de sã convivência, favorável à aprendizagem. Tal objectivo de trabalho conduz, também, em termos práticos, ao estudo do contexto de uma escola de 2º e 3º Ciclos do ensino básico, no concelho de Felgueiras e realizando propostas de melhoria.

### **3.2. Objectivos específicos**

Deste modo, pretende-se com este estudo:

- Verificar o tipo de ambiente que se vive na escola;
- Estudar a tipologia dos conflitos existentes numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras;
- Identificar os locais da escola há uma maior incidência de conflitos;
- Aferir as causas do conflito na escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras;
- Recolher a opinião dos professores, alunos e encarregados de educação sobre os conflitos na escola;
- Descrever o tipo de gestão/resolução de conflitos nesta escola;
- Analisar a opinião dos alunos sobre novas estratégias de resolução de conflito, assim como a sua participação no processo de resolução de problemas;
- Verificar se a mediação entre pares contribui para a prevenção e resolução de conflitos na escola;
- Constatar que a mediação entre pares contribui para um ambiente de sã convivência, favorecendo os processos de ensino/aprendizagem.

Visa-se, também, com este trabalho desenvolver e melhorar as competências profissionais, uma vez que a mediação entre pares proporciona novas formas de abordagem dos conflitos na escola, e, assim, poder contribuir para uma participação mais activa por parte dos alunos no processo de resolução dos problemas, conduzindo-os no sentido de melhor responderem aos problemas que surgem no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula. Factos que, por si só, são (segundo vários autores) desencadeadores do exercício de uma cidadania activa.

## 4. Metodologia

Segundo Tuckman (2002: 5), a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões que podem ser traduzidas em respostas abstractas e gerais ou altamente concretas e específicas em que o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos. De acordo com o mesmo autor, o processo de investigação é um todo “vivo” onde cada elemento ou (parte), se afirma e se desenvolve em simbiose com os restantes. Da mesma maneira que não existe verdadeira Ciência, sem Filosofia da Ciência, também não existe investigação – e a *fortiori* em Educação – sem se compreenderem os fundamentos que lhe dão sentido.

Ainda nesta linha de pensamento, Coutinho (2005: 68) refere que “ A investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistémico, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.”

Tuckman (2002: 17-18) menciona que existe “um conjunto de propriedades que caracterizam o processo de investigação, pelo menos, na sua forma ideal”. Deste modo,

- **A investigação é sistemática.** Visto que a investigação é um processo estruturado (ou seja, há regras a que se deve obedecer para a realizar, daí se conclui que é sistemático. Entendemos por regras as especificações processuais a ter em conta para identificar e definir as variáveis, organizar a investigação para o estudo dessas variáveis e determinar os seus efeitos sobre outras variáveis, e ainda para relacionar os dados então recolhidos com a hipótese e o problema originariamente definidos. (Repara-se que há outros processos para chegar a determinadas conclusões, tais como a dedução, os quais são igualmente sistemáticos, mas, processos como a “estimação conjectural” e a intuição não se caracterizam por esta qualidade de sistematização que caracteriza o processo de investigação).
- **A investigação é lógica.** A investigação obedece a um sistema que assenta na lógica dos processos utilizados numa experiência, relativa às exigências da validade interna, o investigador pode avaliar a validade das conclusões a que chegou. Obedecendo à dimensão lógica da investigação o investigador pode confrontar as possibilidades de generalização, no que diz respeito à validade externa. A lógica

inerente a um processo de investigação válido faz com que este constitua um instrumento de grande valor na tomada de decisões, de certo, incomparavelmente superior ao processo de intuição ou ao simples uso de observações “sem pés nem cabeça”, para a recolha de dados.

- **A investigação é empírica.** A investigação tem como referente a própria realidade. O raciocínio dedutivo, que significa muita abstracção, pode preceder a investigação, mas os dados são o resultado final do processo de investigação. É a recolha de dados que permite identificar a investigação como processo empírico. Por outro lado, para determinar até que ponto as conclusões empíricas podem ser generalizadas para além da situação imediata da investigação, o investigador deve avaliar os dados do processo, em termos da sua validade externa. Qualquer outro processo, cujo objectivo seja a compreensão do mundo ou a tomada de decisões nesse sentido, pode equipar-se à dimensão lógica do processo de investigação, mas não pode comparar-se com as qualidades empíricas.
- **A investigação é redutível.** O investigador aplica metodologias analíticas relativamente aos dados reconhecidos, para reduzir a confusão de determinados fenómenos e objectos, construindo categorias conceptuais mais gerais e compreensíveis. Ao fazer isto, o investigador sacrifica alguns aspectos específicos e singulares associados aos objectos ou fenómenos individualmente considerados, mas consegue alcançar um maior poder de identificação das relações gerais, processo este que requer um esforço de conceptualização. Este processo de redução consiste em transformar a realidade empírica num constructo abstracto e conceptual, na tentativa de compreender a relação entre os fenómenos, e de prever o modo como estas relações se podem aplicar noutros contextos. Este processo de redução pode assim permitir que a investigação constitua uma explicação mais do que uma simples descrição.
- **A investigação é replicável e transmissível.** O processo de investigação, na medida em que dá origem a um documento, possibilita a generalização e permite a réplica e é, por sua própria natureza, muito menos transitório do que os produtos resultantes de outros processos de resolução de problemas. Nestes termos, as pessoas, em geral, podem usar os resultados de qualquer estudo, e o investigador pode construir a sua tese, baseando-se nos resultados de outros investigadores. Além disso, o processo e as metodologias são eles próprios transmissíveis, dando aos outros investigadores a

possibilidade de os contestarem e fazerem a aferição da sua validade científica. Esta propriedade da investigação ser transmissível é determinante, tanto no seu papel de ampliadora de conhecimentos, como na sua função propiciadora de tomadas de decisão.

Todas estas características do processo de investigação que, por sua vez é parte integrante da actividade investigadora do método científico, estão representadas seguindo estas etapas Tuckman (2002: 29):

1. Identificação de um problema;
2. Revisão crítica da bibliografia (estudos anteriores);
3. Construção de uma hipótese;
4. Identificação e classificação das variáveis;
5. Construção das definições operacionais;
6. Manipulação e controlo das variáveis;
7. Construção do “design” de investigação;
8. Identificação e construção dos processos (instrumentos) de observação e de medida;
9. Elaboração dos questionários e programação das entrevistas;
10. Realização das análises estatísticas;
11. Redacção do documento de investigação.

De uma maneira geral, também pode estar representado tomando como modelo o seguinte esquema Tuckman (2002: 162).

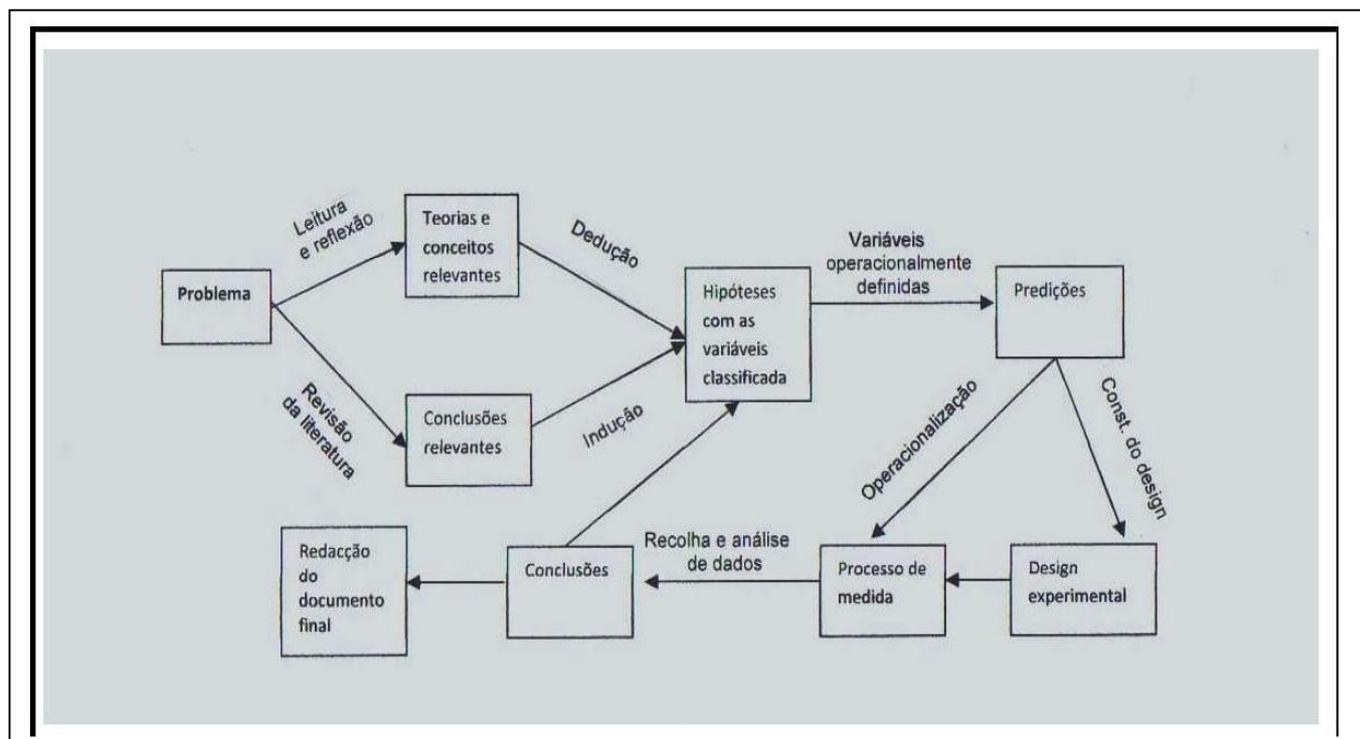


Figura 8: O espectro do processo de investigação (Tuckman, 2002: 162)

A investigação em Ciências Sociais em geral e, em Ciências da Educação, em particular, baseia-se em pressupostos básicos epistemológicos que conduzem a determinadas orientações e tradições investigadoras que se denominam de paradigmas. Os paradigmas assentam em diversas correntes filosóficas as quais orientam as diferentes perspectivas na investigação educativa.

Sola Martinez, T. (2003), refere três diferentes paradigmas subjacentes na construção do conhecimento científico: Positivista Empírico, Hermenêutico ou Interpretativo e Normativo Crítico.

Passaremos a explicar, brevemente, as características de cada um para compreendermos a justificação das decisões que tomaremos a este respeito.

- **Paradigma Positivista Empírico**

É também denominado de neopositivista, quantitativo e racionalista. Segue postulados, princípios e métodos das ciências físico-naturais, consideradas modelos do conhecimento científico, que foram herança do positivismo e do empirismo do século

precedente. No âmbito educativo, aspira a descobrir as leis que regem os fenómenos educativos e elaborar teorias científicas que guiem a acção educativa.

Os pressupostos interrelacionados que configuram este paradigma científico são os seguintes:

- A teoria deve ser universal, não vinculada a um contexto específico nem às circunstâncias em que se formulam as generalizações;
- Os enunciados científicos são independentes dos fins e valores dos indivíduos sendo que a ciência se limita a descobrir as relações entre os factos;
- O mundo social existe como um sistema de variáveis. Estas são elementos distintos e analiticamente separáveis num sistema de interacções;
- A importância de definir operativamente as variáveis e de que as medidas são fiáveis;

Os conceitos e generalizações devem basear-se apenas em unidades de análise que sejam operativas.

A partir desta perspectiva mantém-se a ideia de que o conhecimento da realidade só é possível a partir do método científico, com base na perspectiva positivista. Predomina o método quantitativo e as técnicas quantitativas.

- **Paradigma Hermenêutico ou Interpretativo**

Também denominado de humanístico, interpretativo, qualitativo, naturalista, etnográfico, construtivista, fenomenológico. Segundo Erickson (1989), relaciona-se com o estudo dos significados das acções humanas e da vida social tentando dar respostas a problemas que não se podiam abordar com o paradigma anterior.

Na opinião de De Latorre (2003), este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, predição e controlo, pelas de compreensão, significado e acção, situando-se no mundo pessoal dos sujeitos. Propõe-se a busca de objectividade no âmbito dos significados utilizando como critério de evidência o acordo intersubjectivo no contexto educativo.

A partir desta concepção, as investigações desenvolvem-se, geralmente, em cenários naturais e ocupam-se de aspectos subjectivos da conduta, mediante a utilização de entrevistas e da observação participante como técnicas metodológicas mais frequentes.

- **Paradigma Normativo Crítico**

Conhece a sua fundamentação na tradição filosófica da teoria crítica social de Habermas (1997) fazendo a síntese das investigações positivista e interpretativa. Baseando-se na abertura ideológica e orientando-se para a transformação social, supera o reducionismo da tradição positivista e o conservadorismo da tradição interpretativa.

Introduz, ainda, os factores ideológicos de forma explícita bem como a auto-reflexão crítica nos processos de conhecimento, mantendo uma abertura perante a diversidade metodológica, integrando métodos qualitativos e quantitativos.

O objectivo essencial desta perspectiva é a análise das transformações sociais e dar resposta aos problemas por elas gerados.

No entanto, este paradigma levanta a questão da suposta neutralidade da ciência e, em consequência, a da investigação, dado que se lhe atribui um carácter emancipatório e transformador das organizações e processos educativos.

Caracteriza-se por ser bastante idêntico ao paradigma interpretativo no que concerne às dimensões conceptual e metodológica, mas distingue-se ao incorporar uma componente ideológica que visa transformar a realidade mais do que descrevê-la e compreendê-la.

A tabela seguinte representa um resumo das características dos três paradigmas de investigação anteriormente referidos.

<b>Paradigma</b> <b>Dimensão</b>	<b>Positivista</b> <b>(racional, quantitativo)</b>	<b>Interpretativo</b> <b>(naturalista, qualitativo)</b>	<b>Sociocrítico</b>
<b>Fundamentos</b>	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenologia. Teoria interpretativa	Teoria crítica
<b>Natureza da realidade</b>	Objectiva, estática, singular, dada, fragmentável, convergente	Dinâmica, múltipla, holística, construída, divergente	Partilhada, histórica, construída, dinâmica, divergente
<b>Finalidade de investigação</b>	Explicar, prever, controlar os fenómenos, verificar teorias. Leis para regular os fenómenos.	Compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções, acções	Identificar potencial de mudança, emancipar sujeitos. Analisar a realidade.
<b>Relação Sujeito/objecto</b>	Independência. Neutralidade. Não se afectam. Investigador externo. Sujeito como “objecto” de investigação.	Dependência. Afectam-se Implicação do investigador. Interrelação.	Relação influenciada por um forte compromisso. O investigador é mais um sujeito.
<b>Valores</b>	Neutros. Investigador livre de valores. O método é garantia de objectividade.	Explícitos. Influenciam a investigação	Partilhados Ideologia partilhada
<b>Relação teoria-prática</b>	Dissociadas, constituem entidades distintas. A teoria é a norma para a prática.	Relacionadas. Influência recíproca.	Indissociáveis. Relação dialéctica. A prática é teoria em acção
<b>Crítérios de qualidade</b>	Validade, fidelidade, objectividade	Credibilidade, confirmação, transferibilidade	Intersubjectividade, Validade por consenso
<b>Técnicas instrumentos estratégias</b>	Quantitativos. Medição de testes, questionários, observação sistemática. Experimentação	Qualitativos, descritivos. O investigador é o principal instrumento. Perspectiva dos participantes	Estudo de casos. Técnicas dialécticas.
<b>Análise de dados</b>	Quantitativo: estatística descritiva e inferencial	Qualitativo: indução analítica, triangulação	Intersubjectivo. Dialéctico

Tabela 10: Síntese das características dos paradigmas de investigação educacional, adaptado de Arnal e outros (1992)

Da diversidade de pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos surgem diferentes posições, sendo de registar a que referem Walker e Evers (1997), que analisaram três posturas distintas no que diz respeito à relação entre as diferentes teorias:

**Incompatibilidade de paradigmas:** defende a teoria de que os paradigmas são entre si inconciliáveis pois são epistemologicamente diferentes e respondem a concepções diferentes da realidade social, bem como são igualmente diversas as formas para chegar a conhecê-las.

Defende, como a questão fundamental, que para o investigador quantitativo existe uma realidade independente da mente que alimenta o fundamento epistemológico. Por outro lado, esta posição é rejeitada pelo investigador qualitativista que se centra em aspectos substanciais, relativos aos critérios de verdade, objectividade, fiabilidade, validade, desvalorizando a informação numérica e os procedimentos estatísticos.

**Complementaridade de paradigmas:** esta tese defende que os paradigmas são conciliáveis entre si, mesmo que abordemos problemas diferentes ou analisemos a partir de perspectivas diferentes.

**Unidade epistemológica:** esta tese reconhece que há uma grande diversidade de métodos que se complementam e que permitem abordar os problemas a partir de diferentes perspectivas, tendo em conta a finalidade e as circunstâncias da investigação. É o investigador que tem de tomar as decisões mais apropriadas em cada caso.

Deste modo, estas diferentes concepções irão gerar procedimentos metodológicos diversos de forma a poder enfrentar os problemas que surgem a nível educativo.

Segundo Colás, (1998) citado por Torres del Moral (2005: 395) podem distinguir-se três tipos de metodologias de investigação, a partir dos paradigmas expostos: metodologia científica tradicional, metodologia qualitativa e metodologia crítica.

A seguinte tabela mostra uma panorâmica geral das formas de proceder, a relação e congruência com os pressupostos epistemológicos dos três paradigmas de investigação.

<b>CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DOS PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO</b>			
	<b>Positivista</b>	<b>Interpretativo</b>	<b>Crítico</b>
<b>Problema da investigação</b>	Teóricos	Percepções e sensações	Vivências
<b>Desenho</b>	Estruturado	Aberto e flexível	Dialéctico
<b>Amostra</b>	Procedimentos estatísticos	Não determinada e informante	Os interesses dos sujeitos determinam os grupos de investigação
<b>Técnicas de recolha de dados</b>	Instrumentos válidos e fiáveis	Técnicas qualitativas	Comunicação pessoal
<b>Análise e interpretação de dados</b>	Técnicas estatísticas	Redução Exposição Conclusões	Participação do grupo na análise Fase intermédia
<b>Avaliação da investigação</b>	Validade interna e externa Fiabilidade Objectividade	Credibilidade Transferibilidade Dependência Confirmabilidade	Validade consensual

Tabela 11: Síntese das dimensões das três Metodologias de investigação adaptado de Colas (2005)

Seguidamente apresentam-se as características referentes aos métodos de investigação, de modo a podermos justificar as nossas opções relativas ao método utilizado nesta investigação.

### **Métodos quantitativos e qualitativos**

**Os métodos quantitativos** encontram-se relacionados com a investigação experimental ou quase experimental pressupondo, assim, a consideração dos seguintes parâmetros:

- Observação de fenómenos;

- Formulação de hipóteses explicativas (dos fenómenos referidos anteriormente);
- Controlo de variáveis;
- Selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem);
- Verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha de dados rigorosa;
- Análise estatística dos dados;
- Utilização de modelos matemáticos de forma a testar hipóteses.

Deste modo, poder-se-á dizer que os objectivos principais da investigação quantitativa baseia-se na descoberta de relações entre variáveis e a elaboração de descrições, através do recurso ao tratamento estatístico de dados, visando testar teorias.

Relativamente aos **métodos qualitativos**, estes podem ser classificados como:

**Indutivos:** os investigadores analisam a informação de “forma indutiva”; não procurando a informação para verifica hipóteses; a sua teoria é desenvolvida de “baixo para cima”, partindo da análise dos dados que obtiveram e que se encontram inter-relacionados;

**Holísticos:** os investigadores têm uma percepção da realidade no seu “todo”; os indivíduos, os grupos, as situações são encarados como um “todo”, não sendo, portanto, reduzidos a variáveis; o passado e o presente dos sujeitos de investigação são alvo de estudo;

**Naturalistas:** os investigadores procuram interagir com os sujeitos de forma o mais natural possível tentando a máxima descrição; as fontes directas dos dados são as situações que se consideram “naturais”;

**Humanísticos:** os investigadores tentam conhecer os sujeitos da investigação da sua essência humana: procuram conhecê-los como “pessoas”, experimentando as mesmas vivências;

**Descritivos:** a descrição é rigorosa e resulta, directamente, dos dados recolhidos.

Tendo em conta a natureza do problema a investigar, as características e objectivo do nosso estudo, assim como o tipo de informação que se pretende obter,

optamos por uma investigação que combina características dos paradigmas positivista (utilização de métodos quantitativos porque vai haver um tratamento estatístico a partir dos dados obtidos do SPSS) e interpretativo (consolidação dos objectivos, conclusões, instrumentos, que requer uma interpretação por parte do investigador), conjugando diferentes procedimentos de recolha e análise de informação.

As diversas investigações educativas podem ser classificadas segundo determinados critérios. Torres del Moral (2005), referindo Torres González (1996), estabelece uma classificação dos tipos de investigação educativa, como podemos observar na seguinte tabela:

TIPOS DE INVESTIGAÇÃO	
CRITÉRIO	CLASSIFICAÇÃO
Generalização de resultados	Investigação fundamental Investigação activa
Realidade da investigação (finalidade)	Investigação básica (pura) Investigação aplicada
Perspectiva temporal	Investigação histórica (passado) Investigação descritiva (presente) Investigação experimental (futuro)

Tabela 12: Classificação dos tipos de investigação educativa, adaptado de Torres del Moral (2005)

Deste modo e, segundo a autora, a nossa investigação pode ser definida como **activa** no que se refere á generalização, uma vez que a finalidade é constatar uma realidade: verificar se a mediação entre pares previne e consegue resolver conflitos em contexto escolar.

Relativamente à finalidade, esta é considerada uma investigação **aplicada**, visto querer fornecer dados que sirvam de base a propostas de formas de intervenção, de estratégias, de trabalho, para poder voltar à realidade actual. Assim, é uma investigação orientada para a aplicação.

Em relação á perspectiva temporal, trata-se de uma investigação **descritiva**, centrada no presente, uma vez que trata de expor um conjunto de factos, neste preciso momento.

Como afirmam Cohen e Manion (1987), a maioria dos métodos de investigação educativa são descritivos, visto expressarem “o que é”.

Fox (1981:478) refere que para se poder fazer uma investigação são necessárias duas condições.

1. Falta de informação acerca do problema colocado;
2. As situações que podem gerar essa informação existem e são acessíveis para o investigador.

Assim e, segundo este autor, os passos a seguir na investigação descritiva são:

1. Formulação do problema da investigação, depois de comprovada a adequação para o seu estudo.
2. Determinar se o problema é adequado para a investigação descritiva.
3. Selecção do tipo de enfoque de investigação adequada.
4. Determinação dos objectivos da investigação e sua posterior tradução em critérios. O investigador tem de identificar todos os aspectos concretos e destacar os que têm algum interesse. Esta atitude requer um conhecimento profundo do que se vai analisar.
5. Concretização dos instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista e o grupo discussão.
6. Determinação de uma amostra representativa.
7. Recolha e análise de dados.

A metodologia do nosso trabalho é **descritiva** e **ecléctica**, isto é, mista, integrando instrumentos, quer de natureza quantitativa, como o questionário, sobre os conflitos escolares e a mediação escolar (aplicados a alunos, professores e encarregados de educação), complementados com instrumentos qualitativos como a entrevista, (a informadores privilegiados que, pela sua posição, acção ou responsabilidades têm um bom conhecimento do fenómeno em estudo) e o grupo de discussão. Deste modo,

podemos obter uma interpretação significativa e complementar os dados obtidos através dos diferentes instrumentos, permitindo analisar e mediação entre pares, como estratégia de prevenção e resolução de conflitos e, fornecer uma maior validade ao trabalho através da triangulação dos instrumentos utilizados e dos dados daí resultantes, dando, deste modo, maior validade e fiabilidade às conclusões obtidas.

O desenvolvimento do trabalho em causa subordinou-se fundamentalmente, aos princípios da análise e da compreensão de uma determinada realidade social, para que, a mesma, seja posteriormente transformada de modo intencional, pelos seus próprios protagonistas. Sob este ponto de vista o modo de investigação aproxima-se da tipologia metodológica do **estudo de caso**, entendido como um trabalho de descrição minuciosa sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo”, como referem Bogdan e Biklen (1994: 90). A abordagem centrada numa única unidade de análise (uma escola) e o recurso a diversas fontes de informação, justificam a nossa opção de realizar um estudo de caso.

A escolha recaiu sobre esta metodologia por se considerar congruente com os objectivos e com o problema da nossa investigação: *estudar a mediação entre pares, como estratégia eficaz na resolução e prevenção de conflitos numa escola do concelho de Felgueiras*.

Embora existam em abundância estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, existem com toda a legitimidade estudo de caso, que combinam métodos quantitativos e qualitativos, (Coutinho e Chaves 2002: 225).

Dadas as características próprias da investigação, este método é complementado utilizando técnicas próprias de outros métodos quantitativos. De modo a que, os resultados obtidos, permitam uma posterior triangulação, dando, deste modo, maior validade e fiabilidade às conclusões obtidas.

Sendo o **estudo de caso** o método escolhido, convém apresentar os aspectos e as suas características próprias que o definem.

A investigação qualitativa refere-se no sentido mais alargado à investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, assim como as condutas observáveis. (Taylor, S.J. y Bogdan R. , 2002:19-20)

Segundo Martínez (1999:8) *“La metodología cualitativa se distingue por las siguientes características: es descriptiva, inductiva, fenomenológica, holística, ecológica, estructural-sistémica, humanística, de diseño flexible y destaca más la validez de la replicabilidad de los resultados de la investigación”*

Para Tuckman, B. (2002: 507-508), as características da investigação qualitativa baseadas nas de Bogdan e Biklen (1994: 47-51) são:

1. *A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento - chave da recolha de dados;*
2. *A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente “analisar” os dados;*
3. *A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;*
4. *Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;*
5. *Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.*

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, insere-se no paradigma qualitativo que, segundo Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen (1994: 89), traduz-se em «um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social», sendo particularmente adequado para lidar com problemas da prática e alargar o conhecimento sobre vários aspectos da educação.

Os autores citados identificam ainda quatro propriedades essenciais neste tipo de metodologia: o seu carácter descritivo e indutivo, que se coaduna com uma abordagem qualitativa, o seu particularismo, por se focar na especificidade de uma situação ou identidade e a sua natureza heurística, por levar à compreensão do fenómeno em estudo.

Segundo Yin (1998), referido por Carmo e Ferreira (1998: 216), este tipo de metodologia - estudo de caso - “- investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, - os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual - são utilizadas muitas fontes de dados”. Assim, recorreremos a uma

---

aproximação exploratória, porque se pretende o levantamento das formas de gestão do conflito e do interesse, por parte da comunidade escolar, de *descobrir outras* hipóteses de lidar com o conflito, de forma mais positiva e desencadeadora de motivação para a frequência com gosto, logo com sucesso, da escola.

O estudo de caso afigura-se assim, uma metodologia adequada, face ao tema proposto, e ao perfil metodológico acima traçado.

Este método de investigação pressupõe a descoberta de novos elementos importantes para a discussão da temática, pois o conhecimento não é algo acabado, mas continuamente construído e refeito, procurando a compreensão holística do fenómeno, pois o que interessa é a realidade na sua globalidade e profundidade. Permite ainda a utilização de várias fontes de informação, com dados obtidos em momentos diferenciados, podendo os dados contribuir para tratamentos diversificados.

Seguidamente é apresentado o esquema que resume as características da nossa investigação:

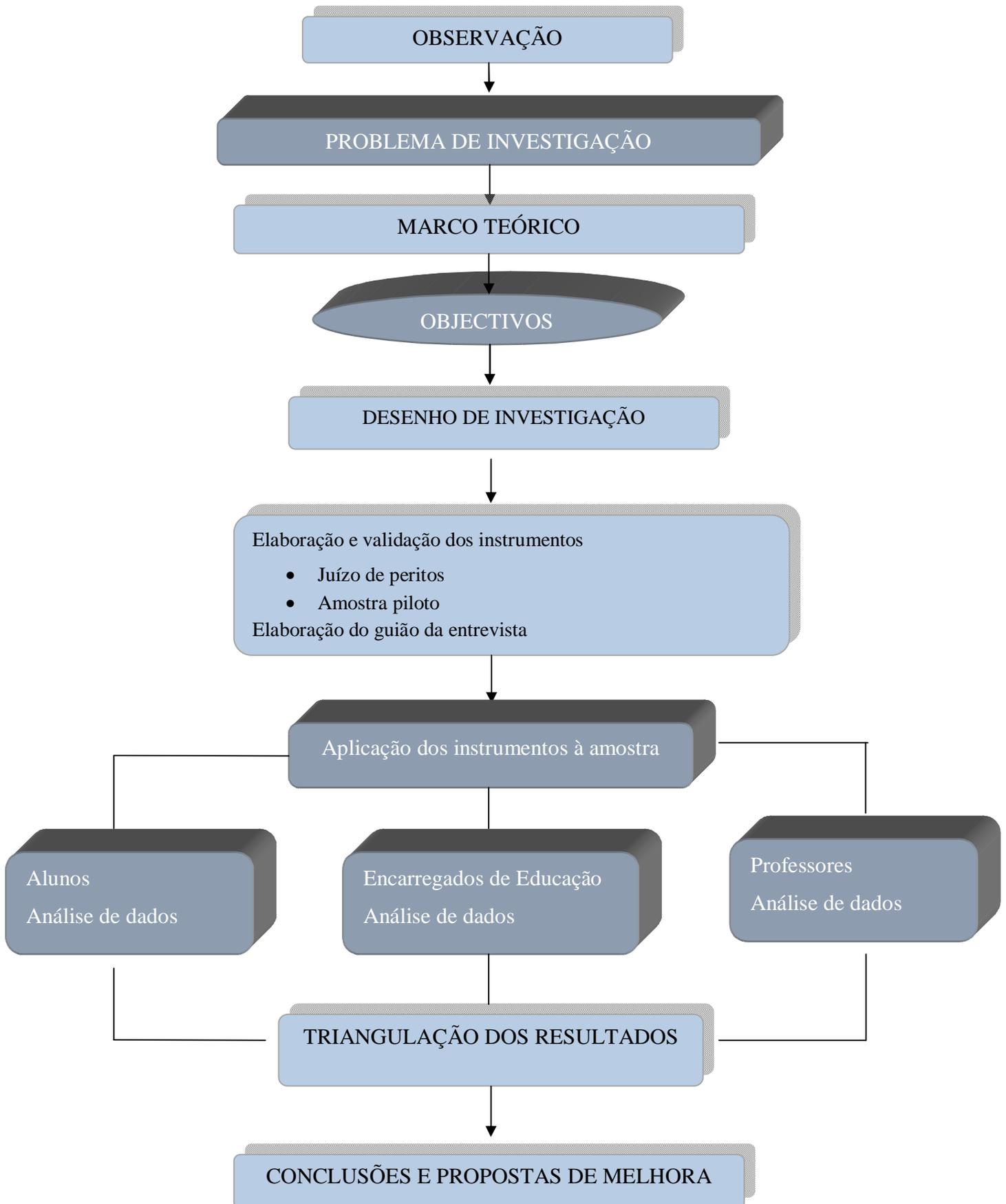


Figura 9: Sequência da investigação (adaptado Arévalo, A.R., 2007)

Deste modo, a metodologia utilizada é baseada no modelo transversal de investigação, o qual requer a triangulação dos dados como método básico para integrar e contrastar toda a informação que está ao nosso dispor. Através da triangulação dos dados conseguimos contrastar os resultados obtidos dos nossos instrumentos aplicados aos alunos, professores e encarregados de educação.

Seguidamente, apresentamos, através de gráfico, na figura 9, as linhas metodológicas da nossa investigação.

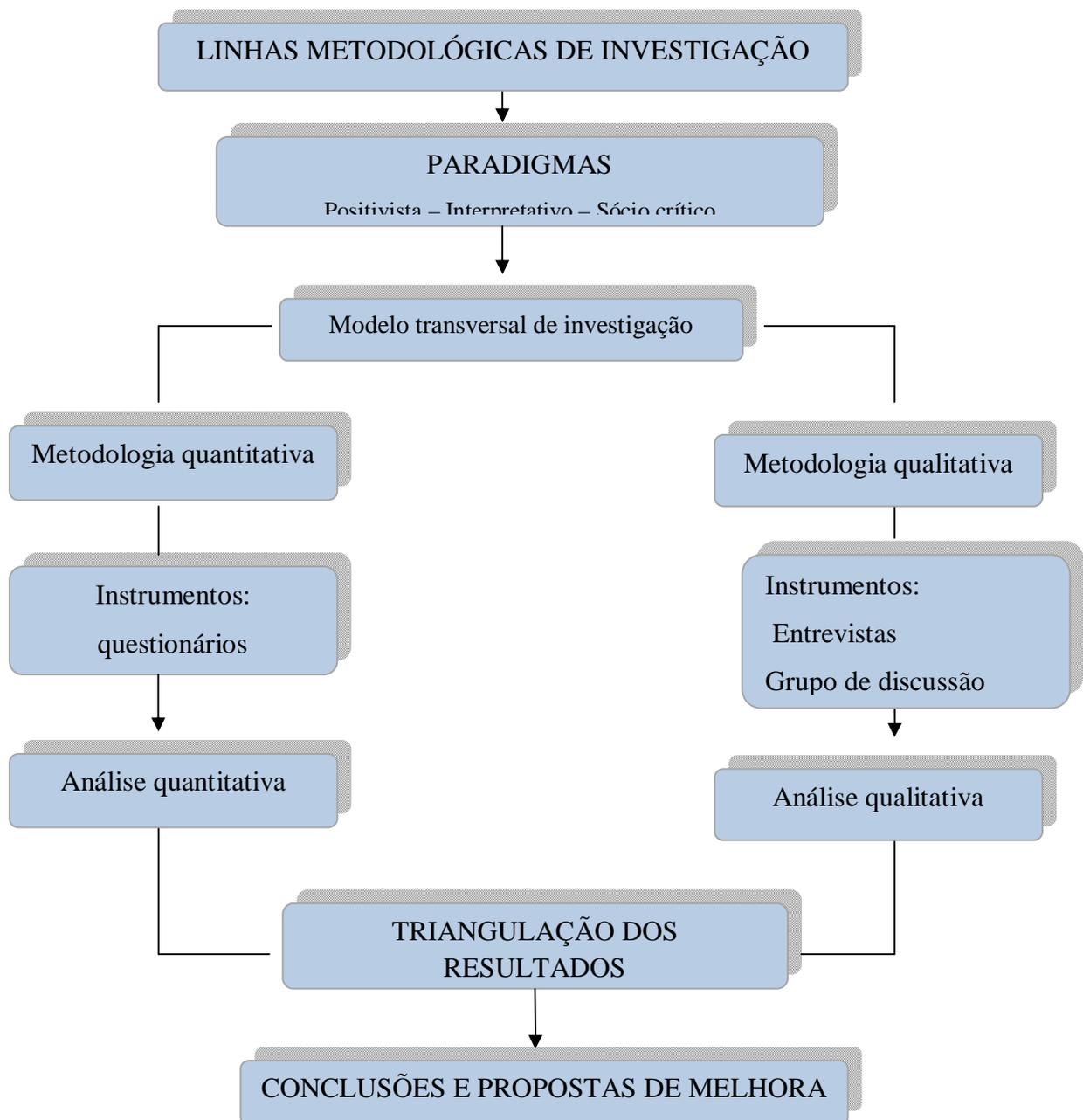


Figura 10: Linhas metodológicas de investigação (adaptado Arévalo, A.R., 2007)

#### 4.1. Descrição da amostra

O universo do presente estudo é constituído por alunos pertencentes às turmas de 3º ciclo do Ensino Básico, pelos professores do 3º ciclo e por um grupo de encarregados de educação dos alunos das referidas turmas, numa escola básica do 2º e 3º ciclos do concelho de Felgueiras.

Segundo Bisquerra (2004: 81), a população do estudo de uma investigação é “*el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno*” y la muestra como “*el subconjunto de la población sobre el cual se realizan las observaciones*”.

Sandín (2003), referindo Fox (1981: 367-369), apresenta o processo de definição de amostra em cinco etapas:

1. Definição ou selecção do universo ou especificação dos possíveis sujeitos ou elementos de um determinado tipo;
2. Determinação da população ou parte dela a que o investigador tem acesso;
3. Selecção da amostra convidada ou conjunto de elementos da população a quem se pede que participe na investigação;
4. Amostra aceitante ou parte da amostra convidada que aceita participar;
5. Amostra produtora de dados: parte que aceitou e que realmente produz

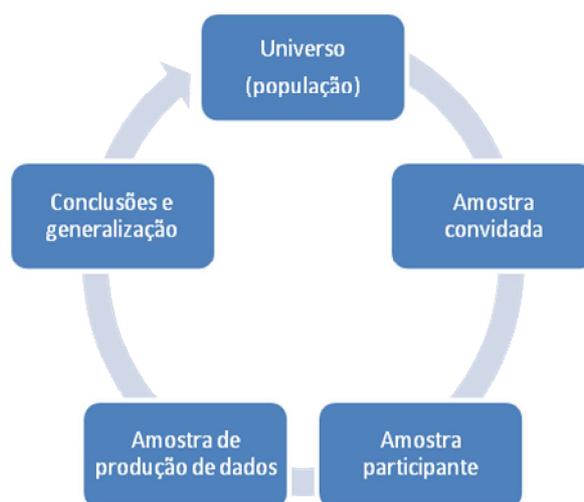


Figura 11: “Ciclo de amostragem”. Fox (1981:369, citado por Sandín, 2003)

A amostra é um subconjunto de sujeitos pertencentes a uma determinada população. Esta é a totalidade (ou o universo) dos elementos que constituem o objecto de pesquisa pela abordagem quantitativa, é uma parte da população que é observada com o objectivo de obter informação para estudar a característica pretendida (Martins, 2005).

A amostra deve ser representativa da população, senão podemos colocar sob suspeita a validade da pesquisa, sobretudo a sua generalidade.

Ainda de acordo com Bisquerra (2004), podemos classificar os métodos de amostragem em dois grandes grupos: os probabilísticos em que se determina a probabilidade de selecção de cada indivíduo pertencer à amostra e os não probabilísticos em que se desconhece a probabilidade da selecção.

De entre os probabilísticos encontramos os métodos de amostragem aleatória simples, amostragem aleatória sistemático, amostragem aleatória estratificado, amostragem por conglomerado e amostragem polietápica.

Por seu turno, os não probabilísticos encontram-se subdivididos em amostragem accidental ou casual, amostragem intencional ou opinativa, amostragem por quotas e amostragem de bola de neve.

Deste modo, e atendendo às características da nossa investigação, a selecção da amostra foi realizada pelo método de amostragem não probabilístico, intencional ou opinativa, pois o critério que nos levou á escolha das pessoas foi o conhecimento da situação em questão e o problema a investigar.

Partindo do princípio que a escola básica do 2º e 3º ciclo é o enfoque do nosso estudo, podemos definir três núcleos de população: os alunos, os encarregados de educação e os professores da escola.

AMOSTRA	Questionários	Amostra convidada	Amostra produtora de dados	Percentagem da população que aceitou
	<b>Alunos 3º ciclo</b>	40	40	100%
	<b>Professores</b>	35	30	86%
	<b>Encarregados Educação</b>	35	30	86%
	<b>Total</b>	110	<b>100</b>	91%
<b>Entrevistas</b>				
	<b>Directora da escola</b>		1	
	<b>Psicóloga</b>		1	
	<b>Coordenadora Turma</b>	<b>Directores</b>	1	
	<b>Directora Turma</b>		1	
	<b>Coordenadora GAA</b>		1	
	<b>Total</b>		<b>5</b>	
<b>Grupo discussão</b>				
	<b>Professores</b>		3	
	<b>Alunos</b>		4	
	<b>Psicóloga</b>		1	
	<b>Total</b>		<b>8</b>	

Tabela 13: Síntese da Amostra aplicada aos professores, alunos e pais ou encarregados de educação

Assim, a nossa amostra é constituída por um total de 100 sujeitos, contando com 40 estudantes, 30 encarregados de educação e 30 professores.

Os sujeitos do sexo masculino representam um total de 43.4% dos inquéritos válidos (43 indivíduos), contra 56.6% de sujeitos do sexo feminino (56 indivíduos). Dentro do subconjunto dos estudantes, existe uma preponderância do sexo masculino (65%) face ao feminino (35%). No entanto, nos professores e encarregados de educação

verifica-se a situação oposta, na qual 75,9% dos encarregados de educação válidos são do sexo feminino e 66,7% no caso dos professores.

Tipo de inquérito	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Estudante	26	65,0%	14	35,0%	40	100,0%
Encarregado de Educação	7	24,1%	22	75,9%	29	100,0%
Professor	10	33,3%	20	66,7%	30	100,0%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>43,4%</b>	<b>56</b>	<b>56,6%</b>	<b>99</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 14: Distribuição dos indivíduos por género e tipo de inquérito

Segundo a idade dos inquiridos, podemos observar que a idade dos alunos varia entre os 12 e os 15 anos, sendo 30% se situa na casa dos 12 anos e 45% na dos 13. As idades registadas para os encarregados de educação variam entre os 30 e os 55 anos, correspondendo a moda à faixa etária dos 36 a 45 anos, com uma frequência relativa de 56,7% (face aos inquéritos válidos). No caso dos professores inquiridos, as idades apresentam-se acima dos 20 anos e têm maior frequência na faixa etária dos 30 a 39 anos.

Tipo de inquérito		Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem válida
<b>Estudante</b>	12 anos	12	30,0	30,0
	13 anos	18	45,0	45,0
	14 anos	9	22,5	22,5
	15 anos	1	2,5	2,5
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Encarregado de Educação</b>	30 a 35 anos	4	13,3	13,8
	36 a 45 anos	17	56,7	58,6
	46 a 55 anos	8	26,7	27,6
	NR	1	3,3	
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	
<b>Professor</b>	20 a 29 anos	2	6,7	6,7
	30 a 39 anos	17	56,7	56,7
	40 a 49 anos	9	30,0	30,0
	Mais de 50 anos	2	6,7	6,7
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tabela 15: Distribuição da amostra por idade e tipo de inquérito

Segundo as habilitações literárias, a amostra contém estudantes do 7º e 8º ano de escolaridade, representando 42,5% e 57,5% respetivamente, de todos os estudantes válidos. O grau de habilitações literárias dos encarregados registados varia entre o 2º ciclo (correspondente ao 6º ano de escolaridade) e a Licenciatura, existindo 5 sujeitos a não apresentarem resposta. O 2º ciclo é o nível de habilitações mais comum entre encarregados de educação, representando 52% das respostas dos encarregados de educação válidas. Os professores distribuem-se desde o grau de Bacharel até Mestrado, destacando-se o grau de Licenciatura como o mais comum, representando 70% dos inquiridos. Os professores com grau de Pós-Graduação representam outros 20% da amostra.

Tipo de inquérito		Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem válida
<b>Estudante</b>	7º ano	17	42,5	42,5
	8º ano	23	57,5	57,5
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Encarregado de Educação</b>	2º ciclo (6º ano)	13	43,3	52,0
	3º ciclo (9º ano)	6	20,0	24,0
	Secundário (12º ano)	3	10,0	12,0
	Licenciatura	3	10,0	12,0
	NR	5	16,7	
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	
<b>Professor</b>	Bacharel	1	3,3	3,3
	Licenciatura	21	70,0	70,0
	Pós-Graduação	6	20,0	20,0
	Mestrado	2	6,7	6,7
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tabela 16: Distribuição da amostra segundo as habilitações literárias e tipo de inquérito

Tratando-se de um estudo de caso, é necessário conhecer em profundidade as características próprias da escola em análise e ter em conta uma eventual perda de informadores ou de dados. Para tal, torna-se necessário que se mantenham todos os colaboradores e se lhes aplique os diferentes instrumentos ou técnicas de recolha de informação.

De acordo com o número de cada um dos núcleos de população, já delimitados, aplica-se um determinado instrumento de recolha de dados. Assim, aos alunos, encarregados de educação e professores é aplicado um questionário composto pelas mesmas dimensões e questões. Relativamente à equipa da direcção, assim como a pessoas influentes para a nossa investigação, realizam-se entrevistas semi-estruturadas. Para além das entrevistas, também se realiza um grupo de discussão, composto por informadores de revelo para a nossa investigação. De modo a podermos complementar informação recolhida através dos vários instrumentos.

## 5. Instrumentos de recolha e obtenção de dados

Os instrumentos de recolha de dados são considerados instrumentos de trabalho que vão permitir a realização da pesquisa. Estes devem ter uma relação directa com a metodologia definida para o trabalho e, como foi referido anteriormente, optamos por uma metodologia ecléctica, conjugando técnicas quantitativas e qualitativas para a obtenção de informação. Provavelmente, “nada põe tão bem em evidência a diferença entre métodos quantitativos e métodos qualitativos como as diferentes lógicas que estão subjacentes às técnicas de amostragem” (Patton, 1990, citado por Carmo & Ferreira, 1998:81).

Neste estudo de caso, com metodologia descritiva, os instrumentos seleccionados para a recolha e obtenção de dados são:

- **Quantitativos:** O Questionário, para obter a informação pretendida de uma maneira geral sobre o ambiente que se vive na escola e também para termos uma visão exaustiva e descritiva dos tipos de conflitos, forma de os prevenir e de os resolver, de forma a podermos obter dados concretos para a nossa investigação.
- **Qualitativos:** A Entrevista e Grupo de Discussão aos principais intervenientes envolvidos, para conseguir outras informações relevantes ao nosso estudo e para complementar os dados obtidos através da análise do questionário.

Deste modo, procede-se a uma triangulação dos instrumentos utilizados e todos os dados serão alvo de análise à posteriori. De modo a ser possível uma melhor

compreensão do “caso” específico, serão combinados métodos quantitativos e qualitativos.

### 5.1. O questionário

Tomando em consideração a metodologia descritiva do nosso estudo, apresentada anteriormente, a técnica seleccionada para obter informação foi o questionário, de modo a poder obter dados descritivos, a aplicar a alunos, professores e a encarregados de educação, visto ser uma técnica muito utilizada na investigação educativa, tendo como principal objectivo a obtenção de informação de forma ordenada e sistemática, interrogando por escrito uma serie de sujeitos, ao mesmo tempo no momento que julguem mais conveniente, garantindo o anonimato. Segundo Rojas (2001), *“el cuestionario es un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve”*.

Segundo Buendía (1999), o questionário é considerada a técnica de recolha de dados mais utilizada na investigação por inquérito.

Colas (1998) afirma que o questionário é constituído por um conjunto de perguntas ou itens que diz respeito a um problema ou questão que se pretende investigar.

Na perspectiva de Buendía (1999), é pelo questionário que se pretende conhecer o que fazem, opinam e pensam os inquiridos, através de perguntas por escrito e que podem ser respondidas sem a incómoda presença do questionador.

Por outro lado, também foram consideradas por nós as vantagens de um questionário referidas por Sousa (2005:206):

1. Podem ser aplicados simultaneamente a um grande número de indivíduos;
2. Obtêm-se dados de uma forma relativamente rápida;
3. Garante anonimato dos inquiridos, o que leva a uma maior veracidade das respostas dadas;
4. Os questionários permitem que os sujeitos respondam no momento que julguem mais conveniente;

5. Não há circunstâncias externas que possam influenciar as respostas dos questionários;
6. Obtêm-se respostas que de outro modo seriam inacessíveis.

Cohen e Manion (2002) são da opinião que a elaboração de um questionário deve ter em conta três dimensões essenciais: o propósito, a amostra e os recursos disponíveis. Este, por seu lado, deve obedecer aos seguintes preceitos:

- Conter uma linguagem clara e adaptada aos destinatários;
- Conter questões simples e sem suposições;
- Formular questões que não contenham negações;
- Garantir o anonimato das respostas para a confidencialidade e veracidade das mesmas,
- Apresentar um formato sensível e atractivo que facilite a sua implementação;
- Assegurar as questões formais: espaço suficiente entre as perguntas, letra legível, redacção correcta.
- Assegurar uma estrutura que facilite o seu posterior tratamento estatístico.
- Conter instruções claras para que o inquirido saiba exactamente o que se pede,
- Ter consciência da limitação da extensão do questionário para que os sujeitos não dediquem demasiado tempo a preenchê-lo.

Na nossa investigação, a finalidade é obter, de modo sistemático e ordenado, informação proveniente da amostra sobre as variáveis que são objecto da investigação: a mediação escolar como estratégia para a prevenção e resolução de conflitos.

### **5.1.1- Descrição do questionário**

Segundo Hill e Hill (2005), na investigação utiliza-se três tipos questionários:

- Questionário com perguntas abertas;

- Questionário com perguntas fechadas;
- Questionário com perguntas abertas e fechadas.

O primeiro tipo de questionário é bastante útil para o investigador quando este não dispõe de muito tempo nem facilidade para efectuar entrevistas, quando pretende fazer um estudo preliminar para encontrar variáveis relevantes sobre o tema a investigar e quando o investigador pretende obter informação qualitativa.

Recorrer ao segundo tipo de questionário torna-se vantajoso em situações em que o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes e quer obter informação quantitativa sobre elas ou quando o investigador quer utilizar um conjunto de perguntas para criar uma nova variável.

Quando o investigado pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida por outras variáveis, utiliza este terceiro tipo de questionário. No entanto, Hill e Hill (2005) sugerem não utilizar muitas questões abertas.

Para a nossa investigação elaborámos três questionários relacionados com os conflitos na escola:

- Questionário aos alunos;
- Questionário aos professores;
- Questionário aos encarregados de educação.

A estrutura do questionário sobre **“Mediação escolar como estratégia de prevenção e resolução de conflitos”** (apresentado no anexo II) é constituído apenas por questões fechadas e composto por três partes distintas:

O questionário elaborado é constituído apenas por perguntas de resposta fechada, adoptando-se, assim, uma escala Likert para representar as respostas. A resposta a cada questão deverá ser avaliada numa escala de 1 a 4, de acordo com o nível de identificação do sujeito perante a questão, sendo 1 “Discordo totalmente” e 4 “Concordo totalmente”. A utilização de uma escala Likert elimina o patamar de segurança oferecido por um nível intermédio, obrigando o inquirido a atribuir uma conotação positiva ou negativa à resposta.

O questionário tem por base 39 questões comuns aos três tipos de questionários, estudantes, encarregados de educação e professores, no entanto, conta com algumas questões particulares a cada tipo.

O questionário apresentado é constituído por três secções distintas:

- 1) Identificação do questionário e do autor, propósito do questionário e o âmbito em que é realizado;
- 2) Identificação do sujeito, de modo a caracterizar demograficamente a amostra ou para uma análise comparativa ou mais específica de subconjuntos de indivíduos;
- 3) Três conjuntos de perguntas, com um número de questões variável, dependendo do tipo de inquérito, e cuja resposta deverá estar contida na escala apresentada. Os conjuntos de questões estão identificados como “Ambiente na tua escola”, “Conflitos na tua escola” e “Resolução de conflitos e mediação escolar”.

A primeira secção do questionário é constituída pela página de rosto e pelas condições de realização do questionário.

A página de rosto, figura 12, apresenta a filiação e título do questionário, a quem se destina (tipo de questionário), ano de elaboração e local.



Figura 12: Página de rosto do questionário

A segunda página conta com as informações presentes na tabela 17.

Este questionário insere-se num estudo académico realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Granada.

Destina-se a recolher opiniões acerca dos conflitos existentes na escola, sua gestão e formas de resolução.

**A sua opinião é muito importante.**

Este inquérito é de carácter **confidencial** e **anónimo**, não devendo escrever o seu nome em nenhuma das folhas do questionário. **Todas as informações dadas terão como objetivo o projeto de investigação.**

**Por favor responda a todas as questões**, mas antes de responder, leia cada afirmação cuidadosamente, pois serão um contributo fundamental no desenvolvimento deste estudo.

Grata pela atenção e tempo dispensado.

Cristina Queirós

Tabela 17: Informação presente na segunda página do questionário

A segunda secção do questionário tem como objectivo recolher os dados demográficos da amostra. Cada tipo de questionário foca um sujeito com características particulares e, por isso, as questões e respostas apresentadas nesta secção são distintas entre os vários tipos de questionário. As perguntas e respostas efectuadas em cada tipo de questionário estão presentes na seguinte tabela.

## Estudantes

<b>Questão</b>	<b>Respostas</b>
<b>1. Género</b>	(1) Masculino (2) Feminino
<b>2. Idade</b>	(2) 12 anos (3) 13 anos (4) 14 anos (5) 15 anos
<b>3. Ano de escolaridade</b>	(1) 7º ano (2) 8º ano (3) 9º ano
<b>4. Com quem vive?</b>	(1/2) Pais (1/2) Pai (1/2) Mãe (1/2) Avós (1/2) Padrasto/Madrasta
<b>5. Quantos irmãos tem?</b>	(0) Nenhum (1) 1 irmão/ã (2) 2 irmãos/ãs (3) 3 irmãos/ãs (4) 4 ou mais irmãos/ãs
<b>6. Lugar de residência</b>	(1) Cidade (2) Aldeia

Tabela 18: Questões para a caracterização demográfica dos alunos

(ao valor a negrito, antes da resposta, corresponde o valor utilizado para codificar a resposta no SPSS. Numa pergunta de escolha múltipla como a questão 4, “com quem vive?”, cada resposta é codificada com 1-Sim e 2-Não, dependendo se a hipótese foi assinalada ou não)

**Encarregados de Educação**

<b>Questão</b>	<b>Respostas</b>
<b>1. Género</b>	(1) Masculino (2) Feminino
<b>2. Idade</b>	(11) 30 a 35 anos (12) 36 a 45 anos (13) 46 a 55 anos (14) Mais de 56 anos
<b>3. Habilitações</b>	(11) 6º ano (final de 2º ciclo) (12) 9º ano (final de 3º ciclo) (13) 12º ano (ensino secundário) (14) Bacharel (15) Licenciatura
<b>4. Habilitações literárias da mãe</b>	(1) 1º ciclo (2) 2º ciclo (3) 3º ciclo (4) Ensino secundário (5) Licenciatura
<b>5. Habilitações literárias do pai</b>	(1) 1º ciclo (2) 2º ciclo (3) 3º ciclo (4) Ensino secundário (5) Licenciatura
<b>6. Número de filhos</b>	(1) De 0 a 2 (2) De 3 a 5 (3) Mais de 5
<b>7. Lugar de residência</b>	(1) Cidade (2) Aldeia
<b>8. Situação laboral</b>	(1) Desempregado (2) Empregado(a) (fabril, serviços...) (3) Funcionário público (4) Agricultura (5) Trabalhador por conta própria

Tabela 19: Questões para a caracterização demográfica dos encarregados de educação

**Professores**

<b>Questão</b>	<b>Respostas</b>
<b>1. Género</b>	(1) Masculino (2) Feminino
<b>2. Idade</b>	(21) 20 a 29 anos (22) 30 a 39 anos (23) 40 a 49 anos (24) Mais de 50 anos
<b>3. Habilitações</b>	(21) Bacharel (22) Licenciatura (23) Pós-Graduação (24) Mestrado (25) Doutoramento
<b>4. Experiência como docente</b>	(1) 0 a 3 anos (2) 4 a 8 anos (3) 9 a 15 anos (4) 15 a 20 anos (5) Mais de 20 anos
<b>5. Indique o ano de escolaridade que leciona</b>	(1/2) 7º ano de escolaridade (1/2) 8º ano de escolaridade (1/2) 9º ano de escolaridade
<b>6. Atualmente desempenha o cargo de:</b>	(1) Professor (2) Diretor de Turma (3) Coordenador de Departamento (4) Coordenador de Grupo (5) Tutor

Tabela 20: Questões para a caracterização demográfica dos professores

A terceira secção do questionário destina-se à recolha da opinião da amostra acerca do tema abordado. Divide-se em três grupos de questões, focando diferentes áreas do problema em estudo. Pela natureza de algumas perguntas, estas são apenas colocadas a alguns membros da comunidade escolar, por exemplo, a questão “A disputa de notas entre alunos leva ao conflito?” foi apenas colocada a alunos, pois a sua percepção de um encarregado de educação acerca desta questão não seria, provavelmente, a mais indicada. As questões efectuadas nesta secção do questionário foram compiladas na seguinte tabela.

**B - Ambiente na tua escola**

- Em geral, na tua escola o ambiente é agradável
- O relacionamento entre todos os elementos é amistoso
- As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais
- Nesta escola, fazem-se cumprir as regras
- O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nesta instituição escolar, agudiza-se actualmente de forma severa<sup>e</sup>
- Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina
- A violência é considerada um problema grave na tua escola
- Os problemas graves na tua escola são os conflitos entre professores e alunos
- O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola
- Os problemas graves na tua escola são as desigualdades sociais
- Os conflitos entre professores e alunos são frequentes
- Os conflitos entre alunos e funcionários são frequentes
- Os conflitos entre alunos ocorrem com frequência na escola
- O tipo de valores, transmitidos pela família, assim como os princípios disciplinares, podem levar os alunos a situações de conflito
- A influência dos amigos e a necessidade de se reafirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina
- A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola
- O seu educando sente-se bem na escola<sup>e</sup>

(continua)

**C – Conflitos na escola**

- Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola são de carácter grave
- São as agressões verbais que mais acontecem
- As agressões físicas ocorrem com frequência
- É no espaço do recreio ou nos corredores entre salas de aula que ocorrem esses conflitos
- Os conflitos ocorrem durante as aulas
- A intolerância é uma das principais causas dos conflitos
- A principal razão dos conflitos entre alunos é a intriga entre eles
- A disputa de notas entre alunos leva ao conflito
- Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros
- O desrespeito pelas regras leva a situações de conflito entre os alunos e os elementos da comunidade escolar
- A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina<sup>ap</sup>
- Existem alunos vítimas de conflito
- Há alunos que já foram insultados e ameaçados verbalmente<sup>ap</sup>
- Os alunos vítimas de conflito receiam conta-los a alguém<sup>ap</sup>
- Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a) <sup>ap</sup>
- Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) director(a) de turma<sup>ap</sup>
- A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais<sup>ap</sup>
- Quando os alunos se encontram em situação de conflito, dirigem-se ao GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno) <sup>ap</sup>

(continua)

**D – Resolução de conflitos e mediação escolar**

- As actividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas
- As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos
- A solução mais adequada para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares (medidas sancionatórias e correctivas)
- Na escola, os professores deviam ajudar a resolver os conflitos entre os alunos
- Em situação de conflito os alunos tentam resolvê-la através da agressão física
- A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos
- Os alunos intervêm na resolução dos seus conflitos<sup>aP</sup>
- Os alunos deviam ajudar os colegas a resolver os conflitos
- Deviam procurar-se medidas pacíficas de resolução dos conflitos
- Os alunos deviam recorrer à mediação para resolverem os seus conflitos
- A mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos
- A mediação escolar contribui para a diminuição dos conflitos
- A mediação entre pares como medida pacífica de resolução de conflitos é a adequada
- A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola<sup>aP</sup>
- A mediação contribui para um bom ambiente na escola

<sup>a</sup> - questão colocada a alunos

<sup>e</sup> - questão colocada a encarregados de educação

<sup>P</sup> - questão colocada a professores

As questões sem nenhum marcador estão presentes em todos os tipos de questionário.

Tabela 21: Terceira secção do questionário

**5.1.2 – Validação do questionário**

Para verificação da garantia e validade do conteúdo do questionário, deve “pedir-se a quatro ou cinco professores da área disciplinar em que se situa a investigação, para fazerem uma apreciação sobre a pertinência das perguntas de um teste, é um bom procedimento”. (Sousa, 2005:196).

Do cumprimento das características psicométricas de validação e fiabilidade, conseguimos chegar ao rigor científico dos resultados obtidos através do questionário.

Relativamente à validação, considerada por Fox (1981:421) como a utilidade do instrumento que mede aquilo que pretende medir, aplicando-se a *validez de contenido mediante el juicio de expertos, sendo que en muchos métodos de recogida de datos, como los cuestionarios (...), la validez de contenido es la técnica más potente que puede utilizar el investigador*. Todos os itens do questionário passaram por um processo de revisão, tanto ao nível da formulação (semântica, sintáctica), como do próprio conteúdo.

Deste modo, de forma a validarmos o questionário por nós utilizado nesta investigação, este foi submetido à apreciação de professores com experiência em resolução de conflitos, pertencentes ao Gabinete de Apoio ao Aluno da escola em questão, assim como a professores com experiência em resolução de conflitos. Os questionários foram ainda submetidos para validação a um “*Juicio de Expertos*” pertencentes ao Departamento de Didáctica e Organização escolar, da Universidade de Granada.

Os membros que compuseram a equipa de juízo de expertos foram os que se apresentam no seguinte quadro:

<b>MEMBROS</b>	<b>ORGANIZAÇÃO</b>
Dr. D. Tomás Sola Martínez	Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada
Dra. Pilar Cáceres Reche	Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada
Dr. Juan López Nunez	Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Granada
Dra Olga Silva	Licenciada em História. Mestre em Supervisão Pedagógica e Coordenadora do gabinete de Apoio ao aluno pós-graduação em Mediação escolar na Universidade Lusófona e mediadora de

	conflitos escolares
Dra. Carla Garcia	Licenciada em Informática de Gestão. Mestre em Multimédia na Educação na Universidade de Engenharia do Porto

Tabela 22: Componentes de juízo de expertos

Assim, após a entrega dos questionários e posterior anotação de todas as sugestões, procedemos às alterações sugeridas, para que, deste modo, o instrumento seja mais claro em termos linguísticos e haja uma maior clarificação de conceitos:

- Relativamente ao aspecto formal, no processo de validação, foram eliminadas as questões abertas, para que o questionário apresentasse uma estrutura mais homogénea: o mesmo tipo de questões fechadas em escala de Likert, com vista a facilitar a posterior análise de dados aquando do seu tratamento estatístico.
- No questionário dos encarregados de educação foi eliminado um conjunto de questões, por se considerar que o seu conteúdo era redundante com o primeiro conjunto de questões.
- As escalas foram uniformizadas nos três conjuntos de questões, de forma a evitar “ dificuldades de cotação das respostas” e conseqüentemente “uma difícil análise estatística”. (Sousa, 2005:237)

No entanto, de acordo com Sousa (2005:237), “depois de redigido e antes de ser aplicado aos sujeitos a que se destina, o questionário precisa de ser testado numa aplicação-piloto, experimentalmente, a pequenos grupos de sujeitos que possuam todas as características da população em estudo, mas que não façam parte da amostra a ser considerada na investigação”.

Na mesma linha de pensamento, Rojas (2001) aconselha que «*Antes de aplicar un cuestionario a un grupo numeroso, conviene experimentallo en un grupo reducido de características lo más semejantes a las personas a las que se va a encuestar. Esta aplicación previa tiene por objeto detectar preguntas e instrucciones ambiguas que posteriormente pueden restar validez al instrumento. Es lo que se denomina cuestionario piloto de la prueba.*»

---

Deste modo, o questionário foi submetido a um pré teste através da sua aplicação a sujeitos com características semelhantes à população em estudo, no entanto sem lhes pertencer. Depois de dadas todas as instruções, foi-lhes solicitado para procederem a sugestões relativamente ao seu conteúdo, assim como à formulação, para que, desta forma, o grau de adequação à população que constituiria a amostra definitiva fosse maior.

Com base na análise dos resultados do pré-teste, efectuámos as correcções que se revelaram necessárias. Assim, após termos garantido a validade interna do questionário, procedemos à sua aplicação propriamente dita.

Assim, o processo de validação dos nossos questionários decorreu de acordo com o seguinte esquema, sintetizando as alterações sofridos com o questionário para, desta forma, podermos obter um questionário altamente fiável:

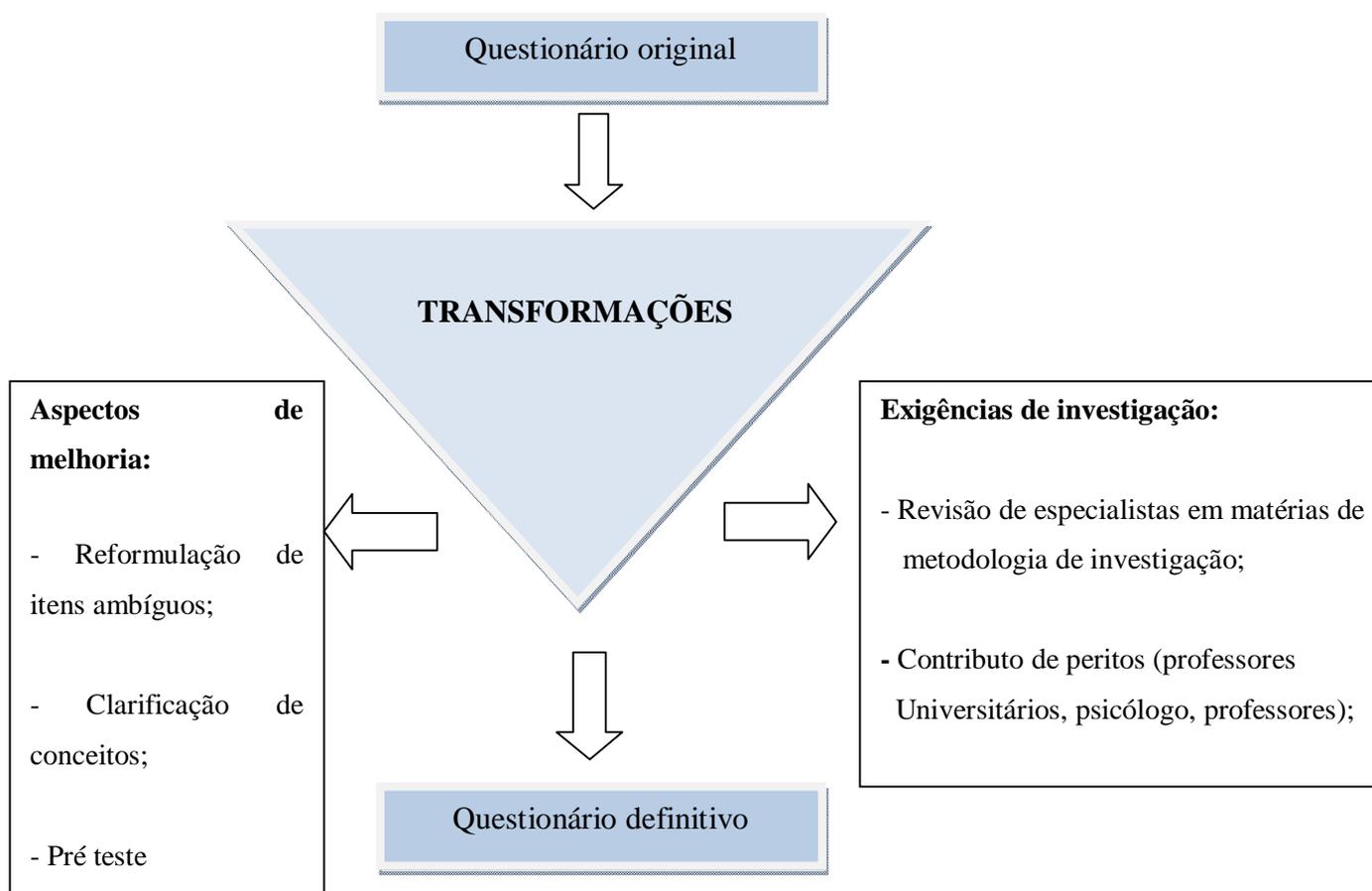


Figura 13: Transformações do questionário

#### 5.1.2.1 – Teste de validação dos questionários aplicados

A fiabilidade dos dados obtidos deve ser garantida para que o instrumento de recolha seja considerado eficaz. Assim, a fiabilidade dos resultados obtidos no questionário será determinada através dos procedimentos do cálculo do Alfa de Cronbach e da Comparação de Metades.

O Alfa de Cronbach procura determinar a consistência interna do questionário, através da intercorrelação dos itens que o constituem. Este coeficiente varia entre 0 e 1, sendo que, valores acima dos 0,8 são considerados como um indicador de boa consistência interna.

O Coeficiente de Garantia de Metades vem colmatar a impossibilidade de confrontar a amostra com o mesmo inquérito, uma segunda vez, de modo a comparar os resultados obtidos, quer devido a toda a logística envolvida, quer pela aprendizagem induzida no primeiro questionário. Assim, o teste de comparação de metades consiste

em dividir os itens do questionário em duas partes, e analisá-los como se tratassem de duas aplicações diferentes do questionário.

Estando o questionário preparado para se adaptar ao perfil do inquirido, tornou-se recomendado analisar a fiabilidade para cada tipo de questionários individualmente, de forma a analisar a consistência do maior número de itens. Assim, para cada um dos perfis envolvidos, foram obtidos os seguintes resultados:

#### a) Estudantes

	N	%
Válido	36	90,0
Casos Excluídos <sup>a</sup>	4	10,0
Total	40	100,0

Alfa de Cronbach	N de itens
,809	47

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Tabela 23: Teste de Alfa de Cronbach do questionário dos estudantes

Dos 40 estudantes inquiridos, foram contabilizados 36 casos, os outros 4 não foram considerados por não terem respondido a todas as questões. O valor de  $\alpha=0,809$  é indicador de uma boa consistência interna das questões colocadas aos alunos (47 questões).

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Parte 1</b>	<b>Valor</b>	<b>,705</b>
		N de itens	24
	<b>Parte 2</b>	<b>Valor</b>	<b>,713</b>
		N de itens	23
		N total de itens	47
Correlação entre formas			,546
Coeficiente de Spearman-Brown	Comprimento igual		,707
	Comprimento desigual		,707
<b>Coeficiente de meia divisão de Guttman</b>			<b>,704</b>

Tabela 24: Coeficiente de Garantia de Metades do questionário dos estudantes

A correlação obtida pelo teste para ambas as partes é de 0,704, registando-se 0,705 para a primeira parte e 0,713 para a segunda.

**b) Encarregados de educação**

**Resumo do processamento de caso**

	N	%
Válido	23	76,7
Casos Excluídos <sup>a</sup>	7	23,3
Total	30	100,0

Alfa de Cronbach	N de itens
,839	42

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Tabela 25: Teste de Alfa de Cronbach do questionário dos encarregados de educação

Dos 30 encarregados de educação, 23 foram considerados válidos para o teste Alfa de Cronbach, obtendo-se o rácio  $\alpha=0,839$ .

**Estatísticas de fiabilidade**

	<b>Parte 1</b>	<b>Valor</b>	<b>,737</b>
		N de itens	21
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Parte 2</b>	<b>Valor</b>	<b>,763</b>
		N de itens	21
		N total de itens	42
Correlação entre formas			,581
Coeficiente de Spearman-Brown	Comprimento igual		,735
	Comprimento desigual		,735
<b>Coeficiente de meia divisão de Guttman</b>			<b>,735</b>

Tabela 26: Coeficiente de Garantia de Metades do questionário dos encarregados de educação

O questionário colocado aos encarregados de educação obteve uma consistência de 0,735 em ambas as partes, registando-se 0,737 no primeiro conjunto de itens e 0,763 no segundo.

## c) Professores

	N	%
Válido	24	80,0
Casos Excluídos <sup>a</sup>	6	20,0
Total	30	100,0

Alfa de Cronbach	N de itens
,808	49

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Tabela 27: Teste de Alfa de Cronbach do questionário dos professores

Dos 30 professores, 24 foram considerados válidos para o teste Alfa de Cronbach, obtendo-se o rácio  $\alpha=0,808$ .

	<b>Parte 1</b>	<b>Valor</b>	<b>,654</b>
		N de itens	25
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Parte 2</b>	<b>Valor</b>	<b>,771</b>
		N de itens	24
		N total de itens	49
Correlação entre formas			,491
Coeficiente de Spearman-Brown	Comprimento igual		,658
	Comprimento desigual		,659
<b>Coeficiente de meia divisão de Guttman</b>			<b>,656</b>

Tabela 28: Coeficiente de Garantia de Metades do questionário dos professores

O questionário colocado aos encarregados de educação obteve uma consistência de 0,656 em ambas as partes, registando-se 0,654 no primeiro conjunto de itens e 0,771 no segundo.

Os rácios de Alfa de Cronbach obtidos situam-se todos acima dos 0,8, indicando uma boa consistência dos dados obtidos. Este facto é também comprovado pelo Coeficiente de Garantia de Metades registado em cada questionário, cujos valores próximos dos 0,7 são considerados aceitáveis. Assim, é possível considerar o questionário como uma ferramenta de recolha de dados fiável.

## 5.2 – A entrevista

A entrevista, assim como o questionário, é uma das técnicas mais frequentemente utilizada no método de investigação, tendo como uma das principais vantagens acertar as respostas, de forma a permitir um aprofundamento na informação que se revela de interesse e relevância para os objectivos da investigação.

Deste modo Colás (1999: 275) afirma,

*“la entrevista cualitativa..., es la técnica más usual en la investigación cualitativa”*. Refere, também, que *“busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores [...] comprendiendo las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas”*.

A entrevista define-se pela interacção verbal estabelecida entre o entrevistador e o respondente, em situação face a face (Afonso, 2005). Embora partilhando esta ideia, Bogdan & Biklen (1994) afirmam ainda que a entrevista consiste numa técnica que permite obter informação rica, em virtude de haver geralmente uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas dirigida pelo investigador, com o objectivo de obter informação sobre os entrevistados.

A entrevista é um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve no entanto permanecer sempre atento, de modo que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível. Para Quivy (1992:192), a entrevista adquire muita importância no estudo de caso, pois é através desta que o investigador compreende a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que ela “ é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

De acordo com Bisquerra (2004), a entrevista é uma técnica cujo objectivo é recolher informação, de forma oral e personalizada, sobre acontecimentos vividos e aspectos subjectivos da pessoa como as crenças, as atitudes, as opiniões, os valores, em

relação com a situação que se está a estudar. Esta técnica é frequentemente utilizada na metodologia qualitativa como complemento de outras técnicas.

Segundo este autor, a entrevista pode ser distinguida em diferentes modalidades:

- Quanto à sua estrutura e desenho: estruturadas, semi-estruturadas, e não estruturadas;
- Quanto ao momento de realização: iniciais ou exploratórias, de desenvolvimento e finais.

Nas entrevistas estruturadas, o investigador planifica a entrevista a partir de um guião pré-estabelecido, sequenciado e dirigido, deixando, deste modo, uma margem estreita de manobra para que o entrevistado possa tecer comentários, fazer apreciações ou sair do guião. Uma vez que as perguntas são fechadas, permitem que o entrevistado afirme, negue ou ainda responda de forma concreta e exacta ao que se lhe pergunta. Esta modalidade é muito semelhante aos questionários escritos.

No formato semi-estruturado, parte-se de um guião que determina antecipadamente a informação mais relevante que se necessita de obter. As perguntas são elaboradas de forma aberta, permitindo obter informação mais complexa e matizada. Dá-nos a oportunidade de interligar temas e, assim, construir um conhecimento mais holístico e compreensivo da realidade. Por outro lado, o entrevistador sente-se obrigado a estar mais atento e concentrado nas respostas para poder estabelecer as devidas ligações.

Nas entrevistas não estruturadas não existe um guião prévio. Assim, os referentes para o investigador são os temas ou âmbitos informativos. Neste formato, a entrevista é construída simultaneamente a partir das respostas do entrevistado. Nesta modalidade, é exigido ao entrevistador uma maior preparação ao nível das estratégias que ajudem a recentrar a entrevista caso o entrevistado se desvie dos temas propostos, assim como a nível do domínio do conhecimento do tema a abordar para que as perguntas sejam cada vez mais precisas e orientadas para o aprofundamento do tema.

As entrevistas iniciais ou exploratórias têm a finalidade de identificar os aspectos relevantes e característicos de uma situação para se obter uma primeira impressão e visualização.

---

O objectivo das entrevistas de desenvolvimento é descrever a evolução ou o processo de uma situação ou de um aspecto determinado dentro do contexto de estudo e também aprofundar e conhecer ao pormenor a forma de vida, as relações, os acontecimentos ou percepções.

A entrevista final tem a finalidade de contrastar informação, concluir aspectos da investigação ou informar sobre determinados assuntos com a finalidade de continuar o processo de investigação.

Assim, utilizámos um modelo de entrevista semi-estruturada e final para os vários entrevistados, visto ser aquela mais adequada ao nosso estudo, levando a cabo um total de cinco entrevistas.

Aqui, o investigador ao colocar as questões ao entrevistado fá-las de modo a que o mesmo se possa pronunciar de forma livre, sem coacção. O entrevistador recolhe a opinião do entrevistado, esforçando-se em fazer o menor número de perguntas possíveis, intervindo de forma aberta abstendo-se de se implicar a si próprio no conteúdo da informação dada (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Ainda segundo Bisquerra (2004: 252), para se levar a cabo uma entrevista devemos seguir três momentos distintos: o momento da preparação, o momento de realização e o momento de avaliação, como podemos observar na seguinte figura:

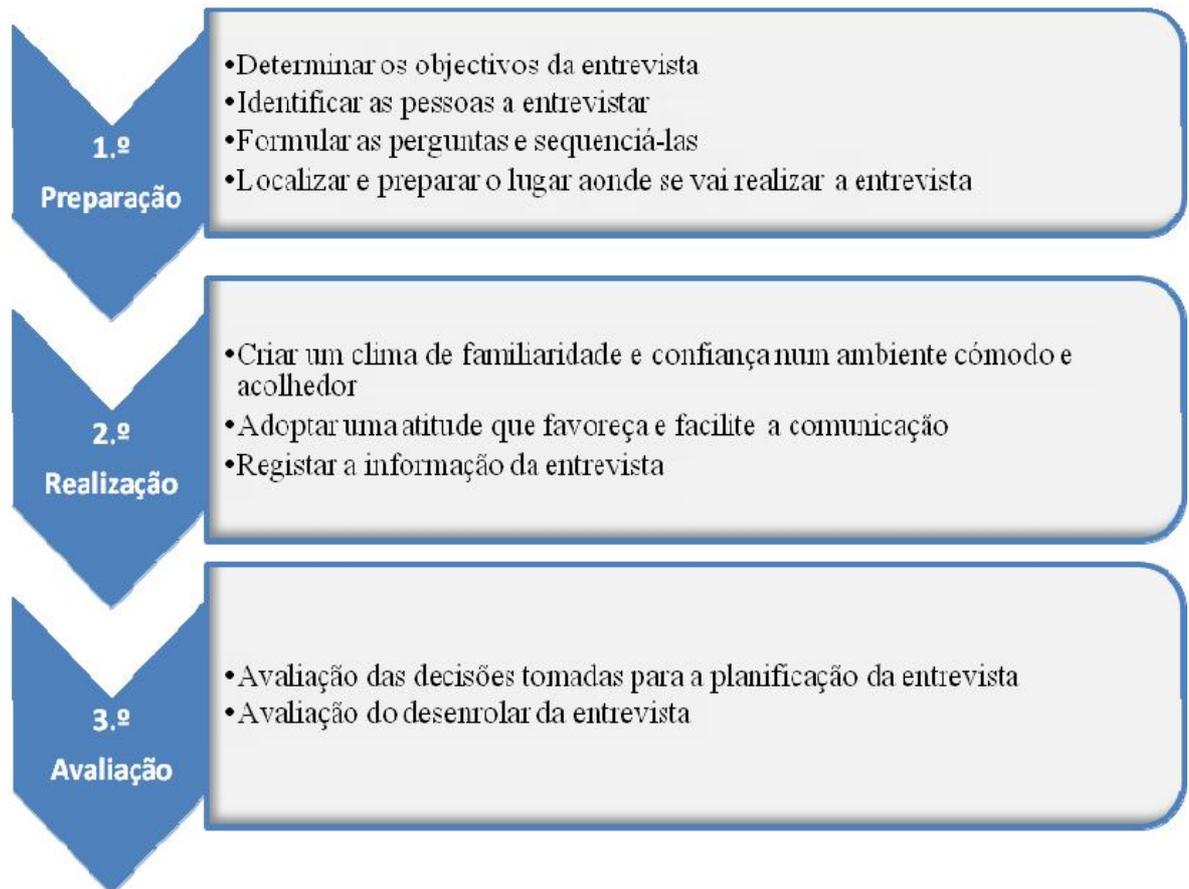


Figura 14: Adaptado do Modelo dos três momentos de Bisquerria (2004)

Deste modo, e de acordo com o modelo do autor, determinamos inicialmente, que o objectivo principal da entrevista, intrinsecamente relacionado com os objectivos do nosso estudo, serve para complementar a informação quantitativa obtida a partir dos questionários mais informação que nos permite obter um conhecimento mais profundo e compreensivo da nossa realidade.

Assim e, de acordo com o objectivo estipulado, elaborámos um guião orientador das entrevistas, construído com base nas perguntas do questionário. Deste modo, mantiveram-se as mesmas dimensões dos questionários, permitindo, assim, delimitar as questões e, correlacionar as respostas dos entrevistados com as efectuadas pelos inquiridos nos questionários.

Para além da elaboração do guião da entrevista a aplicar, que foi devidamente apresentado e explicado todo o seu teor, também se procedeu à elaboração dos objectivos pretendidos neste estudo:

<b>OBJECTIVOS PRETENDIDOS NA APLICAÇÃO DA ENTREVISTA</b>	
<b>Dimensões da entrevista</b>	<b>Objectivos</b>
<b>1ª Dimensão – Identificação</b>	- Obter Informação sobre o seu percurso profissional, a sua opinião em relação a fomentar o desenvolvimento, a cooperação entre os alunos, tendo em conta a sua individualidade
<b>2ª Dimensão - O ambiente da escola</b>	- Obter a opinião da Directora da Escola; Sub Director; Coordenadora Directores Turma; Directora de Turma; Coordenadora Gabinete de Apoio ao Aluno, Psicóloga, Presidente da associação de Pais, relativamente ao ambiente que se vive na escola.
<b>3ª Dimensão – Os conflitos na escola</b>	- Saber da existência de conflitos entre os alunos; - Indicar as causas desses conflitos; - Indicar o tipo de conflitos que mais ocorrem; - Indicar o local desses conflitos.
<b>4ª Dimensão – A resolução dos conflitos e adopção de uma estratégia alternativa - a mediação</b>	- Identificar o tipo de estratégias adoptadas até aqui na resolução dos conflitos e a sua adequação; - Distinguir o carácter dessas estratégias. - Identificar os actuais intervenientes na resolução de conflitos. - Identificar os motivos da opção pela estratégia da mediação; - Avaliar o sucesso da aplicação dessa estratégia.

Tabela 29: Objectivos da entrevista

Após definidos os objectivos que se pretendem atingir, sendo esta fase correspondente à construção do guião, no qual estão mencionados os pontos que se desejam abordar, é necessário ainda proceder à escolha dos entrevistados, dos contextos, e solicitar as respectivas autorizações. Assim, apresentamos o perfil de cada um dos cinco entrevistados na tabela que se segue:

<p><b>Entrevista 1</b> <b>E1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directora da Escola</li> <li>• Tempo de serviço no cargo: 23 anos</li> <li>• Idade: 59 anos</li> </ul>
<p><b>Entrevista 2</b> <b>E2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadora Directores de Turma do Ensino Básico</li> <li>• Tempo de serviço no cargo: 9 anos</li> <li>• Lecciona a disciplina de Geografia</li> <li>• Idade: 51 anos.</li> </ul>
<p><b>Entrevista 3</b> <b>E3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadora do G.A.A (Gabinete de Apoio ao Aluno).</li> <li>• Tempo de serviço no cargo: 4 anos</li> <li>• Idade: 37 anos.</li> </ul>
<p><b>Entrevista 4</b> <b>E4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicóloga da escola</li> <li>• Tempo de serviço no cargo: 11 anos</li> <li>• Idade: 34 anos</li> </ul>
<p><b>Entrevista 5</b> <b>E5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directora de Turma do Ensino Básico</li> <li>• Tempo de serviço no cargo: 6 anos</li> <li>• Lecciona a disciplina de Inglês</li> <li>Idade: 36 anos.</li> </ul>

Tabela 30: Perfil dos entrevistados

Depois de redigidas as questões, que constam do guião, estas foram analisadas e validadas por especialistas que fizeram parte da validação dos questionários, visto já conhecerem as características da investigação. Após a validação, efectuaram-se as respectivas alterações e correcções, ficando o guião da entrevista composto por 24 questões.

## Guião de entrevista semi-estruturada



### A. Instruções

- Revelar o interesse do estudo e explicitar os objectivos do mesmo;
- Solicitar a colaboração da entrevistada, salientando a importância do seu contributo para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação;
- Assegurar o anonimato das suas opiniões;
- Pedir autorização para gravar a entrevista.



### B. Guião da entrevista

<b>B1 - Dimensão Identificação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que idade tem?</li> <li>- Quantos anos de docência possui? / Há quantos anos desempenha este cargo?</li> <li>- Há quanto tempo é professor/trabalha nesta escola básica?</li> <li>- Para além das funções de directora da escola/coordenadora do GAA/coordenadora dos Directores de turma/psicóloga/directora de turma/docente que outras funções desempenha na escola? Há quantos anos as desempenha?</li> </ul>
<b>B2 – Dimensão o ambiente na escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que maneira descreve o ambiente entre todos os intervenientes?</li> <li>- Como caracteriza as relações entre os professores e alunos? E entre os próprios alunos?</li> <li>- Na sua opinião quais são os problemas mais graves nesta escola?</li> <li>- Como é que vê o conflito escolar nesta escola?</li> <li>- Como se posiciona em relação aos potenciais conflitos e problemáticas existentes entre os alunos?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais/encarregados de educação na escola e no projecto educativo dos seus filhos?</li> <li>- A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola?</li> </ul>
<p><b>B3 – Dimensão os conflitos na escola</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipo de conflitos são mais frequentes?</li> <li>- Na sua opinião, quais os factores que poderão estar na origem dos conflitos interpessoais na sala de aula? E no recreio?</li> <li>- Em que locais da escola é que acha que ocorrem mais conflitos?</li> <li>- Acha que existem muitos alunos vítimas de conflito?</li> <li>- Os alunos vítimas de conflito recebem conta-los a alguém ou falam abertamente com outra pessoa sobre o assunto? Com quem?</li> </ul>
<p><b>B4 – Dimensão Resolução de conflitos e a Mediação Escolar</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualmente, a solução para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares e a aplicação de medidas correctivas e preventivas? Considera-as as mais adequadas?</li> <li>- Qual é a solução mais praticada na escola para resolver os conflitos entre os alunos?</li> <li>- Como é que acha que os alunos resolvem os seus conflitos?</li> <li>- É da opinião que se deviam procurar medidas mais pacíficas de resolução dos conflitos? Quais?</li> <li>- Quais os aspectos que demonstram evolução nos alunos ao recorrerem à mediação para resolverem os seus conflitos?</li> <li>- Em que sentido a mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos? Verificou-se uma diminuição dos conflitos na escola?</li> <li>- A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e criar um melhor ambiente escolar?</li> </ul>

Tabela 31: Guião da entrevista (*Adaptado Hinojo Lucena, 2006*)

Com vista à obtenção da validade e fiabilidade das informações recolhidas mediante as entrevistas, procedeu-se à comparação destas com as válidas, recolhidas através dos questionários e do grupo de discussão.

### 5.3. O grupo de discussão

O grupo de discussão foi outra técnica qualitativa, assim como a entrevista, que utilizamos na nossa investigação.

Para Anguera (1995:542), o grupo de discussão constitui-se

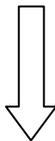
*“por um grupo de pessoas que se reúnem para falar sobre as suas vidas e experiências no decorrer de conversas abertas.”*

De acordo com Cólás Bravo (1999:253) o grupo de discussão é uma técnica de investigação social que trabalha com a fala e através das suas formas de linguagem, dimensões socioculturais

Esta técnica, uma vez que se realiza com um número de sujeitos variado, que se diferenciam em função de diferentes critérios (idade, sexo, experiência, nível socioeconómico e cultural), aumenta substancialmente a quantidade de informação a registar, contribuindo para a diversidade de opinião e permitindo contrastar diferentes pontos de vista. No entanto, ao dispormos de mais dados, também implica a necessidade de intervir para orientar a conversação e, assim, evitar que a conversa se desvie do tema para outros temas que não são relevantes para a nossa investigação.

Por isso convém que sejam definidas directrizes, que foram desenhadas para orientar o debate face aos temas que realmente nos interessa:

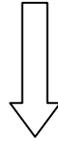
#### Guião do grupo de discussão



#### **Instruções:**

- Revelar o interesse do estudo e explicitar os objectivos do mesmo;
- Explicar a importância do seu contributo para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação;
- Assegurar o anonimato das suas opiniões;

- Agradecer o facto de ter aceitado fazer parte do grupo de discussão e manifestar o seu ponto de vista em relação á mediação escolar, como estratégia de prevenção e resolução de conflitos.



- Como caracteriza o ambiente na escola, em termos de relacionamento entre todos os elementos da comunidade escolar? Como são as relações entre professores e alunos? E entre os alunos?
- Qual a vossa opinião em relação ao conflito na escola?
- Que tipo de conflitos/problemas de convivência são mais frequentes?
- Na vossa opinião, quais os factores que poderão estar na origem dos conflitos na sala de aula? E no recreio?
- Em que locais da escola é que acham que ocorrem mais conflitos?
- Acham que existem muitos alunos vítimas de conflito?
- Os alunos vitimas de conflito receiam conta-los a alguém ou falam abertamente com outra pessoa sobre o assunto? Com quem?
- Qual é a solução mais praticada na escola para resolver os conflitos entre os alunos?
- Na vossa opinião deviam-se procurar medidas mais pacíficas de resolução dos conflitos? Quais?
- Em que sentido a mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos?
- A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e criar um melhor ambiente escolar?

Tabela 32: Guião do grupo de discussão (Adaptado Hinojo Lucena, 2006)

Assim, apresentamos o perfil de cada um dos sete elementos do grupo de discussão na tabela que se segue:

<b>Moderadora/investigadora</b>	
<b>Aluno Mediador – A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aluno 8º ano</li> <li>• Idade: 14 anos</li> </ul>
<b>Aluna Mediadora – A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aluna 8º ano</li> <li>• Idade: 14 anos</li> </ul>
<b>Aluno – A3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aluno 7º ano</li> <li>• Idade: 13 anos</li> </ul>
<b>Aluna – A4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aluna 7º ano</li> <li>• Idade: 13 anos</li> </ul>
<b>Psicóloga - Ps</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicóloga da escola</li> <li>• Tempo de serviço no cargo: 11 anos</li> <li>• Idade: 35 anos</li> </ul>
<b>Professora – P1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora do 3º ciclo e ensino secundário com 15 anos de serviço.</li> <li>• Lecciona a disciplina de Inglês.</li> <li>• Directora de Turma</li> <li>• Coordenadora do Projecto Educação para a Saúde..</li> <li>• Idade: 38 anos.</li> </ul>
<b>Professora – P2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora do 3º ciclo e ensino secundário com 14 anos de serviço.</li> <li>• Lecciona a disciplina de Inglês.</li> <li>• Directora de Turma</li> <li>• Delegada do Grupo de Inglês.</li> <li>• Idade: 36 anos.</li> </ul>
<b>Professor – P3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor do 3º ciclo e ensino secundário com 17 anos de serviço.</li> <li>• Lecciona a disciplina de Língua Portuguesa.</li> <li>• Presidente do Conselho Geral.</li> <li>• Idade: 45 anos.</li> </ul>

Tabela 33: Perfil dos intervenientes do grupo discussão

## 6. Procedimentos

Com vista ao desenvolvimento desta investigação foram efectuados os seguintes procedimentos:

1. Contactar, pessoalmente, a Directora da Escola em estudo para a informar da realização deste trabalho.
2. Solicitar, por escrito e pessoalmente, ao conselho pedagógico da escola, a autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados. (Anexo IV).
3. Solicitar, por escrito, a autorização aos encarregados de educação para a aplicação dos questionários aos alunos. (Anexo V).
4. Concertar com os respectivos intervenientes, a data, a hora e o local para a realização das entrevistas.
5. Concertar com os respectivos intervenientes, a data, a hora e o local para a realização do grupo de discussão.

Uma vez impressos os questionários, estes foram aplicados aos alunos, com a respectiva autorização dos encarregados de educação, nas aulas de Formação Cívica, na semana de 23 a 27 de Maio de 2011. Os questionários dos encarregados de educação, seguiram em envelope fechado através dos respectivos educandos, na mesma semana e foram devolvidos na semana de 30 de Maio a 2 de Junho de 2011. Relativamente aos professores, aproveitamos a reunião de geral professores no dia XX de Junho de 2011, para a sua aplicação.

A realização das entrevistas efectuou-se, de acordo com a disponibilidade dos intervenientes, na semana de 6 a 9 de Junho de 2011. Estas decorreram nas instalações da escola em estudo, conforme se pode visualizar no seguinte quadro, não tendo existido qualquer tipo de interrupção ou obstáculo.

<b>Data</b>	<b>Entrevistado</b>
<b>06.06.11</b>	Psicóloga
<b>07.06.11</b>	Coordenadora Directores de Turma
<b>08.06.11</b>	Directora da Escola
<b>08.06.11</b>	Directora de Turma 8º ano
<b>09.06.11</b>	Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Aluno

Tabela 34: Perfil dos entrevistados

O registo das entrevistas foi efectuado através de um gravador. Após esta fase, procedeu-se á transcrição das respectivas entrevistas, em formato digital, para uma posterior avaliação e análise.

O grupo de discussão realizou-se no dia 13 de Junho de 2011, no Gabinete de Apoio ao Aluno, tendo decorrido sem qualquer tipo de interferência. Á semelhança das entrevistas, o a informação recolhida no grupo de discussão foi registada através de um gravador e posteriormente transcrita para um documento em formato digital.

No grupo de discussão participaram oito elementos e o Investigador – Moderador que interveio apenas para introduzir questões iniciais, ou moderar em caso de discussão desadequada. Foi utilizado o seguinte material: uma sala arejada, uma mesa, nove cadeiras, nove folhas de papel A4 (destinadas ao grupo para apontamentos) e nove canetas. Os participantes sentaram-se em círculo, o moderador apelou à autonomia e à crítica de pensamento de cada participante, referindo que não há opiniões erradas, mas sim pontos de vista diferentes, introduzindo o tema.

O moderador recorreu a uma grelha de observação, que lhe permitiu identificar as opiniões e as expressões verbais e não verbais.

Após a apresentação do tema para discussão o moderador começou o debate pedindo a cada participante que se pronuncie individualmente, expondo o seu ponto de

vista sobre o tema. Seguidamente começou a discussão que teve a duração de 60 minutos.

Uma vez realizada a adequada recolha dos dados necessários para a nossa investigação, procedeu-se ao tratamento através das seguintes técnicas: Técnicas quantitativas: o questionário e Técnicas qualitativas: a entrevista e o grupo de discussão.

## 7. Tratamento e análise de dados

Longe vai o tempo em que os resultados de uma investigação ou um estudo de caso deveriam ser registados em papel e calculados à mão, acarretando todos os riscos adjacentes ao demorado e meticuloso processo. Hoje em dia, graças à introdução das novas tecnologias no campo das ciências sociais, entre outras, foram surgindo várias ferramentas que nos vão auxiliar na investigação. Estas novas tecnologias vieram automatizar muitos dos processos de cálculo e permitiram diminuir os erros ocorridos durante o registo dos dados, tornando o tratamento estatístico um processo mais “amigável” e fiável.

Seria impossível pensar em realizar esta investigação sem o auxílio de uma suite de produtividade como o Microsoft Office. A suite inclui um processador de texto, indispensável à elaboração de relatórios, entrevistas, questionários, esboços, entre outros documentos; uma folha de cálculo, útil para o registo e tratamento de dados estatísticos, por exemplo; um editor de apresentações, ideal para preparar a exposição de resultados da investigação; entre outros aplicativos úteis. Embora seja tida como líder de mercado, atingindo um *share* acima dos 90%

A suite Microsoft Office, propriedade da Microsoft, é actualmente líder do mercado, com um *share* acima dos 90%. No entanto, se analisarmos o mercado, podemos ver que existem outras boas alternativas à suite da Microsoft, destacando-se o OpenOffice como principal rival. A suite do OpenOffice destaca-se por ser *open source* e de livre distribuição. Isso contribuiu para o aumento da diversidade de plataformas suportadas pela aplicação, sendo possível encontrar distribuições para Windows, Macintosh, Linux, Solaris, Unix, entre outras. Tal como o Microsoft Office, o OpenOffice inclui um processador de texto, folha de cálculo, ferramenta de apresentações, gestor de bases de dados, entre outros.

Complementando a suite de produtividade escolhida para auxiliar na elaboração da investigação, deve-se destacar o papel indispensável da ferramenta de tratamento estatístico desenvolvida pela IBM, o SPSS Statistics. Este programa é um marco incontornável no campo da investigação em ciências sociais, permitindo o registo, validação e exportação de dados resultantes de um questionário.

Relativamente aos dados quantitativos, estes recolhidos através do questionário elaborado em papel e foram introduzidos numa base de dados criada no programa estatístico SPSS (*Statistical Package For Social Science*), versão 20.0 para Windows. Com a ajuda do SPSS facilmente podemos avaliar a fiabilidade dos resultados, calculando o Alfa de Cronbach e O Coeficiente de Garantia das Metades. Com os dados validados, é possível exportar os dados pretendidos para a página de output do SPSS, organizando os dados em tabelas e gráficos de acordo com as nossas preferências.

Este programa é um dos mais utilizados por investigadores e cientistas no campo das ciências sociais, pois apresenta inúmeras vantagens pois é fácil e rápido. Para além deste programa, também utilizámos o Microsoft Office Excel para o desenho dos gráficos apresentados na nossa investigação.

Relativamente ao tratamento dos dados de natureza qualitativa recolhidos através das cinco entrevistas e do grupo de discussão, não utilizamos nenhum programa estatístico, tendo-se procedido a uma categorização manual através da elaboração de um registo e um sistema de codificação. Este registo teve como base as associações semânticas a diferentes categorias de significado maior como é o caso das metacategorias. Para se proceder ao trabalho manual de registo recorreremos ao processador de textos do Word (Microsoft Office XP).

O procedimento deste trabalho foi levado a cabo de acordo com o seguinte esquema:



Figura 15: Esquema de análise qualitativa das entrevistas, baseado em Lucena (2006: 230)





## **Capítulo 7 - Análise e Interpretação dos Resultados**

Este capítulo constitui um dos pilares básicos da nossa investigação na medida que reflecte todo o desenvolvimento do trabalho tal como a recolha e apresentação de resultados que descreve a amostra participante, bem como as conclusões e futuras linhas de investigação daí resultantes.

Está estruturado em duas partes claramente diferenciadas: uma parte que consta uma análise quantitativa em que se apresentam os dados fornecidos pelo questionário mediante diferentes análises de tipo descritivo; outra parte, de natureza qualitativa, em que se analisa a informação extraída das entrevistas e do grupo de discussão.

### **1. Apresentação e análise dos dados quantitativos**

#### **1.1 - Análise descritiva da amostra**

De modo a obtermos uma visão global da amostra, iremos recorrer ao cálculo das frequências absolutas e relativas, médias, mediana e desvio padrão para os diferentes parâmetros que caracterizam a amostra.

Podemos observar na tabela 35 que, globalmente existe algum equilíbrio quanto à distribuição por género, registando-se 43% de todos os casos da amostra (incluído casos que não responderam ao item) como sendo elementos do sexo masculino e 56% do sexo feminino.

Numa perspectiva mais específica, tabela 35, podemos observar que existe uma preponderância do sexo masculino junto dos estudantes inquiridos, 65% contra os 35% do sexo feminino, que contrasta com a realidade demonstrada nos encarregados de educação e professores. Nos encarregados de educação registam-se 75,9% de elementos do sexo feminino e 66,7% no caso dos professores inquiridos.

Género			
Género	Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem válida
Masculino	43	43,0	43,4
Feminino	56	56,0	56,6
NR	1	1,0	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	

Tipo de inquérito	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Estudante	26	65,0%	14	35,0%	40	100,0%
Encarregado de Educação	7	24,1%	22	75,9%	29	100,0%
Professor	10	33,3%	20	66,7%	30	100,0%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>43,4%</b>	<b>56</b>	<b>56,6%</b>	<b>99</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 35: Distribuição da amostra por género

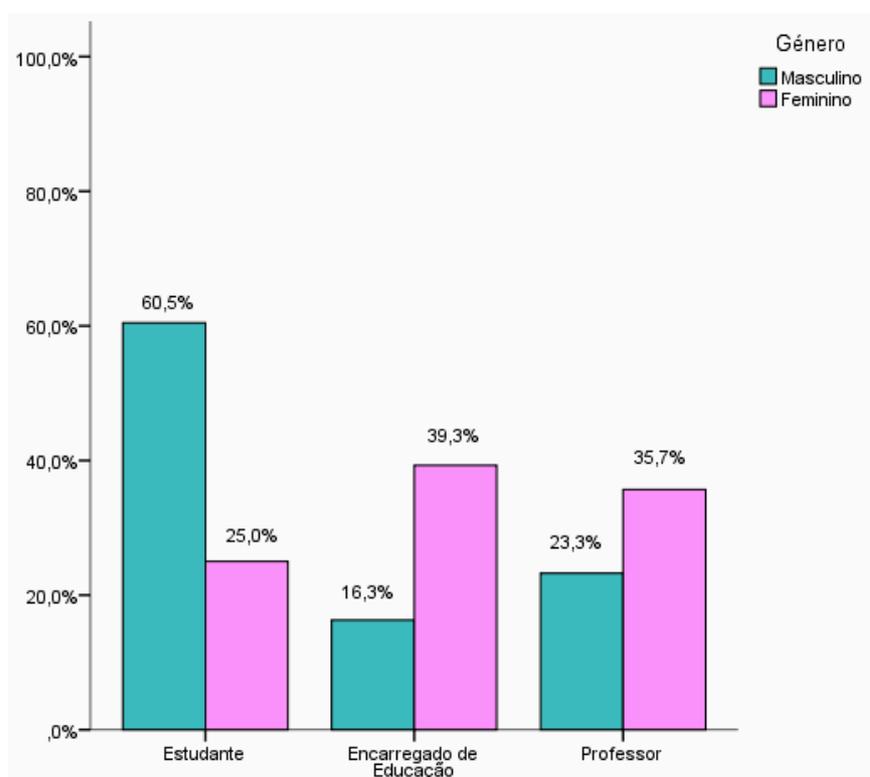


Gráfico 1: Distribuição da amostra por género

De acordo com o tipo de questionário, as respostas relativas à idade dos inquiridos foram codificadas em faixas etárias específicas, deste modo, não é possível analisar a idade na globalidade da amostra e, assim, impossível obter uma média, mediana e desvio padrão.

Na tabela 36 é possível observar que a faixa etária com maior frequência é a dos 13 anos, atingindo o valor de 45% de todos os estudantes inquiridos, seguindo-se os 12 anos com 30%. Também foram registados 9 casos com 14 anos (22,5%) e apenas 1 com 15 anos (2,5%).

Os encarregados de educação inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos, registando-se maior frequência na faixa etária dos 36 a 45 anos (56,7%). Segue-se a faixa etária dos 46 a 55 anos apresentando 26,7% e a dos 30 a 35 anos com 13,3%. Apenas um inquirido se recusou a responder à questão.

Os professores apresentam idades acima dos 20 anos, destacando-se a faixa dos 30 a 39 anos como sendo a mais comum (56,7%). Segue-se os 40 a 49 anos registando 30% dos professores inquiridos e 2% para professores dos 20 aos 29 anos e outros 2% com mais de 50 anos.

		Idade		
Tipo de inquérito		Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem válida
<b>Estudante</b>	12 anos	12	30,0	30,0
	13 anos	18	45,0	45,0
	14 anos	9	22,5	22,5
	15 anos	1	2,5	2,5
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Encarregado de Educação</b>	30 a 35 anos	4	13,3	13,8
	36 a 45 anos	17	56,7	58,6
	46 a 55 anos	8	26,7	27,6
	NR	1	3,3	
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	
<b>Professor</b>	20 a 29 anos	2	6,7	6,7
	30 a 39 anos	17	56,7	56,7
	40 a 49 anos	9	30,0	30,0
	Mais de 50 anos	2	6,7	6,7
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tabela 36: Distribuição da amostra por faixas etárias

Tal como na idade, as respostas relativas às habilitações literárias dos encarregados de educação e dos professores apresentadas nos inquiridos era particular ao tipo de questionário, daí que seja necessária uma análise individual. No quadro x estão presentes as frequências registadas, conjuntamente com o ano de escolaridade dos alunos inquiridos.

Os alunos inquiridos distribuem-se pelo 7º e 8º ano, verificando-se algum equilíbrio, 42,5% de alunos do 7º ano contra 57,5% do 8º ano.

Nos encarregados de educação verifica-se maior frequência de elementos com habilitações literárias equivalentes ao 2º ciclo (6º ano), com 43,3% de todos os encarregados de educação inquiridos. Segue-se o 3º ciclo (9º ano) com 20% e o Secundário e a Licenciatura com 10% cada. Cinco dos inquiridos não responderam à questão, representando 16,7% do total de encarregados de educação inquiridos.

O grau de licenciado é o que apresenta maior frequência entre os professores, atingindo 70% dos inquiridos. Seguem-se a Pós-graduação (20%), Mestrado (6,7%) e o Bacharel (3,3%).

Habilitações literárias			
Tipo de inquérito		Frequência absoluta	Percentagem válida
<b>Estudante</b>	7º ano	17	42,5
	8º ano	23	57,5
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>
<b>Encarregado de Educação</b>	2º ciclo (6º ano)	13	43,3
	3º ciclo (9º ano)	6	20,0
	Secundário (12º ano)	3	10,0
	Licenciatura	3	10,0
	NR	5	16,7
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>
<b>Professor</b>	Bacharel	1	3,3
	Licenciatura	21	70,0
	Pós-Graduação	6	20,0
	Mestrado	2	6,7
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabela 37: Distribuição da amostra por habilitações literárias do inquirido

No caso dos estudantes, foi-lhes pedido que indicassem as habilitações literárias dos pais (tabela 38).

Os graus de habilitações literárias mais comuns, tanto nos pais como nas mães, são o 1º e o 2º ciclo, registando 32,1% e 35,7% respectivamente nos pais e 40,7% e 33,3% nas mães. Nas habilitações literárias das mães dos alunos registam-se também 17,9% de mães com o 3º ciclo, 3,6% com o Ensino Secundário e 10,7% com Licenciatura. Os pais apresentam 7,4% com o 3º ciclo, 11,1% com o Ensino Secundário concluído e 7,4% com o grau de Licenciatura. É possível observar que dos 30 inquiridos, 2 não indicaram as habilitações da mãe e 3 do pai.

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário	Licenciatura	Total
<b>Habilitações literárias da mãe</b>	9	10	5	1	3	<b>28</b>
<b>%</b>	<b>32,1%</b>	<b>35,7%</b>	<b>17,9%</b>	<b>3,6%</b>	<b>10,7%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Habilitações literárias do pai</b>	11	9	2	3	2	<b>27</b>
<b>%</b>	<b>40,7%</b>	<b>33,3%</b>	<b>7,4%</b>	<b>11,1%</b>	<b>7,4%</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 38: Habilitações literárias dos pais dos alunos inquiridos

Pretendeu-se conhecer parte do agregado familiar dos alunos, utilizando, para isso, uma pergunta de resposta múltipla na qual os alunos assinalavam os elementos com quem viviam.

Como cada ponto não é de resposta exclusiva, isto é, um aluno pode viver simultaneamente com a mãe e os avós, é possível existirem mais respostas positivas que o número total de inquiridos (existem 42 respostas para 40 alunos). Assim, devemos ter como referência as percentagens relativas ao número de casos (última coluna).

Destaca-se facilmente o número de alunos que afirma viver com ambos os pais, atingindo os 85% dos inquiridos. Embora existam 15% de alunos que afirmam viver com a mãe e não com o pai, não se registou nenhum caso na situação contrária. Quer nos alunos que vivem com avós, quer alunos quem vivam com padrasto ou madrasta a frequência relativa é de 2,5%.

	Respostas positivas		Percentagem de casos
	N	%	
O aluno vive com os pais	34	81,0%	85,0%
O aluno vive com o pai	0	0%	0%
<b>Agregado familiar do Estudante</b> O aluno vive com a mãe	6	14,3%	15,0%
O aluno vive com os avós	1	2,4%	2,5%
O aluno vive com o/a padrasto/madrasta?	1	2,4%	2,5%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0%</b>	<b>105,0%</b>

Tabela 39: Elementos que vivem com o aluno inquirido

A tabela 40 apresenta os dados recolhidos relativamente ao número de irmãos dos alunos inquiridos.

Todos os alunos responderam a este ponto, verificando-se uma maior frequência para a existência de apenas um irmão/ã (50%). Seguidamente aparecem os alunos sem irmãos (27,5%), 7,5% para 2 irmãos, 5,0% para 3 irmãos e 10% para alunos com 4 ou mais irmãos.

Número de irmãos do aluno		
Número de irmãos do aluno	Frequência absoluta	Percentagem
Nenhum	11	27,5
1 irmão(ã)	20	50,0
2 irmãos(ãs)	3	7,5
3 irmãos(ãs)	2	5,0
4 ou mais irmãos(ãs)	4	10,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

Tabela 40: Número de irmãos do aluno inquirido

O lugar de residência é um ponto em comum nas questões efectuadas aos alunos e aos encarregados de educação. A informação recolhida foi compilada na tabela 41. É possível observar que tanto nos alunos como nos encarregados de educação se verifica algum equilíbrio quanto à distribuição por lugar de residência. No entanto, nos alunos podemos observar uma pequena superioridade para o número de alunos que

habitam na cidade (57,5%). Apenas um encarregado de educação não respondeu a este ponto.

		Lugar de residência		
Tipo de inquérito		Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem válida
Estudante	Cidade	23	57,5	57,5
	Aldeia	17	42,5	42,5
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Encarregado de Educação	Cidade	15	50,0	51,7
	Aldeia	14	46,7	48,3
	NR	1	3,3	
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	

Tabela 41: Lugar de residência dos alunos e encarregados de educação inquiridos

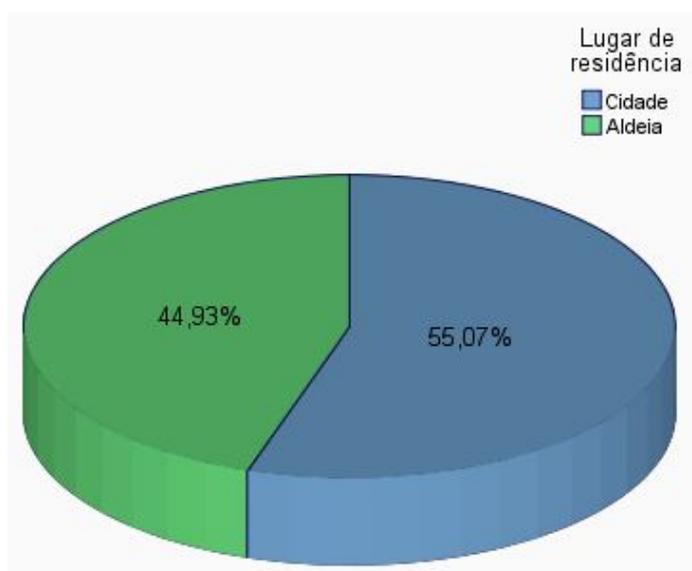


Gráfico 2: Distribuição da amostra pelo lugar de residência

Aos encarregados de educação foi-lhes pedido que indicassem o número de filhos que têm (tabela 42).

A informação recolhida mostra que a grande maioria, 80% do total de inquiridos, tem entre 0 e 2 filhos e apenas 13,3% apresenta entre 3 a 5 filhos. Existiram 2 elementos que não apresentaram resposta, representando 6,7% do total de inquiridos.

N.º de filhos	Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem válida
De 0 a 2	24	80,0	85,7
De 3 a 5	4	13,3	14,3
NR	2	6,7	
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	

Tabela 42: Número de filhos dos encarregados de educação inquiridos

Outro ponto pertinente é a situação laboral em que o encarregado se encontrava no momento do inquérito (tabela 43).

Observando os resultados, é de destacar que 1 em cada 3 encarregados de educação inquiridos está actualmente desempregado, atingindo, tal como os empregados fabris, de serviços ou outros, os 33,3% da amostra. Apenas 10% dos inquiridos afirma ser trabalhador por conta própria e 16,7% trabalha para o Estado. Dois elementos não responderam a este ponto, contabilizando 6,7% dos inquiridos.

Situação laboral	Frequência absoluta	Percentagem	Percentagem válida
Desempregado	10	33,3	35,7
Empregado (fabril, serviços, etc)	10	33,3	35,7
Funcionário público	5	16,7	17,9
Trabalhador por conta própria	3	10,0	10,7
NR	2	6,7	
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	

Tabela 43: Situação laboral dos encarregados de educação inquiridos

Um dos factores mais importantes na caracterização dos professores inquiridos é a sua experiência como docente.

Observando os resultados referentes a este ponto, tabela 44, que a grande maioria dos professores tem entre 4 a 20 anos de experiência (86,6%). A faixa de docentes com maior número de casos é a dos 9 aos 15 anos (36,7%), contrastando com os 6,7% registados em ambas categorias 0 a 3 anos e mais de 20 anos. Podemos concluir que na generalidade, os professores inquiridos são bastante experientes.

		Frequência absoluta	Percentagem
<b>Experiência como docente</b>	De 0 a 3 anos	2	6,7
	De 4 a 8 anos	7	23,3
	De 9 a 15 anos	11	36,7
	De 16 a 20 anos	8	26,7
	Mais de 20 anos	2	6,7
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>

Tabela 44: Experiência dos professores como docentes

A informação contida na tabela 45 representa as turmas leccionadas pelos professores inquiridos. Visto que cada professor pode desempenhar funções em turmas de diferentes anos, este ponto tem um carácter de escolha múltipla.

Podemos observar que 73,3% de todos os professores leccionam turmas do 7º ano, 60% leccionam o 8º ano e 53,3% lecciona o 9º ano. Através da soma destas percentagens, resultando em 186,7%, facilmente se evidencia que existem professores a leccionar diferentes níveis.

		Respostas positivas		Percentagem de casos
		N	%	
<b>Níveis leccionados pelo professor</b>	Leciona o 7ºano de escolaridade	22	39,3%	73,3%
	Leciona o 8ºano de escolaridade	18	32,1%	60,0%
	Leciona o 9ºano de escolaridade	16	28,6%	53,3%
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>100,0%</b>	<b>186,7%</b>

Tabela 45: Níveis leccionados pelos professores

Tal como os níveis leccionados, também as funções exercidas pelos professores carecem de um carácter exclusivo, podendo ser exercidas simultaneamente.

O quadro seguinte, tabela 46, indica que, complementarmente à função de professor, existem 53,3% de professores que desempenham a função de director de turma, 33,3% de coordenador de grupo e 6,7% de tutor.

		Respostas positivas		Percentagem de casos
		N	%	
<b>Cargos exercidos pelo professor</b>	Professor	30	50,0%	100,0%
	Diretor de Turma	16	26,7%	53,3%
	Coordenador de Grupo	10	16,7%	33,3%
	Tutor	4	6,7%	13,3%
	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100,0%</b>	<b>200,0%</b>

Tabela 46: Cargos exercidos pelos professores

## 1.2 - Análise descritiva das variáveis dos questionários

De forma a uma análise facilitada, as variáveis da última secção do questionário serão analisadas por grupo de questões. Para cada grupo, será apresentada a tabela descritiva das variáveis, permitindo uma visão geral dos resultados através do estudo das médias, medianas, desvio padrão, entre outras informações. Posteriormente, será apresentada a tabela de frequências, na qual é possível ter uma ideia mais detalhada do número de casos que cada variável registou e o seu peso na amostra.

### 1.2.1. Análise descritiva das variáveis da dimensão B

#### a) Dimensão B – Ambiente na Escola

Tabela descritiva do grupo B

Grupo de questões B	N	Médi a	D.P.	Moda	Mín	Q1	Med	Q3	Máx
Em geral, na tua escola o ambiente é agradável	100	3,05	,44	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00
O relacionamento entre todos os elementos é amistoso	99	2,94	,49	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00
As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais	100	3,20	,51	3,00	2,00	3,00	3,00	3,50	4,00
Nesta escola, fazem-se cumprir as regras	100	2,90	,58	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00
O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nesta instituição escolar, agudiza-se atualmente de forma severa <sup>a</sup>	58	2,47	,68	3,00	1,00	2,00	2,50	3,00	4,00
Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina	98	2,90	,68	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	4,00
A violência é considerada um problema grave na tua escola	100	2,76	,92	2,00	1,00	2,00	3,00	4,00	4,00
Os problemas graves na tua escola são os conflitos entre professores e alunos	98	1,91	,77	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	4,00
O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola	100	2,72	,75	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	4,00
Os problemas graves na tua escola são as desigualdades sociais	100	2,07	,73	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	4,00
Os conflitos entre professores e alunos são frequentes	99	1,80	,55	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00
Os conflitos entre alunos e funcionários são frequentes	99	1,98	,57	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00
Os conflitos entre alunos ocorrem com frequência na escola	100	2,61	,65	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	4,00
O tipo de valores, transmitidos pela família, assim como os princípios disciplinares, podem levar os alunos a situações de conflito	100	3,14	,74	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	4,00
A influência dos amigos e a necessidade de se reafirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina	100	3,23	,58	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	4,00
A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola	100	3,26	,73	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	4,00
O seu educando sente-se bem na escola <sup>b</sup>	30	3,40	,56	3,00	2,00	3,00	3,00	4,00	4,00

a. Questão exclusiva a encarregados de educação e professores

b. Questão exclusiva a encarregados de educação

Tabela 47: Tabela descritiva da dimensão B

Tabela de frequências da dimensão B

Grupo de questões B	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Em geral, na tua escola o ambiente é agradável	0	0,0%	7	7,0%	81	81,0%	12	12,0%
O relacionamento entre todos os elementos é amistoso	0	0,0%	15	15,2%	75	75,8%	9	9,1%
As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais	0	0,0%	5	5,0%	70	70,0%	25	25,0%
Nesta escola, fazem-se cumprir as regras	0	0,0%	22	22,0%	66	66,0%	12	12,0%
O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nesta instituição escolar, agudiza-se atualmente de forma severa <sup>a</sup>	4	6,9%	25	43,1%	27	46,6%	2	3,4%
Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina	1	1,0%	25	25,5%	55	56,1%	17	17,3%
A violência é considerada um problema grave na tua escola	6	6,0%	39	39,0%	28	28,0%	27	27,0%
Os problemas graves na tua escola são os conflitos entre professores e alunos	31	31,6%	48	49,0%	16	16,3%	3	3,1%
O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola	1	1,0%	43	43,0%	39	39,0%	17	17,0%
Os problemas graves na tua escola são as desigualdades sociais	19	19,0%	59	59,0%	18	18,0%	4	4,0%
Os conflitos entre professores e alunos são frequentes	27	27,3%	65	65,7%	7	7,1%	0	0,0%
Os conflitos entre alunos e funcionários são frequentes	17	17,2%	67	67,7%	15	15,2%	0	0,0%
Os conflitos entre alunos ocorrem com frequência na escola	5	5,0%	33	33,0%	58	58,0%	4	4,0%
O tipo de valores, transmitidos pela família, assim como os princípios disciplinares, podem levar os alunos a situações de conflito	3	3,0%	12	12,0%	53	53,0%	32	32,0%
A influência dos amigos e a necessidade de se reafirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina	1	1,0%	5	5,0%	64	64,0%	30	30,0%
A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola	4	4,0%	5	5,0%	52	52,0%	39	39,0%
O seu educando sente-se bem na escola <sup>b</sup>	0	0,0%	1	3,3%	16	53,3%	13	43,3%

a. Questão exclusiva a encarregados de educação e professores

b. Questão exclusiva a encarregados de educação

Tabela 48: Tabela de frequências da dimensão B

Este primeiro conjunto de variáveis procura analisar o ambiente da escola, identificando os principais problemas da escola e quais as situações de conflito mais comuns. Adicionalmente, é pretendido identificar as causas da indisciplina de alguns alunos, nomeadamente, a opinião da amostra acerca do papel da família e dos amigos no seu comportamento.

Analisando a tabela descritiva do primeiro conjunto de variáveis, podemos observar que as primeiras cinco questões obtiveram uma média próxima dos 3 valores, indicando que a amostra concorda com o facto de o ambiente da escola ser agradável e favorável à boa convivência entre alunos e professores. Este facto é corroborado pela nota mínima atribuída nestas questões ser apenas 2 (não existe ninguém que discorde completamente das afirmações) e pela média igual a 3. A moda em todas as afirmações é 3, registando frequências absolutas de 81,0%, 75,8%, 70,0% e 66,0% respectivamente.

Afirmção “O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nesta instituição escolar, agudiza-se actualmente de forma severa” parece trazer alguma discórdia entre os elementos inquiridos (professores e encarregados de educação), traduzindo-se numa média de 2,47 e registando-se opiniões tão distante como 1, discordo completamente, e 4, concordo completamente. Analisando as frequências obtidas, podemos ver que existe um grande equilíbrio entre os que discordam (nível 2 - 43,1%) e os que concordam com a afirmação (nível 3 – 46,6%).

Na tentativa de identificar os principais problemas do ambiente da escola, devemos analisar os seguintes pontos: “Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina”, “A violência é considerada um problema grave na tua escola”, “Os problemas graves na tua escola são os conflitos entre professores e alunos”, “O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola” e “Os problemas graves na tua escola são as desigualdades sociais”.

Analisando as médias registadas, podemos identificar a indisciplina e a violência como principais problemas, com médias de 2,90 e 2,76 respectivamente. Contrariamente, surgem as desigualdades sociais que, segundo a amostra não são um problema tão grave (2,07 de média). A indisciplina registou 73,4% de concordância (56,1%+17,3%), contra 26,5% que discordam com a afirmação (1%+25,5%). A violência como problema grave da escola é um facto com o qual 27% dos inquiridos

concorda completamente, juntando-se 28% que apenas concorda com o afirmado. No entanto, ainda 39% discorda deste ponto.

“O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola” é apontado como sendo mais comum que os conflitos envolvendo professores e funcionários. Esta afirmação obteve 2,72 de média e, tal como o ponto “Os conflitos entre alunos ocorrem com frequência na escola”, média igual a 2,61, apresentam maior nível de concordância com o afirmado que os conflitos envolvendo outros elementos da comunidade escolar, com média abaixo dos 2 valores. Analisando as frequências relativas, que os conflitos com professores e funcionários obtiveram 7,1% e 15,2% de concordância, contra 62% (58%+6%) demonstrada nos conflitos entre alunos. É de realçar que nenhum inquirido concordou totalmente com uma afirmação que indique que o conflito entre alunos e professores ou funcionários seja algo frequente (o valor máximo registado é 3).

A análise das últimas variáveis permite-nos tentar identificar os motivos dos conflitos e da indisciplina na escola. Segundo os inquiridos, é evidente que a influência da família e dos amigos tem um grande papel no comportamento dos alunos. Relativamente à importância dos valores transmitidos pela família, 53% avaliaram a questão com nota 3 e 32% com nota 4. Um comportamento semelhante registou-se nos pontos seguintes em que “A influência dos amigos e a necessidade de se reafirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina “ registou 94% de respostas afirmativas (nível 3 e 4) e “A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola” registou 91% (nível 3 e 4).

Finalmente, quando questionados acerca do seu educando se sentir bem na escola, apenas 1 encarregado de educação discordou com o afirmado (3,3%). Esta afirmação registou também 53,3% de respostas igual a 3 (concordo) e 43,3% igual a 4 (concordo completamente)

### 1.2.2. Análise descritiva das variáveis da dimensão C

#### b) Dimensão C – Conflitos na Escola

Tabela descritiva da dimensão C

Grupo de questões C	N	Média	D.P.	Moda	Mín	Q1	Med	Q3	Máx
Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola são de carácter grave	100	2,70	,61	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	4,00
São as agressões verbais que mais acontecem	100	3,17	,65	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	4,00
As agressões físicas ocorrem com frequência	100	2,40	,59	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00
É no espaço do recreio ou nos corredores entre salas de aula que ocorrem esses conflitos	98	3,05	,60	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Os conflitos ocorrem durante as aulas	98	2,03	,56	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00
A intolerância é uma das principais causas dos conflitos	98	2,82	,65	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	4,00
A principal razão dos conflitos entre alunos é a intriga entre eles	100	2,88	,61	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00
A disputa de notas entre alunos leva ao conflito	100	1,95	,72	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	4,00
Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros	100	2,50	,77	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	4,00
O desrespeito pelas regras leva a situações de conflito entre os alunos e os elementos da comunidade escolar	100	3,05	,59	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00
A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina <sup>a</sup>	60	3,13	,72	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	4,00
Existem alunos vítimas de conflito	99	2,84	,72	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	4,00
Há alunos que já foram insultados e ameaçados verbalmente <sup>b</sup>	69	3,13	,68	3,00	1,00	3,00	3,00	4,00	4,00
Os alunos vítimas de conflito receiam conta-los a alguém <sup>b</sup>	68	2,97	,67	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a) <sup>b</sup>	70	3,01	,60	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) diretor(a) de turma <sup>b</sup>	70	2,34	,83	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	4,00
A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais <sup>b</sup>	70	2,34	,81	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	4,00
Quando os alunos se encontram em situação de conflito, dirigem-se ao GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno) <sup>b</sup>	70	2,56	,79	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	4,00

a. Questão exclusiva a encarregados de educação e professores

b. Questão exclusiva a alunos e professores

Tabela 49: Tabela descritiva da dimensão C

Tabela de frequências da dimensão C

Grupo de questões C	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola são de carácter grave	2	2,0%	32	32,0%	60	60,0%	6	6,0%
São as agressões verbais que mais acontecem	1	1,0%	11	11,0%	58	58,0%	30	30,0%
As agressões físicas ocorrem com frequência	5	5,0%	50	50,0%	45	45,0%	0	0,0%
É no espaço do recreio ou nos corredores entre salas de aula que ocorrem esses conflitos	2	2,0%	9	9,2%	69	70,4%	18	18,4%
Os conflitos ocorrem durante as aulas	14	14,3%	67	68,4%	17	17,3%	0	0,0%
A intolerância é uma das principais causas dos conflitos	2	2,0%	25	25,5%	60	61,2%	11	11,2%
A principal razão dos conflitos entre alunos é a intriga entre eles	1	1,0%	22	22,0%	65	65,0%	12	12,0%
A disputa de notas entre alunos leva ao conflito	26	26,0%	55	55,0%	17	17,0%	2	2,0%
Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros	9	9,0%	40	40,0%	43	43,0%	8	8,0%
O desrespeito pelas regras leva a situações de conflito entre os alunos e os elementos da comunidade escolar	3	3,0%	6	6,0%	74	74,0%	17	17,0%
A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina <sup>a</sup>	1	1,7%	9	15,0%	31	51,7%	19	31,7%
Existem alunos vítimas de conflito	4	4,0%	23	23,2%	57	57,6%	15	15,2%
Há alunos que já foram insultados e ameaçados verbalmente <sup>b</sup>	1	1,4%	9	13,0%	39	56,5%	20	29,0%
Os alunos vítimas de conflito recebem conta-los a alguém <sup>b</sup>	1	1,5%	13	19,1%	41	60,3%	13	19,1%
Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a) <sup>b</sup>	0	0,0%	12	17,1%	45	64,3%	13	18,6%
Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) diretor(a) de turma <sup>b</sup>	9	12,9%	35	50,0%	19	27,1%	7	10,0%
A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais <sup>b</sup>	9	12,9%	34	48,6%	21	30,0%	6	8,6%
Quando os alunos se encontram em situação de conflito, dirigem-se ao GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno) <sup>b</sup>	4	5,7%	32	45,7%	25	35,7%	9	12,9%

a. Questão exclusiva a encarregados de educação e professores

b. Questão exclusiva a alunos e professores

Tabela 50: Tabela de frequências da dimensão C

Este segundo bloco de questões, intitulado “Conflitos na Escola”, pretende permitir-nos compreender as razões que originam conflitos na escola, os locais mais comuns onde ocorrem, o tipo de conflito e sua gravidade. Por fim, pretende-se estudar o comportamento das vítimas de conflitos.

Avaliando a gravidade dos conflitos ocorridos na escola, a percentagem de inquiridos que concorda total ou parcialmente com a afirmação é de 66%, acreditando que, de facto, os conflitos existentes na escola têm um carácter grave.

Quanto ao tipo de agressões ocorridas, a maioria dos inquiridos afirmam que as agressões verbais são as mais comuns, registando uma média de 3,17 e moda 3. No entanto, 45% dos inquiridos afirma que as agressões físicas são um problema frequente.

Das razões apontadas para o motivo dos conflitos, a intolerância e a intriga surgem como principais razões, 2,82 e 2,88 de média respectivamente. A estes dois factores, juntam-se o facto do desrespeito pelas regras estabelecidas e a perda de reconhecimento social do professor serem uma realidade, registando 3,05 e 3,13 de média. Embora a tentativa de querer ser melhor que os outros possa ser razão para alguns conflitos (média igual a 2,50), a amostra não concorda que as notas sejam o factor de rivalidade, com uma média abaixo dos 2 valores.

Segundo os dados presentes na tabela de frequências do bloco C, 72,4% concorda total ou parcialmente com o facto de a intolerância ser causa de conflitos e 77% com a intriga como causa provável. No entanto, a competitividade entre alunos é uma razão mais contestável, registando 51% de apoiantes (nível 3 e 4). Menos contestável é o facto de as notas serem o alvo da competitividade e, conseqüentemente, dos conflitos, com 81% a discordar da afirmação (nível 1 e 2). A perda de reconhecimento do papel do professor e o desrespeito pelas regras parecem ser pontos em concordância com a opinião da amostra, registando um total de 91% e 83,4% respectivamente.

O facto de existirem alunos vítimas de conflitos, principalmente alunos alvos de insultos e ameaças verbais, é uma questão com a qual a amostra parece concordar. Dos inquiridos, 72,8% afirma existirem alunos vítimas de conflitos e este número aumenta

---

quando confrontados com a possibilidade de alunos vítimas de ameaças verbais e insultos, 85,6%, dos quais 29% concorda completamente com a afirmação.

A amostra parece confiante em afirmar que as vítimas de conflitos têm medo de contactar alguém, registando-se 79,4% de concordância (nível 3 e 4).

Quanto à primeira pessoa com a qual a vítima contacta acerca dos conflitos, os resultados indiciam que as vítimas de conflito preferem contactar um amigo a relatarem o sucedido aos pais ou director de turma. O contacto com um amigo registou 82,9% de concordância total ou parcial com a afirmação, contrastando com as registadas para o contacto com os pais (38,6%) e director de turma (37,1%).

Por fim, relativamente ao ponto “Quando os alunos se encontram em situação de conflito, dirigem-se ao GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno)” os resultados demonstram um grande equilíbrio na opinião dos inquiridos, sendo que 51,4% respondeu de forma negativa, dos quais, apenas 5,7% com discordam totalmente da afirmação.

### 1.2.3. Análise descritiva das variáveis da dimensão D

#### c) Dimensão D – Resolução de conflitos e a Mediação Escolar

Tabela descritiva da dimensão D

Grupo de questões D	N	Média	D.P.	Moda	Mín	Q1	Med	Q3	Máx
As atividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas	99	3,17	.59	3.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00
As famílias deviam participar ativamente nas atividades escolares dos seus educandos	100	3,34	.65	3.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00
A solução mais adequada para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares (medidas sancionatórias e corretivas)	100	2,90	.80	3.00	1.00	2.50	3.00	3.00	4.00
Na escola, os professores deviam ajudar a resolver os conflitos entre os alunos	100	3,09	.59	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00
Em situação de conflito os alunos tentam resolvê-la através da agressão física	100	2,97	.72	3.00	1.00	3.00	3.00	3.00	4.00
A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos	100	2,93	.70	3.00	1.00	3.00	3.00	3.00	4.00
Os alunos intervêm na resolução dos seus conflitos <sup>a</sup>	70	3,06	.59	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00
Os alunos deviam ajudar os colegas a resolver os conflitos	100	3,26	.66	3.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00
Deviam procurar-se medidas pacíficas de resolução dos conflitos	100	3,41	.60	3.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00
Os alunos deviam recorrer à mediação para resolverem os seus conflitos	100	3,42	.55	3.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00
A mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos	100	3,18	.64	3.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00
A mediação escolar contribui para a diminuição dos conflitos	100	3,23	.65	3.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00
A mediação entre pares como medida pacífica de resolução de conflitos é a adequada	100	3,24	.64	3.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00
A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola <sup>a</sup>	69	2,94	.62	3.00	1.00	3.00	3.00	3.00	4.00
A mediação contribui para um bom ambiente na escola	99	3,43	.64	4.00	1.00	3.00	3.00	4.00	4.00

a. Questão exclusiva a alunos e professores

Tabela 51: Tabela descritiva da dimensão

Tabela de frequências da dimensão D

Grupo de questões D	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
As atividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas	1	1,0%	7	7,1%	65	65,7%	26	26,3%
As famílias deviam participar ativamente nas atividades escolares dos seus educandos	1	1,0%	7	7,0%	49	49,0%	43	43,0%
A solução mais adequada para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares (medidas sancionatórias e corretivas)	6	6,0%	19	19,0%	54	54,0%	21	21,0%
Na escola, os professores deviam ajudar a resolver os conflitos entre os alunos	0	0,0%	13	13,0%	65	65,0%	22	22,0%
Em situação de conflito os alunos tentam resolvê-la através da agressão física	4	4,0%	15	15,0%	61	61,0%	20	20,0%
A agressão verbal é a forma mais utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos	4	4,0%	16	16,0%	63	63,0%	17	17,0%
Os alunos intervêm na resolução dos seus conflitos <sup>a</sup>	0	0,0%	10	14,3%	46	65,7%	14	20,0%
Os alunos deviam ajudar os colegas a resolver os conflitos	1	1,0%	9	9,0%	53	53,0%	37	37,0%
Deviam procurar-se medidas pacíficas de resolução dos conflitos	1	1,0%	3	3,0%	50	50,0%	46	46,0%
Os alunos deviam recorrer à mediação para resolverem os seus conflitos	1	1,0%	0	0,0%	55	55,0%	44	44,0%
A mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos	2	2,0%	7	7,0%	62	62,0%	29	29,0%
A mediação escolar contribui para a diminuição dos conflitos	3	3,0%	3	3,0%	62	62,0%	32	32,0%
A mediação entre pares como medida pacífica de resolução de conflitos é a adequada	1	1,0%	8	8,0%	57	57,0%	34	34,0%
A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola <sup>a</sup>	2	2,9%	9	13,0%	49	71,0%	9	13,0%
A mediação contribui para um bom ambiente na escola	2	2,0%	2	2,0%	46	46,5%	49	49,5%

a. Questão exclusiva a alunos e professores

Tabela 52: Tabela de frequências da dimensão D

Finalmente, o terceiro bloco de variáveis tem como objectivo identificar soluções para o problema dos conflitos na escola, o comportamento dos alunos na tentativa de resolução de conflitos e a eficácia da mediação escolar como ferramenta para prevenção e resolução de conflitos.

Numa primeira análise da tabela descritiva do grupo D de variáveis, podemos observar que as médias registadas em todas as afirmações estão acima ou muito próxima de 3, o que indica um elevado nível de concordância da amostra com as afirmações apresentadas. No entanto, uma análise mais profunda da tabela de frequências será necessária para compreender os resultados.

Das soluções apresentadas para prevenção e resolução de problemas, todas parecem ter o aval dos inquiridos. As actividades extracurriculares obtiveram um conjunto de 92% de concordância (nível 3 e 4). A participação das famílias nas actividades escolares obteve um total de 92%, destacando-se 43% que concorda completamente com a afirmação. A participação dos professores na resolução de conflitos é apoiada por um conjunto de 87% dos inquiridos (nível 3 e 4). A utilização de medidas sancionatórias e correctivas como sendo a forma mais adequada de resolver conflitos registou 75% de votos positivos (nível 3 e 4).

Relativamente ao comportamento dos alunos face a conflitos, 90% dos inquiridos concorda total ou parcialmente com o facto de os alunos terem o dever de ajudar os colegas a resolver conflitos e 85,7% afirma que isto é já uma situação corrente. Por outro lado, os resultados obtidos indicam que 80% dos inquiridos considera a agressão verbal como a forma mais utilizada para resolução de conflitos e 81% concorda que, em situação de conflito, os alunos utilizam também a agressão física (estes valores são o resultado da soma do número de casos igual a 3 e 4).

De acordo com a amostra, deveriam ser adotadas medidas para resolver pacificamente os conflitos, 96% concorda com a afirmação, dos quais 46% concorda totalmente. Os vários pontos seguintes, “Os alunos deviam recorrer à mediação para resolverem os seus conflitos”, “A mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos”, “A mediação escolar contribui para a diminuição dos conflitos” e “A mediação entre pares como medida pacífica de resolução de conflitos é a adequada”, obtiveram todos uma concordância conjunta acima dos 90%, indicando que

a mediação deverá ser tida como uma ferramenta indicada para a prevenção e resolução de conflitos.

De acordo com os resultados obtidos no ponto “A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola”, 71% dos inquiridos concordam com a afirmação e 13% concordam plenamente. Por fim, relativamente ao contributo positivo da mediação escolar no ambiente da escola, 46,5% concorda com a afirmação e 49,5% concorda completamente.

### **1.3. Análise das variáveis categóricas: tabelas de contingência**

Neste ponto iremos estudar as tabelas de contingência resultantes do cruzamento de diversas variáveis, de modo a poder extrair resultados que ajudem ao desenvolvimento da nossa investigação. Para isso, optámos pela utilização do teste Qui-quadrado de Pearson, que permite verificar se a frequência observada para um acontecimento se desvia significativamente da frequência esperada e comparar a distribuição de diversos acontecimentos em diferentes amostras. Iremos utilizar um nível de confiança de 95% (daí que alfa seja igual a 0,05), procurando obter resultados estatísticos significativos.

#### **1.3.1. Análise do grupo de questões B – Ambiente na Escola**

Analisando a tabela de contingência relativa ao cruzamento das variáveis do grupo B, “Ambiente na Escola” representada na tabela 53, podemos identificar onze variáveis em que o resultado obtido através do teste Qui-quadrado de Pearson não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os grupos estudados. No entanto, existem cinco variáveis que apresentaram diferenças significativas de 95% entre os grupos em estudo e, por isso, deverão ser estudadas mais detalhadamente. Por fim, existe uma variável que devido à sua natureza, foi apresentada apenas a encarregados de educação e, por isso, não será possível de comparar com os outros grupos da amostra. Esta variável está identificada como 17 e intitula-se “O seu educando sente-se bem na escola”.

Segundo o teste Qui-quadrado de Pearson, as variáveis que serão estudadas detalhadamente são: 1 - *Em geral, na tua escola o ambiente é agradável*; 3 - *As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais*; 4 - *Nesta escola,*

*fazem-se cumprir as regras; 6 - Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina; 16 - A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola.*

A variável 8, *Os problemas graves na tua escola são os conflitos entre professores e alunos*, encontra-se muito próximo do nível de significância, no entanto, ultrapassa-o e não será alvo de um estudo mais detalhado.

Variáveis	X <sup>2</sup>	gl	P
<b>1</b> Em geral, na tua escola o ambiente é agradável	<b>11,362</b>	<b>4</b>	<b>,023</b>
<b>2</b> O relacionamento entre todos os elementos é amistoso	8,668	4	,070
<b>3</b> As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais	<b>11,876</b>	<b>4</b>	<b>,018</b>
<b>4</b> Nesta escola, fazem-se cumprir as regras	<b>16,263</b>	<b>4</b>	<b>,003</b>
<b>5</b> O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nesta instituição escolar, agudiza-se atualmente de forma severa	3,973	3	,264
<b>6</b> Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina	<b>13,986</b>	<b>6</b>	<b>,030</b>
<b>7</b> A violência é considerada um problema grave na tua escola	11,982	6	,062
<b>8</b> Os problemas graves na tua escola são os conflitos entre professores e alunos	12,246	6	,057
<b>9</b> O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola	6,739	6	,346
<b>10</b> Os problemas graves na tua escola são as desigualdades sociais	7,607	6	,268
<b>11</b> Os conflitos entre professores e alunos são frequentes	,446	4	,979
<b>12</b> Os conflitos entre alunos e funcionários são frequentes	3,633	4	,458
<b>13</b> Os conflitos entre alunos ocorrem com frequência na escola	10,799	6	,095
<b>14</b> O tipo de valores, transmitidos pela família, assim como os princípios disciplinares, podem levar os alunos a situações de conflito	10,016	6	,124
<b>15</b> A influência dos amigos e a necessidade de se reafirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina	5,265	6	,510
<b>16</b> A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola	<b>17,527</b>	<b>6</b>	<b>,008</b>
<b>17</b> O seu educando sente-se bem na escola*	-	-	-

\*A variável 17 é específica ao grupo dos encarregados de educação, logo não é possível comparar com outros grupos

Tabela 53: Tabela de contingência relacionando o grupo de questões B com o tipo de inquérito

Analisando a tabela 53, referente à variável “*Em geral, na tua escola o ambiente é agradável*” podemos observar que na maioria, todos os grupos da amostra concordam

com a afirmação apresentada, representando 82,5% dos estudantes, 90% dos encarregados de educação e 70% dos professores.

Podemos destacar que o grupo dos estudantes se destaca com 12,5% a discordar da afirmação, contra 3,3% partilhados por cada um dos outros dois grupos. Por outro lado, contabilizando os sujeitos que concordam totalmente com a afirmação, observamos que existe uma grande disparidade entre alunos (5%), encarregados de educação (6,7%) e os professores (26,7%). Não existiu ninguém que considerasse a afirmação totalmente errada.

Assim, podemos concluir que, referente a este ponto, indiferentemente do tipo de inquérito, a maioria dos sujeitos concorda com a afirmação. Os alunos foram os que mais tenderam a discordar, com 12,5%, e que os professores são o grupo que melhor concorda totalmente com a afirmação, 26,7%.

		Tipo de inquérito			Total
		Estudante	Enc. Educação	Professor	
<b>1. Em geral, na tua escola o ambiente é agradável</b>	Discordo	N 5	1	1	7
		% 12,5%	3,3%	3,3%	7,0%
	Concordo	N 33	27	21	81
		% 82,5%	90,0%	70,0%	81,0%
	Concordo totalmente	N 2	2	8	12
		% 5,0%	6,7%	26,7%	12,0%
<b>Total</b>	N 40	30	30	100	
	% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	11,362	4	,023
Razão de probabilidade	10,524	4	,032
Associação Linear por Linear	8,437	1	,004
N de Casos Válidos	100		

Tabela 54: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Em geral, na tua escola o ambiente é agradável”

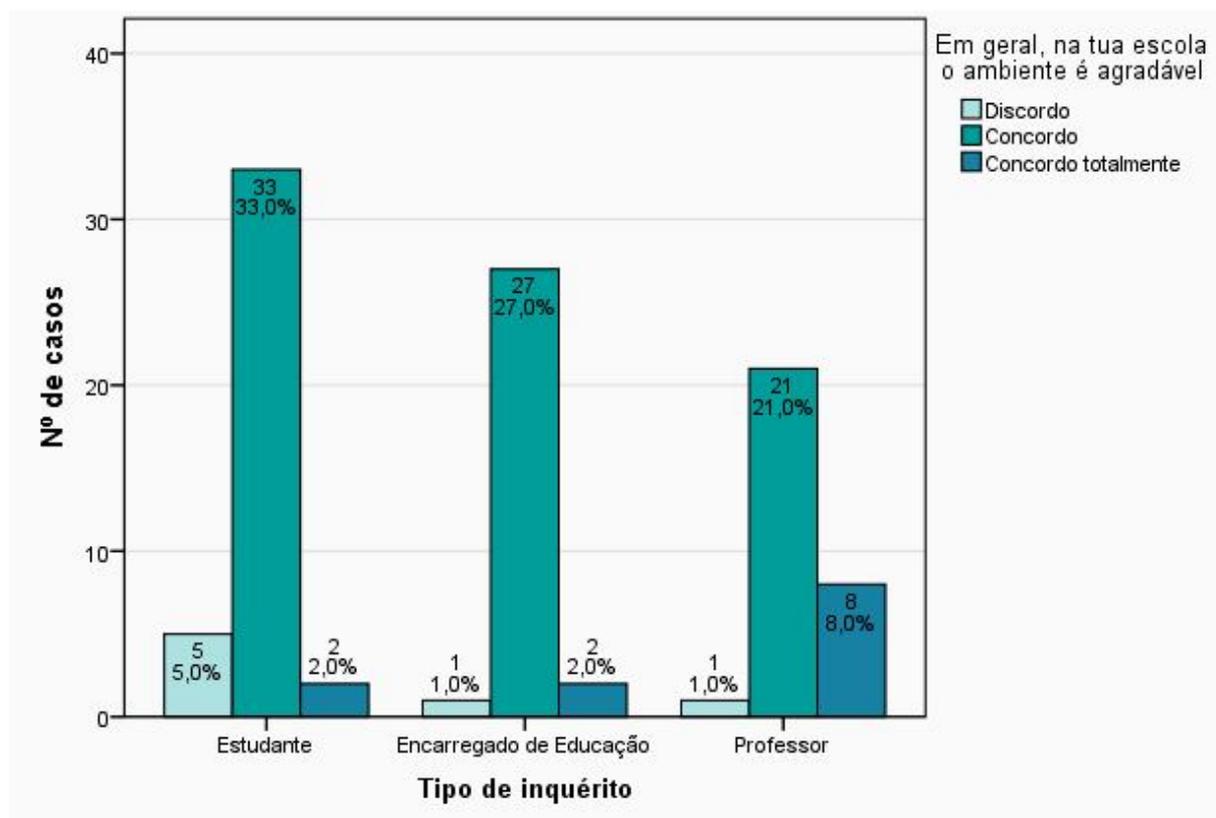


Gráfico 3: Questão: “Em geral, na tua escola o ambiente é agradável”

Analisando a variável 3, “*As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais*”, podemos observar que os professores são o grupo com a opinião mais homogénea, 86,7% concordam em parte com a proposição e 13,3% concordam totalmente. Nenhum discorda desta afirmação.

Tal como os professores, nenhum encarregado de educação discorda com o afirmado, existindo mesmo 33,3% que concordam totalmente (os outros 66,7% concordam parcialmente).

Os alunos são os que apresentam uma maior disparidade de opiniões, existindo 12,5% que não concorda, 60% que concorda parcialmente e 27,5% que concorda totalmente com a afirmação.

Comparando os grupos da amostra, observamos que a maioria dos inquiridos, independentemente do tipo de inquérito, concorda com a afirmação. Os estudantes são os únicos que discordam em parte com a afirmação (12,5%). Os professores, comparativamente aos outros grupos, apresentam menor percentagem de inquiridos que concordem totalmente com a questão.

				Tipo de inquérito			Total
				Estudante	Enc. Educação	Professor	
3. As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais	Discordo	N	5	0	0	5	
		%	12,5%	0,0%	0,0%	5,0%	
	Concordo	N	24	20	26	70	
		%	60,0%	66,7%	86,7%	70,0%	
	Concordo totalmente	N	11	10	4	25	
		%	27,5%	33,3%	13,3%	25,0%	
<b>Total</b>	N	40	30	30	100		
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	11,876	4	<b>,018</b>
Razão de probabilidade	13,740	4	,008
Associação Linear por Linear	,000	1	1,000
N de Casos Válidos	100		

Tabela 55: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais”

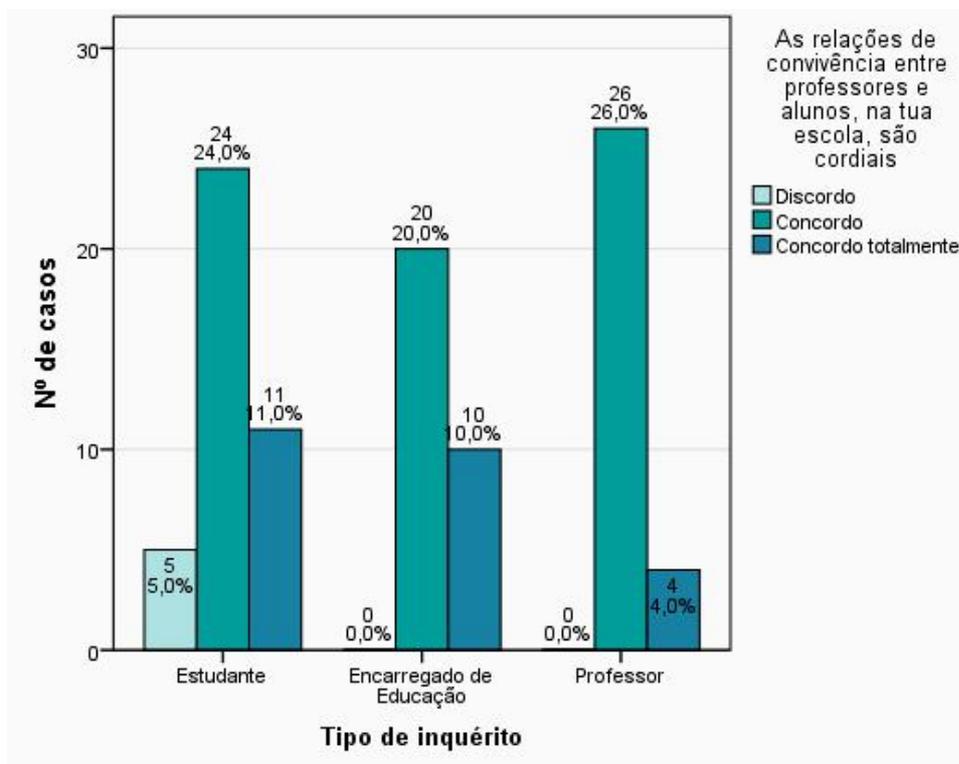


Gráfico 4: Questão: “As relações de convivência entre professores e alunos, na tua escola, são cordiais”

Estudando a variável “*Nesta escola, fazem-se cumprir as regras*”, através dos resultados apresentados na tabela 55, é possível observar que os encarregados de educação têm uma opinião positiva em relação ao afirmado, com 70% a concordar e 26,7% a concordar totalmente. Apenas 3,3% discorda parcialmente com a afirmação.

A distribuição das opiniões dos estudantes e dos professores é semelhante, existindo 30% (em ambos) que discordam em parte com a afirmação e 70% que concorda com o afirmado (total ou parcialmente). Desta margem de inquiridos, observamos que os estudantes têm 10% de inquiridos que concorda totalmente com o afirmado.

Comparando os diferentes grupos, embora na maioria todos tenham uma opinião positiva (concordam em parte), podemos observar uma nítida diferença na percentagem de respostas negativas dos encarregados de educação e dos grupos que estão em maior contacto com o ambiente da escola, professores e alunos (3,3% contra 30%).

			Tipo de inquérito			Total
			Estudante	Enc. Educação	Professor	
<b>4. Nesta escola, fazem-se cumprir as regras</b>	Discordo	N	12	1	9	22
		%	<b>30,0%</b>	<b>3,3%</b>	<b>30,0%</b>	<b>22,0%</b>
	Concordo	N	24	21	21	66
		%	<b>60,0%</b>	<b>70,0%</b>	<b>70,0%</b>	<b>66,0%</b>
	Concordo totalmente	N	4	8	0	12
		%	<b>10,0%</b>	<b>26,7%</b>	<b>0,0%</b>	<b>12,0%</b>
<b>Total</b>	N	40	30	30	100	
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	16,263	4	<b>,003</b>
Razão de probabilidade	20,938	4	,000
Associação Linear por Linear	,174	1	,677
N de Casos Válidos	100		

Tabela 56: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “*Nesta escola fazem-se cumprir as regras*”

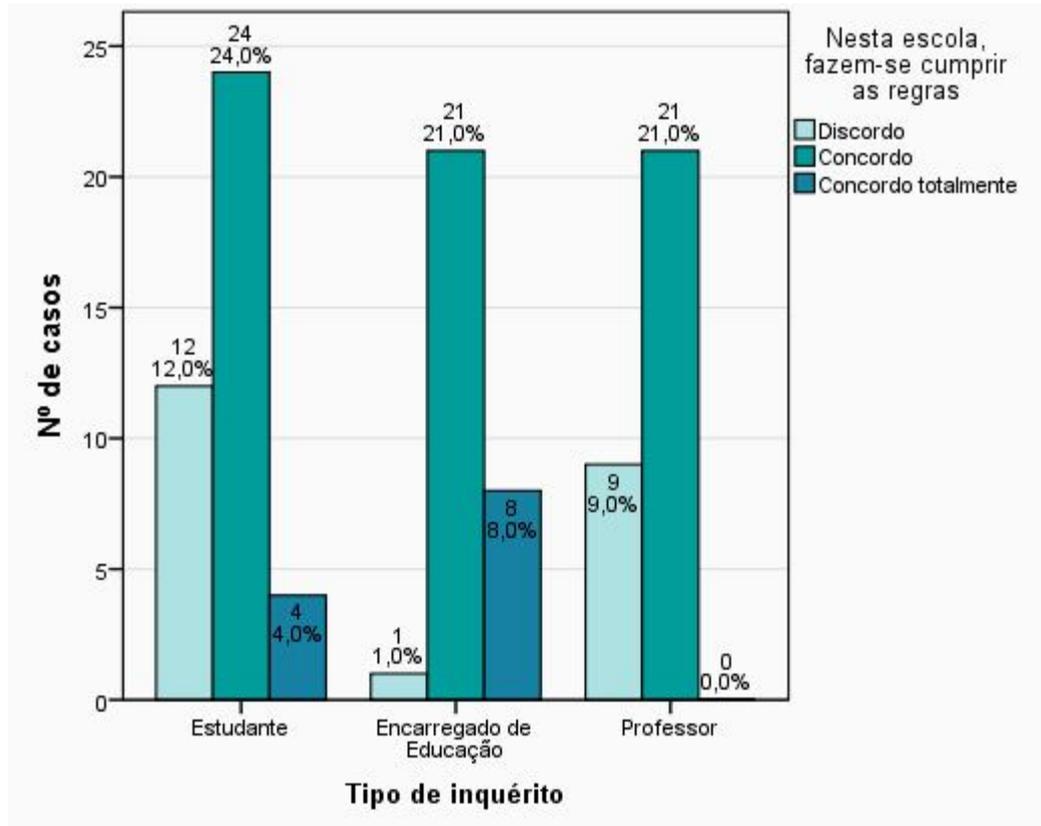


Gráfico 5: Questão: “Nesta escola fazem-se cumprir as regras”

Através dos resultados recolhidos da variável “*Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina*”, presentes na tabela 56, é possível identificar que os estudantes são o grupo que melhor se identifica com a afirmação, 57,5% concorda e 30% concorda totalmente. Apenas 12,5% discorda em parte com o afirmado.

Os encarregados de educação, na sua maioria (62,1%) concordam com o afirmado, 6,9% concordam totalmente e 31% discordam.

Os professores são os únicos que apresentam algum indivíduo que discordo totalmente (3,4%), juntando-se 37,9% que também discordam em parte com este ponto. No entanto, a maioria (48,3) concorda com a afirmação e 10,3% concorda totalmente.

Comparando as opiniões recolhidas, podemos considerar os alunos como o grupo que melhor concorda com o afirmado, existindo mesmo 30% que concorda totalmente e apenas 12,5% que discorda). Contrastando com os alunos, os outros grupos apresentam maiores percentagens de indivíduos que não concordam em parte com a afirmação. No geral, independentemente do tipo de questionário, a maioria concorda com o estabelecido.

			Tipo de inquérito			Total
			Estudante	Enc. Educação	Professor	
6. Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina	Discordo totalmente	N	0	0	1	1
		%	0,0%	0,0%	3,4%	1,0%
	Discordo	N	5	9	11	25
		%	12,5%	31,0%	37,9%	25,5%
	Concordo	N	23	18	14	55
		%	57,5%	62,1%	48,3%	56,1%
	Concordo totalmente	N	12	2	3	17
		%	30,0%	6,9%	10,3%	17,3%
<b>Total</b>		N	40	29	29	98
	%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	13,986 <sup>a</sup>	6	,030
Razão de probabilidade	14,437	6	,025
Associação Linear por Linear	10,452	1	,001
N de Casos Válidos	98		

Tabela 57: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina”

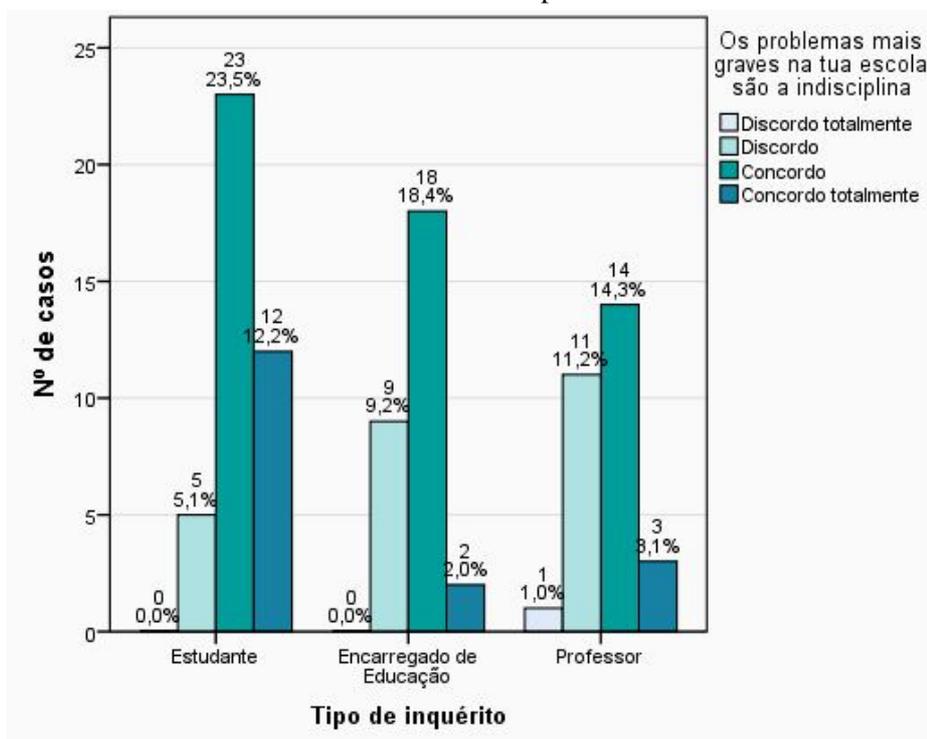


Gráfico 6: Questão: “Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina”

Estudando a variável “A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola” podemos distinguir dois grandes grupos de opiniões: a dos alunos e a dos outros dois grupos.

Os professores e encarregados de educação apresentam apenas opiniões positivas, existindo um equilíbrio entre o número de opiniões que concordam em parte e as que concordam totalmente (56,7% contra 43,3% nos encarregados de educação e 46,7% contra 53,3% nos professores).

Os estudantes são o único grupo a ter elementos que discordam com o sugerido, 10% discorda totalmente e 12,5% discorda em parte). Tal como os outros, apresentam cerca de 50% de inquiridos que concordam (exactamente 52,5%), mas apresentam uma margem que concorda totalmente mais reduzida (25%).

Comparando os grupos, podemos identificar os estudantes como os únicos com uma opinião negativa relativamente a esta afirmação. A percentagem dos que concordam é aproximada à observada nos outros grupos, no entanto, a percentagem que concorda totalmente é cerca de metade da observada nos outros grupos. A maioria dos encarregados de educação (56,7%) e professores (53,3%) têm uma opinião diferente, mas em ambos os casos positiva (concordam total ou parcialmente).

			Tipo de inquérito			Total
			Estudante	Enc. Educação	Professor	
<b>16. A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola</b>	Discordo	N	4	0	0	4
	totalmente	%	<b>10,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>4,0%</b>
	Discordo	N	5	0	0	5
		%	<b>12,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>5,0%</b>
	Concordo	N	21	17	14	52
		%	<b>52,5%</b>	<b>56,7%</b>	<b>46,7%</b>	<b>52,0%</b>
	Concordo	N	10	13	16	39
	totalmente	%	<b>25,0%</b>	<b>43,3%</b>	<b>53,3%</b>	<b>39,0%</b>
<b>Total</b>	N	40	30	30	100	
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	17,527	6	<b>,008</b>
Razão de probabilidade	20,649	6	,002
Associação Linear por Linear	12,573	1	,000
N de Casos Válidos	100		

Tabela 58: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola”

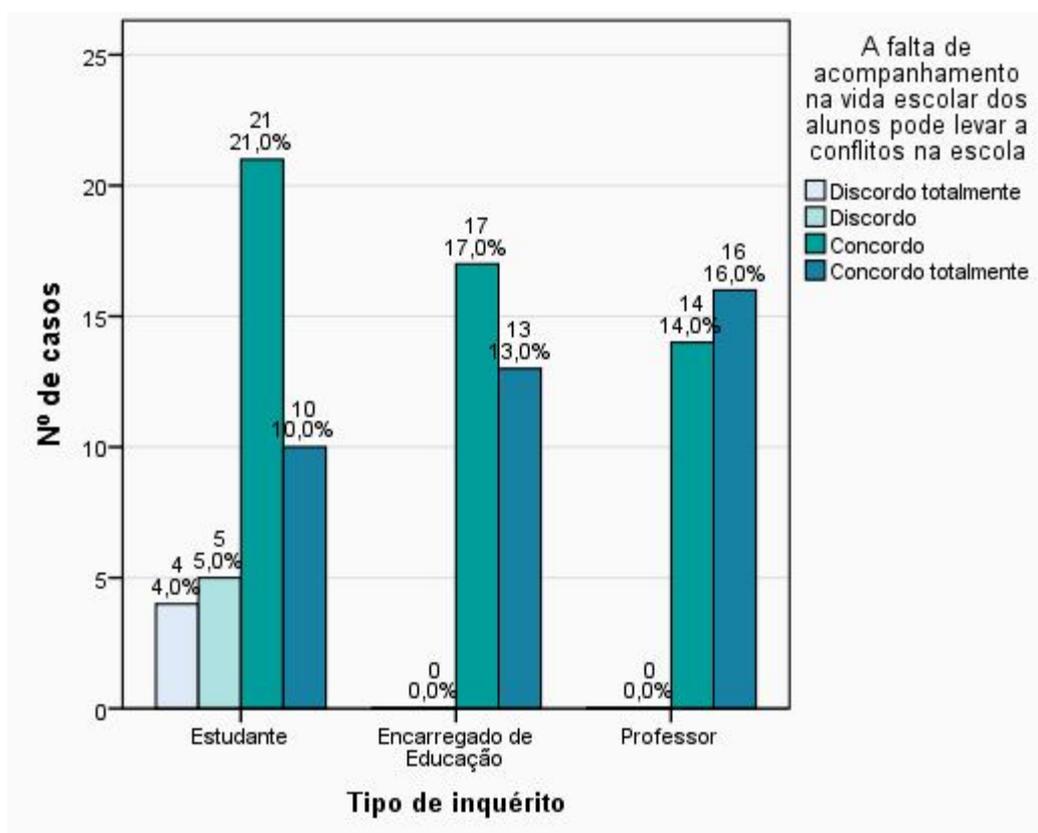


Gráfico 7: Questão: “A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola”

### 1.3.2. Análise do grupo de questões C – Conflitos na Escola

Analisando o segundo grupo de questões (grupo C – Conflitos na Escola) através do teste de Qui-quadrado de Pearson, podemos observar que existem treze variáveis que não apresentam diferenças estatisticamente expressivas entre os grupos da amostra analisados. Por outro lado, existem cinco variáveis que apresentaram diferenças

significativas entre os grupos da amostra e que serão alvo de um estudo mais aprofundado.

As variáveis que apresentaram diferenças significativas de 95% no teste de Qui-quadrado de Pearson foram: 9 - *Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros*; 11- *A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina*; 15 - *Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a)*; 16 - *Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) diretor(a) de turma*; 17 - *A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais*;

Variáveis	X <sup>2</sup>	gl	P
1 Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola são de carácter grave	9,618	6	,142
2 São as agressões verbais que mais acontecem	10,806	6	,095
3 As agressões físicas ocorrem com frequência	3,281	4	,512
4 É no espaço do recreio ou nos corredores entre salas de aula que ocorrem esses conflitos	10,898	6	,092
5 Os conflitos ocorrem durante as aulas	4,946	4	,293
6 A intolerância é uma das principais causas dos conflitos	7,194	6	,303
7 A principal razão dos conflitos entre alunos é a intriga entre eles	4,944	6	,551
8 A disputa de notas entre alunos leva ao conflito	9,761	6	,135
9 Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros	<b>19,557</b>	<b>6</b>	<b>,003</b>
10 O desrespeito pelas regras leva a situações de conflito entre os alunos e os elementos da comunidade escolar	3,16	6	,789
11 A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina	<b>10,092</b>	<b>3</b>	<b>,018</b>
12 Existem alunos vítimas de conflito	5,912	6	,433
13 Há alunos que já foram insultados e ameaçados verbalmente	5,388	3	,146
14 Os alunos vítimas de conflito recebem conta-los a alguém	2,31	3	,511
15 Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a)	<b>8,406</b>	<b>2</b>	<b>,015</b>
16 Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) diretor(a) de turma	<b>22,105</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
17 A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais	<b>20,56</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
18 Quando os alunos se encontram em situação de conflito, dirigem-se ao GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno)	5,248	3	,155

Tabela 59: Tabela de contingência relacionando o grupo de questões C com o tipo de inquérito

Observando o quadro x, resultado do teste de Qui-quadrado de Pearson relativo à variável “*Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros*”, podemos observar que existem comportamentos muito distintos entre os grupos.

A maioria dos estudantes concorda com a afirmação proposta (55%), para além dos 15% que concordam completamente. A percentagem dos que discordam totalmente chega aos 5% e 25% discorda parcialmente.

Os encarregados de educação apresentam 50% de indivíduos que concordam com a afirmação, contrariando 36,7% que discorda. Além disso, existem ainda 6,7% que concordam totalmente e 6,7% que discordam totalmente.

Os professores são os únicos que não concordam totalmente e apenas 20% concorda com a afirmação. A maioria, 63,3%, discorda com o sugerido e 16,7% discorda totalmente.

Comparando os diferentes grupos da amostra, podemos observar que a maioria dos professores (63,3%) tem opinião contrária aos outros grupos e que apresentam a opinião mais negativa. Por outro lado, os alunos são os que mais se identificam com a afirmação, existindo 15% que concorda totalmente.

			Tipo de inquérito			Total
			Estudante	Enc. Educação	Professor	
<b>9. Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros</b>	Discordo totalmente	N	2	2	5	9
		%	<b>5,0%</b>	<b>6,7%</b>	<b>16,7%</b>	<b>9,0%</b>
	Discordo	N	10	11	19	40
		%	<b>25,0%</b>	<b>36,7%</b>	<b>63,3%</b>	<b>40,0%</b>
	Concordo	N	22	15	6	43
		%	<b>55,0%</b>	<b>50,0%</b>	<b>20,0%</b>	<b>43,0%</b>
	Concordo totalmente	N	6	2	0	8
		%	<b>15,0%</b>	<b>6,7%</b>	<b>0,0%</b>	<b>8,0%</b>
<b>Total</b>	N	40	30	30	100	
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	19,557 <sup>a</sup>	6	,003
Razão de probabilidade	21,741	6	,001
Associação Linear por Linear	16,439	1	,000
N de Casos Válidos	100		

Tabela 60: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros”

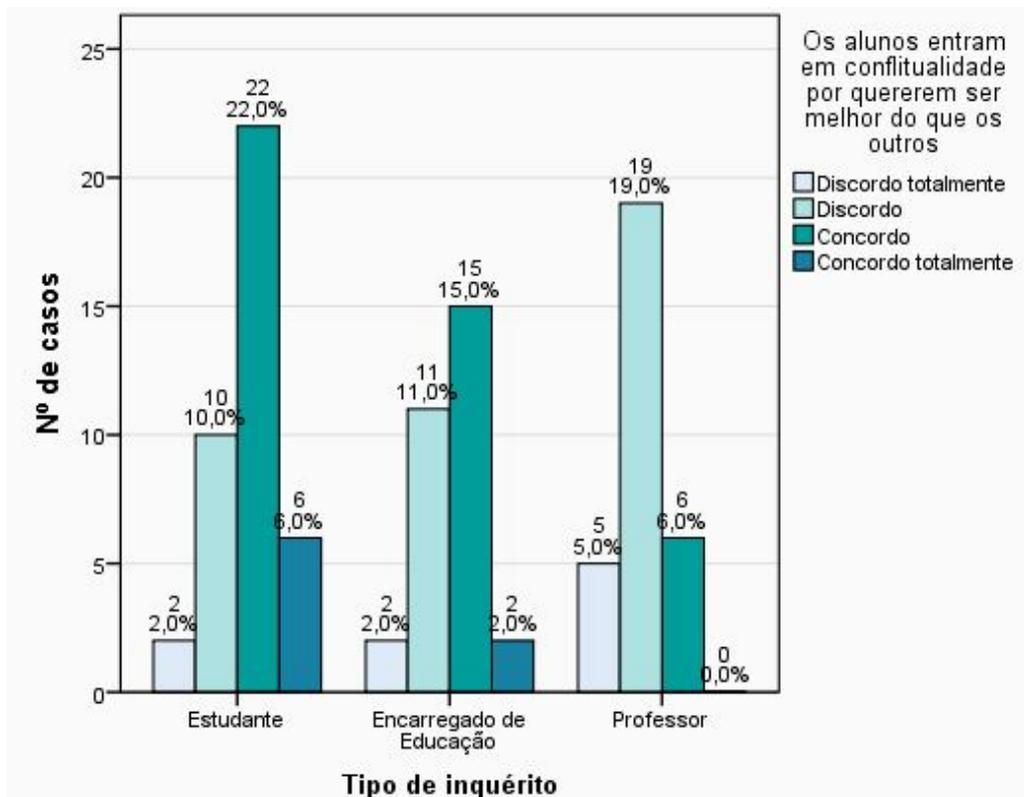


Gráfico 8: Questão: “Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros”

A variável “A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina” foi apenas apresentada nos questionários de encarregados de educação e professores, assim o quadro x apresenta os resultados obtidos para estes dois grupos.

Observando os resultados, podemos considerar que este ponto tem o apoio da maioria dos encarregados de educação e professores. Dos encarregados de educação, 66,7% concorda em parte com a afirmação e 13,3% concorda totalmente. Apenas 3,3% discorda totalmente e 16,7% discorda em parte. O grau de concordância entre os professores é ainda maior, existindo 50% que concorda totalmente do afirmado e 36,7% que concorda parcialmente. Apenas 13,3% discorda e não existe nenhuma opinião que discorde totalmente.

Podemos concluir que ambos os grupos concordam com este ponto. No entanto, enquanto a maioria dos encarregados de educação (66,7%) se identifica parcialmente, a maioria dos professores (50%) é da opinião que a afirmação se encontra totalmente correcta.

			Tipo de inquérito		Total
			Enc. Educação	Professor	
<b>11. A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina</b>	Discordo totalmente	N	1	0	1
		%	<b>3,3%</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,7%</b>
	Discordo	N	5	4	9
		%	<b>16,7%</b>	<b>13,3%</b>	<b>15,0%</b>
	Concordo	N	20	11	31
		%	<b>66,7%</b>	<b>36,7%</b>	<b>51,7%</b>
	Concordo totalmente	N	4	15	19
		%	<b>13,3%</b>	<b>50,0%</b>	<b>31,7%</b>
<b>Total</b>		N	30	30	60
		%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	10,092 <sup>a</sup>	3	<b>,018</b>
Razão de probabilidade	10,931	3	,012
Associação Linear por Linear	6,231	1	,013
N de Casos Válidos	60		

Tabela 61: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina”

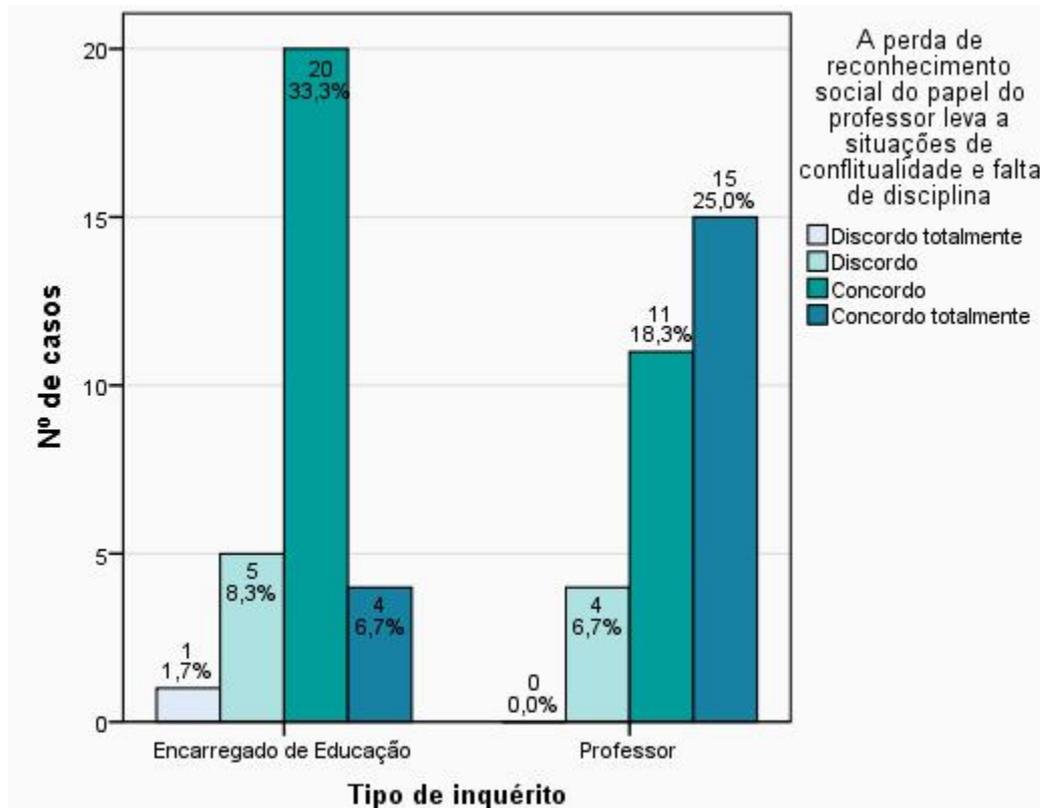


Gráfico 9: Questão: “A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina”

A variável “Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a)”, de carácter exclusivo a professores e estudantes, registou na sua maioria, independentemente do tipo de inquérito, “concordo” como resposta mais comum. Nenhum indivíduo negou totalmente o afirmado. Dos estudantes, apenas 12,5% não viram a sua opinião reflectida na afirmação, sendo que 57,5% concordou em parte e 30% concordou totalmente.

A maioria dos professores (73,3%) concorda parcialmente com este ponto e 3,3% concorda totalmente. A opinião dos professores que discordam com o afirmado representa 23,3%.

Relacionando os grupos, podemos ver que na maioria concordam parcialmente com a afirmação, no entanto, os alunos apresentam uma maior margem de indivíduos

que concordam totalmente com a afirmação. Os professores apresentam maior número de críticos (discordam parcialmente).

			Tipo de inquérito		Total
			Estudante	Professor	
<b>15. Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a)</b>	Discordo	N	5	7	12
		%	<b>12,5%</b>	<b>23,3%</b>	<b>17,1%</b>
	Concordo	N	23	22	45
		%	<b>57,5%</b>	<b>73,3%</b>	<b>64,3%</b>
	Concordo totalmente	N	12	1	13
		%	<b>30,0%</b>	<b>3,3%</b>	<b>18,6%</b>
<b>Total</b>		N	40	30	70
		%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	8,406 <sup>a</sup>	2	<b>,015</b>
Razão de probabilidade	9,895	2	,007
Associação Linear por Linear	6,657	1	,010
N de Casos Válidos	70		

Tabela 62: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a)”

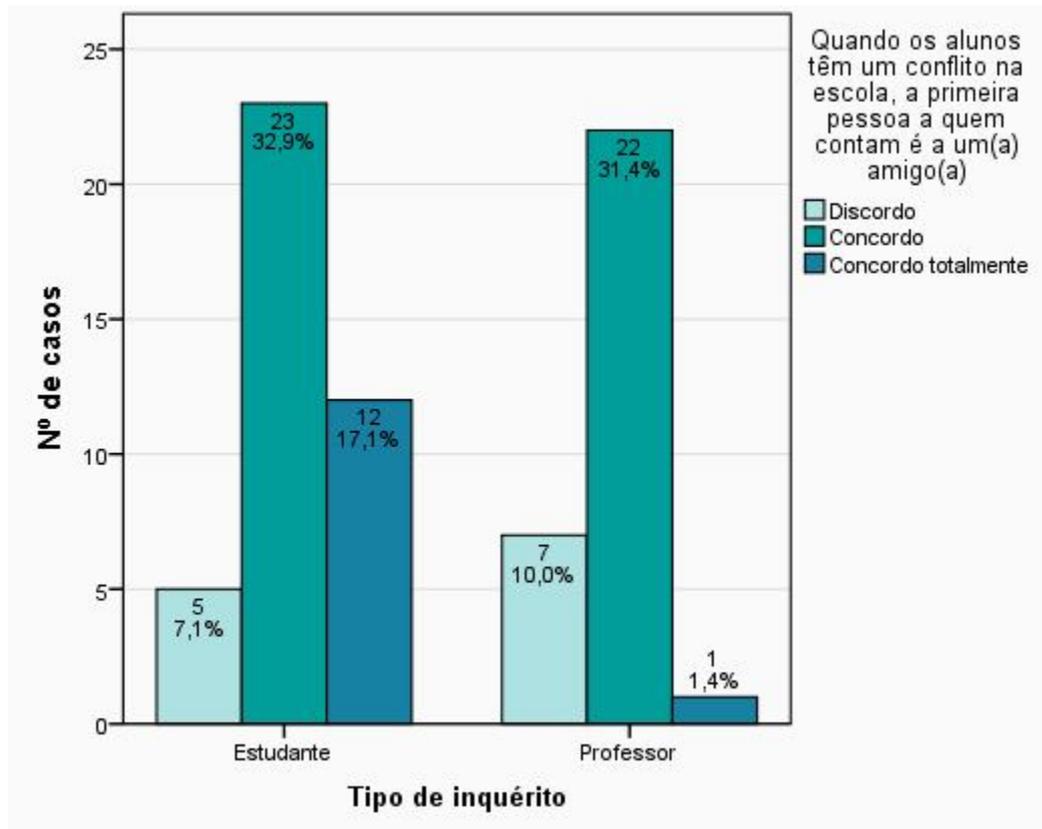


Gráfico 10: Questão: “Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a)”

Analisando o ponto “Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) director(a) de turma” podemos observar que estudantes e professores têm opiniões distintas.

Os professores estão divididos nesta questão, apresentando 50% que concorda parcialmente e 50% que discorda parcialmente com a proposta.

Os alunos, na sua maioria, têm uma opinião negativa relativamente à afirmação. A maioria discorda (50%) e outros 22,5% discordam totalmente. Apenas 10% está de acordo e 17,5% concorda totalmente.

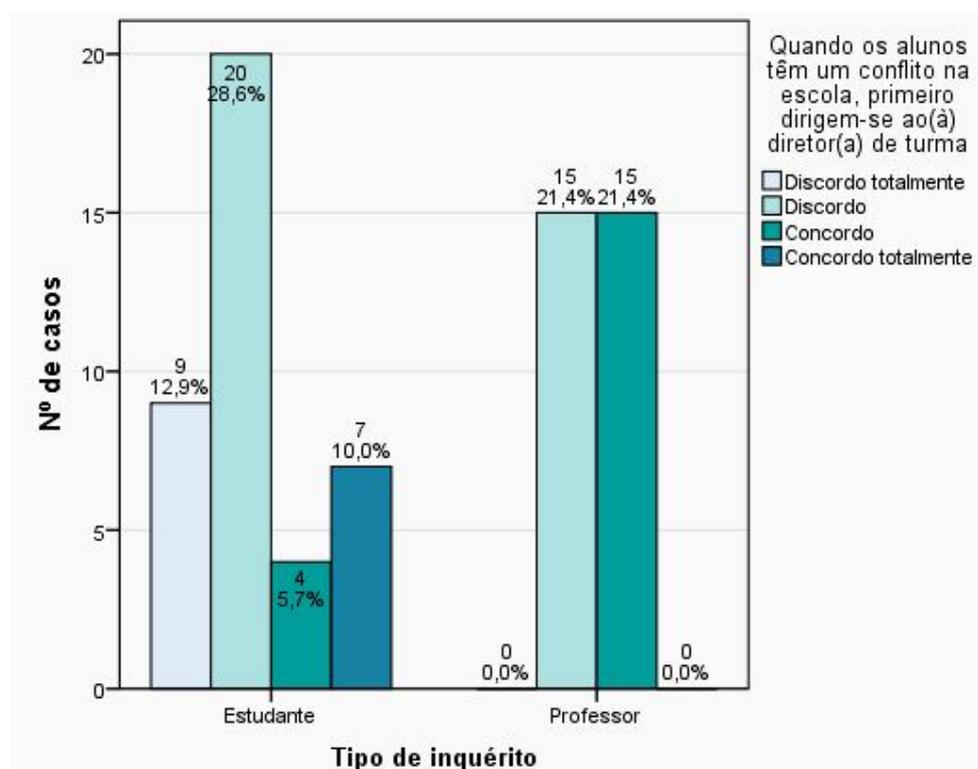
Comparando grupos, podemos ver que, se por um lado, os professores estão indecisos quanto a esta questão, os alunos parecem discordar com o sugerido, sendo opinião da maioria “Discordo” (50%), seguida por “Discordo totalmente” (22,5%).

			Tipo de inquérito		Total
			Estudante	Professor	
16. Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) diretor(a) de turma	Discordo totalmente	N	9	0	9
		%	22,5%	0,0%	12,9%
	Discordo	N	20	15	35
		%	50,0%	50,0%	50,0%
	Concordo	N	4	15	19
		%	10,0%	50,0%	27,1%
	Concordo totalmente	N	7	0	7
		%	17,5%	0,0%	10,0%
<b>Total</b>	N	40	30	70	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	22,105 <sup>a</sup>	3	,000
Razão de probabilidade	28,247	3	,000
Associação Linear por Linear	1,873	1	,171
N de Casos Válidos	70		

Tabela 63: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) director(a) de turma”

Gráfico 11:



Questão: “Quando os alunos têm um conflito na escola, primeiro dirigem-se ao(à) director(a) de turma”

Finalmente, a última variável em estudo neste grupo de questões, “A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais”, volta a confirmar que os alunos têm opinião diferente dos professores.

Segundo 35% dos estudantes inquiridos, a afirmação está parcialmente correcta (concordam) e 15% concorda totalmente. Por outro lado, 22,5% rejeita totalmente a afirmação e 27,5% discorda parcialmente.

Os professores têm uma perspectiva mais negativa, sendo que 76,7% discorda com o afirmado, contrariada por 23,3%. Nenhum professor discordou ou concordou totalmente deste ponto.

Confrontando as opiniões recolhidas, podemos ver que os estudantes não têm uma inclinação positiva ou negativa face à afirmação, no entanto, a maior percentagem encontrada pertence aos indivíduos que concordam em parte com a afirmação. Por outro lado, a maioria dos professores (76,7%) é de opinião contrária, discordando da afirmação.

			Tipo de inquérito		Total
			Estudante	Professor	
<b>17. A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais</b>	Discordo totalmente	N	9	0	9
		%	<b>22,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>12,9%</b>
	Discordo	N	11	23	34
		%	<b>27,5%</b>	<b>76,7%</b>	<b>48,6%</b>
	Concordo	N	14	7	21
		%	<b>35,0%</b>	<b>23,3%</b>	<b>30,0%</b>
	Concordo totalmente	N	6	0	6
		%	<b>15,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>8,6%</b>
<b>Total</b>		N	40	30	70
		%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

(continua)

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	20,560 <sup>a</sup>	3	,000
Razão de probabilidade	26,067	3	,000
Associação Linear por Linear	,949	1	,330
N de Casos Válidos	70		

Tabela 64: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais”

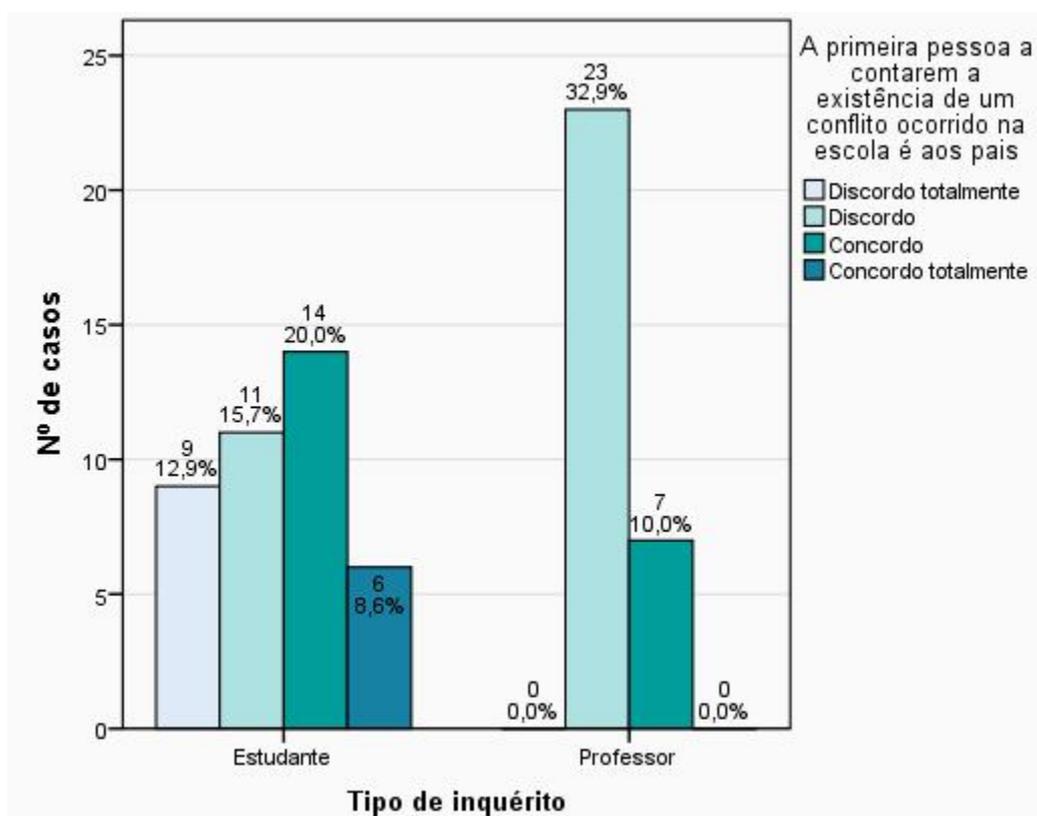


Gráfico 12: Questão: “A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais”

### 1.3.3. Análise do grupo de questões D – Resolução de conflitos e Mediação Escolar

Ao analisarmos o resultado do teste Qui-quadrado de Pearson sobre as questões do grupo D e os tipos de inquérito definidos (tabela 64), podemos identificar três variáveis que apresentam diferenças estatisticamente significativas e, por isso, deverão

ser analisadas. Assim, existem outros doze itens que não apresentaram diferenciações suficientemente expressivas.

Os itens que apresentaram diferenças estatisticamente expressivas são: 2 - *As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos*; 6 - *A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos*; 15 - *A mediação contribui para um com ambiente na escola*.

Variáveis	X <sup>2</sup>	gl	P
1 As atividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas	10,426	6	,108
2 As famílias deviam participar ativamente nas atividades escolares dos seus educandos	<b>16,909</b>	<b>6</b>	<b>,010</b>
3 A solução mais adequada para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares (medidas sancionatórias e corretivas)	11,872	6	,065
4 Na escola, os professores deviam ajudar a resolver os conflitos entre os alunos	6,737	4	,150
5 Em situação de conflito os alunos tentam resolvê-la através da agressão física	11,617	6	,071
6 A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos	<b>17,77</b>	<b>6</b>	<b>,007</b>
7 Os alunos intervêm na resolução dos seus conflitos	5,164	2	,076
8 Os alunos deviam ajudar os colegas a resolver os conflitos	5,861	6	,439
9 Deviam procurar-se medidas pacíficas de resolução dos conflitos	3,544	6	,738
10 Os alunos deviam recorrer à mediação para resolverem os seus conflitos	2,057	4	,725
11 A mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos	10,006	6	,124
12 A mediação escolar contribui para a diminuição dos conflitos	9,565	6	,144
13 A mediação entre pares como medida pacífica de resolução de conflitos é a adequada	5,815	6	,444
14 A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola	5,974	3	,113
15 A mediação contribui para um com ambiente na escola	<b>12,676</b>	<b>6</b>	<b>,048</b>

Tabela 65: Tabela de contingência relacionando o grupo de questões D com o tipo de inquérito

O cruzamento da variável “*As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos*” com os tipos de inquérito permitem-nos observar que o sentimento de identificação com a afirmação é transcendente ao perfil do

inquirido, sendo que a maioria dos estudantes e encarregados de educação respondeu “Concordo” e os professores “Concordo completamente”.

Nos alunos, podemos observar que a maioria (57,5%) concorda com a afirmação e outros 30% concordam completamente. Apenas 12,5% discordam com o afirmado e nenhum deles completamente.

Os encarregados de educação concordam na sua maioria (60%), existindo também 33,3% que concorda completamente, 3,3% que discordam e outros 3,3% que discordam totalmente.

Os professores destacam-se dos outros grupos, sendo a resposta 4 (“Concordo completamente”) a mais popular com 70% dos votos. Seguidamente temos os professores que concordam parcialmente com a afirmação (26,7%) e 3,3% que discordam. Nenhum deles discorda por completo.

Comparando os grupos da amostra, é possível observar que a maioria dos professores apoia totalmente que as famílias devam participar nas actividades escolares dos alunos (70%). No caso dos estudantes e dos encarregados de educação, a maioria concorda apenas parcialmente com esta afirmação. Os alunos parecem ser o grupo que mais discorda com o sugerido (12,5%)

			Tipo de inquérito			Total
			Estudante	Enc. Educação	Professor	
<b>2. As famílias devem participar ativamente nas actividades escolares dos seus educandos</b>	Discordo	N	0	1	0	1
	totalmente	%	<b>0,0%</b>	<b>3,3%</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,0%</b>
	Discordo	N	5	1	1	7
		%	<b>12,5%</b>	<b>3,3%</b>	<b>3,3%</b>	<b>7,0%</b>
	Concordo	N	23	18	8	49
		%	<b>57,5%</b>	<b>60,0%</b>	<b>26,7%</b>	<b>49,0%</b>
	Concordo	N	12	10	21	43
	totalmente	%	<b>30,0%</b>	<b>33,3%</b>	<b>70,0%</b>	<b>43,0%</b>
	<b>Total</b>	N	40	30	30	100
		%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

(continua)

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	16,909	6	<b>,010</b>
Razão de probabilidade	16,887	6	,010
Associação Linear por Linear	9,093	1	,003
N de Casos Válidos	100		

Tabela 66: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos”

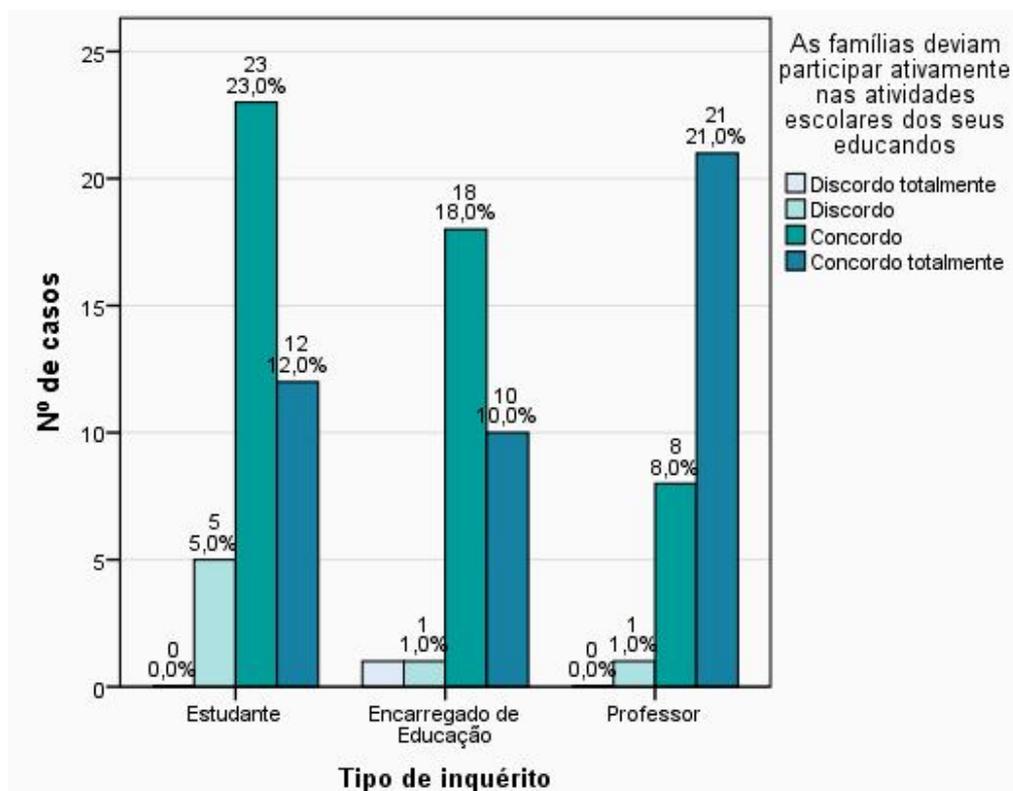


Gráfico 13: Questão: “As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos”

A utilização da agressão verbal como forma mais comum de resolução de conflitos demonstra que na maioria, todos os grupos partilham da mesma opinião. A maioria dos inquiridos parece identificar-se com a proposição, concordando parcialmente com esta.

Os estudantes apresentam a maior margem negativa, face aos outros dois grupos, com 30% de inquiridos a não concordar com a afirmação, dos quais 10% discorda totalmente (20% discorda). No entanto, a maioria concorda (55%), seguidos pelos que concordam totalmente (15%).

Os encarregados de educação apresentam uma opinião mais positiva, sendo que 60% concorda, 33,3% concorda totalmente e apenas 6,7% discorda parcialmente da questão.

Os professores, na sua maioria (76,7%) concorda com este ponto, contrariados pelos 20% que discordam parcialmente. Existem ainda 3,3% que concordam completamente.

Analisando os grupos comparativamente, observamos que na sua maioria, todos os grupos concordam com este ponto. No entanto, os alunos, seguidamente os professores, apresentam uma margem substancial que discorda da afirmação. Os encarregados de educação inquiridos que discordam com a afirmação representam uma percentagem reduzida quando comparada com os outros dois grupos (6,7%).

			Tipo de inquérito			Total
			Estudante	Enc. Educação	Professor	
<b>6. A agressão verbal é a forma mais utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos</b>	Discordo	N	4	0	0	4
	totalmente	%	<b>10,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>4,0%</b>
	Discordo	N	8	2	6	16
		%	<b>20,0%</b>	<b>6,7%</b>	<b>20,0%</b>	<b>16,0%</b>
	Concordo	N	22	18	23	63
		%	<b>55,0%</b>	<b>60,0%</b>	<b>76,7%</b>	<b>63,0%</b>
	Concordo	N	6	10	1	17
	totalmente	%	<b>15,0%</b>	<b>33,3%</b>	<b>3,3%</b>	<b>17,0%</b>
<b>Total</b>	N	40	30	30	100	
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	

(continua)

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	17,770 <sup>a</sup>	6	,007
Razão de probabilidade	20,082	6	,003
Associação Linear por Linear	,547	1	,460
N de Casos Válidos	100		

Tabela 67: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos”

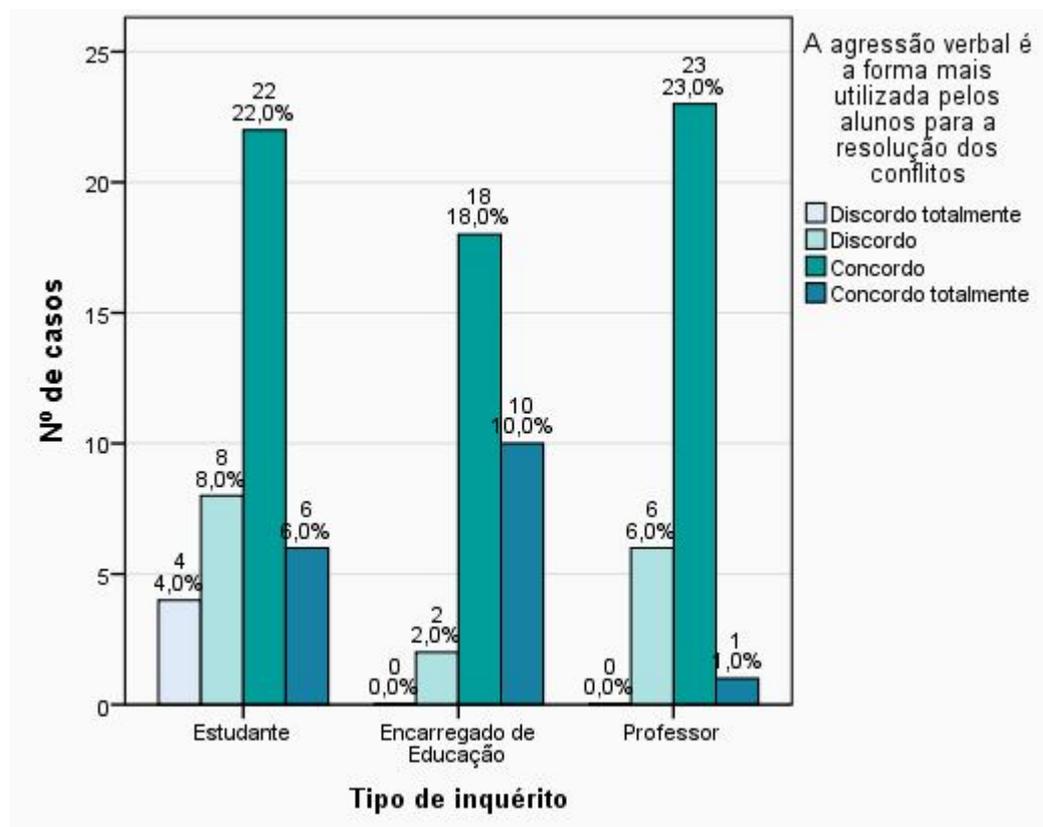


Gráfico 14: Questão: “A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos conflitos”

O último item em análise, “*A mediação contribui para um bom ambiente na escola*”, apresenta uma atitude positiva transcendente à maioria dos inquiridos.

Os estudantes, na sua maioria (65%) concorda completamente com a afirmação, juntando-se 27,5% que concorda em parte. Por outro lado, 5% discorda completamente e 2,5% discorda com este ponto.

Os encarregados de educação não registaram nenhuma ocorrência negativa, pelo que 56,7% concorda com a afirmação e 43,3% concorda totalmente.

Nos professores, apenas 3,4% discordou parcialmente, sendo que a maioria (62,1%) concordou e 34,5% concordou completamente.

Comparativamente, embora os estudantes tenham apresentado uma percentagem com respostas negativas maior que os outros grupos, é pouco relevante, destacando-se este grupo pelo elevado número de inquiridos que concordam completamente com a afirmação. Os outros dois grupos apresentam maior percentagem de inquiridos que apenas concordam parcialmente com a afirmação.

			Tipo de inquérito			Total
			Estudante	Enc. Educação	Professor	
<b>15. A mediação contribui para um bom ambiente na escola</b>	Discordo	N	2	0	0	2
	totalmente	%	<b>5,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,0%</b>
	Discordo	N	1	0	1	2
		%	<b>2,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>3,4%</b>	<b>2,0%</b>
	Concordo	N	11	17	18	46
		%	<b>27,5%</b>	<b>56,7%</b>	<b>62,1%</b>	<b>46,5%</b>
	Concordo	N	26	13	10	49
	totalmente	%	<b>65,0%</b>	<b>43,3%</b>	<b>34,5%</b>	<b>49,5%</b>
	<b>Total</b>	N	40	30	29	99
		%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
<b>Qui-quadrado de Pearson</b>	12,676 <sup>a</sup>	6	<b>,048</b>
Razão de probabilidade	14,240	6	,027
Associação Linear por Linear	1,870	1	,171
N de Casos Válidos	99		

Tabela 68: Teste de qui-quadrado de Pearson para variável “A mediação contribui para um bom ambiente na escola”

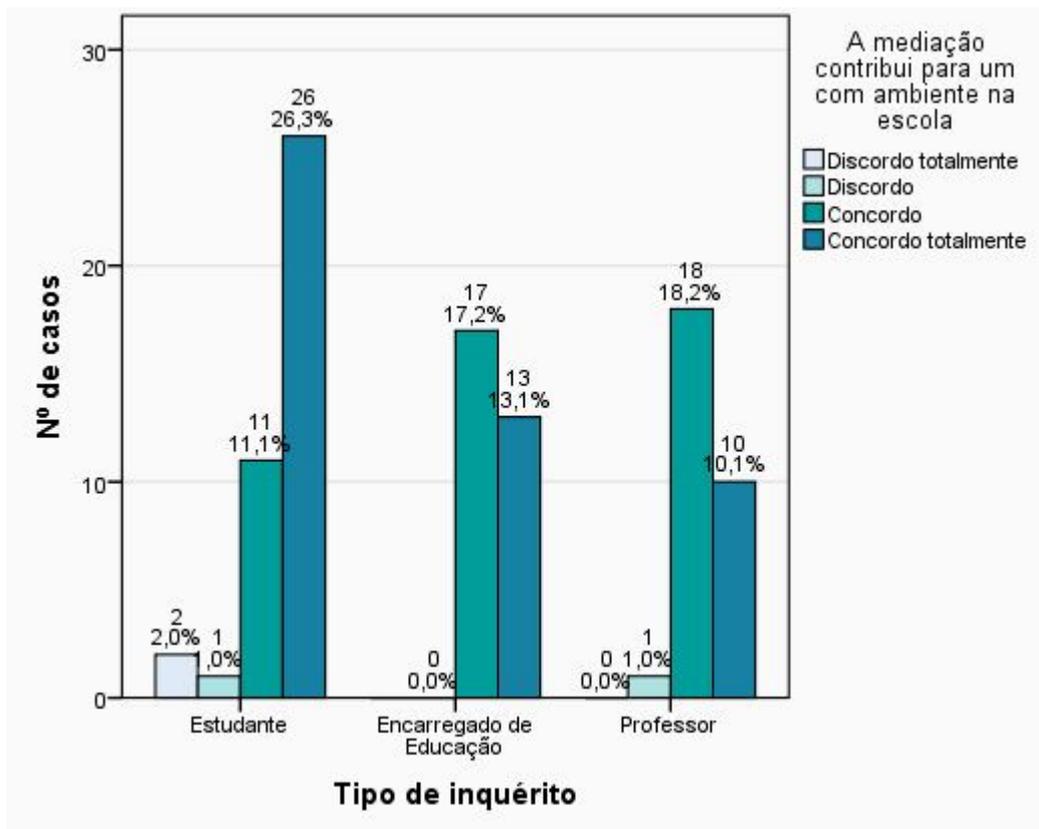


Gráfico 15: Questão: “A mediação contribui para um bom ambiente na escola”

#### 1.4 – Síntese dos dados quantitativos

Em forma de síntese apresenta-se as conclusões dos questionários aplicados nas escolas em estudo. Nesta síntese há o cuidado de apresentar as dimensões que integram o nosso estudo, assim é contemplado:

- A Dimensão referente aos dados de Identificação dos principais inquiridos (Professores, Alunos e Pais ou Encarregados de Educação).
- A Dimensão referente ao ambiente que se vive na escola.
- A Dimensão referente ao conflito na escola.
- A Dimensão referente à resolução de conflitos e a Mediação Escolar.

.Após toda a análise ao nível de estatísticas, com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) e ao programa Excel, e depois de analisados os dados pertinentes ao estudo, procedeu-se a uma descrição em síntese de cada amostra. Para tal recorreu-se a uma tabela com delimitação de cada

Dimensão, onde foram descritas as grandes variáveis em estudo, que por sua vez dão respostas às questões colocadas na nossa investigação.

<b>QUESTIONÁRIOS</b>	
<b>PROFESSORES</b>	<p><b>Identificação:</b> Idades compreendidas entre 20 anos e 50 anos de idade, sendo na maioria de idades entre os 30 a 39 anos de idade, Maioritariamente do sexo feminino. A maioria é licenciada e alguns possuem pós graduação e mestrado, possuindo bastante experiência profissional. Desempenho de outras funções para além do cargo de professor, nomeadamente directores de turma na sua maioria e de coordenadores de grupo disciplinar/departamento.</p>
	<p><b>Ambiente na escola:</b> agradável e favorável à boa convivência entre alunos e professores. Consideram a indisciplina como um dos principais problemas na escola, sendo o conflito entre os alunos, considerado o mais comum. Na escola fazem-se cumprir as regras, mas nem sempre isso acontece. São unânimes a identificar como motivos dos conflitos e da indisciplina a falta de acompanhamento da família na vida escolar do aluno, assim como o tipo de valores transmitidos pela família e a influência dos amigos.</p>
	<p><b>Conflitos na escola:</b> Os professores consideram que os conflitos na escola são de carácter grave, sendo as agressões verbais o tipo de conflito mais frequente entre os alunos, ocorrendo também agressões físicas com alguma frequência. Apontam para o motivo dos conflitos a intolerância, a intriga, o desrespeito pelas regras estabelecidas e a perda de reconhecimento social do papel do professor. Afirmam existirem alunos vítimas de conflito, principalmente alunos alvos de insultos e ameaças verbais e que estas têm medo de contar a alguém. Quando contam, geralmente, contam aos amigos, ao director de turma ou aos pais.</p>
	<p><b>Resolução de conflitos e a Mediação Escolar:</b> Os professores consideram que as actividades extracurriculares e a participação das famílias nas actividades escolares dos seus filhos/educandos funcionam como soluções para a prevenção e resolução de problemas/conflitos. Referem ainda que a forma mais adequada para resolver os conflitos na escola são os processos disciplinares e que os professores deviam ajudar a resolver os conflitos entre os alunos. Afirmam que a agressão verbal e, por vezes a física, é a forma mais comum de</p>

resolução de conflitos entre alunos. A maioria dos professores refere que se deviam adoptar medidas para a resolver pacificamente os conflitos. Foram unânimes em concordar que a mediação entre pares tem funcionado como estratégia na prevenção de conflitos, tendo contribuído para a sua diminuição, indicando que a mediação deverá ser tida como uma ferramenta indicada tanto para a prevenção como para a resolução de conflitos, uma vez que tem ajudado a resolver muitos conflitos na escola. Consideram ainda que a mediação escolar contribui positivamente para um melhor ambiente na escola.

Tabela 69: Síntese de dados quantitativos obtidos nos questionários aplicados a professores

<b>QUESTIONÁRIOS</b>	
<b>ALUNOS</b>	<p><b>Identificação:</b> Idades compreendidas entre 13 anos e 15 anos de idade, sendo maioritariamente do sexo masculino, a frequentar o sétimo ano e o oitavo ano de escolaridade. Vivem na sua maioria com os pais, tendo também na sua maioria só um(a) irmão/irmã, residindo na cidade, a sua maioria.</p>
	<p><b>Ambiente na escola:</b> Os alunos consideram o ambiente na escola agradável existindo uma boa relação de convivência. No entanto, alguns referem não existir uma relação de convivência muito cordial entre professores e alunos. Por vezes não se fazem cumprir as regras. Os problemas mais graves da escola são os casos de indisciplina, considerando-a como o maior problema de convivência, afirmando que os conflitos entre eles são os mais frequentes na escola.</p> <p>Referem que a falta de acompanhamento por parte dos pais na vida escolar dos alunos e os valores transmitidos pela família, pode levar a situações de conflito. Na sua maioria considera que a influência dos amigos e a necessidade de se afirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina.</p>
	<p><b>Conflitos na escola:</b> Os conflitos que se dão com mais frequência na escola são de carácter grave, sendo as agressões verbais o tipo de conflito mais frequentes entre os alunos, ocorrendo também agressões físicas. Apontam para o motivo dos conflitos a intolerância, a intriga e o desrespeito pelas regras estabelecidas.</p> <p>Os conflitos ocorrem, geralmente no recreio, mas também durante as aulas. Afirmam existirem alunos vítimas de conflito, nomeadamente alunos alvos de insultos e ameaças verbais e com receio de conta-los a alguém. Quando contam, geralmente, contam aos amigos, aos pais ou ao director de turma.</p>
	<p><b>Resolução de conflitos e a Mediação Escolar:</b> As actividades extracurriculares e a participação dos pais nas actividades escolares dos seus educandos ajudam a melhorar a convivência na escola.</p> <p>São da opinião que as medidas sancionatórias e correctivas são as mais adequadas e que os professores deviam ajudar os alunos a resolver os seus conflitos.</p> <p>Os alunos normalmente resolvem os seus conflitos através da agressão verbal,</p>

e por vezes, a física. Os alunos intervêm na sua maioria na resolução dos seus conflitos e deviam ajudar os colegas a resolver os conflitos entre eles. No entanto, consideram que se devem adoptar medidas mais pacíficas para resolver os seus conflitos.

Os alunos devem recorrer à mediação, pois consideram a mediação entre pares uma boa medida para a prevenção e resolução dos seus conflitos, pois tem ajudado a prevenir e a resolver os conflitos na escola e, conseqüentemente, através desta medida, os conflitos têm diminuído, contribuindo para um melhor ambiente escolar.

Tabela 70. Síntese de dados quantitativos obtidos nos questionários aplicados aos alunos

<b>QUESTIONÁRIOS</b>	
<b>PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</b>	<p><b>Identificação:</b> Idades compreendidas entre 50 anos e 50 anos de idade, sendo na maioria de idades entre os 30 a 39 anos de idade, maioritariamente do sexo feminino. Uma grande percentagem possui somente o 1º e 2º ciclo de ensino. Têm entre 1 e 2 filhos. Residem na sua maioria na cidade, sendo a sua situação laboral na sua maioria, ou desempregado ou empregado fabril.</p>
	<p><b>Ambiente na escola:</b> O ambiente na escola é agradável e amigoso entre todos os elementos. As relações de convivência são boas e que na escola fazem-se cumprir as regras. O problema mais grave na escola é a indisciplina, sendo os conflitos entre alunos os que mais ocorrem na escola.</p> <p>São unânimes em considerar que a influência da família, no acompanhamento da vida escolar dos alunos pode levar a situações de conflitos e que a influência dos amigos tem um grande papel no comportamento dos alunos. Mencionam a falta de acompanhamento por parte dos pais na vida escolar dos filhos como motivo para a ocorrência de conflitos na escola. A maioria refere que o seu educando se sente bem na escola.</p>
	<p><b>Conflitos na escola:</b> Os conflitos na escola são considerados de carácter grave, sendo as agressões verbais o tipo de conflito mais frequente entre os alunos, ocorrendo também agressões físicas. Apontam para o motivo dos conflitos a intolerância, a intriga, o desrespeito pelas regras estabelecidas e a perda de reconhecimento do papel do professor.</p>
	<p><b>Resolução de conflitos e a Mediação Escolar:</b> As actividades extracurriculares e a participação das famílias nas actividades escolares dos seus filhos ajudam na prevenção e resolução de problemas/conflitos. Referem ainda que a forma mais adequada para resolver os conflitos na escola são os processos disciplinares e que os professores deviam ajudar a resolver os conflitos entre os alunos. Afirmam que a agressão verbal e, por vezes a física, é a forma mais utilizada para os alunos resolverem os conflitos. A maioria refere que se deviam adoptar medidas mais pacíficas para a resolver os conflitos. Foram unânimes em concordar que a mediação entre pares tem funcionado como estratégia na prevenção e resolução de conflitos, tendo contribuído para a sua diminuição.</p>

Consideram ainda que a mediação escolar contribui positivamente para um melhor ambiente na escola.
--

Tabela 71: Síntese dos dados quantitativos obtidos nos questionários aplicados aos Encarregado de Educação

## 2. Apresentação e análise dos dados qualitativos

### 2.1. Entrevistas

As entrevistas constituíram outro instrumento pertinente tendo por base dois objectivos fundamentais: 1) Obter de forma minuciosa informação sobre os conflitos na escola e a forma como estes são resolvidos, assim como a eficácia da Mediação escolar, como estratégia de prevenção e resolução de conflitos; 2) Recolher informação mais específica que complemente os dados quantitativos.

Seguidamente, apresentamos de forma resumida, os resultados que consideramos mais significativos, obtidos através das entrevistas aos cinco intervenientes com conhecimento directo e específico sobre o caso. Para procedermos ao levantamento da informação, utilizamos um processo manual de categorização de informação, com a apresentação de um quadro com “metacategorias” que descrevem as dimensões principais das entrevistas, subdividindo-se estas em categorias, que no seu conjunto dão clareza e explicação aos objectivos da investigação.

Assim, apresentamos a análise das entrevistas nos seguintes quadros esquema, onde se encontra representada cada uma das metacategorias e correspondentes categorias, integrando toda a informação considerada relevante.

<b>1 - METACATEGORIA</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>Entrevista 1 (Psicóloga)</b>	<b>Entrevista 2 (Coordenadora Directores Turma)</b>	<b>Entrevista 3 (Directora da escola)</b>	<b>Entrevista 4 (Directora Turma)</b>	<b>Entrevista 5 (Coordenadora GAA)</b>
<b>Idade</b>	35 anos	51 anos	59 anos	35 anos	37 anos
<b>Tempo de docência</b>	Não se aplica	26 anos	32 anos (matemática)	16 anos	12 anos
<b>Desempenho de outras funções</b>	Não	Assessora técnico-pedagógica/professora Geografia	Não	Directora de Turma; Coordenadora secretaria exames	Não
<b>Tempo no cargo</b>	11 anos	8 anos	25 anos	6 anos	4 anos

<b>2 - METACATEGORIA</b>	<b>O AMBIENTE NA ESCOLA</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>Entrevista 1</b>	<b>Entrevista 2</b>	<b>Entrevista 3</b>	<b>Entrevista 4</b>	<b>Entrevista 5</b>
<b>Ambiente na escola</b>	Bom	Saudável, de interajuda, de amizade	Em geral satisfatório, bom	Bom, Agradável	De uma maneira geral é bom
<b>Relação entre os intervenientes</b>	Bastante positivo. Alguns problemas/conflitos entre professores e alunos e entre os alunos	Funciona como uma família, bom relacionamento professor aluno, professor preocupa-se com o aluno. Entre os alunos alguma agressividade	Há conflitos pontuais. Existem mais conflitos entre os alunos do que entre os restantes membros da comunidade escolar	- Relação de respeito entre professores e alunos - Alunos pacíficos - Alunos aceitam o professor como seu superior	A relação professor aluno não é má dados os contextos sócio educativos e económicos.
<b>Problemas na escola</b>	- Alguns conflitos entre os alunos	Alguma violência e indisciplina, mais	Não existem grandes	A indisciplina/ correria/ gritaria nos	Os maiores problemas são de

	- Incumprimento das regras	fora da sala de aula	problemas. Alguma indisciplina devido a ambientes familiares complicados	corredores em hora de entrada e saída das aulas, alguns conflitos disciplinares que ocorreram em anos anteriores entre alunos e professores, embora todos eles sem confronto físico.	ordem familiar
<b>Convivência entre alunos</b>	- Algumas dificuldades, existem alguns conflitos	- Alguma agressividade entre os alunos	- Alguma conflitualidade	- Um pouco difícil pois existem mais desacatos entre eles, alguns conflitos - Tipo de linguagem, palavras impróprias,	- Entre os alunos é o adequado á sua faixa etária
<b>Papel dos pais/encarregados de educação na educação dos filhos</b>	- Desempenham um papel muito importante, mas devia ser mais activo	- Os pais deviam ser mais responsáveis, mais intervenientes, não deviam ver a escola como um depósito de crianças	- É fundamental, eles têm de acompanhar a vida escolar dos filhos. Os alunos mais problemáticos são aqueles que têm menos apoio dos pais.	- Os pais /EE têm um papel fundamental na escola. Os pais devem estar mais presentes na vida escolar dos seus educandos, acompanha-los. - Envolverem-se nas estratégias a adoptar	- O papel dos pais devia ser o de educar, deviam mostrar autoridade. Os alunos não têm respeito aos professores porque não vêem nos pais autoridade. Deviam aparecer mais na escola e serem mais

				no projecto educativo dos seus educandos	responsáveis pela educação dos filhos.
<b>A influência da participação dos pais dos pais na vida escolar dos alunos e o fenómeno conflito</b>	- Falta de acompanhamento, falha, insuficiência em educar os filhos para o relacionamento interpessoal. Os pais não promovem junto dos filhos as competências sociais.	- Falta de acompanhamento por parte dos pais conduz a situações de conflito	- Pais deviam ser mais responsáveis, mais intervenientes	- Todos os alunos conflituosos são, normalmente, filhos de pais desatentos ou com falta de acompanhamento.	- Falta de acompanhamento leva ao conflito. Conflitos mal resolvidos em casa originam conflitos a escola

<b>3 - METACATEGORIA</b>	<b>OS CONFLITOS NA ESCOLA</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>Entrevista 1</b>	<b>Entrevista 2</b>	<b>Entrevista 3</b>	<b>Entrevista 4</b>	<b>Entrevista 5</b>
<b>Tipos de conflito</b>	- De relacionamento, de carácter pessoal, de personalidade - Verbais	- Agressividade - Relacionamento: dividem-se em género.	- Verbais, o insulto. As agressões físicas. Os disfuncionais	- O barulho/ indisciplina/ correria/ gritaria nos corredores em hora de entrada e saída das aulas, alguns conflitos disciplinares	Originados pela indisciplina
<b>Factores que levam ao conflito</b>	- Desentendimentos,	- Facilitismo, falta de autoridade pelos	- Falta de respeito mútuo	- A falta de interesse pela vida	- Falta de regras - Incivilidade

	filas da cantina, porque outro lhe passou à frente - Comentários entre eles	pais, - Cumplicidade pais /alunos	- Relação pessoal - Incompatibilidades de ideias e de personalidade	escolar leva a que os alunos tenham um comportamento indisciplinado. - No recreio, os conflitos surgem mais por palavras que dirigem uns aos outros, por acusações, pelas intrigas, pelas discussões de futebol e pelos amores	- Desentendimentos - Incompreensão por parte dos professores em relação às atitudes dos alunos
<b>Locais onde ocorrem mais conflitos</b>	- Fora da sala de aula, - Alguns dentro da sala	- Áreas comuns, recreio, átrio da escola	- Espaços de comuns, recreio, sala de convívio, cantina, no bar	- Nos espaços exteriores e corredores, mas também na sala de aula entre professores e alunos.	- Recreio e sala de aula
<b>Vítimas de conflito</b>	- Alguns alunos são vítimas de conflito	- Não existem muitos alunos vítimas de conflitos	- Alguns são vítimas de conflito	- Não existem muitas vítimas de conflito	- Sim devido á percepção que têm do conflito
<b>A quem recorrem as vítimas de conflito</b>	- Ao/à directora de turma	- Ao/à directora de turma	- Ao/à directora de turma	- Ao/à directora de turma - Amigos, professor/a	- Geralmente dirigem-se ao gabinete de apoio ao aluno

4 - METACATEGORIA	RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E A MEDIAÇÃO ESCOLAR				
CATEGORIA	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
<b>Percepção sobre os procedimentos disciplinares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São as medidas mais comuns</li> <li>- Na maioria das vezes não resultam</li> <li>- A solução em relação á conflitualidade resolve-se falando</li> <li>- Devia-se pensar em medidas de carácter preventivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar reduzir as de carácter punitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequadas, mas nem sempre surtem efeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por vezes é necessário, dependendo da gravidade ou se é reincidente,</li> <li>- Devia existir estratégias que levasse o aluno a reconhecer o erro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada medida aplicada a cada caso</li> </ul>
<b>Medidas mais aplicadas para resolver os conflitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medidas punitivas</li> <li>- Devia-se partir pela prevenção, o diálogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medidas de carácter formativo</li> <li>- As medidas correctivas resultam bem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medidas educativas de carácter formativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No Gabinete do aluno através da conversa, da chama de atenção e do diálogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mediação entre pares</li> </ul>
<b>Resolução conflitos mais comuns entre alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De forma agressiva (física e verbal), conversando entre eles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pela agressividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Directamente, agressão verbal e mesmo física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por vezes existe um aluno intermediário e acabam por fazer as pazes ou,</li> <li>- afastam-se e deixam de se falar, tornando-se inimigos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agressão verbal e física</li> </ul>

<b>Soluções mais pacíficas: a mediação entre pares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim são as mais apropriadas, através do diálogo</li> <li>- Promover a reflexão entre ambas as partes, a partilha</li> <li>- Mediação entre pares é uma mais valia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Através do diálogo e chegarem a um acordo mútuo</li> <li>- A mediação entre pares nos casos mais ligeiros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve ensinar-se a resolver os conflitos entre eles de uma maneira menos violenta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mediação ajuda a resolver quando há interesse de ambas as partes,</li> <li>- É a melhor forma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temos de lhes ensinar a comunicação não violenta</li> </ul>
<b>A mediação entre pares na prevenção e resolução de conflitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudar a prevenir e a resolver conflitos de forma mais positiva</li> <li>- Notou-se uma diminuição de conflitos na escola, de carácter menos grave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa estratégia para a prevenção, pois aprendem a conversar e a chegar a acordos que os agrada</li> <li>- Estratégia positiva para saber lidar com o conflito dentro e fora da escola</li> <li>- Na resolução de conflitos, tem funcionado em conflitos de ordem ligeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos tiveram alguma dificuldade em perceberem as regras da mediação, mas parece-me que já se ultrapassou essa fase e agora o ambiente anda mais calmo, penso que se têm prevenido muitos conflitos entre os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mediação funciona muito bem na prevenção, pois evita conflitos futuros mais graves</li> <li>- Tem resultado como resolução de conflitos, pois temos resolvidos alguns conflitos entre alunos através da mediação e sem ter de recorrer a procedimentos disciplinares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem funcionado mais como estratégia de prevenção</li> <li>- Resolve alguns conflitos</li> <li>- Menos processos disciplinares</li> </ul>
<b>Benefícios para os alunos ao recorrer á mediação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição de postura mais dialogante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflectir sobre os seus comportamentos, -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encarar o conflito como algo natural</li> <li>- Aprender a resolvê-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maturidade para enfrentarem os seus problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a comunicar de forma não</li> </ul>

		<p>Valorizar das suas responsabilidades, -</p> <p>- Melhorar das relações entre toda a comunidade</p> <p>- Participar mais activamente na escola</p>	<p>lo através do diálogo</p> <p>- Poder resolver outros conflitos fora da escola</p>		<p>violenta</p> <p>- Aprender a dialogar</p> <p>- Aprender a restaurar amizades</p> <p>- Transformar os alunos em seres humanos melhores</p>
<b>Melhoria do ambiente escolar</b>	<p>- Melhora o ambiente escolar</p> <p>- Melhoria no bem-estar da escola</p>	<p>- Melhoria na capacidade de diálogo e consequentemente num melhor ambiente escolar</p> <p>- Melhoria das relações de convivência dentro e fora da escola</p>	<p>- Ambiente mais calmo</p> <p>- Verificou-se uma melhoria no ambiente escolar</p>	<p>- Sim, melhora o ambiente escolar, afinal é “a conversar é que a gente se entende”</p>	<p>- Construção de uma educação para a paz</p>

## 2.1.1 Análise das entrevistas

### 2.1.1.1. Análise geral da 1ª metacategoria – Identificação:

Fazendo uma análise à metacategoria referente à identificação, podemos verificar que as idades dos entrevistados variam entre os 35 e 59 anos de idade. Possuem largos anos de docência, compreendida entre os 12 e os 32 anos de experiência didáctica, tendo um vasto currículo e uma experiência muito alargada ao nível do ensino, assim como alguma experiência em cargos de importância (gestão de conflitos). De salientar que, os entrevistados com maior tempo de serviço, têm exercido, ao longo dos anos, cargos de direcção e de coordenação. Relativamente à psicóloga, apesar da idade, 35 anos, possui bastante experiência, 11 anos de experiência didáctica e em vários âmbitos, em especial na resolução de conflitos, uma vez que desempenha o cargo nesta escola desde a implementação da estratégia de Medição entre Pares.

### 2.1.1.2. Análise geral da segunda metacategoria – Ambiente na escola:

<b>Contingência de respostas - Síntese de pontos de referência: Ambiente na escola:</b>	
<b>Ambiente na escola</b>	Bom, agradável, saudável.
<b>Relação entre os intervenientes</b>	Positivo, bom relacionamento, alguns conflitos entre professores e alunos; maior número de conflitos é entre os alunos; relação de respeito entre toda a comunidade
<b>Problemas na escola</b>	Conflitos; incumprimento das regras, indisciplina; alguma violência (agressão física); ordem familiar
<b>Convivência entre alunos</b>	Conflitualidade; alguma agressividade verbal e física; própria da idade
<b>Papel dos pais/encarregados de educação na educação dos filhos</b>	Papel importante e fundamental. Devia ser mais activo, deviam de ser mais intervenientes, mais responsáveis, acompanhar mais os filhos, estarem mais presentes.
<b>A influência da participação dos pais dos pais na vida escolar dos alunos e o fenómeno conflito</b>	Pais deviam educar os filhos para o relacionamento interpessoal, promover competências sociais; a falta de acompanhamento dos pais conduz a situações de conflito; devia estar mais responsáveis e estarem mais atentos e acompanhar mais a vida escolar dos filhos.

Tabela 72: Análise geral da segunda metacategoria – Ambiente na escola

As opiniões dos entrevistados são coincidentes quanto ao ambiente que se vive na escola, de uma forma geral consideram o ambiente na escola bom, agradável e bastante salutar. O ambiente que se vive na escola, na sua maioria, é acolhedor, afável, de respeito, funcionando mesmo como uma “família”:

*(...) De uma maneira geral o ambiente aqui na escola é satisfatório, até posso dizer que é considerado bom, em termos relacionais. Relativamente ao ambiente de trabalho, penso que é muito agradável, positivo. As pessoas desenvolvem as suas tarefas da maneira que eu penso que é a mais agradável. Enfim, acho que, pelo menos os ecos que nós temos em relação a quem trabalha aqui, neste momento e também em anos anteriores, é que efectivamente se sentiram bem. (Directora)*

*(...) Descrevo o ambiente como um ambiente saudável, de inter-ajuda, e principalmente de amizade (...). De uma maneira geral, acho que, a nossa escola ainda tem o privilégio de ser, assim, uma família. Eu considero e acho que eh..., preocupamo-nos muito com eles e no fundo começa a ser uma relação de, ganham-se laços de afectividade e isso também nos ajuda a vermos o nosso trabalho de outra maneira, a gostarmos e vermos, assim, um companheirismo entre professores e alunos. (Coordenadora Directores de Turma)*

*(...) De um modo geral o ambiente é bom, as pessoas entendem-se bem, não há conflitos graves e o único problema é o barulho dos corredores quando toca para entrada nas salas de aula e os alunos aguardam a chegada dos professores, ou quando saem das aulas. Penso que este é o momento mais problemático. Contudo, o ambiente entre todos os intervenientes é agradável e de respeito. (Directora de Turma)*

*(...) De uma forma geral o ambiente e as relações interpessoais entre toda a comunidade educativa, eu acho que o balanço é bastante positivo. (Psicóloga)*

Apesar da existência de alguns conflitos entre os vários intervenientes, o ambiente na escola é considerado positivo, existindo um bom relacionamento e de respeito entre toda a comunidade educativa. Os conflitos ocorrem principalmente ao nível dos alunos, por um lado, devido à sua faixa etária e por outro, devido ao tipo de educação que lhes é inculcido pelos pais.

*(...) O relacionamento entre professor aluno, nesta escola, até nem é mau. Isto tem a ver com os contextos sócio educativos e económicos, o que transparece é a educação dos meninos, aquilo que eles são, mas isso não é grave, isso é como é que eles são. A relação até é boa, de um modo geral, claro que há sempre casos pontuais. (Coordenadora GAA)*

*(...) Penso que há uma relação de respeito entre professores e alunos. Estes, embora sejam um pouco barulhentos acatam as ordens dos professores e raramente entram em desacordo. É certo que situações desagradáveis por vezes acontecem mas estas passam-se com alunos que não identificam as regras sociais e as quebram constantemente em qualquer situação. Penso que na nossa escola, de um modo geral os alunos são pacíficos e aceitam o professor como seu superior. (Directora de Turma)*

*(...) Acho que entre professores e alunos há algumas dificuldades que se prende justamente com esta faixa etária dos alunos da nossa escola, que é a adolescência e que tem a ver com alguma dificuldade dos nossos alunos em cumprirem as regras que são exigidas e acho que aí poderemos ter alguma dificuldade e daí poderá haver alguns problemas de relacionamento. (Psicóloga)*

No que diz respeito aos problemas que mais preocupam a escola, ou seja, que preocupam todos os intervenientes nela envolvidos, verificámos que estes se prendem essencialmente com problemas de indisciplina, incumprimento das regras, alguns conflitos entre alunos e de problemas de ordem familiar.

*(...) O problema é mais o saber estar, até fora da sala de aula, porque dentro da sala de aula vão acabando por se portarem melhor. O ambiente deles entre eles fora da sala é mais complicado, existe indisciplina. (Coordenadora Directores de Turma)*

*(...) Acho que existem alguns alunos bastante problemáticos, devido, por um lado, ao ambiente familiar e penso que também devido á sua personalidade, existe um grupo de alunos que são problemáticos, mas não são muitos. (Directora)*

*(...) Os problemas mais graves são talvez os de ordem familiar. O relacionamento que existe nas famílias, depois é transportado para a escola, perturbando, assim os alunos. (Coordenadora do GAA)*

*(...) A existência de alguns conflitos entre alunos e o incumprimento de regras. (Psicóloga)*

Ao nível da convivência entre alunos, os inquiridos focam uma maior conflitualidade entre os próprios alunos, desacatos, tipo de linguagem utilizada, chamando “nomes” e insultos, assim como uma certa agressividade entre eles, tanto a nível físico como verbal. De acordo com um dos entrevistados, estas situações acabam por ser o reflexo da nossa sociedade, exemplos de outras escolas e, pelo facto dos pais não assumirem as suas responsabilidades enquanto educadores. Por outro lado, também é referido que este tipo de comportamentos, por parte dos alunos, é típico desta faixa etária, ou seja da adolescência.

*(...) Entre os próprios alunos há mais conflitualidade, não posso dizer que existe uma grande percentagem, é muito inferior aos cinquenta por cento, de qualquer modo verifica-se mais conflitos entre os alunos do que entre os restantes membros da comunidade. (Directora)*

*(...) A nossa escola não vai fugir à regra das outras e, hoje em dia, neste mundo, estamos a assistir a uma agressividade por parte dos alunos. A nossa escola também está a ter alguns reflexos, não ao nível do que vemos em grandes escolas, mas vemos já que os alunos não têm passividade em ouvir, então fogem logo para a agressividade para a luta, tenho-me apercebido, não em grande percentagens, em grande escala, mas a nossa escola fruto da sociedade que temos e de os pais a fugirem muitas vezes às suas responsabilidades, os alunos vêm a escola como meio de se evidenciarem, de chamar a atenção e antes de reagir não pensam. (Coordenadora Directores de Turma)*

*(...) O relacionamento entre os alunos, na minha opinião e de acordo com os estudos que tenho feito aqui no gabinete, é que é adequado á faixa etária e ao contexto de vivências que eles têm aqui. Se em casa ninguém os ajudar a conviver, eles também não sabem e aqui também ninguém os ensina porque a escola esqueceu-se dessa parte. Apesar da nossa escola ter uma cultura um pouco distinta da maioria das escolas. (Coordenadora GAA)*

*(...) Entre os alunos a convivência é um pouco mais difícil pois existem mais desacatos entre eles. Uns por vezes não gostam dos outros e por essa razão provocam conflitos*

*entre si, embora me esteja a referir a pequenos conflitos e zangas próprias da idade destes alunos. Uma coisa que também não me agrada entre os alunos é a linguagem que por vezes usam quando se dirigem uns aos outros, pois por vezes usam palavras impróprias, feias e nem se dão conta do que estão a dizer pois é-lhes normal falar assim. Contudo, essa linguagem, em minha opinião, agrava os desacatos que por vezes acontecem e faz com que os alunos se enervem mais. (Directora de Turma)*

De uma forma generalizada, verificámos que os inquiridos consideram importante e fundamental o papel dos pais e dos encarregados de educação na educação dos seus filhos. Na sua maioria, referem que os pais e encarregados de educação deviam educá-los para a cidadania, valorizando a escola como local de educação e formação e não como lugar de “depósito”. Apurámos ainda que os pais deviam mostrar mais autoridade perante os filhos, serem mais intervenientes, ou seja, participarem mais na vida escolar dos seus educandos, acompanhando-os mais e, de certa forma serem mais responsáveis, participando activamente na tomada de decisões relativas à escola dos seus filhos e /ou educandos. Serem pais mais presentes e atentos.

*(...) Os pais têm um papel muito importante na educação das crianças, na educação dos filhos. Têm um papel importante na forma como os ajudam, como os educam desde tenra idade a saberem estar com os outros e a saberem relacionar-se com os outros. O seu papel devia ser mais activo, mas infelizmente não tem sido. (Psicóloga)*

*(...) Os pais devem estar mais presentes na vida escolar dos seus educandos, acompanhar os sucessos ou problemas deles, contactar frequentemente com o Director de turma e se possível envolver-se nas estratégias a adoptar no projecto educativo dos seus educandos de modo a contribuírem para o fim de conflitos (se existirem) ou para um melhor sucesso dos alunos. (Directora de Turma)*

*(...) O papel dos pais devia seria de educar. Primeiro deviam mostrar autoridade. Eles não têm respeito aos professores porque não vêm no pai autoridade e segundo, a experiência que eu tenho é que os pais, não querem ser pais. Eles não aprecem à escola, não se responsabilizam e não querem saber, é o laissez faire laissez passer. Se passar de ano está bem, se não passar, paciência. Isso traz-nos muitos problemas. (Coordenadora GAA)*

*(...) É fundamental, eles têm de acompanhar a vida escolar dos filhos, o problema é que realmente esses alunos que são conflituosos, problemáticos são os que não têm apoio dos pais. (Directora)*

*(...) Os pais deviam ser mais responsáveis, mais intervenientes. Não deviam achar que a escola é um depósito, porque, isto é assim, não há regra sem excepção, mas a maioria os pais dos nossos alunos ainda vêem a escola como um depósito, depositam aqui as crianças e quanto mais tempo aqui estiverem, quanto menos férias melhor e não devia ser assim. (Coordenadora Directores Turma)*

No que respeita à participação dos pais na vida escolar dos alunos e a sua influência no fenómeno do conflito, os entrevistados coincidem na afirmação em que a falta de acompanhamento, por parte dos pais e encarregados de educação, na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola. Os pais e/ou encarregados de educação deviam educar os seus filhos e educandos para saberem estar em sociedade e saberem relacionar-se com os outros. Assim, torna-se necessário um maior acompanhamento por parte dos pais e/ou encarregados de educação para a minimizar potenciais situações de conflito. É ainda referido que, como em tudo, também existem excepções, ou seja, alunos cujos pais se preocupam com os filhos e os acompanham e, no entanto, tornam-se alunos conflituosos.

*(...) Quando falamos em falta de acompanhamento, falamos dessa falha ou insuficiência por parte da família em educar as crianças para o relacionamento interpessoal para o saber estar, para o saber ser também, e o saber estar de uma forma geral em sociedade. Nós em psicologia falamos muito das competências sociais. A escola pode educar, deve e educa, ainda que umas de uma forma mais formal, através de programas de competências sociais e outras de uma forma não tão formal, de uma forma mais informal. A escola educa para as competências sociais e a família, os pais, de uma forma informal, claro está, também educam os seus filhos para saberem estar em sociedade para saberem relacionar-se com as outras crianças, saberem relacionar-se com os adultos, de uma forma o mais adequada e o mais ajustável possível. Às vezes, os pais não promovem junto dos filhos estas competências sociais, às vezes isto não é uma área muito valorizada e daí que a formação de uma criança, de um jovem, bem o jovem recebe a influência da escola, dos professores, dos seus colegas, dos funcionários. Mas também e fundamentalmente uma formação que lhes é inculcada pelos pais. Penso que se*

*os pais acompanhassem mais o seus filhos na sua vida escolar, de certo que existiriam menos conflitos na escola. (Psicóloga)*

*(...) penso que todos os alunos conflituosos são, normalmente, filhos de pais desatentos ou com falta de acompanhamento (...). (Directora de Turma)*

*(...) Eu acho que sim, embora também haja excepções, há alunos que são conflituosos e até têm muito acompanhamento por parte dos pais, como em tudo há excepções, mas penso que a falta de acompanhamento também conduz a situações de conflito. (Directora)*

*(...) Pode levar a muitos conflitos. A escola é quase como uma transparência da sociedade, ou seja, a micro sociedade. Posso dizer que o conflito mal resolvido num processo de divórcio entre pai e filho tem-nos trazido para aqui dezenas de problemas para o Gabinete do Aluno. Nós já estamos a passar de resolver o problema para resolver a pessoa, faço-me entender? (Coordenadora GAA)*

*(...) Pode, sim sem dúvida que a falta de acompanhamento dos pais pode levar a conflitos na escola. Pode, porque os pais, ter a conversa com os filhos, perguntar, então correu bem, como é que foi o dia na escola, o que é que tu comeste, com quem estiveste, o que fizeram a determinada disciplina, quer dizer, não é dizer que os pais querem saber tudo, mas isto obriga-os também a saber que estão a ser controlados, a saber que também que tem de dar satisfações e que estão a ser controlados. (Coordenadora Directores de Turma)*

### **2.1.1.3. Análise geral da terceira metacategoria – Os conflitos na escola:**

<b>Contingência de respostas - Síntese de pontos de referência: Os conflitos na escola:</b>	
<b>Tipos de conflito</b>	De relacionamento, de carácter pessoal, de personalidade; dividem-se por género; Verbais – insultos; originados pela indisciplina; alguma agressão física.
<b>Factores que levam ao conflito</b>	Desentendimentos; comentários entre e sobre eles; falta de interesse pela vida escolar; incumprimento das regras; falta autoridade dos pais
<b>Locais onde ocorrem mais conflitos</b>	Fora da sala de aula: corredores, recreio, espaços comuns; sala de aula em menor

	escala
<b>Vítimas de conflito</b>	Não existem muitos alunos vítimas de conflito; Existem alguns, mas devido à percepção que têm do conflito
<b>A quem recorrem as vítimas de conflito</b>	Director/a turma e ao Gabinete Apoio Aluno

Tabela 73: Análise geral da terceira metacategoria – Ambiente na escola

Quanto ao tipo de conflitos mais frequentes na escola, os entrevistados concordam em afirmar que o tipo mais frequente de conflito é de relacionamento entre os alunos. Afirmam ainda que os conflitos estão relacionados com a indisciplina, quebra de regras e também que existem vários tipos de conflito, caracterizados como essencialmente do tipo verbal havendo uma minoria que se transforma em agressividade física (nos alunos mais novos), embora sejam casos raros, de acordo com as opiniões transmitidas pelos entrevistados.

O tipo de conflitos também depende dos locais onde este ocorre, assim como em função do género do seu autor – femininos e masculinos, ou seja, existem tipos de conflitos mais característicos nas meninas e outros tipos de conflitos mais típicos dos meninos, transformando, assim, esta questão numa questão de afirmação de espaço e de competência física – delimitação de espaço no que se refere aos rapazes e de qualidade de presença relativamente às raparigas.

*(...) a maioria dos conflitos ocorre entre colegas. Conflitos de relacionamento. São mais de carácter pessoal, de personalidade (...)* Psicóloga.

*(...) aqueles que ocorrem com mais frequência são os de carácter pessoal e de personalidade, e não tanto os relacionados com a raça ou a religião. Os mais frequentes são os conflitos verbais, por exemplo os insultos, também há os corporais, agressões, mas só um ou outro caso, que são separados por um funcionário ou por um professor. Os disfuncionais que levam à desorganização, penso que esses são os mais comuns (...)* (Directora da Escola).

*(...) Os conflitos mais frequentes aqui na escola são a indisciplina. Mas isso não vejo como um conflito, a indisciplina é mais a ausência ou quebra de regras, especialmente na sala de aula (...)* (Coordenadora GAA).

*(...) Neste último ano tem sido mais a agressividade fora dos da sala de aula, nos espaços livres (...) acho que depende, por exemplo, nas raparigas são mais as roupas e de carácter passional (...) nos rapazes tem mais a ver com o espaço, com o poder, por causa dos cacifos, por causa do futebol (...) (Cordenadora DT)*

*(...) O barulho, a indisciplina, a correria e gritaria nos corredores em hora de entrada e saída das aulas e conflitos entre eles, da forma como se relacionam (...) (Directora de Turma).*

No que concerne aos factores que levam a situações de conflitos, as respostas variam essencialmente entre dois factores: por um lado desentendimentos entre os alunos, incompatibilidade de ideias, falta de respeito mútuo, comentários entre eles e por outro lado, a falta de disciplina, o incumprimento de regras, a falta de interesse pela vida escolar e falta de autoridade por parte dos pais. Um dos entrevistados refere ainda que os professores, por vezes, não se sentem capazes para saber lidar com o conflito. Este é da opinião que os professores deviam receber formação no âmbito da Gestão de Conflitos Escolares.

*(...) fora da sala de aula, por exemplo, nas filas da cantina um colega que lhe passou à frente ou porque no corredor gerou-se um conflito através de um comentário ou comentários, desentendimentos entre eles (...) (Psicóloga).*

*(...) a incompatibilidade ao nível das ideias e mesmo de personalidade entre as pessoas é que leva a ... em aceitar a ideia dos outros, mesmo quando há conflitos entre alunos e professores, eu acho que tem a ver com a relação pessoal, a falta de respeito mútuo (...) (Directora da Escola)*

*(...) a falta de vontade, de interesse e de empenho dos alunos em estarem dentro da sala que os leva a terem um comportamento indisciplinado, barulhento ou até desafiador. Os alunos mais conflituosos costumam ser, do meu ponto de vista, os que têm um pior sucesso escolar e conseqüentemente os que não realizam as actividades propostas na aula. Esses alunos, por não estarem empenhados, distraem-se com facilidade, perturbam os outros, irritam os outros e até os professores o que poderá causar o conflito dentro da sala de aula entre professores e alunos ou entre alunos e alunos. No recreio, os conflitos surgem mais por palavras que dirigem uns aos outros e que não*

*gostam, por acusações muitas das vezes infundadas e falsas, pelo diz que disse, pelas intrigas, pelas discussões de futebol, pelos amores (...) (Directora de Turma).*

*(...) Se calhar o facilitismo, uma falta de responsabilidade dos alunos, falta de autoridade dos pais, existe uma cumplicidade entre os pais e alunos que permite aos alunos ser agressivos (...) (Coordenadora Directores Turma).*

*(...) Em primeiro lugar é a falha de regras, há aqui muita incivilidade. Existe um problema muito grande, o professor devia estar formado para isto, mas não está e um oh!, ou uma forma mais grosseira de responder, o professor encara-a como um ameaça pessoal e não consegue perceber que faz parte do contexto, da educação que o aluno traz, dos valores que ele traz e de outras perturbações que ele traz, o professor tem de saber lidar com isso, sente-se ameaçado sempre. Penso mesmo que, alguns professores, deviam receber formação no âmbito da gestão de conflitos escolares. (Coordenadora GAA)*

Da análise do conteúdo das entrevistas fica-nos também a informação de que os locais onde ocorrem mais conflitos nesta escola são fora da sala de aula, existindo alguns conflitos dentro da sala de aula. No entanto, devemos realçar que essa situação é específica e referida como conflitualidade entre alunos e professores e não tanto entre alunos e seus pares. Um dos entrevistados refere ainda que o conflito, na sala de aula, se deve ao facto de alguns professores, como não conseguirem lidar com o conflito, ocultando-o. O local de maior conflito entre os alunos é indicado como sendo o recreio e os espaços comuns: sala de convívio, cantina, bar e balneários do ginásio. Parece, assim, confirmar-se a tese defendida por alguns investigadores deste assunto (*cf* Ortega, 1994, 1995; Fernández y Quevedo, 1991 *cit. in* Fernández, 1998:186), que apontam como local de ocorrência de maior número de conflitos entre pares o recreio, no Ensino Básico, e os corredores entre as salas de aula, no Ensino Secundário. Estamos, portanto, perante um nível *intermédio* de localização conflitual, visto tratar-se de uma escola em que parte dos alunos se encontram numa fase final do Ensino Básico, prestes a ingressar no Ensino Secundário. Estes alunos mais velhos experimentam já situações de conflito no interior do edifício, embora não ainda com os seus pares. Os autores referenciados indicam também que a tipologia de conflitos depende igualmente do nível etário dos alunos, sendo de natureza física e/ou verbal nos mais novos e atingindo mais o nível

psicológico nos alunos mais velhos. Facto que é reafirmado pelas declarações prestadas nas entrevistas.

*(...) nas áreas comuns, recreio, átrio da escola (...)* (Coordenadora DT).

*(...) Entre alunos e com algum confronto físico, nos espaços exteriores e corredores, neste último, especialmente, entre alunos mais velhos.*

*Entre professores e alunos, na sala de aula, embora estes conflitos não sejam de carácter muito grave (...)* (Directora de Turma.).

*(...) mais na sala de aula e no recreio. Mas mesmo assim, acho que ocorrem mais na sala de aula, embora, cada vez mais ocultos, como as pessoas não sabem lidar com o conflito, escondem-no (...)* (Coordenadora GAA).

*(...) são nos espaços comuns, no recreio, na sala de convívio, na cantina ou no bar, por exemplo. Ou seja, espaços onde se encontra reunido um maior número de alunos (...)* (Directora da Escola).

*(...) geralmente ocorrem fora da sala de aula, principalmente no recreio, mas também ocorrem, de facto, dentro da sala de aula. Nós aqui vemos, por exemplo, aqui no Gabinete de Apoio ao Aluno muitos alunos que são encaminhados para este gabinete por incumprimento de regras que eram exigidas na sala de aula. Por isso os conflitos também ocorrem na sala de aula (...)* (Psicóloga).

A maioria da opinião dos entrevistados foi coincidente ao afirmarem que, uma vez que o conflito existe na escola com tipologias de conflitos diferentes: verbal e físico, também existem algumas vítimas de conflito, embora em pequena escala. No entanto, um dos entrevistados refere que, por vezes os alunos são considerados vítimas de conflito devido à percepção que têm do conflito. O conflito deve ser encarado como algo positivo. A forma como é abordado é que pode ser positiva ou negativa. No entanto, nem sempre isso acontece, tanto por parte dos alunos, como por parte de outros intervenientes.

*(...) a forma de o abordar (conflito) é que pode ser positiva ou negativa. O conflito é bom, é óptimo, porque a escola só cresce se houver conflito, nós aprendemos com as divergências de opiniões, ora eles são vítimas do conflito pela mesma razão que*

*ninguém os ensina, primeiro, o conflito como é visto como negativo, tudo é negativo. A escola, a ideia que passa é que tudo o que se passa é negativo e tem de ser punido, por exemplo se um aluno parte um vidro, vai trabalhar para a cantina, essa não é a minha forma de agir. Se parte um vidro, o aluno tem de o pagar, tem de restaurar. Os alunos têm de ser educados para o conflito, mostrando-lhes que o conflito nem é positivo nem negativo, a forma como nós o abordamos é que é positiva ou negativa e têm que ver que é uma oportunidade de eles crescerem de eles serem maiores, serem uns homenzinhos e umas mulherezinhas. Portanto, eles são vítimas do conflito? São, por causa da concepção que eles têm do conflito e que a própria escola passa. Neste momento o mais importante é educar para o conflito. Deste modo existem muitos alunos vítimas de conflito, porque eles interpretam a divergência de opiniões como um conflito negativo. Além disso, têm adultos a dizer-lhe que sim (...) (Coordenadora GAA).*

*(...) acho que não existem muitos alunos vítimas de conflito. Existem alguns conflitos na escola, mas não me parece que possa dizer que existam muitos alunos vítimas de conflito (...)( Coordenadora DT).*

*(...) muitos ... penso que não. Pelo menos de acordo com o significado da palavra. Existem por vezes alunos que não se dão, ou que não gostam uns dos outros, mas isso não significa que entrem em conflito e sejam consideradas vítimas de conflito (...) (Directora de Turma).*

*(...) Eu acho que há alguns. Sabe, não tenho uma dimensão muito clara sobre isso, mas daquilo que me apercebo e dos alunos que atendo e daquilo que vejo acontecer aqui no Gabinete de Apoio ao Aluno, observo que existem alguns alunos vítimas de conflitos (...) (Psicóloga).*

*(...) alguns, do que me apercebo, não existe assim uma grande quantidade, mas sim alguns são vítimas de conflito (...) (Directora da Escola).*

Quando alguns alunos são vítimas de conflito, os entrevistados são unânimes em considerar que os alunos se dirigem em primeiro lugar à respectiva directora de turma. Contrariamente a esta opinião, um dos entrevistados menciona que quando os alunos se sentem vítimas de conflito, estes dirigem-se ao Gabinete de Apoio ao Aluno.

(...) geralmente dirigem-se aqui ao gabinete. Nós já temos mais de mil e tal alunos que sacham que há conflito, mas acabam por não ser. Temos mais de mil e cem alunos aqui registados, fazem um a triagem e alguns acabam por não ser considerados como estando em conflito com a outra parte (...) (Coordenadora GAA).

(...) inicialmente, penso que têm algum receio em contar, não querem que digam que são queixinhas, como muitas vezes eles próprios dizem. Então preferem ser eles a lidar com a situação, o que nem sempre resulta. Contudo, quando resolvem falar com alguém, rega geral é um com dos seus professores ou, quase sempre, com o **director de turma** (...) Directora de Turma.

(...) alguns receiam contar que são vítimas de conflito, por vezes contam-nos, mas depois pedem para não contarmos a ninguém. Eu penso que a primeira pessoa a quem eles se dirigem é ao **director de turma**, alguns não têm coragem de dizer ao director de turma, há um ao outro que diz aos pais e os pais vêm aqui dizer, mas alguns têm mesmo medo de contar, têm medo das retaliações por parte dos outros (...) (Directora da Escola).

(...) eu acho que acabam por falar todos. Uns mais facilmente, ou seja, de uma forma menos fácil. Ou seja, essa partilha do conflito é mais fácil para uns do que para outros alunos, isso tem a ver com a personalidade de cada aluno, de cada criança. Há aqueles alunos mais introvertidos que demoram a partilhar aquele conflito que estão a viver e há outros que o fazem de uma forma muito mais rápida. Essa partilha, penso que acontece com o Director de Turma. A percepção que tenho é que os alunos se dirigem mais ao Director de Turma. Também o podem fazer com alguns funcionários da escola, porque os funcionários, parece-me que têm uma relação estreita com os alunos, acabam por conhece-los numa dimensão diferente dos professores. Nessa medida, nessa convivência, parece-me que os funcionários também acabam por aperceber-se dos conflitos que os alunos estão a viver e acho que os alunos partilharam esses conflitos com alguns funcionários. Mas relativamente aos professores, acho que será mais com o **Director de Turma**. Claro que também recorrem ao Gabinete de Apoio ao Aluno, falam com os professores que estão aqui. Pelo que apercebo e da articulação que vou tendo com o gabinete, também vêm aqui falar dos seus conflitos (...) (Psicóloga).

(...) eu acho que contam, falam principalmente com a Directora de Turma (...) Coordenadora DT.

#### 2.1.1.4 Análise geral da quarta metacategoria – Resolução de conflitos e a mediação escolar:

<b>Contingência de respostas - Síntese de pontos de referência: – Resolução de conflitos e a mediação escolar</b>	
<b>Percepção sobre os procedimentos disciplinares</b>	As mais comuns, mas nem sempre surtem o efeito desejado; não resultam; cada medida aplicada a cada caso; deviam ser mais preventivas; levar o aluno a reconhecer o erro.
<b>Medidas mais aplicadas para resolver os conflitos</b>	Medidas de carácter formativo; conversa, diálogo; mediação entre pares
<b>Resolução conflitos mais comuns entre os alunos</b>	Pela agressividade: verbal e física.
<b>Soluções mais pacíficas: a Mediação entre Pares</b>	As mais apropriadas são através do diálogo; comunicação não violenta; a mediação entre pares
<b>A Mediação entre Pares na prevenção e resolução de conflitos</b>	Ajuda a prevenir e a resolver conflitos de forma mais positiva, de carácter menos grave; Boa estratégia para a prevenção, pois aprendem a conversar e a chegar a acordos que os agrada e evita conflitos futuros mais graves; Tem funcionado mais como estratégia de prevenção; Existência de menos processos disciplinares; Resolve alguns conflitos Estratégia positiva para saber lidar com o conflito dentro e fora da escola; na resolução de conflitos, tem funcionado em conflitos de ordem ligeira
<b>Benefícios para os alunos ao recorrer à mediação</b>	Aquisição de postura mais dialogante; reflectir sobre os seus comportamentos; maturidade para enfrentar os seus problemas; melhorar as relações entre toda a comunidade; aprender a dialogar e a comunicar de forma não violenta; aprender a restaurar amizades e transformar os alunos em seres humanos melhores
<b>Melhoria do ambiente escolar</b>	Melhora o ambiente escolar; melhora a capacidade de diálogo; construção de uma educação para a Paz.

Tabela 74: Análise geral da terceira metacategoria – Ambiente na escola

Tem sido prática recorrente, nesta escola, assim como na maioria das escolas, a aplicação de procedimentos disciplinares formais previstos nos normativos legais, especialmente quando se trata de resolução de conflitos considerados graves. Os entrevistados percebem unanimemente a influência dos procedimentos disciplinares como sendo pouco benéficos para os alunos, nem sempre surtindo o efeito desejado, não levando à mudança de comportamento por parte do aluno. São ainda da opinião que estas medidas devem ser evitadas e/ou reduzidas. Devendo-se partir mais para o diálogo, para medidas mais de carácter formativo, para a prevenção e para estratégias que levassem o aluno a reconhecer o “erro” ou o seu comportamento inadequado. No entanto, um dos entrevistados é da opinião que todas as medidas devem existir na escola, estas devem estar compartimentadas e devem ser aplicadas de acordo com cada caso. Defende ainda que as medidas têm de ser trabalhadas em colaboração: a punitiva, a correctiva e a mediação.

*(...) sim, este tipo de medida deve ser evitado, só em casos muito graves na nossa escola está a enveredar-se por uma linha mais formativa do que punitiva. Acho que estão a ser uma mais-valia e encaixam perfeitamente no perfil dos alunos (...) (Coordenadora Directores Turma).*

*(...) há situações em que eu considero ser necessário um procedimento disciplinar pois se o aluno é reincidente e não modifica as suas atitudes depois de todas as oportunidades então deve sentir que realmente errou e que alguma coisa está a ser feita a esse respeito. Contudo, nas situações menos graves ou cuja origem não é completamente a maldade, penso que deveriam ser adoptadas estratégias e modos de actuação comuns que levasse o aluno a reconhecer o erro, identificar o problema e ultrapassá-lo e desta forma resolver a situação sem mais punições e conflitos (...) (Directora Turma)*

*(...) são adequadas, mas nem sempre surtem os efeitos que nós pretendemos. Tentamos sempre enveredar por uma linha mais formativa e não tanto punitiva (...) (Directora da Escola).*

*(...) essas medidas, são realmente, as mais comuns, são sanções, são punições, são a retirada de privilégios que os alunos têm, portanto, são privilégios que lhes são retirados. Se funcionam? Bom, às vezes funcionam, mas na maioria das vezes eu penso*

*que não funcionam, os alunos acabam por, bem... muitas vezes, essa medida não leva, na minha opinião, não leva a uma mudança de comportamento. Acho que os alunos acabam por reincidir. Devia-se pensar em medidas mais de carácter preventivo, fazer a tal formação para investir. Penso que a solução para a conflitualidade se resolve falando, conversando de uma forma sincera, fazendo com que os alunos compreendam. Eles compreendem muito bem, eles sabem e têm a noção do que está bem e do que está mal (...)* (Psicóloga).

*(...) ora bem, eu sou a favor do modelo integrado do Torrego, todas na escola têm de estar todas presentes, mas cada uma na sua prateleira. As medidas têm de ser trabalhadas em colaboração e temos de trabalhar a mediação como prevenção, mas não implica que a mediação, depois de ir á mediação não se aplica a medida correctiva e a medida punitiva. Tem de ser um trabalho colaborativo entre as três, não podemos eliminar nenhuma das três se não o sistema ficava manco. Depende das situações, por exemplo o bullying pode vir á mediação, mas a mediação não o resolve por é que é muito difícil por as duas pessoas em frente á outra, talvez o ciclo restaurativo, as conferências de restauração, mas mesmo assim tem de haver uma sanção, nós não podemos eliminar os três, eles têm de estar integrados, começando com a mediação para a prevenção, mas também pode servir para a resolução (...)* (Coodenadora GAA).

Quando questionamos os entrevistados sobre as medidas mais aplicadas na escola para a resolução de conflitos, estes coincidem em afirmar que as medidas mais aplicadas são as de carácter formativo e correctivo, passando também pelo diálogo, a chama de atenção, principalmente no GAA e a Mediação entre Pares.

*(...) as mais comuns são medidas que passam por trabalho comunitários dentro da escola, as formativas, de carácter formativo. Os alunos ao estarem expostos e os outros a ver, estas medidas acabam por resultar positivamente do que ir para casa, às vezes fazer um trabalho escrito. Aquilo que é mais visível pelos outros parece-me que é mais positivo (...)* (Coodenaora Directores Turma).

*(...) o Gabinete de Apoio ao Aluno que tenta resolver as situações pela conversa entre todos, a chamada de atenção, o diálogo. Também através da mediação entre pares (...)* (Directora Turma).

*(...) se o conflito ocorrer dentro da sala de aula, o professor da turma é que toma conta da situação, encaminha o aluno para o Gabinete de Apoio ao Aluno. Mas, são as medidas educativas, de carácter formativo, a cumprir tarefas na cantina, por exemplo, as mais aplicadas. As punitivas, também são aplicadas, mas são aplicadas em casos extremos. Só em casos muito graves é que se parte para a suspensão, mas só em casos extremos (...)* (Directora da Escola).

*(...) a mais praticada aqui na escola é mais a mediação. Prova disso é o número de casos de sanções disciplinares, nós este ano só temos três. Depois temos mais a restauração (...)* (Coordenadora GAA).

No que respeita à resolução de conflitos mais frequente entre os alunos, as entrevistadas coincidem por unanimidade em afirmar que os alunos, na sua maioria, tentam resolver os seus conflitos através da agressividade, tanto verbal como física.

*(...) a maioria das vezes de uma forma agressiva, reagem agressivamente física ou verbalmente ou de uma forma passiva, também temos muitos alunos que vivenciam situações difíceis e resolvem essas situações nada fazendo, de uma forma passiva. Ficam simplesmente à espera, a esperar que o problema passe, esperar que aquele colega não volte a meter-se com ele, por vezes, fingir que não se passe assim nenhum problema de grave e há uma minoria de crianças, de jovens que conseguem resolver o conflito conversando de uma forma mais assertiva, num estilo mais assertivo (...)* (Psicóloga).

*(...) em geral, os alunos resolvem os seus conflitos pela pior via, ou seja, resolvem logo à pancada, ao soco. Como disse anteriormente, os rapazes utilizam mais a força física e fica resolvido, para eles o problema acaba logo ali (...)* (Coodenadora Directores Turma).

*(...) bem, (risos), normalmente, de uma forma directa. Como já disse, às vezes agridem-se verbalmente, ou até, levado ao extremo, mesmo fisicamente (...)* (Directora da Escola).

*(...) em geral, os alunos resolvem mal os seus conflitos porque eles não sabem o que é um conflito e depois parte logo para a agressão verbal ou mesmo física, embora nós estamos a fazer um esforço, mas isto, apesar de já estar implementado, ainda vai*

*demorar uns anos a educá-los para o conflito, a mudar mentalidades e a mudar a cultura de escola (...) (Coodenadora GAA).*

No entanto, esta escola tem procurado estratégias mais ou menos inovadoras e soluções mais pacíficas que possibilitem uma resposta adequada a cada caso e que seja reveladora de consequências de sucesso no combate à conflitualidade dos alunos.

Uma dessas estratégias foi a implementação da “Mediação entre Pares”, no Gabinete de Apoio ao Aluno, pensando que a resolução de conflitos poderá ser melhor gerida por um par do que por um adulto.

Efectivamente, das entrevistas realizadas, todos os entrevistados coincidem no reconhecimento de que medidas mais pacíficas, através da partilha, do diálogo, da reflexão entre ambas as partes envolvidas no conflito, ensinando os alunos a resolver os seus conflitos de maneira menos violenta e, sobretudo, a “Mediação entre Pares”, tem ajudado a diminuir o número de conflitos na escola, sendo um a mais-valia, especialmente nos casos de conflitos denominados mais “ligeiros”.

*(...) mais pacíficas, através do diálogo, promover uma reflexão entre ambas as partes, a partilha, o que levou uma parte e outra, através da mediação, só assim é que é possível: Chegarem a um acordo, desfazerem-se mal entendidos, perceber o que levou a outra parte a dizer ou a fazer ou a ter determinada atitude, acho que a mediação, ou seja, alguém que possa mediar esse conflito seria uma mais-valia (...) (Psicóloga).*

*(...) devíamos ensiná-los a resolver os seus conflitos de maneira menos violenta. Por exemplo, a mediação, estratégia que foi implementada no GAA, o GAA está a funcionar muito bem e segundo tenho conhecimento está a obter bons resultados. Esta estratégia serve para minimizar e evitar mais a existência desses conflitos. E também para procurar os motivos que estejam por detrás dessa ... dessa aparente agressividade. Ou seja, tentar descobrir ... eu acho que é para o aluno se sentir mais acompanhado e que saiba que existe um lugar onde se pode dirigir e ter alguém que ele sinta que pode confiar e desabafar (...) A coordenadora do GAA tem ajudado muito os alunos com a implementação desta estratégia (...) (Directora da Escola).*

*(...) através do diálogo, eles conversarem e tentarem entender-se, chegarem a um acordo mútuo. A mediação é uma estratégia, que penso que está a resultar, tanto a*

*prevenir conflitos, como a resolvê-los, em casos mais ligeiros, claro (...) (Coordanora Directores Turma).*

*(...) sou sempre pela paz! Os conflitos poderiam ser sempre resolvidos se todas as pessoas tivessem boa vontade de parte a parte, se estivessem na disposição de ajudar e compreender os outros e se empenhassem em construir uma melhor escola para todos. A mediação, ou seja, pelo que eu entendo, uma ajuda aos conflituosos de outra pessoa fora do conflito, pode ser a solução se existir predisposição de todas as partes para conversarem, reconhecerem o erro e encontrarem soluções (...) (Directora Turma).*

*(...) sim, sem dúvida. Nós temos de ensinar-lhes a comunicação não violenta, que é fundamental (...) (Coodenadora GAA).*

Relativamente ao recurso da estratégia da “Mediação entre Pares”, esta visa não apenas a resolução de conflitos, mas primordialmente a sua prevenção. Os entrevistados coincidem no entendimento que esta medida ajuda a prevenir e a resolver conflitos na escola de forma mais pacífica. Afirmam ainda que é uma boa estratégia que tem funcionado mais para prevenir conflitos, ou seja, os entrevistados dão mais ênfase à mediação como medida de prevenção do que propriamente como medida de resolução de conflitos. É mencionado que se verifica um ambiente mais calmo na escola, pois através desta estratégia, tem-se prevenido muitos conflitos na escola, tendo-se verificado uma diminuição de ocorrências de situações conflituosas. Esta estratégia é considerada como sendo bastante positiva para saber lidar com o conflito, dentro e fora da escola, prevenindo-o, uma vez que os alunos aprendem a lidar com o conflito, aprendem a conversar e a chegar a acordos e, deste modo, evitar conflitos que, futuramente poderiam levar a conflitos mais graves. Como é referido por um dos entrevistados, com a implementação desta estratégia, tem-se verificado uma diminuição de processos disciplinares. Por outro lado, a maioria dos entrevistados refere ainda que a resolução de conflitos através da mediação entre pares, é vista como eficaz, mas apenas em casos considerados menos graves, resolvendo apenas alguns conflitos. Esta estratégia tem funcionado em conflitos de ordem mais ligeira.

*(...) está a ser uma boa estratégia para a prevenção de conflitos, pois os alunos têm aprendido a conversar e a chegar a acordos que agrada a ambas as partes. Os alunos aprendem a lidar com o conflito, não só na escola, entre colegas, mas também com os*

*adultos, na escola professores e funcionário e fora da própria escola. Sim, penso que os conflitos diminuíram. Os alunos começaram a aprender a dialogar e a conversar, não partem logo para a agressividade e, deste modo, evitam-se conflitos maiores (...)* (Coordenadora Directores Turma).

*(...) a mediação entre pares foi implementada na escola há relativamente pouco tempo e no início, foi um pouco complicado, uma vez que os alunos tiveram alguma dificuldade a perceberem muito bem as regras, até estas estarem muito bem definidas. Mas agora parece-me que o ambiente anda mais calmo. (...) quando os conflitos são resolvidos entre eles, são melhor compreendidos por eles, pois quem os ajuda a resolver são também pessoas da mesma faixa etária. Eles acham mais fácil falar com uma pessoa da sua idade do que falar com alguém mais velho. Quando um aluno sabe que existe alguém da idade dele que o possa ajudar a resolver os seus conflitos, é muito bom. Entre os colegas têm sempre a noção que os assuntos tratados são mais confidenciais, que poderão desabafar melhor. Claro que esse colega é sempre um aluno responsável (...)* Não possuo dados concretos em termos de percentagem, mas de uma maneira geral, *sim, penso que se verificou uma melhoria, tendo-se verificado já uma diminuição de ocorrências de situações conflituosas. No entanto, sou da opinião que a longo prazo os resultados vão ser bastante positivos (...)* (Directora da Escola).

*(...) penso que a mediação funciona muito bem como forma de prevenir futuros conflitos e acho que a figura do mediador, através da mediação, ajuda os alunos a resolverem de uma forma mais positiva os conflitos, isso é inquestionável. Mesmo para os adultos, um mediador será sempre uma mais-valia. Um terceiro interveniente, imparcial que possa ajudar, que ambas as partes cheguem a um acordo e que resolvam aquele conflito de uma forma mais pacífica. Principalmente para as crianças que pelo desenvolvimento, pela faixa etária que se encontram não têm tantas habilidades como os adultos de resolverem os conflitos desta forma mais pacífica, acho que o mediador tem aqui uma tarefa muito valiosa (...)* (Psicóloga).

*(...) os alunos conseguiram entre si resolver algumas questões e conflitos. Tive no início do ano lectivo anterior um pequeno conflito entre alunas da minha DT e alunas de outra turma. Sem ter tido necessidade de recorrer à punição ou procedimentos disciplinares, chamei as partes intervenientes, confrontei-os com o problema que se estava a passar e consegui que elas próprias se apercebessem dos erros que cometiam*

*e do que teriam de fazer para os corrigir e modificar comportamentos. Os EE foram informados e penso que também contribuíram para uma melhoria da situação. Não voltei a sentir esse problema entre as alunas em questão e foram elas próprias que corrigiram o seu comportamento e atitudes. (...) (Directora Turma).*

*(...) a mediação em abstracto não é solução, tem de ser adaptada a cada contexto escolar. Aqui, penso que tem funcionado como estratégia de prevenção, pois tem-se verificado uma diminuição dos processos disciplinares desde que a mediação entre pares foi implementada aqui na escola (...) (Coordenadora GAA).*

A mediação de conflito não assenta só na transmissão ou ensinamento de um método cooperativo de gestão de conflitos, esta medida tem um sentido mais amplo e encontra-se intimamente relacionada com a formação integral do aluno e a educação em valores. A mediação, não só ajuda os alunos a resolverem os seus conflitos, como também os ajuda a prevenir, pois estes aprendem a gerir os seus próprios conflitos. Assim, o recurso à mediação, por parte dos alunos, implica uma formação integral, não só no âmbito do intelectual mas na construção do saber ser, é algo inerente á vida humana e como tal também presente na instituição escolar. Martinez (2008:8)

Deste modo, quanto à análise dos benefícios para os alunos ao recorrerem à mediação, é possível verificar que todos os entrevistados estão de acordo ao considerarem que o recurso desta estratégia acarreta para os alunos largos benefícios, nomeadamente no que diz respeito á sua formação integral como cidadão, pois adquirem uma postura mais dialogante, encaram o conflito como algo natural, aprendem a comunicar de forma não violenta, chegam mesmo a restaurar amizades. Esta estratégia transforma os alunos em seres humanos melhores e cidadãos mais activos tanto na escola como na comunidade.

*(...) os alunos adquirem uma postura mais dialogante na resolução do conflito, com maiores vantagens para ambas as partes, sendo que no final da negociação ambas as partes ficam a ganhar. Basicamente os alunos resolvem os conflitos no sentido de uma negociação com vantagens para ambas as partes (...) (Psicóloga).*

*(...) esta medida é talvez a mais eficaz na prevenção de conflitos, eles começam a ser trabalhados, a reflectir os seus comportamentos, começam a valorizar mais as suas*

*responsabilidades, a mudar os parâmetro de linguagem e de comunicação a melhorar as relações entre os alunos, professor e aluno e depois também isto ajuda a que eles participem mais activamente na escola e na até comunidade (...) (Coordanadora Directores Turma).*

*(...) os alunos ao recorrerem à mediação estão a encarar o conflito como algo natural e de uma forma mais pacífica, tentam resolvê-lo, através do diálogo. Este tipo de atitude e esta forma de encararem o conflito acaba também por ser benéfico para poderem resolver outros problemas fora da escola (...) (Directora da Escola).*

*(...) se os alunos recorrem à mediação, mostram ter maturidade suficiente para enfrentarem os seus problemas e resolvê-los sem terem a necessidade de chegar ao extremo do castigo ou da punição (...) (Directora Turma).*

*(...) aprendem a comunicação não violenta (...) o caso de ontem de resolução de conflito através da mediação entre pares. Eles souberam comunicar de uma forma adequada, souberam se escutar, viram que era possível os colegas serem neutrais, não darem a opinião, sentiram o reforço das pessoas, eles próprios chegaram a um acordo, restauraram a amizade que havia entre eles, saíram satisfeitos, ou seja, eu acho que como seres humanos houve uma transformação entre eles, aos bocadinhos conseguimos mudar uma cultura de paz, porque se estes alunos através do diálogo conseguiram resolver o que tinha acontecido e ficaram satisfeitos, então cada vez mais nós vamos conseguir isso (...) (Coordanadora GAA).*

Como já foi referido, a escola e o todo o processo educativo encontra-se pleno de indispensáveis e inevitáveis conflitos, essenciais ao seu crescimento e maturação. O conflito é, portanto, natural e ocorre, essencialmente, devido à falta de comunicação ou da existência de comunicação com *ruído*, ou seja, comunicação com interferências que provocam interpretações erróneas ou mal percebidas. Através da implementação da Mediação entre Pares conseguiu-se ultrapassar algumas destas situações, não apenas ao nível da sua resolução, mas primordialmente ao nível da prevenção, criando-se, assim, um melhor ambiente escolar.

Relativamente à melhoria do ambiente escolar, os entrevistados foram unânimes ao afirmarem que a Mediação entre Pares melhora o ambiente na escola e

consequentemente ajuda a criar condições mais propícias para se atingir o sucesso académico. Referem que se verifica um ambiente mais calmo, existindo uma melhoria no bem-estar da escola e melhoria na convivência entre os alunos, dentro e fora da escola. Desta forma, estamos a ajudar na construção de uma educação para a Paz. Como refere um entrevistado “afinal, é a conversar que a gente se entende”.

*(...) A mediação tem ajudado a melhorar o ambiente escolar e nota-se uma melhoria no bem-estar da escola (...) (Psicóloga).*

*(...) sim, sem dúvida e é uma boa estratégia de responder aos conflitos que surgem hoje na nossa escola, e na escola de hoje. O ambiente tem melhorado significativamente. Os sinais mais visíveis são na melhoria da capacidade de diálogo, logo o ambiente escolar também melhora. Melhoraram as relações de convivência dentro e fora da escola. E, como disse anteriormente, capacita-os com instrumentos para resolverem conflitos fora da escola (...) (Coordanadora Directores Turma).*

*(...) sim, claro. Penso que “a conversar é que a gente se entende” e que a escola também se deve modernizar nos seus métodos e estratégias e não apenas em equipamento tecnológico (...) (Directora Turma).*

*(...) sim, sem dúvida alguma (...) A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e a criar um melhor ambiente escolar e consequentemente, a criar condições mais favoráveis para atingirem o sucesso escolar, pois quando um aluno se sente bem com ele próprio e com a comunidade escolar, é meio caminho andado para o sucesso académico (...) (Directora da Escola).*

*(...) aos bocadinhos conseguimos mudar para uma cultura de paz, cada ano que passa nota-se que o ambiente escolar e a convivência entre alunos tem vindo a melhorar (...) (Coordanadora ).GAA*

## **2.2 Grupo discussão**

Os resultados que a seguir apresentamos são o resultado de um debate cujos objectivos centraram-se no seguinte:

- a) Colher a opinião dos participantes em relação às dimensões em estudo;

- 
- b) Promover o desenvolvimento do raciocínio e da lógica de pensamento, com o objectivo de permite analisar a flexibilidade mental dos participantes, ou seja, verem um tema sob vários ângulos e entenderem o ponto de vista uns dos outros (c.f. anexo 6).

Da mesma forma que procedemos à apresentação dos resultados das entrevistas, procedeu-se à recolha, através dos seguintes quadros esquema, dos dados obtidos do grupo de discussão.

Moderadora (MD)	Intervenientes							
CATEGORIAS	Alunos				Professores			Psicóloga
	Bruno – A1	Ana – A2	Tomás – A3	Marta - A4	Marta – P1	Anabela – P2	Jorge – P3	Psc.
<b>Ambiente na escola</b>	Bom, existência mais frequente do conflito aluno aluno, porque os alunos não sabem lidar com o conflito	Bom. Existem alguns conflitos que são resolvidos na hora. Gosta do ambiente da escola.	Bom, existência de conflitos entre alguns alunos	Bom, mas surgem certos conflitos	Entre alunos não é bom, é um pouco violento	Ambiente calmo, mas nos intervalos e corredores, empurram-se, gritam. Não existe diálogo entre os alunos. Existe mais conflito entre aluno-aluno do que professor-aluno	Entre professores e alunos é bom; existência de maior conflitualidade entre aluno e aluno	
<b>Tipos de conflito</b>	Agressões físicas e verbais: fofofa (falar de alguém) e o boato		Agressividade e física e verbal: insultos, falar mal uns dos outros; chamar	Agressividade verbal, dividem-se em género: chamar nomes. Nas raparigas ocorre mais o	Agressividade física e verbal: ameaças	Agressão verbal: chamar nomes		Alguma violência; Agressividade

			nomes	boato. Nos rapazes é mais a agressividade física;				
<b>Factores que levam ao conflito</b>	Dentro da sala de aula a indisciplina. Má formação pessoal, respondem mal, chegam atrasados e depois esses factores levam ao conflito. No recreio também. Diferença de opinião, mas é positiva, a forma como resolvem o problema da diferença de opinião acaba por ser má;	Feitios diferentes	Divergências de opinião; falta de regras	Problemas pessoais, que vêm de casa, depois reagem mal perante os colegas	Brincadeiras agressivas; incumprimento das regras estabelecidas; indisciplina; Educação que trazem de casa; tem a ver com a formação pessoal	Indisciplina; Tipo de educação dos pais dificulta o aceitar de regras na escola; a falta de regras afecta o relacionamento dos alunos.	Indisciplina; quebra de regras na sala de aula; falta de regras em casa	Dificuldade dos alunos cumprirem as regras; falhas na formação pessoal da criança para o cumprimento de regras, falhas para a convivência pessoal

<b>Locais onde ocorrem mais conflitos</b>	No recreio		No recreio, menos vigilância, menos controlo			Corredores; no recreio, nem tanto nas aulas, os alunos têm a noção que nas aulas estão a ser mais supervisionados		Corredores
<b>Vítimas de conflito</b>	Algumas vítimas, geralmente não contam o que se passou, mas quando acontece dirigem-se ao director de turma ou a um professor, raramente dizem aos amigos	Alguns, por não terem tantos amigos, isolam-se	Alguns. Os alunos menos populares, que não têm muitos amigos. Quando contam a alguém, geralmente contam ao primeiro professor que encontram	Alguns, acabam por se isolar.	Alguns, mas a vergonha em contar surge numa faixa etária superior,			Alguns. Dirigem-se ao serviço de psicologia de forma espontânea.
<b>Resolução conflitos entre alunos</b>			Agressão física		Agressão física (nos rapazes)			Violência; agressividade

<b>Medidas adoptadas para resolver os conflitos</b>	Processos disciplinares e medidas correctivas. Antes da aplicação das medidas é conveniente verificar a origem do problema e se esse aluno não tem problemas e se precisa de ajuda (técnico) Mediação nestes alunos não funciona	Medidas correctivas: arrumar e limpar as salas	Correctivas, castigos, ir para a cantina	Fazer trabalhos comunitários: limpar	Depende da gravidade do conflito; aplicação de medidas de acordo com a gravidade da situação. Medidas aplicadas tardiamente, acabam por não ser exemplo para os outros;	Medidas correctivas, mas aplicadas tardiamente. O aluno já as repetiu. Medidas drásticas, para que as situações não voltem a surgir. Devia-se partir primeiro pelo diálogo, pela mediação	Aplicação de medidas só quando comportamento do aluno é recorrente	As medidas correctivas e , de carácter formativo
<b>Os conflitos e a mediação escolar</b>	Medida mais adequada para a resolução de conflitos, nos casos mais pacíficos, é uma medida	Mediação entre pares está a funcionar muito bem, mas só quando concordam			Conflitos ligeiros, desentendimentos ou divergência de opiniões, a mediação pode ser eficaz;		Medida para evitar, funciona em situações ligeiras	Mediação funciona para resolver mas acima de tudo previne. Chegar a um acordo não é fácil, depende

	voluntária e chegam a um acordo	com a solução			funciona bem para prevenir a violência; aluno tem de ter maturidade; medida eficaz para resolver conflitos de ordem ligeira e evitá-los.			da formação pessoal de cada um e da maturidade; a mediação funciona em todos nós de forma informal
<b>Melhoria do ambiente escolar</b>	Sim, tem melhorado. Satisfeito com os resultados da mediação, alguns alunos mediados passam a mediadores, aprendem as técnicas.		Nota-se que os alunos andam mais calmos. Aprenderam a falar, a dialogar		Certa melhoria, desenvolve nos alunos a capacidade de diálogo			Os alunos estão a aprender a conversar. Melhoria do ambiente e da convivência entre eles.

As pessoas que integraram este grupo de discussão referem que o ambiente na escola é considerado bom, embora nos intervalos, o ambiente seja de alguma turbulência, verificando-se alguma falta de regras. Afirmam que a existência do conflito é normal e que, este existe na escola, essencialmente ao nível dos alunos, ou seja, relação aluno-aluno. Por vezes, a convivência entre eles é um pouco violenta reflectindo o tipo das suas brincadeiras. Também foi referido que, apesar da existência do conflito, que é inevitável e indispensável, o problema reside na forma como se lida com o conflito, afirmando que o conflito vai ser bom ou mau, dependendo da forma como ele é resolvido.

- **A4.** *O ambiente aqui na escola é relativamente bom, surgem certos conflitos, mas a maior parte deles são resolvidos na hora.*

- **A2.** *Pode-se dizer que o ambiente aqui na escola até é bom. Claro que existem alguns conflitos, mas como o Bruno disse, são resolvidos, nada que não seja resolvido na hora. Eu até gosto do ambiente da escola.*

- **A3.** *Eu acho que é um bom ambiente só que às vezes os alunos pegam-se andam à porrada por causa de alguns conflitos.*

- **P1.** *Eu acho que o ambiente é bom, mas entre alunos não é muito bom, penso que é um pouco violento, violentos, quero dizer, brincadeiras violentas, acho que é a norma, vai sendo a norma, ultimamente nos corredores, empurrões, encontrões constantemente e depois isso agrava-se por que há sempre um que não gosta ou que sai magoado e que reage mal e acabam por gerar ali conflitos mais violentos.*

- **P2.** *Eu também acho que é bom, o principal problema da escola é mesmo nos corredores, no tempo em que estão todos concentrados à espera que a aula comece, empurram-se, gritam, correm e por vezes começam numa brincadeira e depois acaba a sério e também acho que a forma da maioria dos alunos resolverem o problema é à porrada. Não partem muito pelo diálogo, pela conversa ou pela mediação.*

- **P3.** *Eu penso que a relação entre professores e alunos, de uma forma geral, é boa. Acho que há mais conflito entre aluno-aluno.*

- **A4.** *Claro que os conflitos aluno/aluno são sempre os mais frequentes porque ultimamente dividimo-nos em grupos, os grupos tentam defender as suas ideologias, logo o conflito não é bom nem é mau, o conflito vai ser bom ou mau dependendo da forma como é resolvido.*

Verificamos pelas respostas dos entrevistados que os tipos de conflitos que ocorrem com maior frequência na escola são os conflitos de carácter relacional, agressões físicas e verbais: insultar, chamar nomes, falar mal de alguém, ameaças e o boato. Apuramos também através de uma opinião que os tipos de conflito dividem-se em função do género do seu autor: feminino ou masculino. Enquanto nas raparigas o tipo de conflito é mais caracterizado pelo boato e chamar nomes – agressividade verbal, nos rapazes os tipos de conflito são, maioritariamente, a nível da força, do confronto corporal: socos, murros, empurrões – agressividade física.

- **A3.** *Sim, claro, **divergências** e começa tudo no balneário, a **falarem mal uns dos outros.***

- **P2.** *Eu acho que começa por **chamarem nomes uns aos outros.***

- **A3.** *Também, também.*

- **A1.** *A **diferença de opiniões** acaba também por ser boa, a forma como eles resolvem o problema da diferença de opiniões é que acaba por ser má, porque eles começam a agir de forma agressiva perante o colega, se eles conversassem um com o outro e discutissem as ideias, não é preciso ficarem com as ideias um do outro, aceitem a ideia, mas discutirem as ideias de forma pacífica.*

- **A3.** *É ... mais os insultos entre os colegas. **Chamar-lhe** nomes como: burro, és um incapacitado, não sabes nada...*

- **A3.** *É pela **falta de regras.***

- **P2.** *E pela **indisciplina.***

- **A4.** *O **boato** também pode provocar essa ... conflitos entre alunos.*

- **A3.** *É mais o **insulto.***

– **A2. A mentira...**

– **A4.** *Nas raparigas o que acontece mais é os boatos depois ela chateia-se e vai dizer outra coisa que não é verdade à outra pessoa para que essa pessoa ficar contra a pessoa que disse o boato.*

– **A.1.** *eu acho que a fofoca e o boato são os grandes problemas que originam os conflitos porque as pessoas não sabem lidar com o boato, não sabem ver quem é que fez o boato e conversar com essa pessoa...e ver o que é que ela fez*

– **A4.** *Nos rapazes é logo à violência perguntar quem é que disse e pronto, mas nas raparigas elas vão logo lançar outro ponto.*

– **P1.** *sim os rapazes resolvem logo com a agressão física.*

Na perspectiva dos entrevistados existem vários factores que contribuem para o aparecimento do conflito, nomeadamente a indisciplina, a divergência de opiniões, tipo de educação em casa e problemas de ordem pessoal. No entanto, foram unânimes em considerar que a indisciplina, a quebra de regras eram as principais causas para o aparecimento do conflito.

- **Psi.** (...) *Eu acho que há na formação da pessoa, na formação do aluno, há... não sei se devo dizer .... algumas falhas na formação pessoal da criança para o cumprimento de regras, há falhas na formação para a convivência social.*

- **P1.** (...) *Portanto tem tudo a ver com a educação que trazem de casa.*

– **P2.** *As vezes ainda falam pior e são menos respeitosos com os pais do que connosco, por isso se trazem essa educação de casa, provavelmente têm muitas dificuldades em aceitarem as regras aqui na escola.*

– **P3.** *Sim, era o que dizia a colega, a falta de regras em casa, afectam o relacionamento deles aqui na escola.*

– **P2.** *Também tem a ver com a formação pessoal.*

– **A1.** *Eu penso que, no recreio também, no fundo, é uma falta de regras.*

– **A3.** *É pela falta de regras.*

– **P2.** *E pela indisciplina.*

– **P3.** *Um professor chama a atenção de um aluno e o aluno diz que não está a conversar, que não está a conversar, isto acontece frequentemente e depois diz “ ah, mas o outro também estava” e acusa o outro para se desculpar. As constantes **quebras de regras** da sala de aula, é por isso que surgem os conflitos.*

– **A1.** *Dentro da sala de aula é mais problemas de **indisciplina**, porque os lugares que frequentamos, temos muitos colegas que têm uma mentalidade passivo-agressiva, eles fazem-se de muito fortes e muito agressivos porque pensam que as outras pessoas vão gostar mais deles por serem assim, como hei-de dizer, eles **desrespeitam as regras** e desrespeitam os professores à espera do respeito dos colegas. Que gostem mais dele.*

– **A3.** *Sim, claro, **divergências** e começa tudo no balneário, a falarem mal uns dos outros.*

– **A4.** *Também podem ter **problemas pessoais**. Que vêm de casa, depois reagem mal perante os colegas.*

- **P1.** *Sim, claro, também somos pessoas, mas a minha perspectiva é que, há alunos que, sistematicamente, pensam que as regras não se aplicam e que não têm que cumprir determinados procedimentos, não têm de estar calados, a **disciplina não interessa**, não gosto disto, não percebo nada disto e então, quero é conversar com os meus colegas e não pode, (...).*

Na perspectiva dos entrevistados, os locais onde ocorrem mais conflitos são nos espaços comuns, no recreio, corredores, onde existe uma maior concentração de alunos e o número de adultos a supervisionar é menor. Na sala de aula também ocorrem alguns conflitos, mas em menor escala, uma vez que estão a ser controlados por um professor.

– **A3.** *Existem mais conflitos **no recreio** porque os alunos não estão a ser vigiados pelos professores e estão mais livres, podem fazer mais coisas, mais disparates do que fariam na sala de aula.*

– **A1.** *Eu penso que, **no recreio** também, no fundo, é uma falta de regras. Porque, se dentro da sala um aluno se vai portar bem, não vai ser no recreio que se vai portar mal e aí vai extravasar aquilo que ficou dentro.*

– **P2.** *Nas aulas, ouvimos com frequência eles dizerem: “ah, lá fora (**recreio, corredor**) falamos, lá fora vemos, lá fora conversamos”. Isto quer dizer que, eles têm uma certa noção que dentro da sala têm de ter algum controlo, mas lá fora podem extravasar.*

– **A3.** *No **recreio** também acontece muitas vezes o conflito entre aluno e funcionário. Agora temos cá um senhor a fazer a ronda e se um aluno é apanhado a fazer grafites ou a vandalizar a escola, ele repreende-os logo.*

– **P2.** *(...) **nos corredores**, no tempo em que estão todos concentrados à espera que a aula comece, empurram-se, gritam, correm e por vezes começam numa brincadeira e depois acaba a sério e também acho que a forma da maioria dos alunos resolverem o problema é à porrada.*

– **Psi.** *E isso vê-se frequentemente nos corredores, aqui neste corredor a maneira como falam “o que é que você quer”, falam à bruta.*

– **P1.** *O mesmo se passa com a minha direcção de turma, por exemplo, fora das aulas, **no recreio e corredores**, eles brincam desta forma, só que isso leva e gera conflitos, porque depois há sempre um, ou porque saiu magoado e vai e vinga-se do outro, (...)*

Aferimos também que, existem alguns alunos vítimas de conflito, que geralmente não contam o que se passa, mas quando isso acontece, dirigem-se ao respectivo director de turma ou professor, raramente se dirigem aos amigos. Verificamos ainda que algumas vítimas do conflito se dirigem, de forma espontânea, ao gabinete de serviço de psicologia. Na perspectiva dos entrevistados, as vítimas de conflito são geralmente alunos pouco populares, com poucos amigos e, devido a este facto, isolam-se, tornando-se, assim, “presas” mais fáceis para os agressores.

– **A3.** *Aqueles mais perturbados, os que **não têm muitos amigos**, os **menos populares**.*

– **A4.** *Eu acho que sim, também acabam por se **isolar**, mesmo que não esteja dentro do espaço escolar.*

– **A2.** *Por não terem tantos amigos e andarem **sozinhos** é que levam com mais gozo dos colegas.*

– **A3.** *Sim, eles até têm, assim **receio em falar**.*

– **A4.** *Depende, se forem **vítimas**, não, **não falam**, mas por exemplo se for ele, essa pessoa a provocar o conflito, já falam porque querem-se gabar de o ter feito e para as outras pessoas, para eles conseguirem o respeito dos outros colegas.*

– **A1.** *Eu concordo com o que a A4 disse, porque as **vítimas nunca vão dizer** aquilo que se passou porque têm medo que lhe façam mal.*

– **A1.** *Sim, claro que ocorre (eles contam a alguém), **por vezes eles conta**.*

– **A1.** *Normalmente é ao **Director de Turma** ou aos **professores**.*

– **A3.** *Ou ao **professor** que esteja na aula seguinte para depois esse comunicar ao director de turma.*

– **A1.** ***Raramente dizem aos amigos** porque...*

– **A3.** *Os amigos podem ser amigos dessa pessoa e viram-se contra ele ...*

– **A1.** *E ele pensa que está a dizer a um amigo e ele por trás está a dizer a quem o agrediu ou que lhe fez alguma coisa e ele vai ter com ele e já não vai dizer nada a ninguém porque a primeira vez contaram-lhe e teve consequências.*

– **Psi.** *Apesar de ainda existirem muitos alunos na nossa escola e nas nossas escolas que acham que um psicólogo e uma psicóloga é para os “tolinhos”, claro que é totalmente errado, um psicólogo é sempre para ajudar a melhorar uma determinada área pode ser as notas, pode ser resolver uma determinada situação familiar em casa, pode ser resolver um problema com um amigo, apesar de alguns alunos acharem e dizerem “ah, eu não vou! É para os tolos”, há já, e também acho que a televisão, com as series televisivas, tem contribuído muito para isso, **há alguns alunos que vêm ao serviço de psicologia espontaneamente**.*

Os alunos geralmente resolvem os seus conflitos através de medidas pouco pacíficas, partem para a agressão física ou verbal.

– **PI.** *Sim os rapazes resolvem logo com a agressão física.*

– **AI.** *(...) a forma como eles **resolvem** o problema da diferença de opiniões é que acaba por ser má, porque eles começam a agir de **forma agressiva** perante o colega, se eles conversassem um com o outro e discutissem as ideias, não é preciso ficarem com as ideias um do outro, aceitarem a ideia, mas discutirem as ideias de forma pacífica.*

– **Psi.** *Concordo (...) Eu acho exactamente isso, o conflito aparece em todas as esferas da nossa vida (...) Eu concordo com o que dizem, que uma forma muito frequente de se resolver uma situação de conflito, de divergência é através **da violência, da agressividade**, isso acontece também entre os adultos, quando ouvem um comentário que não gostam tanto ou que sentem que estão a fazer uma insinuação ou quando nós nos sentimos de alguma forma ofendidos tendemos a responder de uma **forma mais agressiva**, nem que seja num **registo verbal mais agressivo**, (...)*

Contudo, a maioria dos entrevistados é da opinião que os conflitos entre os alunos se resolvem através de medidas correctivas, dependendo da gravidade do conflito. Afirmam ainda que a aplicação destas medidas acontece tardiamente, originando conflitos noutros alunos, visto não terem servido como modelo. Apuramos também que todos concordam com medidas mais pacíficas para a resolução de conflitos, como a mediação entre pares, visto este tipo de medidas também servirem para prevenir futuros conflitos.

**A4 – Fazer trabalhos comunitários, limpar...**

**A2 – Arrumar as salas, limpar as salas...**

**A3 – Ajudar na cantina.**

**A1 –** *Nos casos que são relativamente mais pacíficos, penso que a **mediação** seja a mais adequada porque são as duas pessoas que entraram em conflito que constroem a solução e não é ninguém que lhes diga que eles têm de fazer isto, são eles que, os mediadores fazem perguntas abertas de forma a poderem falar um com o outro*

e possam expor o problema, isto de forma voluntária, porque se um deles não quiser, já não há mediação.

*P1 – Sim, mas depende dos conflitos e da gravidade, se forem ligeiros, desentendimentos, divergências de opinião e eles são responsáveis pelo conflito, aí penso que a **mediação** pode ser eficaz, mas quando são aquelas situações de um aluno que desrespeite e às vezes sistematicamente um professor ou um funcionário, aí não penso que a mediação possa ser aplicada, o aluno tem de cumprir as regras.*

*P2 – Eu acho que às vezes são aplicadas essas medidas tarde de mais. Em que o aluno já repetiu vezes sem conta esse comportamento, é um erro que acho que o acontece (...) O que acontece é isso, quando os alunos têm problemas desses mais graves e não lhes acontece as tais medidas mais extremas e que falta aquele diálogo ou a mediação, aquele miúdo faz tudo e não lhes acontece nada, pronto, podemos fazer também, por isso .... às vezes é melhor “cortar logo o mal pela raiz”, como se costuma dizer.*

*Psi – E comportamento esse que já foi muito alimentado.*

*P3 – Sim e cada vez a gravidade vai sendo maior, ele vai avançando.*

*P1 – Até pode ser a mesma situação, só que passou á primeira, segunda, terceira e quarta ou à quinta vez e depois o exemplo que dá noutros miúdos. Se aquele saiu impune com essa situação então ”também posso fazer que a mim não me acontece nada”.*

Quanto à mediação entre pares como estratégia na resolução de conflitos entre alunos, todos os intervenientes são unânimes em afirmar que esta medida tem funcionado bem na escola, uma vez que são as partes a chegarem a um acordo. No entanto, apuramos também que a maioria é da opinião que esta estratégia funciona mais ao nível da prevenção do que propriamente ao nível da resolução.

*A2 – Eu penso que sim, que está a **funcionar bem**, mas só quando ambas as partes concordarem com a solução, acho que sim.*

*A1 – .... eles chegam a uma solução os dois, têm de ser eles a conseguir fazer essa solução, o mediador é imparcial, o mediador não dá a opinião, ele não diz o que é*

*que eles têm de fazer. Eles fazem aquilo que pensam que devem fazer com a ajuda do diálogo, com que nós propomos que eles tenham um com o outro. Muitas vezes não é fácil que se entendam as duas pessoas, mas como nós apresentamos uma lista de regras eles têm que cumprir essa lista, já que eles vieram ter connosco e assinaram um papel como têm que cumprir as regras têm que se sujeitar àquilo. A solução à qual chegamos vai ser seguida pelos mediadores, não era... chegamos a uma solução e agora quem queria cumprir cumpria quem não queria não cumpria. Vai haver mediações de seguimento para que possa ver se as pessoas que estão a ser mediadas estão a cumprir a solução ou não... No fim da mediação nós elaboramos um contrato com a solução que eles se propuseram a fazer na qual eles assinam no fim e os mediadores também, logo ao assinarem um compromisso à partida tem de ser cumprido e geralmente é cumprido, porque é uma solução que agrada ambas as partes (...)*

**P1** – *Penso que funciona bem para **prevenir** a violência.*

**P3** – *Exactamente, de **evitar**, eu só acho o seguinte: pode funcionar em situações ligeiras.*

**Psi.** – *É, se calhar também depende da natureza do conflito. É tudo muito complexo...*

**A1** – *Mas também o que custa é entender a forma como eles falam um com o outro, eles não falam directamente um com o outro, eles falam comigo, quero dizer, comigo ou com outro mediador, mas ambos estão a ouvir a opinião de um e de outro que é, por exemplo, um conflito é como se fosse uma ilusão óptica, de um lado temos o conflito e uma forma e por outro lado, podemos ver de outra forma....*

**P3** – *É o inverter de papeis, um coloca-se na posição do outro e vai perceber logo a posição do outro, eh..., mas para chegar aí não me parece fácil.*

**Psic.** – *A mediação funciona para **resolver**, mas acima de tudo para **prevenir**. Claro que chegar a um acordo não é fácil, principalmente nestas idades. Isso depende também da formação pessoal de cada um (...) sim da maturidade e ... estamos a remeter para uma área que não é fácil, e que tem a ver com... há pessoas que chegam à idade adulta e são adultos e tem muita dificuldade em colocarem-se no lugar do outro e*

*andam uma vida inteira e nunca se conseguem colocar no lugar do outro, já diz o ditado “toda a gente devia caminhar uns bons metros nos sapatos do outro”.*

*AI – Mas nós usamos uma técnica para descobrirmos as necessidades de cada um que é a pirâmide de interesses e necessidades, na qual nós pomos duas pirâmides que se interpretam num vértice, e esse vértice vai ser a solução que nós arranjamos, quer dizer que eles arranjam, nós vemos as necessidades e vemos os interesses, ao vermos isso vamos ter uma ideia daquilo que eles estão disponíveis a fazer, mas nunca vamos dizer que eles têm que fazer isso, eles é que vão dizer um ao outro que têm que fazer, logo, é uma maior responsabilidade que eles têm e ao dar-lhes responsabilidade, eles vão chegar a acordo, vão ter outra postura e encarar o conflito de outra maneira.*

*PI – Sim, parece-me realmente eficaz, em conflitos de ordem mais ligeira, principalmente por ser feito pelos alunos, entre colegas penso que tem resultado, também é positivo porque desenvolve neles a capacidade do diálogo e isso é transversal (..) É bom existir esta estratégia e os alunos saberem que desde modo se podem resolver os conflitos entre eles e evitá-los.*

A Mediação escolar tem se revelado uma mais-valia para a sã convivência entre os alunos e conseqüentemente, entre todos os intervenientes da comunidade educativa. Começou a existir uma pedagogia de comunicação não-violenta, gestão positiva do conflito e pacificação de relacionamentos.

Verificamos pelas respostas proferidas que o ambiente na escola tem melhorado significativamente, uma vez que, o desenvolvimento de competências e estratégias de resolução de conflitos nos alunos, permitiu-lhes melhorar a comunicação, trabalhar a confiança e prevenir futuros conflitos com o objectivo de promover a qualidade de vida de todos aqueles que vivem na escola. Aferimos, também, que para além da mediação ter vindo a transformar o clima de escola, os alunos mediados ao interiorizarem as técnicas da mediação, passam a ser potenciais futuros alunos mediadores, acarretando vantagens para ambas as partes.

*Psic. – (...) a dialogar, tentamos resolver as situações e acho que os alunos estão a aprender a conversar mais, o ambiente e a convivência entre eles está a mudar, para melhor, claro.*

*A1 – O ambiente tem melhorado e isso vê-se, principalmente no recreio. Há uma coisa que gostava de dizer, estamos muito satisfeitos com os resultados da mediação, porque os alunos mediados são futuros mediadores e isso nota-se porque aprendem as técnicas.*

*Psic. - Sim, penso que é vantajoso para ambas as partes, tanto para os alunos que desempenham o papel de mediadores como para aqueles que são mediados, pois desenvolvem a capacidade de respeito mútuo, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade. É trabalhada a cooperação, para resolver um problema comum, o respeito a identidade e o reconhecimento do outro enquanto pessoa e ser total.*

*P1 – Nota-se uma certa melhoria. É bom existir esta estratégia, desenvolve nos alunos a capacidade de diálogo e os alunos sabem que, desde modo, se podem resolver os conflitos entre eles e evitá-los.*

*A1 – Mesmo fora da escola a mediação é muito utilizada, há técnicos mediadores e é realmente bom porque as pessoas aprendem a agir de outra forma perante o conflito.*

*A3 – Sim, aprendem a falar, a dialogar. Até aqui na escola, nota-se que o ambiente anda mais calmo.*

*P2 – Sim, é verdade, o ambiente parece mais calmo. Acho que os alunos com esta estratégia, passaram a desempenhar um papel mais responsável e activo na resolução dos seus problemas. Penso que a mediação permite não só a comunicação entre todos, mas também a aprendizagem e o crescimento pessoal.*

### **3. Processo de triangulação de dados**

Segundo Colás Bravo (1992:275) citado por Cáceres (2007: 561), a triangulação é um dos métodos mais importantes usados na investigação e que visa assegurar os critérios de validade reconhecidos, trazendo credibilidade aos dados obtidos.

Após a apresentação dos dados quantitativos e qualitativos, efectuamos a triangulação ou constatação, tanto ao nível das fontes utilizadas (alunos, professores,

encarregados de educação, psicóloga) como ao nível metodológico (pela diversidade de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, utilizados neste trabalho).

Deste modo, da comparação dos diferentes resultados, apresentamos uma sinopse das componentes encontradas nas diferentes respostas, ao nível da coincidência entre todos eles. A partir das inferências efectivadas, formularemos com consistência as conclusões gerais e específicas deste trabalho de investigação. Assim, a triangulação dos resultados constitui um dos núcleos centrais do presente estudo.

Para podermos obter uma análise clara e simples, decidimos elaborar uma tabela, na qual se encontram subdivididas as metacategorias e as categorias, no caso das entrevistas aplicadas e do grupo de discussão, assim como as respectivas variáveis no caso dos questionários.

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Unidades de Análise : Identificação</b>		
<p><b>Professores:</b> Destaca-se a faixa entre os 30 a 39 anos (56,7%), maioritariamente feminino (66,7%) contrastando com a amostra masculina (33,3%). Experiência profissional - Muito diversificada entre 4 anos a 20 anos de docência (86,6%), sendo a faixa de anos de docência com maior número de caso encontra-se entre os 9 e os 15 anos de experiência (36,7%). Os professores inquiridos são bastante experientes.</p>	<p>A idade dos entrevistados varia entre os 35 e os 59 anos de idade. Possuem largos anos de docência, (entre os 12 e os 32 anos); experiência no cargo que desempenham 4</p>	<p>As pessoas que integraram o grupo de discussão destacaram-se por uma grande diversidade em função do sexo, idade e cargos que ocupam.</p>
<p><b>Alunos:</b> Idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, sendo a faixa etária com maior frequência a de 13 anos (45%). A distribuição da amostra por género é maioritariamente masculina (65%) contrastando com a feminina (35%). A frequentar o 7º e 8º anos de escolaridade. Vivem maioritariamente com os pais (85%) e têm em média 1 irmão(ã) (50%), residindo na cidade (57,5%)</p>	<p>a 25 anos.</p>	
<p><b>Encarregados de Educação:</b> Idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos, registando-se maior frequência a faixa etária dos 36 aos 45 anos (56,7%). São maioritariamente do género feminino (75,9) contrastando com o género masculino. Com habilitações literárias correspondentes na sua maioria ao 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico. Total dos inquiridos tem entre 0 e 2 filhos (80%) e residem na cidade (51,7%). Situação laboral: 1 em cada 3 está actualmente desempregado (35,7%) e outra grande percentagem é empregado/a fabril (35,7%).</p>		

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Unidades de Análise: Ambiente na escola</b>		
<p>Consideram o ambiente na escola agradável (93%) e favorável à boa convivência entre todos os elementos (84,9). As relações entre alunos e professores são cordiais (95%).</p> <p>Consideram a indisciplina como um dos principais problemas na escola (73,4) seguido da violência (55%), sendo o conflito entre os alunos, considerado o mais comum (62%). Na escola fazem-se cumprir as regras (78%), mas nem sempre isso acontece, pois alguns discordam desta afirmação (22%).</p> <p>São unânimes a identificar que a influência da família e dos amigos desempenha um grande papel no comportamento dos alunos. Apontam como motivos dos conflitos e da indisciplina na escola, a falta de acompanhamento da família na vida escolar do aluno (91%), assim como o tipo de valores transmitidos pela família (85%), a influência dos amigos e a necessidade de se afirmarem no grupo (94%).</p>	<p>As pessoas entrevistadas consideram o ambiente na escola bom, agradável, saudável, de inter-ajuda e de amizade</p> <p>A relação entre todos os intervenientes é bastante positiva, existindo um bom relacionamento entre todos, embora existam alguns conflitos entre professores e alunos, estes reconhecem o papel social do professor. São unânimes em concordar que o maior número de conflitos é entre os alunos. Afirmam que existe uma relação de respeito entre toda a comunidade, funcionando como uma família.</p> <p>Reconhecem que os problemas existentes na escola derivam de vários tipos de conflitos; incumprimento das regras, indisciplina; alguma violência (agressão física); ordem familiar e a influência de ambientes familiares desfavorecidos.</p>	<p>As pessoas que integraram este grupo de discussão referem que o ambiente na escola é bom, embora nos intervalos, o ambiente seja de alguma turbulência, verificando-se alguma falta de regras. Afirmam que a existência do conflito é normal e que, este existe na escola, essencialmente ao nível dos alunos, ou seja, relação aluno-aluno. Por vezes, a convivência entre eles é um pouco violenta reflectindo o tipo das suas brincadeiras.</p> <p>Também foi referido que, apesar da existência do conflito, que é inevitável e indispensável, o problema reside na forma como se lida com o conflito, afirmando que o conflito vai ser bom ou mau, dependendo da forma como ele é resolvido.</p>

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Unidades de Análise: Ambiente na escola</b>		
<p>Os pais e encarrgados de educação foram unânimes em considerar que os seus filhos/educandos se sentem bem na escola (96,6).</p>	<p>Na convivência entre alunos verifica-se alguma conflitualidade; alguma agressividade verbal e física; própria da idade</p> <p>Apesar da existência de alguns conflitos entre os vários intervenientes, o ambiente na escola é considerado positivo, existindo um bom relacionamento, de respeito, entre toda a comunidade educativa. Os conflitos ocorrem principalmente ao nível dos alunos, por um lado, devido à sua faixa etária e por outro, devido ao tipo de educação que lhes é incutido pelos pais.</p> <p>No que diz respeito aos problemas que mais preocupam a escola, ou seja, que preocupam todos os intervenientes nela envolvidos, verificámos que estes se prendem essencialmente com problemas de indisciplina, incumprimento das regras, alguns conflitos entre alunos e de problemas de ordem familiar.</p> <p>Ao nível da convivência entre alunos, os inquiridos focam uma maior conflitualidade entre os próprios alunos, desacatos, tipo de linguagem utilizada, chamando “nomes” e insultos, assim como uma certa agressividade entre eles, tanto a nível físico como verbal.</p> <p>De acordo com um dos entrevistados, estas situações acabam por ser o reflexo da nossa sociedade, exemplos de outras escolas e, pelo facto dos pais não assumirem as suas responsabilidades enquanto educadores.</p>	

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Unidades de Análise: Ambiente na escola</b>		
	<p>Por outro lado, também é referido que este tipo de comportamentos, por parte dos alunos, é típico desta faixa etária, ou seja da adolescência.</p> <p>De uma forma generalizada, verificámos que os inquiridos consideram importante e fundamental o papel dos pais e dos encarregados de educação na educação dos seus filhos.</p> <p>Na sua maioria, referem que os pais e encarregados de educação deviam educar os filhos para o relacionamento interpessoal, promover competências sociais. Educando-os para a cidadania, saberem estar em sociedade e saberem relacionar-se com os outros, valorizando a escola como local de educação e formação e não como lugar de “depósito”.</p> <p>Apurámos ainda que os pais deviam mostrar mais autoridade perante os filhos, serem mais intervenientes, ou seja, participarem mais na vida escolar dos seus educandos, acompanhando-os mais e, de certa forma serem mais responsáveis, participando activamente na tomada de decisões relativas à escola dos seus filhos e /ou educandos</p> <p>Referem que a falta de acompanhamento por parte dos pais na vida escolar dos alunos conduz a situações de conflito na escola, afirmando que os alunos conflituosos são, normalmente, filhos de pais desatentos ou com falta de acompanhamento. Deviam ser pais mais atentos e presentes, tanto na escola como em casa. Os conflitos mal resolvidos em casa por vezes originam conflitos na escola.</p>	

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Unidades de Análise: Conflitos na escola</b>		
<p>Os inquiridos consideram que os conflitos na escola são de carácter grave (66%), sendo as agressões verbais o tipo de conflito mais frequente entre os alunos (88%), ocorrendo também agressões físicas com alguma frequência (45%). Apontam para o motivo dos conflitos a intolerância (72,4), a intriga (77%), a competitividade entre alunos (51%) o desrespeito pelas regras estabelecidas (83,4) e a perda de reconhecimento social do papel do professor (91%). Afirmam existirem alunos vítimas de conflito (72,8), principalmente alunos alvos de insultos e ameaças verbais (85,5) e que estas têm medo de contar a alguém (79,4). Quando contam, geralmente, contam aos amigos (82,9), aos pais (38,6) ou ao director de turma (37,1). Quando os alunos se encontram em situação de conflito, por vezes, dirigem-se ao GAA (48,6).</p>	<p>Os conflitos que mais se destacam na escola são de cariz relacional, problemas de relacionamento. Problemas de convivências, na sua maioria de carácter pessoal, de divergências de opiniões, derivados da personalidade de cada um.</p> <p>Afirmam ainda que os conflitos estão relacionados com a indisciplina, quebra de regras e também com a existência de vários tipos de conflito, caracterizados como, essencialmente, do tipo verbal existindo uma minoria que se transforma em agressividade física (nos alunos mais novos. objectos, conflitos de origem passional, intriga.</p> <p>Os tipos de conflitos existentes na escola ocorrem em função do género do seu autor: ou seja, existem tipos de conflitos mais característicos nas meninas e outros tipos de conflitos mais típicos dos meninos, transformando, assim, esta questão numa questão de afirmação de espaço e de competência física</p>	<p>Os tipos de conflitos que ocorrem com maior frequência na escola são os conflitos de carácter relacional, agressões físicas e verbais: insultar, chamar nomes, falar mal de alguém, ameaças e o boato. Apuramos também através de uma opinião que os tipos de conflito dividem-se em função do género do seu autor: feminino ou masculino. Enquanto nas raparigas o tipo de conflito é mais caracterizado pelo boato e chamar nomes – agressividade verbal, nos rapazes os tipos de conflito são, maioritariamente, a nível da força, do confronto corporal: socos, murros, empurrões – agressividade física.</p> <p>Na perspectiva dos entrevistados existem vários factores que contribuem para o aparecimento do conflito, nomeadamente a indisciplina, a divergência de opiniões, tipo de educação em casa e problemas de ordem pessoal.</p>

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Unidades de Análise: Conflitos na escola</b>		
	<p>– delimitação de espaço no que se refere aos rapazes e de qualidade de presença relativamente às raparigas, partilha de</p> <p>Os tipos de conflitos mais frequentes são os conflitos verbais: ameaças, insultos.</p> <p>Afirmando que a tipologia de conflitos depende igualmente do nível etário dos alunos, sendo de natureza física e/ou verbal nos mais novos e atingindo mais o nível psicológico nos alunos mais velhos.</p> <p>Na origem destes conflitos destaca-se, por um lado, desentendimentos entre os alunos, incompatibilidade de ideias, falta de respeito mútuo, comentários entre eles e por outro lado, a falta de disciplina, o incumprimento de regras, a falta de interesse pela vida escolar e falta de autoridade por parte dos pais. Um dos entrevistados refere ainda que os professores, por vezes, não se sentem capazes para saber lidar com o conflito. Este é da opinião que os professores deviam receber formação no âmbito da Gestão de Conflitos Escolares.</p>	<p>No entanto, foram unânimes em considerar que a indisciplina, a quebra de regras eram as principais causas para o aparecimento do conflito.</p> <p>Os locais onde ocorrem mais conflitos são nos espaços comuns, no recreio, corredores, onde existe uma maior concentração de alunos e o número de adultos a supervisionar é menor. Na sala de aula também ocorrem alguns conflitos, mas em menor escala, uma vez que estão a ser controlados por um professor.</p> <p>Existem alguns alunos vítimas de conflito, que geralmente não contam o que se passa, mas quando isso acontece, dirigem-se ao respectivo director de turma ou professor, raramente se dirigem aos amigos.</p>

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Unidades de Análise: Conflitos na escola</b>		
	<p>Referem que os locais onde ocorrem mais os conflitos são: fora da sala de aula: corredores, recreio, espaços comuns, ou seja, locais onde existe interacção de um maior número de alunos e menos supervisão de adultos. e referida como conflitualidade entre alunos e professores e não tanto entre alunos e seus pares.</p> <p>Os conflitos também ocorrem na sala de aula, mas em menor escala. No entanto, devemos realçar que essa situação é específica e referida como conflitualidade entre alunos e professores e não tanto entre alunos e seus pares.</p> <p>Um dos entrevistados refere ainda que o conflito, na sala de aula, se deve ao facto de alguns professores, como não conseguirem lidar com o conflito, ocultando-o.</p> <p>Não existem muitos alunos vítimas de conflito. A existência de alguns deles é devido à percepção errada que têm do conflito. Afirmaram ainda que o conflito deve ser encarado como algo positivo. A forma como é abordado é que pode ser positiva ou negativa. No entanto, nem sempre isso acontece, tanto por parte dos alunos, como por parte de outros intervenientes.</p> <p>Quando alguns alunos são vítimas de conflito, os entrevistados são unânimes em considerar que os alunos se dirigem em primeiro lugar ao/à Director/a turma. Contudo, segundo um dos entrevistados, dirigem-se ao Gabinete Apoio Aluno.</p>	<p>Verificamos ainda que algumas vítimas do conflito se dirigem, de forma espontânea, ao gabinete de serviço de psicologia. Na perspectiva dos entrevistados, as vítimas de conflito são geralmente alunos pouco populares, com poucos amigos e, devido a este facto, isolam-se, tornando-se, assim, “presas” mais fáceis para os agressores.</p>

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Resolução de conflitos na escola</b>		
<p>Consideram que as actividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas (92%) e que a participação das famílias nas actividades escolares dos seus filhos/educandos também funciona como solução para a prevenção e resolução de problemas/conflitos (92%). Referem ainda que a forma mais adequada para resolver os conflitos na escola são os processos disciplinares (75%) e que os professores deviam ajudar a resolver os conflitos entre os alunos (87%). Afirmam que a agressão verbal (80%) e a agressão física (81%), é a forma mais comum de resolução de conflitos entre alunos. Os alunos deviam ajudar os colegas a resolver conflitos (90%) sendo afirmado que esta é já uma situação corrente (85,7%). A maioria refere que se deviam adoptar medidas para a resolver pacificamente os conflitos (96%).</p>	<p>A forma mais comum de resolver os conflitos na escola é através dos procedimentos disciplinares: medidas correctivas ou sancionatórias. Contudo, afirmam que estas nem sempre surtem o efeito desejado, não obtendo resultados a longo prazo, não levando à mudança de comportamento por parte do aluno e por isso não resultam.</p> <p>São ainda da opinião que estas medidas devem ser evitadas e/ou reduzidas. É aplicada cada medida a cada caso. Referem que as medidas mais aplicadas na escola para a resolução de conflitos, são as de carácter formativo e correctivo, passando também pelo diálogo, a chamada de atenção, principalmente no GAA e a Mediação entre Pares.</p>	<p>Os alunos geralmente resolvem os seus conflitos através de medidas pouco pacíficas, partem para a agressão física ou verbal. A maioria dos entrevistados é da opinião que os conflitos entre os alunos se resolvem através de medidas correctivas, dependendo da gravidade do conflito. Afirmam ainda que a aplicação destas medidas acontece tardiamente, originando conflitos noutros alunos, visto não terem servido como modelo. Apuramos também que todos concordam com medidas mais pacíficas para a resolução de conflitos, como a mediação entre pares, visto este tipo de medidas também servirem para prevenir futuros conflitos.</p>

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>Resolução de conflitos na escola</b>		
<p>Os alunos deviam recorrer á mediação para resolverem os seus conflitos (99%).</p>	<p>No entanto, a maioria, reforça a ideia que as medidas deviam ser mais preventivas, como a mediação entre pares. Devendo-se partir mais para o diálogo, para medidas mais de carácter formativo, e para estratégias que levassem o aluno a reconhecer o “erro” ou o seu comportamento inadequado.</p> <p>Um dos entrevistados é da opinião que todas as medidas devem existir na escola. Defende ainda que as medidas têm de ser trabalhadas em colaboração: a punitiva, a correctiva e a mediação.</p> <p>Todos os entrevistados coincidem no reconhecimento de que medidas mais pacíficas, através da partilha, do diálogo, da reflexão entre ambas as partes envolvidas no conflito, ensinando os alunos a resolver os seus conflitos de maneira menos violenta e, sobretudo, a “Mediação entre Pares”,</p>	

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>A mediação entre pares</b>		
<p>Foram unânimes em concordar que a mediação entre pares tem funcionado como estratégia na prevenção de conflitos (91%), tendo contribuído para a sua diminuição (94%), indicando que a mediação entre pares deverá ser tida como uma ferramenta indicada tanto para a prevenção como para a resolução de conflitos (91%), uma vez que tem ajudado a resolver muitos conflitos na escola (84%).</p> <p>Consideram ainda que a mediação escolar contribui positivamente para um melhor ambiente na escola (96%).</p>	<p>Os entrevistados coincidem no entendimento que esta medida ajuda a prevenir e a resolver conflitos na escola de forma mais pacífica. Afirmam ainda que é uma boa estratégia que tem funcionado mais para prevenir conflitos, ou seja, os entrevistados dão mais ênfase à mediação como medida de prevenção do que propriamente como medida de resolução de conflitos.</p>	<p>Quanto à mediação entre pares como estratégia na resolução de conflitos entre alunos, todos os intervenientes são unânimes em afirmar que esta medida tem funcionado bem na escola, uma vez que são as partes a chegarem a um acordo. No entanto, apuramos também que a maioria é da opinião que esta estratégia funciona mais ao nível da prevenção do que propriamente ao nível da resolução. Esta medida revela eficácia dependendo da natureza do conflito, sendo mais eficaz em conflitos de ordem ligeira.</p> <p>A Mediação escolar tem se revelado uma mais-valia para a sã convivência entre os alunos e consequentemente, entre todos os intervenientes da comunidade educativa. Começou a existir uma pedagogia de comunicação não-violenta, gestão positiva do conflito e pacificação de relacionamentos.</p>

Questionários	Entrevistas	Grupo de discussão
<b>A mediação entre pares</b>		
	<p>Verifica-se um ambiente mais calmo na escola, pois através desta estratégia, tem-se prevenido muitos conflitos na escola, tendo-se registado uma diminuição de ocorrências de situações conflituosas e tem-se verificado uma diminuição de processos disciplinares. Esta estratégia é considerada como sendo bastante positiva para saber lidar com o conflito, dentro e fora da escola, prevenindo-o, uma vez que os alunos aprendem a lidar com o conflito, aprendem a conversar e a chegar a acordos e, deste modo, evitar conflitos que, futuramente poderiam levar a conflitos mais graves.</p> <p>Por outro lado, a maioria dos entrevistados refere ainda que a resolução de conflitos através da mediação entre pares, é vista como eficaz, mas apenas em casos considerados menos graves, resolvendo apenas alguns conflitos. Esta estratégia tem funcionado em conflitos de ordem mais ligeira.</p> <p>A mediação de conflito não assenta só na transmissão ou ensinamento de um método cooperativo de gestão de conflitos, esta medida tem um sentido mais amplo e encontra-se intimamente relacionada com a formação integral do aluno e a educação em valores. A mediação, não só ajuda os alunos a resolverem os seus conflitos, como também os ajuda a prevenir, pois estes aprendem a gerir os seus próprios conflitos.</p>	<p>Verificamos pelas respostas proferidas que o ambiente na escola tem melhorado significativamente, uma vez que, o desenvolvimento de competências e estratégias de resolução de conflitos nos alunos, permitiu-lhes melhorar a comunicação, trabalhar a confiança e prevenir futuros conflitos com o objectivo de promover a qualidade de vida de todos aqueles que vivem na escola.</p> <p>Aferimos, também, que para além da mediação ter vindo a transformar o clima de escola, os alunos mediados ao interiorizarem as técnicas da mediação, passam a ser potenciais futuros alunos mediadores, acarretando vantagens para ambas as partes.</p>

A triangulação de dados obtidos através dos diferentes instrumentos utilizados (questionários aos alunos, professores e encarregados de educação, entrevistas e grupo de discussão), permite-nos contrastar uma serie de aspectos coincidentes entre todos os informantes que passamos a descrever:

- Verificamos que o ambiente relacional na escola é bastante positivo, considerado bom e favorável à boa convivência entre todos os elementos da comunidade. Existe uma relação de respeito entre toda a comunidade, funcionando como uma família. As relações entre alunos e professores são cordiais, verificam-se, no entanto, alguns conflitos entre eles. De salientar que, os alunos reconhecem o papel social do professor.
- Apesar dos inquiridos terem revelado que o ambiente na escola é bom, confirmam que ocorrem conflitos, na sua maioria, ao nível dos alunos, ou seja, na relação aluno-aluno. Assim, na convivência entre alunos verifica-se alguma conflitualidade e violência, reflectindo o tipo das suas brincadeiras. Verifica-se alguma agressividade verbal e física, considerada pelos intervenientes, própria para a faixa etária dos alunos, ou seja, da adolescência.
- Quanto à existência do conflito, referem que é inevitável e indispensável e encaram-no como um processo natural. No entanto, o problema reside na forma como se lida com ele. Pois a existência do conflito pode ser um factor positivo ou destrutivo, dependendo da forma como ele é resolvido.
- Em relação aos principais problemas da escola, ou seja, que preocupam todos os intervenientes nela envolvidos, estes prendem-se essencialmente com problemas de indisciplina, incumprimento das regras, conflitos e alguma violência (agressão física e verbal) entre os alunos.
- A influência da família e dos amigos desempenha um papel importante e fundamental no comportamento dos alunos. Os pais e os encarregados de educação deviam educar os seus filhos para o relacionamento interpessoal, promovendo competências sociais, educando-os para a cidadania. Ensiná-los a estarem em sociedade e a relacionarem-se com os outros, valorizando a escola como local de educação e formação e não como lugar de “depósito”.

- De entre as causas para o aparecimento do conflito destaca-se a intolerância, a intriga, a divergência de opiniões, o desrespeito pelas regras estabelecidas, a perda de reconhecimento social do papel do professor, a competitividade entre os alunos, a falta de interesse pela vida escolar e a falta de autoridade por parte dos pais.
- A falta de acompanhamento da família na vida escolar do aluno, assim como o tipo de valores transmitidos por esta pode levar a situações de conflito. O facto de os pais não assumirem as suas responsabilidades enquanto educadores leva a que os seus filhos revelem comportamentos inadequados na escola. Os alunos conflituosos são, normalmente, filhos de pais desatentos e pouco presentes.
- Os tipos de conflitos que ocorrem em maior número na escola são os conflitos de relação/comunicação, destacando-se os seguintes exemplos: agressões verbais (insultos, ameaças, chamar nomes, falar mal de alguém e o boato) e agressões físicas. Outro aspecto detectado na análise de dados foi o facto que os tipos de conflito dividem-se em função do género do seu autor: feminino ou masculino. Enquanto nas raparigas o tipo de conflito é mais caracterizado pelo boato e chamar nomes – agressividade verbal, nos rapazes os tipos de conflito são, maioritariamente, a nível da força, do confronto corporal: socos, murros, empurrões – agressividade física.
- Apuramos que os alunos necessitam de aprender a reagir de forma mais calma e coerente às situações de conflito que vão surgindo, procurando apelar ao diálogo e tentar compreender o ponto de vista do outro.
- Ao averiguarmos os locais onde existe uma maior incidência de conflitos, concluímos que é fora da sala de aula, nos espaços comuns, como por exemplo no recreio, corredores, campo de jogos, onde ocorrem em maior quantidade os conflitos, ou seja, locais onde existe interação com um maior número de alunos. Os conflitos também ocorrem na sala de aula, mas em menor escala.
- Existem alguns alunos vítimas de conflito, principalmente alunos alvos de insultos e ameaças verbais que geralmente têm medo de contar a alguém, mas quando isso acontece, contam aos amigos, ao respectivo director de

turma ou a um professor e aos pais. Verificamos ainda que algumas vítimas do conflito se dirigem, de forma espontânea, ao gabinete de serviço de psicologia.

- As actividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas, promovem o gosto pela escola e previnem a indisciplina. Constatamos ainda que a participação das famílias nas actividades escolares dos seus filhos/educandos também funciona como solução para a prevenção e resolução de problemas/conflitos
- Quanto à resolução de conflitos na escola verificamos que as medidas mais adoptadas são as medidas disciplinares, essencialmente as de carácter correctivo. Contudo, afirmam que estas medidas, apesar de terem um cariz formativo, nem sempre surtem o efeito desejado, não obtendo resultados a longo prazo, pois não levam à mudança de comportamento por parte do aluno.
- Apesar de os alunos geralmente resolverem os seus conflitos através de medidas pouco pacíficas, partindo para a agressão verbal ou física, também resolvem alguns conflitos recorrendo a estratégias constructivas, apelando ao diálogo, tentando resolver os problemas da melhor maneira para ambas as partes, através da Mediação entre Pares no GAA. No entanto, esta deveria ser uma prática mais frequente para a resolução de conflitos na escola.
- Apuramos também que todos concordam com medidas mais pacíficas para a resolução de conflitos, Devendo-se partir mais para o diálogo, para a reflexão, ensinando os alunos a resolver os seus conflitos de maneira menos violenta e para estratégias que levassem o aluno a reconhecer o “erro” ou o seu comportamento inadequado, como a mediação entre pares, visto este tipo de medidas também servirem para prevenir futuros conflitos.
- A Mediação entre Pares, tem funcionado como uma boa estratégia na prevenção e resolução de conflitos tendo contribuído para a sua diminuição e consequente redução no número de processos disciplinares Tem sido uma mais-valia, especialmente nos casos de conflitos denominados mais

---

“ligeiros”. Tem obtido bons resultados, uma vez que são as partes a chegarem a um acordo que satisfaz ambas as partes envolvidas no conflito.

- Apesar de esta medida ter ajudado a prevenir e a resolver conflitos na escola de forma mais pacífica, os inquiridos dão mais ênfase à mediação como medida de prevenção do que propriamente como medida de resolução de conflitos.
- Esta estratégia é considerada como sendo bastante positiva para saber lidar com o conflito, tanto dentro como fora da escola, prevenindo-o, uma vez que os alunos ao aprenderem a lidar com o conflito, aprendem a conversar e a chegar a acordos e, deste modo, evitam conflitos que, futuramente poderiam levar a conflitos de carácter mais grave.
- A mediação escolar tem contribuído para um melhor ambiente na escola, verificando-se um ambiente mais calmo e agradável, uma vez que começou a existir uma pedagogia de comunicação não-violenta, gestão positiva do conflito e pacificação de relacionamentos.
- A mediação escolar tem vindo a transformar positivamente o clima de escola numa cultura de paz.







## Capítulo 8 – Conclusões e futuras linhas de investigação

### 1. Conclusões

A problemática da gestão de conflitos na escola encontra-se directamente relacionada com as relações entre os seus intervenientes. Esta problemática continuará a existir nas escolas uma vez que a ocorrência de conflitos encontra-se presente nas relações de convivência entre todos os membros da comunidade educativa. No entanto, terá de ser encarada como algo natural, podendo trazer benefícios quando estes são bem resolvidos.

Esta visão é confirmada por Lederach (2000: 59), quando refere que o conflito é «um processo natural a toda a sociedade e um fenómeno necessário para a vida humana, que pode ser um factor positivo para a mudança e para as relações, ou destrutivo, segundo o modo de o resolver».

Uma vida sem conflitos gera a uma sociedade *robotizada* onde os indivíduos agem da mesma maneira, eliminando, assim, a diversidade, a unicidade e a diferença humana, conduzindo a uma sociedade sem sentido para a vida e sem força para enfrentar desafios que provêm do relacionamento dos indivíduos entre si.

Segundo Galtung (1978: 486), não é desejável a eliminação dos conflitos, pois

*o conflito é como um desafio; a incompatibilidade de objectivos é um grande desafio tanto intelectual como emocional para as partes intervenientes. O conflito pode ser visto basicamente como uma das forças motivadoras da nossa existência, como uma causa, um acessório e uma consequência da mudança, como um elemento tão necessário para a vida social, como o ar para a vida humana. (p. 486)*

Os conflitos são considerados como uma parte natural da vida e, conseqüentemente como parte natural da escola. Saber lidar com o conflito de forma constructiva é uma capacidade necessária dos alunos. Quando os alunos aprendem a resolver os seus próprios conflitos, o ambiente na escola é mais agradável para todos. Deste modo, os professores passam a dispor de mais tempo para ensinar e os alunos podem passar mais tempo a aprender

Deste modo, os conflitos na escola não devem ser totalmente extintos, mas sim atenuados e prevenidos. Para tal, devem ser criados programas de intervenção educativa que, com a participação activa dos alunos e dos restantes membros da comunidade escolar, possibilitem a criação de ambientes de não-violência e, conseqüentemente, propícios à aprendizagem.

Como podemos verificar, através de projectos inovadores e da criação de práticas alternativas à gestão de conflitos, como por exemplo a Mediação entre Pares, os alunos conseguem, de modo activo e participativo solucionar os seus conflitos de forma construtiva, procurando uma solução que satisfaça os intervenientes no conflito.

A participação activa dos alunos na resolução dos seus próprios conflitos é considerada de grande importância, pois tomam conhecimento das suas necessidades, sentimentos e opiniões. Pretende-se, assim, que os alunos aprendam a viver com os outros, e de acordo com Jacques Delors, “aprender a viver juntos” (2000:77), respeitando as regras sociais e gerando um clima de bem-estar, propício ao sucesso.

Para podermos viver em harmonia é necessário compreender os conflitos como uma possibilidade de comunicação, de solidariedade e especialmente de cooperação. É necessário promover uma cultura de paz, através do diálogo, da reflexão e de uma educação em direitos e valores humanos, contribuindo assim para o desenvolvimento de estratégias que permitam enfrentar e resolver os conflitos nos diferentes espaços-tempos onde se situam.

A implementação da estratégia da mediação entre pares na escola é reconhecida como uma acção sócio educativa importante, pois a reflexão produzida em situação de mediação contribui para pensar na discriminação e na exclusão em todas as suas manifestações, ou seja, colabora para a formação de sujeitos conscientes, participativos e solidários, reconhecendo a escola, como sendo de todos e para todos, como refere Delgado (2007:9)

*“ Na escola a existência de uma heterogeneidade generalizada, fazem com que daí resultem estratégias estruturais, na medida que obrigam a cooperar e manter relações de interdependência na comunidade humana que fazem desenvolver qualidades e habilidades diferenciadas (...) ”.*

A escolha do tema em estudo “*A Mediação entre Pares – uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras*”, surgiu para dar resposta a uma problemática que cada vez mais afecta o sistema educativo e que tem a ver, por um lado, com a actual intensificação de conflitos e, por outro, com a forma como eles são geridos nas escolas. Assim, são colocadas questões de partida:

- Como é o ambiente na escola?
- Que tipos de conflito ocorrem com maior frequência na escola?
- Em que locais da escola há uma maior incidência de conflitos?
- Quais as causas dos conflitos na escola?
- Existem muitos alunos envolvidos, vítimas de conflitos?
- Existem alunos em conflito que receiam contá-lo a alguém?
- Que atitudes têm os alunos perante uma situação de conflito?
- Que abordagens existem no que diz respeito à sua gestão/resolução de conflitos?
- A Mediação entre Pares funciona como estratégia para a prevenção e resolução de conflitos?

Estas questões foram levadas a uma exaustão de pesquisa, a temas da sua envolvência originando algumas respostas que clarificam o caso em estudo e desencadeando outras de pertinência idêntica.

### **1.1. Conclusões gerais**

Em traços gerais, passamos a descrever as conclusões globais e mais significativas, de acordo com os objectivos da nossa investigação.

Verifica-se uma resposta positiva em relação à questão de partida desta investigação: *A mediação entre pares funciona como estratégia eficaz na prevenção e resolução de conflitos numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras?* Assim, como comprovam os resultados dos intervenientes desta investigação, podemos concluir que:

- *A mediação entre pares previne conflitos na escola, pois como verificámos, os alunos começaram a encarar o conflito de maneira positiva, aprendendo a lidar com o conflito de forma construtiva, desenvolvendo a capacidade de diálogo e melhorando as capacidades comunicativas. Em muitos casos, preveniu de forma efectiva conflitos violentos.*
- *Constata-se também que esta estratégia resolve conflitos na escola de forma positiva, pois, desde a sua implementação, tem-se verificado uma diminuição de procedimentos disciplinares e uma redução ao nível dos conflitos – educando a partir deles.* Esta estratégia torna-se eficaz, uma vez que apela a uma participação activa por parte dos alunos no processo de resolução dos problemas.
- *Verificou-se que a mediação não resolve todo o tipo de conflito, pois nem todos os conflitos são passíveis de serem mediados.*
- *A mediação torna-se eficaz na resolução da maioria de conflitos que surgem na relação entre os alunos: brigas, insultos, ameaças, mal-entendidos, rumores, etc., mas não parece que seja indicada para casos de violência, assalto, perseguição, abuso e *bullying*.*
- *Comprovamos que o ambiente na escola melhorou significativamente após a implementação da estratégia de mediação entre pares. Verifica-se um ambiente mais pacífico e produtivo.*
- *Concluimos que a mediação entre pares é mais valorizada na prevenção do conflito, do que propriamente na sua resolução. Ao capacitar os alunos de competências sociais, possibilita-lhes a resolução dos problemas de maneira pacífica prevenindo, tanto conflitos entre os seus pares, como o uso da violência directa e indirecta.*

## **1.2. Conclusões específicas**

De acordo com cada um dos objectivos específicos do trabalho, apresentamos as conclusões mais concretas correspondentes a cada um de eles.

**1.2.1. Verificar o tipo de ambiente que se vive na escola.**

- *Verificamos que o ambiente relacional na escola é bastante positivo, favorável à boa convivência entre todos os elementos da comunidade.*
- *O maior problema da escola é a indisciplina.*
- *Os conflitos entre os alunos são os mais frequentes.*
- *Verifica-se alguma agressividade verbal e física (com menor frequência) entre os alunos, mas nada de alarmante. A agressividade é considerada pelos intervenientes como sendo própria da faixa etária, ou seja, da adolescência.*
- *Quase nunca ocorrem conflitos entre os alunos e professores, assim como com funcionários.*
- *Os alunos reconhecem o papel social do professor.*
- *Na escola fazem-se cumprir as regras.*
- *A grande maioria dos encarregados de educação considera que os seus educandos se sentem bem na escola.*

**1.2.2. Estudar a tipologia dos conflitos existentes numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras.**

- *Os conflitos que ocorrem com mais frequência na escola em estudo são os conflitos de relação/comunicação, destacando-se os seguintes exemplos: agressões verbais (insultos, ameaças, chamar nomes, falar mal de alguém e o boato) e agressões físicas.*
- *Os tipos de conflito dividem-se em função do género do seu autor: aluno ou aluna. Enquanto nas raparigas o tipo de conflito é mais caracterizado pelo boato, ameaças, falar mal de alguém, agressividade verbal; nos rapazes verifica-se mais o uso da violência física. Os rapazes recorrem mais à agressividade directa enquanto as raparigas a indirecta e psicológica.*

**1.2.3. Identificar os locais da escola onde há uma maior incidência de conflitos;**

- *O recreio, corredores e campo de jogos são os locais onde ocorrem mais conflitos. É aqui que ocorrem com maior frequência, as brigas, as agressões físicas e as agressões verbais.*
- *A sala de aula é o local onde se produzem menos conflitos. Aí ocorrem com menos frequência conflitos como o insulto, ameaças, maus-tratos, uma vez que é um lugar onde existe maior vigilância, constatando-se que as normas de convivência se cumprem na maioria dos casos.*

**1.2.4. Aferir as causas do conflito na escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras.**

- *As principais causas que levam ao aparecimento de determinados conflitos na escola, são diversas e prendem-se com as vivências informais que os alunos experimentam no seu dia-a-dia escolar, quer com os colegas de turma, quer com os outros quando se encontram no recreio, nos corredores, no refeitório, por exemplo.*
- *Das razões para a ocorrência de situações de conflito destaca-se a intolerância, a intriga, a divergência de opiniões, o desrespeito pelas regras estabelecidas, a competitividade entre os alunos, a falta de interesse e motivação pela vida escolar.*
- *Os professores e encarregados de educação referem também como causa dos conflitos a perda de reconhecimento social do papel do professor.*
- *A falta de autoridade por parte dos pais e a falta de acompanhamento da família na vida escolar do aluno, assim como o tipo de valores por esta transmitida, leva a situações de conflito.*
- *Os alunos conflituosos são, na sua maioria, filhos de pais pouco atentos e pouco presentes.*
- *Os professores referem que a permissividade da família é uma das principais razões para o aparecimento de situações de conflito na escola.*

**1.2.5. Recolher a opinião dos professores, alunos e encarregados de educação sobre os conflitos na escola.**

- *Existe um clima de conflitualidade, especialmente ao nível dos alunos e que normalmente se manifesta através de agressões verbais e físicas, ocorrendo estas últimas em menor grau.*
- *Os conflitos entre alunos e professores quase nunca acontecem.*
- *Os alunos e professores são unânimes em concordar que existem alguns alunos vítimas de conflito que são ameaçados e insultados.*
- *Afirmam que as vítimas de conflito têm receio de contara alguém.*
- *Quando decidem contar a alguém, contam a um amigo, aos pais, ao director de turma ou dirigem-se ao GAA (Gabinete de Apoio ao aluno).(Por esta ordem). Os alunos valorizam mais os seus amigos, existindo entre eles um clima de confiança e diálogo, mais do que em casa.*

**1.2.6. Descrever o tipo de gestão/resolução de conflitos nesta escola.**

- *Quanto à resolução de conflitos na escola verificamos que as medidas mais adoptadas são as medidas disciplinares, essencialmente as de carácter correctivo. Contudo, afirmam que estas medidas, apesar de terem um cariz formativo, nem sempre surtem o efeito desejado, não obtendo resultados a longo prazo, pois não levam à mudança de comportamento por parte do aluno.*
- *Os alunos geralmente resolverem os seus conflitos através de medidas pouco pacíficas, partindo para a agressão verbal ou física.*
- *Os alunos também resolvem alguns conflitos recorrendo a estratégias constructivas, usando competências comunicativas, tentando resolver os problemas da melhor maneira para ambas as partes, através da Mediação entre Pares no GAA.*
- *A mediação entre pares deveria ser uma prática mais frequente para a resolução de conflitos na escola.*

- *Comprovamos que as actividades extracurriculares melhoram a convivência na escola.*
- *As famílias deviam participar mais activamente nas actividades escolares dos seus educandos, revelando mais interesse e, assim, prevenindo situações de conflito.*

**1.2.7. Analisar a opinião dos alunos sobre novas estratégias de resolução de conflito, assim como a sua participação no processo de resolução de problemas.**

- *Todos os alunos concordam com medidas mais pacíficas para a resolução de conflitos.*
- *Os alunos são da opinião que deviam ser eles a resolver os seus conflitos.* No entanto, verificamos que nem sempre isso acontece.
- Os alunos pensam que deviam resolver os seus conflitos de maneira menos violenta e recorrer a estratégias que o levem a reconhecer o “erro” ou o seu comportamento inadequado, como a mediação entre pares.

**1.2.8. Verificar se a mediação entre pares contribui para a prevenção e resolução de conflitos, favorecendo os processos de ensino/aprendizagem.**

- *Verifica-se que a Mediação entre Pares tem contribuído para a prevenção e resolução de conflitos.*
- *Esta estratégia é considerada por todos os intervenientes como sendo bastante positiva para saber lidar com o conflito, tanto dentro como fora da escola, prevenindo-o, uma vez que os alunos ao aprenderem a lidar com o conflito, aprendem a conversar e a chegar a acordos que satisfaz ambas as partes envolvidas no conflito e, deste modo, evitam conflitos que, futuramente, poderiam levar a conflitos de carácter mais grave.*
- *Esta estratégia tem contribuído para a resolução de conflitos, verificando-se uma redução de conflitos e uma diminuição no número de processos disciplinares. Tem sido uma mais-valia, especialmente nos casos de conflitos denominados mais “ligeiros”.*

### **1.2.9. Constatar que a mediação entre pares contribui para um ambiente de sã convivência, favorecendo os processos de ensino/aprendizagem.**

- *A mediação escolar tem contribuindo para um melhor ambiente na escola, verificando-se um ambiente mais calmo e agradável, uma vez que começou a existir uma pedagogia de comunicação não-violenta, gestão positiva do conflito e pacificação de relacionamentos.*
- *Comprovamos que são os alunos que mais concordam com o facto da mediação entre pares contribuir para um melhor ambiente na escola.*
- *Os intervenientes, em especial os professores, referem que a mediação é uma estratégia promissora na melhoria do clima escolar e do processo de ensino-aprendizagem, pois, como referem, um melhor ambiente escolar, conduz a ambientes que favorecem o processo de ensino-aprendizagem.*
- *A mediação escolar tem vindo a transformar positivamente o clima de escola numa cultura de paz.*

## **2. Futuras linhas de investigação**

Para podermos viver em harmonia, num ambiente de sã convivência entre todos os elementos tanto na comunidade em que estamos inseridos, como na comunidade educativa, temos de compreender o conflito como uma possibilidade de comunicação, encarar o conflito de uma maneira positiva, promovendo uma cultura de paz, através do diálogo, da reflexão e de uma educação em direitos e valores humanos. Para tal, devemos contribuir para o desenvolvimento de estratégias que permitam enfrentar e resolver os conflitos nos diferentes espaços-tempos onde se situam, com é o caso da mediação entre pares.

A procura de caminhos é importante para a construção da sociedade. Assim, de entre as futuras linhas de investigação que surgem a partir do estudo realizado, destacamos as seguintes:

- *Elaborar um plano de formação na área da resolução de conflitos dirigido aos professores e auxiliares de acção educativa, infundindo uma cultura de paz na escola pois, ao promover formas alternativas de lidar com o conflito, são promovidas a não-*

violência e uma cultura de paz. Para que os programas de resolução de conflitos sejam eficazes, estes devem ser implementados de forma a abranger toda a escola.

- Implementação de programas de formação de competências sociais (estilos assertivos, saber escutar e dialogar), que se podiam trabalhar desde diferentes níveis de prevenção, em especial nos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, de forma a prevenir o aparecimento de comportamentos agressivos ao se depararem com o conflito em idades superiores.
- Realizar um projecto de educação para a convivência que permita e promova o intercâmbio entre alunos, de tal modo que contribuam para a promoção de uma cultura de paz, tendo como objectivo conhecer-se e aprender a resolver os conflitos de modo positivo;
- Fazer um estudo a várias áreas disciplinares, no âmbito científico, sobre o que pensam os professores acerca dos conflitos escolares e que estratégias de prevenção e resolução de conflitos utilizam na sua prática lectiva promovendo um ambiente de sã convivência.

Para além destas linhas de investigação, podemos deduzir outras implicações que importa reflectir, tais como:

- A necessidade de se reverem valores e acções examinando a prática pedagógica, orientando-a para uma educação em direitos e valores humanos e para a paz;
- Renovar os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de aprendizagem, tendo como principal objectivo alcançar não só uma maior qualidade global na educação como uma maior pertinência, tendo em conta as necessidades dos educandos e da sociedade o que só poderá ser alcançado através da promoção de valores como os da esperança, da paz, da felicidade e do bem comum;
- Promover a educação em valores desde o ensino pré-escolar, para que as crianças, desde tenra idade recebam instruções sobre atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver os conflitos por meios pacíficos e num espírito de respeito pela dignidade humana de tolerância e não discriminação.

## **Chapter 8 – Conclusions and future directions**

### **1. Conclusions**

The problem of conflict management in schools is directly related to the relationships between its participants. This problem will continue to exist in schools as conflict situations are present in the relationships between all members of the educational community. However, it will have to be seen as something natural that can bring benefits, when these are well resolved.

This view is confirmed by Lederach (2000: 59), when he says that the conflict is "a natural process in society and a phenomenon necessary for human life, which can be a positive factor for the change and for the relations, or destructive, according to the way it is solved".

A life without conflict generates a sequential society where individuals act in the same way, thus eliminating the diversity, the uniqueness and the human difference, leading to a society without meaning for life and without strength to face challenges that come from the relationship between the individuals.

According to Galtung (1978: 486), the elimination of conflicts is not desirable, because

Conflict is like a challenge; the incompatibility of goals is a great challenge both intellectual and emotional for all parties involved. Conflict may be seen basically as a motivating force of our existence, as a cause, an accessory and a consequence of change, as an element as necessary for social life as the air to human life. (P. 486)

Conflicts are a natural part of life and, therefore, a natural part of school life. Learning to deal constructively with conflict is a life-skill students' need. When students learn to resolve their own conflicts, the atmosphere at school is more pleasant for everyone. Teachers can spend more time teaching and students can spend more time learning.

In this perspective, conflicts in school should not be entirely extinct, but attenuated and prevented. So, educational intervention programs should be implemented. With the active participation of students and the participation of other members of the school community, these programs will create non-violence environments and, consequently, improve learning.

Therefore, through innovative projects and implementation of alternative conflicts management strategies, such as peer mediation, students are provided to learn skills to manage and resolve their conflicts in a constructive way, reaching mutually acceptable solutions.

Students' active participation in resolving their own conflicts is considered of great importance as they take knowledge of their needs, feelings and opinions. The aim is that pupils learn to live together, and according to Jacques Delors, "learn to live together" (2000:77), respecting social rules and improving school environment, leading to success.

The implementation of peer mediation strategy in school is recognized as an important social educational action. Reflection produced in mediation sessions contributes to think about discrimination and exclusion in all their manifestations, i.e. it collaborates for training conscious, active individuals who recognize school as belonging to all, as far as Delgado (2007:9)

"At school the existence of a widespread heterogeneity can result in structural strategies, as they force to cooperate and maintain interdependence relations in the human community, developing different qualities and abilities ( ... )".

The choice of the topic in study "Peer mediation - a conflict prevention and resolution strategy in a school of 3<sup>rd</sup> cycle of basic education in the county of Felgueiras", emerged in response to a problem that increasingly affects the educational system and it has to do, on the one hand, with the current intensification of conflicts and, on the other hand, with the way they are managed in schools. Thus, we formulate the following starting-up questions:

- How is school environment?

- What types of conflicts do frequently occur in school?
- In which school places is there a higher incidence of conflicts?
- What are the causes of conflicts in school?
- Are there many students, victims of conflicts, involved?
- Are there students in conflict who are afraid of telling it to someone?
- How do students manage conflicting situations?
- What types of management/conflict resolution is there?
- Is peer mediation an effective strategy in conflicts prevention and resolution?

These issues were taken to an exhausted research, leading to relating themes which have led to some answers that clarify this case study and developed others with identical relevance.

### **1.1. General conclusions**

Here is a description of the most significant and global conclusions according to the aims of our research.

There is a positive response in relation to the issue presented at the beginning of our research: Does peer mediation work as an effective strategy in preventing and resolving conflict in a school of 3<sup>rd</sup> cycle Basic Education in the county of Felgueiras? Thus, as shown by the results of our research, we can conclude that:

- Peer mediation prevents conflicts at school, as we have verified, as students began to manage their conflicts constructively, developing dialogue skills and improving communication skills. It has worked in numerous ways to effectively prevent violent conflict.
- We have also detected that this strategy effectively resolves student conflicts in school in a positive way, because since its implementation, there has been a decrease of disciplinary procedures and a significant decrease in conflicts - educating from them. This strategy becomes effective, as students play an active role in the problems resolution process.

- We have verified that mediation does not solve all kinds of conflict, because not all conflicts are likely to be mediated.
- The most fundamental benefit of peer mediation is that it effectively resolves student conflicts, especially: fights, insults, threats, misunderstandings, rumors, etc., but does not seem to be indicated in cases of violence, assault, harassment, abuse and bullying.
- We have proved that after the implementation of the peer mediation program, school environment has significantly improved. There is a safer, happier and more peaceful learning environment.
- We concluded that peer mediation is more valued as a strategy to prevent conflicts, rather than to resolve conflicts. Training students with social skills allows them to resolve their conflicts peacefully preventing both peer conflicts and direct and indirect violence.

## **1.2. Specific conclusions**

According to every specific aim of the work, the specific conclusions are:

### **1.2.1. Checking the type of social environment in school.**

- School environment is quite positive, contributing to a good sociability among all the elements of the community.
- The biggest problem of the school is indiscipline.
- Peer conflicts are the most frequent.
- There are some verbal and physical (less frequently) aggressions among students, but nothing alarming. The aggressiveness is considered by the participants as being a characteristic of the students' age – adolescence.
- Conflicts between students and teachers rarely occur, as well as with the rest of the community.
- Students recognize the social role of the teacher.
- Rules are not violated at school in the majority of the cases.

- The majority of guardians believe that their learners feel well at school.

### **1.2.2. Studying the typology of conflicts existing in a school of 3<sup>rd</sup> cycle of county of Felgueiras.**

- The most frequent conflicts in this school are the relationship/communication conflicts, highlighting the following examples: verbal aggression (insults, threats, name calling, rumor and gossip) and physical aggression.
- The types of conflict are divided according to the gender of its author: boy or girl. While among girls the type of conflicts is more characterized by rumors, threats, and gossiping, verbal aggressiveness, boys use physical violence more frequently. Boys use direct aggressiveness more often while girls use the indirect or psychological aggressiveness.

### **1.2.3. Identifying the places where most conflicts occur.**

- The playground, the corridors and the games field are the places where more conflicts occur. It is here that fights, physical and verbal aggressions happen more frequently.
- The classroom is the place where fewer conflicts occur. There, conflicts, such as insults, threats and abuse occur with less frequency as it is a place where there is greater surveillance; however, the rules of coexistence are not violated in the majority of the cases.

### **1.2.4. Assessing the causes of the conflict in the school of 3<sup>rd</sup> cycle of county of Felgueiras.**

- The main causes that lead to the appearance of certain conflicts in school are various and are linked to the informal experiences that the students experience in their day-to-day school, either with their classmates or with others, when they are in the playground, in the corridors or in the cafeteria, for example.
- The reasons for the appearance of conflict situations are intolerance, intrigue, divergence of views, violation of the rules, competitiveness among students, lack of interest and of motivation for school life.

- Teachers and guardians also refer that the loss of social recognition of the role of the teacher is a cause of conflicts.
- Parents' lack of authority and the lack of family's monitoring of student's school life, as well as the type of values transmitted by it, lead to conflicting situations.
- Conflicting students are, in their majority, children of less attentive and less present parents.
- Teachers refer that family's permissiveness is one of the main reasons for conflicting situations in school.

#### **1.2.5. Gather teachers', students' and parents' opinion on school conflicts.**

- There is a conflicting climate, particularly at the level of the students, which is usually shown by verbal and physical aggressions, the last one occurring in a small-scale.
- Conflicts among students and teachers are rare.
- Students and teachers are unanimous in agreeing that there are some students that are victims of conflict, being threatened and insulted by others.
- It is stated that victims of conflict are afraid to tell it to someone.
- When they decide to tell someone, they usually tell it to a friend, to their parents, to the class director or go to the GAA (student support office). (By this order). Friends are more valued by pupils, existing a climate of trust and dialogue among them, more than at home.

#### **1.2.6. Describe the type of conflict management/resolution in this school.**

- With regard to school conflict resolution in this school, we have verified that the most common methods are the disciplinary ones, mainly those of corrective nature. However, it is stated that these measures, in spite of having a training aim, they neither always have the expected effect nor provide long term results, because they do not lead to changes in students' behavior.
- In general, students resolve their conflicts through non-peaceful methods, through verbal or physical aggression.

- Students also resolve some of their conflicts using constructive strategies, using communication skills, trying to solve problems in the best way for both parties, through peer mediation in the GAA.
- Peer mediation should be a more frequent practice for conflicts resolution in school.
- We have demonstrated that extracurricular activities improve the coexistence in school.
- Families should participate more actively in their children's school activities, reveal more interest, thus preventing conflict situations.

**1.2.7. Analyzing students' opinion about new conflict resolution strategies, as well as their participation in problem-solving process.**

- All students agree with more peaceful conflicts resolution methods.
- Students think that their conflicts should be resolved by them. However, we have found that this does not happen so frequently.
- Students think they should resolve their disputes in a more peaceful way and use strategies that will lead them to recognize the "error" or their inappropriate behavior, such as peer mediation.

**1.2.8. Verifying if peer mediation contributes to conflicts prevention and resolution, improving teaching and learning processes.**

- It is verified that peer mediation has been contributing to conflicts prevention and resolution.
- This strategy is considered by all participants as being quite positive to learn how to deal with the conflict, both in school and outside, preventing it. As students learn how to deal with the conflict, they learn to communicate effectively and reach a consensus on a mutually satisfactory solution, avoiding further conflicts that, in future, could lead to more serious ones.
- This strategy has contributed to conflict resolution as we have witnessed that there has been a reduction of conflicts, a decrease in the number of disciplinary

proceedings, as well as a large majority of conflicts was successfully mediated. This has been an added value, especially on minor conflicts.

### **1.2.9. Verifying that peer mediation has been contributing to a peaceful sociability, developing teaching and learning processes.**

- School mediation has been contributing to a better school environment in school, there is a more peaceful and pleasant environment, as a non-violent communication pedagogy has begun to be put into practice as well as positive conflict management and peaceful relationships.
- We have demonstrated that students are the ones that most agree with the fact that peer mediation contributes to a better school environment.
- The participants, teachers in particular, refer that mediation is a promising strategy in improving school environment, because, as students resolve their conflicts in mediation, this leads to a better school environment and, therefore learning environments are improved and teachers spend less of their time disciplining students and more teaching them.
- School mediation has positively been transforming school climate into a culture of peace and non-violence.

## **2. Future Directions**

To live in total harmony, in a happy and safe environment among all elements both in the community we live in, and in the educational community, it is necessary to understand conflicts as a possibility of communication, solidarity and especially of cooperation. We have to view conflict in a positive way, promoting a culture of peace through dialogue, reflection and an education based on human rights and values. Therefore, we must contribute to the development of strategies that let us deal with and resolve conflicts in different spaces and times where they are located, as peer mediation.

Looking for new paths is decisive for the construction of society. Thus, it is important to maintain continuity in the study of peer mediation, establishing different

directions of research in this field that can come up from this research. Some future possibilities include:

- Introducing a conflict resolution training programme for teachers and ancillary staff with the aim of instilling a culture of peace in school by promoting alternative ways of dealing with conflicts, non-violence and peace education. In order for conflict resolution programmes to be effective, they must be introduced as part of a whole-school approach.
- Implementation of social skills training programmes (assertive styles, know how to listen and talk), which could work from different levels of prevention, particularly in primary school pupils, in order to prevent aggressive behaviors when they are confronted with the conflict at older ages.
- Carrying out an educational project for interpersonal relationship that will allow and promote the exchange among students, in such a way that it will contribute to the promotion of a culture of peace, having as its objective to know each other and learn to resolve conflicts in a positive way.
- Developing a multi-disciplinary study, in a scientific way, on what are teachers' opinions concerning school conflicts and which prevention and resolution strategies they usually use in classroom that could promote a safer and calmer environment.

In addition to these future directions, we can deduct other implications that should be considered, such as:

- The need to review values and actions by examining the pedagogical practice, directing it to a human rights and values education and peace education.
- Renew curricula, content and teaching and learning methods, having as main objective achieving not only a higher overall educational quality, but also a higher relevance, taking into account the needs of the learners and society that can only be achieved through the promotion of values, such as those of hope, peace, happiness and the common good.
- Promoting from pre-school an education based on values, so that children from an early age will receive instructions on attitudes, behaviors and lifestyles that enable

them to solve conflicts in a peaceful way and in a respectful feeling for human dignity, tolerance and non-discrimination.

## Referências Bibliográficas

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto. Edições Asa
- ALARCÃO, I. (1996). O outro lado da competência comunicativa: a do professor. Em *Revista da Escola Superior de Viana do Castelo*, nº 1, 1996, 71-79.
- ALARCÃO, I. (2004). *Professores reflexivos numa Escola Reflexiva*. S. Paulo: Cortez.
- ALMEIDA, Helena Neves, (2004). "A recomposição dos laços sociais – uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social" in CUNHA, Pedro (org.) (2004), *Actas do colóquio de mediação. Uma forma de resolução alternativa de conflitos*, Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- ALONSO, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga: Universidade de Minho.
- ALZATE, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In F. Brandoni (Ed), *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós.
- ALZATE, R. (2000). Conflicto y escuela. *Letras de Deusto*, n.87, p.15-30. In E. Vinyamata, *Aprender a partir do conflito* (pp. 51-63). Porto Alegre: Artmed.
- ALZATE, R. (2005). Resolução de conflitos: transformação da escola. In E. Vinyamata, *Aprender a partir do conflito* (pp. 51-63). Porto Alegre: Artmed.
- AZNAR DÍAZ, I.; CÁCERES RECHE, M<sup>a</sup> P., e HINOJO LUCENA, F. J. (2007): "Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Primaria através de un cuestionario de Clima de Clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España)", en: REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), pp. 164-177.

- 
- AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel Pimenta (2002), *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*, Porto, Edições Asa.
- AMAIA Aguirre ...(et al). (2005) *La Mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Gráo.
- ANDRÉS, M. (1996). *Televisión y Contextos Sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil*. Revista Comunicar, 6, 129-139.
- ANGUERA, M<sup>a</sup> T., Arnau, J. Ato, M. et al (1995), *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis Psicología.
- ARAKISTAIN, Mirela Uranga (2004). Experiencias de mediación escolar en Gernika. Disponível na internet: <http://www.edualter.org/material/euskadi/mediacion.htm>
- ARÉVALO, A R. (2007). *La Práctica Pedagógica en la Universidad de Playa Ancha: Análisis del modelo de formación subyacente*”. Dissertação de Doutorado. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Granada. Granada.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- ARNETT. J. (1992). Reckless behaviour in adolescence: a developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Association for Conflict Resolution (2002). *School-based conflict resolution education program standards*. Washington, D.C.: Association for Conflict Resolution.
- BAGWSKY, William (2004), Peer mediation in the UK: a guide for schools, in <http://www.mediationuk.org.uk>.
- BALDRY, A.& FARRINGTON, D. (2000). Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 195-221.

- BATTAGLIA, Maria do Céu Lamarão. *Mediação Escolar: uma metodologia de aprendizado em administração de conflitos*. Disponível em <http://www.rogeriana.com/battaglia/mediac01/mediac01.htm>. (Acesso em Setembro 2009).
- BAUMRIND, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*.
- BAUMRIND, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*. San Francisco; Jossey-Bass.
- BELEZA, Flávia. *MEDIAÇÃO ESCOLAR: Por uma Cultura de Paz*. [www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000059.pdf](http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000059.pdf) (Acesso em Janeiro 2010).
- BELSEY, Bill (2005) *Founder and President of Bullying.org Canada Incorporated* [http://www.ecpat.net/eng/ecpat\\_inter/irc/newsdesk\\_articles.asp?SCID=1625](http://www.ecpat.net/eng/ecpat_inter/irc/newsdesk_articles.asp?SCID=1625)
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLAKE, R. R. & MOUTON (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf.
- BODINE, R. J. ; Crawford, D. Schrupf, F. 171 (1994). *Creating the peaceable school. A comprehensive program for teaching conflict resolution*. Champaign III: Research Press.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (2005), *Como Melhorar as escolas: Estratégias e Dinâmicas de Melhorias das Práticas Educativas*, Porto, Edições Asa.
- BOULTON, M. (1993). *Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: a developmental perspective*. *British Journal of Development Psychology*, 11, 249-263.

- BOULTON, M. (1995). *Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and not involved*. *British Journal of Development Psychology*, 65, 165-177.
- BORN, M (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- BRANDONI, F. (comp.) (1999). *Mediação Escolar – propostas, Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. Y Hernández, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogia*. Madrid: McGraw-Hill.
- BURNS, R. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- BURRELL, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7–26.
- CÁCERES RECHE, P. M<sup>a</sup>.(2007). *El Liderazgo Estudiantil en la Universidad de Granada desde una Perspectiva de Género*. Dissertação de Doutoramento. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Granada. Granada.
- CAIRNS, R.B. y CAIRNS, B.D. (1991): social cognitive and social networks: a developemnt perspective. En PEPLERD D.J. y RUBIN, K.H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaaum Associates, Publishers.
- CARMO, Hermano (2005), “Indisciplina: como implicar a comunidade?”, Encontro sobre o *Papel da Comunidade Educativa face à Indisciplina*, Golegã, ISCSP/UTL, Universidade Aberta, diapositivos em *PowerPoint*.
- CARMO, H. e FERREIRA, M., M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto – aprendizagem*. Lisboa: U. Aberta.

- 
- CASAMAYOR, G. (coord.) (2004), Como Dar respuesta a los Conflictos – La Disciplina en la Enseñanza Secundaria, Barcelona, Graó.
- CASTRO Gavira, Fanny Alcira, (1996) “*Administração Escolar y Cultura del Conflicto*”. Santiago de Cali : Fundación FES.
- CEITIL, MÁRIO. (2007).*Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Sílabo.
- CEREZO RAMÍREZ, F. (1997): Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- CIRERA, Jesús Vinas (2004), Conflictos en los Centros Educativos – Cultura Organizativa y Mediación para la Convivencia, Barcelona, Graó.
- CLAES, M. (1985). Os problemas da adolescência. Lisboa: Verbo ed.
- COHEN, L., & COHEN, A. (1987). *Disruptive behaviour - A sourcebook of Teachers*. London: Harper and Row Publishers.
- COHEN, L.; MANION, L.(1987). Research methods in education. New York: Croom Helm
- COHEN, Richard , Students Resolving conflict: Peer Mediation in Schools, in <http://www.schoolmediation.com>.
- COHEN, Richard , The School Mediator’s Field Guide: Prejudice, Sexual Harassment, Large Groups and others Daily Challenges, in <http://www.schoolmediation.com>.
- COIE, J., DODGE, K, TERRY, R., & WRIGHT, V. (1991), *The Role of Agression in Peer Relations: an analysis of aggression episodes in boys play Groups*. Child Development, 62, 812-826.
- COLÁS, M. P.& BUENDIA, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfas.

- COMMUNITY BOARDS; ALZATE, R. (2000). Resolución Del conflicto. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria (Volumes I e II). Bilbao. Mensajero.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as praticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*, Porto, Edições Afrontamento.
- CORTINA, A. (Ed.) (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Fundación Argentaria.
- COSTA, E.; MATOS, P. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 75-120.
- COSTA, Maria Emília (coord.) (2003), *Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa, Universidade Aberta.
- COUTINHO, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: Universidade do Minho.
- CUNHA, Pedro e CARLA Lopes (2001), "Em torno do conceito de mediação" in *Antropológicas*, nº 5 , Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- CUNHA, P. (2001a). *Conflito e negociação*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.
- CURTO, Pedro Mota (1998), *A Escola e a Indisciplina*, Porto, Porto Editora.
- CURY, Augusto (2004), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como Formar Jovens Felizes e Inteligentes*, Cascais, Editora Pergaminho.
- DELGADO, L. M. (2007). *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de Casos Prácticos*. S/L: Editorial Universitas, S.A.
- DELORS, Jacques, et al (2000), *Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 6ª Edição. Porto: Edições Asa.

- DEUTSCH, M. (1973). *The Resolution of Conflict – Constructive and Destructive Processes*. New Haven d London. Yale University Press.
- DEUTSCH, M. (1990). “A framework for teaching conflict resolution in schools”. In B. H. Sheppard, M. H. Bazerman & R. J. Lewicki (Eds.), *Research on Negotiation in Organiza-tions* (pp. 189-203), 2. Greenwich, CT: JAI Press.
- DEUTSCH, M., & COLEMAN, P. T. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution – Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DIAS, Ester Luísa (1989), *Em Busca do Sucesso Escolar*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DÍAZ-AGUADO, M. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Fundamentación Psicopedagógica volumen I*. Madrid: Ministério de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela*. 3 volúmenes y un vídeo. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DÍAZ-AGUADO, M. & ARIAS, R. M. (1995). *Ninos com Dificuldades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministério de lo Trabajo y de los Asuntos Sociales. Seis cadernos.
- DICIONÁRIO da Língua Portuguesa 2004. *Dicionários Editora*. (2004). Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, Lisboa, Verbo, 2001, II Vol., pp.2416-2417.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Lisboa, Instituto António Houaiss de Lexicografia – Temas e Debates, 2003, pp.2432-2433.
- Diciopédia 2009, porto, Porto Editora Multimedia.

- 
- DODGE, K.A.; PETTIT, G.S; Mc CLASKEY, C.. e BROWN,M.M. (1986): *Social Competence in Childen. Monographs of society for research in Child development.* (Serial 213, vol.51, nº2).
- DOMINGUES, Ivo (2001), *Controlo Disciplinar na Escola. Processos e Práticas*, Lisboa, Texto Editora.
- DOT, O. (1998): *Agressividade y Violencia en el nino y el adolescente.* Barcelona: Grijalbo.
- DUNPHY, D. (1963) The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, educação e moral.* Porto: Rés Editora.
- ELKIND, D. (1967). *Egocentrism in Adolescence.* Child Development.
- ELKIND, D. (1972). *Crianças e adolescentes. Ensaios interpretativos sobre Jean Piaget.* Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- ELSAYED-EKHOULY, S. M. & BUDA, R. (1996). Organizational conflict: A comparison analysis off conflict styles across cultures. *International Journal of Conflict Management*, 7 (1), 71-81.
- FACHADA, Maria Odete, *Psicologia das Relações Interpessoais, Vol I*, 6ª ed.,Lisboa, Rumo, 2003.
- FARMER, M. & ROTH, J. (1998). Conflict-handling behavior in work groups: effects of group structure, decision processes and time. *Small Group Research*, 29 (6), 669-713.
- ERIKSON, E. (1976) *Identidade, juventude e crise.* Rio de janeiro. Zahar editora.
- ERON, L. D. (1982): *Parent – child interactions, television violence and aggression of children.* American Psychologist, 37 pp.197-211.
- ESTRELA, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula.* Porto: Porto Editora. 4ªEdição.

- ESTRELA, M. (2002 a). “Para uma cooperação entre a Escola e a Família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola”. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, Volume VI, nº1. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos. pp.27-43.
- FERNÁNDEZ, I. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos – El Clima Escolar como factor de Calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, Isabel (2001), *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos – el Clima Escolar como Factor de Calidade*, Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ Garcia, Isabel, (2002), “*Conflicto en el centro escolar: el modelo de “alumno ayudante” como estrategia de intervención educativa*. Madrid : Libros de la Catarata.
- FERREIRA, Elsa Dulce (2002), *A Mediação em Acção*, in <http://www.educare.pt/>
- FERREIRA, J. (2002). “Disciplina na Escola e na Família”. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, Vol.VI, nº1. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos. pp.3-7.
- FIGLIOLI, JOSÉ OSMIR; JUNIOR, J.MALHADAS; MORAES, D.LOPES.(2004). *Psicologia na mediação inovando a gestão de conflitos interpessoais e organizacionais*. Edição de LTR.
- FLEMING, M. (2004). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1998), *A Administração das Escolas no Portugal Democrático, in Autonomia: Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto, Edições Asa, pp. 99-118.
- FORMOSINHO, João; et al. (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições Asa.

- 
- FOX, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- GALTUNG, J. (1978) *Essays in Peace Research*, 5 vols, Copenhage: Christian Ejleres.
- GARCIA, C. MARCELO. (1999). *A formação de professores para uma mudança educativa*. Porto. Porto Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *A educação que temos, a educação que queremos*», in Francisco Inbernón: *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- GIRARD, K. & KOCH, S. J. (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas, Manual para Educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.
- GLADDEN, R. M. (2002). *Reducing school violence: stengthening student programs and addressing the role of school organizations*. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- GOMES, C. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: E.P.U. 4ªEdição.
- GOMEZ, M. et al. (2003). *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*. (3ª Edição). Porto: Edições ASA
- GRAVE-RESENDES, Lúdia; CALDEIRA, M<sup>a</sup> São José (org.) (2003), *Conferência Internacional Prevenção da Violência na Escola*, Lisboa, Universidade Aberta.
- GRAVE-RESENDES, Lúdia. (2004). **O Direito à Educação e a Educação dos Direitos**, in *Educação e Direitos Humanos*, CNE, seminário, painel I – Aprender a Prevenir e a Gerir Conflitos.
- HABER, Joel e GLATZER, Jenna (2009) “Bullying, manual anti-agressão”. Lisboa, Casa das Letras

- HARTER, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: the Guilford Press.
- HARTUP, W. (1983). *Peer relations*. In *handbook of child psychology: socialization, personality and social development*. New York. Wiley.
- HEREDIA, R. A. (1998). *Análisis y Resolución de Conflictos – Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- HEREDIA, Ramón A. S. de (2000), *Resolución del Conflicto - Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- HEREDIA, R. A. (2005). Resolução de conflitos: transformação da escola. In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação* (pp. 51-64). Porto Alegre: Artmed.
- HERNANDÉZ, PRADOS, M.A. (2002). Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela. Ponencia presentada al *Congreso Internacional Virtual de Educación 2002*. Baleares, Universidad de las Islas Baleares.
- HILL, MANUELA; HILL, ANDREW (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.
- HINOJO LUCENA, F.J. (2006). *Percepción de los Equipos Directivos de los Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional Reglada*. Tesis Doctoral Inédita. Universidade de Granada.
- IMBERNÓN, FRANCISCO. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Editorial Graó.
- IGLESIAS Díaz, Calo, (1999) “*Educar para la paz desde el conflicto: alternativas teóricas e prácticas para la convivencia escolar*”. Rosario : Homo Sapiens.
- JARES, Xesús R. (2002), *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*. Porto, Edições Asa.

- 
- JESSOR, R. (1992) Risk behaviour in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- JOHNSON, David; JOHNSON, Roger (2002), *Cómo Reducir la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- JONES, T. S. & Kmitta, D. (2000). *Does it work? The case for conflict resolution education in our nations*. Washington: CREnet.
- KOHLBERG, L. (1979). *Measuring Moral Judgement*. Worcester: Clark University Press.
- LANDAZABAL, M. (2000). *Intervención Psicológica con Adolescentes – un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide Ediciones.
- LEDERACH, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- LEWICKI, R., J., SAUNDERS, D., & MINTON, J. W. (2000). *Negotiaton*. 3ª Edição. USA: McGraw Hill Irwin.
- LOEVINGER, E. (1976). *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LORENZO DELGADO, M. (coord.) (2007): *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- LURÇAT, L. (1998). *Tempos Cativos: as crianças TV*. Lisboa: Edições 70.
- MAIA, M. (2000). *A autoridade do Professor. O que pensam alunos, pais e professores*. Coleção Educação de Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- MARCOVITCH, J. (2001). A educação como promotora da paz: desafios e perspectivas. Em V. Araújo (Ed.). *Tecendo diálogos, construindo pontes. A educação como artífice de paz* (pp. 11-18). Vargem Grande Paulista – SP – Brasil: Cidade Nova.

- MARÍN, José Antonio Marín. (2004). *La Accion Tutorial como elemento de mejora de la calidad de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.): el “Colegio Virgen de Gracia” como estudio de caso*. Dissertação de Doutoramento. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Granada. Granada.
- MARQUES, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença. MARTÍN, José António San, (2003), *La Mediación Escolar – Un camino Nuevo para la Gestión del Conflicto Escolar*, Madrid, Editorial CCS.
- MARTÍN, Miquel Martínez y Amèlia Tey Teijón (coordinadores); Xabier Alsina González...[et al.], (2002) “*La convivencia en los centros de secundaria : estrategias para abordar el conflicto*” . Bilbao : Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M.M. (1999), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México, Trillas.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2004): “Convivencia”, em: LÓPEZ MARTÍNEZ, M (Dir.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Universidad de Granada. Instituto de la Paz y Conflictos: Eirene.
- MARTINEZ ZAMPA, DANIEL (2008). *Mediación de conflictos: Modelos de implementacion: disputas en instituciones educativas: el lugar del otro-1ª edição 1ª reimp*. Buenos Aires. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- MARCELO, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARZANO, Robert (2005), *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo – da Investigação às Práticas*, Porto, Edições Asa.

- MINISTÉRIO EDUCAÇÃO (1992), *Práticas de Autonomia*, DGEBS, Lisboa, pp. 7-9, pp. 54-58.
- MOORE, C. W.(1998). *O Processo da Mediação – Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- MORITA, Y., SOEDA, H., & TAKI, M. (1999). Japan. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- NORONHA, Zélia; NORONHA, Mário de (1992), *Escola, Conflitos – Como Evitá-los, Como Geri-los?*, Lisboa, Escolar Editora.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A. (1995a). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (coord.); et al. (1995b). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2002). *O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*. AAVV. *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OLWEUS, D. (1995). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- OLWEUS, D. (1999). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- ORTEGA, Rosário; REY, Rosário Del (2003), *La violencia Escolar – Estrategias de Prevención*, Barcelona, Graó.
- PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.& COLL.C. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación*. I. *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- 
- PAREJA, J. A. (2002), *La Violencia Escolar en Contextos Interculturales: Un Estudio en la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Dissertação de Doutoramento. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Granada. Granada.
- PEARL, D. (1987): Family, peer and television influences on aggressive and violent behaviour en *Childhood Agression and Violence*. Editado por: Crowell, D.; Evans, I. M. Y O'donell. C. R. New York: Plenum Press.
- PEARSON, Craig, (1998), *Como Resolver Conflitos na Aula, Estratégias e técnicas para manter a harmonia na aula*. Lisboa, Plátano Editora.
- PEREIRA, A. e MIRANDA, B. (2003). *Problemas e Projectos Educacionais*. Lisboa: U. Aberta.
- PEREIRA, J. e GOMES, B. (2007). *Conflito – gestão do conflito*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*, Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*, Lisboa, Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*, Lisboa, Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?*, Porto. Edições Asa.
- PIAGET, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Gabain, M. (trans). New York: Free Press. First published in 1932.
- PORRO, B. (1999). *La Resolución de Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- POZO, C; ALONSO, E.; HERNÁNDEZ, S. (2004): *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

- 
- PRICE & DALGLEISH. J. (2010). Cyberbullying: experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29 (2), 51-59.
- PRUITT, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York. Academic Press.
- PRUITT, D. G., & RUBIN, J. Z. (1986). *Social conflict, Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York. Random House.
- QUIVY, R. CAMPENHOUDT; LUCVAN (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva.
- RAHIM, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- RAHIM, M. A. (1992). *Managing conflict in organizations* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Praeger.
- RAHIM, M. A. & BONOMA, T. V. (1979). Managing organizational conflict: a model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44 (3), 1323-1344.
- RAHIM, M. A. & BUNTZMAN, G. F. (1989). Supervisory power bases, styles of handling conflict with subordinates, and subordinate compliance and satisfaction. *Journal of Psychology*, 123 (2), 195-210.
- RANDALL, P. (1998) *Adult Bullying. Perpetrators and Victims*. London: Routledge.
- REDORTA, J. (2002). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- REIS, J. et al. (2002). *Formação cívica. Cadernos áreas curriculares não disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUEZ, M. (1994). La vivencia grupal de la adolescencia. In *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

- ROJAS, R. A. (2001). *El Cuestionario*. Disponível em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm> [Consultado em: 20.07.2008]
- RUBIN, H.K. (1991): Social problem solving and aggression in childhood. En Pepler, D.J. e Rubin, K.H. (comps.): The development and treatment of childhood aggression. New Jersey: Hillsdale.
- RUIZ, Rosário Ortega; MORA –MERCHANT, Joaquín A. (2000), *Violência Escolar-Mito o Realidad*, Sevilla, Mergablum.
- SALES, DE MORA, LILIA MAIA. *Mediação de Conflitos - Família, Escola E Comunidade*. Edição de Conceito Editorial.
- SANCHEZ MORO, C. (1996) : Influencia y medios de comunicación. Bienestar y Protección Infantil. Nº4 Dic 1996. FAPMI.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANTOS, M. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1992), *A Escola e as Autonomias*, Porto, Edições Asa.
- SEBASTIÃO, João; Alves, Mariana Gago; Campos, Joana (2003), “Violência na Escola: das políticas aos quotidianos”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41, 37-62
- SELMAN, R. (1974), *Toward a structural development analysis of interpersonal relationship concepts*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SCHRUMPF, F., CRAWFORD, D., K. & BODINE, R., J. (1997). *Peer Mediation – Conflict Resolution in Schools, student manual*. USA: Research press.

- 
- SENA, ERCIO. (2008). *Comunicação e educação: imaginário e conflito nos discursos de alunos e professores na escola pública*. Edição de Annablume.
- SEIXAS, SÓNIA PEREIRA MALTA MARRUAZ (2006), “*Comportamentos de bullying entre pares – Bem-estar e ajustamento escolar*”. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade de Coimbra.
- SHAFFER, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento – Infância e adolescência*. São Paulo: Tomson Learning.
- SILVA, C., Nossa, P., & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SILVA, E. & SILVA, D. (2005). A pequena sereia: arquétipo da adolescência. *Revista do ISPV Educação, Ciência e Tecnologia*, 3, 93-99.
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto: Edições Afrontamento.
- SMITH, P. K. (1999). England and Wales. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- SMITH, P. K. & MORITA, Y. (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (Eds.). (1995). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- SOLA MARTINEZ, T. y LÓPEZ URQUÍZAR N. (2003). *Orientación Escolar e Tutoría para las Diferentes Etapas de la Educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrew (2003), *Psicologia do Adolescente – uma Abordagem Desenvolvimentalista*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- STEWART, S, 1998, *Conflict Resolution: a foundation guide*, Waterside Press, Winchester, UK.
- TAYLOR, S.S. y BOGDANR. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Espanha. Paidós.
- TEODORO, António, (2006) *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*, Porto: Profedições.
- THOMAS, K. (1976). Conflict and Conflict Management. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 889-935). Chicago: RandMcNally.
- THOMAS, K. (1992). Conflict and Negotiation Processes in Organizations. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol.3, (pp. 651-717). Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc.
- TIBA, Içami (2005), *Disciplina, Limite na Medida Certa*, Cascais, Editora Pergaminho.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.
- TORREGO, Juan Carlos (coord.); J.C. Aguado...[et. al.]. (2007) *”Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos”*. Barcelona: Graó.
- TORRES DEL MORAL, C.(2005): *Análisis y Estudio de los Departamentos de Orientación de los IES de Granada e la Periferia*. Dissertação de Doutoramento. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Granada. Granada.

- 
- TUCKMAN, BRUCE W. (2002), *Manual de Investigação em Educação* (2ª edição) Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO: manifesto 2000 por una cultura de paz y no violencia. Disponível em [http://www3.unesco.org/manifesto2000/sp/sp\\_manifeste.htm](http://www3.unesco.org/manifesto2000/sp/sp_manifeste.htm). Acesso em Set. 2009.
- VARGAS, Ricardo (2004), *A Arte de Tornar-se Inútil-Desenvolvendo Líderes para Vencer Desafios*. Lisboa, Gradiva.
- VEIGA, F. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina. 2ªEdição.
- VIEIRA, Justina M. (2009). *Análise de um modelo de formação prática*. Departamento de Didática e Organização. Tese de Doutoramento. Universidade de Granada.
- VIEIRA, Maria Manuel *et al.* (org.) (2002), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- VIEIRA, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.
- VILLAS-BOAS, M. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- VINYAMATA, E. *et al.* (2005). *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e Educação*. Porto Alegre. Artmed Editora, S.A.
- WEIR, A. (1995). *Mediation: a Consumer's Guide*. Chicago: Commission on Public Understanding About the Law.
- ZABALZA, M., A. (2004). *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa Educa.

YIN Robert (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2<sup>nd</sup> Ed) Thousand Oaks, CA SAGE Publications.

Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 - ISBN- 978-972-8746-71-1

### **Sites Consultados**

<http://www3.unesco.org/manifesto2000/> Acesso em: 23.02.2012

[http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_sum\\_cp.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm) Acesso em: 29.02.2012

<http://cie.ed.asu.edu/volume8/number17/> (Outubro 2009)

<http://www.rieoei.org/experiencias21.htm> -Revista IberoAmericana de Educação (Setembro 2009)

<http://www.indiana.edu/~safeschl/PeerMediation.pdf> (Dezembro 2009)

<http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip13.html>(Janeiro 2010)

<http://www.esrnational.org/es/peermediation.htm>(Dezembro 2009)

<http://educar.no.sapo.pt>(Janeiro 2010)

<http://www.schoolmediation.com>(Janeiro 2010)

<http://www.educationworld.com>(Outubro 2009)

<http://www.esrnational.org/es/peermediation.htm> (Janeiro 2010)

<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000059.pdf> (Outubro 2009)

<http://www.bullying-in-school.info/pt> (Agosto 2009)

<http://uddvornotes.udd.vordingbsem.dk/vision/visionary.nsf> (Agosto 2009)

<http://www.whatworksinschools.org> (Setembro 2009)

<http://www.spn.pt> (Setembro 2009)

<http://www.min-edu.pt> (Novembro\_2009)

<http://www.unesco.org/bpi/eng/unescopress/99-38e.htm> (Janeiro 2010)

[http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/conflictos\\_escolares.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/conflictos_escolares.shtml) (04.04.12)

<http://pt.scribd.com/doc/46898012/EL-CONFLICTO-EN-EL-AULA>

<http://www.educaweb.com/noticia/2005/02/09/profesores-atribuyen-conflictos-aulas-permisividad-1292.html>

<http://web.educastur.princast.es/ies/juanjose/departamentos/extra/mediacion/mediacion2.html>

[http://www.schoolmediation.com/newsletters/2011/11\\_11.html](http://www.schoolmediation.com/newsletters/2011/11_11.html) (06.04)

## **Legislação Consultada**

- Constituição da República Portuguesa, 1976, 1982, 1989
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Confere maior autonomia às escolas)
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Estabelece o novo regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão de escolas).
- Decreto-Lei nº 270/98, de 01 de Setembro de 1998 (define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário)
- Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Novos currículos do ensino básico)
- Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro (Aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário)

- Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro (Alteração à Lei nº 30/2002, Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário)
- Decreto-Lei nº75/2008, de 22 Abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)



**ANEXO I - Questionário do(a) professor(a)**

**UNIVERSIDADE DE GRANADA**



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

---

***A Mediação Entre Pares***

***Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos:  
Estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras***

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

**Granada 2011**

**QUESTIONÁRIO****Do(a) Professor(a)**

Este questionário insere-se num estudo académico realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Granada.

Destina-se a recolher opiniões acerca dos conflitos existentes na escola, sua gestão e formas de resolução.

**A sua opinião é muito importante.**

Este inquérito é de carácter **confidencial** e **anónimo**, não devendo escrever o seu nome em nenhuma das folhas do questionário. **Todas as informações dadas terão como objectivo o projecto de investigação.**

**Por favor responda a todas as questões**, mas antes de responder, leia cada afirmação cuidadosamente, pois serão um contributo fundamental no desenvolvimento deste estudo.

Grata pela atenção e tempo dispensado.

Cristina Queirós

**A – Identificação Pessoal e Profissional do(a) Professor(a)**

<b>1. Género:</b>  <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<b>2. Idade:</b>  <input type="checkbox"/> 20 a 29 anos <input type="checkbox"/> 30 a 39 anos <input type="checkbox"/> 40 a 49 anos <input type="checkbox"/> Mais de 50 anos
<b>3. Habilitações.</b>  <input type="checkbox"/> Bacharel <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento	<b>4. Experiência como docente:</b>  <input type="checkbox"/> 0 a 3 anos <input type="checkbox"/> 4 a 8 anos <input type="checkbox"/> 9 a 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 20 <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
<b>5. Indique o ano de escolaridade que lecciona.</b>  <input type="checkbox"/> 7º Ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 8º Ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 9º Ano de escolaridade	<b>6. Actualmente desempenha o cargo de:</b>  <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Director de Turma <input type="checkbox"/> Coordenador de Departamento <input type="checkbox"/> Coordenador de Grupo <input type="checkbox"/> Tutor

**B – Ambiente na escola**

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à escola onde lecciona, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeie o número a que se refere a sua opinião:

<b>ITENS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
7. Em geral, o ambiente na escola é agradável.	1	2	3	4
8. O relacionamento entre todos os elementos é amistoso.	1	2	3	4
9. As relações de convivência entre os professores e alunos, na escola, são cordiais.	1	2	3	4
10. Nesta escola fazem-se cumprir as regras.	1	2	3	4
11. O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nesta instituição escolar, agudiza-se actualmente de forma severa.	1	2	3	4
12. Os problemas graves na sua escola são a indisciplina.	1	2	3	4
13. A violência é considerada um problema grave na escola.	1	2	3	4
14. Os problemas graves na escola são os conflitos entre professores e alunos.	1	2	3	4
15. O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola.	1	2	3	4
16. Os problemas graves na escola são as desigualdades sociais.	1	2	3	4
17. Os conflitos entre professores e alunos são frequentes.	1	2	3	4
18. Os conflitos entre alunos e funcionários são frequentes.	1	2	3	4
19. Os conflitos entre alunos ocorrem com frequência na escola.	1	2	3	4

---

20. O tipo de valores, transmitidos pela família, assim como os princípios disciplinares, podem levar os alunos a situações de conflito.	1	2	3	4
21. A influência dos amigos e a necessidade de se reafirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina.	1	2	3	4
22. A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola.	1	2	3	4

### C - Conflitos na Escola

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à escola onde lecciona, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeie o número a que se refere a sua opinião:

ITENS	1	2	3	4
23. Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola não são de carácter grave.	1	2	3	4
24. São as agressões verbais que mais acontecem.	1	2	3	4
25. As agressões físicas ocorrem com frequência.	1	2	3	4
26. É no espaço do recreio ou nos corredores entre as salas de aula que ocorrem esses conflitos.	1	2	3	4
27. Os conflitos ocorrem durante as aulas.	1	2	3	4
28. A intolerância é uma das principais causas dos conflitos.	1	2	3	4
29. A principal razão dos conflitos entre alunos é a intriga entre eles.	1	2	3	4
30. A disputa de notas entre os alunos leva ao conflito.	1	2	3	4
31. Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros.	1	2	3	4
32. O desrespeito pelas regras leva a situações de conflito entre os alunos e os elementos da comunidade escolar.	1	2	3	4
33. A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina.	1	2	3	4
34. Existem alunos vítimas de conflito.	1	2	3	4

---

35. Há alunos que já foram insultados e ameaçados verbalmente.	1	2	3	4
36. Os alunos vítimas de conflito receiam conta-los a alguém.	1	2	3	4
37. Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a quem contam é a um(a) amigo(a).	1	2	3	4
38. Quando os alunos têm um conflito com alguém na escola, primeiro dirigem-se ao(à) director(a) turma.	1	2	3	4
39. A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais.	1	2	3	4
40. Quando os alunos se encontram em situação de conflito, dirigem-se ao GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno).	1	2	3	4

### D - Resolução de conflitos e a Mediação Escolar

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à escola onde lecciona, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeie o número a que se refere a sua opinião:

<b>ITENS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
41. As actividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas.	1	2	3	4
42. As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos.	1	2	3	4
43. A solução mais adequada para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares (medidas sancionatórias e correctivas).	1	2	3	4
44. Em situação de conflito os alunos tentam resolve-la através da agressão física.	1	2	3	4
45. A agressão verbal é a forma utilizada pelos alunos para a resolução dos seus conflitos.	1	2	3	4
46. Os seus alunos intervêm na resolução dos seus conflitos.	1	2	3	4
47. Os alunos deviam ajudar os colegas a resolver esses conflitos.	1	2	3	4
48. Os professores deviam ajudar os alunos a resolver os seus conflitos.	1	2	3	4
49. Deviam procurar-se medidas pacíficas de resolução dos conflitos.	1	2	3	4
50. Os alunos deviam recorrer à mediação para resolverem os seus conflitos.	1	2	3	4

---

51. A mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos.	1	2	3	4
52. A mediação escolar contribui para a diminuição dos conflitos.	1	2	3	4
53. A mediação entre pares, como medida pacífica de resolução de conflitos, é a adequada.	1	2	3	4
54. A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola.	1	2	3	4
55. A mediação contribui para um bom ambiente na escola.	1	2	3	4

Obrigado pela sua colaboração.

**ANEXO II - Questionário do(a) aluno(a)**

**UNIVERSIDADE DE GRANADA**



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

---

***A Mediação Entre Pares***

***Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos:  
Estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras***

**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**

**Granada 2011**

## **QUESTIONÁRIO**

**Do(a) aluno(a)**

Este questionário insere-se num estudo académico realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Granada.

Destina-se a recolher opiniões acerca dos conflitos existentes na escola, sua gestão e formas de resolução.

**A sua opinião é muito importante.**

Este inquérito é de carácter **confidencial** e **anónimo**, não devendo escrever o seu nome em nenhuma das folhas do questionário. **Todas as informações dadas terão como objectivo o projecto de investigação.**

**Por favor responda a todas as questões**, mas antes de responder, leia cada afirmação cuidadosamente, pois serão um contributo fundamental no desenvolvimento deste estudo.

Grata pela atenção e tempo dispensado.

Cristina Queirós

**A – Identificação do(a) aluno(a)****Indique com um X.**

<b>7. Género:</b>  <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<b>8. Idade:</b>  <input type="checkbox"/> 12 anos <input type="checkbox"/> 13 anos <input type="checkbox"/> 14 anos <input type="checkbox"/> 15 anos
<b>9. Ano de escolaridade.</b>  <input type="checkbox"/> 7º Ano <input type="checkbox"/> 8º Ano <input type="checkbox"/> 9º ano	<b>10. Com quem vives?</b>  <input type="checkbox"/> Pais <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Padrasto / madrasta
<b>11. Quantos irmãos tens?</b>  <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> 1 irmão/ã <input type="checkbox"/> 2 irmãos/ãs <input type="checkbox"/> 3 irmãos/ãs <input type="checkbox"/> 4 ou mais irmãos/ãs	<b>12. Lugar de residência:</b>  <input type="checkbox"/> Cidade <input type="checkbox"/> Aldeia

**B – Ambiente na tua escola**

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à tua escola, exprime a tua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeia o número a que se refere a tua opinião:

<b>ITENS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
7. Em geral, na tua escola o ambiente é agradável.	1	2	3	4
8. O relacionamento entre todos os elementos é amistoso.	1	2	3	4
9. As relações de convivência entre professores e alunos, na escola, são cordiais.	1	2	3	4
10. Nesta escola, fazem-se cumprir as regras.	1	2	3	4
11. Os problemas mais graves na tua escola são a indisciplina.	1	2	3	4
12. A violência é considerada um problema grave na tua escola.	1	2	3	4
13. Os problemas graves na tua escola são os conflitos entre professores e alunos.	1	2	3	4
14. O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola.	1	2	3	4
15. Os problemas graves na tua escola são as desigualdades sociais.	1	2	3	4
16. Os conflitos entre professores e alunos são frequentes.	1	2	3	4
17. Os conflitos entre alunos e funcionários são frequentes.	1	2	3	4
18. Os conflitos entre alunos ocorrem com frequência na escola.	1	2	3	4
19. O tipo de valores, transmitidos pela família, assim como os	1	2	3	4

---

princípios disciplinares, podem levar os alunos a situações de conflito.				
20. A influência dos amigos e a necessidade de se reafirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina.	1	2	3	4
21. A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola.	1	2	3	4

### C - Conflitos na Escola

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à tua escola, exprime a tua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeia o número a que se refere a tua opinião:

ITENS	1	2	3	4
22. Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola não são de carácter grave.	1	2	3	4
23. São as agressões verbais (insultos) que mais acontecem.	1	2	3	4
24. As agressões físicas ocorrem com frequência.	1	2	3	4
25. É no espaço do recreio ou nos corredores entre as salas de aula que ocorrem esses conflitos.	1	2	3	4
26. Os conflitos ocorrem durante as aulas.	1	2	3	4
27. A intolerância é uma das principais causas dos conflitos.	1	2	3	4
28. A principal razão dos conflitos entre alunos é a intriga entre eles.	1	2	3	4
29. A disputa de notas entre os alunos leva ao conflito.	1	2	3	4
30. Os alunos entram em conflitualidade por quererem ser melhor do que os outros.	1	2	3	4
31. O desrespeito pelas regras leva a situações de conflito.	1	2	3	4
32. Existem alunos vítimas de conflito.	1	2	3	4
33. Há alunos que já foram insultados e ameaçados verbalmente.	1	2	3	4
34. Os alunos vítimas de conflito recebem conta-los a alguém.	1	2	3	4
35. Quando os alunos têm um conflito na escola, a primeira pessoa a	1	2	3	4

---

quem contam é a um(a) amigo(a).				
36. Quando os alunos têm um conflito com alguém na escola, primeiro dirigem-se ao(à) director(a) turma.	1	2	3	4
37. A primeira pessoa a contarem a existência de um conflito ocorrido na escola é aos pais.	1	2	3	4
38. Quando os alunos se encontram em situação de conflito, dirigem-se ao GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno).	1	2	3	4

### D - Resolução de conflitos e a Mediação Escolar

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à resolução de conflitos na tua escola, exprime a tua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeia o número a que se refere a tua opinião:

ITENS	1	2	3	4
39. As actividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas.	1	2	3	4
40. As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos.	1	2	3	4
41. A solução mais adequada para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares (medidas sancionatórias e correctivas).	1	2	3	4
42. Na escola, os professores deviam ajudar a resolver os conflitos entre os alunos.	1	2	3	4
43. Em situação de conflito os alunos tentam resolve-la através da agressão física.	1	2	3	4
44. A agressão verbal é a forma mais utilizada pelos alunos para a resolução dos seus conflitos.	1	2	3	4
45. Os alunos intervêm na resolução dos seus conflitos.	1	2	3	4
46. Os alunos deviam ajudar os colegas a resolver os conflitos entre eles.	1	2	3	4
47. Deviam procurar-se medidas pacíficas de resolução dos conflitos.	1	2	3	4
48. Os alunos deviam recorrer à mediação para resolverem os seus	1	2	3	4

---

conflitos.				
49. A mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos.	1	2	3	4
50. A mediação escolar contribui para a diminuição dos conflitos.	1	2	3	4
51. A mediação entre pares, como medida pacífica de resolução de conflitos, é a adequada.	1	2	3	4
52. A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola.	1	2	3	4
53. A mediação contribui para um bom ambiente na escola.	1	2	3	4

Obrigado pela tua colaboração.

**ANEXO III - Questionário do(a) encarregado(a) de educação**

**UNIVERSIDADE DE GRANADA**



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

---

***A Mediação Entre Pares***

***Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos:  
Estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras***

***QUESTIONÁRIO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO***

**Granada 2011**

## **QUESTIONÁRIO**

### **Do(a) encarregado(a) de educação**

Este questionário insere-se num estudo académico realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Granada.

Destina-se a recolher opiniões acerca dos conflitos existentes na escola, sua gestão e formas de resolução.

**A sua opinião é muito importante.**

Este inquérito é de carácter **confidencial** e **anónimo**, não devendo escrever o seu nome em nenhuma das folhas do questionário. **Todas as informações dadas terão como objectivo o projecto de investigação.**

**Por favor responda a todas as questões**, mas antes de responder, leia cada afirmação cuidadosamente, pois serão um contributo fundamental no desenvolvimento deste estudo.

Grata pela atenção e tempo dispensado.

Cristina Queirós

**A – Identificação do(a) encarregado(a) de educação****Indique com um X**

<p><b>13. Género:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p>	<p><b>14. Idade:</b></p> <p><input type="checkbox"/> 30 a 35 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 36 a 45 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 46 a 55 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 56 anos</p>
<p><b>15. Habilitações.</b></p> <p><input type="checkbox"/> 6º Ano (final de 2º ciclo)</p> <p><input type="checkbox"/> 9º Ano (final de 3º ciclo)</p> <p><input type="checkbox"/> 12º ano (Ensino secundário)</p> <p><input type="checkbox"/> Bacharel</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura</p>	<p><b>16. Habilitações Literárias da mãe</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> 2º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> 3º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino secundário</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura</p>
<p><b>17. Habilitações literárias do pai:</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> 2º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> 3º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino secundário</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura</p>	<p><b>18. Número de filhos:</b></p> <p><input type="checkbox"/> De 0 a 2</p> <p><input type="checkbox"/> De 3 a 5</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 5</p>
<p><b>19. Lugar de residência:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Cidade</p> <p><input type="checkbox"/> Aldeia</p>	<p><b>20. Situação Laboral:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Desemprego</p> <p><input type="checkbox"/> Empregado (a) ( Fabril, Serviços...)</p> <p><input type="checkbox"/> Funcionário público</p> <p><input type="checkbox"/> Agricultura</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhador por conta própria</p>

**B – Ambiente na escola**

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à escola do seu filho, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeie o número a que se refere a sua opinião:

<b>ITENS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
9. Em geral, o ambiente na escola do seu educando é agradável.	1	2	3	4
10. O relacionamento entre todos os elementos é amistoso.	1	2	3	4
11. As relações de convivência entre professores e alunos, na escola, são cordiais.	1	2	3	4
12. Nesta escola, fazem-se cumprir as regras.	1	2	3	4
13. O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nesta instituição escolar, agudiza-se actualmente de forma severa.	1	2	3	4
14. Os problemas graves na sua escola são a indisciplina.	1	2	3	4
15. A violência é considerada um problema grave na escola.	1	2	3	4
16. Os problemas graves na escola são os conflitos entre professores e alunos.	1	2	3	4
17. O conflito entre alunos é considerado o principal problema da escola.	1	2	3	4
18. Os problemas graves na escola são as desigualdades sociais.	1	2	3	4
19. Os conflitos entre professores e alunos são frequentes.	1	2	3	4
20. Os conflitos entre alunos e funcionários são frequentes.	1	2	3	4
21. Os conflitos entre alunos ocorrem com frequência na escola.	1	2	3	4
22. O tipo de valores, transmitidos pela família, assim como os	1	2	3	4

princípios disciplinares, podem levar os alunos a situações de conflito.				
23. A influência dos amigos e a necessidade de se reafirmar no grupo pode levar a situações de indisciplina.	1	2	3	4
24. A falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola.	1	2	3	4
25. O seu educando sente-se bem na escola.	1	2	3	4

### C - Conflitos na Escola

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à escola do seu filho, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

Rodeia o número a que se refere a tua opinião:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeie o número a que se refere a sua opinião:

ITENS	1	2	3	4
26. Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola não são de carácter grave.	1	2	3	4
27. São as agressões verbais (insultos) que mais acontecem.	1	2	3	4
28. As agressões físicas ocorrem com frequência.	1	2	3	4
29. É no espaço do recreio ou nos corredores entre as salas de aula que ocorrem esses conflitos.	1	2	3	4
30. Os conflitos ocorrem durante as aulas.	1	2	3	4

31. A intolerância é uma das principais causas dos conflitos.	1	2	3	4
32. A principal razão dos conflitos entre alunos é a intriga entre eles.	1	2	3	4
33. A disputa de notas entre os alunos leva ao conflito.	1	2	3	4
34. Os alunos entram em conflitualidade porque querem ser melhor do que os outros.	1	2	3	4
35. O desrespeito pelas regras leva a situações de conflito.	1	2	3	4
36. A perda de reconhecimento social do papel do professor leva a situações de conflitualidade e falta de disciplina.	1	2	3	4
37. Existem alunos vítimas de conflito.	1	2	3	4

#### **D - Resolução de conflitos e a Mediação Escolar**

Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à resolução de conflitos na escola do seu filho, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Concordo

4 = Concordo totalmente

Rodeie o número a que se refere a sua opinião:

<b>ITENS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
38. As actividades extracurriculares ajudam a melhorar a convivência nas escolas.	1	2	3	4
39. As famílias deviam participar activamente nas actividades escolares dos seus educandos.	1	2	3	4
40. A solução mais adequada para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares (medidas sancionatórias e correctivas).	1	2	3	4

41. Na escola, os professores deviam ajudar os alunos a resolver os seus conflitos.	1	2	3	4
42. Em situação de conflito os alunos tentam resolve-la através da agressão física.	1	2	3	4
43. A agressão verbal é a forma mais utilizada pelos alunos para a resolução dos seus conflitos	1	2	3	4
44. Os alunos deviam ajudar os colegas a resolver os conflitos entre eles.	1	2	3	4
45. Deviam procurar-se medidas pacíficas de resolução desses conflitos.	1	2	3	4
46. Os alunos deviam recorrer à mediação para resolverem os seus conflitos.	1	2	3	4
47.A mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos.	1	2	3	4
48. A mediação escolar contribui para a diminuição dos conflitos.	1	2	3	4
49. A mediação entre pares, como medida pacífica de resolução de conflitos, é a adequada.	1	2	3	4
50.A mediação contribui para um bom ambiente na escola.	1	2	3	4

Obrigado pela sua colaboração.

**ANEXO IV – Carta de autorização do estudo**

**UNIVERSIDADE DE GRANADA****FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Lixa, 14 de Março de 2011

Exm<sup>a</sup>. Sr<sup>a</sup>. Directora da  
Escola E.B. 2, 3 Dr. Leonardo Coimbra - Lixa

Cristina Maria de Sousa Garcia de Queirós, doutoranda do Curso de doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada, em convénio com o Instituto de Ciências Educativas de Felgueiras, está actualmente a desenvolver um projecto de investigação, que estuda a Mediação Escolar como estratégia de prevenção e resolução de conflitos.

Assim, vem por este meio pedir a Vossa Exa., a autorização para utilizar a Escola E.B. 2, 3 Dr. Leonardo Coimbra, no estudo citado, nomeadamente aplicação de questionários a professores, a alunos e a representantes de Pais e Encarregados de Educação. Estes questionários terão carácter anónimo e todos os dados recolhidos, serão usados exclusivamente para o estudo citado.

Desde já agradece a Vossa cooperação e ajuda, fundamental ao bom desenvolvimento e concretização do projecto em estudo.

Atenciosamente

---

*Cristina Maria de Sousa Garcia de Queirós*

## **ANEXO V – Carta aos encarregados de educação**

## UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Lixa, 18 de Maio de 2011

Exm<sup>o/a</sup>. Sr<sup>o/a</sup>. Encarregado/a Educação,

Cristina Maria de Sousa Garcia de Queirós, professora da Escola E.B. 2, 3 Dr. Leonardo Coimbra e doutoranda do Curso de doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada, em convénio com o Instituto de Ciências Educativas de Felgueiras, está actualmente a desenvolver um projecto de investigação, que estuda a Mediação Escolar como estratégia de prevenção e resolução de conflitos.

Assim, vem por este meio pedir a Vossa Exa., a autorização para a aplicação de um questionário ao/à seu/sua educando/a. Estes questionários terão carácter anónimo e todos os dados recolhidos, serão usados exclusivamente para o estudo citado.

Grata desde já pela vossa compreensão,

*Cristina Garcia de Queirós*

Autorizo

Não autorizo

O Encarregado Educação:

\_\_\_\_\_

## **ANEXO VI – Transcrição das entrevistas (I, II, III, IV e V)**

### Entrevista I – Psicóloga da escola

**E: Bom dia, Dr.<sup>a</sup> A! Obrigada por ter aceitado ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, neste momento, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Já é psicóloga há já alguns anos e dado o seu cargo, interessa-me conhecer a sua opinião acerca do ambiente na escola, dos conflitos existentes e das formas como são resolvidos. Assim, começava por lhe perguntar há quantos anos desempenha este cargo e há quanto anos trabalha nesta escola?**

Psicóloga: Trabalho há onze anos e aqui na escola este é o meu segundo ano.

**E: Para além das funções de psicóloga que outras funções desempenha na escola?**

Psicóloga: Não, não exerço e este já me dá muito que fazer.

**E: De que maneira descreve o ambiente entre todos os intervenientes?**

Psicóloga: Olhe, eu estou cá há apenas, bom este é o segundo ano, mas daquilo que me apercebo, penso que o ambiente aqui na escola é bom. De uma forma geral o ambiente e as relações interpessoais entre toda a comunidade educativa, eu acho que o balanço é bastante positivo.

**E: Como caracteriza as relações entre os professores e alunos?**

Psicóloga: Acho que entre professores e alunos há algumas dificuldades que se prende justamente com esta faixa etária dos alunos da nossa escola, que é a adolescência e que tem a ver com alguma dificuldade dos nossos alunos em cumprirem as regras que são exigidas e acho que aí poderemos ter alguma dificuldade e daí poderá haver alguns problemas de relacionamento.

**E: E entre os próprios alunos?**

Psicóloga: Entre os próprios alunos observo também algumas dificuldades, há alguns conflitos entre eles, o que é normal.

**E: Na sua opinião quais são os problemas mais graves nesta escola?**

Psicóloga: A existência de alguns conflitos entre alunos e o incumprimento de regras.

**E: Como é que vê o conflito nesta escola?**

Psicóloga: Aqui na escola, os conflitos que existem prendem-se mais entre alunos, entre eles, bom, há brigas, há discussões, há alguma agressividade entre eles, o que pode daí ocorrer algumas situações menos pacíficas e que exigem alguma intervenção.

**E: Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais/encarregados de educação na escola e no projecto educativo dos seus filhos?**

Psicóloga: Os pais têm um papel muito importante na educação das crianças, na educação dos filhos. Têm um papel importante na forma como os ajudam, como os educam desde tenra idade a saberem estar com os outros e a saberem relacionar-se com os outros. O seu papel devia ser mais activo, mas infelizmente não tem sido.

**E: Acha que a falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola?**

Psicóloga: Eu acho que sim. Quando falamos em falta de acompanhamento, falamos dessa falha ou insuficiência por parte da família em educar as crianças para o relacionamento interpessoal para o saber estar, para o saber ser também, e o saber estar de uma forma geral em sociedade. Nós em psicologia falamos muito das competências sociais. A escola pode educar, deve e educa, ainda que umas de uma forma mais formal, através de programas de competências sociais e outras de uma forma não tão formal, de uma forma mais informal. A escola educa para as competências sociais e a família, os pais, de uma forma informal, claro está, também educam os seus filhos para saberem estar em sociedade para saberem relacionar-se com as outras crianças, saberem relacionar-se com os adultos, de uma forma o mais adequada e o mais ajustável possível. Às vezes, os pais não promovem junto dos filhos estas competências sociais, às vezes isto não é uma área muito valorizada e daí que a formação de uma criança, de um jovem, bem o jovem recebe a influência da escola, dos professores, dos seus colegas, dos funcionários. Mas também e fundamentalmente uma formação que lhes é inculcada pelos pais. Penso que se os pais acompanhassem mais os seus filhos na sua vida escolar, de certo que existiriam menos conflitos na escola.

**E: Que tipo de conflitos são mais frequentes?**

Psicóloga: Como eu falei ao bocado, parece-me que a maioria dos conflitos ocorre entre colegas. Conflitos de relacionamento. São mais de carácter pessoal, de personalidade.

**E: E esses conflitos são verbais ou levam a situações de agressividade?**

Psicóloga: Geralmente são verbais, mas às vezes acabam por se tornarem em agressão física, que são logo separados por um colega ou por um funcionário. Mas na maioria dos casos são verbais.

**E: Na sua opinião, quais os factores que poderão estar na origem dos conflitos interpessoais na sala de aula? E no recreio?**

Psicóloga: Bom, fora da sala de aula, por exemplo, nas filas da cantina um colega que lhe passou à frente ou porque no corredor gerou-se um conflito através de um comentário ou comentários, desentendimentos entre eles.

**E: Em que locais da escola é que acha que ocorrem mais conflitos?**

Psicóloga: Geralmente ocorrem fora da sala de aula, principalmente no recreio, mas também ocorrem, de facto, dentro da sala de aula. Nós aqui vemos, por exemplo, aqui no Gabinete de Apoio ao Aluno muitos alunos que são encaminhados para este gabinete por incumprimento de regras que eram exigidas na sala de aula. Por isso, os conflitos também ocorrem na sala de aula.

**E: Acha que existem muitos alunos vítimas de conflito?**

Psicóloga: Eu acho que há alguns. Sabe, não tenho uma dimensão muito clara sobre isso, mas daquilo que me apercebo e dos alunos que atendo e daquilo que vejo acontecer aqui no Gabinete de Apoio ao Aluno, observo que existem alguns alunos vítimas de conflitos.

**E: Os alunos vítimas de conflito recebem conta-los a alguém ou falam abertamente com outra pessoa sobre o assunto? Com quem?**

Psicóloga: Eu acho que acabam por falar todos. Uns mais facilmente, ou seja, de uma forma menos fácil. Ou seja, essa partilha do conflito é mais fácil para uns do que para outros alunos, isso tem a ver com a personalidade de cada aluno, de cada criança. Há

aqueles alunos mais introvertidos que demoram a partilhar aquele conflito que estão a viver e há outros que o fazem de uma forma muito mais rápida. Essa partilha, penso que acontece com o Director de Turma. A percepção que tenho é que os alunos se dirigem mais ao Director de Turma. Também o podem fazer com alguns funcionários da escola, porque os funcionários, parece-me que têm uma relação estreita com os alunos, acabam por conhece-los numa dimensão diferente dos professores. Nessa medida, nessa convivência, parece-me que os funcionários também acabam por aperceber-se dos conflitos que os alunos estão a viver e acho que os alunos partilharam esses conflitos com alguns funcionários. Mas relativamente aos professores, acho que será mais com o Director de Turma. Claro que também recorrem ao Gabinete de Apoio ao Aluno, falam com os professores que estão aqui. Pelo que apercebo e da articulação que vou tendo com o gabinete, também vêm aqui falar dos seus conflitos.

**E: Actualmente, a solução para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares e a aplicação de medidas correctivas e preventivas? Considera-as as mais adequadas?**

Psicóloga: Eu acho que essas medidas, são realmente, as mais comuns, são sanções, são punições, são a retirada de privilégios que os alunos têm, portanto, são privilégios que lhes são retirados. Se funcionam? Bom, às vezes funcionam, mas na maioria das vezes eu penso que não funcionam, os alunos acabam por, bem... muitas vezes, essa medida não leva, na minha opinião, não leva a uma mudança de comportamento. Acho que os alunos acabam por reincidir. Devia-se pensar em medidas mais de carácter preventivo, fazer a tal formação para investir. Penso que a solução para a conflitualidade se resolve falando, conversando de uma forma sincera, fazendo com que os alunos compreendam. Eles compreendem muito bem, eles sabem e têm a noção do que está bem e do que está mal.

**E: Qual é a solução mais praticada na escola para resolver os conflitos entre os alunos?**

Psicóloga: Bom, penso que são as medidas punitivas, actua-se quando o problema já existiu. Só depois de existir um conflito ou determinado problema é que se decide actuar. Como disse, devia-se partir pela prevenção e a mediação é um bom exemplo.

**E: Como é que acha que os alunos resolvem os seus conflitos?**

Psicóloga: Os alunos resolvem os seus conflitos conversando uns com os outros, mas a maioria das vezes de uma forma agressiva, reagem agressivamente física ou verbalmente ou de uma forma passiva, também temos muitos alunos que vivenciam situações difíceis e resolvem essas situações nada fazendo, de uma forma passiva. Ficam simplesmente à espera, a esperar que o problema passe, esperar que aquele colega não volte a meter-se com ele, por vezes, fingir que não se passe assim nenhum problema de grave e há uma minoria de crianças, de jovens que conseguem resolver o conflito conversando de uma forma mais assertiva, num estilo mais assertivo.

**E: Então é da opinião que se devam procurar medidas mais pacíficas de resolução dos conflitos? Quais?**

Psicóloga: Acho, acho que sim, mais pacíficas, através do diálogo, promover uma reflexão entre ambas as partes, a partilha, o que levou uma parte e outra, através da mediação, só assim é que é possível: Chegarem a um acordo, desfazerem-se mal entendidos, perceber o que levou a outra parte a dizer ou a fazer ou a ter determinada atitude, acho que a mediação, ou seja, alguém que possa mediar esse conflito seria uma mais-valia.

**E: Quais os aspectos que demonstram evolução nos alunos ao recorrerem à mediação para resolverem os seus conflitos?**

Psicóloga: Os alunos adquirem uma postura mais dialogante na resolução do conflito, com maiores vantagens para ambas as partes, sendo que no final da negociação ambas as partes ficam a ganhar. Basicamente os alunos resolvem os conflitos no sentido de uma negociação com vantagens para ambas as partes.

**E: Em que sentido a mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos? Verificou-se uma diminuição dos conflitos na escola?**

Psicóloga: Acho que sim, sem dúvida.

**E: A mediação entre pares tem ajudado a prevenir e a resolver os conflitos na escola e criar um melhor ambiente escolar?**

Psicóloga: Penso que a mediação funciona muito bem como forma de prevenir futuros conflitos e acho que a figura do mediador, através da mediação, ajuda os alunos a resolverem de uma forma mais positiva os conflitos, isso é inquestionável. Mesmo para os adultos, um mediador será sempre uma mais-valia. Um terceiro interveniente, imparcial que possa ajudar, que ambas as partes cheguem a um acordo e que resolvam aquele conflito de uma forma mais pacífica. Principalmente para as crianças que pelo desenvolvimento, pela faixa etária que se encontram não têm tantas habilidades como os adultos de resolverem os conflitos desta forma mais pacífica, acho que o mediador tem aqui uma tarefa muito valiosa. A mediação tem ajudado a melhorar o ambiente escolar e nota-se uma melhoria no bem-estar da escola.

**E: Muito obrigada!**

**Entrevista II – Coordenadora Directores de Turma 3º Ciclo**

**E: Bom dia, Dr.<sup>a</sup> A! Obrigada por ter aceitado ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, neste momento, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Já é psicóloga há já alguns anos e dado o seu cargo, interessa-me conhecer a sua opinião acerca do ambiente na escola, dos conflitos existentes e das formas como são resolvidos. Assim, começava por lhe perguntar quantos anos de docência possui?**

CDT: Dou aulas há 26 anos.

**E: Neste momento está a desempenhar o cargo de Coordenadora de Directores de Turma, há quantos anos desempenha este cargo?**

CDT: Pelo menos há oito anos. Para além de ser professora do 7º ano, leccionando a disciplina de Geografia e além deste cargo, este é o segundo ano que estou de assessora técnico pedagógica.

**E: Relativamente ao ambiente na escola, de que maneira descreve o ambiente entre todos os intervenientes?**

CDT: Descrevo o ambiente como um ambiente saudável, de inter-ajuda, e principalmente de amizade.

**E: Como caracteriza as relações entre os professores e alunos?**

CDT: De uma maneira geral, acho que, a nossa escola ainda tem o privilégio de ser, assim, uma família. Eu considero e acho que de uma maneira geral, preocupamo-nos muito com eles e no fundo começa a ser uma relação de, ganham-se laços de afectividade e isso também nos ajuda a vermos o nosso trabalho de outra maneira, a gostarmos e vermos, assim, um companheirismo entre professores e alunos.

**E: E entre os próprios alunos, como é a convivência entre eles?**

CDT: A nossa escola não vai fugir à regra das outras e, hoje em dia, neste mundo, estamos a assistir a uma agressividade por parte dos alunos. A nossa escola também está a ter

alguns reflexos, não ao nível do que vemos em grandes escolas, mas vemos já que os alunos não têm passividade em ouvir, então fogem logo para a agressividade para a luta, tenho-me apercebido, não em grande percentagens, em grande escala, mas a nossa escola fruto da sociedade que temos e de os pais a fugirem muitas vezes às suas responsabilidades, os alunos vêm a escola como meio de se evidenciarem, de chamar a atenção e antes de reagir não pensam.

**E: Na sua opinião quais são os problemas mais graves nesta escola?**

CDT: Não vou dizer que há violência na escola, porque não há. O problema é mais o saber estar, até fora da sala de aula, porque dentro da sala de aula vão acabando por se portarem melhor. O ambiente deles entre eles fora da sala é mais complicado, existe indisciplina.

**E: Como é que vê o conflito nesta escola?**

CDT: O conflito é uma palavra legítima, acho que é interessantíssima. E se fôssemos a decompô-la tem muita coisa no seu interior. A própria palavra em si tem uma carga negativa e por vezes, choca. E é precisamente isso que ela representa – é os choques que existem entre as pessoas. Entre alunos também é evidente.

O conflito é encarado com algo normal, que faz parte da convivência entre alunos, professores e funcionários.

**E: Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais/encarregados de educação na escola e no projecto educativo dos seus filhos?**

CDT: Os pais deviam ser mais responsáveis, mais intervenientes. Não deviam achar que a escola é um depósito, porque, isto é assim, não há regra sem excepção, mas a maioria os pais dos nossos alunos ainda vêm a escola como um depósito, depositam aqui as crianças e quanto mais tempo aqui estiverem, quanto menos férias melhor e não devia ser assim.

**E: Acha que a falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola?**

CDT: Pode, sim sem dúvida que a falta de acompanhamento dos pais pode levar a conflitos na escola. Pode, porque os pais, ter a conversa com os filhos, perguntar, então correu bem, como é que foi o dia na escola, o que é que tu comeste, com quem estiveste, o que fizeram

a determinada disciplina, quer dizer, não é dizer que os pais querem saber tudo, mas isto obriga-os também a saber que estão a ser controlados, a saber que também que tem de dar satisfações e que estão a ser controlados.

**E: Que tipo de conflitos são mais frequentes?**

CDT: Neste último ano tem sido mais a agressividade fora dos da sala de aula, nos espaços livres, mas como este tema passou para o Gabinete do Aluno, mas a percepção que tenho é essa. No entanto, acho que depende, por exemplo, nas raparigas são mais as roupas e de carácter passional.

**E: Achas então que os conflitos na escola se dividem em género?**

CDT: Sim, nos rapazes tem mais a ver com o espaço, com o poder, por causa dos cacifos, por causa do futebol, e resolvem logo através da força, de forma mais directa.

Nelas são conflitos que se vão arrastando durante dias e dias a fio, porque envolve as tais paixões e envolve as roupas, que são coisas um bocado complicadas de resolver. Eles são coisas que se expressam de forma bem directa, às vezes, a força física e que fica resolvido. Resolve-se logo ali, naquele momento.

**E: Na sua opinião, quais os factores que poderão estar na origem dos conflitos interpessoais na sala de aula? E no recreio?**

CDT: Se calhar o facilitismo, uma falta de responsabilidade dos alunos, falta de autoridade dos pais, existe uma cumplicidade entre os pais e alunos que permite aos alunos ser agressivos..

**E: Em que locais da escola é que acha que ocorrem mais conflitos?**

CDT: Ah, sem dúvida, nas áreas comuns, recreio, átrio da escola..

**E: Acha que existem muitos alunos vítimas de conflito?**

CDT: Não, acho que não existem muitos alunos vítimas de conflito. Existem alguns conflitos na escola, mas não me parece que possa dizer que existam muitos alunos vítimas de conflito.

**E: Os alunos vítimas de conflito recebem conta-los a alguém ou falam abertamente com outra pessoa sobre o assunto? Com quem?**

CDT: Eu acho que contam, falam principalmente com a Directora de Turma .

**E: Actualmente, a solução para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares e a aplicação de medidas correctivas e preventivas? Considera-as as mais adequadas?**

CDT: Sim, este tipo de medida deve ser evitado, só em casos muito graves na nossa escola está a enveredar-se por uma linha mais formativa do que punitiva. Acho que estão a ser uma mais-valia e encaixam perfeitamente no perfil dos alunos.

**E: Qual é a solução mais praticada na escola para resolver os conflitos entre os alunos?**

CDT: As mais comuns são medidas que passam por trabalho comunitários dentro da escola, as formativas, de carácter formativo. Os alunos ao estarem expostos e os outros a ver, estas medidas acabam por resultar positivamente do que ir para casa, às vezes fazer um trabalho escrito. Aquilo que é mais visível pelos outros parece-me que é mais positivo.

**E: Como é que acha que os alunos resolvem os seus conflitos?**

CDT: Em geral, os alunos resolvem os seus conflitos pela pior via, ou seja, resolvem logo à pancada, ao soco. Como disse anteriormente, os rapazes utilizam mais a força física e fica resolvido, para eles o problema acaba logo ali.

**E: Mas há a intervenção de um adulto?**

CDT: Claro que há. São coisas simples de resolver. Por vezes dirigem-se ao Gabinete do Aluno porque lhe estragaram o cacifo ou os mais velhos lhe tiraram a bola. Aí, a coordenadora tem uma conversa com eles, envolvendo uma série de valores, em que se tenta demonstrar o que é que é justo ou não, e que eles muitas vezes, mesmo contrariados, acabam por reconhecer..

**E: Então é da opinião que se devam procurar medidas mais pacíficas de resolução dos conflitos? Quais?**

CDT: Sim, através do diálogo, eles conversarem e tentarem entender-se, chegarem a um acordo mútuo. A mediação é uma estratégia, que penso que está a resultar, tanto a prevenir conflitos, como a resolvê-los, em casos mais ligeiros, claro.

**E: Quais os aspectos que demonstram evolução nos alunos ao recorrerem à mediação para resolverem os seus conflitos?**

CDT: Esta é uma boa estratégia, esta medida é talvez a mais eficaz na prevenção de conflitos, eles começam a ser trabalhados, a reflectir os seus comportamentos, começam a valorizar mais as suas responsabilidades, a mudar os parâmetro de linguagem e de comunicação a melhorar as relações entre os alunos, professor e aluno e depois também isto ajuda a que eles participem mais activamente na escola e na até comunidade.

**E: Em que sentido a mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos? Verificou-se uma diminuição dos conflitos na escola?**

CDT: Está a ser uma boa estratégia para a prevenção de conflitos, pois os alunos têm aprendido a conversar e a chegar a acordos que agrada a ambas as partes. Os alunos aprendem a lidar com o conflito, não só na escola, entre colegas, mas também com os adultos, na escola professores e funcionário e fora da própria escola. Sim, penso que os conflitos diminuíram. Os alunos começaram a aprender a dialogar e a conversar, não partem logo para a agressividade e, deste modo, evitam-se conflitos maiores.

**E: A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e criar um melhor ambiente escolar?**

CDT: Sim, sem dúvida e é uma boa estratégia de responder aos conflitos que surgem hoje na nossa escola, e na escola de hoje. O ambiente tem melhorado significativamente. Os sinais mais visíveis são na melhoria da capacidade de diálogo, logo o ambiente escolar também melhora. Melhoraram as relações de convivência dentro e fora da escola. E, como disse anteriormente, capacita-os com instrumentos para resolverem conflitos fora da escola.

**E: Muito obrigada!**

---

### **Entrevista III – Coordenadora Gabinete de Apoio ao Aluno**

**E: Bom dia, Dr.<sup>a</sup> A! Obrigada por ter aceitado ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, neste momento, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Como é coordenadora do Gabinete de Apoio ao Aluno, interessame conhecer a sua opinião acerca do ambiente na escola, dos conflitos existentes e das formas como são resolvidos. Assim, começava por lhe perguntar quantos anos de docência possui?**

CDT: Dou aulas há 26 anos.

**E: Neste momento está a desempenhar o cargo de Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Aluno, há quantos anos desempenha este cargo?**

CGAA: Estou a desempenhar este cargo há quatro anos, mas no ano passado, para além deste cargo também estive a dar apoio à biblioteca da escola. Antes de vir para esta escola estive a leccionar a disciplina de História noutras escolas durante doze anos.

**E: Relativamente ao ambiente na escola, de que maneira descreve o ambiente entre todos os intervenientes?**

CGAA: O ambiente aqui na escola é bom, em termos gerais é bom. Há uma falha muito grande aqui que é a regulação colaborativa. As pessoas não se encontram para falar e para colaborar na resolução dos problemas, portanto, é cada um para seu lado.

**E: Como caracteriza as relações entre os professores e alunos?**

CGAA: O relacionamento entre professor aluno, nesta escola, até nem é mau. Isto tem a ver com os contextos sócio educativos e económicos, o que transparece é a educação dos meninos, aquilo que eles são, mas isso não é grave, isso é como é que eles são. A relação até é boa, de um modo geral, claro que há sempre casos pontuais.

**E: E entre os próprios alunos, como é a convivência entre eles?**

CGAA: O relacionamento entre os alunos, na minha opinião e de acordo com os estudos que tenho feito aqui no gabinete, é que é adequado á faixa etária e ao contexto de vivências

que eles têm aqui. Se em casa ninguém os ajudar a conviver, eles também não sabem e aqui também ninguém os ensina porque a escola esqueceu-se dessa parte. Apesar da nossa escola ter uma cultura um pouco distinta da maioria das escolas. A Escola só pensa que ensinar matemática é que é fundamental, os conteúdos e formar, eles não nascem ensinados a conviver e como tal aparecem os conflitos.

**E: Na sua opinião quais são os problemas mais graves nesta escola?**

CGAA: Os problemas mais graves são talvez os de ordem familiar. O relacionamento que existe nas famílias, depois é transportado para a escola, perturbando, assim os alunos. Aqui nesta escola não me parece que o problema económico seja muito grave. Assim como as drogas, aqui dentro da escola, não é um problema, mas claro que na periferia, é como em todo o lado.

**E: Como é que vê o conflito nesta escola?**

CGAA: O conflito nesta escola ocorre mais entre os alunos, na maioria encaram o conflito como algo negativo. No entanto, há já um considerável número de alunos que o encaram como algo natural, talvez devido à formação que já tiveram nessa área.

**E: Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais/encarregados de educação na escola e no projecto educativo dos seus filhos?**

CGAA: O papel dos pais devia seria de educar. Primeiro deviam mostrar autoridade. Eles não têm respeito aos professores porque não vêm no pai autoridade e segundo, a experiência que eu tenho é que os pais, não querem ser pais. Eles não aparecem à escola, não se responsabilizam e não querem saber, é o *laissez faire laissez passer*. Se passar de ano está bem, se não passar, paciência. Isso traz-nos muitos problemas.

**E: Acha que a falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola?**

CGAA: Pode levar a muitos conflitos. A escola é quase como uma transparência da sociedade, ou seja, a micro sociedade. Posso dizer que os conflitos mal resolvidos num processo de divórcio entre pai e filho tem-nos trazido para aqui dezenas de problemas para

o Gabinete do Aluno. Nós já estamos a passar de resolver o problema para resolver a pessoa, faço-me entender?

**E: Que tipo de conflitos são mais frequentes?**

CGAA: Os conflitos mais frequentes aqui na escola são a indisciplina. Mas isso não vejo como um conflito, a indisciplina é mais a ausência ou quebra de regras, especialmente na sala de aula. Pois se o aluno não vem com elas de casa, não pode tê-las aqui. E não as entende, por isso é que eu acho que elas têm de ser ensinadas aqui, já que a família falha, nesse sentido. Contudo, neste momento, penso que a escola também está a falhar.

**E: Na sua opinião, quais os factores que poderão estar na origem dos conflitos interpessoais na sala de aula? E no recreio?**

CGAA: Em primeiro lugar é a falha de regras, há aqui muita incivilidade. Existe um problema muito grande, o professor devia estar formado para isto, mas não está e um oh!, ou uma forma mais grosseira de responder, o professor encara-a como um ameaça pessoal e não consegue perceber que faz parte do contexto, da educação que o aluno traz, dos valores que ele traz e de outras perturbações que ele traz, o professor tem de saber lidar com isso, sente-se ameaçado sempre. Penso que, alguns professores, deviam receber formação no âmbito da gestão de conflitos escolares.

**E: Em que locais da escola é que acha que ocorrem mais conflitos?**

CGAA: Penso que é mais na sala de aula e no recreio. Mas mesmo assim, acho que ocorrem mais na sala de aula, embora, cada vez mais ocultos, como as pessoas não sabem lidar com o conflito, escondem-no.

**E: Acha que existem muitos alunos vítimas de conflito?**

CGAA: Ora bem, vamos ver como encaramos o conflito, o conflito, eu encaro-o como uma forma positiva. A forma de o abordar é que pode ser positiva ou negativa. O conflito é bom, é óptimo, porque a escola só cresce se houver conflito, nós aprendemos com as divergências de opiniões, ora eles são vítimas do conflito pela mesma razão que ninguém os ensina, primeiro, o conflito como é visto como negativo, tudo é negativo. A escola, a ideia que passa é que tudo o que se passa é negativo e tem de ser punido, por exemplo se

um aluno parte um vidro, vai trabalhar para a cantina, essa não é a minha forma de agir. Se parte um vidro, o aluno tem de o pagar, tem de restaurar. Os alunos têm de ser educados para o conflito, mostrando-lhes que o conflito nem é positivo nem negativo, a forma como nós o abordamos é que é positiva ou negativa e têm que ver que é uma oportunidade de eles crescerem de eles serem maiores, serem uns homenzinhos e umas mulherezinhas. Portanto, eles são vítimas do conflito? São, por causa da concepção que eles têm do conflito e que a própria escola passa. Neste momento o mais importante é educar para o conflito. Deste modo existem muitos alunos vítimas de conflito, porque eles interpretam a divergência de opiniões como um conflito negativo. Além disso, têm adultos a dizer-lhe que sim.

**E: Os alunos vítimas de conflito recebem conta-los a alguém ou falam abertamente com outra pessoa sobre o assunto? Com quem?**

CGAA: Sim, geralmente dirigem-se aqui ao gabinete. Nós já temos mais de mil e tal alunos que sabem que há conflito, mas acabam por não ser. Temos mais de mil e cem alunos aqui registados, fazem um a triagem e alguns acabam por não ser considerados como estando em conflito com a outra parte.

**E: Actualmente, a solução para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares e a aplicação de medidas correctivas e preventivas? Considera-as as mais adequadas?**

CGAA: ora bem, eu sou a favor do modelo integrado do Torrego, todas na escola têm de estar todas presentes, mas cada uma na sua prateleira. As medidas têm de ser trabalhadas em colaboração e temos de trabalhar a mediação como prevenção, mas não implica que a mediação, depois de ir á mediação não se aplica a medida correctiva e a medida punitiva. Tem de ser um trabalho colaborativo entre as três, não podemos eliminar nenhuma das três se não o sistema ficava manco. Depende das situações, por exemplo o bullying pode vir á mediação, mas a mediação não o resolve por é que é muito difícil por as duas pessoas em frente á outra, talvez o ciclo restaurativo, as conferências de restauração, mas mesmo assim tem de haver uma sanção, nós não podemos eliminar os três, eles têm de estar integrados, começando com a mediação para a prevenção, mas também pode servir para a resolução.

**E: Qual é a solução mais praticada na escola para resolver os conflitos entre os alunos?**

CGAA: A mais praticada aqui na escola é mais a mediação, porque nós só temos três casos de sanções disciplinares este ano. Depois temos mais a restauração.

**E: Como é que acha que os alunos resolvem os seus conflitos?**

CGAA: Em geral, os alunos resolvem mal os seus conflitos porque eles não sabem o que é um conflito e depois parte logo para a agressão verbal ou mesmo física, embora nós estamos a fazer um esforço, mas isto, apesar de já estar implementado, ainda vai demorar uns anos a educá-los para o conflito, a mudar mentalidades e a mudar a cultura de escola.

**E: Então é da opinião que se devam procurar medidas mais pacíficas de resolução dos conflitos? Quais?**

CGAA: Sim, sem dúvida. Nós temos de ensinar-lhes a comunicação não violenta, que é fundamental.

**E: Quais os aspectos que demonstram evolução nos alunos ao recorrerem à mediação para resolverem os seus conflitos?**

CGAA: Vou dar como exemplo, o caso de ontem de resolução de conflito através da mediação entre pares. Eles souberam comunicar de uma forma adequada, souberam se escutar, viram que era possível os colegas serem neutrais, não darem a opinião, sentiram o reforço das pessoas, eles próprios chegaram a um acordo, restauraram a amizade que havia entre eles, saíram satisfeitos, ou seja, eu acho que como seres humanos houve uma transformação entre eles, aos bocadinhos conseguimos mudar para uma cultura de paz, porque se estes alunos através do diálogo conseguiram resolver o que tinha acontecido e ficaram satisfeitos, então cada vez mais nós vamos conseguir isso.

**E: Em que sentido a mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos? Verificou-se uma diminuição dos conflitos na escola?**

CGAA: A mediação em abstracto não é solução, tem de ser adaptada a cada contexto escolar. Aqui, penso que tem funcionado como estratégia de prevenção, pois tem-se

verificado uma diminuição dos processos disciplinares desde que a mediação entre pares foi implementada aqui na escola.

**E: A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e criar um melhor ambiente escolar?**

CGAA: Sim, claro, embora ainda não temos muitos valores para isso, como ainda estamos no início, a estratégia foi implementada, como disse há dois anos, mas cada ano que passa nota-se que o ambiente escolar e a convivência entre alunos tem vindo a melhorar.

**E: Muito obrigada!**

---

**Entrevista IV – Directora de Turma (3º Ciclo)**

**E: Bom dia, Dr.<sup>a</sup> A! Obrigada por ter aceitado ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, neste momento, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Já é directora de turma há já alguns anos e dado o cargo que lhe foi atribuído, interessa-me conhecer a sua opinião acerca do ambiente na escola, dos conflitos existentes e das formas como são resolvidos. Assim, começava por lhe perguntar quantos anos de docência possui?**

DT: Bom dia Cristina! Este é o 16.º ano de docente.

**E: Para além de leccionar, está a desempenhar o cargo de directora de turma, há quantos anos desempenha este cargo?**

DT: Sou Directora de turma, desta turma é o 3.º ano, mas já o fui também em anos anteriores e noutras escolas.

**E: Relativamente ao ambiente na escola, de que maneira descreve o ambiente entre todos os intervenientes?**

DT: De um modo geral, o ambiente é bom, as pessoas entendem-se bem, não há conflitos graves e o único problema é o barulho dos corredores quando toca para entrada nas salas de aula e os alunos aguardam a chegada dos professores, ou quando saem das aulas. Penso que este é o momento mais problemático. Contudo, o ambiente entre todos os intervenientes é agradável e de respeito.

**E: Como caracteriza as relações entre os professores e alunos?**

DT: Penso que há uma relação de respeito entre professores e alunos. Estes, embora sejam um pouco barulhentos acatam as ordens dos professores e raramente entram em desacordo. É certo que situações desagradáveis por vezes acontecem mas estas passam-se com alunos que não identificam as regras sociais e as quebram constantemente em qualquer situação. Penso que na nossa escola, de um modo geral os alunos são pacíficos e aceitam o professor como seu superior.

**E: E entre os próprios alunos, como é a convivência entre eles?**

DT: Entre os alunos a convivência é um pouco mais difícil pois existem mais desacatos entre eles. Uns por vezes não gostam dos outros e por essa razão provocam conflitos entre si, embora me esteja a referir a pequenos conflitos e zangas próprias da idade destes alunos. Uma coisa que também não me agrada entre os alunos é a linguagem que por vezes usam quando se dirigem uns aos outros, pois por vezes usam palavras impróprias, feias e nem se dão conta do que estão a dizer pois é-lhes normal falar assim. Contudo, essa linguagem, em minha opinião, agrava os desacatos que por vezes acontecem e faz com que os alunos se enervem mais.

**E: Na sua opinião quais são os problemas mais graves nesta escola?**

DT: O barulho/ indisciplina/ correria/ gritaria nos corredores em hora de entrada e saída das aulas, alguns conflitos disciplinares que ocorreram em anos anteriores entre alunos e professores, embora todos eles sem confronto físico.

**E: Como é que vê o conflito nesta escola?**

DT: Todos nós desejaríamos ter uma escola ideal e claro que esta ainda não é uma escola ideal, mas em termos gerais penso que os conflitos existentes poderão ser resolvidos se forem adoptadas por todos as medidas adequadas.

**E: Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais/encarregados de educação na escola e no projecto educativo dos seus filhos?**

DT: Os pais /EE têm um papel fundamental na escola pois, em minha opinião, eles são sempre uma parte muito importante dos alunos, uma vez que podemos aperceber-nos de comportamentos diferentes conforme o tipo de pais e EE. Os pais devem estar mais presentes na vida escolar dos seus educandos, acompanhar os sucessos ou problemas deles, contactar frequentemente com o Director de turma e se possível envolver-se nas estratégias a adoptar no projecto educativo dos seus educandos de modo a contribuirem para o fim de conflitos (se existirem) ou para um melhor sucesso dos alunos.

**E: Acha que a falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola?**

DT: Penso que sim. Isto também não significa que todos os alunos filhos de pais desatentos sejam conflituosos, mas penso que todos os alunos conflituosos são, normalmente, filhos de pais desatentos ou com falta de acompanhamento.

**E: Que tipo de conflitos são mais frequentes?**

DT: O barulho/ indisciplina/ correria/ gritaria nos corredores em hora de entrada e saída das aulas, alguns conflitos disciplinares que ocorreram em anos anteriores entre alunos e professores, embora todos eles sem confronto físico, dentro de salas de aula. e conflitos entre eles, da forma como se relacionam.

**E: Na sua opinião, quais os factores que poderão estar na origem dos conflitos interpessoais na sala de aula? E no recreio?**

DT: Por vezes a falta de vontade, de interesse e de empenho dos alunos em estarem dentro da sala que os leva a terem um comportamento indisciplinado, barulhento ou até desafiador. Os alunos mais conflituosos costumam ser, do meu ponto de vista, os que têm um pior sucesso escolar e conseqüentemente os que não realizam as actividades propostas na aula. Esses alunos, por não estarem empenhados, distraem-se com facilidade, perturbam os outros, irritam os outros e até os professores o que poderá causar o conflito dentro da sala de aula entre professores e alunos ou entre alunos e alunos. No recreio, os conflitos surgem mais por palavras que dirigem uns aos outros e que não gostam, por acusações muitas das vezes infundadas e falsas, pelo diz que disse, pelas intrigas, pelas discussões de futebol, pelos amores....

**E: Em que locais da escola é que acha que ocorrem mais conflitos?**

DT: Entre alunos e com algum confronto físico, nos espaços exteriores e corredores, neste último, especialmente, entre alunos mais velhos.

Entre professores e alunos, na sala de aula, embora estes conflitos não sejam de carácter muito grave.

**E: Acha que existem muitos alunos vítimas de conflito?**

DT: Muitos ... penso que não. Pelo menos de acordo com o significado da palavra. Existem por vezes alunos que não se dão, ou que não gostam uns dos outros, mas isso não significa que entrem em conflito e sejam consideradas vítimas de conflito.

**E: Os alunos vítimas de conflito recebem conta-los a alguém ou falam abertamente com outra pessoa sobre o assunto? Com quem?**

DT: Inicialmente, penso que têm algum receio em contar, não querem que digam que são queixinhas, como muitas vezes eles próprios dizem. Então preferem ser eles a lidar com a situação, o que nem sempre resulta. Contudo, quando resolvem falar com alguém, regra geral é um com dos seus professores ou, quase sempre, com o director de turma.

**E: Actualmente, a solução para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares e a aplicação de medidas correctivas e preventivas? Considera-as as mais adequadas?**

DT: Por vezes há situações em que eu considero ser necessário um procedimento disciplinar pois se o aluno é reincidente e não modifica as suas atitudes depois de todas as oportunidades então deve sentir que realmente errou e que alguma coisa está a ser feita a esse respeito.

Contudo, nas situações menos graves ou cuja origem não é completamente a maldade, penso que deveriam ser adoptadas estratégias e modos de actuação comuns que levasse o aluno a reconhecer o erro, identificar o problema e ultrapassá-lo e desta forma resolver a situação sem mais punições e conflitos.

**E: Qual é a solução mais praticada na escola para resolver os conflitos entre os alunos?**

DT: O Gabinete de Apoio ao Aluno que tenta resolver as situações pela conversa entre todos, a chamada de atenção, o diálogo. Também através da mediação entre pares.

**E: Como é que acha que os alunos resolvem os seus conflitos?**

DT: Entre eles resolvem os conflitos de duas formas distintas: ou um dos outros alunos não envolvidos se torna intermediário a acaba por fazer as pazes entre os alunos em conflito; ou

então os outros alunos preferem não resolver a situação e os alunos em conflito afastam-se uns dos outros, tornam-se “inimigos”, deixam de se falar.

**E: Então é da opinião que se devam procurar medidas mais pacíficas de resolução dos conflitos? Quais?**

DT: Sim. Sou sempre pela paz! Os conflitos poderiam ser sempre resolvidos se todas as pessoas tivessem boa vontade de parte a parte, se estivessem na disposição de ajudar e compreender os outros e se empenhassem em construir uma melhor escola para todos. A mediação, ou seja, pelo que eu entendo, uma ajuda aos conflituosos de outra pessoa fora do conflito, pode ser a solução se existir predisposição de todas as partes para conversarem, reconhecerem o erro e encontrarem soluções.

**E: Quais os aspectos que demonstram evolução nos alunos ao recorrerem à mediação para resolverem os seus conflitos?**

DT: Se os alunos recorrem à mediação, mostram ter maturidade suficiente para enfrentarem os seus problemas e resolvê-los sem terem a necessidade de chegar ao extremo do castigo ou da punição.

**E: Em que sentido a mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos? Verificou-se uma diminuição dos conflitos na escola?**

DT: Não estive muito atenta a esta estratégia pois não era professora dos alunos que faziam mediação entre pares, mas do que me pude aperceber os alunos conseguiram entre si resolver algumas questões e conflitos. Tive no início do ano lectivo anterior um pequeno conflito entre alunas da minha DT e alunas de outra turma. Sem ter tido necessidade de recorrer à punição ou procedimentos disciplinares, chamei as partes intervenientes, confrontei-os com o problema que se estava a passar e consegui que elas próprias se apercebessem dos erros que cometiam e do que teriam de fazer para os corrigir e modificar comportamentos. Os EE foram informados e penso que também contribuíram para uma melhoria da situação. Não voltei a sentir esse problema entre as alunas em questão e foram elas próprias que corrigiram o seu comportamento e atitudes.

**E: A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e criar um melhor ambiente escolar?**

DT: Sim, claro. Penso que “a conversar é que a gente se entende” e que a escola também se deve modernizar nos seus métodos e estratégias e não apenas em equipamento tecnológico.

**E: Muito obrigada!**

---

### Entrevista V – Directora da Escola

**E: Bom dia, Dr.<sup>a</sup> A! Obrigada por ter aceitado ser entrevistada. Como já lhe comuniquei, neste momento, estou a realizar uma investigação no âmbito do meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada. A sua opinião é muito importante. Já é psicóloga há já alguns anos e dado o seu cargo, interessa-me conhecer a sua opinião acerca do ambiente na escola, dos conflitos existentes e das formas como são resolvidos. Assim, começava por lhe perguntar quantos anos de docência possui?**

D: Desde 1980 que lecciono a disciplina de matemática.

**E: Está a desempenhar o cargo de Directora da escola, há quantos anos desempenha este cargo?**

D: Desde 1986, portanto este é o meu vigésimo ano, portanto há 25 anos.

**E: Relativamente ao ambiente na escola, de que maneira descreve o ambiente entre todos os intervenientes?**

D: De uma maneira geral o ambiente aqui na escola é satisfatório, até posso dizer que é considerado bom, em termos relacionais. Claro que há sempre alguns conflitos, num espaço onde se movimentam muitas pessoas há sempre conflitos porque há diferenças de opiniões, mas nada assim que comprometa o funcionamento da escola.

Relativamente ao ambiente de trabalho, penso que é muito agradável, positivo. As pessoas desenvolvem as suas tarefas da maneira que eu penso que é a mais agradável. Enfim, acho que, pelo menos os ecos que nós temos em relação a quem trabalha aqui, neste momento e também em anos anteriores, é que efectivamente se sentiram bem.

**E: Como caracteriza as relações entre os professores e alunos?**

D: Ora bem, há conflitos pontuais, mas no geral acho que não há nada de especial a dizer, nada de muito importante.

**E: E entre os próprios alunos, como é a convivência entre eles?**

D: Entre os próprios alunos há mais conflitualidade, não posso dizer que existe uma grande percentagem, é muito inferior aos cinquenta por cento, de qualquer modo verifica-se mais conflitos entre os alunos do que entre os restantes membros da comunidade.

Esta fase da vida deles não é fácil. Temos alunos com a faixa etária de 9,10 anos, outros com 14,15 e alguns 16. É evidente que terão que existir esses choques. Não é só com esses. Essa discrepância que existe não é só em termos de faixa etária, mas também entre aqueles que são da mesma faixa etária. A escola é composta por crianças, jovens e adultos. E, por isso, onde existem espaços onde o ser humano estiver, existe conflito.

**E: Na sua opinião quais são os problemas mais graves nesta escola?**

D: Acho que existem alguns alunos bastante problemáticos, devido, por um lado, ao ambiente familiar e penso que também devido á sua personalidade, existe um grupo de alunos que são problemáticos, mas não são muitos.

**E: Como é que vê o conflito nesta escola?**

D: Bem, observar não observo muito directamente, mas pelas queixas que chegam aqui ao meu gabinete, participações de professores, de alunos de encarregados de educação, mas de qualquer maneira não existem muitos.

**E: Na sua opinião, qual deve ser o papel dos pais/encarregados de educação na escola e no projecto educativo dos seus filhos?**

D: É fundamental, eles têm de acompanhar a vida escolar dos filhos, o problema é que realmente esses alunos que são conflituosos, problemáticos são os que não têm apoio dos pais, mas os pais devem acompanhar sempre os seus filhos para se sentirem seguros e ao mesmo tempo motivados..

**E: Acha que a falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos pode levar a conflitos na escola?**

D: Eu acho que sim, embora também haja excepções, há alunos que são conflituosos e até têm muito acompanhamento por parte dos pais, como em tudo há excepções, mas penso que a falta de acompanhamento também conduz a situações de conflito.

**E: Que tipo de conflitos são mais frequentes?**

D: Bons, aqueles que ocorrem com mais frequência são os de carácter pessoal e de personalidade, e não tanto os relacionados com a raça ou a religião. Os mais frequentes são os conflitos verbais, por exemplo os insultos, também há os corporais, agressões, mas só um ou outro caso, que são separados por um funcionário ou por um professor. Os disfuncionais que levam à desorganização, penso que esses são os mais comuns.

**E: Na sua opinião, quais os factores que poderão estar na origem dos conflitos interpessoais na sala de aula? E no recreio?**

D: Eu acho que, às vezes, a incompatibilidade ao nível das ideias e mesmo de personalidade entre as pessoas é que leva a ... em aceitar a ideia dos outros, mesmo quando há conflitos entre alunos e professores, eu acho que tem a ver com a relação pessoal, a falta de respeito mútuo.

**E: Em que locais da escola é que acha que ocorrem mais conflitos?**

D: Os locais da escola onde ocorrem mais conflitos são nos espaços comuns, no recreio, na sala de convívio, na cantina ou no bar, por exemplo. Ou seja, espaços onde se encontra reunido um maior número de alunos.

**E: Acha que existem muitos alunos vítimas de conflito?**

D: Alguns, do que me apercebo, não existe assim uma grande quantidade, mas sim alguns são vítimas de conflito.

**E: Os alunos vítimas de conflito receiam conta-los a alguém ou falam abertamente com outra pessoa sobre o assunto? Com quem?**

D: Alguns receiam contar que são vítimas de conflito, por vezes contam-nos, mas depois pedem para não contarmos a ninguém. Eu penso que a primeira pessoa a quem eles se dirigem é ao director de turma, alguns não têm coragem de dizer ao director de turma, há um ao outro que diz aos pais e os pais vêm aqui dizer, mas alguns têm mesmo medo de contar, têm medo das retaliações por parte dos outros.

**E: Actualmente, a solução para resolver os conflitos na escola passa pelos habituais procedimentos disciplinares e a aplicação de medidas correctivas e preventivas? Considera-as as mais adequadas?**

D: São adequadas, mas nem sempre surtem os efeitos que nós pretendemos. Tentamos sempre enveredar por uma linha mais formativa e não tanto punitiva.

**E: Qual é a solução mais praticada na escola para resolver os conflitos entre os alunos?**

D: Se o conflito ocorrer dentro da sala de aula, o professor da turma é que toma conta da situação, encaminha o aluno para o Gabinete de Apoio ao Aluno. Mas, são as medidas educativas, de carácter formativo, a cumprir tarefas na cantina, por exemplo, as mais aplicadas. As punitivas, também são aplicadas, mas são aplicadas em casos extremos. Só em casos muito graves é que se parte para a suspensão, mas só em casos extremos.

**E: Como é que acha que os alunos resolvem os seus conflitos?**

D: Bem, (risos), normalmente, de uma forma directa. Como já disse, às vezes agridem-se verbalmente, ou até, levado ao extremo, mesmo fisicamente.

**E: Então é da opinião que se deviam procurar medidas mais pacíficas de resolução dos conflitos? Quais?**

D: Acho que sim, estou totalmente de acordo, devíamos ensiná-los a resolver os seus conflitos de maneira menos violenta. Por exemplo, a mediação, estratégia que foi implementada no GAA, o GAA está a funcionar muito bem e segundo tenho conhecimento está a obter bons resultados. Esta estratégia serve para minimizar e evitar mais a existência desses conflitos. E também para procurar os motivos que estejam por detrás dessa ... dessa aparente agressividade. Ou seja, tentar descobrir ... eu acho que é para o aluno se sentir mais acompanhado e que saiba que existe um lugar onde se pode dirigir e ter alguém que ele sinta que pode confiar e desabafar. Também temos uma psicóloga aqui na escola, mas infelizmente, ela já tem tantos casos que não consegue tratar de tudo. E às vezes pode ser só a situação do aluno querer falar com alguém e o Director de Turma, numa turma com tantos alunos, torna-se mais difícil muitas vezes. A coordenadora do GAA tem ajudado muito os alunos com a implementação desta estratégia.

**E: Quais os aspectos que demonstram evolução nos alunos ao recorrerem à mediação para resolverem os seus conflitos?**

D: Os alunos ao recorrerem à mediação estão a encarar o conflito como algo natural e de uma forma mais pacífica, tentam resolvê-lo, através do diálogo. Este tipo de atitude e esta forma de encararem o conflito acaba também por ser benéfico para poderem resolver outros problemas fora da escola.

**E: Em que sentido a mediação entre pares funciona como uma estratégia eficaz de prevenção de conflitos? Verificou-se uma diminuição dos conflitos na escola?**

D: Bem, a mediação entre pares foi implementada na escola há relativamente pouco tempo e no início, foi um pouco complicado, uma vez que os alunos tiveram alguma dificuldade a perceberem muito bem as regras, até estas estarem muito bem definidas. Mas agora parece-me que o ambiente anda mais calmo. Não possuo dados concretos em termos de percentagem, mas de uma maneira geral, sim, penso que se verificou uma melhoria, tendo-se verificado já uma diminuição de ocorrências de situações conflituosas. No entanto, sou da opinião que a longo prazo os resultados vão ser bastante positivos.

**E: A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e criar um melhor ambiente escolar?**

D: Sim, sem dúvida alguma. Quando os conflitos são resolvidos entre eles, são melhor compreendidos por eles, pois quem os ajuda a resolver são também pessoas da mesma faixa etária. Eles acham mais fácil falar com uma pessoa da sua idade do que falar com alguém mais velho. Quando um aluno sabe que existe alguém da idade dele que o possa ajudar a resolver os seus conflitos, é muito bom. Entre os colegas têm sempre a noção que os assuntos tratados são mais confidenciais, que poderão desabafar melhor. Claro que esse colega é sempre um aluno responsável.

A mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e a criar um melhor ambiente escolar e conseqüentemente, a criar condições mais favoráveis para atingirem o sucesso escolar, pois quando um aluno se sente bem com ele próprio e com a comunidade escolar, é meio caminho andado para o sucesso académico.

**E: Muito obrigada!**

## **ANEXO VII – Transcrição do Grupo de Discussão**

## **GRUPO DE DISCUSSÃO**

### **(Intervenientes)**

#### **Moderadora – MD**

Bruno – (A1) – Aluno mediador, 8º ano

Ana – (A2) – Aluna mediadora, 8º ano

Tomás – (A3) Delegado de turma 7º ano

Marta – (A4) Subdelegada de turma 7º ano

Alexandra – (Psc) Psicóloga da escola

Marta Susana – (P1) Professora inglês, diretora de turma e Coordenadora Projeto Educação para a Saúde

Anabela – (P2) Professora de inglês, diretora de turma e delegada de grupo inglês

Jorge – (P3) Professor de Língua Portuguesa e Presidente do Conselho Geral

---

---

Bom dia, antes de mais, gostaria de agradecer a presença de todos neste grupo de discussão, assim como a vossa disponibilidade, pois nesta fase do ano escolar o vosso tempo é precioso.

Como sabem estou a desenvolver um estudo na Universidade de Granada sobre a forma como os conflitos são resolvidos entre os alunos, assim como formas de prevenção de conflitos. Deste modo, estamos aqui reunidos para discutir sobre o tema. Como a mesa à qual estamos sentados é redonda, sugeria que abordassem o tema da maneira que melhor vos convier. Gostaria que falassem um a um de modo poderem expressar-se melhor e a facilitar a transcrição da nossa conversa.

- **MD.** Como caracteriza o ambiente aqui na escola?

- **A4.** O ambiente aqui na escola é relativamente bom, surgem certos conflitos, mas a maior parte deles são resolvidos na hora.

- **MD.** Mas em termos de relacionamento entre todos os elementos da comunidade escolar? Como são as relações entre professores e alunos? E entre os alunos?

- **A4.** Claro que os conflitos aluno/aluno são sempre os mais frequentes porque ultimamente dividimo-nos em grupos, os grupos tentam defender as suas ideologias, logo o

conflito não é bom nem é mau, o conflito vai ser bom ou mau dependendo da forma como é resolvido.

(risos)

- **MD.** Sim, nota-se que estes meninos já tiveram alguma formação neste sentido. E tu como é que achas que é o ambiente aqui na escola?

- **A2.** Pode-se dizer que o ambiente aqui na escola até é bom. Claro que existem alguns conflitos, mas como o Bruno disse, são resolvidos, nada que não seja resolvido na hora. Eu até gosto do ambiente da escola.

- **A3.** Eu acho que é um bom ambiente só que às vezes os alunos pegam-se andam à porrada por causa de alguns conflitos.

- **M.** É essa a realidade?

- **A4.** O ambiente aqui na escola não é muito pacífico, não se pode dizer que é muito pacífico porque há assim alguns conflitos, mesmo que sejam pequenos, mas há, mas em geral o ambiente é bom.

- **P1.** Eu acho que o ambiente é bom, mas entre alunos não é muito bom, penso que é um pouco violento, violentos, quero dizer, brincadeiras violentas, acho que é a norma, vai sendo a norma, ultimamente nos corredores, empurrões, encontrões constantemente e depois isso agrava-se por que há sempre um que não gosta ou que sai magoado e que reage mal e acabam por gerar ali conflitos mais violentos.

- **P2.** Eu também acho que é bom, o principal problema da escola é mesmo nos corredores, no tempo em que estão todos concentrados à espera que a aula comece, empurram-se, gritam, correm e por vezes começam numa brincadeira e depois acaba a sério e também acho que a forma da maioria dos alunos resolverem o problema é à porrada. Não partem muito pelo diálogo, pela conversa ou pela mediação.

- **M.** Como é que acha que é a relação entre professores e alunos?

- **P2.** Regra geral acho que é bom. É melhor do que entre alunos e alunos.

- **A4.** Mas se o aluno estiver já a abusar da sorte, tem de ser sancionado.

- **A1.** Eu não concordo com o que tu disseste em relação a serem sancionados ou castigados, porque vai agravar mais o problema, ele vai ficar mais enraivecido e vai começar a meter-se contigo sendo tu o professor dele.

- **P1.** Mas concordas que se o aluno não cumpre as regras deve sofrer algumas consequências.

- 
- **A4.** Eu não queria dizer que ele devia ser sancionado, devia ser avisado.
- **A1.** Tem de ter algumas consequências, mas também tem de se conversar com o aluno para ver o que ele fez.
- **P1.** Evidente
- **Psi.** E muitos dos conflitos penso eu que viram daí, dessa dificuldade dos alunos cumprirem as regras estabelecidas seja fora da sala de aula, seja dentro da sala de aula.
- **P3.** O que eu acho que, o que referiram acerca dos corredores eu acho que não é conflito, é mais indisciplina e turbulência do que conflitos, empurram-se, não quer dizer que haja conflito podem gerar conflitos.
- **M.** Não têm normas de circulação.
- **P3.** Exactamente.
- **P1.** O mesmo se passa com a minha direcção de turma, por exemplo, foara das aulas, no recreio e corredores, eles brincam desta forma, só que isso leva e gera conflitos, porque depois há sempre um, ou porque saiu magoado e vai e vinga-se do outro, ou porque não gostou e vai e vinga-se e geram-se conflitos. Um numa brincadeira puxou o cabelo e o outro dá-lhe um murro, ou seja o que era uma brincadeira passou a ser um grande conflito.
- **M.** Mas o ambiente aqui na escola como é que se vive, o ambiente entre toda a comunidade, em geral?
- **P3.** Eu penso que a relação entre professores e alunos, de uma forma geral, é boa. Acho que há mais conflito entre aluno-aluno e professor-professor.
- **P2.** Professor-professor?
- (risos)
- **P3.** Sim, sobretudo com a avaliação, isso vai piorar.
- **P2.** Claro que os conflitos entre professores não são tão visíveis.
- **P1.** Claro, os professores não vão andar à “batatada”.
- **M.** Qual a vossa opinião em relação ao conflito na escola?
- **A2.** Não existem, muitos conflitos aqui na escola. Há alguns, uns são mais graves, outros são menos graves, dependendo da natureza do conflito, se for mais grave ou não, há castigos mais fortes ou menos fortes.
- **A1.** Não falando em nenhum exemplo em concreto, mas a maior parte das vezes são aplicados medidas correctivas ou um processo disciplinar.
- **M.** Mas qual é a tua opinião em relação ao conflito?

- 
- **A1.** Como eu já disse o conflito pode ser positivo ou não dependendo da forma como é resolvido.
- **M.** Que tipo de conflitos/problemas de convivência são mais frequentes entre alunos?
- **A3.** Eu acho que é mais na parte do desporto, quando estamos a jogar, uns dizem que é golo, outros dizem que não é ...
- **M.:** Divergências.
- **A3.** Sim, claro, divergências e começa tudo no balneário, a falarem mal uns dos outros.
- **P2.** Eu acho que começa por chamarem nomes uns aos outros.
- **A3.** Também, também.
- **A1.** A diferença de opiniões acaba também por ser boa, a forma como eles resolvem o problema da diferença de opiniões é que acaba por ser má, porque eles começam a agir de forma agressiva perante o colega, se eles conversassem um com o outro e discutissem as ideias, não é preciso ficarem com as ideias um do outro, aceitarem a ideia, mas discutirem as ideias de forma pacífica.
- **P2.** Claro.
- **Psi.** Concordo perfeitamente com o Bruno. Eu acho exactamente isso, o conflito aparece em todas as esferas da nossa vida. Até temos situações em que nós próprios estamos em situação de conflito connosco mesmo, porque queremos lutar contra alguma coisa, da nossa maneira de ser da nossa personalidade ou resolver algum problema interior e assim aparece o conflito. Mas o conflito aparece em todas as esferas que nós nos mexemos e em todos os papéis que temos, como filhos, como alunos, como professores, como psicólogos, como maridos, como esposas e como colegas e o conflito, realmente eu acho que o conflito é sempre algo ---- depende exactamente como a forma como as pessoas o resolvem. Eu concordo com o que dizem, que uma forma muito frequente de se resolverem uma situação de conflito, de divergência é através da violência, da agressividade, isso acontece também entre os adultos, quando ouvem um comentário que não gostam tanto ou que sentem que estão a fazer uma insinuação ou quando nós nos sentimos de alguma forma ofendidos tendemos a responder de uma forma mais agressiva, nem que seja num registo verbal mais agressivo, mas eu também acho e eu lido, também na minha função como psicóloga, de muitos alunos de muitas pessoas que vivem situações difíceis, que podemos

dizer de situações de conflito e não as resolvem de forma agressiva, nem de forma assertiva. Fingem que não está a passar nada, ah...no fundo gostariam que a situação se modificasse, se resolvesse, mas não sabem muito bem como, trata-se de uma certa coragem pessoal para dizer ao colega olha “eu estou um bocadinho farto da forma como tens falado comigo, por exemplo. Há uma certa passividade na forma como as pessoas reagem às situações de conflito. E depois a situação está sempre lá, latente, o que vai acontecer é o distanciamento afectivo, as pessoas deixam de querer estar com aquela colega, com aquele colega ou evitam, mas o conflito está lá e há outra forma mais pacífica de o resolver.

- **M.** Na vossa opinião, quais os factores que poderão estar na origem dos conflitos na sala de aula, entre aluno-aluno?

– **A3.** É ... mais os insultos entre os colegas. Chamar-lhe burro, és um incapacitado, não sabes nada...

– **A1.** Dentro da sala de aula é mais problemas de indisciplina, porque os lugares que frequentamos, temos muitos colegas que têm uma mentalidade passivo-agressiva, eles fazem-se de muito fortes e muito agressivos porque pensam que as outras pessoas vão gostar mais deles por serem assim, como hei-de dizer, eles desrespeitam as regras e desrespeitam os professores à espera do respeito dos colegas. Que gostem mais dele.

- **M.** E porque é que acham que se dão os conflitos, na sala de aula, entre os professores e alunos?

– **A3.** É pela falta de regras.

– **P2.** E pela indisciplina.

– **P3.** Um professor chama a atenção de um aluno e o aluno diz que não está a conversar, que não está a conversar, isto acontece frequentemente e depois diz “ ah, mas o outro também estava” e acusa o outro para se desculpar. As constantes quebras de regras da sala de aula, é por isso que surgem os conflitos.

– **A1.** Eu penso que seja que, os professores estarem fartos que os alunos estejam sempre a fazer a mesma coisa, sistematicamente a conversar nas aulas e ... é basicamente sempre os mesmos e os professores acabam por ficar fartos do que eles fazem e nós estamos nas aulas e vemos bem a realidade e por vezes os professores noutras turmas anteriores vêm um pouco chateados para a nossa aula e depois ficam enervados com a nossa turma.

(gargalhadas)

– **P1.** Podem vir e podem não vir.

– **A4.** também podem ter problemas pessoais. Que vêm de casa, depois reagem mal perante os colegas.

- **P1.** Sim, claro, também somos pessoas, mas a minha perspectiva é que, há alunos que, sistematicamente, pensam que as regras não se aplicam e que não têm que cumprir determinados procedimentos, não têm de estar calados, a disciplina não interessa, não gosto disto, não percebo nada disto e então, quero é conversar com os meus colegas e não pode, mas há coisas mais graves do que o conversar, há alunos que respondem mal, há alunos que sistematicamente chegam atrasados, que interrompem a aula, atiram com coisa, ou seja, todas estas situações numa aula de noventa minutos, chama uma vez à atenção, chama duas, chama outra e depois há alunos que reagem mal.

– **A3.** E depois há professores que expulsam os alunos ou os mandam para aqui para o gabinete.

– **P1.** Às vezes também acontece o contrário, também há professores que têm menos tolerância, ou naquele dia possam estar menos tolerantes e se calhar a uma pequenina coisa, torna-se uma coisa muito grande, também acontece.

– **A1.** A tolerância é relativa, porque quando um aluno infringir as regras, a obrigação do aluno é cumpri-las, logo ele está a fugir às suas obrigações, logo o professor têm, pelo menos de chamá-lo à atenção.

– **Psi.** Os que agridem os professores na sala de aula isso sim já é ... mais grave. Agora, perguntavas o porquê? Porque é que aparecem os conflitos? Eu acho que há na formação da pessoa, na formação do aluno, há... não sei se devo dizer .... algumas falhas na formação pessoal da criança para o cumprimento de regras, há falhas na formação para a convivência social.

– **P1.** Por exemplo, não nesta escola, noutra escola, tínhamos um aluno que ele respondia... há coisa mais simples “Oh, não sei que, fizeste isto?” e ele respondia “ Não fiz, não me apeteceu”, mas com uma arrogância. E comentávamos com a directora de turma. Chegou a altura em que a directora de turma foi entregar as notas do primeiro período e o aluno foi

com a mãe e ele respondia igual ou ainda pior à própria mãe. Portanto tem tudo a ver com a educação que trazem de casa.

– **P2.** As vezes ainda falam pior e são menos respeitosos com os pais do que conosco, por isso se trazem essa educação de casa, provavelmente têm muitas dificuldades em aceitarem as regras aqui na escola.

- **Psi.** E isso vê-se frequentemente nos corredores, aqui neste corredor a maneira como falam “ o que é que você quer”, falam à bruta.

– **P3.** Sim, era o que dizia a colega, a falta de regras em casa, afectam o relacionamento deles aqui na escola.

– **A3.** Também depende das notas. Se um aluno tirar uma boa nota no teste, tem de se portar bem, porque acredita que no final do período ter um 5.

– **A1.** Ou não, ou vai-se desleixar porque pensa que já tem a nota garantida.

– **P1.** Pode acontecer com os dois casos, com as boas notas ou com as más notas. Também pode haver um aluno que se tiver uma má nota, pode motivá-lo a estudar mais, depende muito como encaram a escola e com a ambição de cada um.

– **P2.** Também tem a ver com a formação pessoal.

Fomos interrompidos com o toque de um telemóvel e um professor teve de atender uma chamada urgente.

– **M.** Como vocês afirmaram, a quebra de regras é um dos factores principais de origem dos conflitos na sala de aula e nos recreios? É derivado a quê? Os conflitos entre aluno?

– **A3.** Existem mais conflitos no recreio porque os alunos não estão a ser vigiados pelos professores e estão mais livres, podem fazer mais coisas, mais disparates do que fariam na sala de aula.

– **A4.** O boato também pode provocar essa ... conflitos entre alunos.

– **A1.** Eu penso que, no recreio também, no fundo, é uma falta de regras. Porque, se dentro da sala um aluno se vai portar bem, não vai ser no recreio que se vai portar mal e aí vai extravasar aquilo que ficou dentro.

– **P1.** Mas olha que, acontece mais isso.

– **A1.** Tudo bem que um aluno se porte bem nas aulas e ande lá fora a gritar, desde que não perturbe o bem estar dos outros e ... como é que eu hei-de dizer....

- 
- **Psi.** Eu percebo o que ele quer dizer, um aluno não tem perfil para ser bom aluno, tem um... uma boa convivência no que diz respeito aos colegas e aos adultos, no intervalo pode ser mais espontâneo, não é, enfim, mas manter a mesma postura, porque tem a ver com a formação pessoal daquela pessoa.
- **P2.** Nas aulas, ouvimos com frequência eles dizerem: “ah, lá fora (recreio, corredor) falamos, lá fora vemos, lá fora conversamos”. Isto quer dizer que, eles têm uma certa noção que dentro da sala têm de ter algum controle, mas lá fora podem extravasar.
- **A3.** No recreio também acontece muitas vezes o conflito entre aluno e funcionário. Agora temos cá um senhor a fazer a ronda e se um aluno é apanhado a fazer grafites ou a vandalizar a escola, ele repreende-os logo.
- **P1/P2.** Acho bem,
- **P2.** E com alguma razão. Tem de haver supervisão.
- **A1.** Eu acho que os alunos dizem que, tratam dos problemas lá fora, eu acho que isso depende muito daquilo que eu disse ao bocado dos comportamentos passivo agressivos. Muitas vezes ele diz mas não quer fazer, mas está envergonhado, no meio de uma aula...
- **A3.** De estragar a reputação.
- **A1.** Exactamente e diz que fala lá fora só para dizer que falam, olham um para o outro e seguem sempre em frente, mas não quer dizer que eles vão discutir.
- **A3.** Sim, às vezes eles vêm de dentro e falam mesmo lá fora.
- **M.** No recreio quais os conflitos que mais ocorrem’ que vocês observam?
- **A3.** Aluno aluno e aluno funcionário são os que mais ocorrem?
- **M.** Mas que tipo de conflitos?
- **A3.** É mais o insulto
- **A2.** A mentira...
- **A4.** Nas raparigas o que acontece mais é os boatos depois ela chateia-se e vai dizer outra coisa que não é verdade à outra pessoa para que essa pessoa ficar contra a pessoa que disse o boato.
- **Psi.** Há uma coisa que eu ouço com alguma frequência, e estas meninas aqui podem-se dizer, que é o seguinte: uma diz para a outra “olha, agora vai dar uma volta que eu tenho de falar a sós com a não sei das quantas....

- 
- **A4.** Isso é muito mau, isso é a pior coisa que podem fazer a uma rapariga, é estar a esconder, Já não é só ser nossa amiga, é estar a esconder, ou seja, já não é aquela amiga que pensava que era ...
- **Psi.** É assim “Eu vou só falar uma coisa a sós com fulana, entretanto a outra ou o outro fica sozinho, acontece isto
- **A4.** Pois é...
- **Psi.** É um problema.
- **A1.** Eu acho que a fofoca e o boato são os grandes problemas que originam os conflitos porque as pessoas não sabem lidar com o boato, não sabem ver quem é que fez o boato e conversar com essa pessoa...e ver o que é que ela fez
- **A4.** Nos rapazes é logo à violência perguntar quem é que disse e pronto, mas nas raparigas elas vão logo lançar outro ponto.
- **P1.** Sim os rapazes resolvem logo com a agressão física.
- **M.** Então são da opinião que é nos espaços exteriores, nos recreios que ocorrem mais conflitos, certo?
- **A3.** Mas geralmente até começam na aula.
- **M.** Muito bem e achas que existem muitos alunos vítimas de conflito?
- **A4.** Que já tenham estado envolvidos em conflitos?
- **A3.** Aqueles mais perturbados, os que não têm muitos amigos, os menos populares.
- **A4.** Eu acho que sim, também acabam por se isolar, mesmo que não esteja dentro do espaço escolar.
- **A2.** Por não terem tantos amigos e andarem sozinhos é que levam com mais gozo dos colegas.
- **Psi.** Quando não têm amigos é porque os outros não querem andar com eles...
- **A3.** Há quem goste de andar sozinho.
- **Psic.** Toda a gente gosta de estar com um amigo, com um colega e às vezes até ouvimos dizer assim, “Ah eu até prefiro andar sozinho”, claro quando está a beira dos outros e os outros não andam e falam com ele, é difícil assumir.
- **M.** Os alunos vítimas de conflito, e pelo que estou a ouvir, até existem bastantes aqui na escola, eles falam abertamente com alguém ou têm receio em contar?
- **A3.** Sim, eles até têm, assim receio em falar

- 
- **A4.** Depende, se forem vítimas, não, não falam, mas por exemplo se for ele, essa pessoa a provocar o conflito, já falam porque querem-se gabar de o ter feito e para as outras pessoas, para eles conseguirem o respeito dos outros colegas.
- **A2.** Para os outros confirmarem que ele é o maior.
- **A1.** Eu concordo com o que a A4 disse, porque as vítimas nunca vão dizer aquilo que se passou porque têm medo que lhe façam mal
- **A4.** Têm medo de serem o elo mais fraco
- **A3.** Se dizem ainda lhe podem bater.
- **M.** Mas nunca ocorre a vítima dirigir-se a alguém para contar o sucedido?
- **A1.** Sim, claro que ocorre, por vezes eles contam
- **M.** A quem?
- **A1.** Normalmente é ao Director de Turma ou aos professores.
- **A3.** Ou ao professor que esteja na aula seguinte para depois esse comunicar ao director de turma.
- **A1.** Raramente dizem aos amigos porque...
- **A3.** Os amigos podem ser amigos dessa pessoa e viram-se contra ele.
- **A1.** E ele pensa que está a dizer a um amigo e ele por trás está a dizer a quem o agrediu ou que lhe fez alguma coisa e ele vai ter com ele e já não vai dizer nada a ninguém porque a primeira vez contaram-lhe e teve consequências.
- **Psi.** Apesar de ainda existirem muitos alunos na nossa escola e nas nossas escolas que acham que um psicólogo e uma psicóloga é para os “tolinhos”, claro que é totalmente errado, um psicólogo é sempre para ajudar a melhorar uma determinada área pode ser as notas, pode ser resolver uma determinada situação familiar em casa, pode ser resolver um problema com um amigo, apesar de alguns alunos acharem e dizerem “ah, eu não vou! É para os tolos”, há já e também acho que a televisão, com as series televisivas, tem contribuído muito para isso, há alguns alunos que vêm ao serviço de psicologia espontaneamente. Ainda há pouco tempo atendi um menino de 8 anos aqui do centro escolar e pediu à mãe que queria vir à psicóloga, a mãe por intermédio da professora marcou e veio para falar de uma situação de conflito que não era nada de muito grave, mas que estava a arrasar emocionalmente aquele menino. Por causa dos amigos que não queriam brincar com ele que não o deixavam entrar nas brincadeiras e ele disse, “Oh mãe, leva-me à psicóloga!”.

– **P1.** Mas eu acho que a vergonha surge mais tarde, mais na idade da adolescência. Quanto maiores, maior é a noção das coisas.

– **M.** E para resolver os conflitos, qual a melhor maneira? Como disse aqui o A3, a solução mais praticada entre os colegas é a agressão física.

– **A3.** Claro, é a mais prática.

A1 – Penso que as soluções mais aplicadas são os processos disciplinares e as medidas correctivas.

A3 – Tipo a suspensão.

A4 – Fazer trabalhos comunitários, limpar...

A2 – Arrumar as salas, limpar as salas...

A3 – Ajudar na cantina.

M. – Vocês concordam com esse tipo de medidas?

A3 – Depende do que eles tinham feito de for mais grave, tem de ser um castigo mais grave

A1 – isso vai depender da gravidade e da forma como disseram ao aluno que ele tinha de cumprir um castigo

A2 – Às vezes ainda se querem vingar e ainda voltam a fazer pior

A4 – Mas também eles ao limparem, por exemplo uma sala, pode ficar com vergonha e não voltam a portar-se mal, porque não querem que essa situação se volte a repetir

A3 – Outros ainda usam como combustível para voltar a fazer outra coisa ainda mais grave.

M. – Então, como estão a afirmar que, as mais praticadas aqui na escola são as medidas correctivas de carácter formativo.

Psi. – As mais praticadas na escola e na sociedade.

Mod. Mas será que são as mais adequadas, no nosso contexto?

A1 – Vai depender da situação e da gravidade do problema.

M. – Mas dos casos que já conseguiram observar, qual é a vossa percepção?

A1 – Nos casos que são relativamente mais pacíficos, penso que a mediação seja a mais adequada porque são as duas pessoas que entraram em conflito que constroem a solução e não é ninguém que lhes diga que eles têm de fazer isto, são eles que, os mediadores fazem perguntas abertas de forma a poderem falar um com o outro e possam expor o problema, isto de forma voluntária, porque se um deles não quiser, já não há mediação.

M. Então, na vossa opinião, devemos procurar medidas mais pacíficas para a resolução de conflitos?

P1 – Sim, mas depende dos conflitos e da gravidade, se forem ligeiros, desentendimentos, divergências de opinião e eles são responsáveis pelo conflito, aí penso que a mediação pode ser eficaz, mas quando são aquelas situações de um aluno que desrespeite e às vezes sistematicamente um professor ou um funcionário, aí não penso que a mediação possa ser aplicada, o aluno tem de cumprir as regras.

P2 – eu acho que às vezes são aplicadas essas medidas tarde de mais. Em que o aluno já repetiu vezes sem conta esse comportamento, é um erro que acho que o acontece.

Psi – E comportamento esse que já foi muito alimentado

P3 – Sim e cada vez a gravidade vai sendo maior, ele vai avançando

P1 – Até pode ser a mesma situação, só que passou á primeira, segunda, terceira e quarta ou à quinta vez e depois o exemplo que dá noutros miúdos. Se aquele saiu impune com essa situação então ”também posso fazer que a mim não me acontece nada”

P2 – O que acontece é isso, quando os alunos têm problemas desses mais graves e não lhes acontece as tais medidas mais extremas e que falta aquele diálogo ou a mediação, aquele miúdo faz tudo e não lhes acontece nada, pronto, podemos fazer também, por isso .... às vezes é melhor cortar logo o mal pela raiz, como se costuma dizer.

A1 – Mas por vezes, os alunos que cometem este tipo de infracção, precisam de ajudas, como exemplo de um psicólogo ou outro tipo de técnico, por isso, nunca se vai poder fazer mediação com este tipo de alunos

P1 – Já têm perturbações...

A1 – Exactamente.

P1 – Mas quando se faz um procedimento disciplinar não tem obrigatoriamente que resultar nessas medidas correctivas ou sancionatórias, mas a coordenadora do GAA geralmente faz esses procedimentos, entrevista os alunos e até às vezes os próprios pais e pergunta se há algum problema que vem de trás e que se repete, esse aluno também deverá ser encaminhado para os serviços de psicologia.

Psi. – Quando falamos de situações dessa gravidade, claro que, independentemente da medida que lhe é aplicada nem que seja uma medida extrema e depois é necessário ou deveria ser necessário tentar que aquela pessoa ou aquele aluno não reincida. Ver o que é que levou àquilo? O que é que está mal? O que é que prejudicou o aluno? Mas não chega

falar com ele e também com a família e é preciso que ... e isto não é fácil mudar atitudes de pais que já estão habituados a lidar com o filho daquela forma há muitos anos, não é fácil modificar isto e não é muito fácil também modificar o comportamento de um aluno que também já está habituado a pensar de determinada forma, a agir de determinada forma. Outras vezes em casos extremos acciona-se outras situações como é o caso do tribunal de menores como a Protecção de Menores...

M. – Nós aqui estamos mais a falar de conflitos de índole menor. Daí a mediação entre pares poder ser utilizada nestes casos. Acham a Mediação entre pares tem funcionado? Está a ser eficaz na resolução de conflitos aqui na escola?

A2 – Eu penso que sim, que está a funcionar bem, mas só quando ambas as partes concordarem com a solução, acho que sim. Mas se uma delas não ficar contente ainda pode gerar mais conflito.

A1 – Eu não concordo com algumas coisas que ela disse, porque, sendo a mediação voluntária podem aceitar ou não o problema, eh.... eles chegam a uma solução os dois, têm de ser eles a conseguir fazer essa solução, o mediador é imparcial, o mediador não dá a opinião, ele não diz o que é que eles têm de fazer. Eles fazem aquilo que pensam que devem fazer com a ajuda do diálogo, com que nós propomos que eles tenham um com o outro. Muitas vezes não é fácil que se entendam as duas pessoas, mas como nós apresentamos uma lista de regras eles têm que cumprir essa lista, já que eles vieram ter connosco e assinaram um papel como têm que cumprir as regras têm que se sujeitar àquilo. A solução à qual chegamos vai ser seguida pelos mediadores, não era... chegamos a uma solução e agora quem queria cumprir cumpria quem não queria não cumpria. Vai haver mediações de seguimento para que possa ver se as pessoas que estão a ser mediadas estão a cumprir a solução ou não... No fim da mediação nós elaboramos um contrato com a solução que eles se propuseram a fazer na qual eles assinam no fim e os mediadores também, logo ao assinarem um compromisso à partida tem de ser cumprido e geralmente é cumprido, porque é uma solução que agrada ambas as partes.

M. – O que é vocês acham? Acham que a mediação é uma estratégia que funciona para resolver alguns conflitos aqui na escola?

P1 – Penso que funciona bem para prevenir a violência.

P3 – Exatamente, de evitar, eu só acho o seguinte: pode funcionar em situações ligeiras. Por exemplo, se o conflito surgiu por uma das partes ou ambas não cumpriram as regras, se calhar também não vão cumprir o resultado da mediação, também pode acontecer.

A1 – Nunca aconteceu connosco.

P3 – Normalmente ambas as partes cumprem?

A1 – Normalmente ambas as partes cumprem porque se comprometem a cumprir e a solução agrada aos dois.

P3 – Ah! Por aí, está bem. Mas também não sei até que ponto as soluções agradarem aos dois.

Ps. – É, se calhar também depende da natureza do conflito. É tudo muito complexo...

A1 – Mas também o que custa é entender a forma como eles falam um com o outro, eles não falam directamente um com o outro, eles falam comigo, quero dizer, comigo ou com outro mediador, mas ambos estão a ouvir a opinião de um e de outro que é, por exemplo, um conflito é como se fosse uma ilusão óptica, de um lado temos o conflito e uma forma e por outro lado, podemos ver de outra forma....

P2 – Sim, são realidades diferentes...

P3 – É o inverter de papéis, um coloca-se na posição do outro e vai perceber logo a posição do outro, eh..., mas para chegar aí não me parece fácil.

Psic. – A mediação funciona para resolver, mas acima de tudo para prevenir. Claro que chegar a um acordo não é fácil, principalmente nestas idades. Isso depende também da formação pessoal de cada um

P1 – E da maturidade...

Psic. – Sim, sim da maturidade e ... estamos a remeter para uma área que não é fácil, e que tem a ver com... há pessoas que chegam à idade adulta e são adultos e tem muita dificuldade em colocarem-se no lugar do outro e andam uma vida inteira e nunca se conseguem colocar no lugar do outro, já diz o ditado “toda a gente devia caminhar uns bons metros nos sapatos do outro”.

A1 – Mas nós usamos uma técnica para descobrirmos as necessidades de cada um que é a pirâmide de interesses e necessidades, na qual nós pomos duas pirâmides que se interpretam num vértice, e esse vértice vai ser a solução que nós arranjam, quer dizer que eles arranjam, nós vemos as necessidades e vemos os interesses, ao vermos isso vamos ter uma ideia daquilo que eles estão disponíveis a fazer, mas nunca vamos dizer que eles têm

que fazer isso, eles é que vão dizer um ao outro que têm que fazer, logo, é uma maior responsabilidade que eles têm e ao dar-lhes responsabilidade, eles vão chegar a acordo, vão ter outra postura e encarar o conflito de outra maneira.

M. – Mas acham que a mediação entre pares tem ajudado a resolver os conflitos na escola e criar um melhor ambiente escolar?

P3 – Depende do conflito se é grave ou não.

P1 – Sim, parece-me realmente eficaz, em conflitos de ordem mais ligeira, principalmente por ser feito pelos alunos, entre colegas penso que tem resultado, também é positivo porque desenvolve neles a capacidade do diálogo e isso é transversal.

Psic. – Eu penso que este conceito de mediação, ele existe de uma forma informal em todos nós, qualquer um de nós é mediador.

P1 – sim, por exemplo nós como directores de turma

Psic. – Pois, quando um colega vem ter connosco e nos conta que está chateado com uma coisa que alguém lhe disse e nós às vezes informalmente também funcionamos como mediador ao tentarmos resolver e dizer , “ deixa lá se calhar não quis dizer isso, deixa que quando falar com essa pessoa até vou ver...”, não é’ Todos nós somos mediadores informais. A dialogar, tentamos resolver as situações e acho que os alunos estão a aprender a conversar mais, o ambiente e a convivência entre eles está a mudar, para melhor, claro.

A1 – O ambiente tem melhorado e isso vê-se, principalmente no recreio. Há uma coisa que gostava de dizer, estamos muito satisfeitos com os resultados da mediação, porque os alunos mediados são futuros mediadores e isso nota-se porque aprendem as técnicas.

Psic. Sim, penso que é vantajoso para ambas as partes, tanto para os alunos que desempenham o papel de mediadores como para aqueles que são mediados, pois desenvolvem a capacidade de respeito mútuo, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade. É trabalhada a cooperação, para resolver um problema comum, o respeito a identidade e o reconhecimento do outro enquanto pessoa e ser total.

P1 – Nota-se uma certa melhoria. É bom existir esta estratégia, desenvolve nos alunos a capacidade de diálogo e os alunos sabem que, desde modo, se podem resolver os conflitos entre eles e evitá-los.

A1 – Mesmo fora da escola a mediação é muito utilizada, há técnicos mediadores e é realmente bom porque as pessoas aprendem a agir de outra forma perante o conflito.

A3 – Sim, aprendem a falar, a dialogar. Até aqui na escola, nota-se que o ambiente anda mais calmo.

P2 – Sim, é verdade, o ambiente parece mais calmo. Acho que os alunos com esta estratégia, passaram a desempenhar um papel mais responsável e activo na resolução dos seus problemas.

M. – Muito obrigada pela vossa participação neste grupo de discussão, as vossas opiniões serão certamente muito úteis para o estudo que estou a desenvolver.