



Departamento de Educação e Ensino à Distância

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**O conflito escolar visto pelos alunos – um estudo no concelho
da Guarda**

José Manuel Martins Monteiro

Lisboa, maio de 2013

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**O conflito escolar visto pelos alunos – um estudo no concelho
da Guarda**

José Manuel Martins Monteiro

Orientadora: Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em Administração
e Gestão Educacional

Lisboa, maio de 2013

Resumo

O conflito é, segundo diversos autores, próprio da condição humana e, ao longo dos tempos, esteve sempre presente nas interações pessoais. Genericamente, podemos afirmar que o conflito resulta de divergências ou incompatibilidades entre as pessoas, que têm diferentes formas de pensar e de agir. Aprofundando um pouco o tema, descobrimos as origens e as consequências dos conflitos. De igual forma, verificamos que os conflitos se podem organizar em categorias mais ou menos estanques.

As escolas são frequentadas por pessoas oriundas de diferentes contextos socioculturais, que têm diferentes interesses e perspectivas, estando, assim, criadas condições propícias para a eclosão de conflitos entre os diversos membros da comunidade educativa. Neste contexto, a gestão de conflitos nas escolas constitui uma preocupação dos sistemas educativos por todo o mundo. Todavia, a ausência de políticas educativas orientadas para a prevenção e para uma verdadeira educação para a paz propicia consequências nefastas, como sejam a indisciplina ou a violência. Por outro lado, o discurso opiniático dos *media* não reflete com fidelidade a realidade, dado que ainda há alguma escassez de estudos nesta área. Assim, os acontecimentos são exagerados, ajudando a criar um clima de insegurança, que não é de todo verdadeiro.

As consequências dos conflitos estão intimamente ligadas à forma como são regulados, pelo que devemos encará-los de forma natural e aprender a geri-los. Neste trabalho, identificamos algumas formas de lidar com os conflitos escolares e apresentamos algumas estratégias preconizadas por conceituados autores. Tentámos também fazer um enquadramento, a nível legislativo e de programas/projetos, da gestão de conflitos nas escolas portuguesas, em especial, a partir da publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Os conflitos escolares são reais e os diversos intervenientes no processo educativo têm uma visão própria deste fenómeno. Na nossa investigação, quisemos conhecer melhor um território pouco explorado no nosso país – a visão dos alunos acerca dos conflitos escolares. Para esse efeito, inquirimos alunos do 3.º ciclo de escolaridade de uma escola do concelho da Guarda. Com este estudo, pretendemos conhecer a perceção dos alunos acerca desses conflitos, bem como, a forma como eles os vivem e como reagem perante os mesmos. Paralelamente, tentámos descobrir quais os conflitos mais comuns, os locais onde as ocorrências são mais frequentes, assim como, as formas como os alunos aprendem a resolver conflitos na escola.

Palavras-chave: conflito escolar; indisciplina; violência; *bullying*; gestão de conflitos.

Abstract

According to many authors, conflict is inherent to the human condition and has always taken part over times in our personal interactions. Generally we can say that the conflict derives from disagreements or incompatibilities between people who have different ways of thinking and acting. Expanding our study a bit on the subject we find the origins and consequences of conflict. Similarly we find that the conflicts can be organized into more or less hermetic categories.

Schools are attended by people coming from different socio-cultural contexts with different interests and perspectives which to a certain extent allow conditions that can lead to an outbreak of conflict between the several members of the educational community. In this context, conflict management in schools are a concern of educational systems all over the world. However, the lack of educational policies aimed at prevention and a truth worthy education based on reaching peace lead to adverse consequences, such as indiscipline or violence. Furthermore, the media nodding speech does not reflect faithfully the reality and overrates the events, creating a climate of insecurity, which does not correspond to school reality. Though there is a certain lack of specialized studies on the topic.

The consequences of conflicts are closely linked to the way they are regulated, and we must face them naturally and learn how to manage them. This study intends to identify some ways of coping and dealing with school conflicts and report some strategies recommended by well-known authors. We also tried to establish a legislative framework, and program/project, for conflict management in Portuguese schools, especially after the publication in 1986 of the Educational System Law (LBSE).

School conflicts are real and those involved in the educational system have their own view on this phenomenon. In our research we aimed to gather more information about an area still poorly explored in our country - students' views about school conflicts. To obtain these data we have inquired Middle School students from Guarda. This study intends to get students' perception about these conflicts, as well as the way they cope with them. Alongside, we tried to find out what the most common conflicts are, the places where the occurrences are more frequent, as well as the ways in which students learn to solve their conflicts at school.

Key words: School conflicts; indiscipline; violence; bullying; conflict management

Agradecimentos

À professora doutora Lídia Grave-Resendes, pela sua orientação ao longo de toda a investigação e pela sua dedicação e disponibilidade permanente, apesar dos inúmeros compromissos profissionais e de algumas condicionantes pessoais.

Ao diretor do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo, José Grilo dos Santos, onde realizámos o nosso estudo empírico, que em todos os momentos demonstrou comprometimento com o nosso trabalho e disponibilidade para colaborar connosco.

Aos diretores de turma da Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo, pela sua colaboração na aplicação dos questionários aos alunos.

Aos alunos e respetivos encarregados de educação que se disponibilizaram para colaborar na nossa investigação.

A todos os professores que dinamizaram a parte curricular do mestrado, pelos conhecimentos que transmitiram e pelo apoio que nos deram ao longo desse período.

Aos meus colegas do mestrado, com especial destaque para o Renato e para a Maria João, colegas de trabalho na minha escola, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Aos colegas do Agrupamento de Escolas de Manteigas que me incentivaram durante todo o mestrado, com especial destaque para a Elisabeth que me apoiou na tradução/retroversão de textos em língua inglesa.

À minha esposa, Maria José, e aos meus filhos, Miguel e Sofia, pelo tempo que não lhes dediquei e pelo apoio e incentivo constante ao longo de todo o mestrado.

À minha irmã, Maria Alcina, pelo apoio na revisão do trabalho escrito.

Aos meus pais.

Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular (1.º ciclo do ensino básico)
AECBA – Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo
CEF – Curso de Educação e Formação
CEPA – Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco
EBCBA – Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo
EMSE – Equipa de Missão para a Segurança Escolar
GCSE – Gabinete Coordenador da Segurança Escolar
GNR – Guarda Nacional Republicana
IIE – Instituto de Inovação Educacional
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
NDS – Núcleo Desportivo e Social
ONU – Organização das Nações Unidas
OSME – Observatório de Segurança em Meio Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PAM – Plano de Ação da Matemática
PE – Projeto Educativo
PEPT – Programa Educação Para Todos
PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
PNL – Plano Nacional de Leitura
POPH – Programa Operacional do Potencial Humano
PSP – Polícia de Segurança Pública
RI – Regulamento Interno
SIQE – Sistema de Incentivos à Qualidade de Ensino
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1. Objeto de investigação.....	2
1.1 Pergunta de partida	3
1.2 Relevância do estudo.....	3
1.3 Questões de investigação decorrentes da pergunta de partida.....	3
2. Estruturação do trabalho.....	4
CAPÍTULO II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	7
1. O conflito	7
1.1 Conceito	7
1.2 Origens	9
1.3 Tipos de conflito	10
1.4 Consequências.....	12
2. O conflito escolar	13
2.1 Conceito	13
2.2 Tipologias do conflito escolar.....	15
2.3 Consequências.....	16
3. Indisciplina em contexto escolar.....	16
3.1 Conceito	16
3.2 Atualidade do tema.....	18
3.3 Normas/regras.....	18
3.4 Comportamentos indisciplinados	19
3.5 Causas/motivações	21
3.6 Intervenção	24
3.7 Conclusões	26
4. A violência escolar	27
5. O <i>bullying</i>	29
5.1 Tipos de <i>bullying</i>	31
5.2 Locais onde ocorrem as agressões	32
5.3 Fatores ambientais	32
5.4 A vítima – <i>bullied</i>	33
5.5 O agressor – <i>bully</i>	34
5.6 <i>Bullies vs bullies</i>	35
5.7 A testemunha.....	36
5.8 Sinais de alerta.....	37

6. Insucesso escolar	37
7. Enquadramento legislativo, projetos e programas	38
7.1 Educação para a cidadania – evolução ao longo dos tempos.....	38
7.2 Educação para a cidadania – enquadramento legislativo	40
7.3 A Educação para a resolução de conflitos a partir da publicação da LBSE.....	42
7.3.1 Reforma Educativa – 1989.....	42
7.3.2 Reorganização Curricular – 2001.....	43
7.3.3 Revisão da estrutura curricular – 2012	44
7.4 Programas e projetos	45
7.4.1 Programa Escola Segura.....	45
7.4.2 Promoção do Sucesso Educativo	46
7.4.3 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.....	48
7.5 Programa Escolhas.....	50
7.6 Gestão e organização escolar	51
7.7 Acompanhamento e supervisão da segurança nas escolas.....	53
7.8 Controlo disciplinar	55
7.8.1 Antes da publicação do 1.º Estatuto do Aluno	55
7.8.2 O 1.º Estatuto do Aluno – Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro	56
7.8.3 Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.....	58
7.8.4 Estatuto do Aluno e Ética Escolar – Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.....	62
7.9 Situações de risco elevado – intervenção dos tribunais.....	65
8. Estratégias para a resolução de conflitos escolares	67
8.1 Programas centrados nos currículos	75
8.1.1 Proposta de Stevahn (2004)	75
8.1.2 Proposta de Heydenker, Heydenker & Baley (2003)	76
8.2 Estratégias de resolução de conflitos centradas nos sistemas	76
8.2.1 Resolving Conflict Creatively Program, RCCP – Selfridge (2004).....	76
8.2.2 Proposta de intervenção no sistema relacional (Pianta, 1999)	77
8.2.3 Proposta de Eccles & Roeser (1998)	78
8.2.4 Proposta de Coleman & Deutsch (2001)	78
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	81
1. O plano de investigação	81
2. Técnicas e instrumentos de pesquisa	82
2.1 A entrevista.....	82
2.2 O questionário	84

2.3 Validade, fiabilidade e fidelidade	86
2.4 Aspetos éticos	88
CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	91
1. Localização geográfica	91
2. Caracterização sumária do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo	92
2.1 Caracterização dos recursos humanos e materiais	93
2.2 O projeto educativo.....	94
2.3 Estratégias para a resolução de conflitos implementadas na escola.....	96
CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	99
1. Apresentação e análise dos dados recolhidos pelos questionários aos alunos	99
I – Identificação.....	99
II – A tua escola	101
1. Há quanto tempo frequentas a tua escola?	101
2. Gostas da tua escola?.....	101
3. Como é a disciplina na tua escola?.....	105
4. Na tua escola, existem problemas entre alunos?	106
5. Na tua escola, existem problemas entre alunos e professores?	108
6. Na tua escola, existem problemas entre alunos e funcionários?	110
III – Os conflitos na tua escola	112
7. Os alunos respeitam os outros alunos?	113
8. Os alunos respeitam os professores?	115
9. Os alunos respeitam os funcionários?.....	117
10. Os professores respeitam os alunos?	119
11. Os funcionários respeitam os alunos?	121
12. Há alunos que ameaçam os colegas?	124
13. Os alunos insultam os colegas?	128
14. Os alunos agredem os colegas fisicamente?	131
15. Os alunos gozam com os colegas?	135
16. Os alunos estragam, de propósito, o material dos colegas?	138
17. Existem roubos na tua escola?.....	142
18. Quais os conflitos mais graves?	144
19. Qual a razão dos conflitos entre alunos?	145
20. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?.....	147
21. Qual a razão dos conflitos entre alunos e funcionários?	148
Capítulo IV – Os teus conflitos	150

22. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?	150
23. Já foste vítima de insultos na tua escola?	155
24. Já foste vítima de ameaças na tua escola?.....	159
25. Já foste vítima de agressões físicas, na tua escola?	165
26. Os teus colegas fazem troça de ti, gozam contigo?.....	170
27. Já algum colega estragou o teu material, de propósito?	175
28. Já foste vítima de roubos, na tua escola?	180
29. Já foste vítima de <i>bullying</i> por parte de colegas da tua escola?.....	184
30. Já foste vítima de <i>cyberbullying</i> por parte de colegas da tua escola?	186
31. Conheces algum colega que já foi vítima de <i>bullying</i> ou de <i>cyberbullying</i> ? ..	187
V – Resolução de conflitos.....	188
32. Quando tens um conflito a quem dizes primeiro?	188
33. Como resolves os teus conflitos na escola?	190
34. Já foste testemunha de algum conflito na tua escola?	192
34.1 Se respondeste “sim”, o que fizeste?	193
35. Na tua escola aprendes a resolver conflitos?	194
36. Qual consideras a forma mais eficaz de resolver conflitos?	198
2. Síntese da entrevista ao diretor do AECBA.....	200
3. Síntese da interpretação dos dados	205
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES.....	219
BIBLIOGRAFIA	225
ANEXOS	235

Índice de figuras

Figura n.º 1 - Tipologias do conflito escolar, segundo Johnson & Johnson	15
Figura n.º 2 - Questões a colocar face a problemas de indisciplina	24
Figura n.º 3 - Mapa do concelho da Guarda.....	91
Figura n.º 4 - Carolina Beatriz Ângelo.....	92
Figura n.º 5 - Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo.....	93

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 - Desvios às regras da «produção» e à tarefa.....	20
Quadro n.º 2 - Perfil psicossocial dos alunos agressores e das suas vítimas.....	36
Quadro n.º 3 - Distribuição dos inquiridos por ano de escolaridade e por sexo.....	99
Quadro n.º 4 - Com quem vivem os alunos.....	100
Quadro n.º 5 - Número de anos de frequência na sua escola.....	101
Quadro n.º 6 - Se os alunos gostam da sua escola.....	101
Quadro n.º 7 - Razões para os alunos gostarem da escola.....	103
Quadro n.º 8 - A disciplina na escola.....	105
Quadro n.º 9 - Existência de problemas entre alunos na escola.....	106
Quadro n.º 10 - Evolução dos problemas entre alunos.....	107
Quadro n.º 11 - Existência de problemas entre alunos e professores na escola.....	108
Quadro n.º 12 - Evolução dos problemas entre alunos e professores.....	109
Quadro n.º 13 - Existência de problemas entre alunos e funcionários, na escola.....	110
Quadro n.º 14 - Evolução dos problemas entre alunos e funcionários.....	111
Quadro n.º 15 - Se os alunos respeitam os outros alunos.....	113
Quadro n.º 16 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos.....	114
Quadro n.º 17 - Se os alunos respeitam os professores.....	115
Quadro n.º 18 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e professores.....	116
Quadro n.º 19 - Se os alunos respeitam os funcionários.....	117
Quadro n.º 20 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e funcionários.....	118
Quadro n.º 21 - Se os professores respeitam os alunos.....	119
Quadro n.º 22 - Situações que ocorrem entre professores e alunos.....	120
Quadro n.º 23 - Se os funcionários respeitam os alunos.....	122
Quadro n.º 24 - Situações que às vezes ocorrem entre funcionários e alunos.....	123
Quadro n.º 25 - Se os alunos ameaçam os colegas.....	124
Quadro n.º 26 - Quantidade de alunos que ameaçam os colegas.....	125
Quadro n.º 27 - Locais onde ocorrem as ameaças entre alunos.....	126
Quadro n.º 28 - Como são feitas as ameaças entre alunos.....	127
Quadro n.º 29 - Se os alunos insultam os colegas.....	128
Quadro n.º 30 - Frequência dos insultos entre colegas.....	129
Quadro n.º 31 - Locais onde ocorrem os insultos entre colegas.....	130
Quadro n.º 32 - Se os alunos agredem fisicamente os colegas.....	131
Quadro n.º 33 - Frequência das agressões entre alunos.....	132
Quadro n.º 34 - Locais onde ocorrem as agressões entre alunos.....	134
Quadro n.º 35 - Se os alunos gozam com os colegas.....	135

Quadro n.º 36 - Frequência com que os alunos gozam com os colegas	136
Quadro n.º 37 - Locais onde os alunos gozam com os colegas	137
Quadro n.º 38 - Se os alunos estragam o material dos colegas, de propósito.....	138
Quadro n.º 39 - Frequência com que os alunos estragam o material dos colegas, de propósito.....	139
Quadro n.º 40 - Locais onde os alunos estragam o material dos colegas, de propósito	141
Quadro n.º 41 - Existência de roubos na escola	142
Quadro n.º 42 - O que é roubado na escola.....	143
Quadro n.º 43 - Quais os conflitos que os alunos consideram mais graves	144
Quadro n.º 44 - Razões para a existência de conflitos entre alunos	146
Quadro n.º 45 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e professores ...	147
Quadro n.º 46 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e funcionários...	149
Quadro n.º 47 - Se os alunos já tiveram conflitos com os seus colegas.....	150
Quadro n.º 48 - Atitude dos alunos perante os conflitos com os seus colegas.....	151
Quadro n.º 49 - Se os conflitos influenciaram a vida dos alunos na escola	153
Quadro n.º 50 - Como influenciaram os conflitos a vida dos alunos na escola.....	154
Quadro n.º 51 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola	155
Quadro n.º 52 - Locais onde os alunos foram vítimas de insultos	156
Quadro n.º 53 - O que fizeram os alunos que foram insultados	158
Quadro n.º 54 - Se os alunos já foram vítimas de ameaças na escola.....	159
Quadro n.º 55 - Frequência das ameaças.....	160
Quadro n.º 56 - Locais onde ocorreram as ameaças	161
Quadro n.º 57 - Como foram ameaçados os alunos.....	163
Quadro n.º 58 - Como reagiram os alunos que foram ameaçados.....	164
Quadro n.º 59 - Se os alunos já foram vítimas de agressões físicas na escola.....	165
Quadro n.º 60 - Frequência com que os alunos foram vítimas de agressões físicas..	166
Quadro n.º 61 - Locais onde os alunos foram vítimas de agressões físicas	167
Quadro n.º 62 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de agressões físicas..	169
Quadro n.º 63 - Se os alunos já foram vítimas de troça/gozo.....	170
Quadro n.º 64 - Frequência com que os alunos foram vítimas de troça/gozo.....	171
Quadro n.º 65 - Locais onde os alunos foram vítimas de troça/gozo.....	172
Quadro n.º 66 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de troça/gozo.....	173
Quadro n.º 67 - Se algum colega estragou o material dos alunos, de propósito	175
Quadro n.º 68 - Frequência com algum colega estragou o material dos alunos, de propósito.....	176

Quadro n.º 69 - Locais onde os colegas estragaram o material dos alunos, de propósito.....	177
Quadro n.º 70 - Como reagiram os alunos a quem estragaram o material, de propósito	179
Quadro n.º 71 - Se os alunos já foram vítimas de roubos na escola	180
Quadro n.º 72 - O que foi roubado aos alunos na escola	181
Quadro n.º 73 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de roubos na escola ..	182
Quadro n.º 74 - Se os alunos já foram vítimas de <i>bullying</i>	184
Quadro n.º 75 - Como foram agredidos os alunos vítimas de <i>bullying</i>	185
Quadro n.º 76 - Se os alunos já foram vítimas de <i>cyberbullying</i>	186
Quadro n.º 77 - Como foram agredidos os alunos vítimas de <i>cyberbullying</i>	187
Quadro n.º 78 - Se conhecem algum colega que já foi vítima de <i>bullying</i> ou <i>cyberbullying</i>	187
Quadro n.º 79 - Quando os alunos têm um conflito a quem dizem primeiro	189
Quadro n.º 80 - Como resolvem os alunos os seus conflitos na escola	190
Quadro n.º 81 - Se os alunos já foram testemunhas de algum conflito na escola	192
Quadro n.º 82 - O que fizeram os alunos que já testemunharam conflitos na escola	193
Quadro n.º 83 - Se os alunos aprendem a resolver conflitos na escola.....	194
Quadro n.º 84 - Como aprendem os alunos a resolver conflitos na escola	195
Quadro n.º 85 - Onde aprendem os alunos a resolver conflitos na escola	197
Quadro n.º 86 - Qual a forma que os alunos consideram mais eficaz para resolver os conflitos	198

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos, por idade	100
Gráfico n.º 2 - Com quem vivem os alunos	100
Gráfico n.º 3 - Número de anos de frequência na sua escola	101
Gráfico n.º 4 - Se os alunos gostam da escola, por sexo	102
Gráfico n.º 5 - Se os alunos gostam da escola, por ano de escolaridade	102
Gráfico n.º 6 - Razões para os alunos gostarem da escola, por sexo	104
Gráfico n.º 7 - Razões para os alunos gostarem da escola, por ano de escolaridade	104
Gráfico n.º 8 - A disciplina na escola, por sexo	105
Gráfico n.º 9 - A disciplina na escola, por ano de escolaridade	106
Gráfico n.º 10 - Existência de problemas entre alunos na escola, por sexo	106
Gráfico n.º 11 - Existência de problemas entre alunos na escola, por ano de escolaridade	107
Gráfico n.º 12 - Evolução dos problemas entre alunos, por sexo	107
Gráfico n.º 13 - Evolução dos problemas entre alunos, por ano de escolaridade	108
Gráfico n.º 14 - Existência de problemas entre alunos e professores na escola, por sexo	108
Gráfico n.º 15 - Existência de problemas entre alunos e professores na escola, por ano de escolaridade	109
Gráfico n.º 16 - Evolução dos problemas entre alunos e professores, por sexo	110
Gráfico n.º 17 - Evolução dos problemas entre alunos e professores, por ano de escolaridade	110
Gráfico n.º 18 - Existência de problemas entre alunos e funcionários, na escola, por sexo	111
Gráfico n.º 19 - Existência de problemas entre alunos e funcionários, na escola, por ano de escolaridade	111
Gráfico n.º 20 - Evolução dos problemas entre alunos e funcionários, por sexo	112
Gráfico n.º 21 - Evolução dos problemas entre alunos e funcionários, por ano de escolaridade	112
Gráfico n.º 22 - Se os alunos respeitam os outros alunos, por sexo	113
Gráfico n.º 23 - Se os alunos respeitam os outros alunos, por ano de escolaridade	113
Gráfico n.º 24 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos, por sexo	114
Gráfico n.º 25 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos, por ano de escolaridade	115
Gráfico n.º 26 - Se os alunos respeitam os professores, por sexo	115
Gráfico n.º 27 - Se os alunos respeitam os professores, por ano de escolaridade	116

Gráfico n.º 28 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e professores, por sexo	116
Gráfico n.º 29 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e professores, por ano de escolaridade	117
Gráfico n.º 30 - Se os alunos respeitam os funcionários, por sexo.....	117
Gráfico n.º 31 - Se os alunos respeitam os funcionários, por ano de escolaridade ...	118
Gráfico n.º 32 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e funcionários, por sexo	119
Gráfico n.º 33 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e funcionários, por ano de escolaridade	119
Gráfico n.º 34 - Se os professores respeitam os alunos, por sexo	120
Gráfico n.º 35 - Se os professores respeitam os alunos, por ano de escolaridade	120
Gráfico n.º 36 - Situações que ocorrem entre professores e alunos, por sexo	121
Gráfico n.º 37 - Situações que ocorrem entre professores e alunos, por ano de escolaridade	121
Gráfico n.º 38 - Se os funcionários respeitam os alunos, por sexo.....	122
Gráfico n.º 39 - Se os funcionários respeitam os alunos, por ano de escolaridade ...	122
Gráfico n.º 40 - Situações que às vezes ocorrem entre funcionários e alunos, por sexo	123
Gráfico n.º 41 - Situações que às vezes ocorrem entre funcionários e alunos, por ano de escolaridade	123
Gráfico n.º 42 - Se os alunos ameaçam os colegas, por sexo	124
Gráfico n.º 43 - Se os alunos ameaçam os colegas, por ano de escolaridade	124
Gráfico n.º 44 - Quantidade de alunos que ameaçam os colegas, por sexo	125
Gráfico n.º 45 - Quantidade de alunos que ameaçam os colegas, por ano de escolaridade	125
Gráfico n.º 46 - Locais onde ocorrem as ameaças entre alunos, por sexo	126
Gráfico n.º 47 - Locais onde ocorrem as ameaças entre alunos, por ano de escolaridade	127
Gráfico n.º 48 - Como são feitas as ameaças entre alunos, por sexo	127
Gráfico n.º 49 - Como são feitas as ameaças entre alunos, por ano de escolaridade	128
Gráfico n.º 50 - Se os alunos insultam os colegas, por sexo	128
Gráfico n.º 51 - Se os alunos insultam os colegas, por ano de escolaridade.....	129
Gráfico n.º 52 - Frequência dos insultos entre colegas, por sexo	129
Gráfico n.º 53 - Frequência dos insultos entre colegas, por ano de escolaridade	130
Gráfico n.º 54 - Locais onde ocorrem os insultos entre colegas, por sexo	131

Gráfico n.º 55 - Locais onde ocorrem os insultos entre colegas, por ano de escolaridade	131
Gráfico n.º 56 - Se os alunos agridem fisicamente os colegas, por sexo	132
Gráfico n.º 57 - Se os alunos agridem fisicamente os colegas, por ano de escolaridade	132
Gráfico n.º 58 - Frequência das agressões físicas entre alunos, por sexo	133
Gráfico n.º 59 - Frequência das agressões físicas entre alunos, por ano de escolaridade	133
Gráfico n.º 60 - Locais onde ocorrem as agressões físicas entre alunos, por sexo ...	134
Gráfico n.º 61 - Locais onde ocorrem as agressões físicas entre alunos, por ano de escolaridade	135
Gráfico n.º 62 - Se os alunos gozam com os colegas, por sexo.....	135
Gráfico n.º 63 - Se os alunos gozam com os colegas, por ano de escolaridade	136
Gráfico n.º 64 - Frequência com que os alunos gozam com os colegas, por sexo	136
Gráfico n.º 65 - Frequência com que os alunos gozam com os colegas, por ano de escolaridade	137
Gráfico n.º 66 - Locais onde os alunos gozam com os colegas, por sexo	138
Gráfico n.º 67- Locais onde os alunos gozam com os colegas, por ano de escolaridade	138
Gráfico n.º 68 - Se os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por sexo	139
Gráfico n.º 69 - Se os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por ano de escolaridade	139
Gráfico n.º 70 - Frequência com que os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por sexo	140
Gráfico n.º 71 - Frequência com que os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por ano de escolaridade	140
Gráfico n.º 72 - Locais onde os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por sexo.....	141
Gráfico n.º 73 - Locais onde os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por ano de escolaridade	142
Gráfico n.º 74 - Existência de roubos na escola, por sexo	142
Gráfico n.º 75 - Existência de roubos na escola, por ano de escolaridade	143
Gráfico n.º 76 - O que é roubado na escola, por sexo.....	143
Gráfico n.º 77 - O que é roubado na escola, por ano de escolaridade	144
Gráfico n.º 78 - Quais os conflitos que os alunos consideram mais graves, por sexo	145

Gráfico n.º 79 - Quais os conflitos que os alunos consideram mais graves, por ano de escolaridade	145
Gráfico n.º 80 - Razões para a existência de conflitos entre alunos, por sexo	146
Gráfico n.º 81 - Razões para a existência de conflitos entre alunos, por ano de escolaridade	147
Gráfico n.º 82 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e professores, por sexo	148
Gráfico n.º 83 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e professores, por ano de escolaridade	148
Gráfico n.º 84 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e funcionários, por sexo	149
Gráfico n.º 85 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e funcionários, por ano de escolaridade	150
Gráfico n.º 86 - Se os alunos já tiveram conflitos com os seus colegas, por sexo.....	150
Gráfico n.º 87 - Se os alunos já tiveram conflitos com os seus colegas, por ano de escolaridade	151
Gráfico n.º 88 - Atitude dos alunos perante os conflitos com os seus colegas, por sexo	152
Gráfico n.º 89 - Atitude dos alunos perante os conflitos com os seus colegas, por ano de escolaridade	152
Gráfico n.º 90 - Se os conflitos influenciaram a vida dos alunos na escola, por sexo	153
Gráfico n.º 91 - Se os conflitos influenciaram a vida dos alunos na escola, por ano de escolaridade	153
Gráfico n.º 92 - Como influenciaram os conflitos a vida dos alunos na escola, por sexo	154
Gráfico n.º 93 - Como influenciaram os conflitos a vida dos alunos na escola, por ano de escolaridade	155
Gráfico n.º 94 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola, por sexo	155
Gráfico n.º 95 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola, por ano de escolaridade	156
Gráfico n.º 96 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola, por sexo	157
Gráfico n.º 97 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola, por ano de escolaridade	157
Gráfico n.º 98 - O que fizeram os alunos que foram insultados, por sexo	158
Gráfico n.º 99 - O que fizeram os alunos que foram insultados, por ano de escolaridade	159
Gráfico n.º 100 - Se os alunos já foram vítimas de ameaças na escola, por sexo.....	159

Gráfico n.º 101 - Se os alunos já foram vítimas de ameaças na escola, por ano de escolaridade	160
Gráfico n.º 102 - Frequência das ameaças, por sexo.....	160
Gráfico n.º 103 - Frequência das ameaças, por ano de escolaridade	161
Gráfico n.º 104 - Locais onde ocorreram as ameaças, por sexo	162
Gráfico n.º 105 - Locais onde ocorreram as ameaças, por ano de escolaridade	162
Gráfico n.º 106 - Como foram ameaçados os alunos, por sexo.....	163
Gráfico n.º 107 - Como foram ameaçados os alunos, por ano de escolaridade	164
Gráfico n.º 108 - Como reagiram os alunos que foram ameaçados, por sexo	164
Gráfico n.º 109 - Como reagiram os alunos que foram insultados, por ano de escolaridade	165
Gráfico n.º 110 - Se os alunos já foram vítimas de agressões físicas na escola, por sexo	165
Gráfico n.º 111 - Se os alunos já foram vítimas de agressões físicas na escola, por ano de escolaridade	166
Gráfico n.º 112 - Frequência com que os alunos foram vítimas de agressões físicas, por sexo.....	166
Gráfico n.º 113 - Frequência com que os alunos foram vítimas de agressões físicas, por ano de escolaridade	167
Gráfico n.º 114 - Locais onde os alunos foram vítimas de agressões físicas, por sexo	168
Gráfico n.º 115 - Locais onde os alunos foram vítimas de agressões físicas, por ano de escolaridade	168
Gráfico n.º 116 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de agressões físicas, por sexo	169
Gráfico n.º 117 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de agressões físicas, por ano de escolaridade	169
Gráfico n.º 118 - Se os alunos já foram vítimas de troça/gozo, por sexo.....	170
Gráfico n.º 119 - Se os alunos já foram vítimas de troça/gozo, por ano de escolaridade	170
Gráfico n.º 120 - Frequência com que os alunos foram vítimas de troça/gozo, por sexo	171
Gráfico n.º 121 - Frequência com que os alunos foram vítimas de troça/gozo, por ano de escolaridade	171
Gráfico n.º 122 - Locais onde os alunos foram vítimas de troça/gozo, por sexo.....	172
Gráfico n.º 123 - Locais onde os alunos foram vítimas de troça/gozo, por ano de escolaridade	173

Gráfico n.º 124 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de troça/gozo, por sexo	174
Gráfico n.º 125 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de troça/gozo, por ano de escolaridade	174
Gráfico n.º 126 - Se algum colega estragou o material dos alunos, de propósito, por sexo	175
Gráfico n.º 127 - Se algum colega estragou o material dos alunos, de propósito, por ano de escolaridade	175
Gráfico n.º 128 - Frequência com que algum colega estragou o material dos alunos, de propósito, por sexo	176
Gráfico n.º 129 - Frequência com que algum colega estragou o material dos alunos, de propósito, por ano de escolaridade	177
Gráfico n.º 130 - Locais onde os colegas estragaram o material dos alunos, de propósito, por sexo	178
Gráfico n.º 131 - Locais onde os colegas estragaram o seu material, de propósito, por ano de escolaridade	178
Gráfico n.º 132 - Como reagiram os alunos a quem estragaram o material, de propósito, por sexo	179
Gráfico n.º 133 - Como reagiram os alunos a quem estragaram o material, de propósito, por ano de escolaridade	180
Gráfico n.º 134 - Se os alunos já foram vítimas de roubos na escola, por sexo	180
Gráfico n.º 135 - Se os alunos já foram vítimas de roubos na escola, por ano de escolaridade	181
Gráfico n.º 136 - O que foi roubado aos alunos na escola, por sexo	181
Gráfico n.º 137 - O que foi roubado aos alunos na escola, por ano de escolaridade	182
Gráfico n.º 138 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de roubos na escola, por sexo	183
Gráfico n.º 139 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de roubos na escola, por ano de escolaridade	183
Gráfico n.º 140 - Se os alunos já foram vítimas de <i>bullying</i> , por sexo	184
Gráfico n.º 141 - Se os alunos já foram vítimas de <i>bullying</i> , por ano de escolaridade	184
Gráfico n.º 142 - Como foram agredidos os alunos vítimas de <i>bullying</i> , por sexo	185
Gráfico n.º 143 - Como foram agredidos os alunos vítimas de <i>bullying</i> , por ano de escolaridade	186
Gráfico n.º 144 - Se os alunos já foram vítimas de <i>cyberbullying</i> , por sexo	186

Gráfico n.º 145 - Se os alunos já foram vítimas de <i>cyberbullying</i> , por ano de escolaridade	187
Gráfico n.º 146 - Se conhecem algum colega que já foi vítima de <i>bullying</i> ou <i>cyberbullying</i> , por sexo	188
Gráfico n.º 147 - Se conhecem algum colega que já foi vítima de <i>bullying</i> ou <i>cyberbullying</i> , por ano de escolaridade	188
Gráfico n.º 148 - Quando os alunos têm um conflito a quem dizem primeiro, por sexo	189
Gráfico n.º 149 - Quando os alunos têm um conflito a quem dizem primeiro, por ano de escolaridade	190
Gráfico n.º 150 - Como resolvem os alunos os seus conflitos na escola, por sexo ...	191
Gráfico n.º 151 - Como resolvem os alunos os seus conflitos na escola, por ano de escolaridade	191
Gráfico n.º 152 - Se os alunos já foram testemunhas de algum conflito na escola, por sexo	192
Gráfico n.º 153 - Se os alunos já foram testemunhas de algum conflito na escola, por ano de escolaridade	192
Gráfico n.º 154 - O que fizeram os alunos que já testemunharam conflitos na escola, por sexo	193
Gráfico n.º 155 - O que fizeram os alunos que já testemunharam conflitos na escola, por ano de escolaridade	194
Gráfico n.º 156 - Se os alunos aprendem a resolver conflitos na escola, por sexo ...	194
Gráfico n.º 157 - Se os alunos aprendem a resolver conflitos na escola, por ano de escolaridade	195
Gráfico n.º 158 - Como aprendem os alunos a resolver conflitos na escola, por sexo	196
Gráfico n.º 159 - Como aprendem os alunos a resolver conflitos na escola, por ano de escolaridade	196
Gráfico n.º 160 - Onde aprendem os alunos a resolver conflitos na escola, por sexo	197
Gráfico n.º 161 - Onde aprendem os alunos a resolver conflitos na escola, por ano de escolaridade	198
Gráfico n.º 162 - Qual a forma que os alunos consideram mais eficaz para resolver os conflitos, por sexo	199
Gráfico n.º 163 - Qual a forma que os alunos consideram mais eficaz para resolver os conflitos, por ano de escolaridade	200

Índice de Anexos

ANEXO I – Questionário aplicado aos alunos

ANEXO II – Guião da entrevista ao diretor do AECBA

ANEXO III – Transcrição da entrevista ao diretor do AECBA

ANEXO IV – Ofício n.º 1 – Pedido de autorização ao diretor do AECBA

ANEXO V – *Mail* do diretor do AECBA a autorizar o estudo

ANEXO VI – Ofício n.º 2 para o diretor do AECBA – Marcação da entrevista

ANEXO VII – Informação/autorização para os encarregados de educação

ANEXO VIII – Registo do questionário no MIME

ANEXO IX – *Mail* do MIME a autorizar a aplicação dos questionários

ANEXO X – Registo do guião da entrevista no MIME

ANEXO XI – *Mail* do MIME a autorizar a aplicação da entrevista

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Nos tempos hodiernos, em que a mudança e a imprevisibilidade são uma constante, as relações interpessoais assumem uma importância primordial em todos os contextos. É, assim, frequente ouvir falar de gestão de recursos humanos, de liderança ou de gestão de conflitos. Numa época em que nos referimos ao nosso planeta como “aldeia global”, a diversidade, a diferença de opiniões, de crenças, de anseios ou de expectativas são cada vez mais uma realidade. A escola não vive alheada, num mundo à parte da sociedade, e reflete a realidade social que se vive fora dos seus muros. É neste contexto que a problemática do conflito escolar ganha uma nova dimensão. À escola não é apenas atribuída a função instrutiva, apesar de a tónica nos resultados escolares estar cada vez mais presente no discurso político. A educação para a cidadania (educar e viver a cidadania) e para os valores constituem também uma missão da escola.

Por outro lado, como refere Costa (2001), o discurso político e social, apresenta-se muito contraditório, uma vez que se fala de paz, mas faz-se a guerra; fala-se de profissionalismo, mas cria-se desemprego; fala-se de direitos, mas as desigualdades persistem (ou até se acentuam); fala-se de solidariedade, mas promove-se a competição; fala-se de respeito e compreensão, mas assistimos a insultos em público. Assim, os alunos carregam consigo estas mensagens antinómicas, que absorvem das diversas situações que estimulam a construção da sua personalidade e do seu carácter. Para Sampaio (1997), a transmissão de valores mantém ainda alguma constância de pais para filhos, mas atualmente os jovens adquirem a sua identidade também fora da família.

A diversidade de alunos, no que respeita às origens, aos recursos, aos meios ou às ambições, sente-se diariamente nas escolas. Sabendo que na origem do conflito estão as divergências de opinião, de perceção, de atuação,..., a escola torna-se, desta forma, um local propício para a eclosão de conflitos. A escola não se pode demitir do seu papel de transmissão de valores e tem de dar uma resposta adequada a estes jovens que “vêm para o sistema de ensino a partir de agregados familiares muito diversos, às vezes desorganizados ou inexistentes, com várias origens sociais e experiências culturais” (Sampaio, 1997, p. 10).

Costa & Matos (2007) defendem que o conflito não deve ser evitado ou solucionado, mas sim vivido. Assim, tendo em conta que “o conflito acontece nas interações sociais aparentemente em todas as culturas, em todos os tempos e ao longo da vida” (p. 7) a escola não o pode negligenciar, mas sim abordá-lo, levando em consideração as suas componentes estruturais e interpessoais.

Podemos constatar que os conflitos escolares são uma realidade e que as situações de indisciplina e de violência existem nas escolas, um pouco por todo o país, embora com graus e intensidades diferentes. Porém, o discurso opiniático dos *media* não reflete com fidelidade o que ocorre nas escolas. Sempre que surge uma situação mais violenta nas escolas, o discurso alarmista da comunicação social põe os espetadores em sentido. Através da análise dos relatórios produzidos pelo Observatório de Segurança em Meio Escolar (OSME), cujos trabalhos foram coordenados até dezembro de 2011, pelo Professor João Sebastião, podemos verificar que as situações de violência comunicadas são raras na maior parte das escolas. Sebastião et al. (2004, 2011) referem que, apesar de se verificar uma concentração das situações de violência (declaradas) nas escolas localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos, nas restantes escolas também há ocorrências, pelo que não nos podemos alhear dessa realidade. Como refere Veiga (2007), “as escolas devem ser responsabilizadas e os professores devem desenvolver estratégias para lidar com comportamentos inadequados” (p. 13). Pensamos, no entanto, que a melhor estratégia para lidar com os conflitos e evitar a escalada da violência é a prevenção. Somos de opinião que os sistemas educativos deveriam estar orientados para a educação para a paz, em que o respeito pelos direitos humanos estivesse no cerne do edifício educativo. Há, em diversos países, projetos de grande valor neste sentido, embora estejamos longe da sua generalização. Julgamos que os currículos escolares deveriam contemplar, para além da dimensão académica, uma dimensão de educação para a cidadania, para os valores. No nosso sistema educativo, pela análise dos normativos legais e respetivas orientações, estas dimensões estão presentes, embora de uma forma um pouco incipiente. Todavia, parece-nos que as novas tendências intentam colocar em segundo plano essas dimensões, que consideramos de fulcral importância. Por outro lado, sabemos que a qualidade das relações interpessoais assume uma importância primordial para que a escola consiga alcançar os seus objetivos e promova, de facto, o tão almejado desenvolvimento global e harmonioso da criança/jovem.

1. Objeto de investigação

Na escola há, atualmente, uma grande diversidade de alunos a todos os níveis, o que torna o conflito mais frequente. Nesta investigação, quisemos aprofundar teoricamente a temática do conflito, em geral, e do conflito escolar, em particular, com as suas implicações no processo educativo. Procurámos fazer um levantamento de normativos, de projetos e de medidas no âmbito da gestão/resolução de conflitos nas

escolas. Por outro lado, quisemos conhecer a perspectiva dos alunos sobre os conflitos escolares. Foi construído um questionário, para recolher a informação desejada, que foi aplicado a alunos do 3.º ciclo, da Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo (EBCBA). De forma a conhecer melhor esta escola, analisámos os seus documentos orientadores e realizámos uma entrevista com o diretor do agrupamento de escolas em que esta se insere. Complementarmente, fizemos alguma investigação e, conseqüentemente, uma descrição sumária do concelho em que o agrupamento de escolas se localiza.

1.1 Pergunta de partida

Assim, definimos como pergunta de partida:

“Qual a perceção que os alunos têm dos conflitos escolares?”

1.2 Relevância do estudo

O interesse pela problemática do conflito não é recente. Carita (2005) refere que, no início do séc. XX, surgiram algumas das primeiras investigações sobre o conflito, destacando as de Murphy & Newcomb (1937) e as de May & Doob (1937). Contudo, a investigação ao nível do conflito escolar em Portugal ainda é escassa, principalmente do ponto de vista dos alunos. Os estudos encontrados neste campo foram raros. Assim, aproveitando a curiosidade que o tema nos despertou na parte curricular do mestrado, decidimos aprofundá-lo, tentando dar um pequeno contributo para o enriquecimento da temática.

1.3 Questões de investigação decorrentes da pergunta de partida

A pergunta de partida constituiu a nossa primeira orientação, contudo, para melhor esquematizarmos e desenvolvermos o nosso projeto, tivemos necessidade de definir outras questões decorrentes desta. Desta forma, guiaram a nossa investigação, as seguintes questões:

- Que tipo de conflitos escolares os alunos percecionam no seu dia-a-dia?
- Quais os conflitos escolares que os alunos consideram mais frequentes?
- Quais os conflitos escolares que os alunos consideram mais graves?
- Quais os locais onde ocorrem os conflitos?
- Quais as razões para a existência de conflitos na escola?
- Na perspectiva dos alunos, qual a influência que o conflito escolar tem na sua aprendizagem?

- Na perspectiva dos alunos, qual a influência que o conflito escolar tem no seu bem-estar na escola?
- Como são resolvidos os conflitos escolares?
- Na escola, os alunos aprendem a resolver conflitos?
- Qual o tipo de intervenção que os alunos consideram mais eficaz, na gestão dos conflitos escolares?

2. Estruturação do trabalho

Depois de enquadrado, ainda que sumariamente, o nosso trabalho, julgamos útil uma breve descrição do mesmo. Assim, este trabalho encontra-se dividido em seis capítulos.

No capítulo I, abordamos, de forma genérica, a temática do conflito, enunciamos o objeto da investigação, debruçamo-nos sobre a pertinência do estudo e apresentamos a pergunta de partida e as questões decorrentes da mesma.

No capítulo II, fazemos uma revisão da literatura. Assim, conceptualizamos o conflito, suas origens, suas tipologias e consequências. Em seguida, dado que a nossa ação e a nossa investigação se centram na escola, aprofundamos o tema do conflito escolar. As consequências dos conflitos escolares são variadas, pelo que, neste capítulo, abordamos também a questão da indisciplina, do insucesso escolar, da violência escolar e do *bullying*. Seguidamente, apresentamos o enquadramento legislativo e identificamos alguns projetos e medidas relacionados com a gestão/resolução de conflitos nas escolas. Por fim, identificamos algumas estratégias para a resolução dos conflitos escolares.

No capítulo III, abordamos as questões metodológicas. Apresentamos o nosso plano de investigação e expomos as técnicas e instrumentos de pesquisa, realizando uma breve abordagem teórica sobre os mesmos, principalmente sobre as técnicas de entrevista e de questionário. Debruçamo-nos um pouco sobre os conceitos de validade e validação, fiabilidade, fidelidade e abordamos algumas questões éticas a ter em consideração numa investigação desta natureza.

No capítulo IV, fazemos a contextualização do nosso estudo. Começamos por uma breve caracterização do meio em que a escola se insere. Em seguida, fazemos uma breve descrição física da escola, da sua população discente, docente e não docente. Tendo em conta a temática do estudo, apresentamos, também, neste capítulo, algumas das orientações da escola, presentes nos seus documentos orientadores, nomeadamente, no Regulamento Interno (RI), no Projeto Educativo (PE) e no Plano Anual de Atividades (PAA).

No capítulo V, expomos a análise e interpretação dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos e da entrevista ao diretor.

No capítulo VI, apresentamos as conclusões do estudo, tentando fazer a comparação com alguns estudos similares.

Finalmente, indicamos as referências bibliográficas e, em anexo, apresentamos alguns documentos que consideramos relevantes no âmbito da realização de toda a investigação.

CAPÍTULO II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1. O conflito

De acordo com Del Prette & Del Prette (2007), “grande parte da nossa vida ocorre nas inter-relações com outros indivíduos” (p. 212). De facto, o homem é um ser social e, segundo Costa & Matos (2007), na ação social existe um processo de relações, identidades e padrões culturais. As relações com os outros indivíduos estão, assim, presentes no dia-a-dia do ser humano e o bem-estar dos indivíduos passa, em grande parte, pela qualidade dessas relações, que ocorrem nas diversas atividades humanas e nos mais variados contextos: na família, no trabalho e na atividade social em geral. Atualmente, alguns autores, entre os quais se destaca Daniel Goleman, consideram a inteligência emocional e a inteligência social como fatores decisivos nas inter-relações. Neste contexto, a capacidade de comunicação, o controlo emocional e a capacidade de trabalhar em equipa são muito valorizados.

Para Trower (1995), citado por Del Prette & Del Prette (2007), o indivíduo cria uma autoimagem e é capaz de perceber o outro como fonte de satisfação ou de ameaça. Segundo este autor, a autoapresentação pode variar segundo as situações e realça também a importância da flexibilidade do indivíduo para a qualidade das relações.

No âmbito das relações interpessoais, podem, assim, ocorrer situações de conflito. Diversos autores que se debruçaram sobre este assunto apresentaram algumas definições que, embora contenham pontos comuns, também apresentam algumas diferenças, devidas, essencialmente, à perspectiva de cada estudo.

1.1 Conceito

Consultando um dicionário da Língua Portuguesa, verificamos que o termo conflito deriva do latim «*conflictus*» - choque. Nessa pesquisa, encontramos como significados: choque, embate, luta, oposição, disputa.

O Dicionário de Psicologia da Criança define conflito como a oposição entre duas exigências antagónicas.

Para Chrispino (2007), “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (p. 15), é próprio da natureza humana e pode ser intrapessoal (conflito consigo mesmo) ou interpessoal.

Para Deutsch (1973), o conflito é resultado de percepções divergentes ao nível dos interesses, das visões ou dos objetivos. Por outro lado, Carnevale & Pruitt (1992) consideram que o conflito resulta de preferências opostas. Em sentido semelhante,

Rubin, Pruitt & Kim (1994), referidos por Costa & Matos (2007), consideram que o conflito resulta da convicção de que os objetivos das partes envolvidas não podem ser atingidos simultaneamente. Estas autoras mencionam também os trabalhos de Sanson & Bretherton (2001) para os quais o conflito tem início quando um dos envolvidos sente que o outro se opõe aos seus objetivos, preocupações ou ideias.

Baseando-se nos estudos de Thomas (1992), Carita (2005) considera que o conflito começa quando uma parte sente que a outra pode interferir de forma desfavorável em algo que lhe interessa ou que a preocupa. Esta autora acrescenta, ainda, que o conflito entre as partes sejam elas pessoas, grupos ou instituições, eclode com o surgimento de atividades que interferem com a ação do outro, obstruindo, injuriando ou tornando a ação desejada menos provável.

Para Torrego (2003), os conflitos são situações que opõem duas ou mais pessoas, devido a incompatibilidades ao nível de interesses, de necessidades, de desejos ou de valores.

Carita (2005) considera o conflito como “um elemento constituinte das situações de crise, de rotura, de desequilíbrio, situações inerentes à vida e ao crescimento dos indivíduos, das relações, dos grupos e das instituições” (p. 7).

Nas suas investigações, Deutsch (1990) associa o conflito a atividades incompatíveis entre as partes e ao surgimento de rivalidades ou diferenças, devidas a divergências ao nível da informação, de interesses, de desejos ou valores. Segundo este autor, os conflitos podem também emergir devido à escassez de recursos.

O conflito surge, desta forma, de uma oposição entre duas ou mais partes, que perseguem objetivos, que podem ser incompatíveis ou difíceis de conciliar. Ressalta também a ideia de que o conflito é próprio dos seres humanos, sendo, por isso, uma situação incontornável, dado que, como Costa & Matos (2007) afirmam, as diferenças no «pensar» e no «sentir» são inerentes às relações humanas.

Devemos tentar perceber o conflito, enquadrando-o no contexto em que ocorre e tendo em conta que há sempre um «antes» e um «depois». Para Costa & Matos (2007), as relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas desenrolam-se numa perspetiva de causalidade circular. Neste sentido, estas autoras sugerem que os acontecimentos se relacionam de forma interativa e não numa lógica de causa e efeito. Assim, afirmam que o contexto e o indivíduo se influenciam de forma recíproca.

Por outro lado, estas autoras realçam também que o conflito não pode ser encarado apenas de uma forma negativa, uma vez que, o conflito também é uma fonte potencial de crescimento. No mesmo sentido, Carita (2005) refere que atualmente é consensual a perspetiva de que o conflito não é de forma incontornável um obstáculo ao desenvolvimento. De igual forma, para Deutsch (1973), o conflito não deve ser visto

como algo negativo, mas sim neutro, dado que é a forma como é gerido que proporciona resultados negativos ou positivos. Na mesma linha, Costa & Matos (2007) referem que não podemos considerar os conflitos nem bons nem maus, mas sim inevitáveis.

Para Beane (2011), cujos trabalhos na área do *bullying* são reconhecidos, alguns conflitos fazem parte da vida e encara-os como situações com as quais devemos aprender a lidar.

Carita (2005) é de opinião que a forma como lidamos com o conflito pode fazer muita diferença, traduzindo-se “numa oportunidade perdida ou, antes, num momento potenciador de mudanças favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, das relações, dos grupos, das instituições” (p. 7).

Para Costa & Matos (2007), é conveniente ter consciência que o conflito faz parte das relações humanas e que “emana da dinâmica entre diferenciação, autonomia e dependência entre diferentes sujeitos biopsicossociais que constituem sistemas relacionais” (p. 9).

Numa perspetiva psicológica, Piaget (1977) atribui o potencial transformador do conflito ao facto de ele promover conflitos intrapsíquicos, que geram desequilíbrios internos e estimulam novas soluções.

1.2 Origens

O conflito surge como algo inevitável e próprio da natureza humana, uma vez que cada indivíduo possui características, convicções e formas de pensar próprias. Várias perspetivas aludem a essa inevitabilidade, perante a necessidade de estabelecer relações com os outros.

O conflito está presente em diversos autores de várias áreas do saber. A origem do conflito é, assim, explicada de diferentes formas consoante a área de estudo dos investigadores.

Para Carita (2005), tanto Freud, como Piaget realçam a importância do conflito nos processos de mudança psicológica. Em Freud, existe o conflito entre o desejo e a proibição. Em Piaget, o conflito assume um carácter intrapsíquico e manifesta-se ao nível da tomada de decisões e nas experiências. Por outro lado, Costa & Matos (2007) sugerem que o conflito social pode resultar do conflito intrapsíquico.

Marx aborda o conflito numa perspetiva social. Aqui o conflito prende-se com a estratificação social e consiste, principalmente, na luta entre classes sociais. Para este filósofo, considerado por muitos o mais influente pensador dos tempos modernos, as lutas sociais são as promotoras da mudança.

Lipset (1985), ao abordar as teorias do consenso e do conflito, numa perspectiva sociopolítica, relembra que Parsons e Hobbes consideravam que tanto a desordem como o conflito são inerentes à espécie humana. O mesmo autor cita Thomas Bernard, que na obra “The Consensus-Conflict Debat”, refere que mesmo para os teóricos do «consenso» existirão sempre muitos conflitos uma vez que a sua origem está na natureza humana.

Para Torrego (2003), os conflitos advêm:

- da escassez de recursos (tempo, dinheiro, propriedade);
- de diferentes valores (crenças, princípios);
- das quatro necessidades psicológicas básicas (pertença, poder, liberdade e prazer).

Carita (2005) destaca, baseando-se em Allred (1999) e em Davidson & Greenhalgh (1999), que as emoções assumem um papel crucial no processo de conflito.

Por outro lado, Costa & Matos (2007) afirmam que o conflito pode resultar de situações mais ou menos complexas e muitas vezes pode resultar de dificuldades de adaptação a novas realidades.

1.3 Tipos de conflito

No estudo do conflito, o enquadramento dos diversos tipos de conflito pode ser muito útil. Assim, destacamos as propostas de alguns dos autores consultados.

Torrego (2003) propõe os seguintes tipos de conflito:

- conflitos de relação/comunicação que se manifestam, essencialmente, através de lutas, agressões, ofensas ou ameaças;
- conflitos de interesses/necessidades, em que cada uma das partes luta pelos seus interesses, pelas suas necessidades;
- conflitos por recursos, em que a oposição se fica a dever à disputa de recursos;
- conflitos por atividades, em que o antagonismo deriva do desacordo em relação a atividades, tarefas ou trabalhos;
- conflitos por preferências, crenças, valores, em que a oposição entre as partes advém de diferenças relacionadas com princípios.

Para Deutsch (1973), os conflitos podem ser agrupados em seis categorias:

- conflitos verídicos – conflitos que ocorrem efetivamente;

- conflitos contingentes – situações que dependem de circunstâncias que mudam com facilidade;
- conflitos descentralizados – são conflitos que ocorrem fora do conflito central;
- conflitos mal atribuídos – conflitos que ocorrem entre partes que não mantêm contacto entre si;
- conflitos latentes – conflitos que não são exteriorizados;
- conflitos falsos – conflitos que se baseiam em más interpretações, em equívocos.

Segundo Carita (2005), podem-se identificar três formas elementares de conflito, em função das preocupações ou questões que estão em jogo:

- conflitos de objetivos, que emergem quando as partes perseguem objetivos divergentes ou, aparentemente, incompatíveis;
- conflitos cognitivos, que se relacionam com diferentes pontos de vista sobre questões empíricas ou factuais;
- conflitos normativos, que decorrem de desacordos sobre o comportamento do outro, quando a avaliação desse comportamento é tomada em função de um certo tipo de critérios (éticos, de equidade,...).

Por seu lado, Moore (1998) organiza os conflitos da seguinte forma:

- conflitos estruturais – estes conflitos ocorrem devido a padrões destrutivos de comportamento; devido à distribuição desigual de recursos; devido ao poder e autoridade desiguais; a fatores geográficos, físicos e ambientais que impedem a cooperação; devido a pressões de tempo;
- conflitos de valor – trata-se de conflitos que ocorrem por haver diferentes critérios para avaliar ideias e comportamentos, bem como à existência de diferentes ideologias;
- conflitos de relacionamento – estes conflitos surgem por causa de emoções fortes, de perceções equivocadas, de falhas de comunicação ou de comportamentos negativos;
- conflitos de interesse – este tipo de conflito emerge da competição sobre interesses fundamentais, de interesses quanto a procedimentos e de interesses psicológicos;
- conflitos quanto aos dados – estes conflitos ocorrem devido à falta de informação ou à informação errada; devido a pontos de vista diferentes,

a diferentes interpretações dos dados e a procedimentos de avaliação diferentes.

Redorta (2004) faz uma extensa categorização dos conflitos à qual dedica toda uma obra. Assim, este autor distingue os seguintes tipos de conflito:

- de recursos escassos – disputa por algo que é insuficiente para todos;
- de poder – uma das partes pretende mandar, controlar, comandar a outra;
- de autoestima – ocorrem em defesa do orgulho pessoal;
- de valores – estão em causa valores, crenças fundamentais para as partes;
- de estrutura – situações/problemas de difícil resolução, que requerem uma ação a longo prazo e cujos meios estão além das possibilidades das partes;
- de identidade – situações que afetam a maneira de ser de uma das partes;
- de norma – este tipo de conflito surge devido ao incumprimento de uma norma legal ou social;
- de expectativas – resultam de algo que não foi cumprido, que defraudou as expectativas;
- de inadaptação – derivam de situações que se modificam e que criam uma tensão contrária ao desejo de uma das partes;
- de informação – ocorrem em consequência de uma informação que pode ter sido bem ou mal entendida;
- de interesses – resultam da disputa de interesses, desejos contrários entre as partes;
- de atribuição – emergem porque uma das partes não assume a culpa, a responsabilidade de determinada situação;
- de relações pessoais – advêm da falta de entendimento entre as pessoas;
- de inibição – surgem em situações cuja resolução depende de outros;
- de legitimação – acontecem quando a outra parte fez algo para o qual não lhe é reconhecida legitimidade.

1.4 Consequências

As consequências dos conflitos estão intimamente relacionadas com a abordagem que é feita pelos envolvidos. A forma de gestão/resolução do conflito vai

marcar decisivamente as suas consequências. Se os envolvidos optarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, por uma solução pacífica, as consequências não serão tão gravosas, realçando-se neste caso o seu potencial positivo. Contudo, se os envolvidos não conseguirem resolver os conflitos de forma pacífica, pode-se assistir a uma escalada da violência, podendo ter consequências imprevisíveis. Concordamos com Carita (2005) quando defende que as emoções assumem um papel primordial na resolução dos conflitos e, naturalmente, nas consequências que poderão advir.

San Martin (2003) afirma que, sendo o surgimento dos conflitos inevitável, a principal preocupação deve ser a forma de os enfrentar. Este autor refere que nem todos os conflitos se podem resolver, defendendo que em vez de se falar em resolução de conflitos, se deve falar em gestão de conflitos. Assim, as consequências de um conflito estão interligadas com a postura que se adota. O conflito pode transformar-se em oportunidade de crescimento e melhoria, ou pode traduzir-se em comportamentos agressivos.

Grave-Resendes (2004) considera que a resolução pacífica dos conflitos constitui uma verdadeira oportunidade de crescimento e de mudanças e, conseqüentemente, contribuirá para uma sociedade menos violenta e mais tolerante.

2. O conflito escolar

2.1 Conceito

A problemática do conflito escolar ganha cada vez mais interesse numa sociedade que (con)vive constantemente com conflitos políticos, militares, sociais,... A escola não é uma ilha e reflete em parte o contexto histórico-social em que se insere. Por outro lado, o discurso opinático dos *media* nem sempre é consonante com a interpretação científica, o que deturpa o tema e confunde o público que assiste. Os conflitos são mediatizados e entram pelas nossas casas através da televisão, da internet, dos jornais, dos videojogos,..., por vezes, de forma grosseira, sem nenhuma preocupação com a influência que podem ter na população, em geral, e na população jovem, em particular.

Para compreendermos o conflito escolar, devemos estar cientes da diversidade de alunos que frequentam a escola. O alargamento da escolaridade obrigatória e a conseqüente massificação do ensino trouxe para escola alunos provenientes de todas as classes sociais e com características diversas. De igual forma, é importante percebermos a infância e adolescência, pelo que devemos também considerar as características desenvolvimentais dos jovens que frequentam o sistema educativo.

Numa abordagem cognitivo-estrutural, o conflito constitui um elemento fundamental no processo de maturação cognitiva de um indivíduo, dado que permite às crianças e adolescentes a aquisição de novas estruturas cognitivas.

Costa (2001), numa perspetiva desenvolvimental, refere que nos adolescentes “o conflito com as normas vigentes, o desafio à autoridade, o conflito com outras gerações e a necessidade de ser diferente são características por demais conhecidas e tão necessárias à construção da identidade” (p. 21). Esta autora afirma, ainda, que os adolescentes são mais impulsivos nas estratégias que utilizam para lidar com os conflitos. Sendo essa impulsividade natural, esses jovens recorrem mais ao uso da força física. Esta autora considera também que os comportamentos dos jovens devem ser vistos, tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento, sendo necessário compreender a mensagem que o conflito transporta. O conflito escolar deve, assim, ser encarado no contexto social em que os jovens se inserem. Costa (idem) destaca, ainda, a importância do grupo de pares para a validação da identidade do jovem. O comportamento dos jovens não pode ser explicado de uma forma simplista, sendo que muitos dos comportamentos considerados excessivos podem servir para que o adolescente se sinta valorizado, reforçando o seu autoconceito. Esta autora justifica a emergência do conflito escolar com fatores internos e externos ao aluno. Assim, afirma que:

Não podemos esquecer que, numa fase de desenvolvimento abrupto, corporal e psicológico, em que os nossos alunos se encontram, não é fácil permanecer participativo durante horas consecutivas, sentado em cadeiras desconfortáveis, num espaço fechado, com o corpo carregado de energia que ele não controla e desconhece. (pp. 21, 22)

Baseando-se em Sameroff (1985), Costa & Matos (2007) propõem uma visão holística do conflito escolar em que se deve entender as posições da escola, da comunidade, da família, bem como os contextos de vida do aluno e do professor, numa lógica em que o todo dá significado às partes. Estas autoras referem, igualmente, que o estudo do conflito não pode “esquecer o contexto proximal, isto é, onde ocorre a disputa porque esse contexto lhe imprime um determinado significado (valorizar-se perante os colegas, ser observado pelo adulto...) e distal (a história de vida dos participantes, as suas relações familiares, as crenças familiares...)” (p. 14).

Outro aspeto a levar em consideração nas relações interpessoais na escola prende-se com a comunicação e com a metacomunicação. Na linha da Escola de Palo Alto, de Bateson e Watzlawick, entre outros, para melhor compreendermos o conflito, devemos atender à metacomunicação, ou seja, à comunicação não-verbal. Watzlawick et al. (1986) referem que não é possível não comunicar, uma vez que o próprio silêncio ou a postura já são formas de comunicação, encerrando em si uma

mensagem. Desta forma, todos os agentes educativos devem estar despertos para o reconhecimento de determinados sinais que vão para além do que é visível.

2.2 Tipologias do conflito escolar

A escola é uma instituição onde se estabelecem relações interpessoais de diversos tipos, uma vez que estão presentes diversos interesses, que, por vezes, podem ser antagónicos ou, mesmo, incompatíveis. Os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores e os funcionários assumem uma posição específica que pode ser propícia à existência de conflitos. Assim, na escola podemos identificar principalmente conflitos entre professores, entre professores e alunos, entre pais encarregados de educação e professores e, também, entre alunos. A eclosão destes conflitos pode dever-se não só à divergência quanto a interesses, opiniões ou valores, mas também pode ter origem em falhas ao nível da comunicação. De facto, a mensagem entre os diversos membros da comunidade educativa pode não ser clara ou ser deturpada ao longo dos processos comunicativos.

Johnson & Johnson (1995) apresentam-nos uma categorização dos conflitos escolares, que sintetizamos no esquema que se segue.

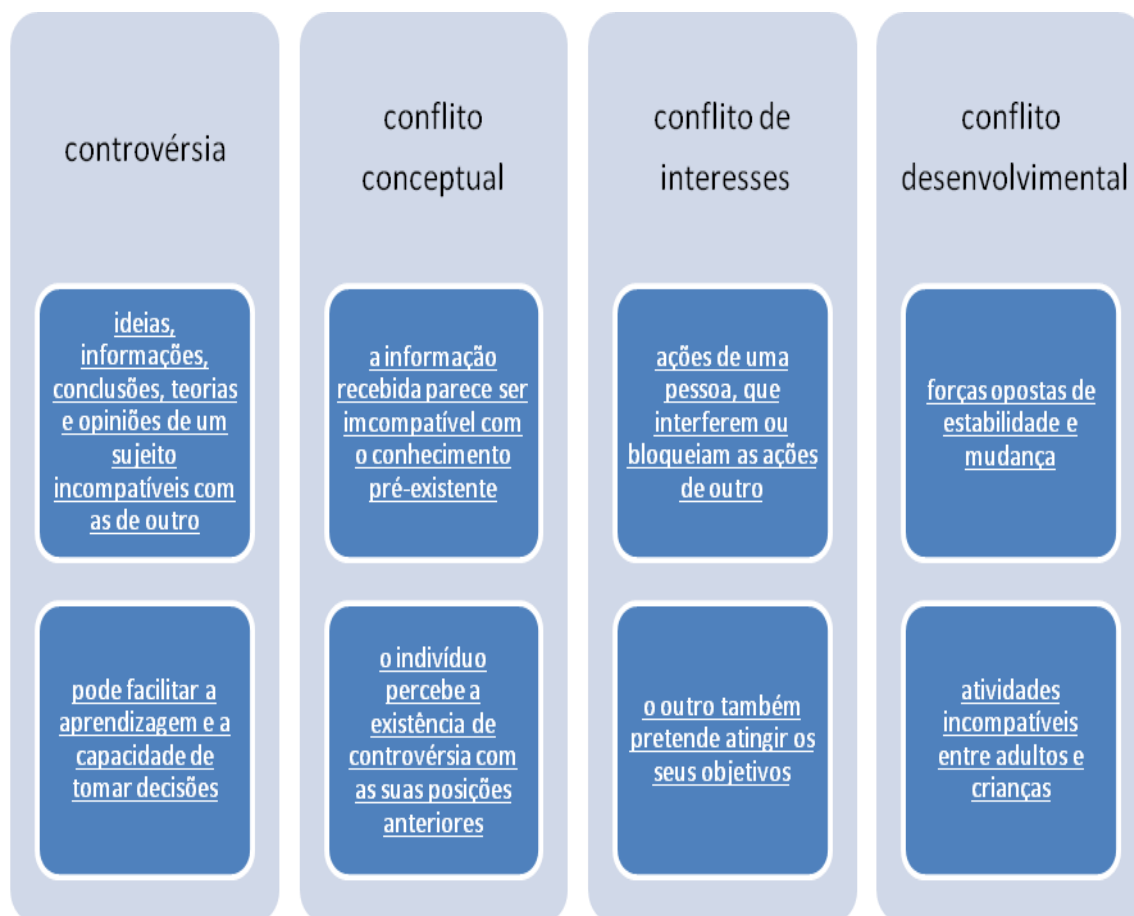


Figura n.º 1 - Tipologias do conflito escolar, segundo Johnson & Johnson

2.3 Consequências

Como refere Chrispino (2007), os conflitos escolares são frequentes porque, atualmente, frequentam a escola alunos muito diferentes em relação às vivências, às expectativas, aos sonhos, aos valores, às culturas e aos hábitos. Nas escolas, podemos, assim, assistir a inúmeras situações de conflito entre os diversos atores. As consequências destes conflitos dependem da forma como forem encarados e como forem geridos.

Sabendo que o conflito é natural nas relações humanas e que os jovens pisam um terreno propício à sua eclosão, não podemos esquecer, numa lógica interativa, que os comportamentos e atitudes dos diversos atores influenciam-se mutuamente. Assim, as características do professor podem ser facilitadoras ou inibidoras da ocorrência de conflitos com os alunos. Nesse sentido, Carita (2005) destaca, na sequência de estudos de diversos autores, que “os conflitos professor-aluno tendem a prevalecer na relação com os professores que oscilam entre a pouca assertividade e o autoritarismo” (p. 71).

Em suma, dado que as consequências dependem do tipo de abordagem que a escola faz, é importante que o conflito escolar não seja ignorado, mas sim encarado de forma a permitir, em primeiro lugar, a sua prevenção e, em segundo, a remediação dos conflitos existentes. É importante que se minimize o potencial negativo das situações de conflito, evitando os seus efeitos nefastos, como sejam a indisciplina, a violência, o *bullying*. Por outro lado, deve ser promovida uma gestão dos conflitos que permita o crescimento dos envolvidos.

3. Indisciplina em contexto escolar

3.1 Conceito

Definir indisciplina em contexto escolar torna-se uma tarefa algo complicada, uma vez que, como refere Amado (1999), devemos ter em consideração múltiplas variáveis e um sem número de questões.

Na opinião de Pacharro, em entrevista a Barros (2001), o conceito de indisciplina é muito abrangente. Assim, enquanto para alguns professores, a indisciplina se relaciona com comportamentos perturbadores, para outros, qualquer situação que afete o normal desenrolar da aula é indisciplina.

No mesmo sentido, Amado (1999) propõe que se fale de indisciplinas e não de indisciplina, uma vez que existe uma grande diversidade de fenómenos que podem ser incluídos nessa designação. Na mesma linha, Everhart (1987) considera a disrupção

difícil de definir, dado que certos códigos, sejam morais, cívicos ou mesmo sociais, que são geralmente aceites, não são violados de forma uniforme.

Daniel Sampaio (2003) não considera a indisciplina como uma doença e afirma também que “a questão da indisciplina é um mar de equívocos” (p. 121).

O conceito de indisciplina surge-nos, assim, algo controverso e com um carácter fortemente subjetivo. Contudo, analisando diversos autores, o conceito de indisciplina surge associado à transgressão de regras e normas estabelecidas numa dada instituição, no nosso caso na escola.

Veiga (1995, 2007) define o comportamento disruptivo como aquele que viola as regras escolares, afetando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e mesmo as relações entre as pessoas na escola. Para este investigador (2007), “a disrupção escolar dos alunos é entendida como o conjunto dos comportamentos escolares disruptivos, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares” (p. 15).

Baseando-se em autores como Lawrence, Steed & Young (1985) e Veiga (1995), Amado (1999) refere que a indisciplina implica sempre “a contravenção de princípios, regulamentos, contratos e ordens, em clara discordância com os objectivos do grupo ou instituição” (p. 53) e que perturba as relações sociais que se desenvolvem no seu seio. Relativamente à indisciplina na aula, este autor segue afirmando que esta se manifesta pelo incumprimento das regras que norteiam o trabalho na sala de aula ou pelo desrespeito por normas e valores que devem prevalecer nas relações entre alunos e com os professores.

Para Estrela (1986), falar de indisciplina não significa necessariamente falar de agressividade ou de delinquência. Esta autora valoriza mais a perturbação do processo pedagógico. No mesmo sentido, Amado (1999) refere que no fenómeno da indisciplina, se verifica uma obstrução ao normal funcionamento da aula.

A indisciplina escolar, apesar da subjetividade na análise das situações, prende-se sempre com o incumprimento de regras de trabalho e com a perturbação do bom funcionamento da aula.

Sebastião (2009) afirma que a indisciplina nas escolas se traduz “pelo concretizar de actos de não conformidade traduzidos no incumprimento de parte (ou totalidade) do sistema de regras escolares” (p. 42).

Estrela (1986), num estudo realizado com alunos do 3.º ciclo, em Lisboa e arredores, concluiu que os alunos inquiridos relacionaram a indisciplina essencialmente com a perturbação da aula, mencionando também o incumprimento das regras, previamente estipuladas. Esta autora (1996) alerta, porém, para a necessidade de não confundir indisciplina com marginalidade, nem com agressividade.

Por outro lado, Estrela (1992) relaciona o problema da indisciplina não só com a autoridade do professor, mas também com a relação que o aluno estabelece com o saber. Assim, esta autora considera que para compreender a indisciplina deve-se estar atento à «relação triangular professor-aluno-saber».

3.2 Atualidade do tema

Atualmente o tema da indisciplina está na ordem do dia. Fala-se muito de indisciplina e associa-se frequentemente à falta de autoridade. Mas será a indisciplina um fenómeno novo?

Para Amado (1999), “os fenómenos da «indisciplina» (...) não são novos, adquirem diversos graus de intensidade, de gravidade e de consequências” (p. 54).

Estrela (1996) realça que “a indisciplina é um fenómeno tão antigo como a própria escola” (p.34). Esta autora refere, contudo, que a intensidade e a extensão deste fenómeno marcam uma diferença significativa em relação a outros tempos.

A indisciplina escolar é, assim, uma questão atual e que abrange muitas escolas em muitos países. Veiga (2007) afirma que a indisciplina é uma realidade em diversos países, atingindo níveis tais que prejudicam seriamente o clima necessário para o ensino e aprendizagem.

Na sequência de um estudo do Instituto de Inovação Educacional (IIE), Afonso (1995) destaca que se vê a escola como um local em que os problemas de indisciplina e de violência são frequentes, devido essencialmente à falta de autoridade e a um ambiente de facilitismo.

Para Lopes (2001), contrariando os órgãos de comunicação social, que segundo ele produzem um «efeito de megafone» e têm «atração pelo mórbido», é um exagero considerar que a indisciplina nas escolas portuguesas é muito grave ou está fora de controlo.

3.3 Normas/regras

Independentemente da perspetiva em que nos posicionamos face à indisciplina, esta relaciona-se sempre com a transgressão das regras, pelo que nos parece útil realçar a opinião de alguns autores sobre o estabelecimento de regras e de normas.

Costa & Matos (2007) realçam a importância de, na escola, as regras serem claras e explícitas, facilitando, assim, a estruturação da identidade do aluno que compreenderá melhor qual o caminho a seguir. As mesmas autoras consideram que a

escola deve ensinar as suas regras aos que a frequentam, porém, destacam que a assimilação das regras não deve levar à perda da individualidade de cada um.

Sampaio (1996) refere-se à existência de três tipos de regras nas escolas:

- regras formais, emanadas do Ministério da Educação;
- regras não formais, estabelecidas em cada escola de forma mais ou menos organizada;
- regras informais, que «constituem um corpo doutrinário pouco explícito», mas que determinam muito a convivência na escola.

Segundo Amado (1999), as regras existentes situam-se, quase invariavelmente, em três campos:

- comunicação;
- o corpo e o movimento;
- as tarefas e a pontualidade.

Este autor, baseando-se em Short, Short & Blanton (1984), refere um princípio basilar na definição das regras. Assim, as regras devem ser poucas, simples, positivas, claras e restringir-se ao fundamental. Destaca, ainda, a necessidade de acompanhar a regra de bom senso e do conhecimento de alguma investigação neste domínio.

Igualmente, Caeiro & Delgado (2005) destacam a importância da clareza das regras e da organização da aula para a criação de um bom clima disciplinar. Estes autores realçam também as correntes interacionistas oriundas da Escola de Chicago, alertando para a possibilidade de o desencontro entre regras e expectativas poder ser gerador de situações de conflito. Nesta ótica, a indisciplina na sala de aula resulta da interação entre alunos e professores, fruto de expectativas e percepções diferentes dos acontecimentos.

Por outro lado, Costa (2001) destaca a importância de uma regra ser aceite e que o jovem deve perceber a sua pertinência.

Estrela (1986) conclui que as regras assumem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Esta autora (1992) defende mesmo que, na escola, as regras se devem subordinar aos fins do processo pedagógico.

3.4 Comportamentos indisciplinados

Havendo alguma discrepância em torno do conceito de indisciplina, convém identificar quais os comportamentos que podemos considerar indisciplinados. Denscombe (1985), citado por Amado (1999), refere que quando os comportamentos

dos alunos prejudicam o clima de trabalho, de acordo com a planificação do professor, algo vai mal na aula e na escola, seja numa perspetiva pedagógica, psicológica ou sociológica.

Amado (1999) distingue três níveis diferenciados de indisciplina na aula:

- desvio à produção de regras (relativas à comunicação verbal e não verbal, mobilidade e cumprimento das tarefas);
- conflitos interpares (agressões e danos físicos, morais e patrimoniais);
- conflitos na relação professor-aluno.

Ainda de acordo com este autor (p. 57), os comportamentos desviantes podem ser organizados em 4 categorias, conforme o quadro que se segue.

Categoria	Comportamentos desviantes do aluno
«Desvios» às regras da comunicação verbal	Conversas. Comentários. Respostas coletivas. Gritos. Barulhos. Confusão.
«Desvios» às regras da comunicação não-verbal	Risos. Olhares. Gestos. Posturas/posições. Aspeto exterior.
«Desvios» às regras da mobilidade	Deslocações não autorizadas. Brincadeiras.
«Desvios» ao cumprimento da tarefa	Atividades fora da tarefa. Falta de material. Falta de pontualidade. Falta de assiduidade.

Quadro n.º 1 - Desvios às regras da «produção» e à tarefa

Em relação aos alunos implicados, Amado afirma, ainda, que estes comportamentos desviantes abrangem praticamente todos os alunos, independentemente do empenho nas atividades, da idade ou do sexo, embora a frequência com que ocorrem não seja uniforme. Por outro lado, afirma que se acredita que muitas das regras violadas pelos alunos fazem parte da cultura da escola e já estão assimiladas pelos alunos após o ensino básico, pelo que nos níveis subsequentes raramente são explicitadas.

O mesmo autor constata também que os comportamentos «disruptivos» ou «desviantes» podem ser constantes ou esporádicos e podem ter origem num aluno, num grupo de alunos, na turma inteira ou mesmo num grande grupo de alunos de várias turmas. A indisciplina pode, assim, “ter manifestações variadíssimas que vão da «perturbação do trabalho» com conversas, brincadeiras e outras formas de «fuga à tarefa», às agressões a colegas e professores” (p. 54).

No mesmo sentido, para Jesus (1996), a indisciplina em contexto escolar manifesta-se através de comportamentos que transtornam a ação do professor na sala de aula. Este autor dá como exemplos fazer barulho, bocejar, sair do lugar sem autorização ou participar fora da sua vez e identifica também alguns comportamentos mais graves como sejam as agressões verbais ou físicas, o uso de linguagem obscena, as discussões ou a desobediência ao professor.

Os comportamentos ditos indisciplinados podem, desta forma, assumir inúmeras facetas. Para Barros (2001), a indisciplina

retrata-se dos mais diversos modos: alunos que perturbam sistematicamente a aula, que se deitam nas cadeiras, que saem das salas pela janela no decorrer da aula, que andam em cima das mesas, que atiram objectos aos professores quando estes escrevem no quadro, que passam com apagadores nas costas dos professores, que se recusam a sair da aula quando o professor os põe na rua, que se agridem no meio da aula, que cantam canções do género «Estou na lua» com letra livre, cheias de obscenidades, que imitam animais. (p. 30, 31)

Carita (2005) afirma que os professores ao nível da indisciplina destacam, sobretudo, a desobediência e a indelicadeza que os alunos têm para com eles.

3.5 Causas/motivações

Amado (1999) afirma que a indisciplina não pode ser entendida numa perspetiva de causalidade linear, uma vez que podem existir fatores sociogénicos, biopsicogénicos e escolares, que exercem influências mútuas.

Assim, na busca das causas da indisciplina, caminhamos num emaranhado de situações, que contudo, devemos percorrer para melhor compreender o conceito e a sua dimensão nas escolas. Para perceber as causas, devemos também tentar perceber o significado que uma ação indisciplinada tem tanto para professores como para alunos.

Estrela (1996) distingue, como causas para a extensão da indisciplina, o alargamento e massificação da escolaridade obrigatória ao ampliar a diversidade dos alunos que frequentam a escola a diversos níveis, entre os quais destaca o nível sociocultural.

Com o intuito de explicar o fenómeno, também Sebastião et al. (2001) aludem à transição de uma «escola de elites» para uma «escola de massas». Esta mudança motivou alterações no papel dos professores fruto de movimentos que preconizavam uma redução da autoridade do professor e apelavam a uma maior participação dos alunos. Porém, nesse processo criou-se uma ideia de desorganização e alguma perda da autoridade dos professores.

No mesmo sentido, Lopes (2001) considera que o alargamento da escolaridade obrigatória foi uma das alterações ocorridas no sistema educativo que maiores implicações teve ao nível da indisciplina, dado que permanecem na escola muitos alunos que anteriormente não alcançariam o 9.º Ano. Este autor refere que ao «abandono precoce» sucede-se «o abandono escolar tardio».

Daniel Sampaio (2003) aponta as “inconsistências normativas” como uma das causas da indisciplina. De facto, como veremos noutro capítulo deste trabalho, em pouco mais de 20 anos após a publicação da LBSE, em 1986, os normativos que regem as questões disciplinares foram sendo alterados com demasiada regularidade.

Estrela (1996) destaca também as fortes correlações existentes entre indisciplina e sucesso escolar. Não podemos cingir a indisciplina ao insucesso escolar, contudo, estas duas problemáticas caminham muitas vezes a par.

Dreikurs & Grey (1993), citados por Veiga (2007), asseveram que os comportamentos indisciplinados procuram essencialmente a afirmação, a «conquista de um lugar no grupo». Em sentido semelhante, Veiga (idem) considera que as motivações para a adoção de comportamentos indisciplinados se relacionam com a necessidade de chamar à atenção, com a busca de poder, com a vingança, ou mesmo com alguma incapacidade assumida pelos próprios alunos.

No mesmo sentido, Magalhães (1996) aborda a temática da indisciplina como uma forma de os alunos reclamarem o seu poder no contexto da sala de aula.

Para Amado (1999), os comportamentos indisciplinados “possuem diversas «funções» no contexto das vivências pedagógicas e psicossociais da aula” (p. 54).

De igual forma, Estrela (1986) considera que os comportamentos indisciplinados podem satisfazer necessidades de ordem variada, quer de âmbito psicológico, psicossocial ou pedagógico.

Segundo Amado (1999), a indisciplina nem sempre tem um carácter ofensivo. Para este autor, uma análise mais pormenorizada mostra-nos que em muitos casos os comportamentos indisciplinados assumem também um carácter defensivo, através dos quais o aluno pretende resguardar a sua imagem e a sua dignidade. Nessa análise, podemos também identificar uma estratégia de «sobrevivência», motivada por constrangimentos de vária ordem da escola e da aula. Amado atribui também ao ato indisciplinado um “carácter de contra-informação, de feed-back e de base para negociações, no âmbito das interações na aula” (p. 64).

Como vimos, anteriormente, para Amado (1999), a indisciplina é uma espécie de contrapoder do aluno. De forma a justificar essa perspetiva, este autor, faz alusão a alguns aspetos que favorecem esse tipo de atuação. Em primeiro lugar, menciona o facto de na escola se proceder a «uma verdadeira domesticação» em que o aluno tem

que aprender o que os adultos decidem, condicionando o pensar e o agir das crianças e jovens. Em segundo lugar, baseando-se em Felouzis (1994), refere que os alunos manifestam um fraco domínio do espaço escolar. Finalmente, baseando-se em Estrela (1986), realça que na escola há constrangimento e coerção.

O mesmo autor considera, ainda, como fatores preponderantes para a ocorrência ou não de situações de indisciplina os seguintes aspetos relacionais:

- estilo de comunicação e de ensino;
- clima relacional criado pelo jogo de poderes;
- ética pedagógica que preside à atuação do professor.

De acordo com o mesmo autor, e na voz dos alunos, há alguns aspetos propiciadores de situações de indisciplina, como sejam:

- a criação de situações aborrecidas e sem sentido;
- a expressão de alguma incompetência de ordem didática e ausência de destrezas fundamentais;
- a criação de situações geradoras de alguma frustração das expectativas habituais sobre o estatuto e poder do professor.

Numa perspetiva organizacional, podemos também enunciar alguns aspetos facilitadores de situações de indisciplina nas escolas. Estrela (1992) refere como fatores facilitadores da indisciplina nas escolas a dimensão das turmas, a sobrelotação das escolas e as más condições físicas das mesmas, a inadequada qualificação de alguns docentes e não docentes, os níveis altos de insucesso escolar e o facto de a escola ser frequentada por muitos alunos provenientes de meios social e culturalmente desfavorecidos. Esta autora alude, ainda, ao sistema de formação profissional dos docentes, que considera pouco coerente.

Por outro lado, Caeiro & Delgado (2005) consideram que as abordagens psicológicas deixam de ver o aluno no centro de análise e valorizam as variáveis do contexto social e pedagógico. Contudo, não menosprezam “factores como o tipo de personalidade, o estágio de desenvolvimento e a necessidade de chamar sobre si a atenção do professor” (p.15).

Resumindo, podemos considerar como fatores que contribuíram para um alargamento do fenómeno da indisciplina nas escolas, nas últimas décadas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a mudança para uma escola de massas, com o conseqüente aumento da diversidade da população escolar, as didáticas utilizadas e as alterações ao nível das relações que se estabelecem na sala de aula.

Assim, os professores devem ser capazes de perceber os comportamentos indisciplinados e de promover a apropriação das regras pelos alunos.

3.6 Intervenção

Tendo como base os trabalhos de Estrela (1986) e de Hargreaves (1978), Carita (2005) afirma que a indisciplina escolar tem de ser compreendida no âmbito da interação social, e, conseqüentemente, numa lógica de intervenção pedagógica ao nível da sala de aula e da escola.

Amado (1999) preconiza o que denominou de «modelo baseado na análise do ensino», que subdivide em três núcleos fundamentais:

- estabelecimento de regras e «definição da situação» pelo docente;
- instituição de um clima de «responsabilização» e de confiança mútua;
- gestão adequada (*management*) das atividades de ensino.

Julgamos que para arquitetar uma intervenção, é de grande importância que se encare a indisciplina, antes de mais numa perspectiva preventiva, defendida por diversos autores. Contudo, havendo necessidade de atuar de forma reativa, convém fazer uma análise cuidada das situações ocorridas. Parece-nos útil seguir o esquema delineado por Amado (*idem*, p. 55).

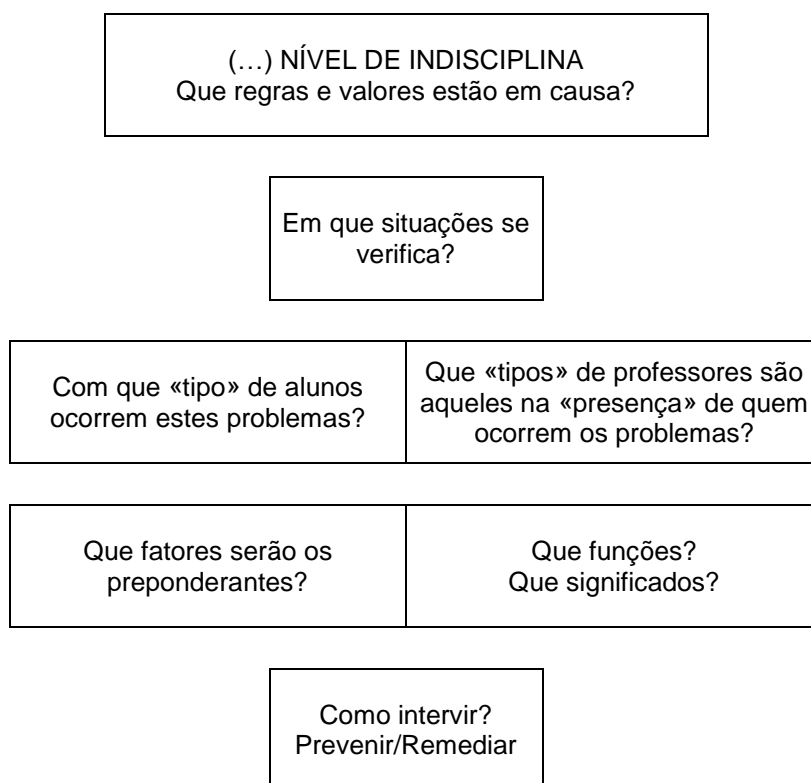


Figura n.º 2 - Questões a colocar face a problemas de indisciplina

Este autor alerta que perante incidentes de indisciplina, devem ser considerados diversos fatores que se influenciam mutuamente, pelo que essas situações não podem ser compreendidas de uma forma linear.

Para Sampaio (1996), cada escola tem que assumir a responsabilidade ao nível do controlo disciplinar, adotando as suas próprias medidas disciplinares. Sampaio afirma, ainda, que se deve procurar um comportamento aceitável, através de atividades que possam exercer influência no comportamento dos alunos.

No mesmo artigo, Sampaio indica algumas questões-chave relativamente à indisciplina nas escolas. Assim, defende que a indisciplina deve ser combatida, responsabilizando pais, alunos e professores. Nessa tarefa, sustenta também que a comunicação entre professores e alunos tem uma importância fundamental. No âmbito da organização pedagógica da escola, o mesmo autor defende que os conteúdos programáticos devem adaptar-se, dentro de certos limites, aos interesses dos alunos e que a escola deve promover a participação dos alunos nas aulas e nos tempos livres. Ainda no campo da pedagogia, considera que os professores terão que se preocupar com os motivos que levam os alunos a assumir comportamentos indisciplinados ou violentos e, perante estes, deverão agir de forma criativa.

Amado (1999) destaca a circularidade dos processos, dado que as opções do professor também estão dependentes da atuação dos alunos. Para este autor, a indisciplina:

é maior com professores que não motivam os alunos para o empenhamento na tarefa, não estimulam a sua actividade e se mostram incapazes de gerir certas particularidades da vida da aula, como a «enorme actividade», a «simultaneidade de acontecimentos» e a sua «imprevisibilidade». É maior, ainda, em aulas com professores de fraca assertividade, incapazes de fazer valer a regra, oscilando entre momentos de grande permissivismo e algum autoritarismo (a que recorrem como último recurso) e demonstrando incompetência enquanto líderes e gestores de «participação social». (p. 59)

Magalhães (1996) relaciona a eficácia do professor não só com o sucesso ou insucesso, mas também com a ocorrência ou não de comportamentos indisciplinados.

Para Sampaio (2003), “a turbulência e a indisciplina são muito menores quando o professor adopta um estilo de trabalho partilhado, estimulando a actividade em grupo e a permanente participação dos alunos” (p. 85).

Por outro lado, Lopes (2001) destaca a importância da organização e gestão da sala de aula. Este autor, influenciado por Doyle (1986), afirma que, na organização da sala de aula, a promoção da ordem deve estar em primeiro lugar, ficando, em segundo plano, a gestão dos comportamentos indisciplinados.

Reúne algum consenso a ideia de que mais importante do que remediar as situações de indisciplina é a sua prevenção. Nesse sentido, Lopes (2001) coloca a tónica na prevenção em detrimento da atuação reativa. Este autor salienta, ainda, que “os bons professores não se distinguem dos professores ineficazes pela forma como lidam com a indisciplina, mas pela forma como evitam a sua instauração” (p. 33) e remete a gestão da indisciplina para uma eficaz gestão da sala de aula e consequente dinâmica de grupos, valorizando menos a «intervenção individualizada».

No que concerne ao tipo de professores que propicia a indisciplina, Amado (1999), referenciando Werthman (1984), Lawrence, Steed & Young (1985) e Everhart (1987), considera que existe uma «grande variabilidade contextual da indisciplina», devido às características dos professores (qualidades e estilos de liderança, «crenças», «expetativas», ética e justeza da sua ação) e à forma como elas são percebidas e representadas pelos alunos. Assim, este autor tipifica os professores em três categorias:

- aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada;
- aqueles com quem se brinca, mas não se pode abusar;
- aqueles com quem nunca se pode brincar.

Este autor realça, ainda, certas qualidades dos professores (e.g. a simpatia) que facilitam a obtenção de um bom clima de trabalho. Esta opinião é validada pela opinião dos alunos que preferem professores que revelam mais abertura e uma melhor relação afetiva. Por outro lado, os alunos inclinam-se mais, segundo este autor, para procedimentos disciplinares alternativos, assentes no diálogo.

Amado (2001) defende uma perspetiva interacionista, integrada num modelo holístico de ensino, dando importância na edificação da realidade da sala de aula quer aos alunos quer aos professores. De igual forma, Caeiro & Delgado (2005) preconizam as didáticas ativas por implicarem mais os alunos, fomentando, assim, mais a autonomia, a responsabilidade e a criatividade do aluno. Estes autores defendem também a importância da compreensão e legitimação das regras.

3.7 Conclusões

A indisciplina é um fenómeno complexo que atualmente eclode nas escolas sem, no entanto, ser um acontecimento novo. A prevenção é essencial e a remediação é necessária. É de fulcral importância compreender bem este fenómeno, as suas causas e fatores que o propiciam.

A eficácia da escola pode também ser vista pela frequência de ocorrências de comportamentos indisciplinados. Estrela (1996) refere alguns estudos realizados em

países anglófonos em que, tanto ao nível do sucesso como do comportamento dos alunos, demonstram que as diferenças se devem mais ao clima de escola e à atuação dos professores do que às condições físicas das escolas.

Assim, uma parte da eficácia no combate à indisciplina escolar cabe à escola, enquanto organização. Porém, como referem Caeiro & Delgado (2005), o problema da indisciplina não é da exclusiva responsabilidade do professor, mas também dos alunos, da família e da sociedade.

A importância da indisciplina nas escolas tem consequências gravosas no clima da escola, bem como no sucesso e bem-estar dos alunos. Caeiro & Delgado (2005), baseando-se em Furlong (1985) e Estrela (1992), estabelecem também uma correlação entre a indisciplina e o insucesso escolar, a origem socioeconómica e as características do meio familiar.

Se para os alunos as consequências da indisciplina são evidentes, também para os professores esta se reveste de grande importância. De facto, como afirma Veiga (2007), face aos estudos realizados em Portugal, a indisciplina constitui o principal motivo para a insatisfação e *stress* dos professores. No mesmo sentido, este autor, refere que outros investigadores, como Dortu (1993), Galloway (1987) ou Jesus (1999), confirmam que “o *stress* relacionado com a indisciplina é o factor mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos mais jovens e durante os primeiros dez anos de actividade profissional” (p. 9).

Contudo, baseando-nos em Caeiro & Delgado (2005), a definição de formas de atuação generalizáveis que controlem a eclosão da indisciplina não se apresenta fácil.

4. A violência escolar

À semelhança do que passa com o conceito de indisciplina, também o conceito de violência escolar se revela muito abrangente, podendo abarcar um grande leque de comportamentos. O aproveitamento pelos órgãos de comunicação social ajuda a confundir o público em geral.

Sebastião et al. (2001) referem que o tema da violência na escola tem assumido uma crescente visibilidade, originando debates políticos. Por sua vez, também os meios de comunicação social lhe dão cada vez mais realce. Estes autores consideram a expressão «violência na escola» muito ambígua, ao ponto de se incluírem nessa designação desde simples «incivilidades» até agressões físicas.

Para Sebastião et al. (2004), o conceito de violência procura abranger situações de “vandalismo, incivilidade, agressão/perseguição psicológica, agressão física, assalto/roubo, indisciplina grave” (p. 10). Referem que para além desta

diversidade de situações, devemos também considerar os contextos em que ocorrem, bem como as motivações e significados que são atribuídos às diferentes ações pelos diversos elementos envolvidos. Estes autores definem a violência como “o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de ruptura com a normalidade social considerada legítima” (idem, p. 11) e referem, ainda, que estão envolvidas relações de poder com o objetivo de dominar, através da coação.

Costa (2001) leva-nos a refletir.

Assim, escrever numa parede, destruir ou danificar bens, será um acto de vandalismo ou transmissão de uma mensagem, da sua identidade, uma forma de exprimir os seus sentimentos de frustração e/ou ansiedade, ou ainda, para promover o seu estatuto perante os colegas ou, finalmente, porque não sente o seu castelo como seu, uma vez que, aliás, já está suficientemente degradado? Será violento o aluno que agride fisicamente ou verbalmente outro, porque não é detentor de outras estratégias para a resolução dos seus conflitos, ou porque é incapaz de perceber o ponto de vista e os sentimentos do outro? Será violento o jovem que desafia a autoridade dos professores ou outros adultos por uma necessidade de desafiar essa autoridade e de contestar normas e valores por eles veiculados? Será violento aquele que reage de uma forma impulsiva porque se sente ferido na sua dignidade e não sabe lidar com a frustração, a angústia e os conflitos? (p. 22)

O Coronel Jorge Pacharro, em entrevista a Barros (2001), afirma que “as situações de violência são aquelas que ocorrem entre alunos de diferentes idades e estaturas, entre grupos, contra alunos isolados ou que são dirigidas a professores ou funcionários” (p. 39) e que se caracterizam pelo exercício de poder de um sujeito sobre outro, com recurso à força física ou psicológica, podendo ser assumidas ações de chantagem, de humilhação, de exclusão ou mesmo de extorsão.

Para Fischer (1994), nas situações de violência recorre-se à força de forma a molestar o outro ao nível físico ou psicológico.

Noutra perspetiva, Olivier (2000) vê a violência como “uma anomalia, um desvio do impulso de viver, um risco da nossa própria vida, um perigo a manter afastado de nós, a proibir ou a negar (...)” (p. 13).

Ao analisarmos a violência na escola, não nos podemos esquecer que a perspetiva de alunos e professores não é coincidente. Tal opinião é corroborada por Sebastião (2009) que cita estudos realizados em França, por Rochex (2003), nos quais chega a haver uma enorme discrepância, ao ponto de os insultos e alguns contactos físicos entre alunos serem considerados como violência por cerca de 60% dos professores, enquanto apenas 9% dos alunos o consideram como tal.

Abordar a temática da violência, torna-se, assim, uma tarefa complexa. Devem ser tidos em conta inúmeros aspetos. Para Costa (2001), devemos descentrar a violência dos jovens e considerar também os aspetos comunicacionais e relacionais entre os diversos atores da comunidade educativa.

Van Zanten (2001) relaciona as situações de violência/indisciplina com os resultados escolares e refere também que a escola funciona como um espelho do que se passa para além dos seus muros. No mesmo sentido, Silva (2001) afirma que “as condições de vida das populações envolventes entram na escola pela mão dos alunos” (p. 44). As causas da violência devem, desta forma, ser procuradas não só no aluno, mas também na sociedade em que este se encontra inserido.

Beane (2011) refere que, apesar de se enfatizar a diversidade cultural, algumas crianças continuam a ser discriminadas devido às suas origens (étnica, cultural, religiosa,...).

Veiga (2007) atribui o aumento da violência nas escolas portuguesas à passagem de uma «escola de elites para uma escola de massas».

Beane (2011) realça o papel negativo dos meios de comunicação social que destacam nos seus programas os jogadores mais violentos e controversos e que esses exemplos impelem, muitas vezes, as crianças, a escolherem esses heróis como modelos a seguir, imitando o seu comportamento. Este autor afirma também que até na música se verifica um certo incentivo à violência através das letras das canções.

Sendo um problema com que as escolas se deparam, a violência nas escolas tem que ser objeto de análise e de intervenção. Sampaio (2003) distingue três tipos de violência no espaço escolar e identifica as formas de os combater. Assim, temos:

- a violência exógena que se combate com vigilância;
- a violência na escola (que mostra uma certa falta de sentido cívico, traduzida por comportamentos disruptivos, quer no pátio quer na sala de aula) que se combate com melhoria na organização escolar, educação para os valores e responsabilização permanente de professores, pais e alunos;
- a violência contra a escola que exige medidas eficazes de controlo disciplinar.

5. O *bullying*

Este termo de origem anglo-saxónica surgiu em Portugal para denominar um certo tipo de comportamento violento, cuja tradução é difícil. O *bullying* escolar não é um fenómeno recente. Thomas Hughes, num romance que retrata a década de 50 do

séc. XIX, relata o caso de um rapaz vítima de um grupo de *bullies*. O interesse por esta problemática teve início com os estudos sobre violência escolar de Dan Olweus, professor na Universidade de Bergen na Noruega, na década de 70 do séc. XX. Foi, todavia, depois do suicídio de três jovens entre dez e catorze anos na Noruega, em 1983, que a temática ganhou grande desenvolvimento. Outro marco significativo foi a “Conferência Europeia sobre iniciativas para combater o *bullying* nas escolas”, em 1998. Atualmente, a bibliografia é extensa e, se fizermos uma pesquisa na Internet com a palavra “*bullying*”, surgem-nos mais de vinte milhões de entradas. Debarbieux (2007) considera que “a importância concedida a este fenómeno deve-se ao seu impacto sobre o clima e o sucesso escolar e às consequências psicológicas graves que ele pode arrastar” (p. 107).

Definir o *bullying* constitui uma tarefa difícil, uma vez que envolve inúmeras situações. Há, no entanto, alguns traços comuns nas definições encontradas. Para Olweus (1978), nos casos de *bullying* assistimos a um abuso de poder agressivo e sistemático a longo prazo.

Para Haber & Glatzer (2009), o *bullying* apresenta-se como “um padrão repetitivo ou crónico de um comportamento lesivo que envolve o intuito de manter um desequilíbrio de poder” (p. 20).

Pereira, Silva & Nunes (2009) e Pereira & Pinto (1999) consideram que no *bullying* há um abuso sistemático de poder. Pereira, Silva & Nunes (2009) consideram também que neste fenómeno predominam comportamentos agressivos, entre colegas. Estes comportamentos, para além de serem intencionais, persistem no tempo e as vítimas têm dificuldade em se defender sozinhas.

Para Farrington (1993), citado por Pereira (2006), no *bullying* há opressão física ou psicológica, e acrescenta a existência de diferenças de poder entre o agressor e a vítima.

Sintetizando, o *bullying* é a ação em que um ou mais indivíduos (agressor/*bully*) agride(m) outro(s) (vítima/*bullied*) de forma intencional e repetida ao longo do tempo. Este tipo de conduta envolve também outros indivíduos que assistem de forma passiva (testemunhas).

De acordo com os estudos nacionais e internacionais realizados, podemos encontrar situações de *bullying* escolar nos diversos níveis e ciclos de ensino. De acordo com Beane (2006), já há alguns casos de *bullying* no jardim-de-infância, atingindo o seu ponto mais alto nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e declinando no ensino secundário. No mesmo sentido, Pereira (2006) refere que, com o aumento da idade, o número de situações de vitimação reduz, embora “os casos persistentes sejam mais graves e refinados” (p. 49).

Tanto rapazes como raparigas estão implicados em ações de *bullying*, porém, de acordo com estudos de Carvalhosa, Lima & Matos (2001) afeta mais frequentemente os rapazes. Estas autoras concluíram, igualmente, que os alunos mais novos e de anos de escolaridade mais baixos se envolvem mais em situações de *bullying*, seja como agressores, seja como vítimas.

Segundo Pereira (2006), as raparigas são mais sujeitas a agressões indiretas, enquanto nos rapazes e nas crianças mais novas são mais frequentes os confrontos diretos. Os estudos de Pereira & Pinto (1999) também indicam que o *bullying* é mais frequente entre os rapazes do que entre as raparigas, confirmando outros estudos internacionais. Por outro lado, Carvalhosa, Lima & Matos (2001) referem que o *bullying* no masculino tem uma prevalência física, enquanto no feminino incide principalmente na ação psicológica.

5.1 Tipos de *bullying*

Este tipo de agressão pode ser física, verbal, psicológica ou, mesmo, sexual. Segundo Pereira, Silva & Nunes (2009), “o *bullying* regista-se na escola em diferentes tipos tais como o físico, verbal e indirecto e em diferentes espaços” (p. 455).

De acordo com Pereira & Pinto (1999), o *bullying* físico pode-se evidenciar através de ações como: bater, empurrar, dar pontapés, rasteirar, provocar estragos ou destruir algo do colega.

Ao nível psicológico, o *bullying* manifesta-se em ameaças, insultos, mentiras, falsos testemunhos, excluir, ignorar, não respeitar (Pereira & Pinto, 1999), meter medo, espalhar histórias humilhantes, enviar bilhetes ameaçadores (Pereira, 2006).

Pereira (2006) alerta para o facto de «chamar nomes» ou dar um nome insultuoso a um colega, ser uma prática generalizada que muitas vezes é aceite pelos próprios que sentem que não vale a pena resistir. A mesma autora refere, ainda, que esta situação é também muitas vezes aceite pelos professores.

Pereira, Silva & Nunes (2009) confirmam, a partir dos estudos realizados em escolas transmontanas, que a vitimização mais frequente é o insulto (1 em cada 4), seguindo-se a agressão física (1 em cada 5).

Beane (2006) refere que a situação de *bullying* mais frequente é a provocação, seguindo-se o abuso físico, nos rapazes, e o ostracismo social, nas raparigas.

Por vezes, o *bully* fica na sombra, instigando as crianças vitimizadas a fazer coisas que não queriam, como por exemplo roubar.

Na atualidade, a «cibercultura» faz parte vida das crianças e jovens. O acesso a telemóveis e a computadores está generalizado. As mensagens, a internet, os

fóruns, os *chats* e as redes sociais fazem parte da vida diária de quase todos os alunos. Surgiu, assim, um novo tipo de *bullying*: o *cyberbullying*. Este tipo de agressão pode ocorrer em complemento do *bullying*, ou como uma forma alternativa. As agressões surgem através dos meios eletrônicos e digitais, manifestando-se, entre outras formas, por mensagens difamatórias ou *e-mails* ameaçadores. Este tipo de agressão torna-se muito poderoso e mantém no anonimato os agressores, o que pode aumentar a crueldade e dificultar a intervenção.

5.2 Locais onde ocorrem as agressões

Nas escolas há muitos espaços com condições propícias para a ocorrência de *bullying*, o que aliado à dificuldade de supervisão, motivado pelo elevado número de alunos e pelo reduzido número de funcionários, facilita condutas deste tipo. As ações de *bullying* também podem ocorrer no percurso de ida para a escola e de volta para casa, mas de acordo com os estudos de Pereira & Pinto (1999), que confirmam outros estudos nacionais e internacionais, as agressões deste tipo ocorrem essencialmente dentro da escola, destacando-se os recreios dos demais espaços.

Pereira, Silva & Nunes (2009), nos estudos já referidos em escolas transmontanas, identificaram como locais mais frequentes de agressões os recreios, corredores, as escadas e a sala de aula, confirmando estudos anteriores de Pereira (1997, 2008) e Pereira et al. (1996, 2004). Pereira & Pinto (1999) identificaram, sequencialmente, os seguintes locais: recreios, sala de aula, corredores, cantina.

Verificamos, desta forma, que, de um modo geral, os locais onde a supervisão dos adultos é menos eficaz, são os mais referidos na ocorrência de situações de *bullying*.

5.3 Fatores ambientais

Segundo Pereira (2006), baseando-se nos estudos de Marques et al. (2001) e de Pereira et al. (2002), “os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao *bullying*” (p. 50).

Funk (2001), citado por Veiga (2007), refere que a inexistência de atividades estruturadas e o mau clima geral são fatores que propiciam a ocorrência de vitimizações.

Pode existir uma relação entre essas condutas violentas e as atitudes face à escola, as relações familiares, as relações com os pares, o consumo de substâncias, a saúde mental, fatores sociais ou expectativas quanto ao futuro.

Stephenson & Smith (1991) e Elliot (1994), referidos por Beane (2011), identificaram um conjunto de fatores relacionados com o ambiente escolar que podem contribuir para a ocorrência de situações de *bullying* nas escolas.

Beane (2006) identifica os seguintes fatores ambientais que considera facilitadores de *bullying*:

- insuficiente supervisão das crianças e adolescentes;
- chantagem emocional;
- comportamentos agressivos em casa;
- punição física muito severa;
- pares abusivos;
- feedback negativo constante;
- expectativa de hostilidade;
- escolas com muitos alunos;
- turmas muito grandes;
- ausência de regras disciplinares claras.

De um modo geral, Beane realça a importância da qualidade da supervisão e do clima social existente na escola. Este autor destaca também a necessidade de se estabelecerem expectativas comportamentais elevadas e de se promoverem ambientes escolares acolhedores.

5.4 A vítima – *bullied*

De acordo com Olweus (1993), considera-se vítima o aluno que é sujeito durante um período de tempo prolongado a ações que lhe causam desconforto cometidas por um ou mais colegas.

Pereira, Silva & Nunes (2009) consideraram vítimas de *bullying*, nos estudos realizados, os alunos que foram alvo de vitimação três ou mais vezes. Apesar de qualquer aluno poder ser vítima de *bullying*, existem alguns fatores que aumentam a probabilidade de ser alvo de agressões deste tipo.

Para Beane (2006), “as crianças são vítimas de *bullying* devido à sua aparência física, aos seus maneirismos, ou simplesmente porque não encaixam” (p. 14), como é o caso das crianças portadoras de deficiência ou doença crónica. Este autor destaca também que as vítimas são, por vezes, crianças demasiado protegidas pelos pais. O mesmo autor refere, ainda, que as crianças mais talentosas e as mais populares também são alvo dos *bullies*, indiciando, neste caso, um sentimento de inveja.

Pereira (2006) destaca que as crianças das classes sociais extremas (mais elevada e a mais baixa) são mais propensas a situações de vitimação. Esta autora confirmou estudos de Whitney & Smith (1993), segundo os quais os rapazes são mais vitimizados do que as raparigas. Esta prevalência nos rapazes é indicada, também pela maioria dos estudos nacionais e internacionais.

As consequências para as vítimas podem perdurar no tempo. Pereira & Pinto (1999) referem que ser vítima deixa marcas negativas durante a exposição ao *bullying*, que se podem fazer sentir a longo prazo.

Beane (2006) refere que, a curto prazo, as vítimas podem sentir-se assustadas e solitárias, enquanto, a longo prazo, podem desenvolver sentimentos de inferioridade.

Pereira (2006) afirma que estas crianças ficam isoladas e sem amigos, podendo mais facilmente ser rejeitadas e agredidas. Esta autora refere que Parker & Asher (1987) alertam que para as consequências do *bullying* na adolescência e na idade adulta, podendo levar a problemas de ajustamento.

Pereira & Pinto (1999) lembram que, em alguns casos, a vitimização pode mesmo levar ao suicídio.

5.5 O agressor – *bully*

Carvalhosa, Lima & Matos (2001), baseando-se na definição de Boulton & Smith (1994), consideram que o agressor implica com frequência com os outros, bate-lhes, arrelia-os ou faz-lhes coisas desagradáveis sem razão aparente.

Segundo Pereira, Silva & Nunes (2009), os agressores apresentam perfis diversos: uns podem ser violentos, outros manipuladores. As mesmas autoras defendem que o protótipo de agressor encorpado e forte fisicamente não corresponde totalmente à realidade, uma vez que os agressores podem ser pessoas atenciosas que manipulam os outros para alcançar os seus objetivos (e.g. roubar, extorquir).

Para Beane (2006), os agressores precisam de sentir que têm poder e satisfazem essa necessidade através da intimidação aos colegas. De acordo com o mesmo autor, o que distingue os *bullies* “de uma criança que ocasionalmente provoca alguém é o padrão repetido de intimidação física ou psicológica” (p. 13). Beane (2011) afirma que, por vezes, os *bullies* são crianças impulsivas e que quando maltratam os colegas não pensam nas consequências. Este autor, nessa obra refere, ainda, que estes jovens querem exercer poder e dominar os outros.

A forma como as crianças encaram a escola parece ter bastante influência no surgimento de *bullies*. Pereira, Silva & Nunes (2009), baseando-se em trabalhos próprios e de outros investigadores, associam o insucesso escolar dos alunos à

probabilidade de estarem envolvidos em situações de *bullying* seja como agressores, seja como vítimas. Pereira (2006) destaca, ainda, que quantas mais reprovações tiver uma criança mais probabilidade tem de ser agressora. Por outro lado, Carvalhosa, Lima & Matos (2001) concluíram que comparativamente com os alunos que não se envolvem, os agressores têm uma relação menos positiva face à escola e apresentam expectativas mais fracas quanto ao futuro.

Relativamente ao sexo, como no caso das vítimas, também os agressores podem ser de ambos os sexos. Pereira, Silva & Nunes (2009), baseando-se em Jankauskiene et al. (2008), Nansel et al. (2001), Olweus (1993) e Pereira (2008), afirmam que os rapazes vitimizam mais que as raparigas. Estas autoras distinguem as agressões cometidas pelos rapazes, que são mais físicas, das que são cometidas pelas raparigas, que usam mais a agressão indireta, espalhando rumores, excluindo do grupo ou divulgando histórias humilhantes.

Pereira & Pinto (1999) destacam as seguintes características dos agressores: têm a intenção de magoar; manifestam satisfação quando causam mal; não apresentam sentimento de culpa; são provocadores; muitas vezes provêm de um meio familiar violento; não têm empatia pelo outro.

Pereira (2006) realça, igualmente, que “os comportamentos desviantes ou perturbações de conduta vão permanecer ou agravar-se ao longo dos anos” (p. 47).

No mesmo sentido, Beane (2006) afirma que 25% dos adultos, aos 30 anos, que foram identificados como *bullies* em crianças, têm cadastro, comparativamente com 5% no geral. Corroboram desta opinião Griffin (1999) e Pereira et al. (1994), referidos por Carvalhosa, Lima & Matos (2001), ao afirmarem que os provocadores têm mais probabilidade de se «envolverem na delinquência e na violência».

Beane (2006) alerta que “depois de adquirirem comportamentos de *bullying*, as crianças não os abandonam com facilidade à medida que crescem” (p. 9).

Assim, os *bullies* devem merecer a atenção da escola não só pelo mal que provocam nas vítimas, mas também pelos efeitos que este tipo de conduta terá no futuro destes jovens.

5.6 Bullies vs bullieds

Como já vimos, anteriormente, os perfis de agressores e vítimas são diversificados, podendo qualquer criança ou jovem assumir qualquer um dos papéis. Em certas circunstâncias, alguns alunos podem mesmo assumir estar envolvidos em situações de *bullying* como vítimas e como agressores. Noutras situações, os alunos

que violentam os colegas são coagidos por outros para terem esse tipo de comportamentos.

No entanto, em diversos estudos existentes sobre a temática, são enunciadas características dos agressores e das vítimas. Apresentamos a comparação que nos é proposta por Ramirez (2001, p. 114) e adaptada para este estudo.

Característica	Agressor	Vítima
Características Físicas		
Idade	Superior à média do grupo	Conforme a média do grupo
Número	São mais que as vítimas	São menos que os agressores
Sexo	Na maioria rapazes	Na maioria rapazes
Aspeto físico	Fortes	Fracos
Características académicas		
Rendimento escolar	Baixo	Médio-baixo
Atitude para com a escola e o professor	Negativa	Passiva
Clima sociofamiliar		
Autonomia	Alta	Baixa
Controlo	Escasso	Alto
Conflitos	Alto	Médio
Organização	Alta	Alta
Características da personalidade		
Agressividade	Alta	Média
Ansiedade	Alta	Alta
Timidez	Baixa	Alta
Acatamento de normas	Baixo	Médio
Provocação	Alta	Baixa
Sinceridade	Alta	Baixa
Retraimento	Baixo	Alto
Psicose	Médio-alta	Baixa
Neurose	Médio-alta	Médio-baixa
Extroversão	Média-alta	Moderada
Autoestima	Alta	Moderada
Autocontrolo	Baixo	Médio
Importância sócio escolar		
Rejeição	Alta	Muito alta
Agressividade	Alta	Média-baixa
Estudo	Muito baixo	Médio-baixo
Aceitação	Moderada	Muito baixa
Relações	Alta	Muito baixa

Quadro n.º 2 - Perfil psicossocial dos alunos agressores e das suas vítimas

5.7 A testemunha

Para além de agressores e vítimas, o *bullying* envolve também outras crianças e jovens que presenciam os atos, mas são normalmente incapazes de atuar, por receio de serem alvo de represálias. Para Cowie (1998), citada por Pereira & Pinto (1999), algumas crianças que presenciam situações de vitimação, como não são capazes de ajudar, também sofrem.

Pereira, Silva & Nunes (2009) destacam que o *bullying* também tem efeitos negativos sobre as crianças que observam essas práticas. No mesmo sentido, Haber & Glatzer (2009) afirmam que o *bullying* implica graves consequências a curto e longo prazo para todos os envolvidos, incluindo os observadores.

5.8 Sinais de alerta

A gravidade deste problema exige que todos (pais, professores, funcionários, alunos) estejam com a máxima atenção de modo a identificar situações de *bullying*. No entanto, segundo Pereira & Pinto (1999), mais de metade das vítimas não contam nem aos pais nem aos professores, seja por a situação ser esporádica, por os pais apenas valorizarem o sucesso educativo ou não terem tempo para os ouvir. Estas autoras referem que, quando os casos são mais graves, as vítimas partilham principalmente com um amigo ou amiga.

A identificação de situações de vitimização não é fácil, porque, muitas das vezes, as vítimas não o dizem e, por outro lado, porque os sinais podem ter outras origens. Todavia, Pereira & Pinto (1999) discriminam alguns sintomas que podem ser importantes na deteção de casos de *bullying*. Assim, estas autoras referem: as dores de cabeça persistentes; a recusa de ir à escola; desculpas sucessivas que justifiquem não ir à escola; expressão de tristeza; saídas frequentes mais cedo das aulas no último tempo; decréscimo do rendimento escolar; perda de peso.

Alexander (2007) acrescenta as insónias e pesadelos, as desordens alimentares, a perda de interesse pelos *hobbies*, as mudanças de humor, as explosões de fúria, os comportamentos destrutivos ou autodestrutivos, os momentos de apatia e depressão e a hipersensibilidade às críticas.

De um modo geral, podemos considerar como sinais de alerta alterações de comportamento e sinais de violência como ferimentos, hematomas, roupas sujas ou rasgadas.

6. Insucesso escolar

O insucesso escolar constitui uma temática premente no seio do sistema educativo, seja a nível macro, meso ou micro. Falamos de insucesso escolar quando um aluno não consegue adquirir as competências previstas nos currículos escolares. No relatório Euridyce (1995), o insucesso escolar é visto como “a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo escolar” (p. 47).

O insucesso escolar pode ter várias origens. Apesar de as causas serem maioritariamente apontadas para os alunos, a organização das escolas e as políticas

educativas também podem favorecer o insucesso. O insucesso escolar repetido pode conduzir ao abandono escolar, saindo os alunos do sistema educativo sem a aquisição das competências escolares definidas através dos programas ou currículos, estabelecidos a nível central.

De acordo com Benavente (1990), o insucesso escolar foi entendido de várias formas ao longo dos tempos. Assim:

- até final dos anos 60, do séc. XX, o sucesso/insucesso era explicado essencialmente pelas capacidades dos alunos;
- desde finais da década de 60, até à década de 70, do séc. XX, desenvolveu-se uma teoria de base sociológica, em que a origem social e consequente «bagagem cultural» era vista como determinante;
- a partir dos anos 70, do séc. XX, o papel da escola e a sua obrigação de diversificar e diferenciar são consideradas fundamentais para a redução do insucesso escolar;
- a partir dos anos 80, do séc. XX, as causas do insucesso escolar são procuradas em processos anteriores, de modo a atuar precocemente, evitando o abandono escolar.

O insucesso escolar está também muitas vezes relacionado com o desinteresse que os alunos manifestam pelas matérias escolares. Essa desmotivação, aliada à pouca valorização da escola poderão conduzir a situações de conflito que podem ocorrer entre os alunos com este perfil e os restantes membros da comunidade educativa.

7. Enquadramento legislativo, projetos e programas

No âmbito do nosso estudo, pretendemos identificar o enquadramento legislativo, bem como alguns programas e projetos propostos pelo Ministério da Educação ou por outras entidades que se relacionassem com a temática em estudo – o conflito escolar. Verificámos que as medidas/projetos/programas propostos não são abundantes.

7.1 Educação para a cidadania – evolução ao longo dos tempos

Decidimos centrar a nossa pesquisa na área da educação para a cidadania, onde encontrámos, de facto, alguma matéria para análise. Assim, antes de nos debruçarmos sobre esses tópicos, julgamos conveniente, enquadrar, de forma sucinta, a educação para a cidadania ao longo dos tempos.

A convivência entre os humanos evoluiu ao longo da história da Humanidade, de acordo com os contextos histórico-culturais. As regras, as normas, as leis ditaram a forma como as relações interpessoais se deveriam estabelecer. As situações de conflito foram, assim, sendo prevenidas e resolvidas. O conceito de cidadania surge, desta forma, intimamente ligado a cada época, a cada local. De um conceito mais restrito na Grécia antiga, passando por um suave alargamento no domínio romano até aos nossos dias em que o conceito envolve não só uma componente política, mas também uma componente relacionada com os valores e com os direitos humanos. Contudo, foram a Revolução Inglesa (1688), a Revolução Americana (1774-1776) e, sobretudo, a Revolução Francesa (1789) que tornaram a temática da cidadania emergente nos sistemas políticos e educacionais. Constitui um marco histórico a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), precursora da atual Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Em relação aos direitos específicos das crianças, devemos destacar a Declaração de Genebra sobre os Direitos das Crianças (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU, em 1989, e ratificada por Portugal, em 1990.

Em termos educacionais, devemos destacar Dewey (1859-1952) que defendia que a escola deveria contribuir para o desenvolvimento moral e social dos jovens. A influência deste pedagogo não se restringiu aos Estados Unidos da América e galgou o Atlântico, influenciando, com o seu ideal de escola democrática e de escola para a cidadania, as conceções sobre a educação moral e cívica, bem como os pedagogos europeus do movimento Educação Nova. Em Portugal, defenderam essa corrente, entre outros, Adolfo Lima (1874-1943), António Faria de Vasconcelos (1880-1939), Álvaro Viana de Lemos (1881-1972) e, sobretudo, António Sérgio (1883-1969).

Segundo Santos & Gonçalves (2005), em Portugal o interesse pela temática da cidadania remonta à revolução liberal. Assim, na Primeira República, a educação moral e cívica constava do ideário republicano. Estas autoras referem ainda que “com a implementação da República, a educação cívica irá tornar-se nuclear no projecto político dos pedagogos republicanos” (p. 1445).

Por outro lado, Pintassilgo (1998) refere que a educação cívica, nesse tempo, “tornava-se assim um instrumento indispensável com vista à estabilização de um regime cujas bases ainda não estavam seguras. A obtenção do *consensus* republicano era, pois, uma questão vital” (p. 115). Porém, a partir de 1926, com o movimento da Revolução Nacional, e, principalmente, a partir de 1933, com a instauração do Estado Novo, assistiu-se, progressivamente, à sua substituição pela formação moral e religiosa, o que viria a manter-se até 1974. Com o eclodir dos ideais

democráticos do 25 de Abril, surgiram, novamente as preocupações com a formação dos jovens na área da cidadania e dos valores da democracia.

7.2 Educação para a cidadania – enquadramento legislativo

A Constituição da República Portuguesa, instituída após o 25 de Abril de 1974, veio consolidar o direito à educação. Assim, no art.º 43.º, garante-se a liberdade de aprender e ensinar. Por outro lado, no art.º 73.º – Educação Cultura e Ciência – estabelece-se que “Todos têm direito à educação e à cultura” (n.º 1) e que

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. (n.º 2)

No pós 25 de Abril de 1974, apareceram algumas inovações curriculares como o “Serviço Cívico Estudantil” para os alunos que concluíam o ensino secundário ou a “Educação Cívica Politécnica” que constava dos planos curriculares do 7.º Ano. Esta nova área curricular surgia como uma área interdisciplinar na qual se pretendia o empenhamento cívico dos alunos e dos professores, bem como dos pais e de membros da comunidade local. A “Educação Cívica Politécnica” viria a ser suspensa pelo Despacho n.º 268/76, de 26 de agosto, perdendo-se, assim, uma oportunidade de ligação da escola à comunidade em torno de problemas de cariz social.

Seguiu-se um período (1976-1986), em que a educação para a cidadania estava, pelo menos de forma explícita, praticamente ausente dos currículos portugueses. Em 1984, esboçou-se uma tentativa de criar uma disciplina/área curricular que se debruçasse sobre a educação cívica. O Despacho n.º 90/ME/84, de 8 de maio, alertava para essa necessidade e previa a entrada em vigor dessa disciplina nos ensinos básico e secundário, no ano letivo 1985-1986. Contudo, estando em elaboração uma nova lei de bases do sistema educativo, o Ministério da Educação entendeu que essa tarefa não era prioritária. Os trabalhos de alguns investigadores, que denunciaram a quase ausência da educação para a cidadania nos currículos escolares, foram determinantes para a definição de alguns princípios relacionados com a cidadania na LBSE, publicada em 1986.

Assim, no atual texto da LBSE, podemos ver essa orientação:

- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. (n.º 4, art.º 2.º - Princípios Gerais)
- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (n.º 5, art.º 2.º - Princípios Gerais)

A LBSE institui também que o sistema educativo se deve organizar de forma a:

- Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico. [alínea b), art.º 3.º - Princípios Organizativos]
- Assegurar a formação cívica e moral dos jovens. [alínea c), art.º 3.º - Princípios Organizativos]

Posteriormente, a Reforma Curricular de 1989 institui a Formação Pessoal e Social nos currículos escolares. Notava-se a influência das correntes de origem norte-americana da “clarificação de valores”, do “desenvolvimento moral”, de Kohlberg, e da “educação para o carácter”. Os principais defensores da “educação para o carácter”, entre os quais destacamos, Thomas Lickona, justificavam a sua necessidade pelo diagnóstico que faziam da sociedade, nomeadamente: “alguns comportamentos juvenis como a violência, o roubo e a crueldade para com os colegas, o desrespeito pela autoridade, o abuso e precocidade sexual, os comportamentos auto-destrutivos, o excesso de individualismo e materialismo” (Lickona, 1991, citado por Torres Bento, 2001, p. 141).

Contudo, foi apenas em 2001, com a Reorganização Curricular que a Educação para a Cidadania foi consagrada como área transversal, tendo sido criado um espaço próprio para o desenvolvimento cívico dos alunos – a área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Volvidos 10 anos, assistimos a uma certa inversão de rumo, uma vez que, apesar de se manter a educação para a cidadania com carácter transversal, é eliminada a área de Formação Cívica, deixando, porém, uma certa margem de autonomia às escolas para, no âmbito da “oferta complementar”, trabalhar essa temática se for essa a orientação decidida pelos respetivos órgãos de gestão.

7.3 A educação para a resolução de conflitos a partir da publicação da LBSE

Depois de uma abordagem genérica à educação para a cidadania, em seguida, vamos centrar-nos nas medidas encetadas a partir da publicação da LBSE, em 1986, procurando focar-nos mais especificamente na resolução de conflitos na escola.

7.3.1 Reforma Educativa – 1989

A Reforma Educativa instituída pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, devolveu a atenção do Estado à educação para a cidadania. Destacamos a criação da área de Desenvolvimento Pessoal e Social, prevista no art.º 7.º, a que é dada, numa primeira instância, um carácter transversal, como podemos ver no número 1:

Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

Esta transversalidade é reafirmada no art.º 9.º.

Por outro lado, é criada a disciplina de Formação Pessoal e Social a oferecer em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa (n.º 2 – art.º 7.º).

É criada, igualmente, uma área curricular não disciplinar – a Área-Escola, cujos objetivos eram: “a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos” (n.º 2, do art.º 6.º).

De forma indireta, constituem um espaço propício para o desenvolvimento de relações interpessoais e, conseqüentemente onde se vive e convive com os conflitos, as actividades de complemento curricular previstas no art.º 8.º. Dessas actividades, podemos destacar as do Desporto Escolar, por possuírem um regulamento próprio. Ao desporto escolar, cujo regulamento foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, é também atribuída uma função no âmbito da educação social e moral. Pode ler-se nesse regulamento que

(...) o desporto escolar deve promover a saúde e a condição física, bem como a educação moral, intelectual e social da juventude portuguesa, no respeito absoluto pelo direito à individualidade e à diferença, partindo do princípio de que a actividade desportiva do jovem deve servir exclusivamente a sua educação, sem parcialismo e sem verdadeiro espírito de cooperação. (Nota Introdutória)

Nos diversos programas do Desporto Escolar, podemos também ver como princípio, o “estabelecimento de um clima de boas relações interpessoais” (Programa

do Desporto Escolar 2004-2005); promover a “inclusão e integração social (...) combate ao insucesso e abandono escolar” (Programa do Desporto Escolar 2009-2013) ou “(...) complementar a sua formação integral como cidadãos” (idem).

7.3.2 Reorganização Curricular – 2001

Em 2001, procede-se a uma reorganização curricular estatuída, no ensino básico, pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

No art.º 3.º, alínea d), refere-se a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”. Essa transversalidade da educação para a cidadania é reafirmada no art.º 6.º (Formações transdisciplinares).

De acordo com Amaro et al. (2001), a educação para a cidadania, definida no Currículo Nacional deve ser integrada nos projetos curriculares de escola e de turma, adequando-se ao contexto em que a escola se insere, com os seus problemas e dificuldades específicas.

Por outro lado, no Cap. II, art.º 5.º, n.º 3, alínea c), é preconizado “o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental do processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes”.

No plano curricular previsto no Decreto-Lei n.º 6/2001, a Formação Pessoal e Social engloba as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e a Educação Moral e Religiosa. Neste bloco é, ainda, dada à escola a possibilidade de gerir, de acordo com o seu projeto educativo, um bloco de 45 minutos em cada ano de escolaridade dos 2.º e 3.º ciclos.

Neste decreto-lei, foram mantidas as atividades de complemento curricular que consideramos de grande valor para uma convivência pacífica na escola e, como já foi anteriormente referido, criada a área não disciplinar de Formação Cívica. Consideramos também que a criação das áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto e Estudo Acompanhado, pelas metodologias preconizadas constituíam, igualmente, oportunidades para o desenvolvimento das relações interpessoais e consequentemente para prevenir e lidar com os conflitos escolares.

Ao contrário do que acontecia com o plano curricular definido pelo Decreto-Lei n.º 286/89, parece-nos que a reorganização curricular, encetada a partir de 2001, proporcionava às escolas oportunidades para abordar a gestão de conflitos. A educação para a cidadania, sendo uma área transversal abrangia os docentes das diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. Por outro lado, nas áreas curriculares não disciplinares podiam ser desenvolvidas metodologias ativas e dinâmicas adequadas à gestão de conflitos e à prevenção dos mesmos. A Formação Cívica constituía uma área cujo currículo, por ser aberto, podia dedicar à gestão de

conflitos algum tempo. Igualmente importante é o facto de esta área curricular não disciplinar ser atribuída ao diretor de turma que, como coordenador dos trabalhos da turma, os alunos, por norma, ouvem e respeitam.

7.3.3 Revisão da estrutura curricular – 2012

Em 2012, procedeu-se a uma nova revisão da estrutura curricular, através do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Este diploma anuncia o aumento de autonomia das escolas, dando maior margem de liberdade na escolha de ofertas formativas e de flexibilização das cargas curriculares.

Assim, estipula-se no preâmbulo que “a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares”, sendo dada a “possibilidade de criação de ofertas complementares” nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Na alínea m), do art.º 3.º (Princípios orientadores), determina-se o “reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória”.

O art.º 12.º do referido decreto-lei determina como são organizadas essas «componentes curriculares complementares». Assim, no n.º 1 do art.º 12.º, estabelece-se que essas componentes devem contribuir para “a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras”, podendo a carga curricular ser flexível. Compete ao conselho pedagógico, nos termos da alínea d), art.º 3.º, do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de julho, estabelecer os currículos dessa oferta complementar, sendo a forma de organização da competência do diretor, que para tal deverá ouvir o conselho pedagógico.

De igual forma, no art.º 15.º (Formação pessoal e social dos alunos) estabelece-se que devem ser desenvolvidos projetos e atividades para a promoção da formação pessoal e social dos alunos, entre outras, ao nível da educação cívica.

Por outro lado, no n.º 6, do art.º 20.º, determina-se, ainda, que as escolas devem, em complemento das atividades curriculares organizar e realizar ações no âmbito da educação para a cidadania.

Por fim, no art.º 21.º, em que se estabelecem algumas medidas e ações a desenvolver no âmbito da promoção do sucesso escolar, propõe-se, na alínea e) do n.º 1, que se devem “desenvolver ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e de comportamentos de risco”.

7.4 Programas e projetos

Até agora, abordámos a educação para a cidadania numa perspetiva global, ao nível das políticas educativas implementadas após o 25 de Abril de 1974. Todavia, outras condições foram criadas, através de projetos e programas, criados e geridos no seio de diversos ministérios.

Algumas dessas iniciativas situam-se no campo da intervenção perante situações de violência, enquanto outras assumem um carácter mais preventivo.

7.4.1 Programa Escola Segura

O Programa Escola Segura teve origem num protocolo celebrado em 1992 entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação. Inicialmente, este programa abrangeu apenas algumas escolas consideradas prioritárias em função de estudos previamente realizados. Eram escolas carenciadas ao nível de meios humanos e materiais, que apresentavam problemas ao nível da segurança.

A partir de 1996, foram criadas equipas especializadas na Polícia de Segurança Pública (PSP) e na Guarda Nacional Republicana (GNR), a quem foram atribuídas funções de vigilância das áreas escolares.

Em 2005, através do Despacho Conjunto n.º 105-A/2005, de 2 de fevereiro, foram definidos os objetivos prioritários desse programa, bem como os princípios estratégicos e a estrutura organizacional. Este despacho foi objeto de reavaliação e, em 19 de dezembro de 2006, foi publicado o Despacho n.º 25650/2006, que ainda se mantém em vigor.

Este programa pretende constituir-se como “um instrumento de actuação preventiva, que visa reduzir ou erradicar as situações de violência e insegurança nas escolas e meio envolvente” (texto introdutório). Pretende, igualmente, fomentar “iniciativas e projectos direccionados para a promoção de valores de cidadania e de civismo no meio escolar, tendo em vista um desenvolvimento harmonioso por parte das crianças e jovens” (idem).

De acordo com o texto publicado, em anexo, ou seja no regulamento, determina-se que:

O Programa constitui um modelo de actuação pró-activo, centrado nas escolas, que visa garantir a segurança, prevenindo e reduzindo a violência, comportamentos de risco e incivilidades, bem como melhorar o sentimento de segurança no meio escolar e envolvente, com a participação de toda a comunidade. (n.º 1, do art.º 2.º)

O Programa assenta numa lógica de intervenção, mas também numa perspetiva preventiva, como podemos constatar nos objetivos definidos no respetivo regulamento (art.º 3.º), dos quais destacamos:

- Fomentar o civismo e a cidadania, contribuindo deste modo para a afirmação da comunidade escolar enquanto espaço privilegiado de integração e socialização. [alínea b)]
- Diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança das escolas. [alínea c)]
- Determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de comportamentos de risco e ou de ilícitos nas escolas e nas áreas envolventes. [alínea d)]
- Promover, de forma concertada com os respectivos parceiros, a realização de ações de sensibilização e de formação sobre a problemática da prevenção e da segurança em meio escolar, destinadas às forças de segurança, pessoal docente e não docente e demais elementos da comunidade educativa e à opinião pública em geral. [alínea e)]

Numa entrevista a Barros (2001), o Coronel Jorge Pacharro, coordenador deste programa, nessa época, afirmava que o Programa Escola Segura “não está vocacionado especificamente para a violência, mas sim para a prevenção das causas que podem conduzir à mesma” (p. 39). Por outro lado, afirmava também que “aquilo que se pretende, acima de tudo, é contribuir para criar um clima de harmonia e tranquilidade na escola e na área envolvente” (idem). Fazendo uma síntese dos objetivos deste programa, Barros refere, nesse artigo, que se procura a criação de uma «cultura de segurança», principalmente para os alunos, através da prevenção, da orientação e do acompanhamento.

7.4.2 Promoção do Sucesso Educativo

Após a publicação da LBSE, em 1986, a preocupação com o sucesso educativo esteve presente, pelo menos, nos discursos e normativos legais. Assim, podemos identificar diversas iniciativas.

Em 1987, através da Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de dezembro, foi criado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (**PIPSE**). Este programa pretendia reduzir a taxa de insucesso escolar, através da criação de condições propícias para o efeito.

Este programa viria a ser substituído pelo **PEPT 2000**, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto. Nessa resolução, verificamos que o principal objetivo é:

mobilizar vontades e rendibilizar recursos para o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos, criando uma cultura de escolarização prolongada e qualificante, propiciadora, nas décadas vindouras, da formação de cidadãos melhor dotados para enfrentar, com competência, responsabilidade e civismo, os desafios postos pelas sociedades modernas. (Texto introdutório)

Em 1999, numa adequação do PEPT 2000 ao 1.º ciclo do ensino básico, surge o **Projeto ALFA**, cujo regulamento foi aprovado pelo Despacho n.º 10322/99, de 26 de maio.

Em 1988, são institucionalizadas, através do Despacho n.º 119/88, de 15 de julho, as **escolas de intervenção prioritária**. As escolas-alvo deste programa deveriam ser “frequentadas por número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência” [alínea b), do art.º 1.º] e aquelas em que se verificasse “um insucesso escolar sistemático” [alínea c), do Art.º 1.º].

Através do Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho, é criado o Sistema de Incentivos à Qualidade de Ensino (**SIQE**). Pretendia-se melhorar a qualidade da educação. Na medida 2 - “Inovar Educando, Educar Inovando” - eram apoiados projetos centrados nas escolas, enquanto a medida 5 previa o apoio a projetos educativos e pedagógicos em áreas de intervenção prioritária.

Em 1998, o **Programa Boa Esperança**, no âmbito da ação do Instituto de Inovação Educacional (IIE), criado pelo Despacho n.º 6366/98, de 17 de abril, propõe-se num horizonte temporal de 3 anos apoiar boas práticas, com vista à sua consolidação, estudo e disseminação.

Tendo em conta que muitos dos conflitos escolares que ocorrem derivam de alguma inadaptação dos alunos à escola, podemos também considerar como projetos proporcionadores de condições para a redução de conflitos, os que se relacionam com a criação de condições favoráveis à aprendizagem de alunos com perfis próprios.

Em 1997, foi instituído, em regime experimental, o projeto de **Gestão Flexível do Currículo**, instituído pelo Despacho n.º 4848/97, de 7 de julho, aplicado em 34 estabelecimentos de educação e ensino. Posteriormente, em 14 de maio de 1999, foi publicado o Despacho n.º 9590/99, que revogou o anterior despacho e estipulou as condições em que as escolas se poderiam candidatar. O desenho curricular previsto comportava as áreas de Estudo Acompanhado, Projeto Interdisciplinar e de Educação para a Cidadania. De referir que este projeto viria a estar na base da reorganização curricular instituída em 2001.

Na sequência de diversos programas dispersos, centrados principalmente nos centros de emprego e formação profissional, surgiu em 2002, através do Despacho

Conjunto n.º 279/2002, de 22 de dezembro, posteriormente alterado pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, a regulamentação dos **Cursos de Educação e Formação** (CEF) destinados a jovens entre os 15 e os 18 anos que apresentam insucesso escolar e estão em risco de abandono escolar. Estes cursos destinam-se a jovens com um percurso escolar irregular que já acumularam algumas retenções e que, por vezes, se mostram desadaptados na organização escolar normal. São frequentemente alunos que apresentam problemas comportamentais e que manifestam dificuldades na gestão de conflitos. Estes cursos são organizados em quatro componentes: componente de formação sociocultural; componente de formação científica; componente de formação tecnológica; componente de formação prática. Na componente de formação sociocultural, encontramos a disciplina de Cidadania e Mundo Atual, englobada na área de competência Cidadania e Sociedade.

O programa **Mais Sucesso Escolar** foi criado pelo Ministério da Educação em 2009 como medida de combate ao insucesso escolar para apoiar projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares, visando, assim, a melhoria das condições organizacionais de ensino e aprendizagem, a melhoria dos resultados escolares e o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação inter-escolas. Apresenta 3 tipologias: TurmaMais, Fénix e Híbrida. Cada uma destas tipologias é supervisionada por uma instituição de ensino superior (Universidade de Évora, Universidade Católica e Universidade de Lisboa, respetivamente). Este projeto iniciou-se no ano letivo 2009-2010, abrangendo 123 escolas e cerca de 12000 alunos. No ano letivo 2010-2011, o número de escolas (114) e de alunos (cerca de 10800) decresceu, uma vez que algumas escolas (cerca de 7%) não conseguiram atingir as metas a que se propuseram.

7.4.3 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Devemos também destacar a criação dos **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária** (TEIP), através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996. Posteriormente, foi criado através do Despacho n.º 10430/98, de 3 de junho, o respetivo conselho de acompanhamento. Em 2008, surge o segundo programa de territórios educativos de intervenção prioritária, regulamentados através do Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro de 2008, no qual podemos ler:

Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o

abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta. (Texto introdutório)

Na linha da anterior legislação, são objetivos centrais deste programa:

- A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa;
- A progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos - incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil - com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;
- A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural. (Texto introdutório)

No Art.º 6.º, são definidas as áreas de ação prioritárias, que se enquadram numa lógica de promoção do sucesso educativo e de combate ao absentismo e ao abandono escolar. É preconizada a diversificação das ofertas educativas e pretende-se que cada escola fixe áreas de intervenção e medidas adequadas ao seu contexto. No âmbito do nosso trabalho, destacamos as seguintes áreas:

- Educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural. [subalínea ii), da alínea c)]
- Identificação dos mecanismos de acompanhamento de projectos. [subalínea iii), da alínea c)]
- Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de actividades dentro e fora da escola. [subalínea v), da alínea c)]

Este programa assenta numa adequação à realidade local através de um projeto educativo consentâneo com as reais necessidades. Constitui-se como fator facilitador a fixação do corpo docente nos TEIP, uma vez que como Silva (2001) afirma “a má imagem da escola dada por situações de violência, indisciplina e insucesso leva a que muitos candidatos (professores) não escolham estas escolas – as escolas difíceis” (p. 44).

Recentemente, no âmbito da análise aos *rankings* relativos aos exames nacionais, em declarações ao jornal Público, de 13 de outubro de 2012, o diretor do Agrupamento de Escolas de Resende, Manuel Tuna, reconhece a importância deste projeto, uma vez que permite às escolas a mobilização de mais recursos para a motivar os alunos e realizar um acompanhamento mais individualizado dos mesmos.

7.5 Programa Escolhas

O **Programa Escolhas** foi criado em 2001, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro, com o objetivo de prevenir a criminalidade e promover a inserção de jovens de bairros problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Em 2003, alargou-se o seu raio de ação a todo o país, contando, atualmente, com 4 fases de implementação (2001, 2004, 2007 e 2010). Trata-se de um programa que:

visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.
(in <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>)

Para a conceção, planeamento e avaliação dos projetos, constitui-se um consórcio que pode envolver diversas instituições (escolas, IPSS, autarquias,...). Desta forma, as escolas abrangidas beneficiam de uma estrutura de apoio para combater problemas diversos, entre os quais podemos incluir problemas relacionados com as interações pessoais.

O Programa Escolhas de 4.ª Geração (2010-2012) manteve a sua missão, procurando a inclusão social de crianças e jovens oriundas de contextos socioeconómicos mais vulneráveis. As áreas prioritárias de intervenção são: a inclusão escolar e educação não-formal; a formação profissional e a empregabilidade; a dinamização comunitária e cidadania; a inclusão digital; o empreendedorismo e capacitação.

Das ações previstas no art.º 4.º da Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho, na Medida I, destacamos:

- Atividades de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso escolar, a realizar dentro ou fora da escola, através do desenvolvimento de competências pessoais, escolares e sociais por via da educação formal e não formal. [alínea c)]
- Co-responsabilização das famílias no processo de supervisão parental visando o sucesso escolar e a transição para a vida activa. [alínea d)]

Na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012, de 9 de agosto e através do Despacho Normativo n.º 17/2012, 16 de agosto, este programa (5.ª Geração) foi renovado para o horizonte temporal 2013-2015. Com algumas *nuances* terminológicas, o atual despacho normativo mantém os objetivos, bem como a organização do programa.

7.6 Gestão e organização escolar

Em termos organizativos, foi produzida legislação e foram promovidos projetos que ao conferirem maior autonomia às escolas, podiam também proporcionar condições para a gestão de conflitos e/ou tratamento desta temática.

A gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário a partir de 1991, regeu-se pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, embora algumas escolas tenham mantido durante alguns anos a organização prevista em normativos anteriores. Apesar de o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, consagrar a autonomia das escolas, foi com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que foi, de facto, atribuída alguma autonomia às escolas em termos organizativos e de definição das linhas orientadoras da sua ação. Ao definir como instrumentos de autonomia o PE, o RI e o PAA, no seu art.º 3.º, este decreto proporciona às escolas algumas condições para adequar a sua atuação ao contexto em que se inserem.

Por sua vez o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, permitia às escolas a criação de estruturas de orientação educativa, adequadas ao contexto. Este diploma previa, igualmente, a figura de professor tutor para acompanhamento de alunos com perfis cognitivos e/ou comportamentais específicos. Ao professor tutor estavam atribuídas no n.º 3, do art.º 10.º, desse decreto regulamentar as seguintes competências:

- a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;
- c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.

Este decreto regulamentar previa ainda outras atividades de coordenação, dando, assim, alguma autonomia às escolas para a implementação das medidas adequadas à resolução dos problemas específicos do contexto em que se inserem.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril mantém as mesmas orientações, apesar de se proclamar o aumento da autonomia das escolas, passando-se o mesmo com o recentemente publicado Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Julgamos que a regulamentação e implementação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) veio proporcionar às escolas condições organizativas favoráveis à gestão e resolução de conflitos. Estes serviços foram criados pelo Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, de acordo com o que estava previsto no art.º 11.º, do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. No art.º 3.º deste decreto, são definidas as atribuições dos SPO, pretendendo-se “o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade.”

No âmbito da temática em estudo, destacamos as seguintes atribuições dos SPO:

- Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal. [alínea a), do n.º 2, do art.º 3.º]
- Apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no sistema de relações da comunidade escolar. [alínea b), do n.º 2, do art.º 3.º]
- Colaborar com os educadores e professores, prestando apoio psicopedagógico às actividades educativas. [alínea a), do n.º 3, do art.º 6.º]
- Identificar e analisar as causas de insucesso escolar e propor as medidas tendentes à sua eliminação. [alínea b), do n.º 3, do art.º 6.º]
- Colaborar em todas as acções comunitárias destinadas a eliminar e prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático. [alínea b), do n.º 4, do art.º 6.º]
- Colaborar, na sua área de especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos, na perspectiva do aconselhamento psicossocial. [alínea f), do n.º 4, do art.º 6.º]

Passados seis anos, foi definida pelo Ministério da Educação a carreira de psicólogo, no âmbito dos SPO. Assim, foi publicado o Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, que estabelece no seu art.º 4.º, o conteúdo funcional da carreira de psicólogo em contexto escolar. Tendo em conta o nosso objeto de estudo, destacamos as seguintes atribuições:

- Contribuir, através da sua intervenção especializada, para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal. [alínea a)]
- Conceber e participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa que promovam o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar. [alínea b)]
- Intervir, a nível psicológico e psicopedagógico, na observação, orientação e apoio dos alunos, promovendo a cooperação de professores, pais e encarregados de educação em articulação com os recursos da comunidade. [alínea c)]
- Desenvolver programas e acções de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo. [alínea e)]
- Colaborar no levantamento de necessidades da comunidade educativa com o fim de propor a realização de acções de prevenção e medidas educativas adequadas, designadamente a situação específica de alunos também escolarizados no estrangeiro ou cujos pais residam e trabalhem fora do País. [alínea f)]

O Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, estabelece o estatuto específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No ANEXO III (Conteúdos funcionais - Pessoal técnico superior – psicólogo), as competências definidas no Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, são reiteradas.

Apesar de os SPO poderem desempenhar uma função importante na gestão de conflitos nas escolas, devemos apontar dois constrangimentos importantes. Em primeiro lugar, muitos dos estabelecimentos de educação não foram abrangidos por estes serviços. Em segundo lugar, a vastidão de competências, bem como a escassez de recursos não facilita a orientação do seu plano de ação para a temática da gestão dos conflitos escolares.

7.7 Acompanhamento e supervisão da segurança nas escolas

Apesar de existirem sob tutela do Ministério da Educação algumas estruturas de coordenação da segurança nas escolas (1984, 1996), foi em 2005 que essas funções de coordenação se tornaram mais visíveis. Em novembro de 2005, foi criado o OSME, sob a tutela do Ministério da Educação, que, em articulação com a Escola Superior de Educação de Santarém, tinha como objetivo melhorar as condições de segurança, aperfeiçoar a produção de informação estatística e produzir estudos e recomendações de suporte para a intervenção. As escolas através do sistema de registo de ocorrências de segurança na escola (aplicação eletrónica, disponível na

área reservada das escolas no site do Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação) deveriam comunicar todas as situações que atentassem à segurança dos diversos membros da comunidade educativa.

Este observatório propunha-se:

- Desenvolver métodos para a monitorização e avaliação da segurança nas escolas;
- Recolher informação e constituir uma base de dados de natureza não pessoal para compreender de forma objetiva e sistemática o fenómeno da violência nas escolas;
- Produzir anualmente um Relatório de Segurança na Escola;
- Fomentar parcerias com instituições universitárias e outras organizações governamentais e não-governamentais, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimento científico acerca da problemática da violência, da vitimação e das incivildades nas escolas;
- Divulgar atividades, projetos e programas desenvolvidos, entre outros, pelas escolas, forças de segurança, pais e encarregados de educação, autarquias e outros elementos do processo educativo.

Paralelamente, em 2007, através do Despacho n.º 222/2007, de 5 de janeiro, é criada a Equipa de Missão para a Segurança Escolar (EMSE), a qual funcionava na dependência da Ministra da Educação. A esta estrutura estavam atribuídas diversas competências. Não querendo ser exaustivos, destacamos apenas algumas que nos parecem mais pertinentes, de acordo com os objetivos do nosso estudo. Assim, à EMSE competia a elaboração de um plano de ação nacional a partir dos dados já recolhidos pelo OSME, de forma a combater situações de insegurança e violência escolar, estabelecendo prioridades de intervenção e parcerias com outros ministérios ou com outras instituições. Esta equipa deveria ser também responsável pela monitorização e acompanhamento da realidade, em termos de segurança escolar e pela articulação com o Programa Escola Segura e com o Programa TEIP. De igual forma, esta equipa deveria proceder ao levantamento de situações de risco que indicassem a necessidade de videovigilância.

Em 2009, através do Decreto-Lei n.º 117/2009, de 18 de maio, é criado o Gabinete Coordenador de Segurança Escolar (GCSE). Este gabinete substitui a EMSE e manteve praticamente as mesmas atribuições. Como inovação surgiu a criação de equipas de zona de vigilância às escolas, definindo-se também as regras para recrutamento dos elementos dessas equipas.

No início do séc. XXI, algumas escolas sentiram necessidade de instalar sistemas de videovigilância. A partir de 2007, o Ministério da Educação mostrou interesse em universalizar pelas escolas dos 2.º e 3.º ciclos e secundárias os sistemas de videovigilância. Contudo, foi apenas em 2010, que, no âmbito do Projeto Escol@segura, englobado no Plano Tecnológico das Escolas, se generalizou a instalação de sistemas de videovigilância nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos e secundárias, depois de um processo conturbado que motivou mesmo a intervenção do tribunal de contas.

A partir de 2007, as escolas nomearam um responsável pela área da segurança escolar e nas direções regionais de educação também foram criados os gabinetes de segurança.

Em 31 de dezembro de 2011, o governo cessou o contrato com a Escola Superior de Educação de Santarém, e a partir de janeiro de 2012, as estatísticas passaram a ser tratadas e analisadas pelo GCSE.

7.8 Controlo disciplinar

7.8.1 Antes da publicação do 1.º Estatuto do Aluno

Os documentos relacionados com o controlo disciplinar são também de realçar na abordagem à gestão dos conflitos escolares.

A Portaria n.º 769/77, de 8 de novembro, que regulamentava o funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, no âmbito do estabelecido no art.º 28.º, do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, definia nos art.ºs 4.º, 5.º e 6.º os procedimentos disciplinares. A lógica era essencialmente punitiva.

Em 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, revogando o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e legislação complementar. Neste novo diploma, a questão disciplinar é também abordada. Assim, no âmbito do n.º 3, do art.º 17.º, ao diretor executivo competia em matéria disciplinar:

- a) Determinar a aplicação de sanções não suspensivas ou exclusivas;
- b) Determinar, sob proposta do conselho de turma, a aplicação de penas de suspensão até oito dias, não podendo aplicar pena superior à proposta.

Por outro lado, ao conselho de escola competia “determinar a aplicação de penas de suspensão de nove dias a um ano a alunos, na sequência de processo disciplinar” [alínea p), n.º 2, do art.º 8.º].

Posteriormente, a Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, atribuiu ao conselho de turma e ao diretor de turma competências ao nível disciplinar. No âmbito desse diploma, era competência do conselho de turma a análise de

situações de insucesso disciplinar ocorridas com os alunos da turma e colaborar no estabelecimento das medidas de apoio que julgar mais ajustadas no quadro de um programa específico de intervenção. [alínea f), do art.º 8.º]

Por outro lado, competia ao diretor de turma:

- Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao director executivo a convocação extraordinária do conselho de turma. [alínea f), do art.º 10.º]
- Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes de situações de insucesso disciplinar. [alínea g), do art.º 10.º]

7.8.2 O 1.º Estatuto do Aluno – Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro, surge o primeiro Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Abandona-se uma perspetiva puramente punitiva face a infrações disciplinares e tencionava-se “consagrar um código de conduta a adoptar nos estabelecimentos de ensino e explicitar o estatuto dos alunos, na dupla componente de direitos e deveres” (texto introdutório).

Pretende-se regular a convivência e a disciplina “numa dimensão relacional e temporal concreta, que tome em consideração o respectivo contexto, por forma a assegurar a plena consensualização das regras de conduta na comunidade educativa” (idem).

São estabelecidos, igualmente, parâmetros de intervenção para pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, bem como, para a escola e para outras entidades que possam cooperar em matéria disciplinar, explicitando-se “as formas de cooperação e articulação com outras entidades em situações que envolvam crianças e jovens em risco ou a prática de ilícitos criminais” (ibidem).

Este diploma declarava o reforço da autoridade dos professores e valorizava a importância do projeto educativo, no qual deveriam ser integradas as regras de convivência na escola, numa abordagem que valorizasse critérios pedagógicos.

Em relação à temática da nossa investigação destacamos alguns direitos e deveres enunciados no diploma em análise.

Assim, em relação aos direitos, definidos no art.º 4.º, destacamos os seguintes:

- Ser tratado com respeito e correcção por qualquer elemento da comunidade escolar. [alínea a)]
- Ver salvaguardada a sua segurança na frequência da escola e respeitada a sua integridade física. [alínea b)]
- Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola. [alínea g)]
- Ser ouvido, em todos os assuntos que lhe digam respeito, pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola. [alínea h)]

No que concerne aos deveres, enunciados no art.º 7.º, realçamos os seguintes:

- Tratar com respeito e correcção qualquer elemento da comunidade educativa. [alínea a)]
- Respeitar as instruções do pessoal docente e não docente. [alínea b)]
- Respeitar o exercício do direito à educação e ensino dos outros alunos. [alínea d)]
- Respeitar a propriedade dos bens de todos os elementos da comunidade educativa. [alínea i)]

Relativamente à intervenção dos pais, o diploma estipulava que estes deviam “cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola”. [alínea d), n.º 2, art.º 8.º]

A intervenção do pessoal docente, em geral, é também destacada, “competindo-lhe a aplicação das medidas de prevenção e remediação que propiciem a realização do processo de ensino-aprendizagem num bom ambiente educativo, bem como a formação cívica dos alunos”. (art.º 21.º)

Ao professor titular de turma ou diretor de turma era atribuída a missão de promover «um bom ambiente educativo».

De igual forma, o pessoal não docente devia “colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência e promovendo um bom ambiente educativo” (n.º 3, art.º 9.º).

As medidas educativas disciplinares, tipificadas no art.º 14.º, eram as seguintes:

- a) Advertência ao aluno;
- b) Advertência comunicada ao encarregado de educação;

- c) Repreensão registada;
- d) Atividades de integração na comunidade educativa;
- e) Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis;
- f) Transferência de escola;
- g) Expulsão da escola.

7.8.3 Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro

Em 2002, o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior ganha forma de lei - Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

No Capítulo II, era atribuída especial importância aos projetos educativos, os quais deveriam incluir objetivos de integração sociocultural e deveriam também promover o “desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual” (n.º 1, art.º 4.º).

À semelhança do anterior estatuto, também este novo diploma atribuía especial importância ao papel dos professores (art.º 5.º), dos pais e encarregados de educação (art.º 6.º) e do pessoal não docente (art.º 8.º). Aos pais e encarregados de educação era imputada a responsabilidade de “contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa” [alínea f), n.º 2, art.º 6.º].

No art.º 9.º, Vivência Escolar, preconizava-se “a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes”.

No art.º 12.º, apelava-se a “uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional”.

Esta lei também estipulava direitos e deveres dos alunos. Destacamos os seguintes direitos:

- Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética. [alínea b), art.º 13.º]
- Ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa. [alínea h), art.º 13.º]

- Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral. [alínea i), art.º 13.º]

Relativamente aos deveres, distinguimos os seguintes:

- Tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa. [alínea d), art.º 15.º]
- Ser leal para com os seus professores e colegas. [alínea e), art.º 15.º]
- Respeitar as instruções do pessoal docente e não docente. [alínea f), art.º 15.º]
- Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos. [alínea g), art.º 15.º]
- Respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa. [alínea i), art.º 15.º]
- Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e moral dos mesmos. [alínea j), art.º 15.º]
- Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa. [alínea l), art.º 15.º]
- Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas. [alínea p), art.º 15.º]
- Não transportar quaisquer materiais, instrumentos ou engenhos passíveis de, objectivamente, causarem danos físicos ao aluno ou a terceiros. [alínea q), art.º 15.º]

Ao nível da disciplina, afirmava-se que “as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas” (n.º 1, art.º 24.º), e procurava-se “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” (idem).

Este diploma distinguia medidas disciplinares preventivas e de integração, no art.º 26.º, (a advertência; a ordem de saída da sala de aula; as atividades de integração na escola e a transferência de escola) de medidas disciplinares sancionatórias (a repreensão; a repreensão registada; a suspensão da escola até cinco dias úteis; a suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis e, finalmente, a expulsão da escola), no art.º 27.º.

O Estatuto do Aluno do Ensino não Superior teve, posteriormente, duas alterações: Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro e Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro.

Estes diplomas mantiveram de uma forma geral, os mesmos princípios. Fazemos em seguida uma breve análise à republicação efetuada em 2010, destacando alguns aspetos relacionados com a temática em estudo.

No art.º 2.º, são enunciados os objetivos desse estatuto. Assim, pretendia-se promover “a disciplina e a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola”, (...) “a sua formação cívica”, (...) e “a efectiva aquisição de saberes e competências”.

No art.º 4.º, em que é definida a responsabilidade dos membros da comunidade educativa, alude-se ao projeto educativo e aos objetivos de

integração sócio-cultural e desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, de democracia no exercício responsável da liberdade individual e no cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados.

No art.º 9.º, é estabelecido que o regulamento interno deve estabelecer “regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projecto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos”. Igualmente, na alínea b), do art.º 52.º, estabelece-se que o regulamento interno da escola tem por objeto, neste âmbito “a adequação à realidade da escola das regras de convivência e de resolução de conflitos na respectiva comunidade educativa”.

No art.º 5.º, atribui-se aos professores o dever de “promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas actividades na sala de aula e nas demais actividades da escola”, enquanto ao diretor de turma ou ao professor titular de turma, consoante o ciclo de ensino, é atribuída a responsabilidade de “promoção de um bom ambiente educativo”.

Os pais são responsabilizados pela conduta dos seus filhos ao nível do respeito pelas regras da escola e dos direitos dos demais utentes da mesma (art.º 6.º) e aos técnicos de serviços de psicologia e orientação, no art.º 8.º, é atribuído “o papel especial de colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e fenómenos de violência, na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa”.

No art.º 12.º, declara-se a importância de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual, tendo como matrizes os valores e os princípios fundamentais na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção

Europeia dos Direitos do Homem, na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

No que concerne aos direitos do aluno enunciados no art.º 13.º, destacamos os seguintes:

- Ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa. [alínea a)]
- Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade. [alínea c)]
- Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral. [alínea j)]

Os deveres dos alunos são estabelecidos no art.º 15.º. Resumindo, são deveres dos alunos respeitar todos os membros da comunidade educativa na sua integridade física e psicológica e também respeitar a propriedade dos seus bens. Devem, ainda, “contribuir para a harmonia da convivência escolar” e “prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa” sempre que necessário. A posse e consumo de substâncias aditivas (droga, tabaco, álcool) e a utilização de materiais que perturbem o normal funcionamento das atividades ou possam causar danos são proibidos.

Neste diploma, distinguem-se medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias. Assim, no n.º 1, do art.º 24.º, afirma-se que “todas as medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração”, e, no n.º 2, declara-se que “as medidas correctivas e as medidas disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno”, atribuindo-se às medidas sancionatórias “finalidades punitivas”.

As medidas corretivas definidas no n.º 2, do art.º 26.º, são as seguintes:

- A advertência;
- A ordem de saída da sala de aula, e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar;
- A realização de tarefas e atividades de integração escolar;
- O condicionamento no acesso a certos espaços escolares, ou na utilização de certos materiais e equipamentos;
- A mudança de turma.

Por outro lado, definidas no n.º 2, do art.º 27.º, são medidas disciplinares sancionatórias:

- A repreensão registada;
- A suspensão por um dia;
- A suspensão da escola até 10 dias úteis;
- A transferência de escola.

Apesar de este estatuto pretender reforçar a autoridade dos professores, no art.º 4.º-A, o que se verifica é que os procedimentos a desenvolver são morosos e não constituem um verdadeiro reforço dessa autoridade nem da autonomia dos órgãos da escola.

7.8.4 Estatuto do Aluno e Ética Escolar – Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

Em 5 de setembro de 2012, foi publicado o mais recente estatuto, agora denominado de Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Este diploma, cuja aplicação se iniciou no ano letivo 2012-2013, traz algumas alterações em relação ao anterior. Contudo, julgamos que na sua essência o documento é bastante semelhante. No geral, verificam-se algumas alterações terminológicas, alterações na organização do conteúdo, alterações ao nível das medidas disciplinares e respetivos prazos a respeitar nos procedimentos disciplinares. Foram, ainda, introduzidos alguns artigos respeitantes a matérias não previstas anteriormente.

No que concerne à temática do nosso trabalho, destacamos, em seguida, algumas diferenças entre os dois diplomas.

Ao nível dos direitos, esclarece-se que não pode haver discriminação devido “à origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas” [alínea a), do n.º 1, do art.º 7.º]. Este diploma inova, ao prever a possibilidade de serem vedados alguns direitos aos alunos a quem forem aplicadas medidas disciplinares. De igual forma, surge como inovador a inibição de representação dos colegas aos alunos a quem tenha sido aplicada medida disciplinar sancionatória superior à de «repreensão registada».

No que concerne aos deveres dos alunos, são acrescentados alguns relacionados com a captação de imagens ou sons; com a difusão de imagens ou sons; com os direitos de autor; com o vestuário usado e com a reparação de danos causados.

Em relação à disciplina, há uma ligeira alteração terminológica, uma vez que tanto as medidas corretivas como as sancionatórias são consideradas medidas disciplinares.

As medidas disciplinares corretivas mantêm-se as mesmas. Contudo, relativamente à «ordem de saída da sala de aula» estipula-se que há sempre lugar à marcação de falta. Por outro lado, determina-se um limite de faltas devidas à ordem de saída da sala de aula a partir do qual poderão ser ponderadas outras medidas disciplinares. Verifica-se também a clarificação de alguns procedimentos, nomeadamente na obrigação de o diretor ouvir o diretor de turma, o professor tutor ou a equipa multidisciplinar, se existirem, antes da aplicação das medidas «atividades de integração», «condicionamentos de espaços» e «transferência de turma».

No que diz respeito às medidas disciplinares sancionatórias, constatamos algumas diferenças significativas. Assim, mantêm-se as medidas de «repreensão escrita» e «transferência de escola». Recupera-se a medida «expulsão da escola», retirada em 2008, pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, e as medidas de suspensão são reformuladas. Desta forma, são definidas duas medidas de suspensão: «suspensão até 3 dias» e «suspensão de 4 a 12 dias». Os procedimentos disciplinares são semelhantes, mas houve um ligeiro alargamento dos prazos. A participação do professor tutor, se existir, constitui uma novidade. Igualmente inovador é a possibilidade de obviar os procedimentos se o infrator reconhecer por escrito a sua culpa.

O novo estatuto prevê a criação de equipas multidisciplinares que poderão incluir professores, psicólogos e outros técnicos, médicos escolares, responsáveis pela ação social escolar, por projetos ou gabinetes de promoção de saúde e, ainda, voluntários. Estas equipas destinam-se a acompanhar alunos que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, que revelem risco de abandono escolar, que revelem comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno, ou se encontrem em risco de ultrapassar o limite de faltas. De acordo com o n.º 5, do art.º 35.º, estas equipas prosseguem os seguintes objetivos:

- Inventariar as situações problemáticas com origem na comunidade envolvente, alertando e motivando os agentes locais para a sua intervenção, designadamente preventiva;
- Promover medidas de integração e inclusão do aluno na escola tendo em conta a sua envolvência familiar e social;
- Atuar preventivamente relativamente aos alunos que se encontrem nas situações anteriormente identificadas;

- Acompanhar os alunos nos planos de integração na escola e na aquisição e desenvolvimento de métodos de estudo, de trabalho escolar e medidas de recuperação da aprendizagem;
- Supervisionar a aplicação de medidas corretivas e disciplinares sancionatórias, sempre que essa missão lhe seja atribuída;
- Aconselhar e propor percursos alternativos aos alunos em risco, em articulação com outras equipas ou serviços com atribuições nessa área;
- Propor o estabelecimento de parcerias com órgãos e instituições, públicas ou privadas, da comunidade local, designadamente com o tecido socioeconómico e empresarial, de apoio social na comunidade, com a rede social municipal, de modo a participarem na proposta ou execução das diferentes medidas de integração escolar, social ou profissional dos jovens em risco previstas no Estatuto;
- Estabelecer ligação com as comissões de proteção de crianças e jovens em risco, designadamente, para os efeitos e medidas previstas no Estatuto, relativas ao aluno e ou às suas famílias;
- Promover as sessões de capacitação parental;
- Promover a formação em gestão comportamental;
- Assegurar a mediação social, procurando, supletivamente, outros agentes para a mediação na comunidade educativa e no meio envolvente, nomeadamente pais e encarregados de educação.

Em nossa opinião, estas equipas, se forem constituídas, poderão exercer uma função muito importante na gestão e resolução de conflitos na escola, seja numa perspetiva preventiva seja numa perspetiva remediativa.

Ao nível da salvaguarda da convivência escolar (art.º 37.º), prevê-se que qualquer aluno ou professor vítima de agressão moral ou física possa solicitar a mudança de turma do aluno agressor.

No sentido de proteger os professores, foi introduzido um artigo (42.º) relativo à «autoridade dos professores», no qual se enuncia que “a lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica”. Por outro lado, determina-se que as penas relativas a crimes cometidos contra professores no exercício das suas funções ou por causa delas, serão agravadas em um terço, nos seus limites mínimo e máximo.

A regulamentação ao nível da responsabilidade dos pais ou encarregados de educação sofreu algumas alterações significativas. Contudo, os deveres mantiveram-se praticamente os mesmos. Foram acrescentados deveres relativos ao reconhecimento da autoridade do professor, do respeito pelos professores, pessoal não docente e colegas, bem como à indemnização em caso de danos patrimoniais na escola. No entanto, a maior novidade surge ao nível do incumprimento dos deveres

por parte dos pais ou encarregados de educação (art.º 44.º). Assim, identificam-se algumas situações «especialmente censuráveis», nomeadamente o incumprimento dos deveres de matrícula, assiduidade e pontualidade, da justificação de faltas, da não comparência na escola no âmbito de procedimentos disciplinares ou por atingir metade do limite de faltas, e, ainda, pela não realização de medidas de recuperação propostas. Em determinados casos, está prevista a comunicação do incumprimento à respetiva Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou ao Ministério Público. Em algumas situações, podem também ser propostas ações de capacitação parental e em situações especialmente gravosas, as entidades competentes podem proceder a uma reavaliação dos apoios sociofamiliares concedidos.

Por fim, no art.º 45.º, e, especialmente inovador, determina-se que o incumprimento reiterado e consciente das situações consideradas «especialmente gravosas» por parte dos pais ou encarregados de educação constitui contraordenação. Estas contraordenações podem ser punidas com coimas, cujos montantes estão indexados aos valores estabelecidos anualmente para comparticipação dos manuais escolares no âmbito da ação social escolar. Contudo, parece-nos que os procedimentos a adotar nestes casos são bastante burocráticos, envolvendo o diretor da escola e o diretor-geral da administração escolar, a quem compete a elaboração do auto de notícia. Assim, a aplicabilidade destas contraordenações pode ficar seriamente comprometida.

7.9 Situações de risco elevado – intervenção dos tribunais

A proteção de jovens e crianças em risco sofreu algumas alterações ao longo dos últimos anos. O Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de outubro, procedeu a uma revisão da Organização Tutelar de Menores, ajustando a lei à redefinição das competências dos tribunais de família e dos tribunais de menores, estabelecidas pela Lei n.º 82/77, de 6 de dezembro.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de maio, previa a criação das comissões de proteção de menores a serem criadas por portaria. Essas comissões abrangiam os jovens menores de 12 anos e também os jovens entre 12 e 16 anos que fossem “vítimas de maus tratos, de abandono ou de desamparo ou se encontrem em situações susceptíveis de porem em perigo a sua saúde, segurança, educação ou moralidade”, conforme previsto na alínea a), do art.º 62.º, da Lei n.º 37/87, de 23 de dezembro (Subsecção V – Tribunais de Menores). Estas comissões eram constituídas por representantes de diversas instituições e serviços, entre os quais estava o Ministério da Educação, cujo representante deveria ser de preferência “um professor

ligado a acções no domínio da prevenção do insucesso escolar” [alínea d), do art.º 13.º]. Estas comissões poderiam, ainda, em função dos casos em análise, incluir “um educador de infância ou um professor dos ensinos básico ou secundário, em exercício na localidade da residência do menor ou naquela em que este tem as suas actividades escolares” (n.º 1, do art.º 14.º). Estas comissões tinham como fim “prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a integridade física ou moral da criança ou do jovem ou de pôr em risco a sua inserção na família e na comunidade” (n.º 1, do art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de maio).

De entre as competências atribuídas a estas comissões, destacamos:

- Proceder à detecção de factos que afectem os direitos e interesses dos menores ou que ponham em perigo a sua saúde, segurança, educação ou moralidade, aconselhando-os e assistindo-os, bem como às suas famílias. [alínea d), do art.º 8.º]
- Cooperar com organismos públicos e privados em actividades de estudo e acção relacionadas com a promoção do bem-estar da criança, do jovem e da família e com a prevenção das situações de risco ou de desadaptação de crianças e jovens. [alínea g), do art.º 8.º]

Em 1999, surge um novo diploma, a Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, que regulamenta a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. Pretende-se a promoção dos direitos e a protecção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral. São, assim, criadas as **Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo**.

Nesta lei considera-se que a criança ou jovem está em situação de perigo, entre outras, quando:

- Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais. [alínea a), n.º 2, art.º 3.º]
- Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação. [alínea f), do n.º 2, do art.º 3.º]

No âmbito desta lei, a escola pode ser considerada uma entidade com “legitimidade para intervir na promoção dos direitos e na protecção da criança e do jovem em perigo” [alínea d), art.º 5.º]. De referir que a intervenção destas comissões apenas tem lugar quando as outras entidades implicadas não possam “actuar de forma adequada e suficiente a remover o perigo em que se encontram” (art.º 8.º). À semelhança do previsto na lei que a precedeu, estas comissões incluem

representantes dos serviços do Ministério da Educação, devendo ser “de preferência professor com especial interesse e conhecimentos na área das crianças e dos jovens em perigo” [alínea c), do art.º 17.º].

Esta lei distingue a comissão alargada e a comissão restrita. À comissão alargada compete “desenvolver acções de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem” (n.º 1, art.º 18.º). Das competências que o diploma discrimina para esta comissão, destacamos a seguinte:

Informar e colaborar com as entidades competentes no levantamento das carências e na identificação e mobilização dos recursos necessários à promoção dos direitos, do bem-estar e do desenvolvimento integral da criança e do jovem. [alínea c), do art.º 18.º]

Quando os atos praticados pelos jovens se revestem de especial gravidade, estes passam a ser enquadrados pela **Lei Tutelar Educativa**, aprovada pela Lei n.º 166/99, de 14 de setembro. De acordo com este diploma, independentemente do local em que os atos sejam praticados, sempre que “a prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa” (art.º 1.º).

Estas medidas tutelares educativas têm por finalidade a “educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade” (art.º 2.º). As medidas tutelares encontram-se definidas no art.º 4.º da referida lei e vão desde a simples admoestação até ao internamento em centro educativo. Apesar do carácter punitivo, pretende-se que a medida a aplicar represente a menor intervenção possível na autonomia de decisão e na condução de vida do menor.

Os procedimentos de inquérito são dirigidos pelo Ministério Público, sendo competente na tomada de decisões o Tribunal de Família e de Menores. Nos termos do art.º 66.º, poderão ser ouvidos representantes da escola frequentada pelo menor.

8. Estratégias para a resolução de conflitos escolares

Los conflictos se podrían solucionar de una manera más sencilla si las personas, los grupos, las instituciones o los estados implicados estuvieran dispuestos a tratarse con respeto unos a otros y a conceder a sus oponentes los mismos derechos que piden para ellos mismos. (Vopel, 2006, p. 15)

A Escola tem um papel relevante na formação dos jovens, não apenas na transmissão de conhecimento, mas também na promoção do desenvolvimento global

do jovem. Nessa linha, Delors (2010) definiu 4 pilares a ter em conta na educação do séc. XXI:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros;
- Aprender a ser.

Verificamos, assim, que para além da instrução, as competências relacionais também devem ser trabalhadas e aprendidas na escola. Sampaio (2003) refere que “a escola será um lugar social que promove não só a instrução mas também a socialização” (p. 212).

Segundo Veiga (2007), já em 1989, o Conselho Europeu preconizava a necessidade de os sistemas educativos valorizarem a «convivencialidade e a Educação para a Paz». Julgamos que a educação para a paz deveria nortear todos os projetos educativos. Os valores da democracia e do respeito pelos direitos humanos deveriam estar no topo das prioridades, contribuindo, assim, de forma decisiva para uma melhor convivencialidade na sociedade moderna.

Concordamos com Leite & Rodrigues (2001) quando afirmam que a educação para a cidadania deve ser mais do que educação cívica, educação para a civildade ou participação política. Estas autoras defendem um sentido mais amplo para a educação para a cidadania que promova a interação num contexto comum.

De igual forma, Caetano (2007) inclui no campo da educação para a cidadania a dimensão da resolução de conflitos e da construção da paz.

Costa & Matos (2007) referem que “muitos autores defendem que a prevenção do conflito e da violência passa, essencialmente, pela vontade do poder político de desenvolver políticas educativas efectivas e eficazes que permitam emergir um sentido verdadeiro de cidadania” (p. 78).

De igual forma, Delors (2010) apela para a gestão dos conflitos, baseada nos valores da paz, através da cooperação e da solidariedade.

Consideramos que uma escola que aposte de forma decisiva na educação para a paz, através de um projeto educativo consentâneo com os valores que lhe estão subjacentes e com uma organização igualmente congruente será a melhor forma de, numa perspectiva preventiva, lidar com os conflitos.

Deste modo, deviam ser tidos em consideração inúmeros aspetos, entre os quais destacamos: a organização dos currículos, a organização dos espaços, a

organização dos horários e das turmas, a relação professor-aluno, a organização dos tempos livres, o relacionamento com as famílias e com a comunidade.

Devemos ter em conta que, como destaca Costa (2001), a escola é um espaço onde os jovens passam a maior parte do tempo, sendo, por isso, necessário oferecer oportunidades que lhes permitam “descarregar as suas tensões, dar espaço à sua imaginação e criatividade” (p. 23).

Neste sentido, Sampaio (2003) assevera que “a democracia na escola é a melhor forma de acabar com a indisciplina e garantir um projecto que não permita o deixar andar” (p. 211). Por outro lado, valoriza a organização dos tempos livres, aos quais atribui muita utilidade na prevenção da indisciplina, e enaltece, também, a importância dos espaços de convívio oferecidos pela escola para o desenvolvimento dos jovens de hoje. O mesmo autor (1997) enaltece também a organização pedagógica da escola, que considera uma base essencial para prevenção de problemas de indisciplina e absentismo.

Costa (2001) realça o papel da família e da escola na socialização dos jovens e defende que as relações entre estas duas instituições devem ser desenvolvidas, através da promoção de maior envolvimento dos pais nas atividades da escola.

No mesmo sentido, Veiga (2007) destaca a importância de momentos de convívio entre os membros da comunidade educativa (professores, pais e alunos) de forma a criar «laços de amizade» e um «clima de escola mais positivo».

Por outro lado, Araújo (2008) defende que a educação se deve também preocupar com as capacidades relacionais e comunicativas.

Como referimos em capítulos anteriores, consideramos o conflito natural, pelo que os jovens devem aprender a resolvê-lo de uma forma pacífica. Na escola, as relações interpessoais que se estabelecem entre pessoas com diferentes pontos de vista, com diferentes culturas, com diferentes objetivos e aspirações pessoais propiciam o eclodir de conflitos. A escola em vez de os negar deverá assumir uma postura natural e sem preconceitos. Neste sentido, Sampaio (2003) acredita que “os conflitos na escola terão que ser discutidos e não negados, e não é possível fazer de conta que eles se resolverão sozinhos” (p. 210).

De igual forma, Grave-Resendes (2004), relativamente ao conflito, afirma 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. (pp. 3, 4)

Como referem Costa & Matos (2007), o conflito vai sempre existir por ser intrínseco das relações humanas. Estas autoras afirmam que o conflito está, muitas

vezes, na origem de comportamentos violentos e que vai sempre existir nas relações humanas, na instituição escolar e familiar e na relação escola/família. Assim, preconizam «formas edificantes para lidar com o conflito» para «reduzir a possibilidade de escalada da violência». Costa & Matos referem, ainda, que para perceber a complexidade da dinâmica do conflito, nos devemos questionar acerca do funcionamento do sistema e, assim, promover a mudança. A escola enquanto sistema tem que estar aberta a essa mudança e encarar o conflito como uma realidade inevitável. A escola, enquanto organização, deve preocupar-se em criar condições para uma convivência pacífica no seu seio.

Contudo, sabemos que qualquer processo de mudança está sujeito a resistências. Costa & Matos (idem), baseando-se em Coleman (1997), realçam que num processo de mudança é essencial que o indivíduo invista nessa mudança. Estas autoras afirmam também que se o indivíduo estiver motivado nessa mudança, transferirá a energia usada na resistência para a resolução construtiva do conflito. Por outro lado, consideram que “para provocar a mudança é necessário explorar as relações de uma forma circular ou reflexiva, levando os seus elementos a pensar, a agir e sentir de forma diferente” (p. 25).

Os professores, enquanto atores principais da escola são, assim, fundamentais na prevenção e na resolução dos conflitos escolares e diversos autores veem como primordial a sua ação.

Veiga (2007) atribui ao professor o papel de principal responsável e orientador, a quem “os alunos atribuem a função de coordenação e de intervenção adequada na resolução dos problemas e dos conflitos, de tal forma que nem uns nem outros se sintam desvalorizados” (p. 42). O mesmo autor valoriza a forma como o professor comunica com os seus alunos.

Por outro lado, Sampaio (2003) fala de corresponsabilização para combater a indisciplina, alertando que “num problema de aula não há culpados, todos são responsáveis pela solução” (p. 31). O mesmo autor (1997) destaca que as relações pedagógicas que se estabelecem entre os diversos atores do meio escolar são preponderantes na regulação da disciplina.

Costa & Matos (2007) preconizam que o professor deve dar espaço à capacidade de auto-organização do aluno, permitindo a construção de “formas mais funcionais e eficientes para a resolução do problema” (p. 21).

Todavia, o papel do professor deve ser facilitado. Costa (2001) afirma que “as nossas escolas persistem em fazer turmas destinadas aos alunos mais insubordinados e, de preferência, dão esses horários aos professores mais jovens, porque ainda não têm estatuto para escolher horários” (p.22).

Na gestão de situações de conflito, segundo Costa & Matos (2007), é fundamental “não perder valores éticos e morais no sentido de uma intervenção construtiva desenvolvendo a dignidade das pessoas envolvidas na situação” (p. 40). Realçam também a importância da ação do professor que não deve tolerar comentários agressivos. Estas autoras destacam, ainda, o papel da comunicação entre professor e aluno. Sugerem, assim, que o professor deve conversar em privado com os alunos de modo a perceber a razão de comportamentos inadequados e explicar-lhe as consequências desses comportamentos. Deste modo, segundo estas autoras, o professor dará a entender que se preocupa com o aluno.

Para Grave-Resendes (2004), perante situações de conflito, podem ser assumidas as seguintes atitudes:

- a negação – evitam-se os problemas, foge-se da realidade;
- a demissão – reconhece-se a existência do conflito, mas não se enfrenta, não se procura uma solução para o resolver;
- o pacto – as partes tentam chegar a um acordo;
- perspectiva ganhador-perdedor – reconhece-se a existência de um conflito, mas uma das partes tenta sobrepor-se à outra;
- o confronto violento.

A mesma autora defende uma postura construtiva, devendo a aprendizagem da gestão/resolução de conflitos fazer parte integral da vida como oportunidade de crescimento e de mudança. Neste sentido, as escolas deveriam ensinar os alunos a lidar com os conflitos.

Costa & Matos (2007) afirmam que o conflito é necessário para a mudança e defendem que o importante não é evitar o conflito, mas sim minimizar o seu impacto negativo e maximizar o seu potencial positivo. Para Costa (2003), quanto melhor for a compreensão dos professores e dos alunos da natureza e importância dos conflitos, melhor o poderão aproveitar como fator de crescimento e desenvolvimento.

Costa & Matos (2007) consideram que em vez de os evitar ou de assumir um «certo papel de vitimização», devemos optar por lidar construtivamente com o conflito, não o evitando ou solucionando, mas sim vivendo-o.

Noutra perspetiva, Carita (2005) realça a importância, numa primeira fase, do reconhecimento do conflito. Para esta autora, o reconhecimento do conflito e a identificação do problema são primordiais para a sua resolução. Carita destaca, ainda, que “sem reconhecimento, apenas a frustração e outros sentimentos negativos emergem; estes sentimentos, podendo sinalizar o problema, não o definem e, desse modo, não abrem campo à sua resolução” (p. 43). Esta autora, baseando-se em Allred

(1999) e Davidson & Greenhalgh (1999), destaca, ainda, que o reconhecimento das emoções é determinante em todo o processo de conflito, bem como na sua resolução. Acrescenta, também, que as emoções na dinâmica do conflito são fundamentais na construção do significado atribuído ao conflito.

Costa & Matos (2007) realçam a importância do «verdadeiro diálogo» na resolução dos conflitos, ao ponto de considerarem que é a única estratégia eficaz.

De forma mais precisa, podemos identificar algumas sugestões para a resolução dos conflitos. Deutsch (1990) começou por olhar as estratégias de resolução de conflitos de um modo dicotómico. De um lado, colocava as estratégias cooperativas que promoviam conflitos produtivos. Do outro lado, posicionava as estratégias competitivas, que promoviam conflitos destrutivos. Posteriormente, equacionou uma mistura destes dois tipos de processos, sugerindo que esta mistura de cooperação e competição seria determinante para o futuro do conflito.

Carita (2005) refere o modelo de Thomas (1979, 1990), segundo o qual as estratégias de intervenção resultam da articulação entre duas dimensões: a assertividade (procura para satisfazer as próprias preocupações) e a cooperação (procura para satisfazer as preocupações do outro). Assim, de acordo com este modelo bidimensional, temos, as seguintes estratégias: competição; colaboração; compromisso; evitação e acomodação.

Adotando outra terminologia, a mediação tem surgido, nos últimos tempos como uma estratégia defendida por diversos autores para a resolução dos conflitos. A mediação de conflitos, a par da negociação, da arbitragem e da conciliação, surgiu na década de 70, do século XX, nos Estados Unidos da América, englobada no que vulgarmente se designa nesse país por ADR (Alternative Dispute Resolution). Este meio alternativo de resolução de conflitos alargou-se, posteriormente ao meio escolar, havendo alguns países, como a Argentina, o Canadá, França ou Suíça, com experiências bastante consistentes. Em Portugal, a resolução alternativa de conflitos teve início na década de 90 do século passado.

Para Ortega & Rey (s/d),

la mediación es la intervención, profesional o profesionalizada, de un tercero experto en el conflicto que mantienen dos partes que no logran, por sí solas, ponerse de acuerdo en los aspectos mínimos necesarios para restaurar una comunicación, un diálogo que, por otro lado, es necesario para ambos. (p. 86)

Para Grave-Resendes (2004), a mediação “serve de catalisador para a promoção de uma participação activa do aluno no processo educativo, e contribui para a prevenção da violência na escola” (pp. 1, 2).

Esta autora vê a mediação como

um processo estruturado, desenvolvido num ambiente de confidencialidade, no decurso do qual, um terceiro (que é o mediador) imparcial e neutral, ajuda os litigantes a exporem os seus próprios pontos de vista e a encontrarem a solução para o conflito que os opõe, tendo em vista o estabelecimento voluntário de um acordo comum. (p. 3)

Para Carita (2005), a investigação acerca da intervenção de uma terceira parte na resolução de conflitos parece confirmar que:

- a) as partes tendem a apreciar a ajuda de uma 3.^a parte nas resoluções de conflitos;
- b) que estas resoluções acarretam menos danos para as partes e apresentam uma robustez maior do que as resoluções obtidas através de adjudicação;
- c) que nem todas as circunstâncias são propícias para o seu uso (p. 40).

Para Caetano (2007), “as marcas da pós-modernidade imprimem, na área da mediação, tendências alternativas a visões mais marcadamente racionalistas e tecnocráticas” (p. 104). Esta autora, baseando-se em Six (1995, 2003), Schnitman & Littlejohn (1999), Winslade & Mark (2000) e em Tricoire (2002), refere que as visões do construcionismo e do construtivismo social “tendem a encarar o conflito, a mediação e a cidadania como fenómenos inevitáveis de co-construção social, que se desenvolvem numa interação dialógica e pela acção simbólica” (idem).

Por outro lado, Carita (2005) indica algumas situações em que a mediação parece ser desaconselhada:

- Grande disparidade de poder entre as partes;
- Escassez de recursos;
- Baixa motivação para a resolução do problema;
- Problemas centrados em importantes questões de princípios;
- Fraco apoio a cada uma das partes pelos respetivos campos de pertença.

Uma forma de mediação que tem recolhido alguns adeptos nas escolas é a mediação entre pares. Neste caso, a mediação dos conflitos entre alunos é realizada com mediadores que são alunos. Segundo Grave-Resendes (2004), este processo

possibilita o desenvolvimento de competências como a escuta mútua, a gestão da agressividade, a cooperação, o sentido de responsabilidade,

permitindo indirectamente, uma valorização das capacidades de cada um, uma tomada de consciência da forma de resolver os próprios conflitos, os quais, por vezes implicam até comportamentos violentos. (pp. 3, 4)

A implementação na escola da mediação entre pares requer um trabalho organizado e bastante cuidado para que possa produzir os efeitos desejados. Segundo Grave-Resendes (2004), deverão ser seguidas as seguintes fases:

1. Sensibilização da comunidade educativa;
2. Formação de professores;
3. Abertura de concurso para mediadores;
4. Seleção dos mediadores;
5. Formação de alunos mediadores;
6. Constituição dos mediadores entre pares;
7. Abertura do gabinete de mediação;
8. Acompanhamento da mediação;
9. Partilha de informação/resultados.

Grave-Resendes afirma, ainda, que, no processo de mediação entre pares, todos saem beneficiados: os alunos mediadores, alunos em geral, a escola e mesmo a família. No mesmo sentido, também Caetano (2007) destaca que num processo de mediação todas as partes saem transformadas.

As diversas propostas para a resolução de conflitos deverão ser equacionadas em cada escola de acordo com as suas características próprias. Concordamos com Costa & Matos (2007) quando referem que à escola deve ser dada autonomia para, recorrendo à criatividade, encontrar meios alternativos para a resolução dos seus problemas, tendo em conta o contexto em que se inserem. Alertam, assim, que não basta sinalizar o aluno, atribuindo-lhe a responsabilidade total.

Preconizamos um envolvimento dos diversos atores do processo: alunos, professores, funcionários e pais e encarregados de educação. Estes últimos são de primordial importância, apesar de nem sempre se afigurar fácil conseguir o seu envolvimento. Como referem Costa & Matos (idem, p. 30), “o comunicar à família sem com esta encontrar formas construtivas de lidar com o problema, perpetua e intensifica, da mesma forma o conflito”.

Para a resolução de conflitos há alguns autores que apresentam estratégias para a promoção de competências, através da integração de programas no currículo escolar. Outros defendem uma intervenção baseada numa perspectiva sistémica. Faremos, em seguida, uma breve resenha de alguns desses programas, que nos são apresentados por Costa & Matos (2007), na obra “Abordagem sistémica do conflito”.

8.1 Programas centrados nos currículos

8.1.1 Proposta de Stevahn (2004)

Segundo Costa & Matos (2007), a integração no currículo de programas que visam o desenvolvimento moral e social dos jovens, num tempo em que se exige que os docentes se centrem na promoção do sucesso escolar, apresenta o problema da competição com os programas académicos. Contudo, o programa apresentado por Stevahn, responde positivamente a esse problema, uma vez que, por um lado, fornece competências interpessoais de colaboração que auxiliam o trabalho em equipa e, por outro, não exige a criação de novas disciplinas. Procura-se a introdução de dilemas que levem os alunos à aquisição de competências de resolução de conflitos e competências de mediação de pares, aproveitando os conteúdos das disciplinas já existentes. Stevahn propõe o Programa TSP (*Teaching Students to be Pacemakers*) e recomenda a sua aplicação através de 5 fases:

1. **Estabelecer condições cooperativas na turma.** Reconhecendo a eficácia dos contextos colaborativos, em detrimento dos individualistas ou competitivos, os professores devem ajudar os alunos para que adotem estratégias cooperativas de aprendizagem na sala de aula.
2. **Definir o conflito e ensinar os alunos a identificarem exemplos concretos no currículo.** Procura-se a compreensão do conflito através da identificação em situações do currículo e da forma como as partes envolvidas o resolvem, sugerindo-se a reflexão acerca do melhor tipo de resposta.
3. **Ensinar procedimentos de negociação e mediação e praticar a resolução de conflitos.** Stevahn preconiza a aplicação de procedimentos integrativos de negociação e de mediação de pares. Este autor propõe seis passos para a negociação integrativa, surgindo a mediação como uma opção quando as partes não conseguem negociar e implementar uma solução.
4. **Processar a eficácia de cada prática, promovendo o refinar das competências para uso futuro.** O papel dos professores nesta fase é primordial. Eles deverão fornecer um feedback específico principalmente sobre as dimensões verbais e não-verbais da comunicação, ajudando os alunos a refletir sobre o que facilita ou dificulta a resolução de conflitos.
5. **Resolver construtivamente conflitos reais que ocorrem nas turmas ou na escola.** Uma vez dotados das ferramentas necessárias, os alunos estão

preparados para participar na gestão construtiva dos próprios conflitos e para ajudar os colegas na resolução dos seus conflitos. São, nesta fase, sugeridas a criação de uma bolsa de mediadores das turmas ou de centros de mediação na escola, em que os alunos podem assumir de forma rotativa a função de mediador.

Segundo Stevahn, este programa contribui para a realização académica e, simultaneamente, para a aquisição de benefícios ao nível das relações interpessoais.

8.1.2 Proposta de Heydenker, Heydenker & Baley (2003)

Heydenker, Heydenker & Baley (2003) sugerem um programa de resolução de conflitos abrangente e integrado no currículo. Este projeto denominado *Project Peace* baseia-se na intervenção dos professores através da disseminação de competências adquiridas na sua atividade pedagógica.

As estratégias adotadas são: reuniões de turma e centros de resolução de conflitos, onde são usadas frases na primeira pessoa, escuta ativa, técnicas de parafrasear, treino de mediação de pares, utilização de vocabulário afetivo e comunicação positiva em situação de conflito.

Segundo estes autores, este programa tem demonstrado bons resultados ao nível do desenvolvimento do raciocínio moral e social dos indivíduos. Estes efeitos não se restringem ao meio escolar. Os autores referem que se verifica um raciocínio melhorado que se generaliza a outros contextos, permitindo aos alunos a adoção de estratégias de resolução de conflitos fora da escola.

8.2 Estratégias de resolução de conflitos centradas nos sistemas

Numa perspetiva sistémica, Costa & Matos (2007) defendem que o desenvolvimento da criança ou jovem “depende em larga medida da qualidade das interações desenvolvidas e mantidas ao longo da vida com os adultos mais significativos” (p. 85). Assim, estas autoras apresentam-nos alguns modelos que se propõem facilitar a compreensão da complexidade do conflito, bem como fornecer pistas para lidar com o conflito escolar de forma construtiva.

8.2.1 Resolving Conflict Creatively Program, RCCP – Selfridge (2004)

O objetivo principal deste programa é “impregnar a cultura escolar com competências sociais e emocionais necessárias à redução da violência e dos preconceitos, através da construção de relações apoiantes e da promoção de vidas saudáveis” (Costa & Matos, 2007, p. 85).

Para a implementação deste programa, numa primeira fase, preparam-se os gestores, os professores e o pessoal auxiliar. Nesta formação, abordam-se temas como: o desenvolvimento de atividades comunitárias, práticas de ensino, gestão da disciplina na turma. São também tratados tópicos como: a gestão e resolução de conflitos, a gestão da fúria, a comunicação, a valorização da diversidade e a redução de preconceitos. Ao longo desta etapa, há profissionais que observam, fornecem feedbacks e coadjuvam as aulas.

Neste programa, pretende-se que os pais assumam um papel importante, sendo encorajada a comunicação entre os pais e a escola. São organizados *workshops* para pais, nos quais são abordadas formas criativas de resolução de problemas e conflitos. Fomenta-se a comunicação positiva e pretende-se que os pais sejam modelos e pratiquem competências que evitem a escalada do conflito.

Trata-se de um programa que pretende envolver todos os intervenientes direta ou indiretamente implicados na escola, ou seja todos devem caminhar no mesmo sentido.

8.2.2 Proposta de intervenção no sistema relacional (Pianta, 1999)

Esta proposta parte do pressuposto de que a compreensão da relação professor-aluno permite a compreensão do sistema «Escola».

De acordo com este modelo, a relação professor-aluno não se restringe à interação entre ambos. Assim, são componentes primárias dessa relação:

- As características individuais de ambos (temperamento, personalidade, crenças,...);
- As representações que cada um tem da relação;
- Os processos de troca de informação – estão aqui incluídas as interações, a linguagem e a comunicação;
- As influências externas sobre o sistema em que a relação acontece (as outras turmas, a escola, a comunidade, a família,...).

Assim, as diversas componentes do modelo têm interferências umas nas outras. Contudo, é de destacar que os intervenientes não se situam no mesmo nível desenvolvimental. Apesar da escassez de estudos, Baker (1999) destaca a existência de histórias de adultos que referem professores que os marcaram positiva ou negativamente.

Cowen (1999) destaca a necessidade de se procurar o desenvolvimento psicossocial de todos os atores da escola, de forma pró-ativa, outorgando-lhes a responsabilidade de construir a sua própria vida.

Em síntese, este modelo preconiza uma intervenção que tem em conta a dimensão desenvolvimental de todos os elementos do sistema. Destacando a importância do contexto, são possíveis intervenções estandardizadas.

8.2.3 Proposta de Eccles & Roeser (1998)

O modelo proposto por Eccles & Roeser (1998) apresenta diferentes níveis de análise, com diferentes características e necessidades.

Estes autores identificam, assim, os seguintes níveis:

- **O carácter organizacional da escola, a sua estrutura e fontes.** Neste nível, é necessário que a escola se adapte às necessidades dos seus alunos. As intervenções abrangem o nível curricular e apelam à construção da identidade. Por outro lado, promove-se a integração da família como forma de facilitar a comunicação escola-família. Pretende-se, em suma, o desenvolvimento global de todos os elementos da comunidade escolar, promovendo verdadeiras oportunidades de sucesso para os alunos.
- **O carácter organizacional da turma, as características do professor.** Ao nível do subsistema turma, pretende-se o desenvolvimento de estratégias de colaboração em torno dos objetivos comuns. Porém, para a exequibilidade deste tipo de estratégias, torna-se necessário apostar no estabelecimento de fortes laços afetivos, sendo necessário que as escolas não se preocupem exclusivamente com os resultados académicos.
- **A interação social entre professor e alunos.** Neste nível, de forma a melhorar a relação professor-alunos, são aconselhadas situações de interação diferentes, novas e fora das rotinas escolares. Pretende-se, desta forma, que professor e aluno mostrem maior interesse recíproco e, assim, construam novas formas de comunicação.

8.2.4 Proposta de Coleman & Deutsch (2001)

A abordagem proposta por Coleman & Deutsch (2001) vê a escola como um sistema aberto, em que se reconhece a circularidade de influências nos processos inerentes ao conflito. Segundo esta proposta, quando tratamos de situações de

conflito, a intervenção para ser eficaz tem que envolver todo o sistema escolar. É necessário criar um ambiente que forneça de forma continuada experiências de resolução construtiva de conflitos. A escola deverá servir de modelo para os seus alunos, de modo a que a aprendizagem seja duradoira e prevaleça nos contextos fora da escola e mesmo na vida adulta.

Coleman & Deutsch (2001) retomam os diversos níveis de análise propostos por Raider (1995), tendo como objetivo a promoção de valores, atitudes, conhecimentos e competências. A intervenção assenta em cinco níveis de análise.

No primeiro nível – **disciplina** – propõem-se programas de mediação de pares para alunos e professores. A base desta formação é a resolução construtiva de conflitos. Assim, são constituídos na escola centros de mediação aos quais podem recorrer alunos, professores e mesmo os órgãos de gestão. Estes programas trazem vantagens para os envolvidos, na medida em que melhoram o nível de autoconfiança e de autoestima. De igual forma, a escola também recolhe benefícios, uma vez que se promove um ambiente de aprendizagem produtivo, em que o número de processos disciplinares é mais reduzido e o tempo despendido por professores e órgãos de gestão é menor.

No segundo nível – **currículo** – são propostos programas de formação sobre a resolução de conflitos, destinados aos alunos. Entre os temas destes programas estão: a compreensão do conflito, a comunicação, lidar com a fúria, a cooperação, a assertividade, as diferenças, a diversidade cultural, a resolução de conflitos e a pacificação. Assim, ensinam-se os alunos a:

- Perceber o tipo de conflito em que está envolvido;
- Tomar consciência das causas e consequências da violência;
- Enfrentar o conflito;
- Respeitar-se a si próprio;
- Respeitar os outros;
- Evitar o etnocentrismo;
- Compreender e aceitar as diferenças culturais;
- Distinguir interesses e posições;
- Explorar os seus interesses e os do outro;
- Definir os interesses em conflito como um problema mútuo;
- Ouvir atentamente e falar de forma a ser compreendido;
- Estar atento às tendências naturais para enviesar;
- Desenvolver competências para lidar com os conflitos;
- Conhecer-se a si próprio;
- Ver o outro como alguém que merece ser compreendido.

No terceiro nível – **pedagogia** – são sugeridas duas estratégias de ensino: a aprendizagem cooperativa e a controvérsia nas disciplinas regulares. Pretende-se que os alunos pratiquem as competências de resolução de conflitos adquiridas em unidades ou formações isoladas. Bessa & Fontaine (2002) comparam a aprendizagem cooperativa com a aprendizagem competitiva ou individualista. Estes autores atribuem melhores resultados à aprendizagem cooperativa, mas reconhecem que exige dos professores a aprendizagem de novas competências. No que concerne à controvérsia curricular, pretende-se que os alunos perante a diversidade de opiniões, ideias, crenças e significados se envolvam no debate e sejam capazes de fazer uma síntese consensual.

No quarto nível – **cultura escolar** – reconhecendo-se que a maior parte dos adultos que trabalham nas escolas não tiveram a preparação adequada para trabalharem colaborativamente ou para gerirem os seus próprios conflitos, organiza-se a formação dos adultos na escola. Pretende-se a aquisição de competências de negociação colaborativa, bem como a reorganização do sistema de gestão de conflitos entre adultos.

Por fim, este modelo, no quinto nível – **comunidade alargada** – defende-se que a formação em processos colaborativos e na resolução construtiva de conflitos abranja também os pais, bem como outros parceiros da comunidade alargada. Reconhece-se que os conflitos não se limitam aos muros da escola, uma vez que muitas vezes têm origem fora da escola ou são para lá transportados.

Costa & Matos (2007) referem que são colocados quatro grandes desafios a este modelo sistémico-desenvolvimental:

- A motivação das escolas e do poder político;
- Conceptualizar a escola como um sistema aberto;
- Utilizar estratégias criativas;
- Integrar conceitos e práticas de cooperação e de resolução de conflitos na formação dos professores.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. O plano de investigação

A recolha de dados numa investigação como a nossa constitui uma parte muito importante e que deve ser preparada com especial rigor. Há diversos aspetos a ter em conta, desde os aspetos metodológicos aos aspetos éticos. Tentámos, ao longo desta fase, proceder corretamente e com sentido de responsabilidade.

Em primeiro lugar, ainda na fase de preparação do projeto, preocupámo-nos com a pertinência do nosso estudo. Assim, depois de analisado o “estado da arte”, relativamente à temática, concluímos que ainda havia muito a explorar, dado que encontrámos poucos estudos realizados em Portugal. Preocupámo-nos, igualmente, numa primeira fase, seguindo Bardin (1991), com a pertinência das informações a recolher. Também De Ketele & Roegiers (1999) se referem à questão da pertinência que consideram como “a característica mais ou menos apropriada que se inscreve na linha do objectivo visado” (p. 81).

Assim, traçámos o nosso roteiro de investigação. Antes de começar com a recolha de dados, realizámos uma pesquisa sobre alguns aspetos metodológicos a levar em consideração. Analisando a literatura, verificámos que poderíamos encontrar ao longo da investigação alguns problemas/obstáculos/dificuldades. Tuckman (2000) identificou dois problemas com a recolha de dados: a cooperação dos sujeitos e a sinceridade dos sujeitos.

O plano inicialmente traçado sofreu algumas alterações, devido a motivos diversos. O estudo decorreu, contudo, de forma similar ao previsto no projeto inicial.

Etapa	Tarefa	2011		2012										
		Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	
1. ^a	Revisão bibliográfica													
	Contacto formal com o agrupamento													
2. ^a	Construção dos questionários													
	Pré-teste dos questionários													
	Validação dos questionários (MIME)													
	Autorização dos pais e enc. de educ.													
3. ^a	Aplicação dos questionários													
	Tratamento dos dados													
4. ^a	Construção do guião da entrevista													
	Valid. do guião da entrevista (MIME)													
	Entrevista ao diretor													
	Transcrição e análise da entrevista													
5. ^a	Análise dos dados													
6. ^a	Redação da 1. ^a versão da dissertação													
	Revisão do texto													

Quadro n.º 3 - Plano da investigação - cronograma

2. Técnicas e instrumentos de pesquisa

A investigação empírica utilizou dois instrumentos: a entrevista ao diretor do agrupamento e os inquéritos por questionário aos alunos. Assim, debruçemo-nos um pouco sobre estes dois instrumentos de recolha de dados.

2.1 A entrevista

Bogdan & Biklen (1994) referem que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Para Quivy & Capenhoudt (2008), a entrevista é um método de recolha de informação muito rico. Estes autores alertam, no entanto, para a importância de o investigador, dotado de espírito teórico, fazer intervenções de modo a enriquecer o conteúdo da entrevista. Os mesmos autores consideram que a entrevista permite a “aplicação de processos fundamentais de comunicação e interacção humana”, bem como retirar “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p. 192).

Tuckman (2000) considera que o objetivo da entrevista é a obtenção dos dados pretendidos, com a máxima eficácia e com o mínimo de distorção.

Lessard-Hébert et al. (2005) destacam duas funções da entrevista:

- função preparatória ou instrumental;
- função técnica essencial indivíduos.

Podemos, de acordo com alguns autores consultados identificar vários tipos de entrevista. Powney & Watts (1987), citados por Lessard-Hébert et al. (2005), propõem duas categorias de entrevista:

- entrevista orientada para a resposta – o entrevistador mantém o controlo no decurso de todo o processo (estruturada ou semiestruturada);
- entrevista orientada para a informação – não estruturada – restringe-se o tema e procura-se obter a visão do entrevistado relativamente a uma dada situação, contudo é o entrevistado que define o grau de estruturação.

Para Lessard-Hébert et al. (2005), “o método da entrevista não directiva é um meio único que permite a exploração de um campo de estudo novo” (p. 161). Estes autores destacam também a importância deste tipo de entrevista no início de uma investigação, uma vez que permite a aquisição de conhecimentos acerca “dos problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais, etc., das pessoas” (idem). Por outro lado, consideram que este tipo de entrevista ajuda na

elaboração das questões e hipóteses da investigação. Contudo, no nosso estudo, a entrevista não teve esta função, dado que ocorreu na parte final da recolha de dados, após a recolha dos questionários.

Ao aprofundarmos a questão metodológica da aplicação das entrevistas pudemos obter alguns conselhos/informações úteis. Para Quivy & Capenhoudt (2008), há dois aspetos muito importantes para o sucesso de uma entrevista. Por um lado, a formação teórica do investigador e, por outro, a sua lucidez epistemológica.

Tuckman (2000) destaca que “a tarefa do entrevistador é de grande responsabilidade, tanto na forma como conduz a entrevista como na vontade em obedecer às instruções prévias” (p. 349). Este autor destaca, ainda, que as características dos investigadores, enquanto instrumentos de recolha de dados, podem afetar essa recolha. Assim, devem procurar que a sua ação afete o mínimo possível a recolha dos dados, refletindo a entrevista as respostas do entrevistado e não as suas. Por outro lado, na condução da entrevista, o entrevistador deve ser gentil e impedir o entrevistado de divagar.

Pountois & Desmet (1988), referidos por Lessard-Hébert et al. (2005), sugerem que durante a entrevista se faça uma reformulação das questões de modo a retomar o discurso do entrevistado e, assim, não fugir muito do guião estabelecido. Lessard-Hébert et al. (2005) sugerem que é importante fazer crer ao entrevistado que o seu relato é importante para o nosso trabalho, pelo que se deve encorajá-lo, olhando-o e escutando-o com atenção.

Por outro lado, Quivy & Capenhoudt (2008) destacam que em princípio se instaura

uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ele se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (p. 192)

Segundo este autor, para a entrevista semidiretiva ou semidirigida, o investigador prepara questões relativamente abertas, para as quais terá que obter resposta por parte do entrevistado. O papel do investigador é, assim, fundamental. Este deverá reencaminhar a entrevista para os objetivos estipulados, sempre que o entrevistado se afastar deles, colocando, de forma natural, as perguntas adequadas a esse propósito.

A entrevista centrada (*focused interview*) – tem por objetivo analisar o impacto de um acontecimento ou experiência sobre aqueles que a eles assistiram ou neles

participaram. Neste tipo de entrevistas, o entrevistador não dispõe de perguntas pré-estabelecidas como num inquérito por questionário, mas uma lista de tópicos precisos.

Para Lessard-Hébert et al. (2005), as informações recolhidas nas entrevistas devem ser registadas por escrito, ou, se forem gravadas, transcritas e, em seguida, reduzidas para posteriormente se tratarem os dados. De realçar a importância do tratamento da informação recolhida através da entrevista. Em primeiro lugar, destacamos a difícil tarefa da transcrição. Em segundo lugar, sabemos que, como referem Quivy & Capenhoudt (2008), em investigação social, à entrevista segue-se a importante tarefa de análise de conteúdo. Este autor destaca, ainda, que durante as entrevistas deve-se recolher o máximo de informação possível, que servirá para posteriormente se analisar, de forma sistemática, o seu conteúdo.

Na recolha de dados recorremos a uma entrevista semiestruturada, para a qual foi previamente construído um guião com perguntas abertas. O guião constitui um instrumento a partir do qual a entrevista flui naturalmente, permitindo um certo grau de liberdade e adaptabilidade. Este guião, com perguntas de vários tipos, permitiu ao entrevistado falar sobre as suas experiências e comportamentos; sobre opiniões e ideias; sobre aspetos de natureza afetiva e sobre os conhecimentos da realidade escolar. No nosso estudo, o guião foi submetido ao departamento de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) para validação e autorização.

Ao entrevistado foram, desde o início da investigação, explicitados os propósitos da mesma e foi garantida a necessária confidencialidade. A entrevista com o diretor do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo (AECBA) teve lugar numa sala de reuniões da Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo (EBCBA), no dia 27 de julho de 2012, pelas 11:00. Após a realização da entrevista, que foi gravada em MP3, procedemos, o mais rápido possível à sua transcrição, de modo a que alguns pormenores ainda estivessem frescos na nossa memória, e, assim, pudéssemos ser o mais fidedignos possível nessa transcrição. Posteriormente, foi, então, realizada a análise de conteúdo.

2.2 O questionário

Para a recolha de dados junto dos alunos optámos pela técnica de inquérito por questionário. Segundo Quivy & Capenhoudt (2008), a técnica do questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 188)

Para Tuckman (2000), os investigadores usam os questionários para transformar em dados a informação recolhida junto dos inquiridos. Este autor acrescenta, ainda, que os questionários possibilitam aceder ao que está «dentro da cabeça de uma pessoa» e tornam possível medir a informação recolhida.

A administração de um questionário é indireta quando o próprio inquiridor o preenche a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido. Diz-se que a administração é direta quando é o próprio inquirido que preenche o questionário.

Os questionários permitem que se interrogue com facilidade um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Este instrumento de observação indireta permite, como referem Quivy & Campenhoudt (2008), a obtenção de informações requeridas pelas perguntas de investigação.

A construção do questionário a aplicar foi uma etapa que exigiu um trabalho bastante minucioso. Partimos de um questionário já existente, proveniente do Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação (CEPA), fornecido pela professora Lídia Grave-Resendes. Esse questionário já foi aplicado por alguns mestrandos da Universidade Aberta, tendo ao longo dos anos sofridos algumas alterações. Considerando a semelhança com o nosso estudo em termos de público-alvo (alunos do 9.º Ano), o questionário aplicado por Silva (2011), era o que mais se aproximava do que pretendíamos. Assim, com base nesses questionários, conjuntamente com a Professora Lídia Grave-Resendes, elaborámos um novo questionário, mais adequado aos objetivos do nosso estudo, que testámos, em março, numa turma do 9.º Ano da Escola Básica n.º 2 de Manteigas. Na sequência dessa aplicação, fizemos algumas retificações. Posteriormente, obedecendo à legislação que regulamenta a aplicação de inquéritos em meio escolar (Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho), submetemos para validação o questionário ao MIMÉ. A aplicação do questionário foi autorizada em 14 de maio de 2012. Em seguida, uma vez que estava em estudo uma matéria sensível e que os inquiridos eram, na sua maioria, menores, solicitámos autorização aos respetivos encarregados de educação.

A aplicação dos questionários aos alunos reveste-se de alguns cuidados especiais de forma a garantir o seu correto preenchimento. Assim, solicitámos ao diretor do AECBA autorização para aplicar os inquéritos nas aulas de Formação Cívica, nas quais esteve presente também o diretor de turma. Foram explicitados os objetivos do estudo e garantida a confidencialidade dos dados recolhidos. Realçamos, mais uma vez, que a aplicação dos questionários, que decorreu entre 29 de maio e 9 de junho de 2012, obteve aprovação do MIMÉ (conforme se pode verificar nos documentos em anexo) e dos respetivos encarregados de educação. Em relação ao inicialmente previsto, foi necessário proceder a uma alteração. Dada a escassez de

tempo, devido aos formalismos legais (validação do MIME, autorização dos encarregados de educação) e ao aproximar do fim do ano letivo, não nos foi possível aplicar diretamente os questionários. Assim, acordámos com o diretor do agrupamento de escolas que os questionários seriam aplicados pelos diretores de turma nas aulas de Formação Cívica. O papel do diretor na transmissão dos objetivos do estudo, bem como na aplicação dos questionários foi, assim, muito importante.

2.3 Validade, fiabilidade e fidelidade

No âmbito da preparação do nosso trabalho tivemos necessidade de aprofundar o conceito de validade. Contudo, associado a este conceito surgiu o conceito de validação, que decidimos também abordar.

Para De Ketele & Roegiers (1999), “validade é o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente” (p. 81).

Segundo Bell (2004), o conceito de validade prende-se com a necessidade de um método medir ou descrever o que se pretende.

Assim, como refere Bardin (1991), numa investigação deve-se verificar a validade das informações, de forma a fazer coincidir o que se observa com o que se deseja observar.

Lessard-Hébert et al. (2005) referem, ainda, que “a noção de validade diz respeito ao processo de codificação/selecção da informação” (p. 69). Estes autores, baseando-se em Van der Maren (1987), utilizam a expressão «coerência pragmática» para designar a validade interna.

Kirk & Miler (1986) distinguem três tipos de validade:

- validade aparente – baseia-se na evidência dos dados observados. Alguns autores afirmam que é insuficiente;
- validade instrumental (também apelidada de validade pragmática) – os resultados das observações vão ao encontro de um procedimento alternativo, já considerado válido;
- validade teórica – verifica-se quando um procedimento pode demonstrar claramente «que o quadro teórico corresponde efetivamente às observações».

Para Tuckman (2000), “um estudo tem validade interna se está em função do programa ou abordagem a testar, mais do que outras causas não relacionadas com o

estudo” (p. 8). Para este autor, a validade interna relaciona-se com a certeza de que os resultados obtidos podem ser aceites, de acordo com o «*design* da investigação».

Este autor define também validade externa. Assim, considera que “um estudo tem validade externa se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares” (idem). Por outro lado, considera que a validade externa se relaciona com a confiança que temos nos resultados da investigação, permitindo a sua generalização.

No que concerne à questão da validação, para Bardin (1991),

a validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador ou avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objectivo da investigação (avaliação ou pesquisa). (p. 220)

No que diz respeito à fiabilidade, De Ketele & Roegiers (1999) relacionam-na com a possibilidade de obter os mesmos resultados, seja em pessoas diferentes, seja na mesma pessoa, mas em momentos diferentes. No mesmo sentido, Bardin (1991) refere que, numa terceira fase de uma investigação, se deve verificar a fiabilidade dos procedimentos de recolha das informações.

Outro conceito que contribuiu para o nosso trabalho foi o de fidelidade. Para Lessard-Hébert et al. (2005), a fidelidade incide nas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Kirk & Miler (1986) distinguem três tipos de fidelidade:

- fidelidade quixotesca – refere-se às circunstâncias segundo as quais um mesmo método de observação produz consistentemente os mesmos valores;
- fidelidade «diacrónica» – relaciona-se com a estabilidade de uma observação no tempo, pelo que é dificilmente aplicável às ciências humanas;
- fidelidade «sincrónica» – refere-se à similitude das observações processadas num mesmo período de tempo.

Segundo estes autores, a fidelidade «sincrónica» devia ser privilegiada na esfera qualitativa, sendo as notas do trabalho de campo um instrumento útil de verificação da fidelidade. Por outro lado, Lessard-Hébert et al. (2005) relacionam validade com fidelidade. Assim, para estes autores, a validade pressupõe fidelidade, mas o inverso não é verdadeiro.

Alguns autores, entre os quais Bardin (1991) e Lessard-Hébert et al. (2005), referem também a necessidade de se proceder à triangulação dos dados. Para Lessard-Hébert et al. (2005), a triangulação é um procedimento de validação instrumental efetuado pela confrontação de dados obtidos a partir de várias técnicas.

2.4 Aspectos éticos

Na condução de uma investigação com pessoas e, no nosso caso, com crianças deve-se obedecer também a determinados critérios de ordem social e de ordem ética.

Erickson (1986), referido por Lessard-Hébert et al. (2005), acentua a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por certos princípios éticos, defendendo dois princípios orientadores:

- o investigador deverá informar corretamente os indivíduos;
- o investigador deverá, na medida do possível, proteger os indivíduos.

Este autor propõe quatro maneiras de manter uma relação de confiança e de colaboração com os indivíduos durante a investigação:

- uma certa neutralidade de juízos face aos indivíduos;
- confidencialidade;
- envolvimento com os informadores;
- clareza que o investigador deverá possuir relativamente às questões principais que orientam a sua investigação.

De igual forma, Tuckman (2000) refere que num processo de investigação se deve atender a algumas exigências éticas. Assim, refere que “em primeiro lugar e com primordial importância, está o facto da pessoa ter o pleno direito em não participar, seja de que modo for na investigação” (p. 20), ou seja, privilegia o direito à privacidade e à não-participação. No nosso estudo, seguimos essa orientação, uma vez que respeitámos a vontade do universo dos participantes. Para o efeito, foi pedida autorização a todos os encarregados de educação para o preenchimento do questionário por parte dos seus educandos. Neste aspeto, foram também seguidas as indicações do MIMÉ, segundo as quais, por se tratar de matéria sensível, essas autorizações deveriam ser recolhidas. Essas autorizações ficaram, tal como indicado, na posse da escola em que aplicámos os questionários. Por outro lado, respeitando o direito à privacidade, foram evitadas questões com recolha de dados desnecessários para a investigação.

Tuckman (*idem*) refere ainda que se deve respeitar o direito a permanecer no anonimato. Por isso não foram solicitados dados que pudessem identificar o aluno e, uma vez recolhidos, os questionários foram agrupados, por ano de escolaridade, mas de forma aleatória. Este autor destaca também que deve ser garantido o direito à confidencialidade. Nesse sentido, tivemos o maior cuidado para que os dados recolhidos fossem confidenciais e apenas o investigador teve acesso aos mesmos.

Por último, é realçado o direito de contar com a responsabilidade do investigador. Assim, tentámos, ao longo de todas as etapas de recolha de dados, ser o mais responsáveis e corretos possível. Os alunos e respetivos encarregados de educação foram informados dos objetivos da investigação e os resultados obtidos serão divulgados na escola, da forma que os órgãos de gestão do agrupamento considerarem mais conveniente.

contrariedades da sua interioridade, tais como: o grupo de Teatro Aquilo, o Centro Cultural da Guarda com o seu Grupo Coral, o Rancho Folclórico, o conjunto “Rosinha”, a Associação de Jogos Tradicionais, o Conservatório de Música, o Clube de Montanhismo, o Núcleo Desportivo e Social (NDS), o INATEL. A Câmara Municipal da Guarda tem dinamizado atividades culturais (concertos, exposições, colóquios), sendo de destacar a ação do Teatro Municipal da Guarda no panorama cultural da Beira Interior.

2. Caracterização sumária do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo

Em 1999, através da Portaria n.º 745/99, de 26 de agosto, foi criada a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Guarda – Sequeira. Em 2000, ao abrigo do Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, foi criado o Agrupamento de Escolas da Sequeira – Guarda. Em 2010, por ocasião do Centenário da República, com o “intuito



de comemorar a implantação da República, de promover os seus ideais e dar destaque a figuras da Guarda republicanas e que sirvam de exemplo para os alunos, a comunidade educativa adotou Carolina Beatriz Ângelo¹ para sua patrona, passando a partir do ano letivo 2010/2011, a designar-se por este nome” (in documento de apresentação do agrupamento disponível, na respetiva página web).

Figura n.º 4 - Carolina Beatriz Ângelo

Atualmente, o AECBA é constituído, nos termos do art.º 4.º, do respetivo regulamento interno, pela EBCBA, que é escola-sede, pelos jardins-de-infância de Casal de Cinza, Castanheira, Maçainhas, Rapoula, Sequeira, Trinta e Videmonte e as pelas escolas do 1.º ciclo de Carpinteiro, Maçainhas, Pêra do Moço, Rochoso, Casa de Trabalho de Jesus e Maria José, Sequeira, Trinta e Videmonte.

A EBCBA situa-se no concelho da Guarda, na urbanização da Quinta das Covas, no lugar da Sequeira, a uma altitude aproximada de 800 metros.

A maioria dos estabelecimentos de educação e ensino do agrupamento situa-se na zona rural do concelho da Guarda, dispersando-se por uma vasta área geográfica. O agrupamento, em 2012-2013, integra crianças da educação pré-escolar

¹ Carolina Beatriz Ângelo nasceu na Guarda e foi uma das figuras mais marcantes da República. Mais informação disponível em: <http://www.hbeatrizangelo.pt/pt/institucional/quem-foi-beatriz-angelo/>

(8 turmas – 88 alunos), alunos dos três ciclos do ensino básico (1.º ciclo: 18 turmas – 296 alunos; 2.º ciclo: 8 turmas – 150 alunos e 3.º ciclo: 10 turmas – 181 alunos) e alunos do CEF - Eletricidade e Energia, do segundo ano (9 alunos), num total de 724 alunos.



Figura n.º 5 - Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo

De acordo com o PE do agrupamento, o tecido sociocultural é diferenciado, sendo que os alunos são oriundos, na sua maioria, de famílias com poucos recursos e baixa escolaridade. Grande número de alunos é apoiado pela Ação Social Escolar. A maioria dos pais trabalha na indústria, como operários e nos serviços, sendo que cerca de 50 % não possui a escolaridade básica de nove anos e apenas uma pequena percentagem (menos de 10%) detém uma formação académica de nível superior.

Ainda de acordo com o PE, “a forma de expressão dos alunos é caracterizada pelo uso de um vocabulário pouco vasto e simultaneamente pouco elaborado ao nível das estruturas gramaticais, utilizando estes com certa frequência o nível popular”.

No que concerne às expectativas escolares, é referido no PE, que

os alunos valorizam mais a preparação para uma profissão, embora também concedam importância aos conhecimentos e valores. Assim sendo, preferem actividades de carácter desportivo e de índole cultural em detrimento das actividades de natureza cognitiva/reflexiva. A estas preferências não são alheias as dificuldades económicas que marcam, em geral, a população discente. (p. 9)

No que diz respeito ao apoio familiar, “verifica-se que a família está, muitas vezes, ausente e não tem tempo para as crianças, delegando na escola não só a formação educativa, mas também a formação pessoal dos seus educandos” (idem).

2.1 Caracterização dos recursos humanos e materiais

O agrupamento de escolas possui bons recursos humanos. Lecionam no agrupamento cerca de 100 professores quase todos do quadro do agrupamento, havendo assim estabilidade do corpo docente, pelo que se recorre pouco à contratação de professores. Em relação ao pessoal não docente, os recursos existentes são considerados suficientes.

No que concerne aos recursos materiais, o diretor considera que a escola é relativamente nova e apresenta um bom estado de conservação. Destaca o facto de

cada turma ter, por norma, a sua sala de aula, onde tem a maior parte das aulas, com exceção daquelas que são lecionadas em salas específicas (educação visual, ciências naturais, educação física,...). A escola possui um refeitório e bar para alunos. O espaço exterior é agradável, com áreas de jogo e de convívio.

Em relação ao equipamento didático, na opinião do diretor, a escola está bem equipada, conseguindo-se adquirir os materiais solicitados pelos professores para o desenvolvimento das atividades letivas.

Os recursos financeiros são suficientes. Contudo, foi mencionado que do orçamento da escola, cerca de 60% das verbas não provêm do orçamento de estado. A escola adere a projetos que ajudam a financiar a sua atividade (fundos comunitários, atividades de enriquecimento curricular,...) e as receitas próprias (aluguer de instalações, lucros dos bares, ...) são consideráveis.

2.2 O projeto educativo

Para a recolha de informação, torna-se essencial a análise dos seus documentos estruturantes, entre os quais destacamos o RI, o PE e o PAA. Uma pesquisa pela página web, complementada com os dados recolhidos através da entrevista, permitiu-nos um melhor conhecimento da escola e do agrupamento.

O PE deste agrupamento de escolas determina que se pretende “uma Escola humana e humanizada onde se construa o sucesso dos alunos, através da mobilização de toda a comunidade educativa” (p. 11).

Assim, foram definidos 4 eixos fundamentais:

EIXO UM: Reforçar a igualdade de oportunidades no processo de formação de indivíduos em que estejam interligados o saber ser, o saber aprender e o saber fazer.

EIXO DOIS: Formar para a cidadania indivíduos capazes de refletir, de agir criticamente e de acordo com valores éticos, cívicos e democráticos.

EIXO TRÊS: Educar para uma cultura de trabalho conforme as exigências da lei de orientação e tomada de consciência da realidade socioeconómica envolvente.

EIXO QUATRO: Criar uma cultura de qualidade e de excelência que conduza ao sucesso.

Não sendo exaustivos na nossa caracterização, julgamos conveniente apresentar um breve levantamento dos objetivos que se relacionam, de alguma forma com a temática em estudo – o conflito escolar.

Assim, constituem objetivos do agrupamento, definidos no PE (p. 12):

⇒ **Assegurar medidas que conduzam à melhoria das aprendizagens e dos resultados a alcançar**

♦ Dinamizar, dentro do horário escolar, atividades de complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, em condições que possibilitem o acesso aos interessados e que constituam um desafio cognitivo, estético e/ou lúdico.

⇒ **Desenvolver ações que contribuam para a formação das dimensões pessoal e cívica**

♦ Fomentar a autorresponsabilização, aliando liberdade e sentimento de pertença, de modo a desenvolver atitudes de cidadania e a prevenir condutas de risco;

♦ Desenvolver estratégias que possibilitem o contacto com outras culturas, favorecendo a abertura de espírito e atitudes de partilha e de tolerância;

♦ Desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, à promoção da coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania;

♦ Desenvolver estratégias de aplicação do novo regime disciplinar dos alunos baseados na prevenção de situações problemáticas.

⇒ **Promover ações que propiciem a interação entre escola, famílias e meio**

♦ Estabelecer programas de prestação de serviços à comunidade como parte integrante da educação para a cidadania e para os valores.

⇒ **Melhorar a organização escolar, as condições e a funcionalidade dos espaços físicos**

No âmbito deste objetivo, estipula-se, ainda, no PE que “os contextos físico e psicológico são indispensáveis ao bem-estar e determinantes quer no gosto, quer na integração de todos” (p. 23), pelo que “deverão prever-se actividades que visem desenvolver a criatividade, o sentido estético, a participação, a cooperação e a iniciativa na conservação e embelezamento dos espaços exteriores e interiores de cada estabelecimento de ensino” (idem).

No âmbito curricular, a cidadania é uma área transversal. Desde o ano letivo 2001-2002 até ao ano 2011-2012, a área curricular não disciplinar de Formação Cívica fez parte da matriz curricular do ensino básico.

Nos termos do PE, esta área constitui-se como um

espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade (p. 28).

2.3 Estratégias para a resolução de conflitos implementadas na escola

Na EBCBA é adotada uma postura preventiva face aos conflitos, promovendo-se um bom ambiente, com relacionamentos interpessoais próximos, com atividades que cativam os alunos. Para além disso, são promovidas no âmbito curricular e extracurricular atividades de sensibilização acerca da temática. Uma breve análise ao PAA permite-nos perceber o dinamismo do agrupamento. Na introdução deste documento, baseando-se em três pilares do conhecimento definidos no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, estipulam-se como orientação:

- ◆ Aprender a ser, o que pressupõe o desenvolvimento da autonomia, do discernimento e de responsabilidade social.
- ◆ Aprender a conhecer, o que também significa aprender a aprender, exercitando a memória, a atenção e o pensamento.
- ◆ Aprender a viver juntos, o que implica compreender o outro, as diferenças e perceber as interdependências. (p. 4).

Das atividades programadas para ano letivo 2011-2012, destacamos algumas que se relacionam com a temática do conflito escolar. Assim:

- ⇒ **Dia da paz e não-violência nas escolas**, com o objetivo de:
 - ◆ Sensibilizar as crianças para os valores e atitudes comportamentais corretas;
- ⇒ **Ações de sensibilização sobre o *bullying***, com os objetivos de:
 - ◆ Prevenir comportamentos inadequados, de forma a evitar a violência em meio escolar;
 - ◆ Promover um ambiente seguro para todos os alunos.
- ⇒ **Atividades do clube de Desporto Escolar**, cujos objetivos destacamos:
 - ◆ Promover o espírito de equipa;

♦ Criar hábitos de vida saudáveis.

⇒ **Sensibilização para a problemática da deficiência e inclusão,**

cujos objetivos são:

- ♦ Sensibilizar os alunos para a problemática das deficiências;
- ♦ Levar os alunos a refletir e entender a importância da inclusão;
- ♦ Motivar os alunos a adotar práticas inclusivas.

⇒ **Receção aos Alunos,** cujos objetivos destacamos:

- ♦ Promover as relações interpessoais e convívio escolar;
- ♦ Reviver a escola, conhecer horários e regras;
- ♦ Apropriar-se das regras de convivência no espaço escolar.

⇒ **Exposição/cartazes: “Direitos Humanos”,** com o objetivo de:

- ♦ Fomentar o empenho dos alunos na defesa dos direitos humanos, manifestando solidariedade e respeito por outras culturas.

⇒ **Semana dos afetos,** de forma a:

- ♦ Despertar a criança para o valor da amizade.

⇒ **Campanha de solidariedade a favor de crianças órfãs de Moçambique,** perseguindo os seguintes objetivos:

- ♦ Contactar com pessoas com vivências diferentes;
- ♦ Viver o valor da solidariedade;
- ♦ Promover atitudes sociais e de grupo;
- ♦ Fortalecer laços de amizade.

⇒ **Projeto Segur@net,** procurando:

- ♦ (In)formar os alunos no âmbito de uma navegação segura na Net, limitando os riscos;
- ♦ Promover uma navegação crítica, consciente e segura da comunidade educativa.

Em relação à forma de gerir/resolver os conflitos, procuram-se soluções individualizadas para cada situação, podendo ser intervenientes funcionários ou professores. A intervenção do diretor de turma surge destacada. Quer os alunos, quer o diretor do agrupamento de escolas reconhecem o papel do diretor de turma. O diretor do agrupamento intervém apenas nas situações mais graves. Tendo em conta que a escola não apresenta muitos casos de conflitos, o diretor considera que não há

necessidade de criar um gabinete de gestão de conflitos. Nos casos mais graves, seguem-se as orientações estipuladas no estatuto do aluno. Todavia, os procedimentos disciplinares são raros.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

1. Apresentação e análise dos dados recolhidos pelos questionários aos alunos

I – Identificação

O estudo pretendia abranger todos os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do CEF (Curso de Eletricidade e Energia – 2.º Ano) que frequentaram, durante o ano letivo 2011-2012, a EBCBA. Contudo, dado que se tratava de uma matéria sensível, seguindo os procedimentos indicados pelo MIME, informámos os encarregados de educação do teor do estudo e procurámos obter autorização para que os seus educandos participassem no estudo através do preenchimento de um questionário. Assim, participaram no estudo 112 alunos que apresentaram as respetivas autorizações. Porém, não considerámos um dos questionários válido por apresentar muitas incongruências. Restaram, desta forma 111 questionários válidos, sendo 52 do 7.º Ano, 23 do 8.º Ano, 30 do 9.º Ano e 6 da turma CEF, conforme consta do quadro que se segue.

	Sexo Masculino (Masc.)	Sexo Feminino (Fem.)	Total
7.º Ano	27	25	52
8.º Ano	10	13	23
9.º Ano	14	16	30
CEF	6	0	6
Total	57	54	111

Quadro n.º 3 - Distribuição dos inquiridos por ano de escolaridade e por sexo

No total da amostra, a distribuição dos inquiridos por sexo foi bastante equilibrada, 51% de rapazes e 49% de raparigas. Este equilíbrio verifica-se também em cada ano de escolaridade, com exceção dos alunos do curso de educação e formação que são todos do sexo masculino.

Em cada ano de escolaridade existe alguma variação de idade. A maior parte (cerca de 75%) dos alunos tem a idade esperada para o ano que frequenta (12/13 anos no 7.º; 13/14 anos no 8.º e 14/15 anos no 9.º), não sendo, no entanto, possível, dado o anonimato dos questionários, aferir se alguns desses alunos já foram retidos no seu percurso escolar. Porém, os alunos mais velhos em cada ano de escolaridade (14 alunos do 7.º Ano; 1 aluno do 8.º Ano e 7 alunos do 9.º Ano), bem como os alunos do CEF, já foram alvo de pelo menos uma retenção.

Assim, as idades dos inquiridos variam entre os 12 e os 18 anos, de acordo com o gráfico seguinte.

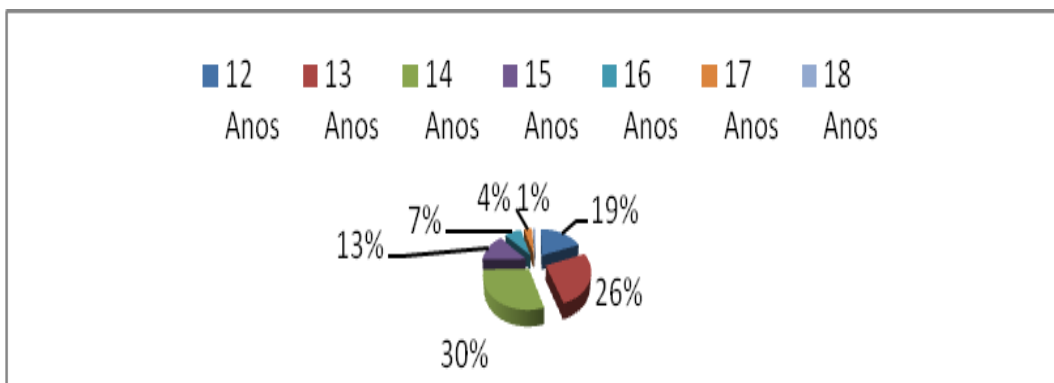


Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos, por idade

Ainda no que concerne à identificação dos alunos, quisemos saber com quem habitam os alunos inquiridos. Verificámos que a maior parte dos alunos (92) reside com o pai e com a mãe.

	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	CEF	Total
Com pai e mãe	39	19	28	6	92
Só com pai	1	0	0	0	1
Só com mãe	4	2	1	0	7
Com avô e avó	1	0	0	0	1
Só com avó	1	0	0	0	1
Só com avô	0	0	0	0	0
Com outras pessoas	6	2	1	0	9

Quadro n.º 4 - Com quem vivem os alunos

Em termos percentuais, podemos comprovar que 83 % dos alunos vivem com o pai e com a mãe, sendo de realçar que 6% vivem só com a mãe e que 8% vivem com outras pessoas.

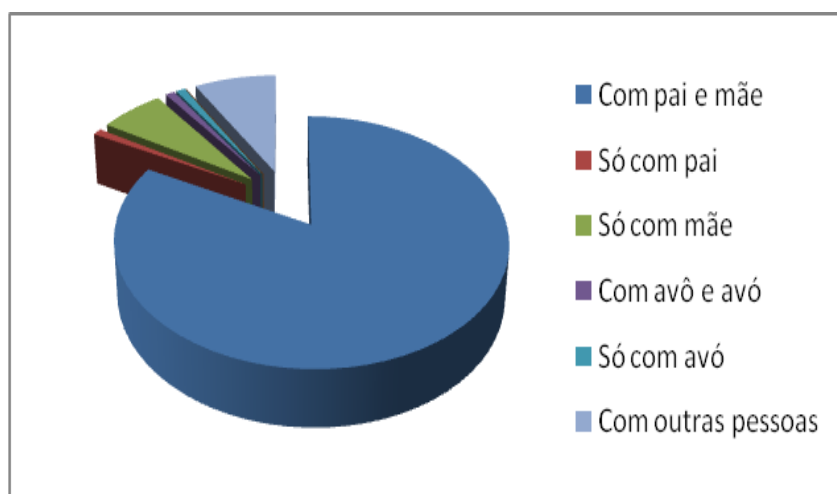


Gráfico n.º 2 - Com quem vivem os alunos

II – A tua escola

Na parte II do questionário, procurámos conhecer melhor a perceção que os alunos inquiridos têm da sua escola.

1. Há quanto tempo frequentas a tua escola?

Para conhecer melhor a perceção dos alunos relativamente à sua escola, em primeiro lugar, perguntámos aos alunos há quantos anos frequentam a EBCBA. Assim, verificámos que apenas 2 alunos frequentam a escola há 1 ou 2 anos, enquanto 68 alunos a frequentam há 3 ou 4 anos e 41 alunos há 5 ou mais anos.

	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	CEF	Total
Entre 1 e 2 anos	2	0	0	0	2
Entre 3 e 4 anos	46	20	2	0	68
Há 5 ou mais anos	4	3	28	6	41

Quadro n.º 5 - Número de anos de frequência na sua escola

Em termos percentuais, podemos, assim, verificar que 98% dos alunos frequentam a escola há 3 ou mais anos.

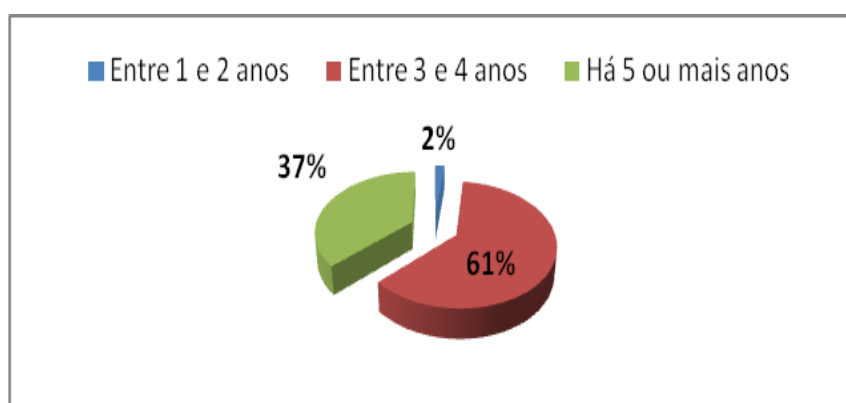


Gráfico n.º 3 - Número de anos de frequência na sua escola

2. Gostas da tua escola?

À pergunta “Gostas da tua escola?”, os alunos responderam maioritariamente “sim” (94 alunos), havendo apenas 17 alunos que responderam que não gostam da escola.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	20	25	9	13	10	15	2	0	41	53
Não	7	0	1	0	4	1	4	0	16	1

Quadro n.º 6 - Se os alunos gostam da sua escola

Analisando os dados por ano de escolaridade e por sexo, verificámos que existem algumas diferenças. De realçar que dos inquiridos do sexo feminino, apenas 1 aluna do 9.º Ano respondeu que não gosta da escola. Podemos, assim verificar que 85% dos alunos gostam da sua escola, sendo a percentagem nos inquiridos do sexo masculino de 72% e do sexo feminino de 98%.

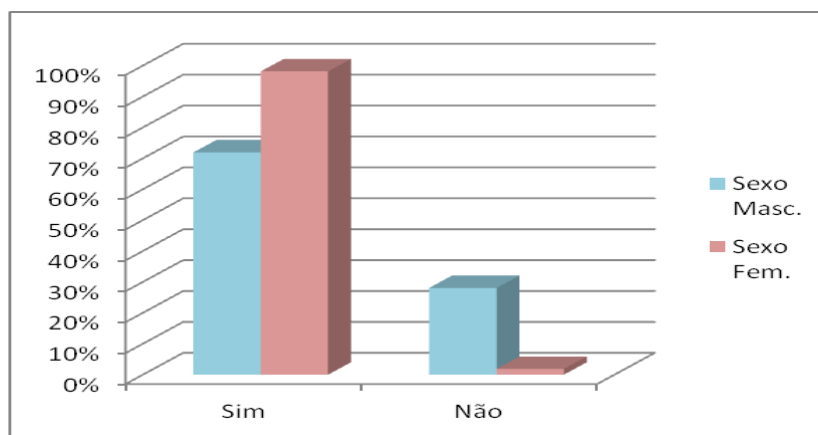


Gráfico n.º 4 - Se os alunos gostam da escola, por sexo

Fazendo uma análise por ano de escolaridade, constatamos também a existência de algumas diferenças. Assim, a percentagem de alunos que gosta da sua escola no 7.º Ano é de 87%, no 8.º Ano de 96%, no 9.º de 83% e na turma CEF de apenas 33%.

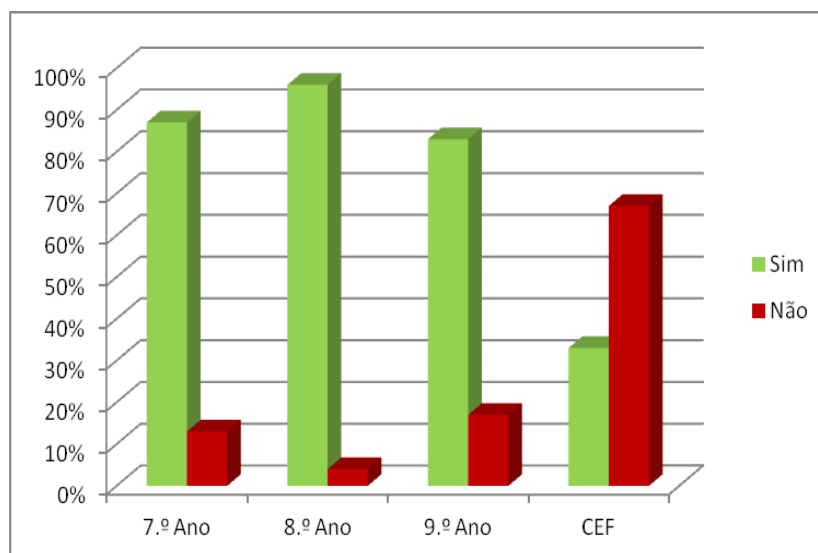


Gráfico n.º 5 - Se os alunos gostam da escola, por ano de escolaridade

2.1 Indica duas razões para a tua resposta.

Pedimos aos alunos para justificarem a sua resposta, indicando duas razões. Houve alguns alunos que não justificaram a sua resposta e houve outros que apenas

apontaram uma razão. As respostas foram variadas. Para melhor se analisarem os dados, entendemos agrupar as razões apontadas pelos alunos que afirmaram que gostam da sua escola em categorias. Assim, estabelecemos as seguintes categorias: as condições da escola são boas (Ex. “tem boas instalações”, “boa alimentação”, “é limpa”, “boas salas”,...); as atividades são boas (Ex. “boas atividades”, “desporto escolar”, “atividades divertidas”,...); os professores são bons (Ex. “professores competentes”, “os professores respeitam-nos”, “bons professores”,...); a qualidade do ensino é boa (“aprendo muito”, “o funcionamento do ensino é bom”, “o ensino é excelente”,..); os funcionários são bons (“os funcionários são simpáticos”, “os auxiliares são simpáticos”, “os funcionários respeitam-nos”,...); “tenho lá amigos” (“estou ao pé dos meus amigos”, “tenho lá os meus amigos”, “posso estar com os meus amigos”,...); outros (“é segura”, “fica perto de casa”, “não há muitos problemas”,...).

Tendo em conta as categorias explicitadas anteriormente, podemos ver que 49 alunos referiram que gostam da escola devido à existência de boas condições, 26 alunos referiram que os professores são bons, 23 alunos referiram que as atividades são boas, 21 alunos referiram os amigos, 14 alunos mencionaram a boa qualidade de ensino, 13 alunos apontaram que os funcionários são bons e 11 alunos apontaram outras razões, enquanto 8 alunos não justificaram a sua opção.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
As condições são boas	8	13	5	8	7	8	0	0	20	29
As atividades são boas	4	4	7	4	4	0	0	0	15	8
Os professores são bons	5	10	2	2	2	5	0	0	9	17
A qualidade de ensino é boa	4	3	0	3	0	4	0	0	4	10
Os funcionários são bons	0	7	1	1	0	4	0	0	1	12
Tenho lá amigos	6	8	1	4	2	0	0	0	9	12
Outros	5	4	0	0	0	2	0	0	5	6
Não justificaram	0	0	1	0	1	4	2	0	4	4

Quadro n.º 7 - Razões para os alunos gostarem da escola

A análise dos dados por sexo dos inquiridos mostra-nos algumas diferenças. Assim, os rapazes valorizam mais “as boas condições da escola” (49%), as atividades (37%), o facto de os professores serem bons (22%) e os amigos que têm na escola (22%). Por seu lado, as raparigas valorizam “as boas condições da escola” (55%), o facto de os professores (32%) e os funcionários (23%) serem bons e o terem amigos na escola (23%).

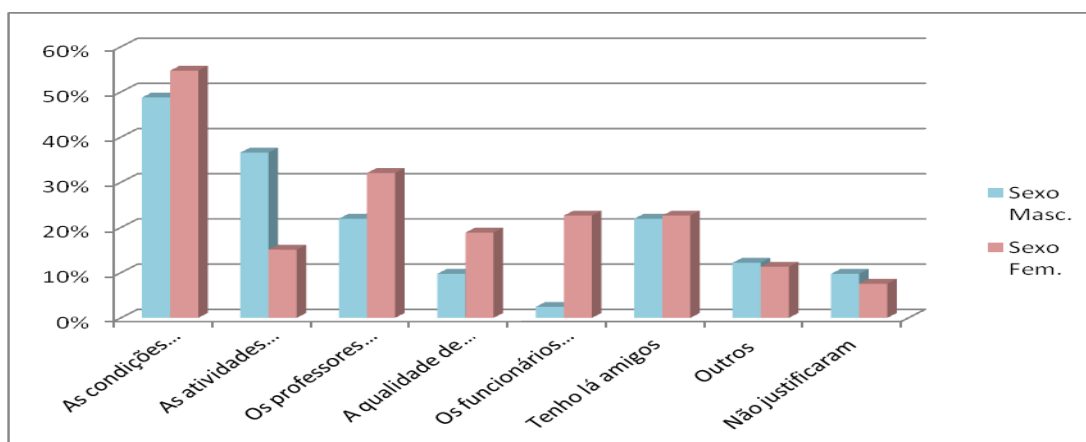


Gráfico n.º 6 - Razões para os alunos gostarem da escola, por sexo

As razões apontadas pelos alunos de acordo com o ano que frequentam apresentam um padrão algo semelhante. Assim, os alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos valorizam de forma mais próxima as condições da escola, a qualidade dos professores e os amigos que têm na escola. Contudo, os alunos do 8.º Ano valorizam mais as atividades e os alunos da turma CEF não apontaram razões para a sua resposta.

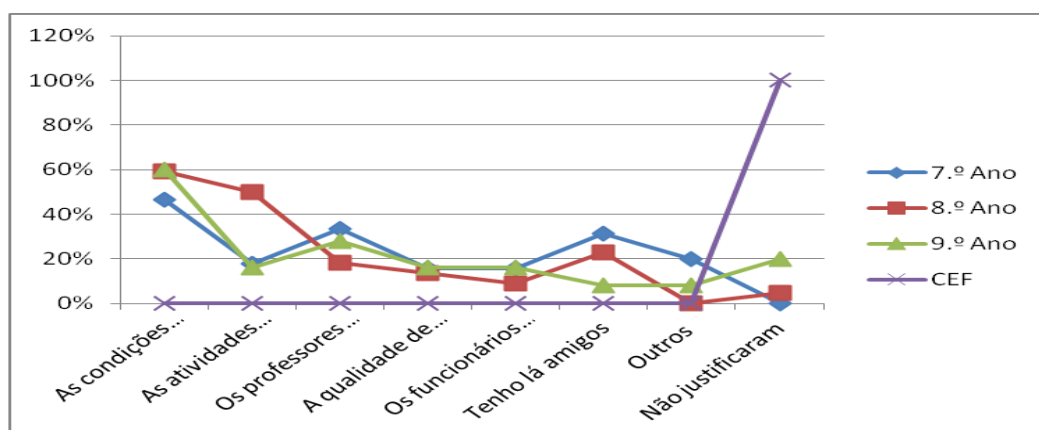


Gráfico n.º 7 - Razões para os alunos gostarem da escola, por ano de escolaridade

Em relação aos alunos que referiram que não gostam da escola, não sendo possível categorizá-las, enumeramos todas as razões apontadas. Desta forma, os alunos que mencionaram que não gostam da escola apontaram: “no intervalo não há nada para fazer”, “as casas de banho estão sujas”, “nunca se faz nada”, “mais valia estar sem aulas”, “é muito pequena”, “alguns funcionários são mal-educados”, “não podemos fumar”, “por vezes é muito aborrecida”, “a comida às vezes não presta”, “a escola não trata toda a gente da mesma forma”, “não sabe gerir conflitos”, “porque vai haver campos de férias”, “as funcionárias são chatas”, “a escola não presta”, “há pouca liberdade”, “não gosto dos horários”, “não gosto de alguns professores”, “os horários são rigorosos”, “estou farto de cá andar”, “é muito calma”, “somos muito

vigiados nos intervalos”, “é mal localizada”. Quatro destes alunos não indicaram razões para não gostar da escola.

3. Como é a disciplina na tua escola?

No que respeita à disciplina na escola, 12 alunos responderam que a disciplina é “muito rigorosa”; 86 alunos responderam que é “rigorosa”; 9 alunos responderam que a disciplina é “pouco rigorosa”, enquanto apenas 4 alunos responderam que a disciplina é “nada rigorosa”.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Muito rigorosa	4	3	3	1	1	0	0	0	8	4
Rigorosa	18	19	6	11	11	16	5	0	40	46
Pouco rigorosa	2	3	1	1	1	0	1	0	5	4
Nada rigorosa	3	0	0	0	1	0	0	0	4	0

Quadro n.º 8 - A disciplina na escola

As diferenças por sexo não são muito significativas, como se pode constatar no gráfico seguinte. Destacamos, contudo que 85% das raparigas consideram a disciplina “rigorosa”, enquanto que apenas 70% dos rapazes assim responderam.

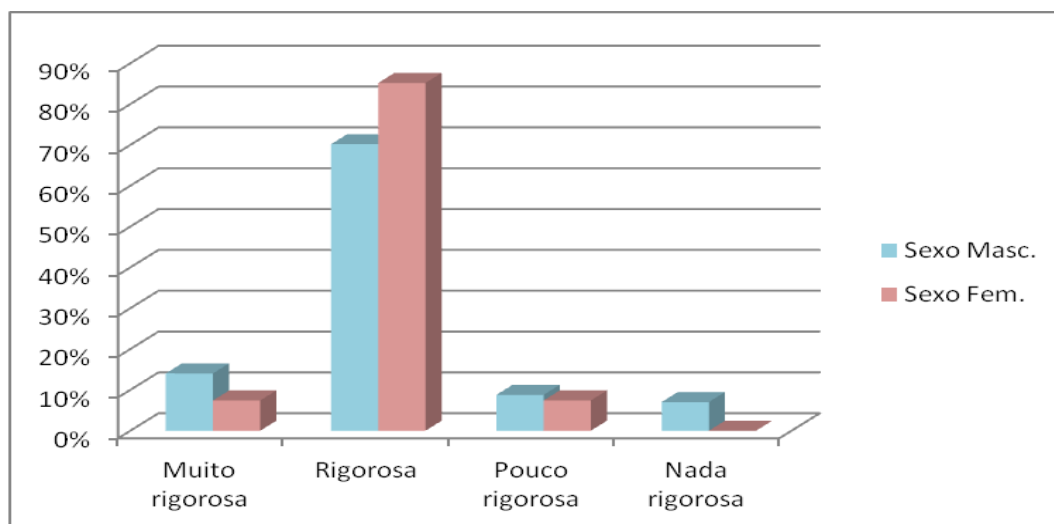


Gráfico n.º 8 - A disciplina na escola, por sexo

De igual forma, a análise por ano de escolaridade, no que concerne à forma como os inquiridos percecionam a disciplina na escola também não apresenta variações significativas. Em todos os anos de escolaridade as respostas incidem maioritariamente na categoria “rigorosa” (71% no 7.º Ano; 74% no 8.º Ano; 90% no 9.º Ano e 83% na turma CEF).

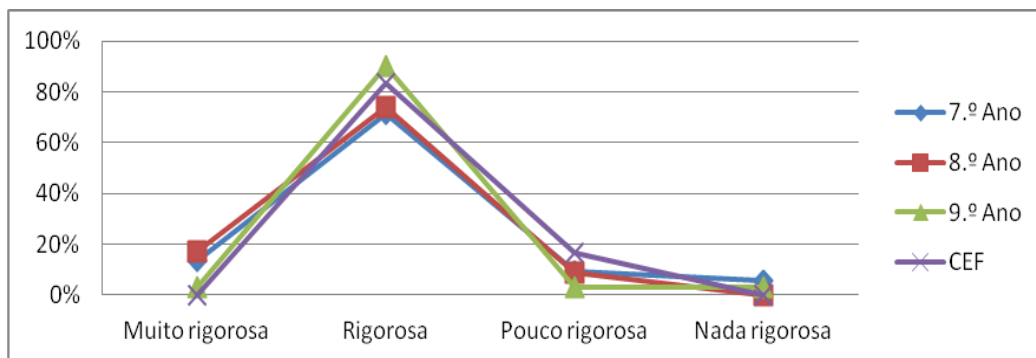


Gráfico n.º 9 - A disciplina na escola, por ano de escolaridade

4. Na tua escola, existem problemas entre alunos?

Questionámos os inquiridos para saber se há problemas entre alunos na escola. Como podemos comprovar na tabela que se segue, a maior parte dos alunos reconheceu a existência de problemas entre alunos na escola deles. Assim, 94 alunos consideraram que há problemas entre alunos na escola, enquanto apenas 17 afirmaram o contrário.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	27	23	8	11	10	13	2	0	47	47
Não	0	2	2	2	4	3	4	0	10	7

Quadro n.º 9 - Existência de problemas entre alunos na escola

Como podemos verificar no gráfico n.º 10, as diferenças de acordo com o sexo dos inquiridos não são significativas, sendo que apenas 18% dos rapazes inquiridos disseram que não há problemas entre alunos na escola, enquanto, em relação ao sexo feminino essa percentagem se situou em 13%.

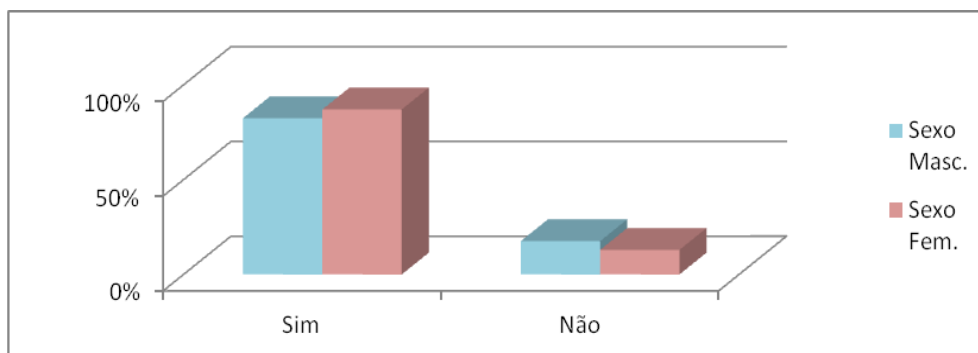


Gráfico n.º 10 - Existência de problemas entre alunos na escola, por sexo

No que se refere à análise por ano de escolaridade, constatamos algumas diferenças significativas. Há uma certa tendência para a percentagem de alunos que afirma não haver problemas “crescer” com o ano de escolaridade.

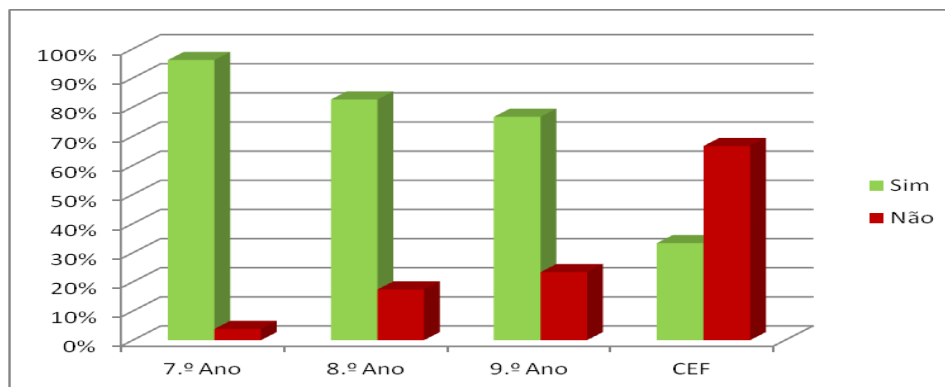


Gráfico n.º 11 - Existência de problemas entre alunos na escola, por ano de escolaridade

4.1 Se respondeste “sim”, os problemas:

Aos 94 alunos que reconheceram haver problemas entre os alunos na escola, perguntámos, em seguida, se esses problemas têm vindo a aumentar, bastante ou um pouco, se esses problemas se mantiveram da mesma forma ou se têm vindo a diminuir. Assim, 39 desses inquiridos referiram que os problemas têm vindo a diminuir, 13 referiram que se mantiveram da mesma forma, 16 afirmaram que têm vindo a aumentar um pouco e apenas 8 mencionaram que os problemas entre alunos têm vindo a aumentar bastante.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Têm vindo a aumentar bastante	3	3	1	1	0	0	0	0	4	4
Têm vindo a aumentar um pouco	6	3	0	3	3	1	0	0	9	7
Mantiveram-se da mesma forma	7	7	1	3	4	7	2	0	14	17
Têm vindo a diminuir	11	10	6	4	3	5	0	0	20	19

Quadro n.º 10 - Evolução dos problemas entre alunos

A análise destes dados por sexo dos inquiridos mostra-nos a existência de algumas diferenças, embora não nos pareçam significativas. Assim, 76% das raparigas consideraram que os problemas entre alunos ou se mantiveram da mesma forma ou têm vindo a diminuir, sendo essa percentagem de 73% nos rapazes.

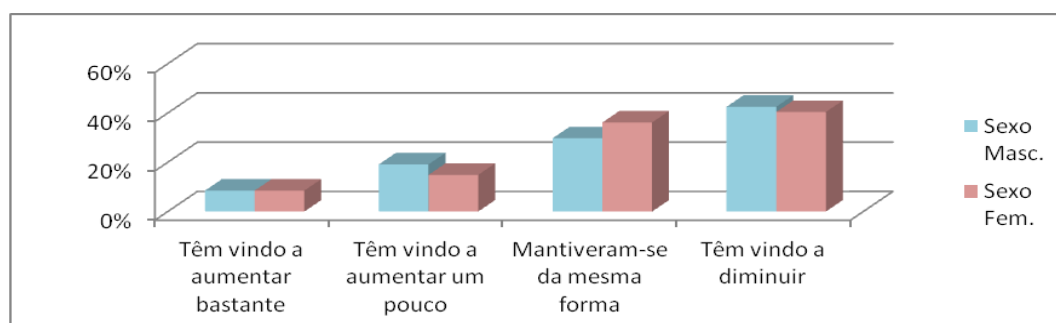


Gráfico n.º 12 - Evolução dos problemas entre alunos, por sexo

Analisando os dados recolhidos por ano de escolaridade, podemos verificar algumas variações. No 7.º Ano, 70% dos inquiridos consideraram que os problemas entre alunos ou se mantiveram da mesma forma ou têm vindo a diminuir. No 8.º Ano, essa percentagem situa-se em 74% e no 9.º Ano em 83%. Na turma CEF, todos os alunos (2) responderam que os problemas entre alunos e professores se mantiveram da mesma forma.

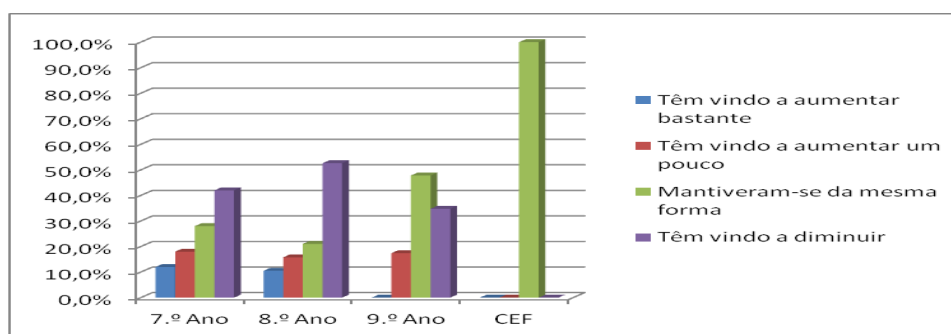


Gráfico n.º 13 - Evolução dos problemas entre alunos, por ano de escolaridade

5. Na tua escola, existem problemas entre alunos e professores?

As relações entre alunos e professores também foram objeto de inquirição. Questionados sobre a existência de problemas entre alunos e professores, 49 inquiridos responderam que esses problemas existem, enquanto 62 alunos pensam o contrário.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	15	12	6	3	4	5	4	0	29	20
Não	12	13	4	10	10	11	2	0	28	34

Quadro n.º 11 - Existência de problemas entre alunos e professores na escola

Ao analisarmos os dados por sexo, verificamos que os inquiridos do sexo masculino reconheceram maioritariamente a existência de problemas entre alunos e professores (51%), enquanto apenas 37% das alunas inquiridas reconheceram a existência desses problemas.

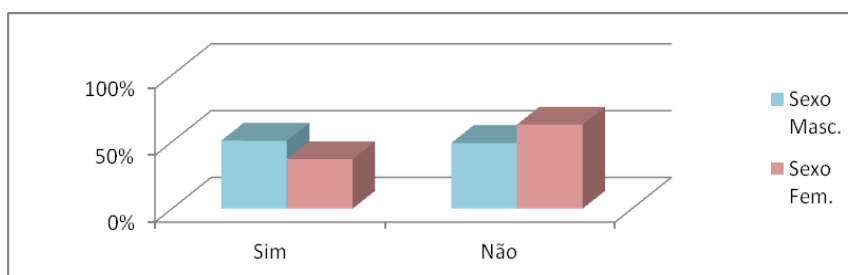


Gráfico n.º 14 - Existência de problemas entre alunos e professores na escola, por sexo

A análise por ano de escolaridade revela também algumas diferenças. Assim, os alunos do 7.º Ano, com 52% de respostas “sim”, e os alunos do CEF, com 67% de respostas “sim”, responderam maioritariamente de forma afirmativa à existência de problemas entre alunos e professores. Por outro lado, os alunos do 8.º Ano, com 61% de respostas “não”, e os alunos do 9.º Ano, com 70% de respostas “não”, responderam maioritariamente de forma negativa.

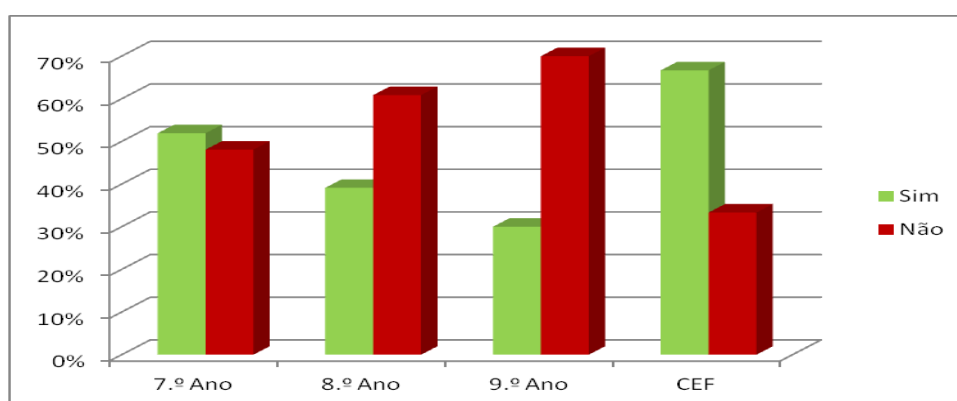


Gráfico n.º 15 - Existência de problemas entre alunos e professores na escola, por ano de escolaridade

5.1 Se respondeste “sim”, os problemas:

Os alunos que responderam “sim” foram, em seguida, questionados acerca da evolução desses problemas ao longo do tempo. 19 inquiridos referiram que os problemas entre alunos e professores se mantiveram da mesma forma, 13 afirmaram que esses problemas têm vindo a diminuir, 11 que têm vindo a aumentar um pouco e 6 que têm vindo a aumentar bastante.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Têm vindo a aumentar bastante	3	1	0	0	1	0	1	0	5	1
Têm vindo a aumentar um pouco	5	2	0	1	0	3	0	0	5	6
Mantiveram-se da mesma forma	4	6	2	1	1	2	3	0	10	9
Têm vindo a diminuir	3	3	4	1	2	0	0	0	9	4

Quadro n.º 12 - Evolução dos problemas entre alunos e professores

Ao analisar os dados por sexo, verificamos que os inquiridos de ambos os sexos consideram maioritariamente (65%) que os problemas entre alunos e professores ou se mantiveram da mesma forma ou têm vindo a diminuir, embora as respostas se distribuam de forma diferente por estas duas categorias. Destaca-se que 30% das raparigas consideram que os problemas entre alunos e professores têm vindo a aumentar.

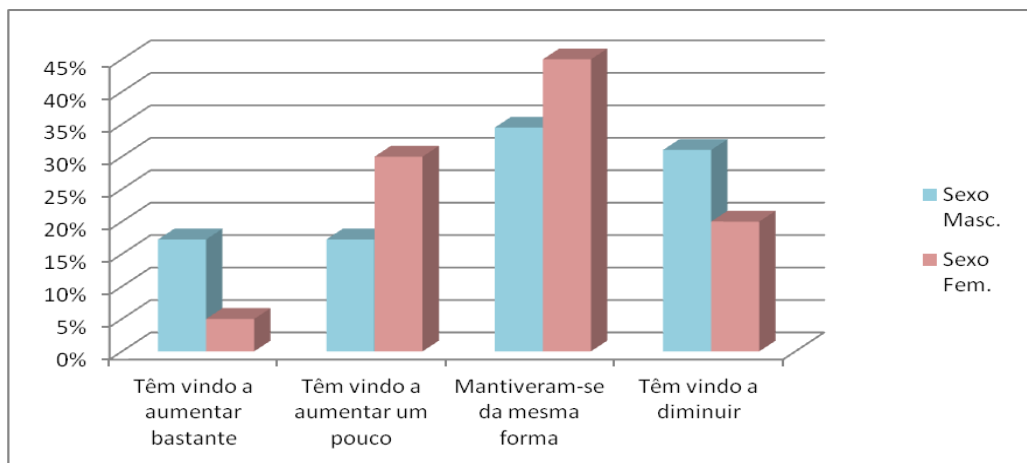


Gráfico n.º 16 - Evolução dos problemas entre alunos e professores, por sexo

De igual forma, a análise por ano de escolaridade mostra-nos, em todos os anos, uma tendência para respostas no sentido da manutenção ou diminuição dos problemas (59% no 7.º Ano; 89% no 8.º Ano; 55% no 9.º Ano e 75% no CEF).

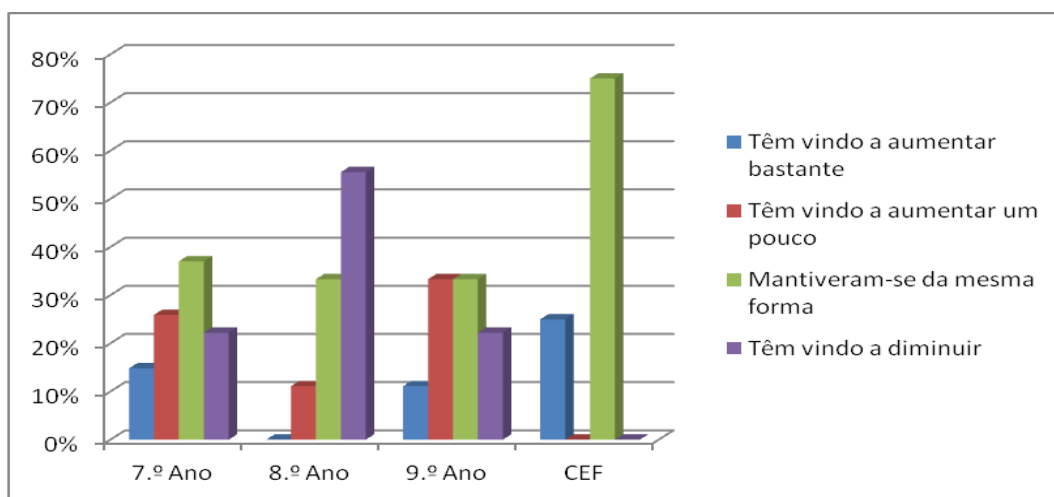


Gráfico n.º 17 - Evolução dos problemas entre alunos e professores, por ano de escolaridade

6. Na tua escola, existem problemas entre alunos e funcionários?

No que concerne à existência de problemas entre alunos e funcionários, com exceção dos alunos do CEF (4 respostas “sim” e 2 “não”) e dos alunos do sexo masculino do 8.º Ano (6 respostas “sim” e 4 respostas “não”), a maioria dos alunos respondeu que não existem esses problemas (71 dos 111 inquiridos).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	11	7	6	3	4	5	4	0	25	15
Não	16	18	4	10	10	11	2	0	32	39

Quadro n.º 13 - Existência de problemas entre alunos e funcionários, na escola

A análise por sexo confirma essa tendência, embora com percentagens diferentes. Enquanto no sexo feminino, 72% dos inquiridos responderam “não”, no sexo masculino apenas 56% responderam dessa forma.

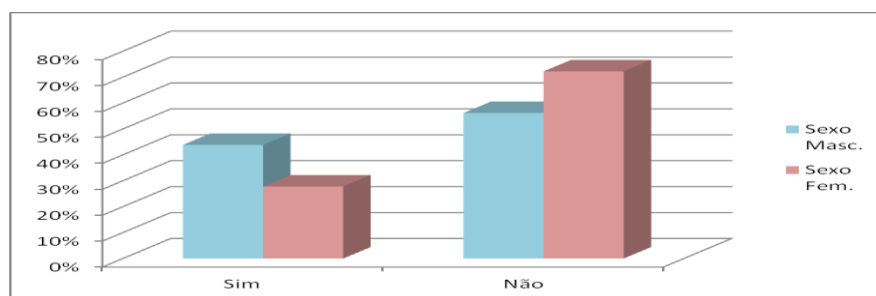


Gráfico n.º 18 - Existência de problemas entre alunos e funcionários, na escola, por sexo

Ao analisarmos os dados por ano de escolaridade, verificamos uma grande homogeneidade nas respostas com exceção da turma CEF. Assim, a percentagem de inquiridos que responderam que não há problemas entre alunos e funcionários situou-se em 65% no 7.º Ano, em 61% no 8.º Ano, em 70% no 9.º Ano, enquanto os inquiridos da turma CEF responderam maioritariamente em sentido contrário (67% de respostas “sim”).

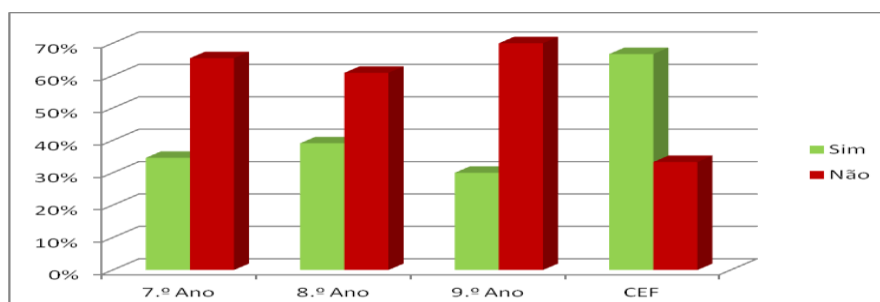


Gráfico n.º 19 - Existência de problemas entre alunos e funcionários, na escola, por ano de escolaridade

6.1 Se respondeste “sim”, os problemas:

Dos 40 alunos que referiram a existência de problemas entre alunos e funcionários, 15 afirmaram que esses problemas têm vindo a diminuir, 12 que se mantiveram da mesma forma, 7 que têm vindo a aumentar um pouco e 6 que têm vindo a aumentar bastante.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Têm vindo a aumentar bastante	4	0	1	0	0	0	1	0	6	0
Têm vindo a aumentar um pouco	2	2	2	1	0	0	0	0	4	3
Mantiveram-se da mesma forma	2	1	0	0	2	4	3	0	7	5
Têm vindo a diminuir	3	4	3	2	2	1	0	0	8	7

Quadro n.º 14 - Evolução dos problemas entre alunos e funcionários

A análise por sexo mostra-nos algumas diferenças. Assim, para 90% das raparigas os problemas entre alunos e funcionários têm vindo a diminuir ou se mantiveram da mesma forma, enquanto essa percentagem no grupo dos rapazes se situa em 60%. De realçar que 24% dos inquiridos do sexo masculino consideram que esses problemas têm vindo a aumentar bastante.

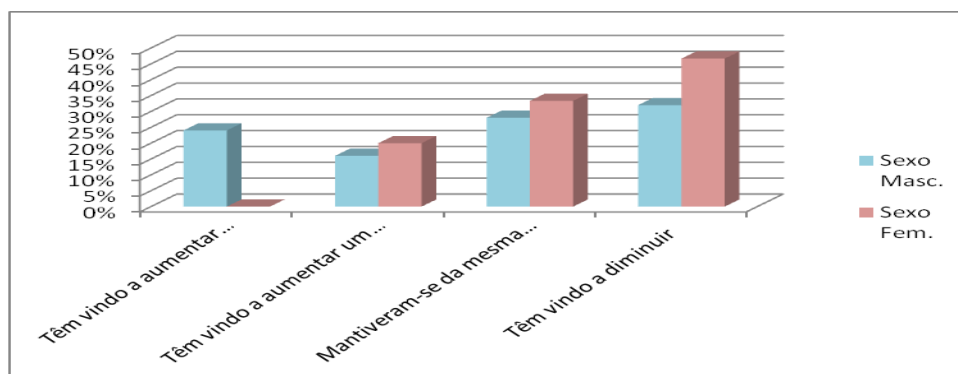


Gráfico n.º 20 - Evolução dos problemas entre alunos e funcionários, por sexo

No que concerne à análise por ano de escolaridade, é visível alguma heterogeneidade, apesar de em todos os anos o somatório das respostas “mantiveram-se da mesma forma” com as respostas “têm vindo a diminuir” ser sempre superior a 50% (56% nos 7.º e 8.º anos; 100% no 9.º Ano e 75 % na turma CEF). É, ainda, de destacar que no 9.º Ano nenhum aluno respondeu que os problemas entre alunos e funcionários têm vindo a aumentar. Em sentido contrário, destacamos que 22% dos inquiridos do 7.º Ano e 25% dos inquiridos da turma CEF referiram que esses problemas têm vindo a aumentar bastante.

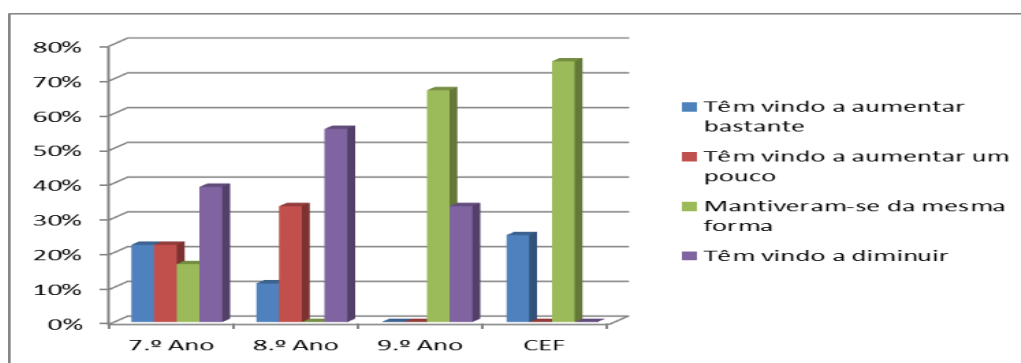


Gráfico n.º 21 - Evolução dos problemas entre alunos e funcionários, por ano de escolaridade

III – Os conflitos na tua escola

Na parte III do questionário, quisemos conhecer a perceção dos alunos relativamente aos conflitos que existem na sua escola.

7. Os alunos respeitam os outros alunos?

Começámos por perguntar se os alunos respeitam os outros alunos. Apenas 15 alunos referiram que os alunos respeitam os outros alunos, enquanto os restantes 96 alunos responderam que os alunos nem sempre respeitam os colegas.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	7	2	1	1	2	1	1	0	11	4
Nem sempre	20	23	9	12	12	15	5	0	46	50

Quadro n.º 15 - Se os alunos respeitam os outros alunos

Como podemos visualizar no gráfico que se segue, observam-se ligeiras diferenças percentuais de acordo com o sexo dos inquiridos, uma vez que 93% das raparigas inquiridas responderam “nem sempre”, enquanto a percentagem de rapazes com essa resposta se situou em 81%.

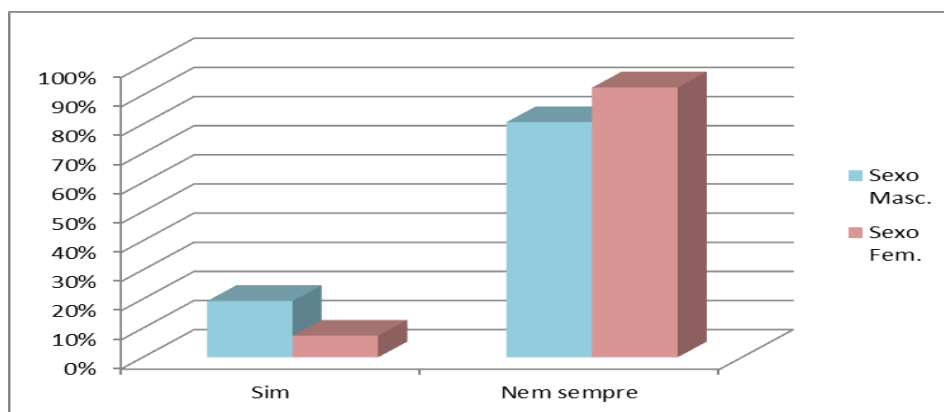


Gráfico n.º 22 - Se os alunos respeitam os outros alunos, por sexo

Ao analisarmos as respostas por ano de escolaridade, verificamos que há bastante consenso, em que nem sempre os alunos se respeitam. No 7.º Ano, 83% dos inquiridos consideram que os alunos nem sempre respeitam os colegas, no 8.º Ano opinam dessa forma 91% dos inquiridos, no 9.º Ano 90% e na turma CEF 83%.

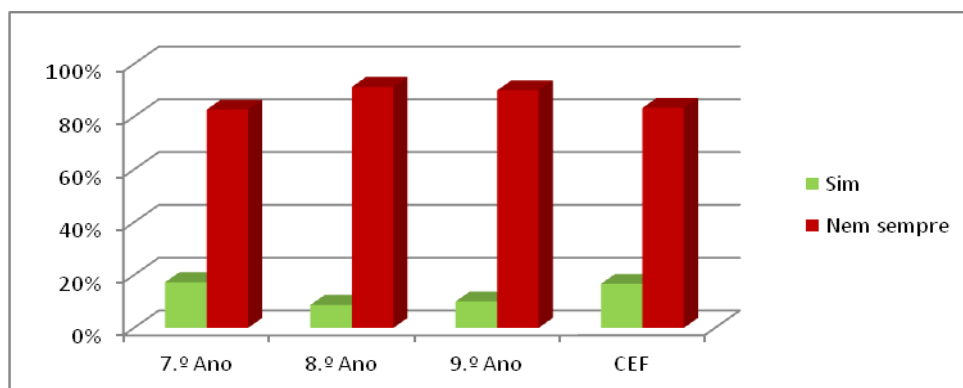


Gráfico n.º 23 - Se os alunos respeitam os outros alunos, por ano de escolaridade

7.1 Se respondeste “nem sempre”, é porque às vezes:

Os 96 inquiridos que afirmaram que os alunos nem sempre respeitam os outros alunos, dispersaram as suas opções por várias categorias. Assim, 80 inquiridos responderam que os alunos algumas vezes gozam os colegas, 55 que algumas vezes os insultam, 28 que algumas vezes os ameaçam, 21 que algumas vezes lhes estragam o material, 20 que algumas vezes os agridem e 11 referiram que algumas vezes os roubam.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
ameaçam	12	3	3	1	3	2	4	0	22	6
insultam	14	12	2	5	6	11	5	0	27	28
agridem	8	3	2	1	2	0	4	0	16	4
gozam	18	14	7	12	11	13	5	0	41	39
roubam	6	2	0	0	1	0	2	0	9	2
estragam o material	9	3	1	1	3	0	4	0	17	4

Quadro n.º 16 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos

A análise destes dados permite-nos identificar algumas diferenças de acordo com o sexo dos inquiridos. Assim, as alunas indicam menos situações de falta de respeito em todas as opções. Por outro lado, os inquiridos do sexo feminino destacam mais o gozo (78%) e os insultos (56%), enquanto os inquiridos do sexo masculino destacam o gozo (89%), os insultos (59%) e as ameaças (48%).

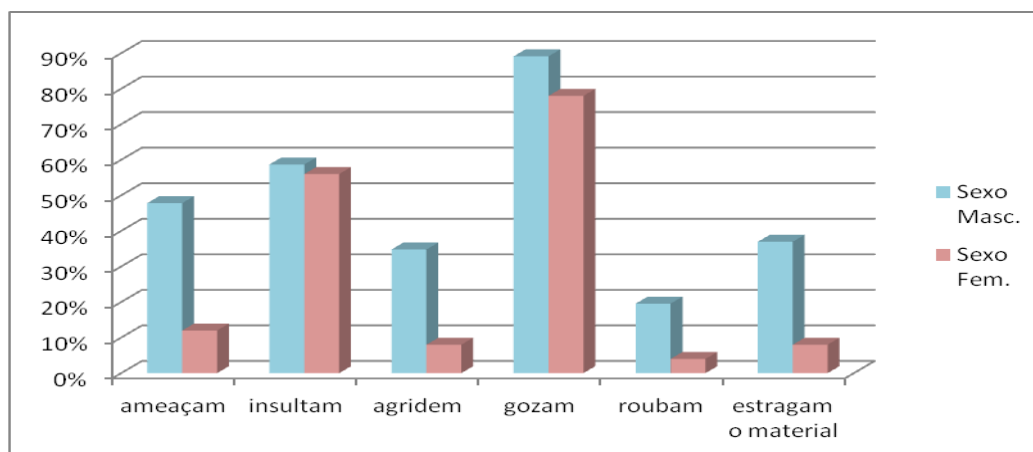


Gráfico n.º 24 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos, por sexo

Relativamente à análise por ano de escolaridade, constatamos bastantes pontos convergentes. Assim, destacam-se em todos os anos o gozo e os insultos, embora se verifiquem ligeiras diferenças entre os diversos anos de escolaridade. Apesar da reduzida amostra (5 alunos que responderam “nem sempre” nesta

questão), julgamos que devemos salientar que os alunos da turma CEF apresentam maiores percentagens para todas as situações.

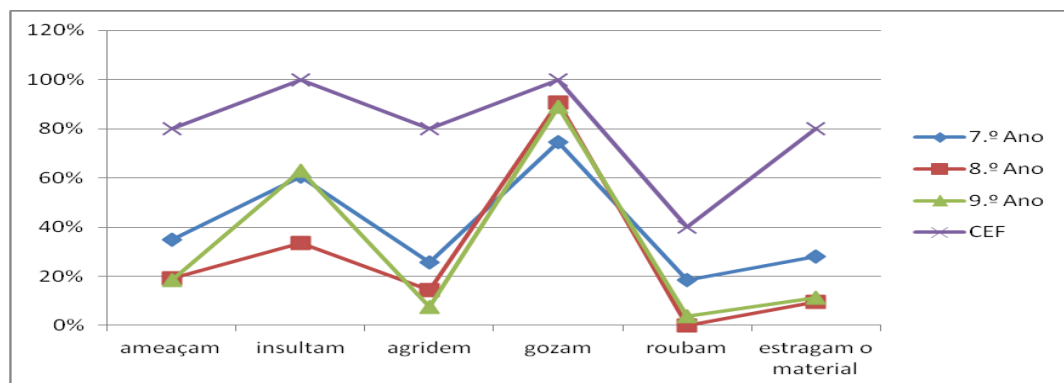


Gráfico n.º 25 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos, por ano de escolaridade

8. Os alunos respeitam os professores?

Na questão n.º 8, perguntámos se os alunos respeitam os professores, tendo 47 alunos respondido afirmativamente, enquanto 64 alunos responderam “nem sempre”.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	11	9	3	7	9	7	1	0	24	23
Nem sempre	16	16	7	6	5	9	5	0	33	31

Quadro n.º 17 - Se os alunos respeitam os professores

A análise por sexo dos inquiridos, mostra diferenças muito subtis, como podemos comprovar no gráfico que se segue.

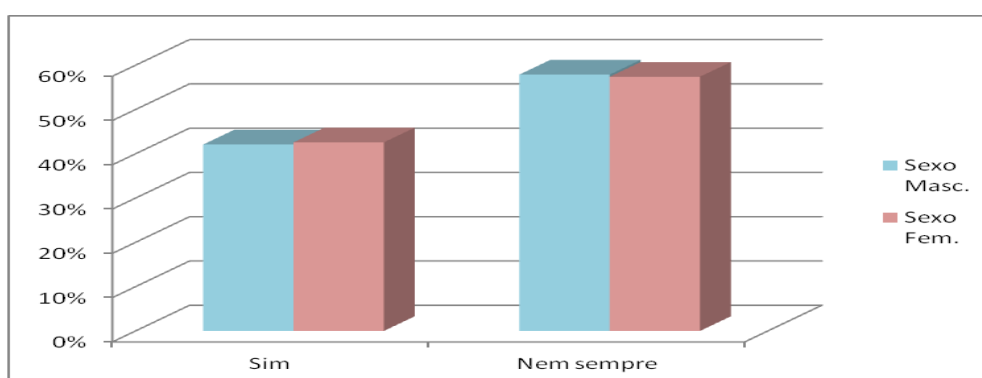


Gráfico n.º 26 - Se os alunos respeitam os professores, por sexo

No diz respeito à análise por ano de escolaridade, podem perceber-se algumas diferenças. Deste modo, no 7.º Ano responderam “nem sempre” 62% dos inquiridos, no 8.º Ano 57%, no 9.º Ano 47% e na turma CEF 83%.

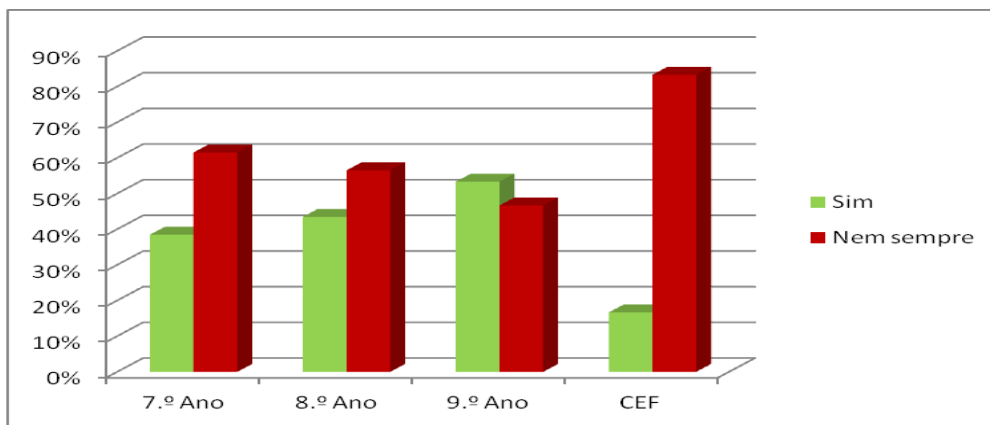


Gráfico n.º 27 - Se os alunos respeitam os professores, por ano de escolaridade

8.1 Se respondeste “nem sempre”, é porque às vezes:

Os alunos inquiridos que responderam “nem sempre” referiram todas as opções propostas. Assim, 60 inquiridos referiram que os alunos às vezes gozam os professores, 29 inquiridos referiram que às vezes os alunos insultam os professores, 7 inquiridos referiram que às vezes os alunos ameaçam os professores e, por fim, 4 inquiridos referiram que os alunos às vezes agriDEM os professores.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
ameaçam	2	1	1	0	1	0	2	0	6	1
insultam	10	9	0	0	2	6	2	0	14	15
agriDEM	2	0	0	0	0	0	2	0	4	0
gozam	10	12	6	6	5	6	5	0	26	24

Quadro n.º 18 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e professores

Fazendo a comparação das respostas dadas por sexo dos inquiridos, podemos verificar percentagens idênticas em relação aos insultos (42% no sexo masculino e 48% no sexo feminino) e ao gozo (77% no sexo masculino e 79% no sexo feminino). As ameaças foram referidas por 18% dos rapazes e apenas 3% das raparigas, enquanto as agressões, foram referidas por 12% dos rapazes e não foram referidas pelas raparigas.

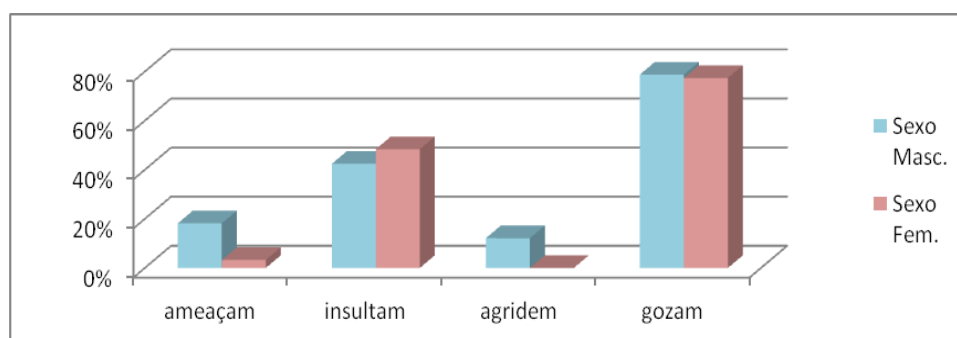


Gráfico n.º 28 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e professores, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra padrões bastante semelhantes. Contudo, afastam-se desse padrão os alunos do 8.º Ano que não referiram os insultos e os alunos da turma CEF que referiram de igual forma (40%) as ameaças, os insultos e as agressões.

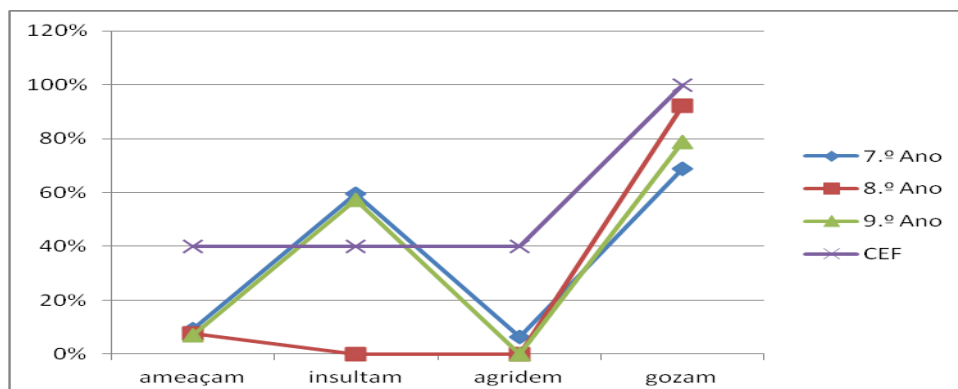


Gráfico n.º 29 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e professores, por ano de escolaridade

9. Os alunos respeitam os funcionários?

No que concerne à relação dos alunos com os funcionários, 58 alunos responderam que os alunos respeitam os funcionários e 53 afirmaram que isso nem sempre acontece.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	17	13	3	5	10	8	2	0	32	26
Nem sempre	10	12	7	8	4	8	4	0	25	28

Quadro n.º 19 - Se os alunos respeitam os funcionários

Quando comparamos as respostas dadas pelos inquiridos de diferente sexo, verificamos algumas diferenças. Assim, enquanto os rapazes respondem maioritariamente (56%) que os alunos respeitam os funcionários, as raparigas afirmam maioritariamente (52%) que isso nem sempre acontece.

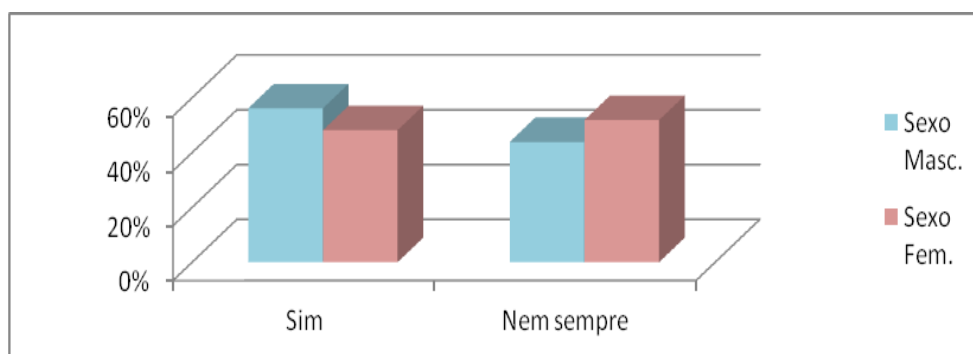


Gráfico n.º 30 - Se os alunos respeitam os funcionários, por sexo

A comparação dos dados recolhidos por ano de escolaridade mostra-nos uma grande heterogeneidade de opiniões. Desta forma, responderam que os alunos respeitam os funcionários 58% dos inquiridos do 7.º Ano, 35% dos inquiridos do 8.º Ano, 60% dos inquiridos do 9.º Ano e apenas 33% dos inquiridos da turma CEF. Assim, responderam maioritariamente “sim” os inquiridos do 7.º Ano e do 9.º Ano e responderam maioritariamente “não” os alunos do 8.º Ano e da turma CEF.

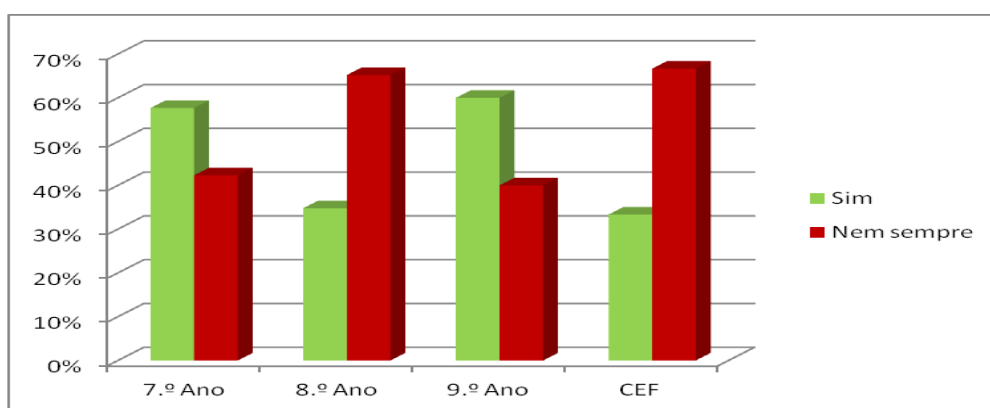


Gráfico n.º 31 - Se os alunos respeitam os funcionários, por ano de escolaridade

9.1 Se respondeste “nem sempre”, é porque às vezes:

Como vimos anteriormente, 53 alunos responderam que os alunos nem sempre respeitam os funcionários. Esses alunos indicaram algumas situações que ocorrem. Assim, 37 inquiridos afirmaram que os alunos às vezes gozam os funcionários, 16 alunos referiram que às vezes os insultam, 7 alunos mencionaram que às vezes os agredem e 5 alunos referiram que às vezes os ameaçam.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
ameaçam	1	1	1	0	1	0	1	0	4	1
insultam	7	0	1	2	2	3	1	0	11	5
agredem	1	5	0	0	0	0	1	0	2	5
gozam	8	0	7	8	4	6	4	0	23	14

Quadro n.º 20 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e funcionários

Apesar de os insultos e o gozo serem referidos mais vezes, a análise por sexo dos inquiridos mostra-nos algumas diferenças. Por um lado, destacamos que os rapazes referem mais situações. Assim, enquanto 92% dos rapazes referiram o gozo, apenas 50% das raparigas o fez. No que diz respeito aos insultos, 44% dos rapazes referiram-no, enquanto só foram referidos por 18% das raparigas. Em sentido contrário, apenas 8% dos inquiridos do sexo masculino referiram as agressões, enquanto no sexo oposto foram referidas por 18% das inquiridas. No que se refere às ameaças, foram referidas por 16% dos rapazes e por apenas 4% das raparigas.

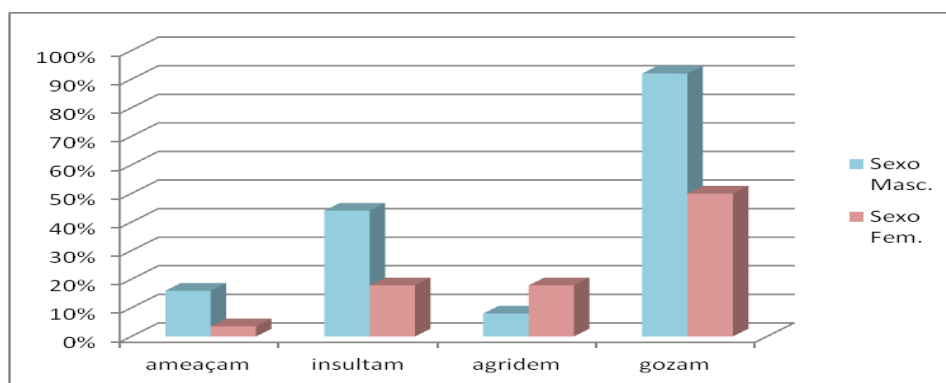


Gráfico n.º 32 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e funcionários, por sexo

Neste item, as respostas por ano de escolaridade apresentam-se muito homogêneas, destacando-se em todos os anos de escolaridade os insultos e o gozo, embora com percentagens diferentes. Destacamos que todos os alunos do 8.º Ano e da turma CEF referiram o gozo, enquanto no 7.º Ano, apenas foi referido por 36% dos inquiridos. No que concerne aos insultos, foram referidos por 32% dos inquiridos do 7.º Ano, por 20% dos inquiridos do 8.º Ano, por 42% dos inquiridos do 9.º Ano e por 25% dos inquiridos da turma CEF.

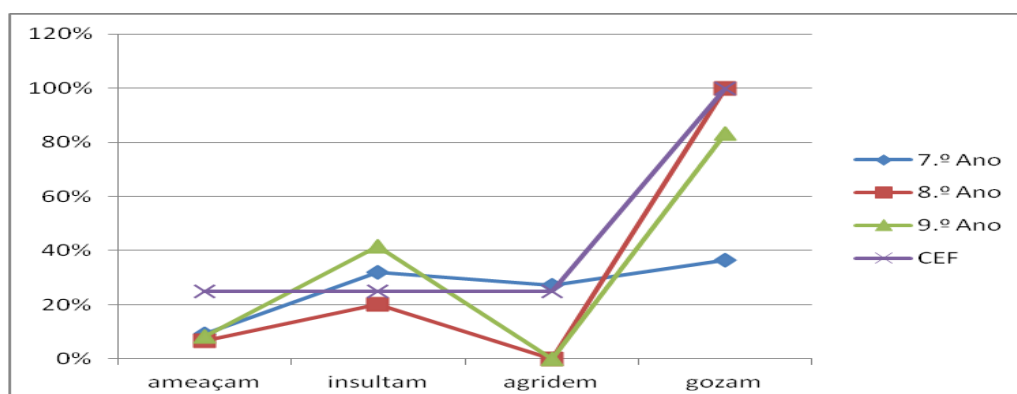


Gráfico n.º 33 - Situações que às vezes ocorrem entre alunos e funcionários, por ano de escolaridade

10. Os professores respeitam os alunos?

Na questão n.º 10, questionámos os alunos acerca do comportamento dos professores para com os alunos, tendo 82 alunos respondido que os professores respeitam os alunos, enquanto os restantes 29 afirmaram que isso nem sempre acontece.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	21	23	6	10	10	10	2	0	39	43
Nem sempre	6	2	4	3	4	6	4	0	18	11

Quadro n.º 21 - Se os professores respeitam os alunos

Ao compararmos as respostas por sexo dos inquiridos, verificamos que 80% das raparigas consideram que os professores respeitam os alunos e responderam da mesma forma 68% dos rapazes.

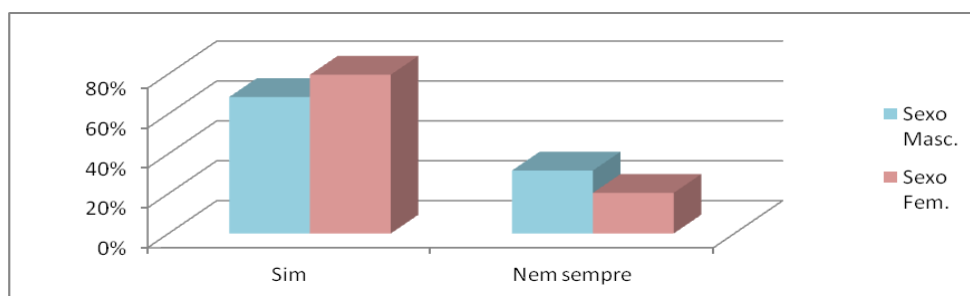


Gráfico n.º 34 - Se os professores respeitam os alunos, por sexo

Ao analisarmos os dados relativos a esta questão por ano de escolaridade, verificamos que com exceção da turma CEF, as respostas “sim” obtiveram larga maioria. Assim, responderam que os professores respeitam os alunos 85% dos inquiridos do 7.º Ano, 70% dos inquiridos do 8.º Ano e 67% dos inquiridos do 9.º Ano. Em sentido contrário, apenas 33% dos alunos da turma CEF referiram que os professores respeitam os alunos.

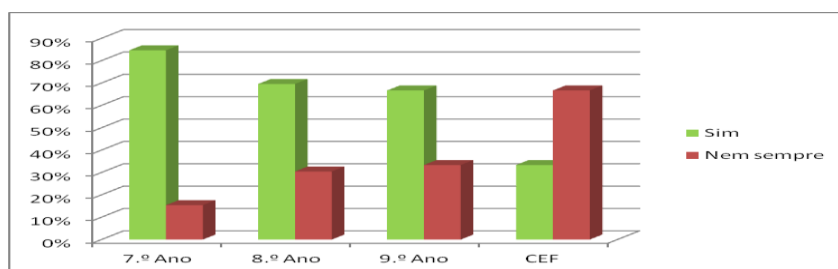


Gráfico n.º 35 - Se os professores respeitam os alunos, por ano de escolaridade

10.1 Se respondeste “nem sempre”, é porque às vezes:

Dos inquiridos que consideraram que os professores nem sempre respeitam os alunos (29), 18 inquiridos referiram que às vezes os professores gozam os alunos, 17 inquiridos referiram que às vezes os professores insultam os alunos, 5 inquiridos mencionaram que às vezes os professores ameaçam os alunos e, finalmente, 5 inquiridos referiram que os professores às vezes agredem os alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
ameaçam	0	0	0	0	3	0	2	0	5	0
insultam	4	1	0	3	3	2	4	0	11	6
agridem	2	0	1	0	0	0	2	0	5	0
gozam	4	1	3	0	1	5	4	0	12	6

Quadro n.º 22 - Situações que ocorrem entre professores e alunos

A análise por sexo dos inquiridos mostra-nos algumas diferenças. Por um lado, os rapazes referem mais situações do que as raparigas. Em relação às situações que indicam, verificamos que o gozo é referido por 67% dos rapazes e por 55% das raparigas. De igual forma, tanto rapazes como raparigas referem de forma destacada os insultos (referidos por 61% dos rapazes e 55% das raparigas). As ameaças e as agressões são referidas por 28% dos rapazes e não são referidas pelas raparigas.

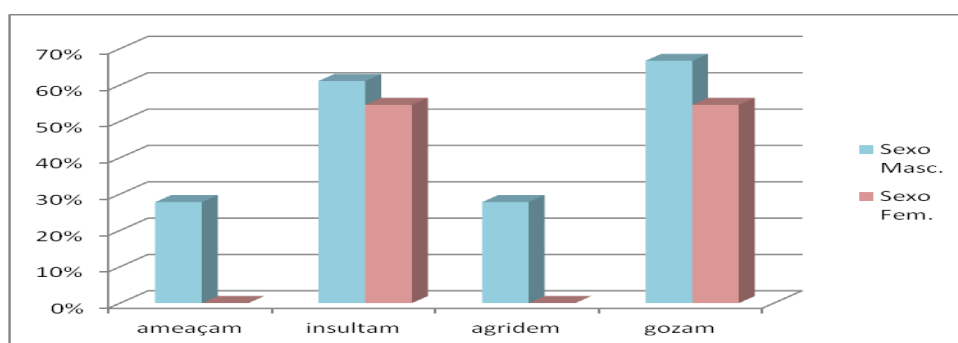


Gráfico n.º 36 - Situações que ocorrem entre professores e alunos, por sexo

As situações referidas pelos alunos dos diferentes anos apresentam um padrão semelhante, embora a frequência seja diferente. Assim, em todos os anos o gozo e os insultos são as situações mais referidas, tendo as ameaças e as agressões menos significância. Devemos destacar que 100% dos alunos da turma CEF que responderam que os professores nem sempre respeitam os alunos, referiram que os professores gozam e insultam os alunos.

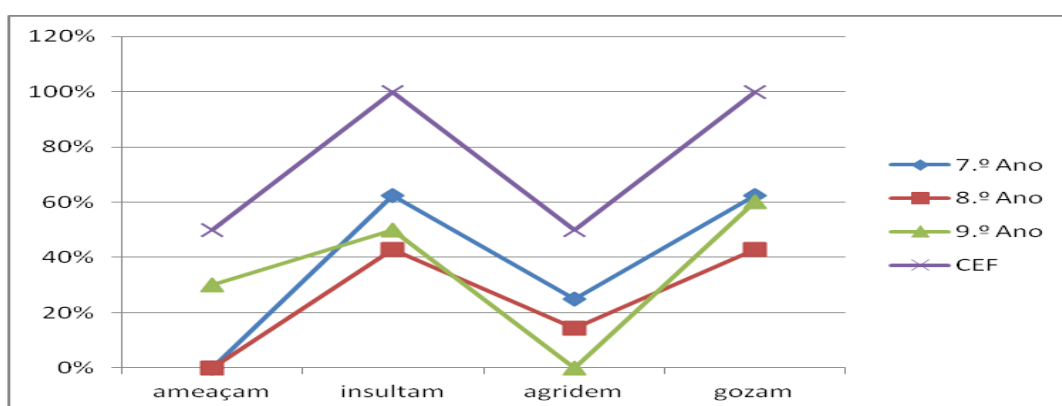


Gráfico n.º 37 - Situações que ocorrem entre professores e alunos, por ano de escolaridade

11. Os funcionários respeitam os alunos?

Na questão n.º 11, quisemos saber se os funcionários respeitam os alunos. Assim, 88 alunos responderam que os funcionários respeitam os alunos e apenas 23 dos inquiridos responderam que os funcionários nem sempre respeitam os alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	21	22	6	9	12	15	3	0	42	46
Nem sempre	6	3	4	4	2	1	3	0	15	8

Quadro n.º 23 - Se os funcionários respeitam os alunos

Fazendo o tratamento dos dados por sexo, verificamos que tanto os inquiridos do sexo masculino como os do sexo feminino responderam maioritariamente que os funcionários respeitam os alunos (74% dos rapazes e 85% das raparigas).

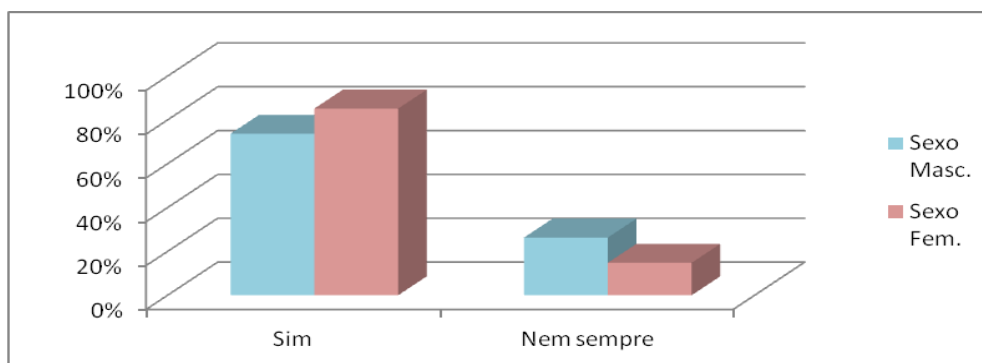


Gráfico n.º 38 - Se os funcionários respeitam os alunos, por sexo

Analisando os dados por ano de escolaridade, verificamos algumas diferenças. Desta forma, 83% dos inquiridos do 7.º Ano responderam que os funcionários respeitam os alunos, respondendo no mesmo sentido 65% dos inquiridos do 8.º Ano, 90% dos inquiridos do 9.º Ano e 50% dos alunos da turma CEF.

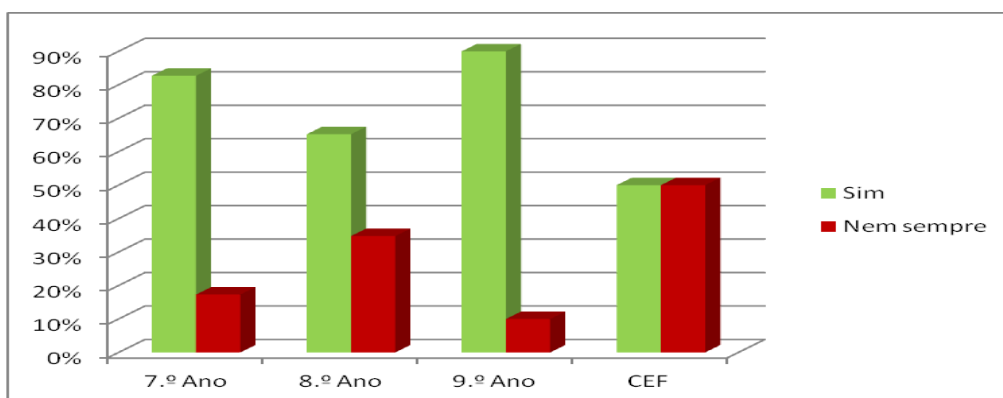


Gráfico n.º 39 - Se os funcionários respeitam os alunos, por ano de escolaridade

11.1 Se respondeste “nem sempre” é porque às vezes:

Os 23 alunos que responderam que os funcionários nem sempre respeitam os alunos distribuíram as suas respostas pelas diversas opções propostas. Assim, 12 alunos indicaram os insultos, 11 alunos referiram o gozo, 10 alunos indicaram as ameaças e 1 aluno mencionou as agressões.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
ameaçam	2	0	3	0	2	0	3	0	10	0
insultam	4	1	1	2	2	1	1	0	8	4
agridem	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
gozam	2	2	1	2	1	0	3	0	7	4

Quadro n.º 24 - Situações que às vezes ocorrem entre funcionários e alunos

A análise dos dados, tendo em conta o sexo dos inquiridos mostra-nos, mais uma vez, que os rapazes referem mais situações. A percentagem de rapazes e raparigas que referem os insultos (53% e 50%, respetivamente) e o gozo (47% e 50%, respetivamente) são semelhantes. No que se refere às situações de ameaças (67%) e de agressões (7%) apenas são referidas pelos rapazes.

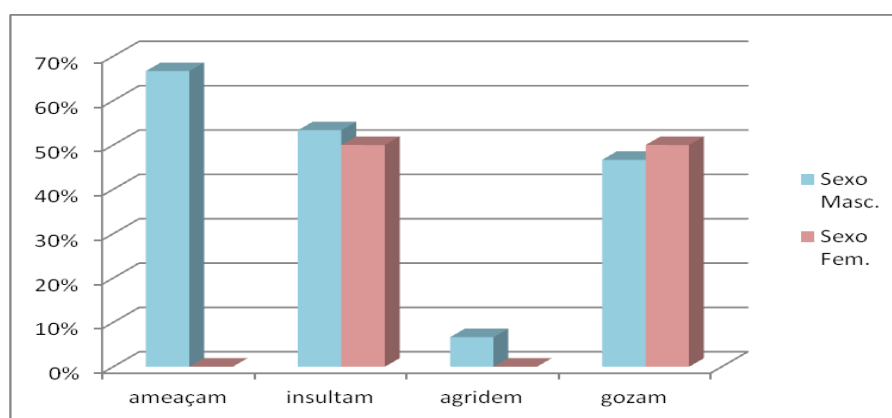


Gráfico n.º 40 - Situações que às vezes ocorrem entre funcionários e alunos, por sexo

A comparação dos dados recolhidos por ano de escolaridade permite-nos verificar um padrão semelhante (prevalência do gozo, do insulto e das ameaças e quase ausência da agressão). Contudo, devemos destacar um padrão diferente na turma CEF, em que todos os inquiridos referiram o gozo e o insulto e 33% referiram as ameaças e as agressões. De salientar também que 67% dos alunos do 9.º Ano referiram as ameaças e todos os alunos desse ano que responderam “nem sempre” referiram os insultos.

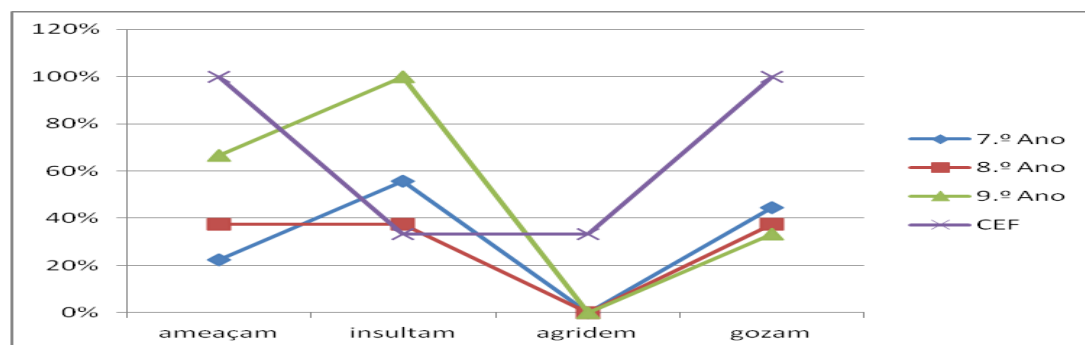


Gráfico n.º 41 - Situações que às vezes ocorrem entre funcionários e alunos, por ano de escolaridade

12. Há alunos que ameaçam os colegas?

Na questão n.º 12, perguntámos aos alunos se há alunos que ameaçam os colegas. A esta questão, 87 dos alunos inquiridos responderam afirmativamente e 24 responderam em sentido contrário.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	21	20	8	8	11	14	5	0	45	42
Não	6	5	2	5	3	2	1	0	12	12

Quadro n.º 25 - Se os alunos ameaçam os colegas

A análise por sexo mostrou diferenças insignificantes, como podemos comprovar no gráfico que se segue.

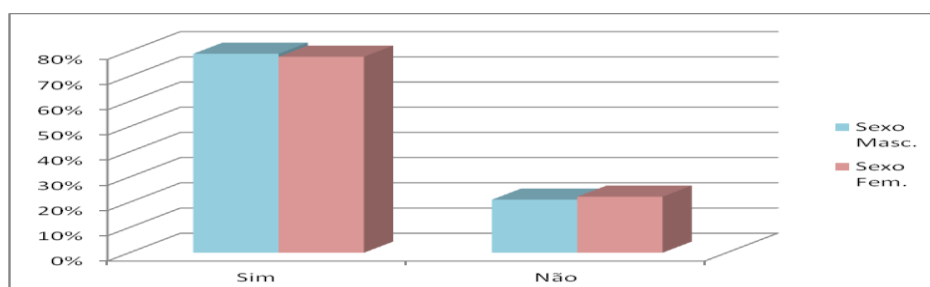


Gráfico n.º 42 - Se os alunos ameaçam os colegas, por sexo

Quando comparamos os dados recolhidos por ano de escolaridade, observamos algumas diferenças, mas que não consideramos significativas. As respostas “sim” apresentam larga maioria em todos os anos (79% no 7.º Ano, 70% no 8.º Ano e 83% no 9.º Ano e na turma CEF).

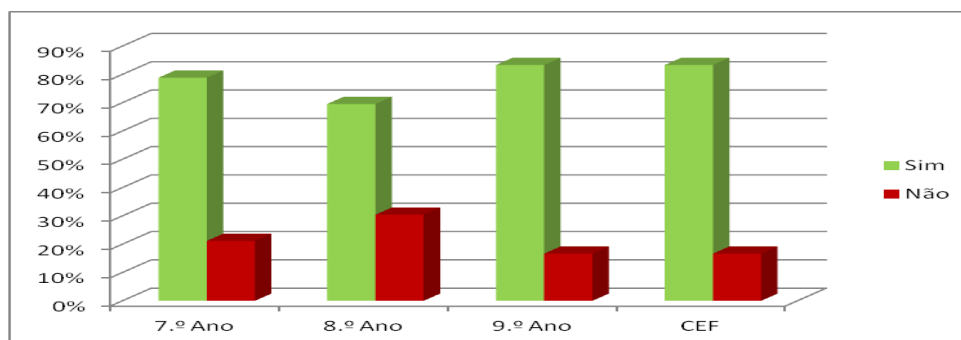


Gráfico n.º 43 - Se os alunos ameaçam os colegas, por ano de escolaridade

12.1 Se respondeste “sim”:

Aos alunos que responderam afirmativamente (87) perguntámos qual a quantidade de alunos que ameaçam os colegas, tendo 40 desses inquiridos referido que há “alguns”, 30 que há “poucos” e 17 que há “muitos”.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitos	8	3	1	0	2	0	3	0	14	3
alguns	7	11	2	5	6	7	2	0	17	23
poucos	6	6	5	3	3	7	0	0	14	16

Quadro n.º 26 - Quantidade de alunos que ameaçam os colegas

Ao analisarmos os dados recolhidos por sexo, verificamos que a distribuição das respostas é diferente de acordo com o sexo. Enquanto os rapazes distribuem as respostas de forma quase equitativa pelas 3 opções (35% - “alguns”; 31% “poucos” e 31% “muitos”), as raparigas centram as respostas na opção “alguns” (55%), sendo a opção “poucos” referida por 38% das raparigas e a opção “muitos” por apenas 7%.

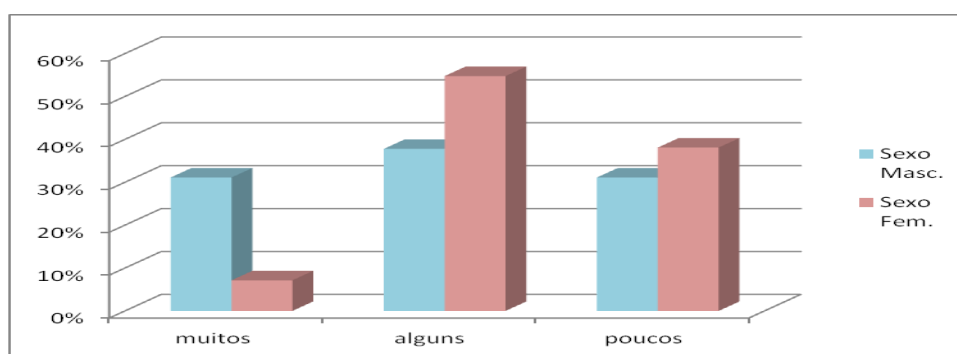


Gráfico n.º 44 - Quantidade de alunos que ameaçam os colegas, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra algumas diferenças. Em primeiro, destacamos a turma CEF, cujas respostas recaem na opção “muitos” (60%) e na opção “alguns” (40%). No 7.º Ano, a resposta “muitos” foi referida por 27% dos inquiridos, enquanto no 8.º Ano essa foi a resposta de 6% dos alunos e no 9.º Ano de 8% dos alunos. Nos 7.º, 8.º e 9.º anos a percentagem de alunos que respondeu “alguns” equivaleu-se (entre 44% nos 7.º e 8.º anos e 52% no 9.º Ano). A percentagem de alunos que respondeu “poucos” foi um pouco díspar, uma vez que no 7.º Ano se situou em 29%, no 9.º Ano em 40% e no 8.º Ano em 50%.

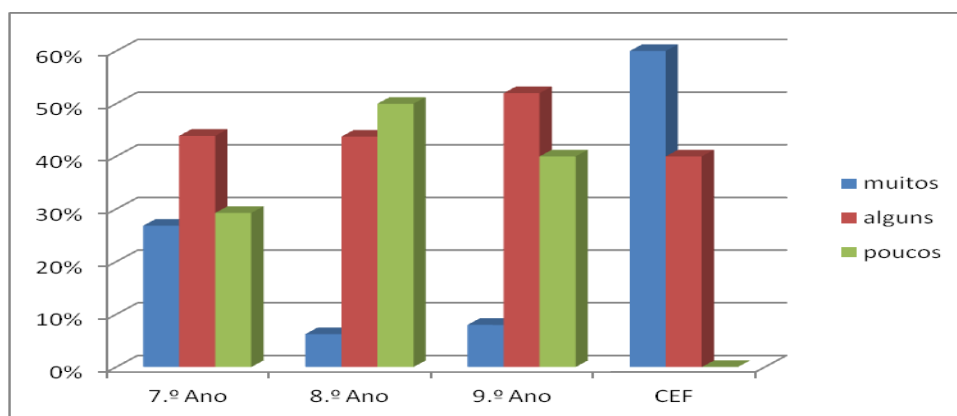


Gráfico n.º 45 - Quantidade de alunos que ameaçam os colegas, por ano de escolaridade

12.2 Onde?

Os inquiridos que responderam que há alunos que ameaçam os colegas, identificaram os locais onde ocorrem essas ameaças. Todas as opções propostas tiveram algumas respostas, embora com taxas diferentes. Assim, destacamos o recreio referido por 81 alunos, os corredores referidos por 42 alunos, o campo de jogos referido por 33 alunos, os balneários referidos por 29 alunos, as escadas referidas por 25 alunos e a sala de aula referida por 21 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	8	3	1	1	3	1	4	0	16	5
Recreio	18	19	8	8	10	14	4	0	40	41
Corredores	14	4	4	3	4	9	4	0	26	16
Escadas	10	3	1	1	2	5	3	0	16	9
Refeitório	6	2	1	1	2	0	3	0	12	3
Bar	7	2	1	0	2	1	1	0	11	3
Campo de jogos	12	2	5	3	3	7	1	0	21	12
Balneários	9	4	3	2	2	6	3	0	17	12
Trajetos casa-escola	6	0	0	0	2	3	3	0	11	3

Quadro n.º 27 - Locais onde ocorrem as ameaças entre alunos

Ao analisarmos as respostas obtidas, segundo o sexo dos inquiridos, verificamos que o número de locais indicados pelos rapazes é superior para todas as opções com exceção do recreio, que foi indicado por 98 % das raparigas e apenas por 89% dos rapazes. Em ambos os sexos destacam-se, ainda, os corredores e o campo de jogos. Nos indivíduos do sexo masculino são também relevantes a percentagem de respostas para as opções “balneários” (47%) e “campo de jogos” (38%).

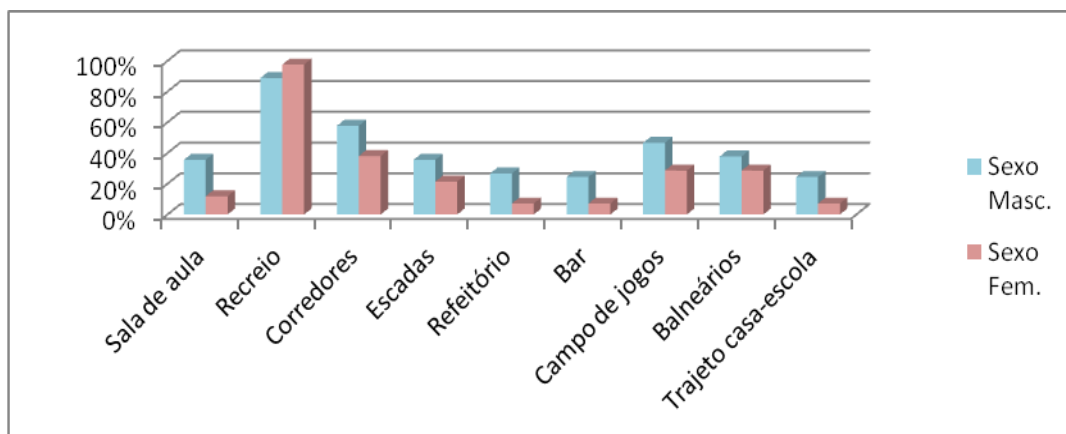


Gráfico n.º 46 - Locais onde ocorrem as ameaças entre alunos, por sexo

Em relação à análise por ano de escolaridade, verificamos a existência de um padrão bastante semelhante em todos os anos, com exceção da turma de CEF, surgindo o recreio destacado.

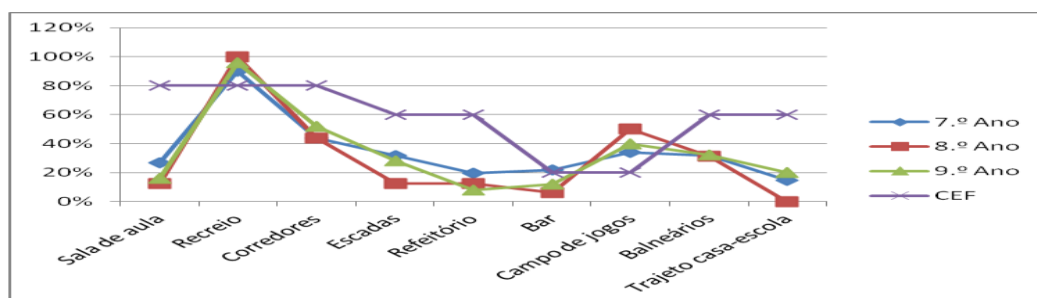


Gráfico n.º 47 - Locais onde ocorrem as ameaças entre alunos, por ano de escolaridade

12.2 Como?

Quisemos também saber com eram feitas essas ameaças. Os inquiridos que reconheceram a existência de ameaças entre alunos, referiram que essas ameaças são feitas principalmente com palavras (78) e com ajuda de amigos (43). No entanto, as restantes opções também foram indicadas. Assim, 16 alunos indicaram as ameaças com objetos, 14 alunos referiram as ameaças através de mensagens de telemóvel, 8 alunos referiram as ameaças através da internet e 7 alunos indicaram a existência de ameaças com a colaboração de familiares.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Com palavras	18	15	8	8	10	14	5	0	41	37
Com ajuda de amigos	13	9	4	2	4	8	3	0	24	19
Com ajuda de familiares	2	0	0	0	1	3	1	0	4	3
Com objetos	7	1	0	0	1	3	4	0	12	4
Por mensagens de telemóvel	5	3	0	1	1	3	1	0	7	7
Através da Internet	4	0	0	0	0	3	1	0	5	3

Quadro n.º 28 - Como são feitas as ameaças entre alunos

A comparação destes dados por sexo dos inquiridos apresenta-nos um padrão muito semelhante, uma vez que em ambos os sexos se destacam as ameaças com palavras (referidas por 91% dos rapazes e 88% das raparigas) e com ajuda de amigos (referidas por 53% dos rapazes e 45% das raparigas). A maior diferença reside na resposta “com objetos”, referida por 27% dos rapazes e por apenas 10% das raparigas.

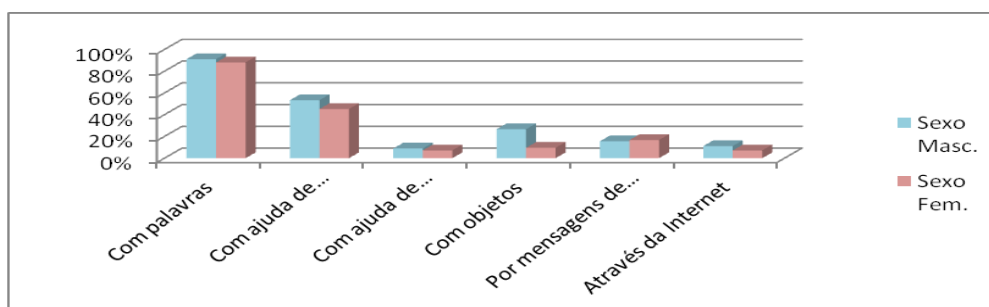


Gráfico n.º 48 - Como são feitas as ameaças entre alunos, por sexo

A análise dos dados por ano de escolaridade mostra um padrão semelhante para todos os anos com exceção da turma CEF, em que as ameaças com objetos são referidas por 80% dos respondentes a esta questão. Salientamos, ainda que os alunos do 8.º Ano não referiram as ameaças com a ajuda de amigos, nem com objetos, nem por mensagens de telemóvel e apenas uma aluna referiu as ameaças através da internet.

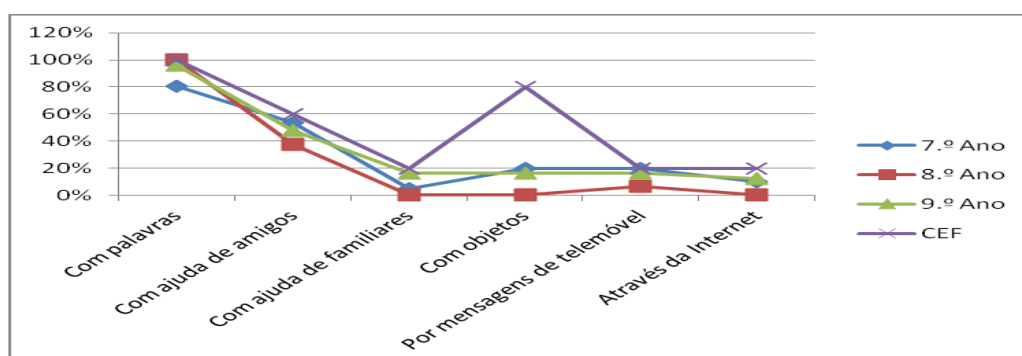


Gráfico n.º 49 - Como são feitas as ameaças entre alunos, por ano de escolaridade

13. Os alunos insultam os colegas?

Na questão n.º 13, quisemos saber se os alunos insultam os colegas e obtivemos uma resposta afirmativa por parte de 93 inquiridos, tendo respondido negativamente 18 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	21	20	10	11	11	15	5	0	47	46
Não	6	5	0	2	3	1	1	0	10	8

Quadro n.º 29 - Se os alunos insultam os colegas

As diferenças de opinião, analisando os dados por sexo, não são significativas como podemos comprovar no gráfico que se segue. Assim, 82% dos rapazes responderam que há alunos que insultam os colegas e 85% das raparigas responde no mesmo sentido.

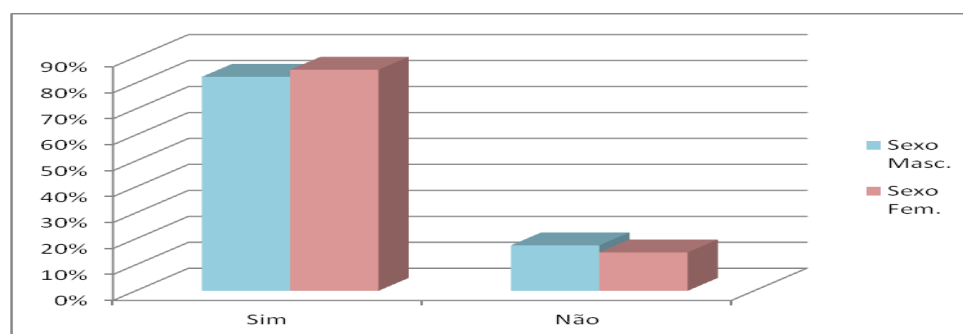


Gráfico n.º 50 - Se os alunos insultam os colegas, por sexo

Relativamente à análise dos dados por ano de escolaridade, verificamos que há uma grande percentagem de respostas afirmativas em todos os anos de escolaridade (79% no 7.º Ano, 91% no 8.º Ano, 87% no 9.º Ano e 83% na turma CEF).

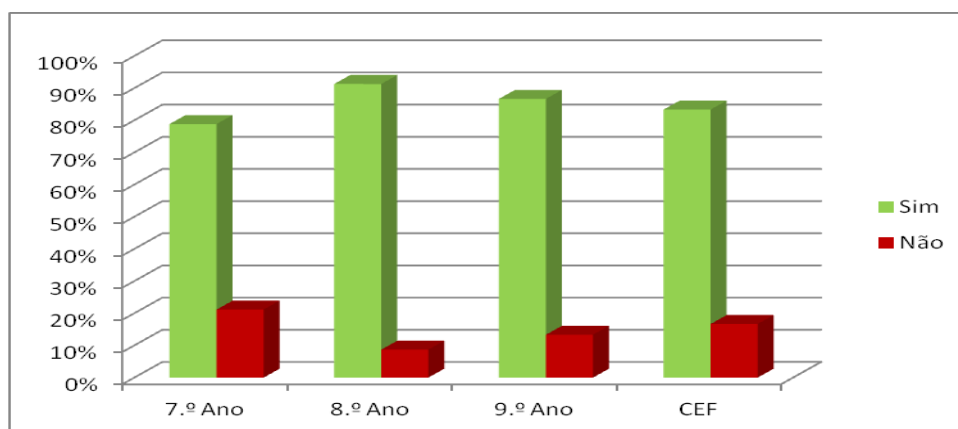


Gráfico n.º 51 - Se os alunos insultam os colegas, por ano de escolaridade

13.1 Se respondeste “sim”:

Os alunos que referiram a existência de insultos entre colegas afirmaram maioritariamente que esses insultos são raros, sendo que a resposta “poucas vezes” foi dada por 56 alunos, enquanto a resposta “muitas vezes” foi dada por 37 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitas vezes	12	7	1	4	5	5	3	0	21	16
poucas vezes	9	13	9	7	6	10	2	0	26	30

Quadro n.º 30 - Frequência dos insultos entre colegas

A análise por sexo dos respondentes mostra-nos algumas diferenças. Os inquiridos de ambos os sexos reconheceram, de forma maioritária, que a existência de insultos é rara, sendo a resposta “poucas vezes” dada por 65% das raparigas e por 55% dos rapazes.

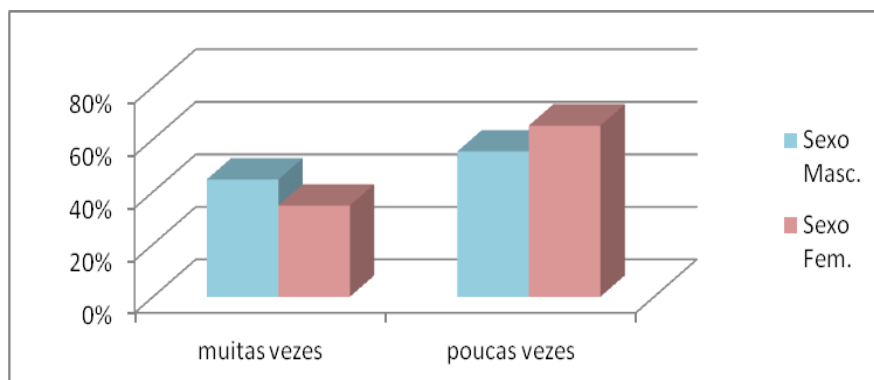


Gráfico n.º 52 - Frequência dos insultos entre colegas, por sexo

Ao compararmos os dados por ano de escolaridade, verificamos que, embora com percentagens diferentes (54% no 7.º Ano; 76% no 8.º Ano e 62% no 9.º Ano), em todos os anos se reconhece que a ocorrência de insultos é rara. Em sentido contrário, com 60% de respostas “muitas vezes”, responderam os alunos da turma CEF.

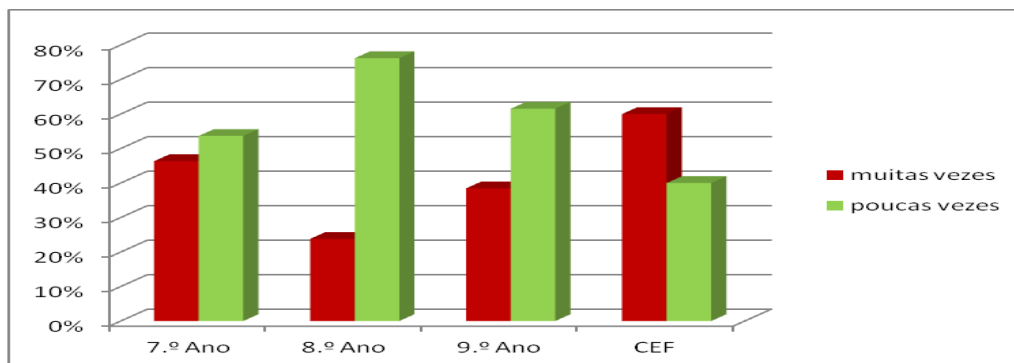


Gráfico n.º 53 - Frequência dos insultos entre colegas, por ano de escolaridade

13.2 Onde?

Em seguida, questionámos os alunos acerca dos locais onde ocorrem esses insultos. Assim, 88 alunos referiram o recreio, 51 alunos indicaram os corredores, 45 alunos referiram o campo de jogos, 37 alunos referiram a sala de aula, 36 alunos referiram os balneários e 30 alunos referiram as escadas. O bar (25), o refeitório (24) e o trajeto casa-escola (16) foram referidos por menos alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	14	6	1	4	3	5	4	0	22	15
Recreio	17	20	10	10	11	15	5	0	43	45
Corredores	14	9	4	7	5	8	4	0	27	24
Escadas	10	5	1	3	2	6	3	0	16	14
Refeitório	9	2	1	3	2	3	4	0	16	8
Bar	11	3	1	2	3	3	2	0	17	8
Campo de jogos	13	5	6	4	5	8	4	0	28	17
Balneários	13	6	3	4	2	4	4	0	22	14
Trajeto casa-escola	6	3	0	0	1	3	3	0	10	6

Quadro n.º 31 - Locais onde ocorrem os insultos entre colegas

A análise dos dados por sexo mostra-nos que as raparigas referem menos locais que os rapazes. Por outro lado, verificam-se percentagens muito altas (91% nos rapazes e 98% nas raparigas) em relação ao recreio em ambos os sexos, mas mostra-nos também algumas diferenças. Tanto os rapazes (57%) como as raparigas (52%) destacam os corredores. Destacamos, ainda, a percentagem de inquiridos do sexo masculino que referem o campo de jogos (60%), enquanto nos inquiridos do sexo feminino essa percentagem se situa em 37%.

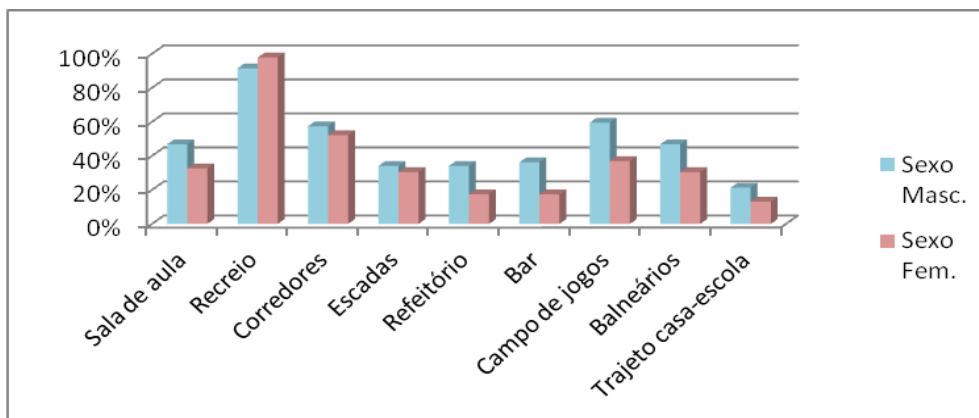


Gráfico n.º 54 - Locais onde ocorrem os insultos entre colegas, por sexo

Ao compararmos os dados por ano de escolaridade, encontramos um padrão comum aos alunos do 7.º Ano, 8.º Ano e 9.º Ano, embora com percentagens ligeiramente diferentes. No que concerne aos alunos da turma CEF, verificamos que, percentualmente, referem mais locais onde ocorrem os insultos, com taxas de 80% nas opções “refeitório”, “campo de jogos” e “balneários” e de 100% na opção “recreio”, sendo, neste caso, próxima à percentagem obtida nos outros anos de escolaridade.

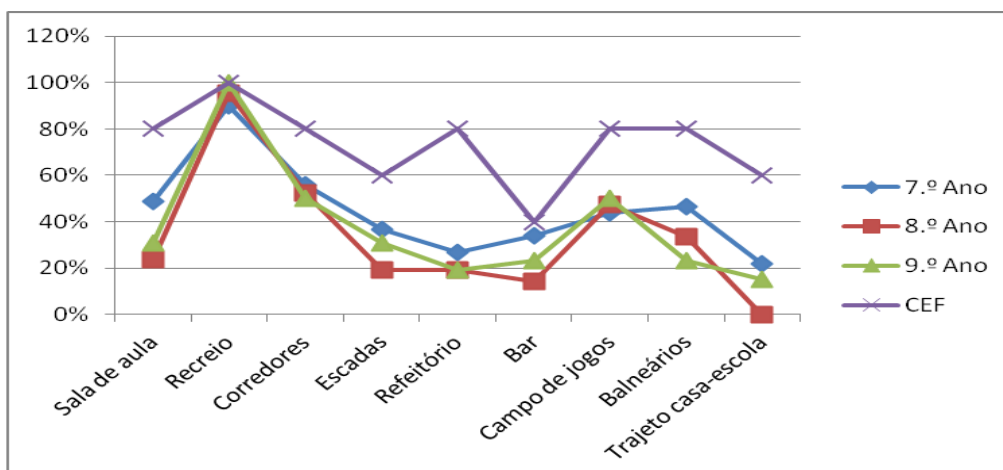


Gráfico n.º 55 - Locais onde ocorrem os insultos entre colegas, por ano de escolaridade

14. Os alunos agredem os colegas fisicamente?

Na questão n.º 14, perguntámos se há agressões físicas entre os alunos. Responderam afirmativamente 61 inquiridos, enquanto 50 responderam em sentido contrário.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	15	17	4	7	7	8	3	0	29	32
Não	12	8	6	6	7	8	3	0	28	22

Quadro n.º 32 - Se os alunos agredem fisicamente os colegas

A comparação dos dados por sexo mostra-nos que em ambos os sexos as respostas “sim” ultrapassam 50%, embora no grupo dos rapazes essa percentagem seja mais baixa (51%) do que no grupo das raparigas (59%).

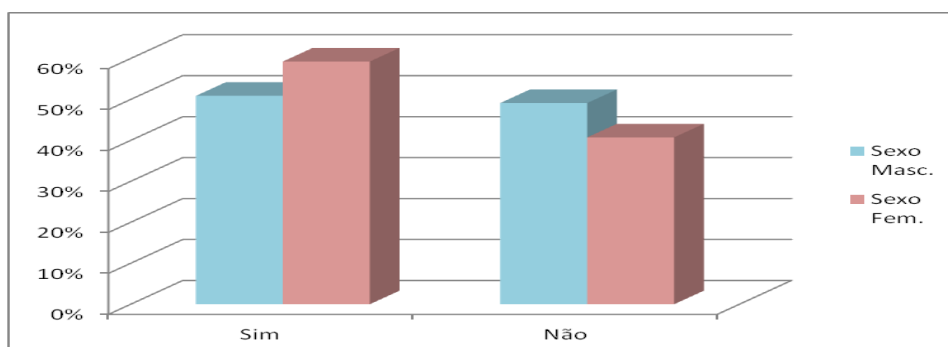


Gráfico n.º 56 - Se os alunos agredem fisicamente os colegas, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra-nos percentagens de respostas ligeiramente diferentes. No 7.º Ano, 62% dos inquiridos responderam que há alunos que agredem os colegas fisicamente. No 8.º Ano, apenas 48% dos inquiridos responderam que há alunos que agredem os colegas fisicamente, enquanto no 9.º Ano e na turma CEF as opiniões se dividem com 50% de respostas para cada opção.

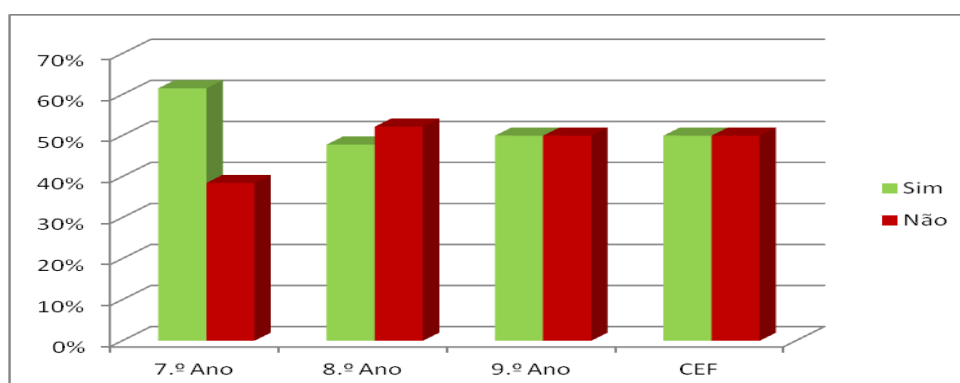


Gráfico n.º 57 - Se os alunos agredem fisicamente os colegas, por ano de escolaridade

14.1 Se respondeste “sim”:

Aos inquiridos que responderam que há agressões físicas entre alunos, perguntámos, em seguida, com que frequência acontecem essas ações. Verificámos que apenas 9 alunos responderam que as agressões acontecem “muitas vezes”, enquanto 52 afirmaram que as agressões entre alunos são raras.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitas vezes	7	1	0	0	1	0	0	0	8	1
poucas vezes	8	16	4	7	6	8	3	0	21	31

Quadro n.º 33 - Frequência das agressões entre alunos

A análise dos dados por sexo mostra diferenças substanciais, uma vez que 97% das raparigas refere que as agressões físicas acontecem “poucas vezes”, enquanto que para essa opção a percentagem no grupo dos rapazes se situa em 72%.

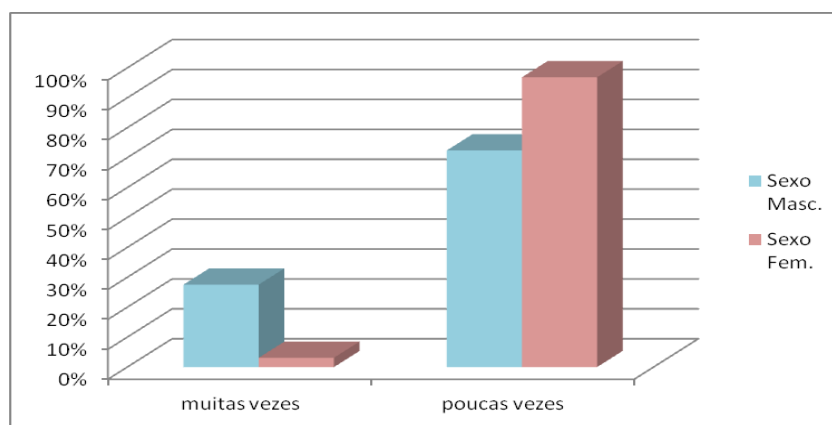


Gráfico n.º 58 - Frequência das agressões físicas entre alunos, por sexo

Ao analisarmos os dados por ano de escolaridade, verificamos percentagens de respostas acima de 90% de respostas “poucas vezes” nos 8.º (100%) e 9.º anos (93%) e na turma CEF (100%), enquanto no 7.º Ano a percentagem de alunos que responderam “poucas vezes” se quedou em 75%.

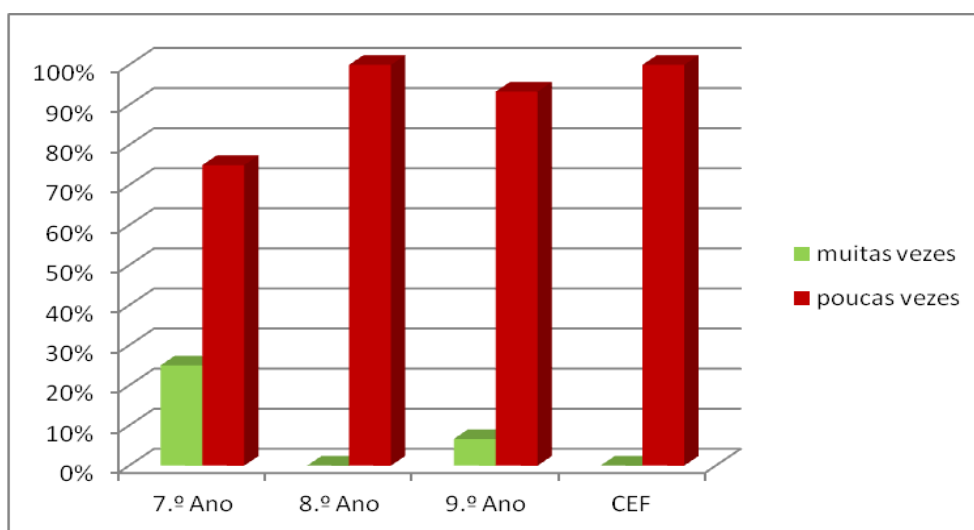


Gráfico n.º 59 - Frequência das agressões físicas entre alunos, por ano de escolaridade

14.2 Onde?

Em relação aos locais onde ocorrem as agressões físicas entre alunos, destaca-se o recreio (referido por 60 alunos). Seguem-se o campo de jogos (referido por 29 alunos), os corredores (referidos por 24 alunos), as escadas e os balneários (referidos por 20 alunos), a sala de aula e o trajeto casa-escola (referidos por 15

alunos), o bar (referido por 11 alunos) e, finalmente, o refeitório (referido por 10 alunos).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	8	2	0	0	2	0	3	0	13	2
Recreio	15	16	4	7	7	8	3	0	29	31
Corredores	8	4	2	2	2	4	2	0	14	10
Escadas	9	2	0	2	1	3	3	0	13	7
Refeitório	5	1	0	1	1	0	2	0	8	2
Bar	8	0	0	1	1	0	1	0	10	1
Campo de jogos	12	3	4	3	2	3	2	0	20	9
Balneários	9	2	2	0	1	3	3	0	15	5
Trajeto casa-escola	7	2	0	0	1	3	2	0	10	5

Quadro n.º 34 - Locais onde ocorrem as agressões entre alunos

A comparação dos dados por sexo mostra-nos que os rapazes referem mais locais onde ocorrem as agressões físicas. No que respeita às opções, verificamos alguma convergência. Mais de 90% dos inquiridos de ambos os sexos referiram o recreio como local onde ocorrem essas agressões. O grupo dos rapazes indicou também de forma significativa o campo de jogos (69%), os balneários (52%), os corredores (48%), a sala de aula (45%) e as escadas (45%). No que concerne ao grupo do sexo feminino, destacam-se os corredores (31%), o campo de jogos (28%) e as escadas (22%).

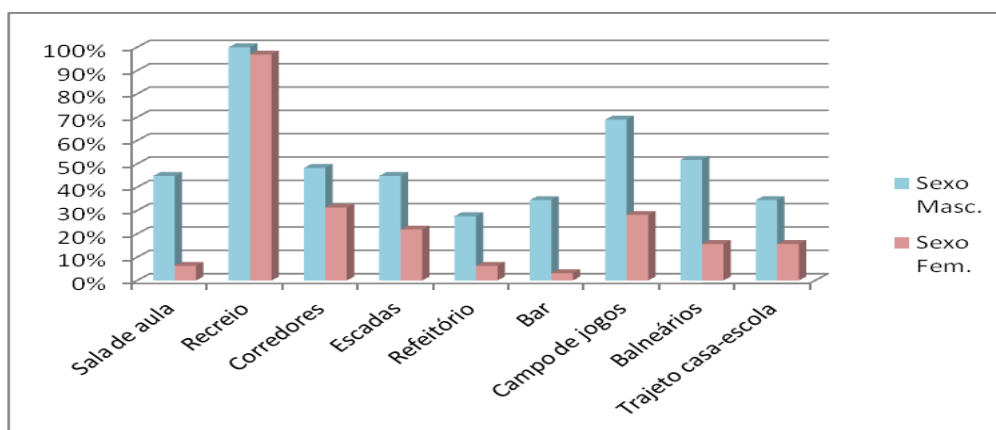


Gráfico n.º 60 - Locais onde ocorrem as agressões físicas entre alunos, por sexo

Na análise por ano de escolaridade, como podemos observar no gráfico que se segue, verificamos a existência de um padrão de respostas nos 7.º, 8.º e 9.º anos, embora com ligeiras diferenças percentuais, destacando-se que 64% dos alunos do 8.º Ano referiram o campo de jogos como local de agressões físicas. A turma CEF apresenta um padrão diferente, com maiores taxas por cada local, sendo de destacar que todos os alunos desta turma referem o recreio, as escadas e os balneários como locais onde ocorrem agressões físicas entre alunos.

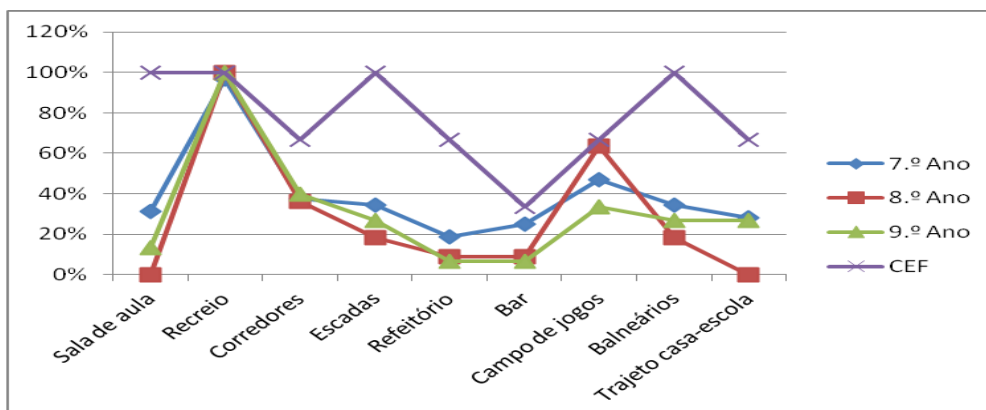


Gráfico n.º 61 - Locais onde ocorrem as agressões físicas entre alunos, por ano de escolaridade

15. Os alunos gozam com os colegas?

Na questão n.º 15, quisemos saber se os alunos gozam com os colegas e as respostas foram bastante elucidativas. Assim, 99 alunos responderam afirmativamente e apenas 12 alunos responderam “não”.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	23	24	8	12	12	15	5	0	48	51
Não	4	1	2	1	2	1	1	0	9	3

Quadro n.º 35 - Se os alunos gozam com os colegas

A análise por sexo mostra-nos altas taxas de respostas “sim” em ambos os sexos: 84% no grupo dos rapazes e 94% no grupo das raparigas.

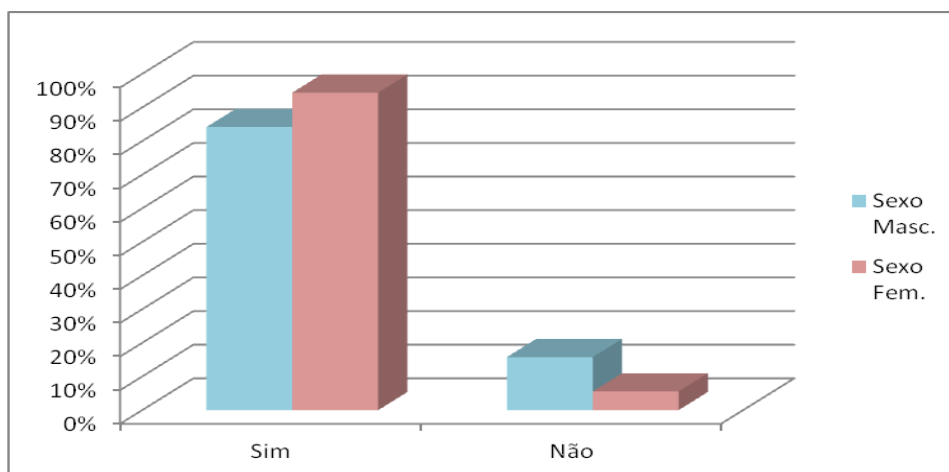


Gráfico n.º 62 - Se os alunos gozam com os colegas, por sexo

A comparação dos resultados por ano de escolaridade mostra uma grande homogeneidade nas respostas, sendo que em todos os anos e na turma CEF, a percentagem de respostas afirmativas se situou entre 80% e 90%.

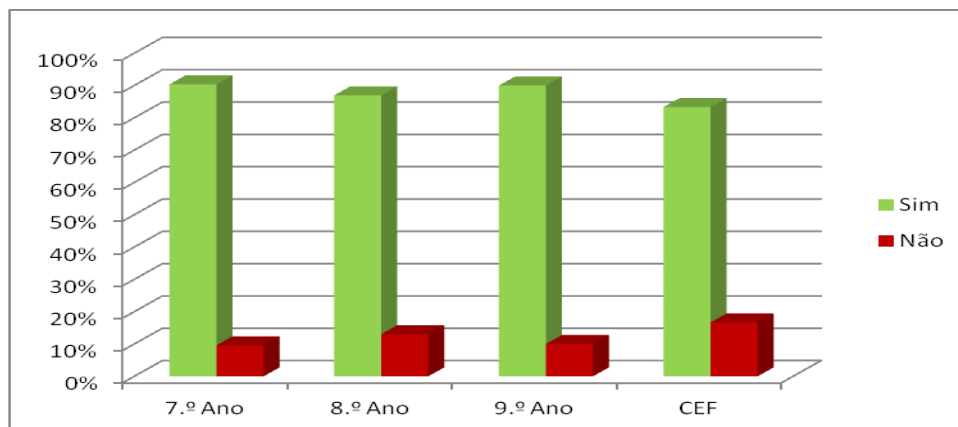


Gráfico n.º 63 - Se os alunos gozam com os colegas, por ano de escolaridade

Aos alunos que responderam afirmativamente (99), perguntámos qual a frequência com que os alunos gozam com os colegas. A maioria desses alunos (55) respondeu que os alunos gozam com os colegas muitas vezes.

15.1 Se respondeste “sim”:

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitas vezes	17	12	2	7	7	7	3	0	29	26
poucas vezes	6	12	6	5	5	8	2	0	19	25

Quadro n.º 36 - Frequência com que os alunos gozam com os colegas

Ao analisarmos os dados recolhidos por sexo, verificamos que em ambos os sexos a percentagem de respostas “muitas vezes” é superior a 50%, sendo no entanto mais elevada no grupo do sexo masculino (60%) do que no grupo do sexo feminino (51%).

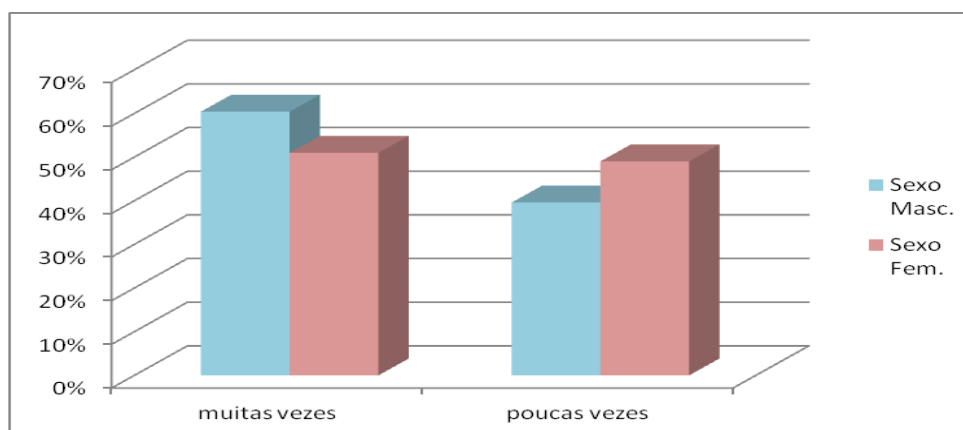


Gráfico n.º 64 - Frequência com que os alunos gozam com os colegas, por sexo

A comparação das respostas obtidas por ano de escolaridade mostra-nos algumas diferenças. Assim, responderam que os alunos gozam com os colegas muitas

vezes 62% dos alunos do 7.º Ano, 45% dos alunos do 8.º Ano, 52% dos alunos do 9.º Ano e 60% dos alunos da turma CEF.

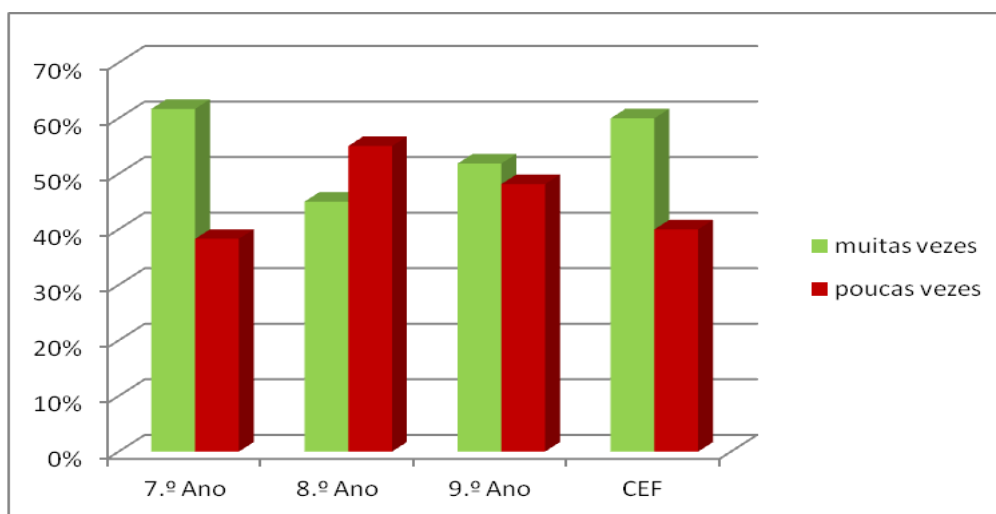


Gráfico n.º 65 - Frequência com que os alunos gozam com os colegas, por ano de escolaridade

15.2 Onde?

Em relação aos locais onde os alunos gozam com os colegas, verificamos que o recreio, referido por 95 alunos, é o local mais indicado. Seguem-se os corredores (52), o campo de jogos (48), a sala de aula (44), as escadas (52), os balneários (38), o refeitório (32), o bar (29) e o trajeto casa-escola (26).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	16	9	2	4	4	5	4	0	26	18
Recreio	20	23	8	12	12	15	5	0	45	50
Corredores	16	9	4	6	5	7	5	0	30	22
Escadas	13	7	4	4	3	5	4	0	24	16
Refeitório	12	3	3	4	2	4	4	0	21	11
Bar	13	2	2	3	2	3	4	0	21	8
Campo de jogos	15	7	5	5	4	8	4	0	28	20
Balneários	13	5	4	5	2	5	4	0	23	15
Trajeto casa-escola	10	6	0	2	1	3	4	0	15	11

Quadro n.º 37 - Locais onde os alunos gozam com os colegas

A análise dos dados por sexo mostra-nos que os inquiridos do sexo masculino indicaram mais locais. A percentagem de alunos que refere o recreio é muito alta em ambos os sexos (94% dos rapazes e 98% das raparigas). Nas restantes opções há algumas diferenças. Assim, no grupo dos rapazes destacam-se: os corredores (63%), o campo de jogos (58%), a sala de aula (54%) e as escadas (50%). No grupo das raparigas destacam-se: os corredores (43%), o campo de jogos (39%), a sala de aula (35%) e as escadas (31%).

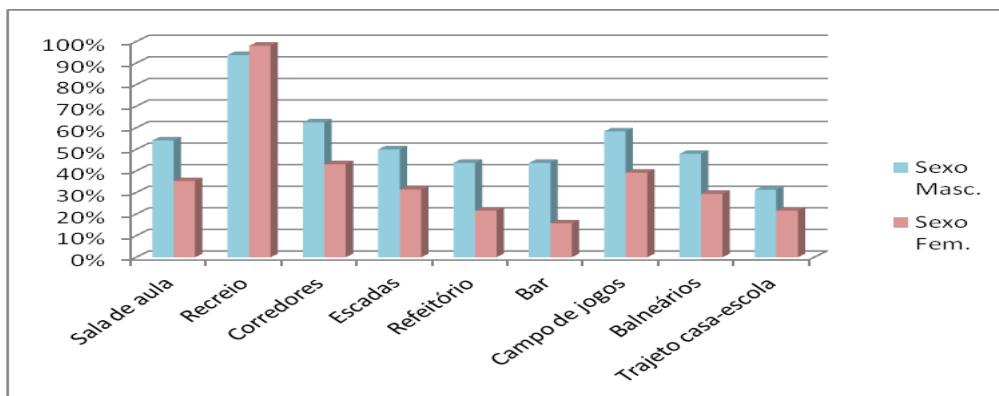


Gráfico n.º 66 - Locais onde os alunos gozam com os colegas, por sexo

A análise dos dados por ano de escolaridade mostra-nos um padrão muito semelhante nos 7.º, 8.º e 9.º anos, destacando-se em todos os anos o recreio. Os alunos da turma CEF apresentam um padrão diferente com 100% de referências para o recreio e para os corredores e 80% para os restantes locais.

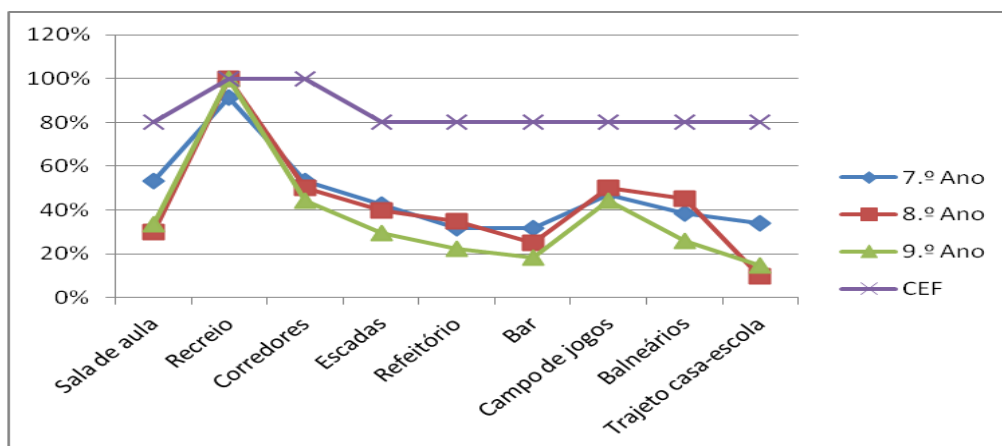


Gráfico n.º 67- Locais onde os alunos gozam com os colegas, por ano de escolaridade

16. Os alunos estragam, de propósito, o material dos colegas?

Na questão n.º 16, perguntámos se os alunos estragam, de propósito, o material dos colegas. Verificou-se um grande equilíbrio nas respostas: 56 alunos responderam afirmativamente e 55 responderam em sentido contrário.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	18	15	1	4	6	8	4	0	29	27
Não	9	10	9	9	8	8	2	0	28	27

Quadro n.º 38 - Se os alunos estragam o material dos colegas, de propósito

A comparação dos dados fornecidos pelos inquiridos mostra-nos apenas ligeiras diferenças entre os dois sexos.

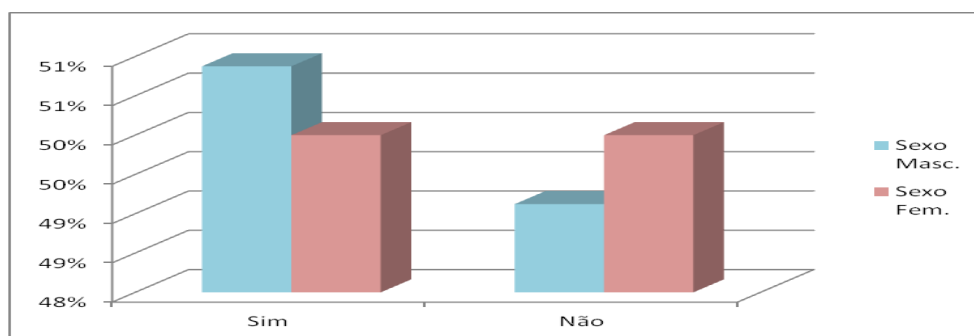


Gráfico n.º 68 - Se os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por sexo

Ao analisarmos os dados recolhidos por ano de escolaridade, podemos observar algumas diferenças significativas. Assim, no 7.º Ano (63%) e na turma CEF (67%), as respostas são maioritariamente “sim”, enquanto nos 8.º (78%) e 9.º anos (53%) as respostas são maioritariamente “não”.

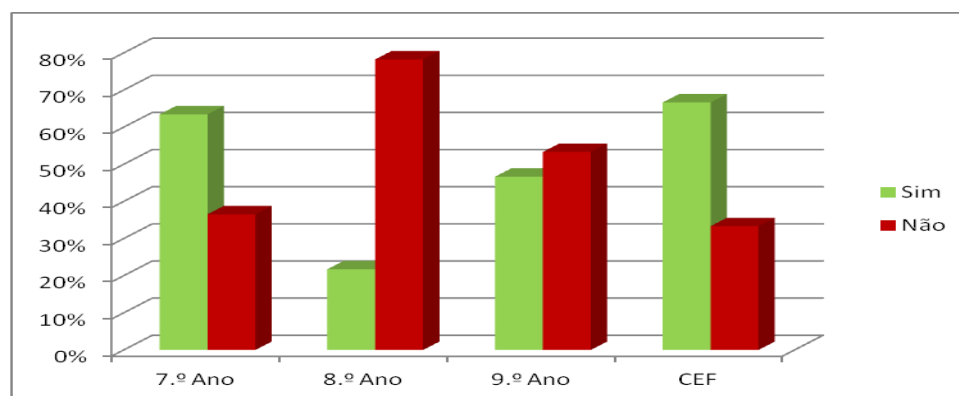


Gráfico n.º 69 - Se os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por ano de escolaridade

16.1 Se respondeste “sim”:

Aos alunos que responderam que há alunos que estragam, de propósito, o material dos colegas (56), perguntámos, em seguida, qual a frequência com que isso acontece. Uma larga maioria (44 alunos) respondeu “poucas vezes”.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitas vezes	8	3	0	0	0	0	1	0	9	3
poucas vezes	10	12	1	4	6	8	3	0	20	24

Quadro n.º 39 - Frequência com que os alunos estragam o material dos colegas, de propósito

A análise dos dados recolhidos por sexo mostra-nos que a resposta “poucas vezes” é maioritária em ambos os sexos, dando essa resposta 69% dos rapazes e 89% das raparigas.

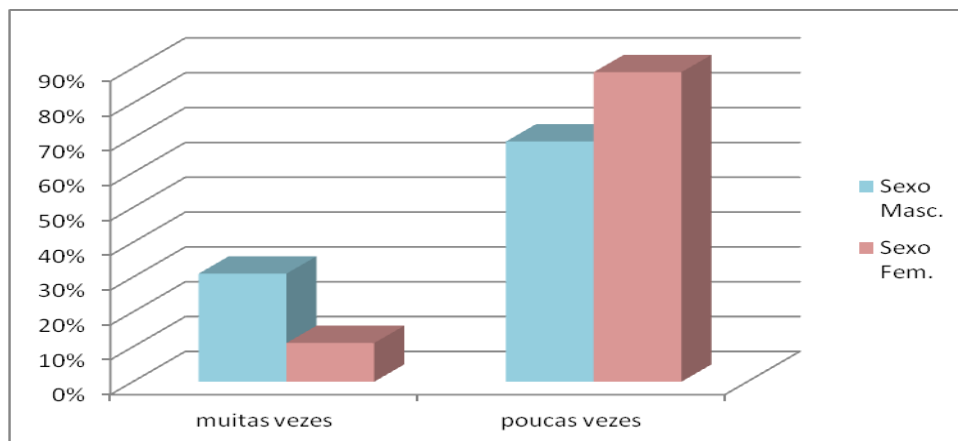


Gráfico n.º 70 - Frequência com que os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por sexo

Ao analisarmos a informação relativa a esta questão por ano de escolaridade, verificamos que os inquiridos responderam de forma diferente segundo o ano que frequentam. Assim, nos 8.º e 9.º anos foi referido que os estragos de material acontecem “poucas vezes” pela totalidade dos alunos. No que se refere ao 7.º Ano (67%) e à turma CEF (75%), apesar de maioritária, essa opção recolheu menos respostas.

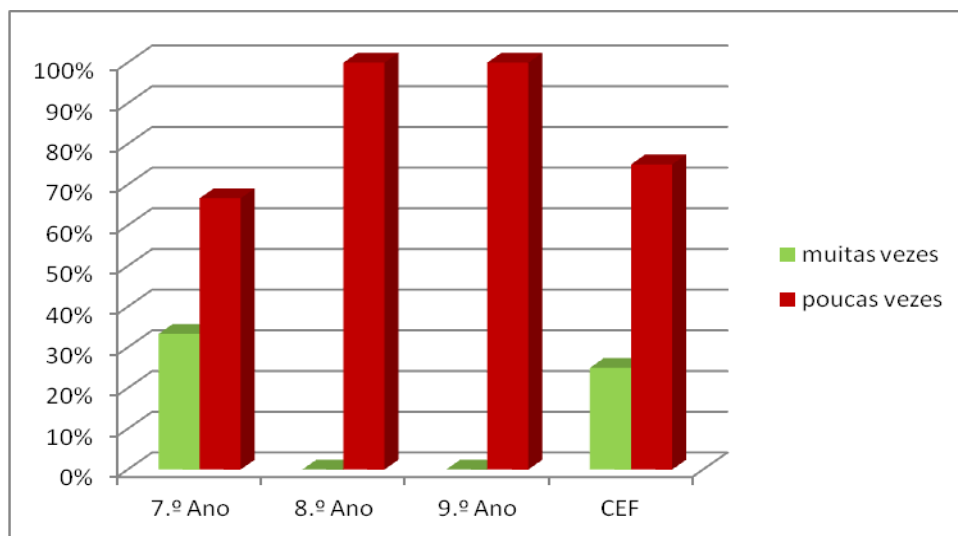


Gráfico n.º 71 - Frequência com que os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por ano de escolaridade

16.2 Onde?

Em relação aos locais onde os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, a sala de aula surge como o local mais referido (47), seguido do recreio (26) e dos corredores (20). Foram ainda referidos os balneários (16), o campo de jogos (14), as escadas (13), o trajeto casa-escola e o bar (11) e, finalmente, o refeitório (8).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	15	13	1	3	5	6	4	0	25	22
Recreio	11	4	1	1	2	3	4	0	18	8
Corredores	11	2	0	1	2	0	4	0	17	3
Escadas	8	0	0	0	1	0	4	0	13	0
Refeitório	7	0	0	0	0	0	4	0	11	0
Bar	5	0	0	0	0	0	3	0	8	0
Campo de jogos	10	0	0	0	1	0	3	0	14	0
Balneários	9	1	0	1	1	1	3	0	13	3
Trajetos casa-escola	6	1	0	0	1	0	3	0	10	1

Quadro n.º 40 - Locais onde os alunos estragam o material dos colegas, de propósito

Ao realizarmos a análise por sexo, verificamos que os rapazes indicam mais locais onde os alunos estragam o material dos colegas, de propósito. Assim, as diferenças percentuais são acentuadas com exceção das referências à sala de aula (86% dos rapazes e 81% das raparigas). Em relação às restantes opções, destacamos no grupo dos rapazes: o recreio (62%), os corredores (59%), o campo de jogos (48%), as escadas (45%) e os balneários (45%). No grupo das raparigas, destaca-se o recreio (30%), os corredores (11%) e os balneários (11%).

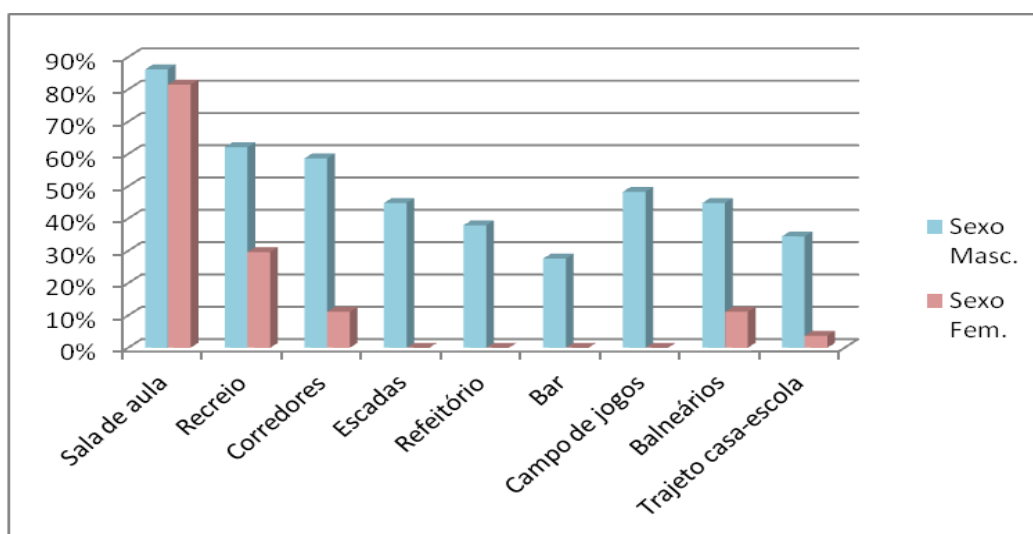


Gráfico n.º 72 - Locais onde os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por sexo

A análise dos dados recolhidos por ano de escolaridade mostra-nos um padrão de respostas semelhantes nos 7.º, 8.º e 9.º anos, embora com percentagens de resposta diferentes. No que concerne à turma CEF, o padrão é diferente das turmas dos restantes anos, uma vez que 100% dos alunos referiram a sala de aula, o recreio, os corredores, as escadas e o refeitório e 80% desses alunos referiram o bar, o campo de jogos, os balneários e o trajeto casa-escola.

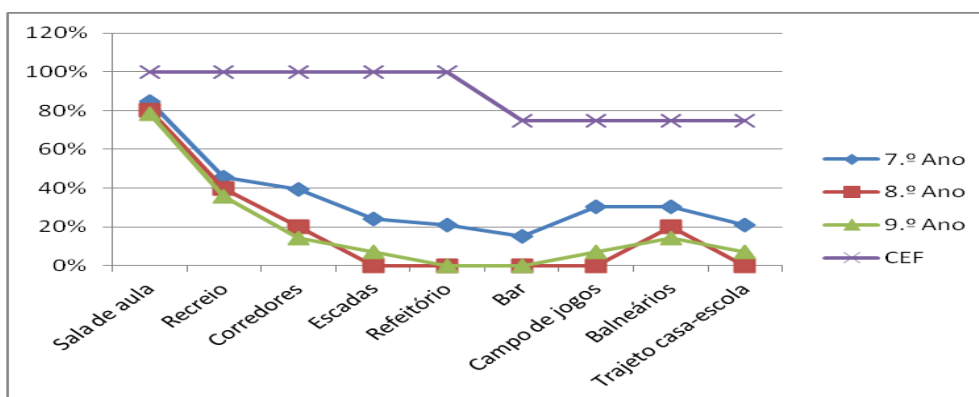


Gráfico n.º 73 - Locais onde os alunos estragam o material dos colegas, de propósito, por ano de escolaridade

17. Existem roubos na tua escola?

Perguntámos também aos alunos se há roubos na escola, tendo respondido afirmativamente 74 alunos e de forma contrária 37 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	20	18	9	6	9	7	5	0	43	31
Não	7	7	1	7	5	9	1	0	14	23

Quadro n.º 41 - Existência de roubos na escola

Ao analisarmos os dados por sexo, verificamos que a maior parte dos alunos inquiridos de ambos os sexos respondeu que há roubos na escola. Contudo, a percentagem de rapazes que o afirma é substancialmente superior (75% no grupo dos rapazes e 57% no grupo das raparigas).

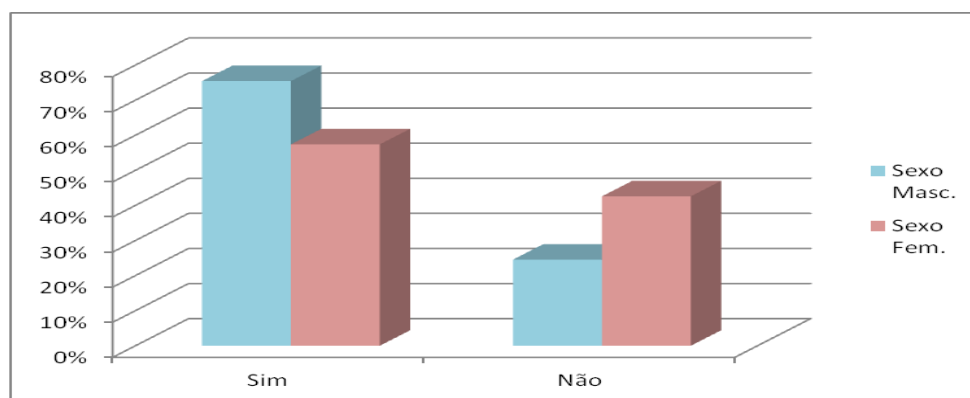


Gráfico n.º 74 - Existência de roubos na escola, por sexo

A comparação dos dados recolhidos por ano de escolaridade mostra que em todos os anos a resposta “sim” é maioritária. Assim, afirmam que há roubos na escola 73% dos inquiridos do 7.º Ano, 65% dos inquiridos do 8.º Ano, 53% dos inquiridos do 9.º Ano e 83% dos inquiridos da turma CEF.

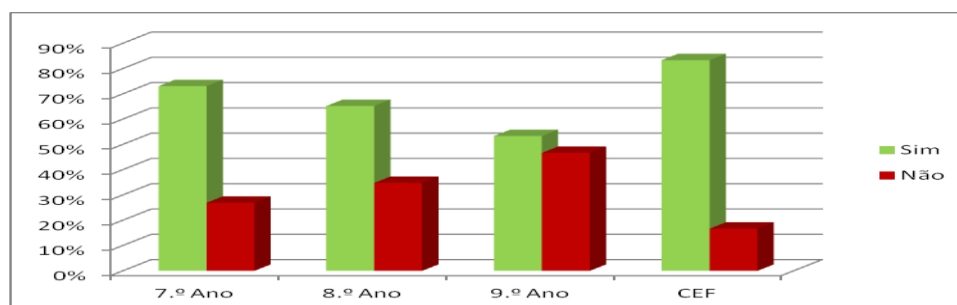


Gráfico n.º 75 - Existência de roubos na escola, por ano de escolaridade

17.1 O que roubam?

Quisemos, em seguida, saber o que é roubado. As respostas indicadas pelos alunos apontam em primeiro lugar para o roubo de objetos pessoais (50), em segundo lugar surge o roubo de dinheiro (39) e, por fim, referido por 28 alunos, surge o roubo de material escolar.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Material escolar	11	2	1	4	2	3	5	0	19	9
Dinheiro	12	14	4	1	4	0	4	0	24	15
Objetos pessoais	14	7	9	5	7	4	4	0	34	16

Quadro n.º 42 - O que é roubado na escola

A análise dos dados por sexo confirma a mesma tendência, embora se verifiquem percentagens diferentes. Assim, 49% dos inquiridos do sexo masculino referiram o roubo de objetos pessoais, 35% o roubo de dinheiro e 28% o roubo de material escolar. No que respeita ao sexo feminino, 40% referiram o roubo de objetos pessoais, 38% o roubo de dinheiro e 23% o roubo de material escolar.

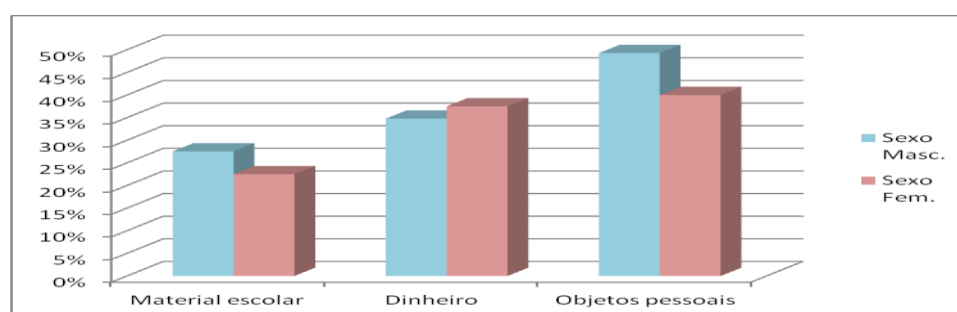


Gráfico n.º 76 - O que é roubado na escola, por sexo

Fazendo a análise dos dados recolhidos por ano de escolaridade, verificamos que os alunos dos 8.º e 9.º anos responderam de forma semelhante, valorizando mais o roubo de objetos pessoais (58% no 8.º Ano e 55% no 9.º Ano), seguido do roubo de material escolar (21% no 8.º Ano e 25% no 9.º Ano) e do roubo de dinheiro (21% no 8.º Ano e 20% no 9.º Ano). Os alunos do 7.º Ano valorizaram mais o roubo de dinheiro

(43%), seguido do roubo de objetos pessoais (35%) e do roubo de material escolar (22%). No que respeita aos alunos da turma CEF, todos indicaram o roubo de material escolar, enquanto 80% desses alunos indicaram o roubo de dinheiro e de objetos pessoais.

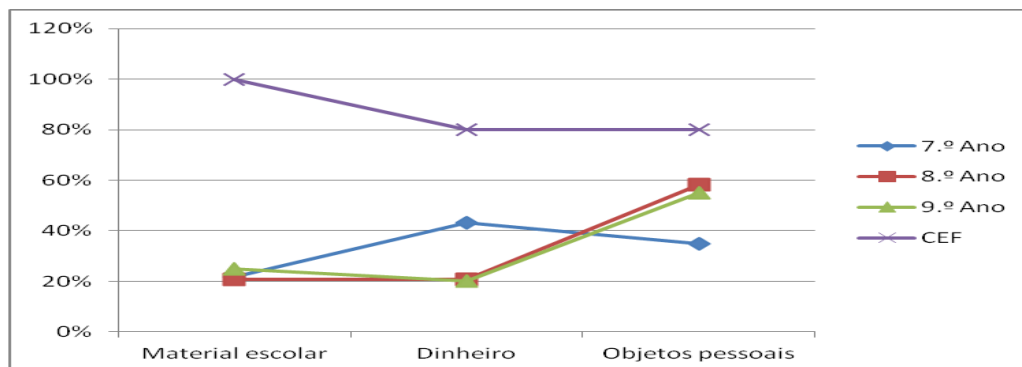


Gráfico n.º 77 - O que é roubado na escola, por ano de escolaridade

18. Quais os conflitos mais graves?

Depois de questionarmos os alunos acerca de vários tipos de conflito, quisemos saber quais os conflitos que eles consideram mais graves. Assim, apresentámos uma lista de situações (8), das quais, os alunos deveriam escolher apenas 3 opções. Desta forma, 85 alunos referiram o *bullying*, 83 alunos referiram as agressões, 55 alunos referiram as ameaças, 41 alunos referiram os roubos, 20 alunos referiram a troça/gozo, 19 alunos referiram os insultos, 17 alunos referiram o *cyberbullying* e 3 alunos referiram o estragar o material.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
ameaças	17	15	4	3	7	6	3	0	31	24
insultos	6	7	2	0	2	2	2	0	12	9
agressões	21	15	7	11	13	12	4	0	45	38
roubos	10	6	7	6	4	7	5	0	26	19
estragar o material	0	0	2	0	0	1	0	0	2	1
troça/gozo	5	7	2	2	2	2	2	0	11	11
<i>bullying</i>	20	20	5	10	14	14	2	0	41	44
<i>cyberbullying</i>	2	5	1	7	0	4	0	0	3	16

Quadro n.º 43 - Quais os conflitos que os alunos consideram mais graves

A análise destes dados por sexo permite-nos identificar pequenas diferenças. Para os rapazes o conflito mais grave é a agressão (79%), enquanto para as raparigas o conflito mais grave é o *bullying* (81%). No segundo lugar, invertem-se as posições. Assim, os rapazes indicam o *bullying* (72%) e as raparigas indicam a agressão (70%). As ameaças são referidas por 54% dos rapazes e por 44% das raparigas, enquanto os roubos são referidos por 46% dos rapazes e 35% das raparigas. Outra diferença

substancial relaciona-se com a importância dada ao *cyberbullying*, referido por 30% das raparigas e apenas 5% dos rapazes.

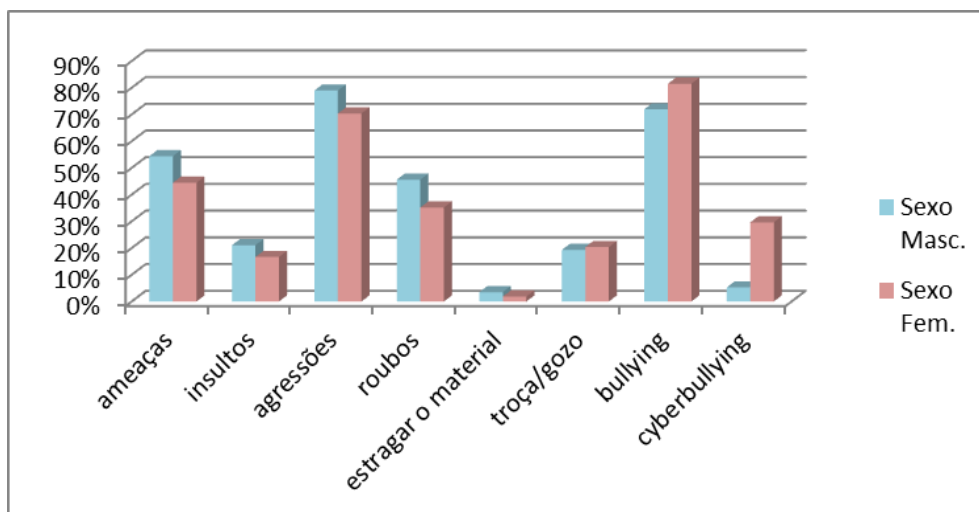


Gráfico n.º 78 - Quais os conflitos que os alunos consideram mais graves, por sexo

Ao analisarmos a informação recolhida por ano de escolaridade, vemos um padrão semelhante para os 7.º, 8.º e 9.º anos, com ligeiras diferenças para a turma do CEF, que valoriza mais os roubos e menos o *bullying* e o *cyberbullying*.

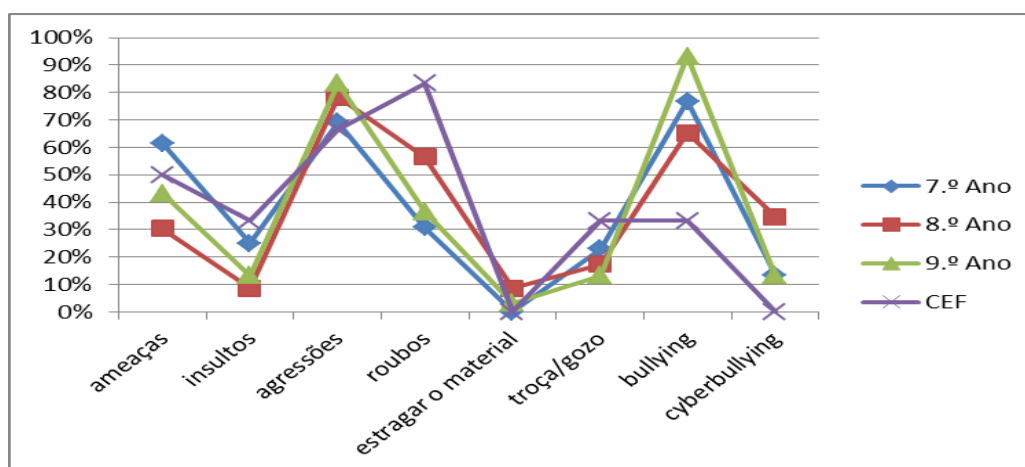


Gráfico n.º 79 - Quais os conflitos que os alunos consideram mais graves, por ano de escolaridade

19. Qual a razão dos conflitos entre alunos?

Na questão n.º 19, quisemos saber o que está, na perspetiva dos alunos, na origem dos conflitos. As respostas dispersaram-se pelas várias opções propostas. Contudo, destacam-se a vingança, referida por 51 alunos, a inveja, referida por 46 alunos, o “querer ser melhor”, referido por 46 alunos, os “feitios diferentes”, referido por 42 alunos, e as intrigas, referidas por 41 alunos. Foram ainda referidas a “rejeição dos colegas” (34), o “incumprimento de regras” (21) e as “culturas diferentes” (19).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Inveja	13	12	1	5	3	7	5	0	22	24
Intrigas	12	9	1	6	3	7	3	0	19	22
Querer ser melhor	10	10	3	8	4	8	3	0	20	26
Vingança	14	12	3	4	3	10	5	0	25	26
Rejeição dos colegas	9	9	2	2	3	6	3	0	17	17
Feitios diferentes	10	6	6	3	5	9	3	0	24	18
Culturas diferentes	8	4	0	1	2	1	3	0	13	6
Incumprimento de regras	6	2	2	2	2	4	3	0	13	8

Quadro n.º 44 - Razões para a existência de conflitos entre alunos

A análise dos dados por sexo mostra-nos algumas diferenças. As respostas das raparigas ordenam-se da seguinte forma: 1.º - vingança e “querer ser melhor”, com 48%; 2.º - inveja, com 44%; 3.º - intrigas, com 41%. Já as respostas dos rapazes ordenam-se da seguinte forma: 1.º - vingança, com 44%; 2.º - inveja, com 39% e 3.º - “querer ser melhor”, com 35%. Por outro lado, os rapazes valorizam mais do que as raparigas os “feitios diferentes” (42% e 33%, respetivamente), as “culturas diferentes” (23% e 11%) e o “incumprimento de regras” (23% e 15%). Em sentido contrário, as raparigas valorizam mais do que os rapazes o “querer ser melhor” (48% e 35%), a vingança (48% e 44%), a inveja (44% e 39%) e as intrigas (41% e 33%).

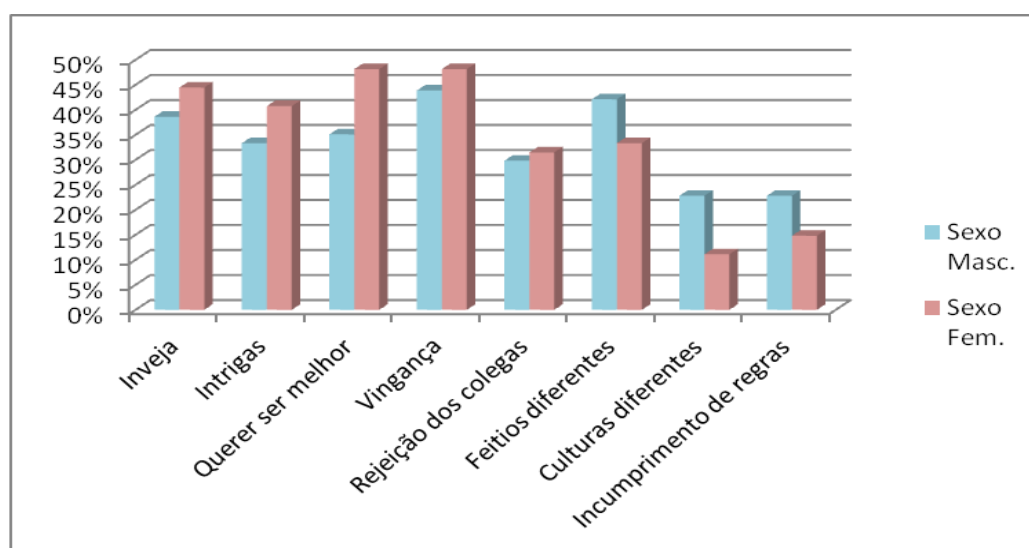


Gráfico n.º 80 - Razões para a existência de conflitos entre alunos, por sexo

A comparação dos dados por ano de escolaridade revela algumas diferenças entre as respostas dadas pelos inquiridos dos vários anos de escolaridade. Assim, os inquiridos do 7.º Ano valorizaram mais a vingança (50%), seguida da inveja (49%) e das intrigas (40%). Os inquiridos do 8.º Ano referiram mais “o querer ser melhor” (48%), seguido dos “feitios diferentes” (38%), das intrigas e da vingança (30%). Por outro lado, 47% dos inquiridos do 9.º Ano referiram “os feitios diferentes”, 43% referiram a vingança e 40% referiram o “querer ser melhor”. No que respeita à turma

CEF, os inquiridos valorizaram mais todas as opções, com destaque para a inveja e para a vingança referidas por 83% dos alunos, sendo as restantes opções indicadas por 50% dos inquiridos dessa turma.

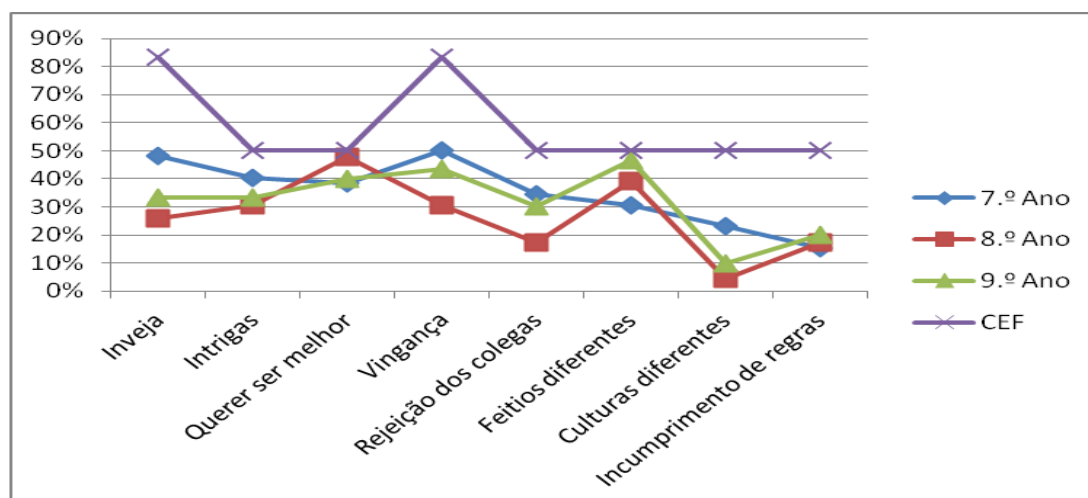


Gráfico n.º 81 - Razões para a existência de conflitos entre alunos, por ano de escolaridade

20. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

Na questão n.º 20, perguntámos aos alunos quais as razões para a existência de conflitos entre alunos e professores. As respostas dispersaram-se pelas opções dadas. Contudo, destacamos a “falta de respeito”, referida por 78 alunos, e o “querer chamar à atenção”, referida por 48 alunos. O “incumprimento de regras” foi referido por 31 alunos, a rejeição foi referida por 29 alunos e a vingança foi referida por 23 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Vingança	12	2	0	0	3	2	4	0	19	4
Querer chamar à atenção	12	12	5	4	3	6	6	0	26	22
Rejeição	7	2	2	3	6	5	4	0	19	10
Incumprimento de regras	10	7	2	2	3	4	3	0	18	13
Falta de respeito	16	19	4	9	6	11	3	0	29	39

Quadro n.º 45 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e professores

A análise dos dados por sexo confirma a mesma tendência, embora as percentagens sejam diferentes. Assim, 72% das raparigas referiram a “falta de respeito” e 41% o “querer chamar à atenção”. No que diz respeito aos rapazes, 51% referiram a “falta de respeito” e 46% referiram o “querer chamar à atenção”. Os rapazes destacam, ainda, a vingança (33%), a rejeição (33%) e o incumprimento de regras (32%).

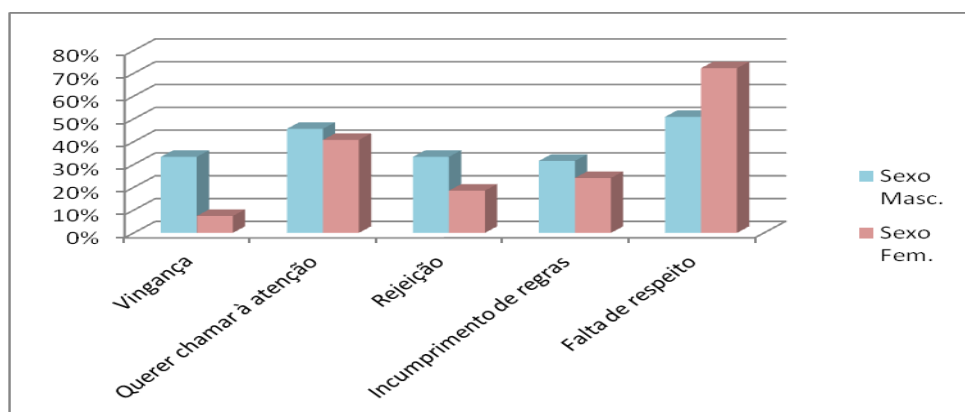


Gráfico n.º 82 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e professores, por sexo

Comparando os dados por ano de escolaridade, observamos um padrão semelhante nos 7.º, 8.º e 9.º anos, embora com ligeiras diferenças. Assim, destacamos que os alunos do 8.º Ano não referiram a vingança, enquanto os alunos do 9.º Ano destacaram mais a rejeição (em 2.º lugar, referida por 37% destes alunos). No que diz respeito à turma CEF, esta apresenta um padrão diferente, valorizando muito o “querer chamar à atenção” (referido por todos os alunos), a vingança e a rejeição, referidas por 57% dos alunos.

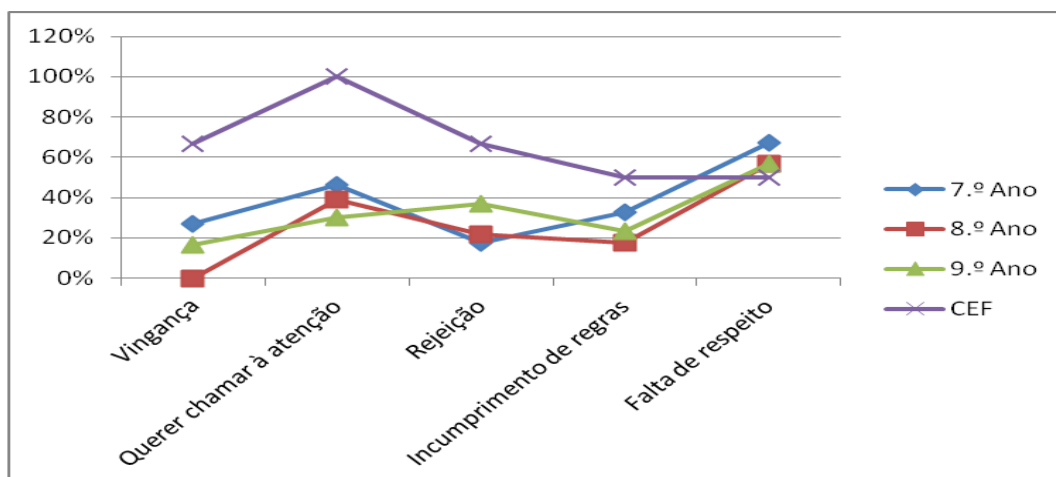


Gráfico n.º 83 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e professores, por ano de escolaridade

21. Qual a razão dos conflitos entre alunos e funcionários?

Para terminar o bloco “os conflitos na tua escola”, perguntámos aos alunos que razões apontam para a existência de conflitos entre alunos e funcionários. A “falta de respeito” surge destacada, tendo sido referida por 71 alunos, surgindo em 2.º lugar, com 40 referências, o “querer chamar à atenção”, e em 3.º lugar, com 39 referências, o incumprimento de regras. Foram ainda referidas por 21 alunos a rejeição e por 19 alunos a vingança.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Vingança	9	0	0	1	3	2	4	0	16	3
Querer chamar à atenção	11	10	5	2	4	5	3	0	23	17
Rejeição	9	2	2	0	1	4	3	0	15	6
Incumprimento de regras	9	8	5	6	3	5	3	0	20	19
Falta de respeito	18	17	3	9	10	11	3	0	34	37

Quadro n.º 46 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e funcionários

Quando comparados os dados por sexo, observamos algumas diferenças de opinião, embora com pontos comuns. A principal razão apontada por ambos os sexos foi a falta de respeito (referida por 69% dos rapazes e por 60% das raparigas). Em segundo lugar, os rapazes valorizaram o “querer chamar à atenção” (40%), enquanto as raparigas valorizaram o incumprimento de regras (35%). Em terceiro lugar nas referências dos rapazes surge o incumprimento de regras (35%), enquanto para as raparigas surge o “querer chamar à atenção” (31%). Na opinião dos rapazes, é ainda de destacar a vingança (28%) e a rejeição (26%).

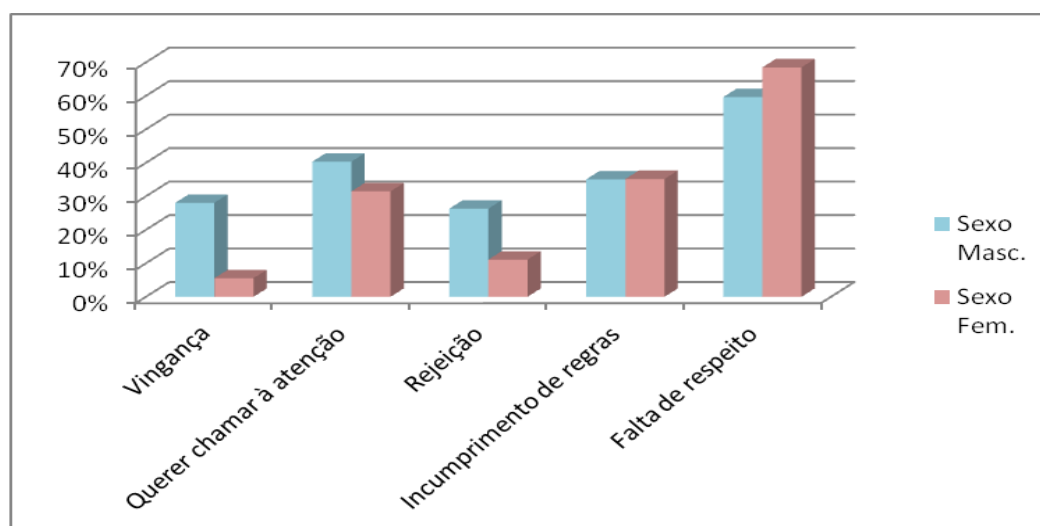


Gráfico n.º 84 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e funcionários, por sexo

A análise dos dados por ano de escolaridade mostra um padrão muito semelhante nos 7.º, 8.º e 9.º anos, que destacam a falta de respeito (referida por 67% dos inquiridos do 7.º Ano, por 52% dos inquiridos do 8.º Ano e por 70% dos inquiridos do 9.º Ano) e “o querer chamar à atenção” (referida por de 40% dos inquiridos do 7.º Ano, por 30% dos inquiridos dos 8.º e 9.º anos). Destacamos, ainda, nestes anos o “incumprimento de regras”, referido por 33% dos inquiridos do 7.º Ano, por 48% dos inquiridos do 8.º Ano e por 27% dos inquiridos do 9.º Ano. A turma CEF apresenta um padrão próprio, dando grande destaque à vingança (67%), sendo as restantes opções referidas por 50% dos alunos.

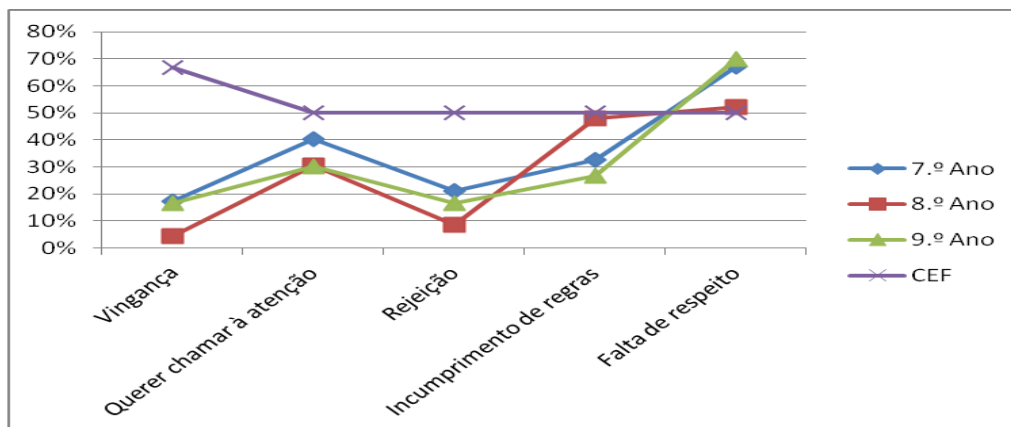


Gráfico n.º 85 - Razões para a existência de conflitos entre alunos e funcionários, por ano de escolaridade

Capítulo IV – Os teus conflitos

No quarto bloco de perguntas, procurámos obter informações sobre os conflitos que os alunos vivem na sua escola.

22. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?

Na questão n.º 22, perguntámos aos alunos se já tiveram conflitos com os colegas. As respostas foram maioritariamente afirmativas (71).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	20	17	4	6	11	9	4	0	39	32
Não	7	8	6	7	3	7	2	0	18	22

Quadro n.º 47 - Se os alunos já tiveram conflitos com os seus colegas

A análise dos dados recolhidos por sexo mostra-nos que a percentagem de rapazes (68%) que afirmou já ter tido conflitos com os colegas é superior à percentagem de raparigas (59%) que afirmaram o mesmo.

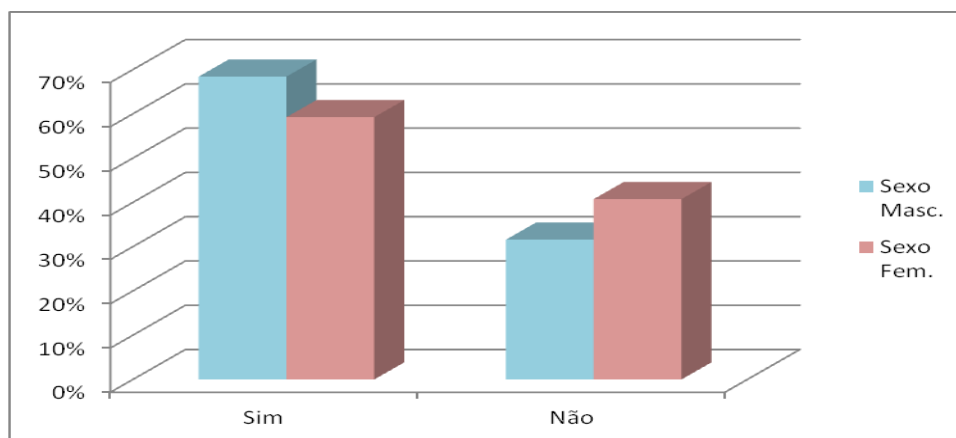


Gráfico n.º 86 - Se os alunos já tiveram conflitos com os seus colegas, por sexo

Ao compararmos os dados por ano de escolaridade, verificamos que apenas no 8.º Ano a taxa de respostas “não” foi superior a 50%. Assim, no 7.º Ano, 71% responderam que já tiveram conflitos com os colegas. No 8.º Ano, essa taxa situou-se em 43% e, no 9.º Ano e na turma CEF, 67% dos inquiridos responderam afirmativamente.

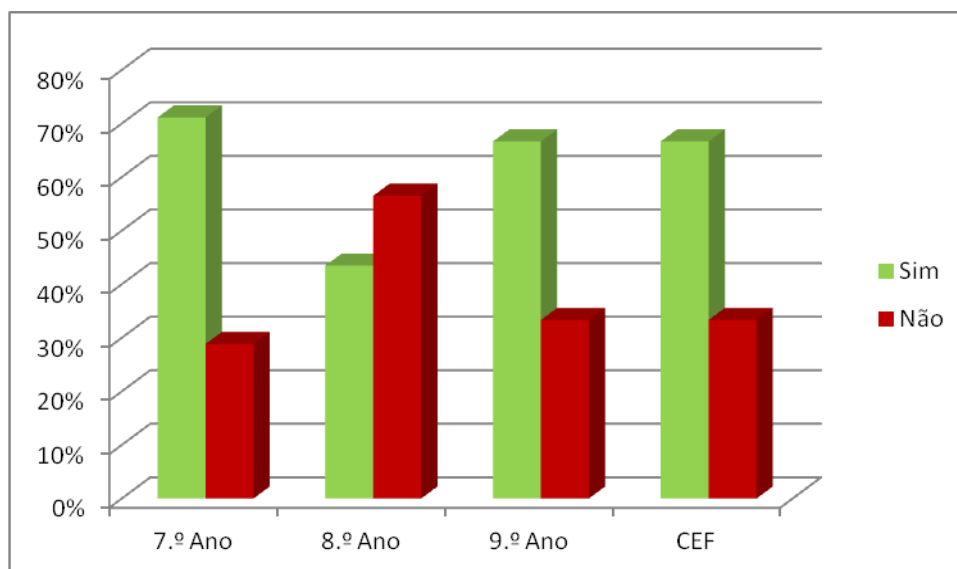


Gráfico n.º 87 - Se os alunos já tiveram conflitos com os seus colegas, por ano de escolaridade

22.1 Se respondeste “sim”, como resolveste?

Os alunos que já tiveram conflitos com os seus colegas indicaram a forma como os resolveram. Assim, a opção que recolheu mais escolhas foi “pedi ajuda a um amigo”, indicada por 25 alunos. Salientamos que a resolução agressiva (“bati-lhe”) obteve 22 respostas. Devemos, ainda destacar que 20 alunos recorreram à ajuda do diretor de turma, 18 alunos tiveram uma atitude passiva, não fazendo nada e a solução “disse a alguém” obteve também a escolha de 18 alunos. As opções menos referidas foram: “pedi ajuda a um funcionário”, referida por 8 alunos, e “pedi ajuda a outro professor”, referida por 7 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Não fiz nada	5	2	1	3	1	3	3	0	10	8
Disse a alguém	7	2	0	2	3	2	2	0	12	6
Bati-lhe	8	3	0	0	6	2	3	0	17	5
Pedi ajuda a um amigo	5	7	3	1	2	4	3	0	13	12
Pedi ajuda a um funcionário	2	3	0	1	0	0	2	0	4	4
Pedi ajuda ao diretor de turma	6	8	0	0	1	3	2	0	9	11
Pedi ajuda a outro professor	1	4	0	0	0	0	2	0	3	4

Quadro n.º 48 - Atitude dos alunos perante os conflitos com os seus colegas

Ao analisarmos os dados por sexo, obtivemos percentagens similares (diferenças inferiores a 5%) em quase todas as opções. Contudo, a resolução violenta dos conflitos obteve valores distintos de acordo com o sexo dos inquiridos. Assim, optaram por esta solução 44% dos rapazes e apenas 16% das raparigas. A opção “disse a alguém” também recolheu percentagens bastante diferentes, com 31% nos rapazes e 19% nas raparigas. Devemos realçar que a ajuda do diretor de turma foi solicitada por 34% das raparigas e 23% dos rapazes. De igual forma, em ambos os sexos, a ajuda de um amigo foi muito referida (33% dos rapazes e 38% das raparigas).

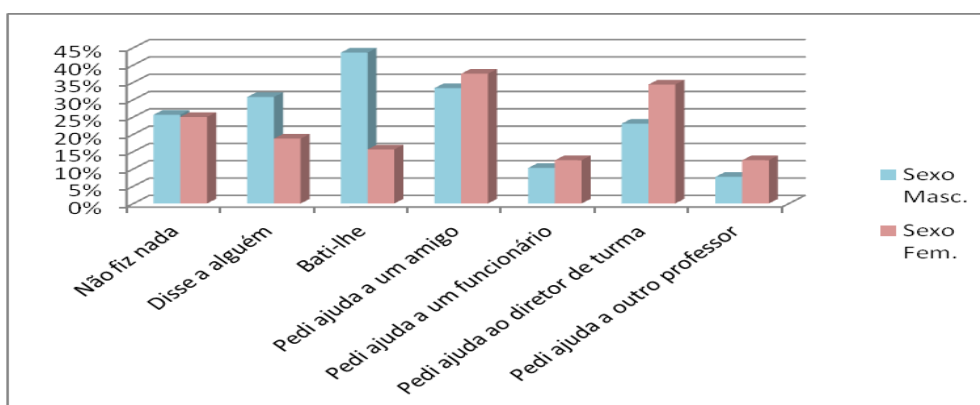


Gráfico n.º 88 - Atitude dos alunos perante os conflitos com os seus colegas, por sexo

A análise dos dados por ano de escolaridade mostra-nos bastantes diferenças de ano para ano. Contudo, a opção “pedi ajuda a um amigo” recolheu uma grande percentagem das respostas, em todos os anos e na turma CEF. A resolução violenta do conflito (bati-lhe) também foi referida por uma grande percentagem de alunos em todos os anos (no 7.º Ano - 30%, no 9.º Ano - 40% e na turma CEF - 75%) com exceção do 8.º Ano, cujos inquiridos não indicaram essa opção. A ajuda do diretor de turma mereceu também destaque nas respostas dadas pelos alunos do 7.º Ano (38%), do 9.º Ano (20%) e da turma CEF (50%), mas não foi referida pelos alunos do 8.º Ano.

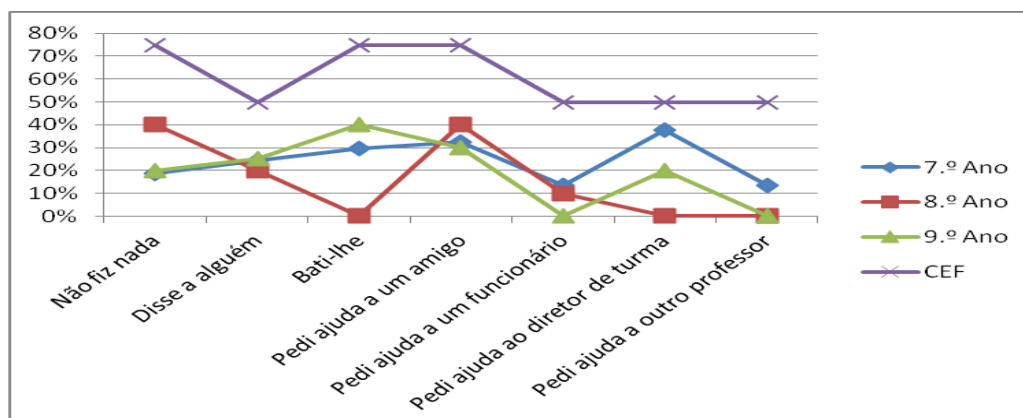


Gráfico n.º 89 - Atitude dos alunos perante os conflitos com os seus colegas, por ano de escolaridade

22.2 Esses conflitos influenciaram a tua vida na escola?

Quisemos também saber se os conflitos que os alunos vivenciaram tiveram influência na sua vida na escola. A maior parte dos alunos (45) referiu que esses conflitos não influenciaram a sua vida na escola e apenas 26 alunos afirmaram o contrário.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	9	10	0	1	2	2	2	0	13	13
Não	11	7	4	5	9	7	2	0	26	19

Quadro n.º 49 - Se os conflitos influenciaram a vida dos alunos na escola

A análise destes dados por sexo mostra-nos, embora com pequena margem, que os conflitos escolares têm mais influência nas raparigas (41%) do que nos rapazes (33%).

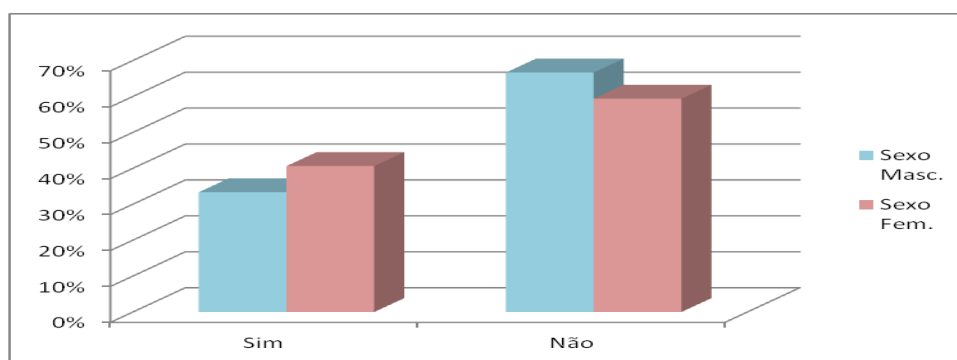


Gráfico n.º 90 - Se os conflitos influenciaram a vida dos alunos na escola, por sexo

Ao compararmos os dados por ano de escolaridade, verificamos que os conflitos influenciaram mais os alunos do 7.º Ano (51%) e da turma CEF (50%) e menos os alunos do 8.º Ano (10%) e do 9.º Ano (20%).

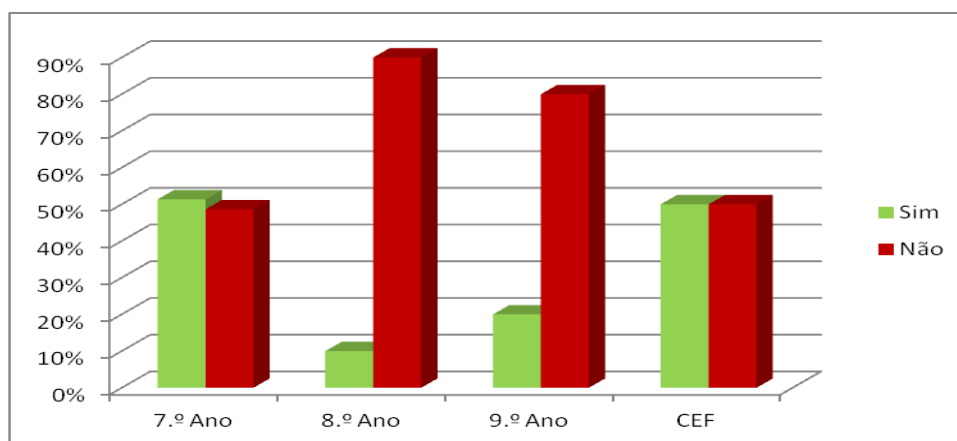


Gráfico n.º 91 - Se os conflitos influenciaram a vida dos alunos na escola, por ano de escolaridade

22.3 Se respondeste “sim”:

Quisemos também saber quais foram os sentimentos experimentados devido aos conflitos vividos na escola. Das opções dadas, destacamos que 14 alunos ficaram sem vontade de ir à escola. As restantes opções foram referidas por 7 a 9 alunos. Assim, 9 alunos referiram que ficaram agressivos com os colegas, 8 referiram medo de ir à escola, 8 referiram que ficaram sem vontade de estudar e 7 revelaram decepção com os colegas.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Fiquei sem vontade de ir à escola	5	6	0	1	0	1	1	0	6	8
Tive medo de ir à escola	4	2	0	0	1	0	1	0	6	2
Fiquei sem vontade de estudar	4	2	0	1	0	0	1	0	5	3
Fiquei agressivo com os meus colegas	5	1	0	0	1	0	2	0	8	1
Fiquei dececionado com os meus colegas	2	1	0	1	1	1	1	0	4	3

Quadro n.º 50 - Como influenciaram os conflitos a vida dos alunos na escola

Ao analisarmos os dados por sexo, constatamos que os rapazes destacaram as opções “fiquei agressivo com os meus colegas” (62%); “tive medo de ir à escola” (46%) e “fiquei sem vontade de ir à escola” (46%). Nas raparigas, destaca-se a opção “fiquei sem vontade de ir à escola” (62%), seguida das opções “fiquei sem vontade de estudar” e “fiquei dececionado com os meus colegas” referidas por 23% das inquiridas.

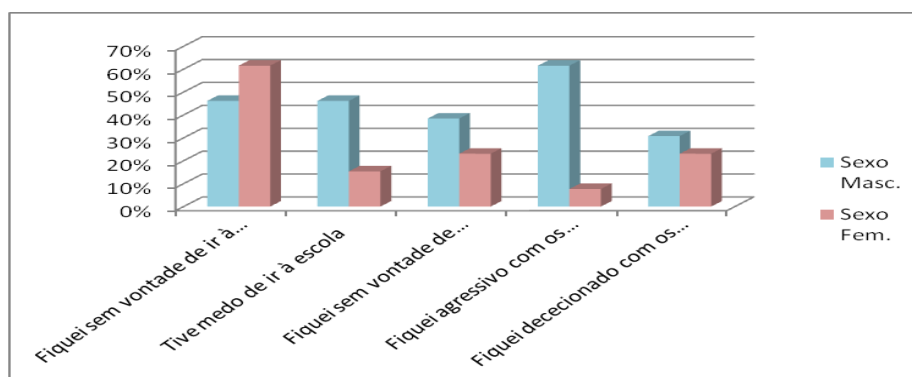


Gráfico n.º 92 - Como influenciaram os conflitos a vida dos alunos na escola, por sexo

A comparação dos dados por ano de escolaridade não nos mostra um padrão comum aos diferentes anos. As respostas obtidas variam consoante o ano de escolaridade. Os alunos da turma CEF parecem ser os que mais foram influenciados pelos conflitos. Nessa turma destaca-se a resposta “fiquei agressivo com os meus colegas” (100%), sendo cada uma das restantes opções referida por 50% dos alunos. No 7.º Ano, a opção que recolheu maior percentagem de respostas foi “fiquei sem vontade de ir à escola” (58%), tendo as opções “tive medo de ir à escola”, “fiquei sem vontade de estudar” e “fiquei agressivo com os meus colegas” sido referidas por 32%

dos inquiridos. No 8.º Ano, a única aluna que referiu que os conflitos influenciaram a sua vida na escola referiu que ficou sem vontade de ir à escola, sem vontade de estudar e dececionada com os colegas. No 9.º Ano, 50% dos alunos referiram que ficaram dececionados com os colegas e 25% referiram que ficaram sem vontade de ir à escola, que ficaram sem vontade de estudar e que ficaram agressivos com os colegas.

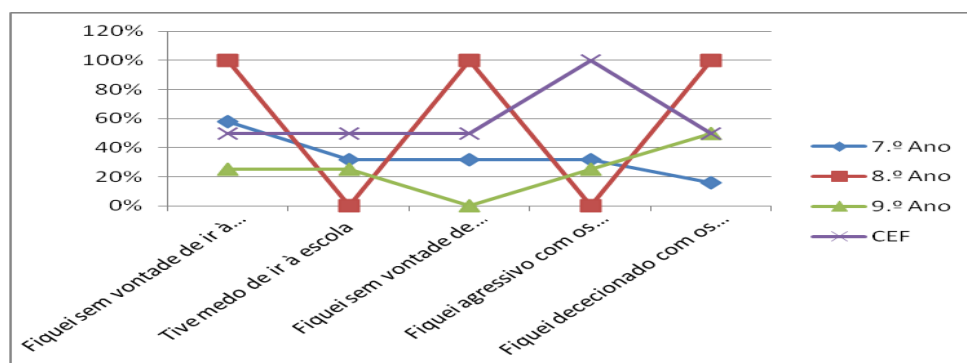


Gráfico n.º 93 - Como influenciaram os conflitos a vida dos alunos na escola, por ano de escolaridade

23. Já foste vítima de insultos na tua escola?

Na questão n.º 23, perguntámos aos alunos se já foram vítimas de insultos na escola. Responderam afirmativamente 53 alunos, enquanto 58 referiram que não foram vítimas de insultos na escola.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	15	14	3	2	7	8	4	0	29	24
Não	12	11	7	11	7	8	2	0	28	30

Quadro n.º 51 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola

A análise dos dados por sexo revela ligeiras diferenças. Assim, enquanto 51% dos rapazes afirmaram que já foram vítimas de insultos na escola, apenas 44% das raparigas responderam nesse sentido.

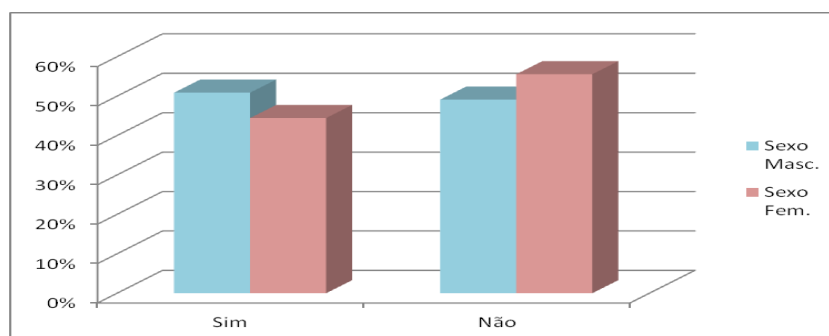


Gráfico n.º 94 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola, por sexo

No que concerne à análise dos dados por ano de escolaridade, verificamos também algumas diferenças. Assim, no 7.º Ano referiram que já foram vítimas de insultos 56% dos alunos; no 8.º Ano apenas 22%; no 9.º Ano 50% e na turma CEF 67%.

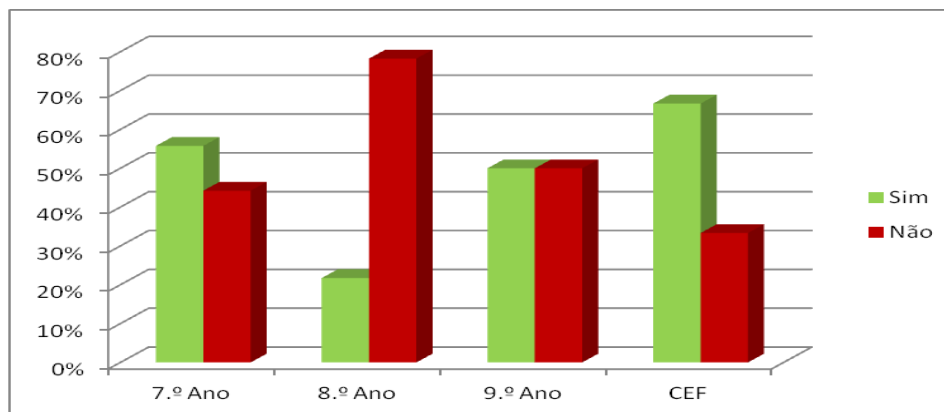


Gráfico n.º 95 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola, por ano de escolaridade

23.1 Se respondeste “sim”, onde?

Em relação aos locais onde ocorreram os insultos, são mencionados todos os locais da listagem proposta. Contudo, destacam-se os seguintes locais: recreio (referido por 46 alunos), corredores (referidos por 29 alunos), sala de aula (referida por 24 alunos) e o campo de jogos (referido por 20 alunos). As escadas foram referidas por 16 alunos que afirmaram já ter sido insultados na escola, sendo que o refeitório, o bar e os balneários foram referidos por 15 desses alunos e o trajeto casa-escola foi referido por apenas 8 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	8	3	1	2	2	5	3	0	14	10
Recreio	11	12	3	2	7	8	3	0	24	22
Corredores	8	6	2	2	3	5	3	0	16	13
Escadas	4	2	1	1	1	4	3	0	9	7
Refeitório	4	1	1	1	1	4	3	0	9	6
Bar	3	1	1	1	1	4	4	0	9	6
Campo de jogos	7	1	2	1	2	4	3	0	14	6
Balneários	7	1	1	0	1	2	3	0	12	3
Trajeto casa-escola	2	2	0	0	1	0	3	0	6	2

Quadro n.º 52 - Locais onde os alunos foram vítimas de insultos

A análise dos dados por sexo permite-nos destacar alguns aspetos. Em ambos os sexos são referidos, com percentagens consideráveis, o recreio (83% e 92%), os corredores (55% e 54%) e a sala de aula (48% e 42%). Contudo, 48% dos rapazes referiram também o campo de jogos e 41% os balneários.

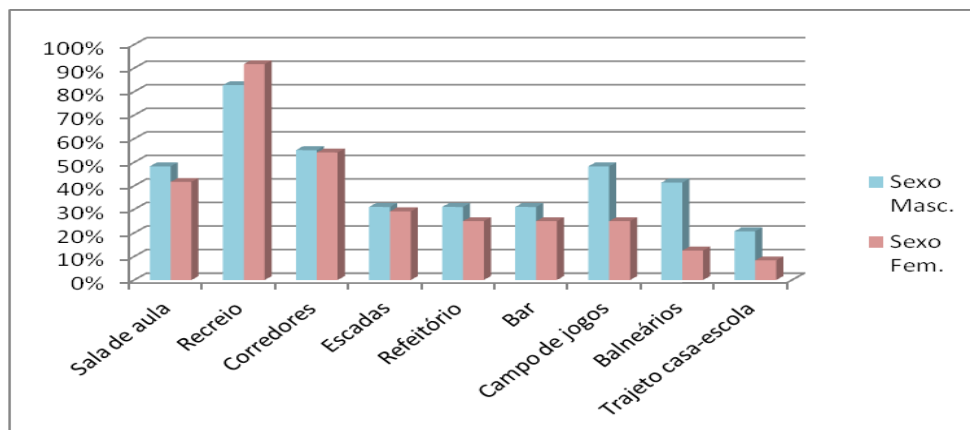


Gráfico n.º 96 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola, por sexo

Ao compararmos os dados por ano de escolaridade, observamos um padrão bastante semelhante em todos os anos com exceção da turma CEF, em que 75% dos alunos indicaram todos os locais propostos e o bar é referido por todos os alunos que referiram já ter sido insultados. Nos restantes anos, embora se verifiquem percentagens de resposta diferentes, a ordem por que os locais são referidos é semelhante: 1.º - recreio, 2.º - corredores e 3.º - sala de aula. Merece ainda destaque a referência ao campo de jogos por 60% dos alunos do 8.º Ano.

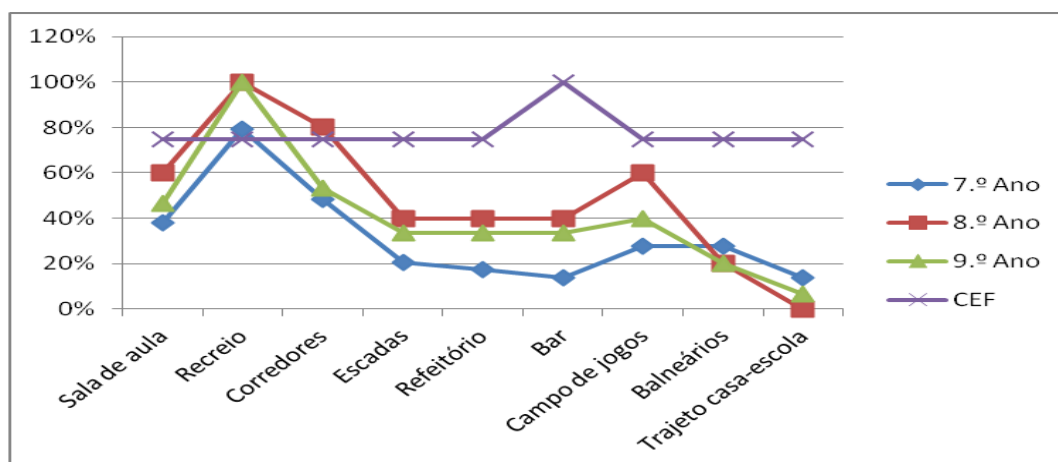


Gráfico n.º 97 - Se os alunos já foram vítimas de insultos na escola, por ano de escolaridade

23.2 O que fizeste?

Em relação à atitude que os alunos que já foram insultados tomaram, destacamos que 25 alunos não fizeram nada, 10 disseram a alguém e 10 reagiram de forma violenta batendo ao colega que o insultou. A opção “pedi ajuda a um amigo” foi referida por 9 alunos, “pedi ajuda ao diretor de turma” por 8, “pedi ajuda a outro professor” por 4 e “pedi ajuda a um funcionário” por apenas 3 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Não fiz nada	6	6	2	1	3	5	2	0	13	12
Disse a alguém	4	4	0	0	2	0	0	0	6	4
Bati-lhe	6	0	0	0	2	0	2	0	10	0
Pedi ajuda a um amigo	3	2	1	1	1	1	0	0	5	4
Pedi ajuda a um funcionário	1	2	0	0	0	0	0	0	1	2
Pedi ajuda ao diretor de turma	2	3	0	0	1	2	0	0	3	5
Pedi ajuda a outro professor	2	2	0	0	0	0	0	0	2	2

Quadro n.º 53 - O que fizeram os alunos que foram insultados

Ao compararmos os dados por sexo, verificamos que, em relação às opções “não fiz nada” (50% e 45%), “disse a alguém” (21% e 17%) e “pedi ajuda a um amigo” (17%) as percentagens são semelhantes nos inquiridos do sexo masculino e do sexo feminino. As maiores diferenças residem no recurso à agressão referida apenas pelos rapazes (34%) e a maior percentagem de raparigas que recorreram ao diretor de turma (21% contra apenas 10% dos rapazes).

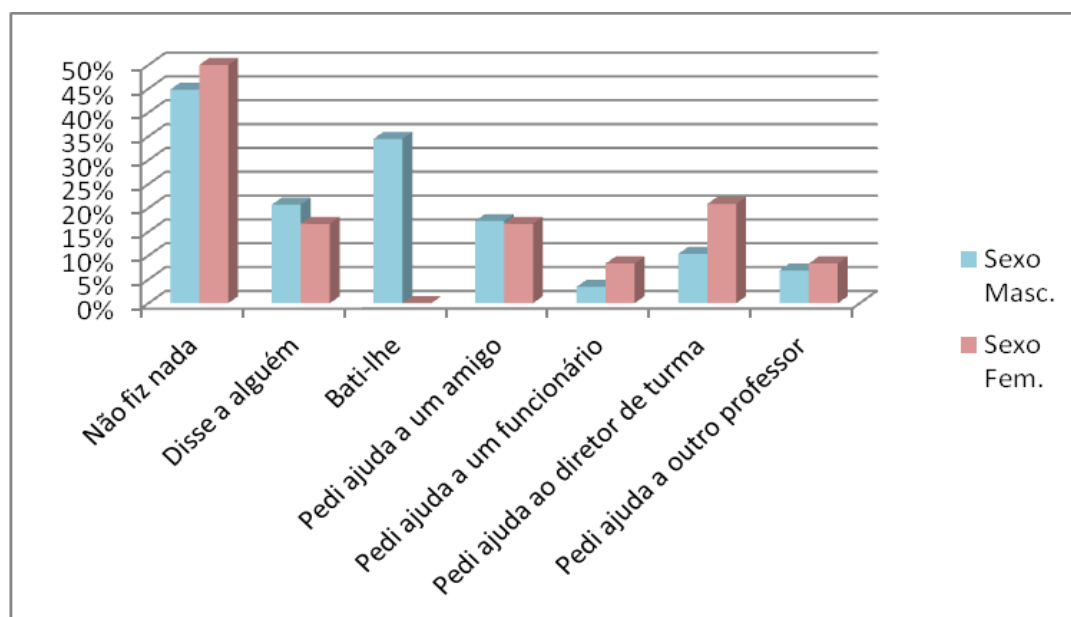


Gráfico n.º 98 - O que fizeram os alunos que foram insultados, por sexo

A análise por ano de escolaridade apresenta semelhanças de comportamento entre os alunos do 7.º e 9.º anos, uma vez que em ambos os anos surge de forma destacada a opção “não fiz nada” (41% e 53%). Contudo, enquanto, em segundo lugar, surge no 7.º Ano a opção “disse a alguém” (28%), no 9.º Ano surge a opção “pedi ao diretor de turma” (20%). Os alunos do 8.º Ano referiram que não fizeram nada (60%) ou pediram ajuda a um amigo (40%). Por seu lado, os alunos da turma CEF ou não fizeram nada (50%) ou bateram ao colega que os insultou (50%).

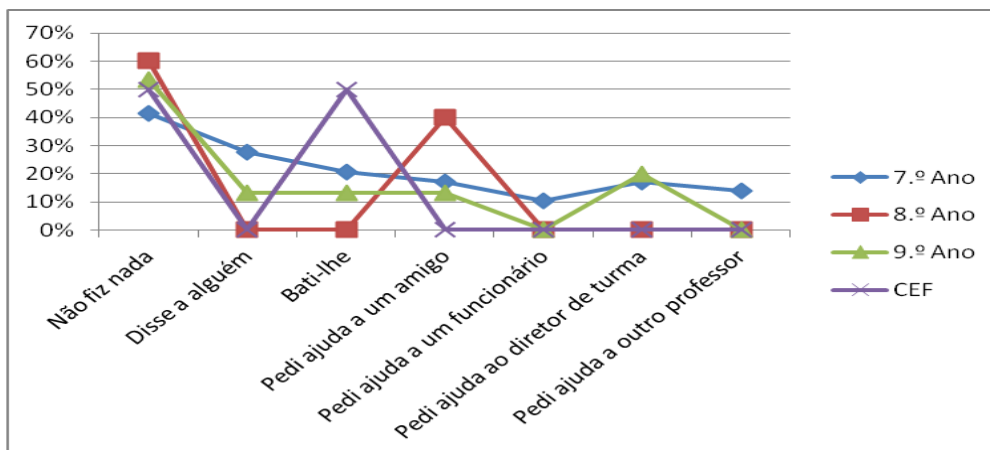


Gráfico n.º 99 - O que fizeram os alunos que foram insultados, por ano de escolaridade

24. Já foste vítima de ameaças na tua escola?

Na questão n.º 24, perguntámos aos alunos se já foram ameaçados na sua escola, tendo 29 alunos respondido afirmativamente e 82 respondido “não”.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	12	6	1	1	6	0	3	0	22	7
Não	15	19	9	12	8	16	3	0	35	47

Quadro n.º 54 - Se os alunos já foram vítimas de ameaças na escola

A análise destes dados por sexo mostra-nos grandes diferenças. Assim, 33% dos rapazes afirmaram que já foram vítimas de ameaças na escola, enquanto apenas 13% das raparigas respondeu no mesmo sentido.

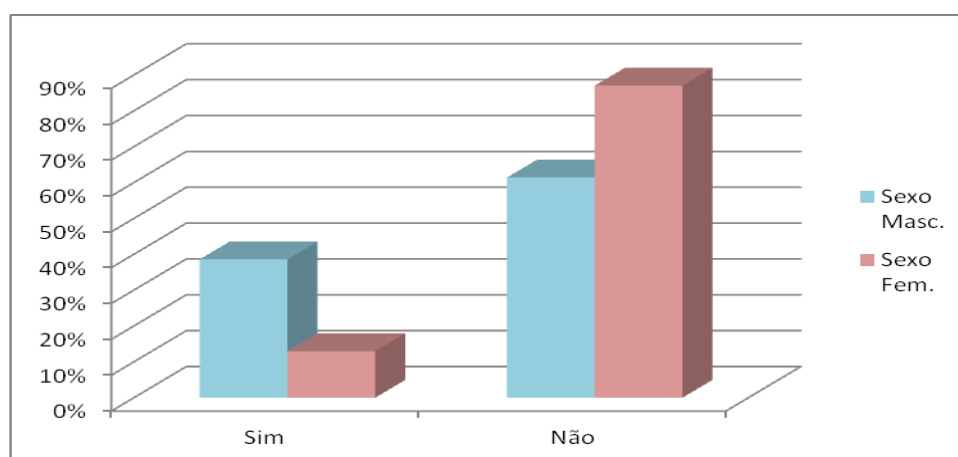


Gráfico n.º 100 - Se os alunos já foram vítimas de ameaças na escola, por sexo

Ao compararmos os dados por ano de escolaridade, verificamos que os alunos da turma CEF foram os que referiram mais as ameaças (50%). No 7.º Ano, 35% dos alunos referiram que já foram ameaçados, no 8.º Ano 9% e no 9.º Ano 20%.

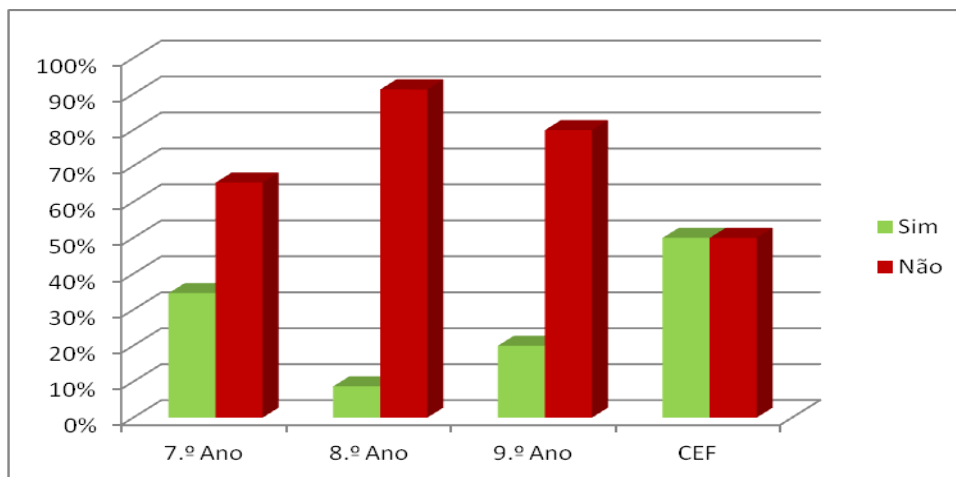


Gráfico n.º 101 - Se os alunos já foram vítimas de ameaças na escola, por ano de escolaridade

24.1 Se respondeste “sim”:

Dos alunos que já foram ameaçados (29), apenas 5 referiram que essas ameaças ocorreram muitas vezes.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitas vezes	3	1	0	0	0	0	1	0	4	1
poucas vezes	9	5	1	1	6	0	2	0	18	6

Quadro n.º 55 - Frequência das ameaças

Nesta questão, as diferenças entre sexos foram insignificantes, uma vez que 14% das raparigas e 18% dos rapazes afirmaram que já foram ameaçados muitas vezes.

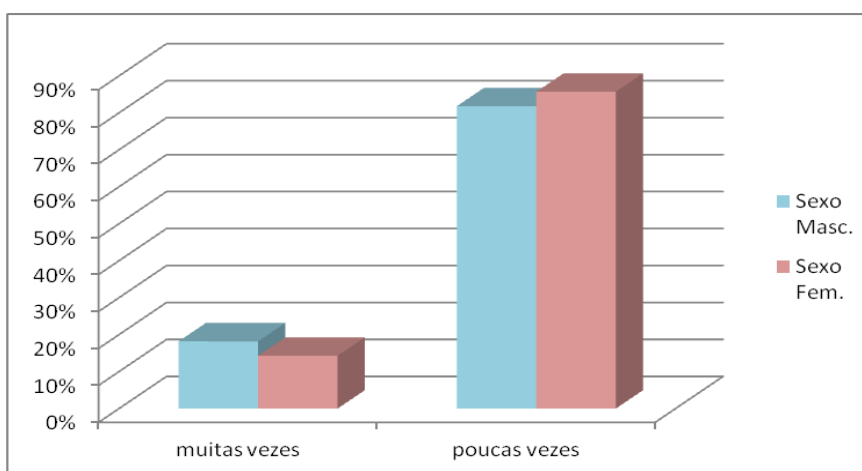


Gráfico n.º 102 - Frequência das ameaças, por sexo

Por ano de escolaridade, verificamos que apenas os alunos do 7.º Ano (22%) e os alunos da turma CEF (33%) referiram que já foram ameaçados muitas vezes.

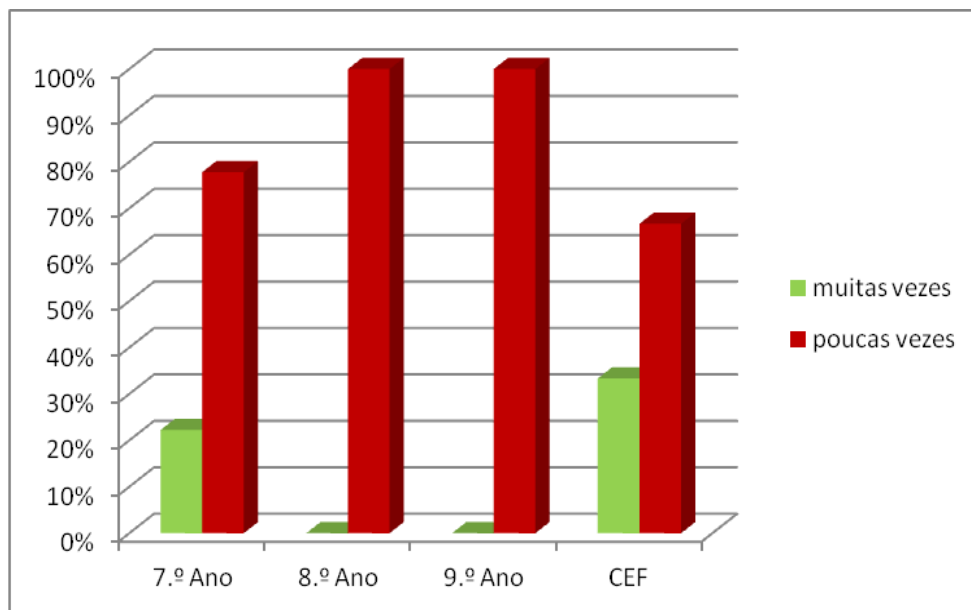


Gráfico n.º 103 - Frequência das ameaças, por ano de escolaridade

24.2 Onde?

Em relação aos locais onde ocorreram as ameaças, destacam-se: o recreio (referido por 25 alunos), os corredores (referidos por 13 alunos), a sala de aula (referida por 12 alunos) e o campo de jogos (referido por 12 alunos). Com menor expressão estes alunos referiram, ainda, os balneários (10), o bar (8), o refeitório (7), as escadas (7) e o trajeto casa-escola (4).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	7	1	0	0	1	0	3	0	11	1
Recreio	8	6	1	1	6	0	3	0	18	7
Corredores	7	1	0	0	2	0	3	0	12	1
Escadas	3	0	0	0	1	0	3	0	7	0
Refeitório	3	0	0	0	1	0	3	0	7	0
Bar	3	1	0	0	1	0	3	0	7	1
Campo de jogos	7	0	0	0	2	0	3	0	12	0
Balneários	5	1	0	0	1	0	3	0	9	1
Trajeto casa-escola	0	0	0	0	1	0	3	0	4	0

Quadro n.º 56 - Locais onde ocorreram as ameaças

Comparando os dados por sexo, constatamos que todas as raparigas referiram o recreio, distribuindo-se de forma equitativa (referidos por 14% das raparigas) as referências à sala de aula, corredores, bar e balneários. Os rapazes identificaram todos os locais sugeridos como locais onde foram vítimas de ameaças. Contudo, 82% dos rapazes referiram o recreio, 55% os corredores e o campo de jogos, 50% a sala de aula e 41% os balneários.

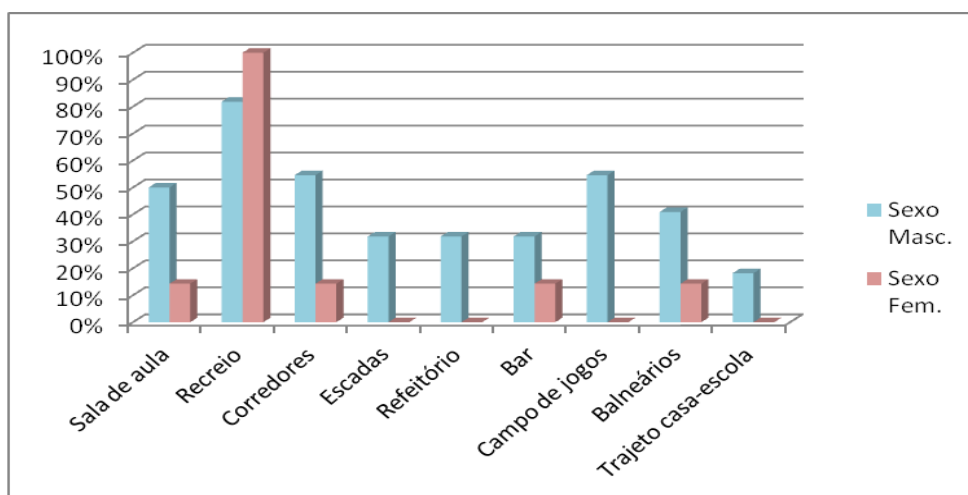


Gráfico n.º 104 - Locais onde ocorreram as ameaças, por sexo

Analisando os dados por ano de escolaridade, verificamos que os inquiridos da turma CEF referiram que já foram alvo de ameaças em todos os locais sugeridos. Os inquiridos do 7.º Ano, do 8.º Ano e do 9.º Ano destacaram o recreio (78% dos alunos do 7.º Ano e 100% dos alunos dos restantes anos). Nos grupos dos 7.º e 9.º anos, os respondentes identificaram também os corredores (44% e 33%) e o campo de jogos (39% e 33%). No 7.º Ano, 33% dos alunos que já foram vítimas de ameaças referiram ainda os balneários.

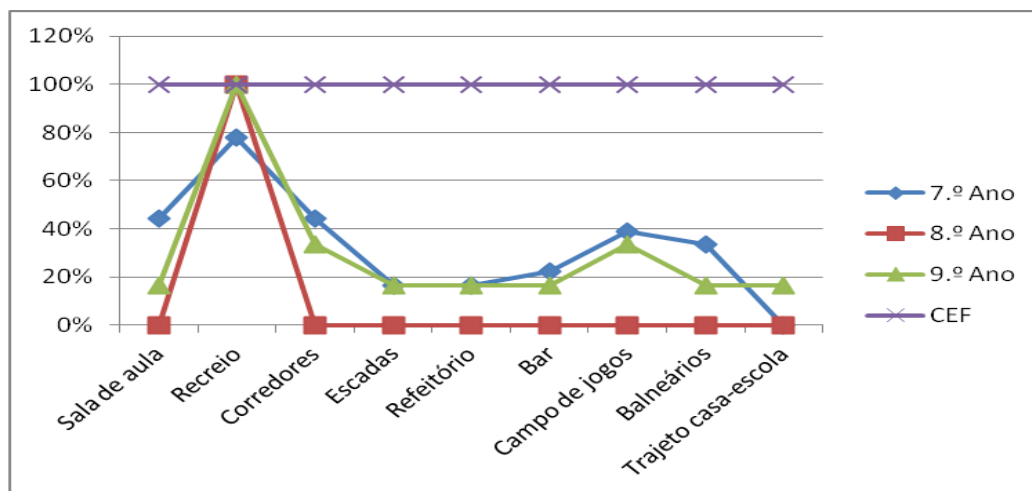


Gráfico n.º 105 - Locais onde ocorreram as ameaças, por ano de escolaridade

24.3 Como?

Quanto à forma como as ameaças ocorreram, os inquiridos que já foram vítimas de ameaças disseram que foi, essencialmente, através de palavras (referido por 27 alunos). Com 9 referências surge a opção “com a ajuda de amigos” e com 7 referências a opção “por mensagens de telemóvel”. As opções “com objetos” (6) e “através da internet” (4) mereceram menor destaque.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Com palavras	11	6	1	1	5	0	3	0	20	7
Com ajuda de amigos	3	2	0	0	1	0	3	0	7	2
Com ajuda de familiares	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0
Com objetos	2	1	0	0	0	0	3	0	5	1
Por mensagens de telemóvel	3	0	0	0	1	0	3	0	7	0
Através da Internet	0	1	0	0	0	0	3	0	3	1

Quadro n.º 57 - Como foram ameaçados os alunos

A análise dos dados por sexo mostra-nos que as percentagens nas categorias “com palavras” (91% e 100%), “com ajuda de amigos” (32% e 29%) e “através da internet” (14%) são semelhantes no grupo dos rapazes e das raparigas. Porém, apenas os rapazes referiram que já foram ameaçados “com a ajuda de familiares” (14%) e “por mensagens de telemóvel” (32%). Há também alguma diferença na referência às ameaças “com objetos”: 23% dos rapazes e 14% das raparigas.

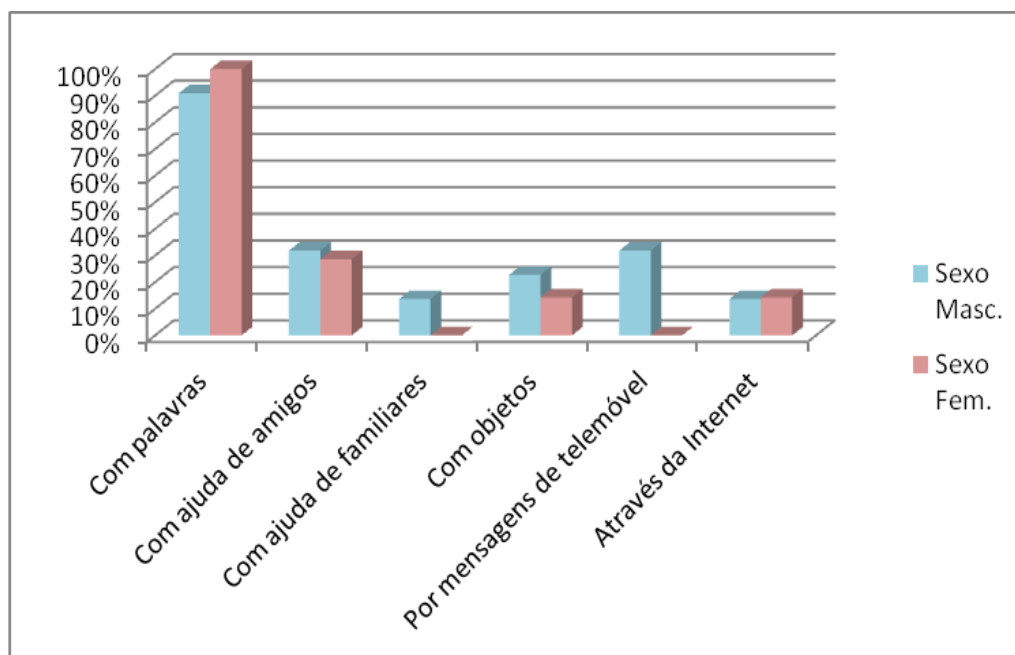


Gráfico n.º 106 - Como foram ameaçados os alunos, por sexo

Por ano de escolaridade, vemos em todos os anos e na turma CEF uma elevada taxa de referências às ameaças com palavras (94%, 100%, 83% e 100%, respetivamente). Todos os alunos da turma CEF referiram que já foram vítimas de ameaças em todas as situações apresentadas. Os alunos do 7.º Ano referiram as ameaças com ajuda de amigos (31%), com objetos (17%) e por mensagens de telemóvel (17%). No 8.º Ano, os 2 alunos que afirmaram que já foram vítimas de ameaças referiram que essas ameaças foram feitas por palavras. Por seu lado, os alunos do 9.º Ano referiram que foram ameaçados com a ajuda de amigos (17%) e por mensagens de telemóvel (17%).

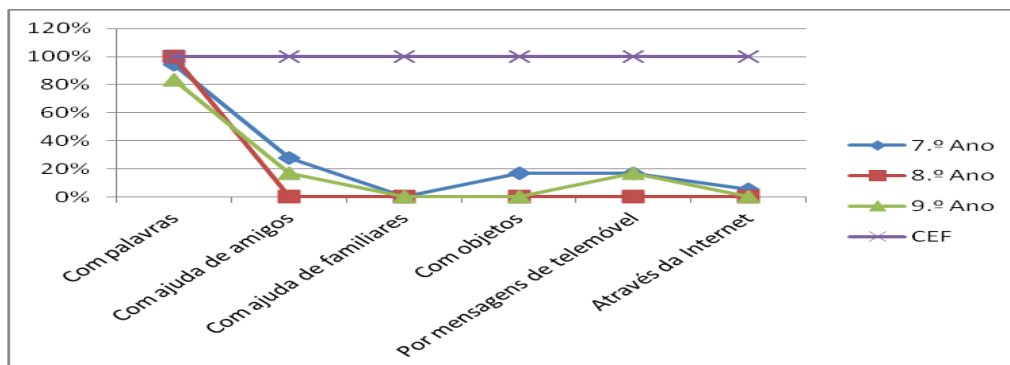


Gráfico n.º 107 - Como foram ameaçados os alunos, por ano de escolaridade

24.4 O que fizeste?

Quanto à atitude tomada perante a situação de ameaça, 15 alunos não fizeram nada, 12 disseram a alguém e 9 bateram. As restantes opções recolheram menos referências: 5 pediram ajuda a um amigo, 2 pediram ajuda a um funcionário e apenas 1 aluno referiu que pediu ajuda ao diretor de turma ou a outro professor.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Não fiz nada	5	2	1	0	4	0	3	0	13	2
Disse a alguém	3	4	0	1	2	0	2	0	7	5
Bati-lhe	5	1	0	0	1	0	2	0	8	1
Pedi ajuda a um amigo	3	1	0	0	1	0	0	0	4	1
Pedi ajuda a um funcionário	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Pedi ajuda ao diretor de turma	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Pedi ajuda a outro professor	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Quadro n.º 58 - Como reagiram os alunos que foram ameaçados

A análise dos dados por sexo permite-nos identificar algumas diferenças. Assim, 59% dos rapazes afirmaram que não fizeram nada, enquanto escolheram essa opção apenas 29% das raparigas. Por outro lado, 71% das raparigas “disse a alguém”, enquanto no grupo dos rapazes, a percentagem de alunos que “disse a alguém” foi de 32%. Igualmente significativa é a diferença na opção “bati-lhe”: 36% dos rapazes e apenas 14% das raparigas.

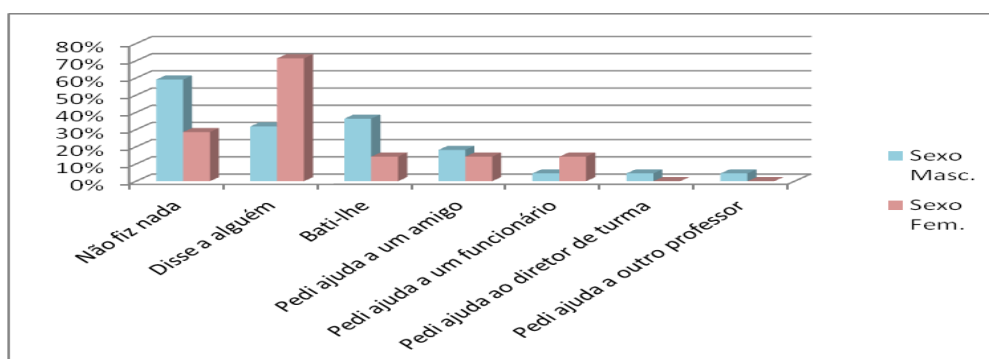


Gráfico n.º 108 - Como reagiram os alunos que foram ameaçados, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra-nos um padrão semelhante nos 7.º e 9.º anos, que optaram principalmente por não fazer nada (39% e 67%) ou por dizer a alguém (39% e 33%), surgindo em terceiro lugar a opção “bati-lhe” (33% e 17%). Nestes dois anos, destaca-se ainda a opção “pedi ajuda a um amigo” (17% e 22%). Os 2 alunos do 8.º Ano apenas indicaram as opções “não fiz nada” e “disse a alguém”, com 50% de respostas cada uma. Os alunos da turma CEF referiram todos a opção “não fiz nada” e 67% indicaram também as opções “disse a alguém” e “bati-lhe”.

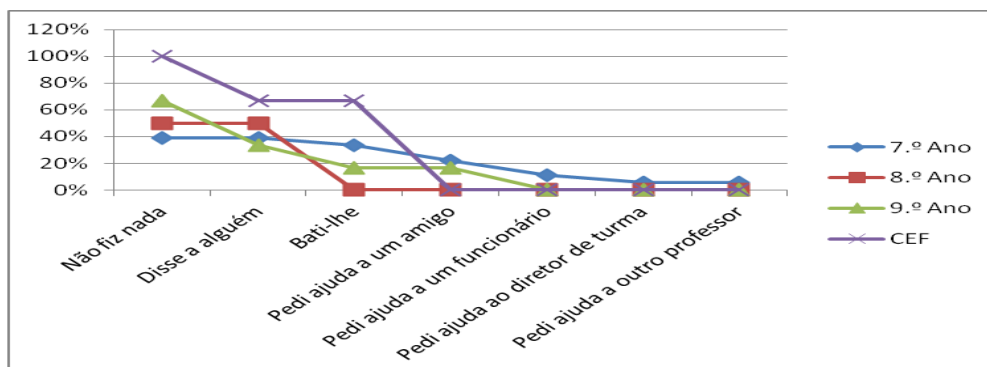


Gráfico n.º 109 - Como reagiram os alunos que foram insultados, por ano de escolaridade

25. Já foste vítima de agressões físicas, na tua escola?

Quando questionámos os alunos acerca das agressões físicas, apenas 13 alunos afirmaram que já foram vítimas desse tipo de ação na escola.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	4	2	1	0	1	0	5	0	11	2
Não	23	23	9	13	13	16	1	0	46	52

Quadro n.º 59 - Se os alunos já foram vítimas de agressões físicas na escola

Nas respostas a esta questão verificaram-se grandes diferenças de acordo com o sexo, uma vez que responderam afirmativamente 11 rapazes (19%) e apenas 2 raparigas (4%).

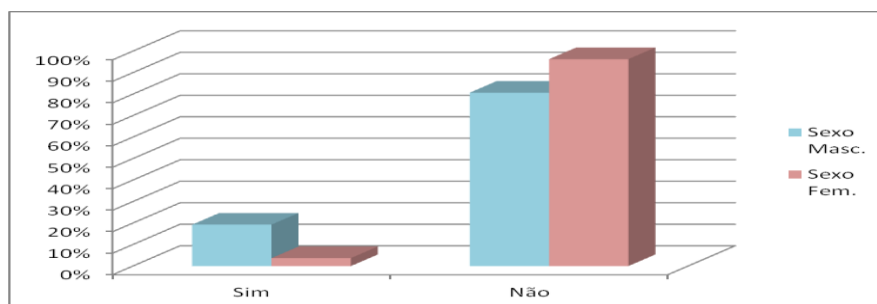


Gráfico n.º 110 - Se os alunos já foram vítimas de agressões físicas na escola, por sexo

Ao analisarmos os dados por ano de escolaridade, verificamos diferenças significativas. Deste modo, responderam afirmativamente, ou seja, que já foram alvo de agressões físicas, 12% dos inquiridos do 7.º Ano; 4% dos inquiridos do 8.º Ano; 3% dos inquiridos do 9.º Ano e 83% dos inquiridos da turma CEF.

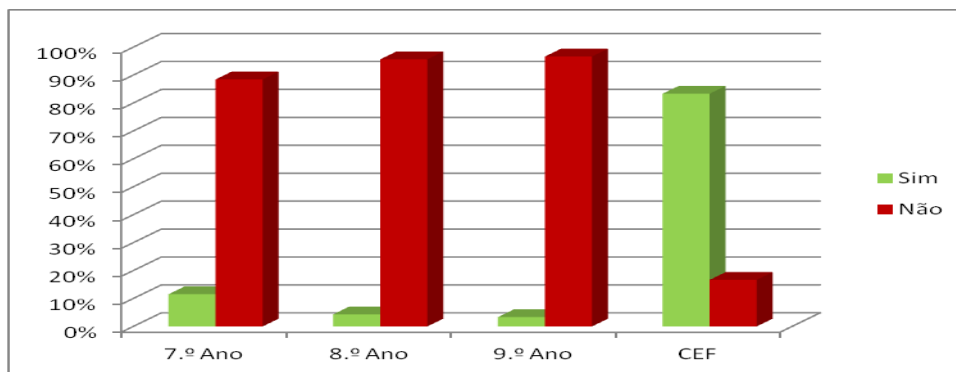


Gráfico n.º 111 - Se os alunos já foram vítimas de agressões físicas na escola, por ano de escolaridade

25.1 Se respondeste “sim”:

Dos 11 alunos que referiram já ter sido agredidos fisicamente, apenas 2 rapazes da turma CEF referiram que isso já aconteceu muitas vezes. Os restantes alunos referiram que essas agressões aconteceram poucas vezes.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitas vezes	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
poucas vezes	4	2	1	0	1	0	3	0	9	2

Quadro n.º 60 - Frequência com que os alunos foram vítimas de agressões físicas

Assim, as respostas por sexo apresentam alguma variação. Todas as raparigas referiram que as agressões físicas aconteceram poucas vezes, enquanto só 82% dos rapazes responderam no mesmo sentido.

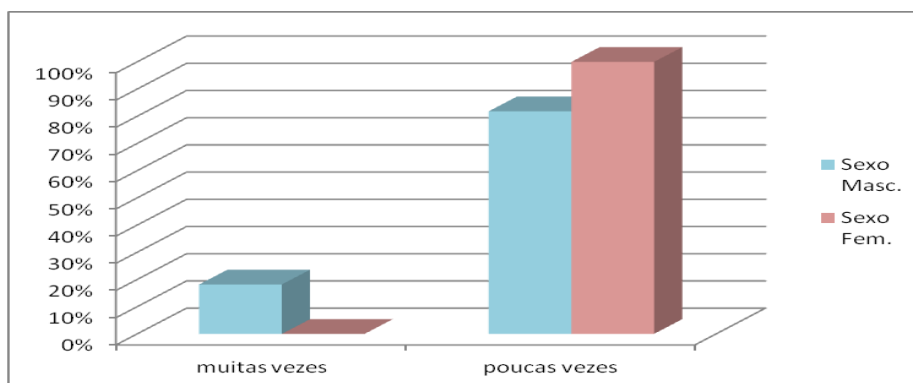


Gráfico n.º 112 - Frequência com que os alunos foram vítimas de agressões físicas, por sexo

Analisando os dados por ano de escolaridade, verificamos que apenas os inquiridos da turma CEF responderam que as agressões aconteceram muitas vezes, enquanto todos os inquiridos dos 7.º, 8.º e 9.º anos responderam que essas agressões aconteceram poucas vezes.

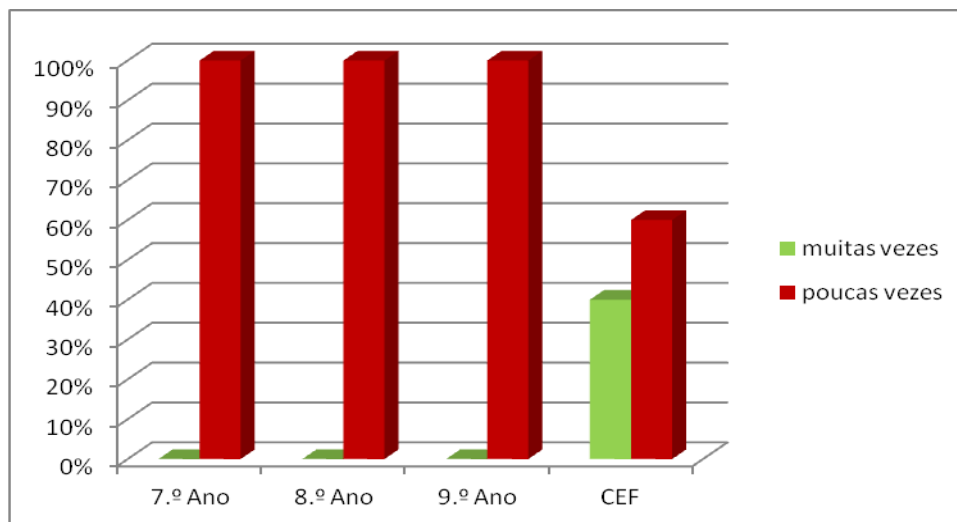


Gráfico n.º 113 - Frequência com que os alunos foram vítimas de agressões físicas, por ano de escolaridade

25.2 Onde?

Em relação aos locais onde ocorreram as agressões físicas, destaca-se o recreio, referido por 10 alunos, o campo de jogos, referido por 8 alunos, a sala de aula, referida por 6 alunos e o trajeto casa-escola, referido também por 6 alunos. Contudo, tendo em conta que apenas 11 alunos afirmaram já ter sido agredidos, em termos percentuais, todos os locais merecem destaque.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	1	1	0	0	0	0	4	0	5	1
Recreio	3	1	1	0	1	0	4	0	9	1
Corredores	1	1	0	0	0	0	3	0	4	1
Escadas	0	1	0	0	0	0	3	0	3	1
Refeitório	1	1	0	0	0	0	3	0	4	1
Bar	0	1	0	0	0	0	3	0	3	1
Campo de jogos	3	1	0	0	0	0	4	0	7	1
Balneários	0	1	0	0	0	0	3	0	3	1
Trajeto casa-escola	1	2	0	0	0	0	3	0	4	2

Quadro n.º 61 - Locais onde os alunos foram vítimas de agressões físicas

Verificamos algumas diferenças, se analisarmos os dados por sexo. Assim, 100% das raparigas indicaram o trajeto casa-escola e 50% indicaram os restantes locais. No que se refere aos rapazes, temos o recreio referido por 82% dos alunos, o campo de jogos por 64%, a sala de aula por 45%, o trajeto casa-escola por 36%, os

corredores por 36%, o refeitório por 36%, as escadas por 27%, o bar por 27% e os balneários por 27%.

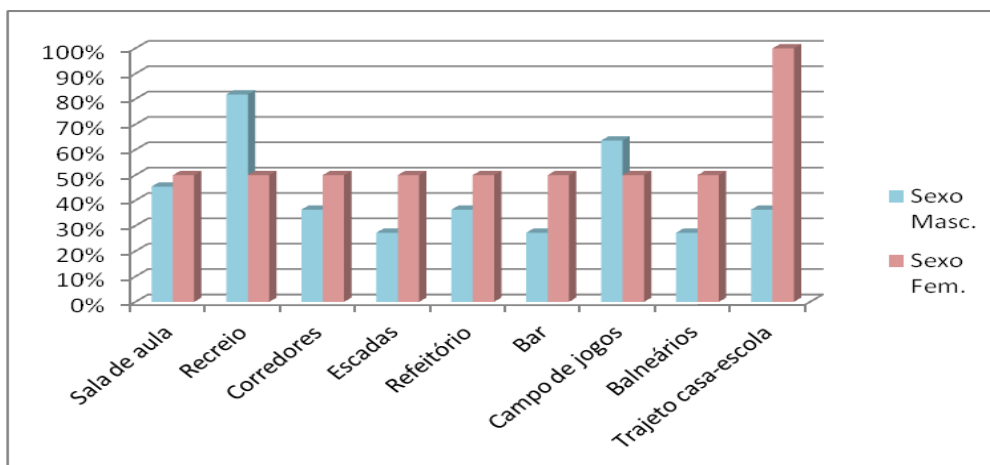


Gráfico n.º 114 - Locais onde os alunos foram vítimas de agressões físicas, por sexo

Ao analisarmos os dados por ano de escolaridade, verificamos que cada ano apresenta um padrão próprio, destacando-se, porém, em todos os anos, o recreio, referido por 75% dos inquiridos do 7.º Ano, por 50% dos inquiridos do 8.º Ano e por todos os inquiridos do 9.º Ano e da turma CEF.

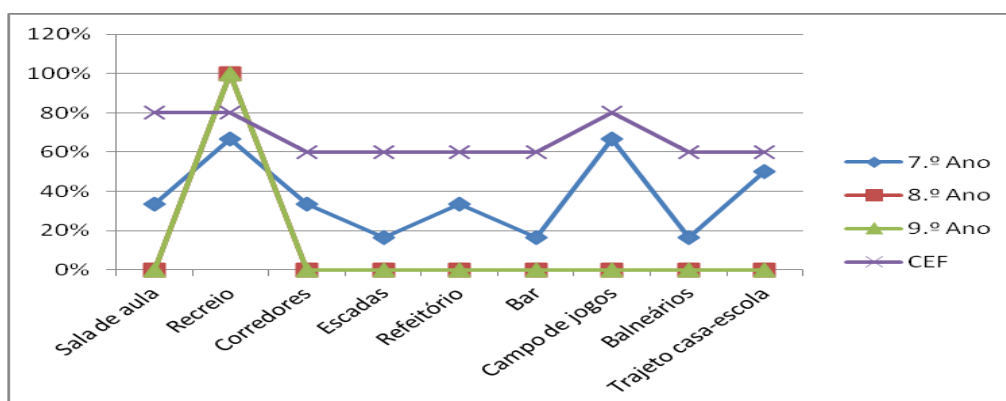


Gráfico n.º 115 - Locais onde os alunos foram vítimas de agressões físicas, por ano de escolaridade

25.3 O que fizeste?

Nesta questão, perguntámos aos alunos que referiram já ter sido alvo de agressões físicas (13), qual a atitude tomada perante essas situações. Os alunos destacaram a opção “não fiz nada” (referida por 7 alunos) e a opção “bati-lhe” (referida por 6 alunos). A opção “disse a alguém” e “pedi ajuda a um amigo” foram referidas por 4 desses alunos; a opção “pedi ajuda ao diretor de turma” por 3 alunos e, finalmente, “pedi ajuda a outro professor” e “pedi ajuda a um funcionário” foram indicadas por apenas 2 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Não fiz nada	1	1	0	0	1	0	4	0	6	1
Disse a alguém	1	1	0	0	0	0	2	0	3	1
Bati-lhe	3	1	0	0	0	0	2	0	5	1
Pedi ajuda a um amigo	2	2	0	0	0	0	0	0	2	2
Pedi ajuda a um funcionário	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1
Pedi ajuda ao diretor de turma	1	1	1	0	0	0	0	0	2	1
Pedi ajuda a outro professor	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1

Quadro n.º 62 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de agressões físicas

Em relação à comparação dos dados por sexo, dado a amostra ser diminuta, apresentamos o gráfico que se segue, onde se podem constatar algumas semelhanças e diferenças. Destes dados, destacamos que tanto os rapazes como as raparigas valorizaram bastante as opções “não fiz nada” (55% e 45%) e “bati-lhe” (45% e 50%).

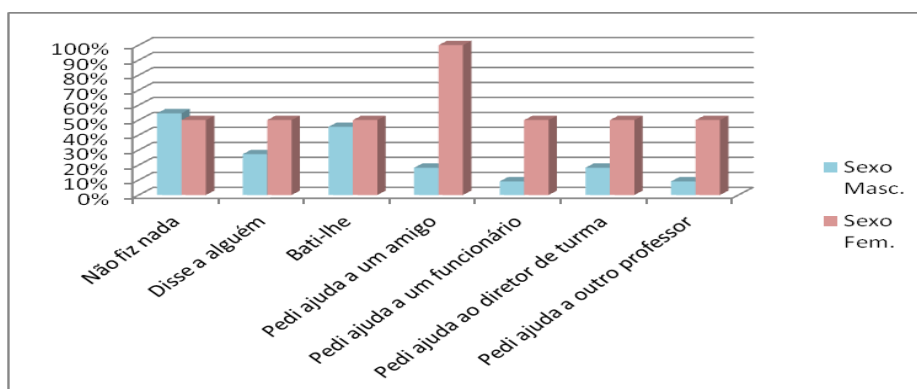


Gráfico n.º 116 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de agressões físicas, por sexo

A comparação dos dados por ano de escolaridade pode também tornar-se falaciosa, dado o escasso número de respondentes de alguns anos. Ainda assim, apresentamos o gráfico que se segue que permite visualizar um padrão para cada ano de escolaridade.

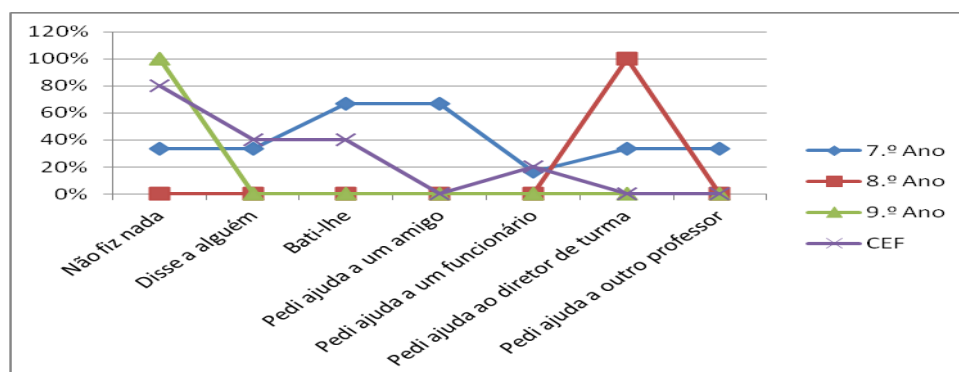


Gráfico n.º 117 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de agressões físicas, por ano de escolaridade

26. Os teus colegas fazem troça de ti, gozam contigo?

Dos 111 inquiridos, referiram que já foram alvo de troça/gozo na escola 38 alunos, ou seja menos de metade da amostra.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	8	8	5	3	6	4	4	0	23	15
Não	19	17	5	10	8	12	2	0	34	39

Quadro n.º 63 - Se os alunos já foram vítimas de troça/gozo

Quando analisamos os dados por sexo, verificamos que 40% dos rapazes referiram que já foram vítimas de troça/gozo, enquanto das raparigas apenas 28% referiram essa situação.

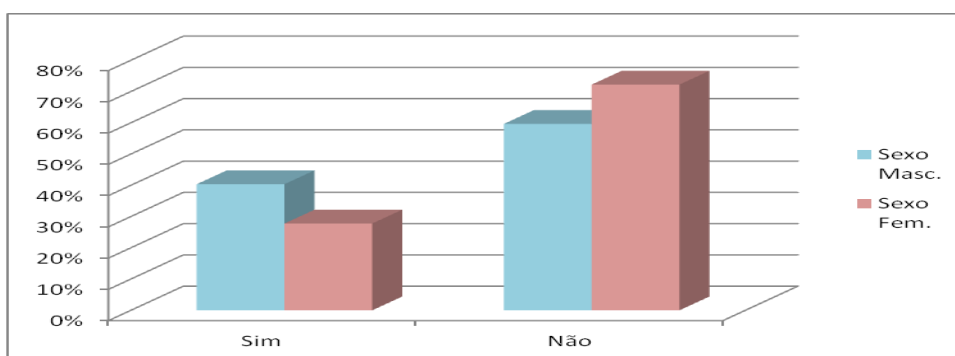


Gráfico n.º 118 - Se os alunos já foram vítimas de troça/gozo, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra-nos um padrão bastante homogéneo nos 7.º, 8.º e 9.º anos, em que 69%, 65% e 67% dos inquiridos, respetivamente, afirmaram que não foram vítimas de troça/gozo na sua escola. Em sentido contrário, responderam os alunos da turma CEF com 67% desses alunos a referirem que já foram vítimas de troça/gozo.

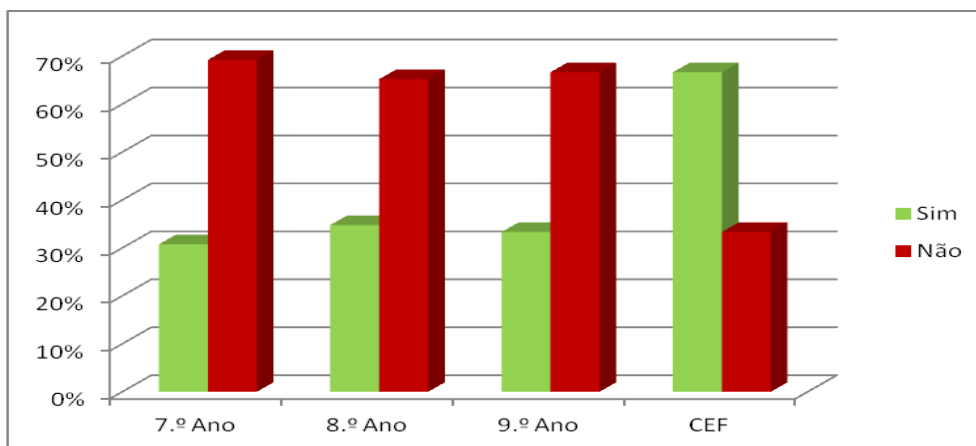


Gráfico n.º 119 - Se os alunos já foram vítimas de troça/gozo, por ano de escolaridade

26.1 Se respondeste “sim”:

Dos alunos (38) que referiram já ter sido alvo de troça/gozo, 17 indicaram que essa situação aconteceu muitas vezes e 21 que tal aconteceu poucas vezes.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitas vezes	6	3	1	2	1	2	2	0	10	7
poucas vezes	2	5	4	1	5	2	2	0	13	8

Quadro n.º 64 - Frequência com que os alunos foram vítimas de troça/gozo

A análise por sexo mostra-nos poucas diferenças. Assim, 57% desses rapazes e 53% dessas raparigas referiram que foram vítimas de troça/gozo poucas vezes.

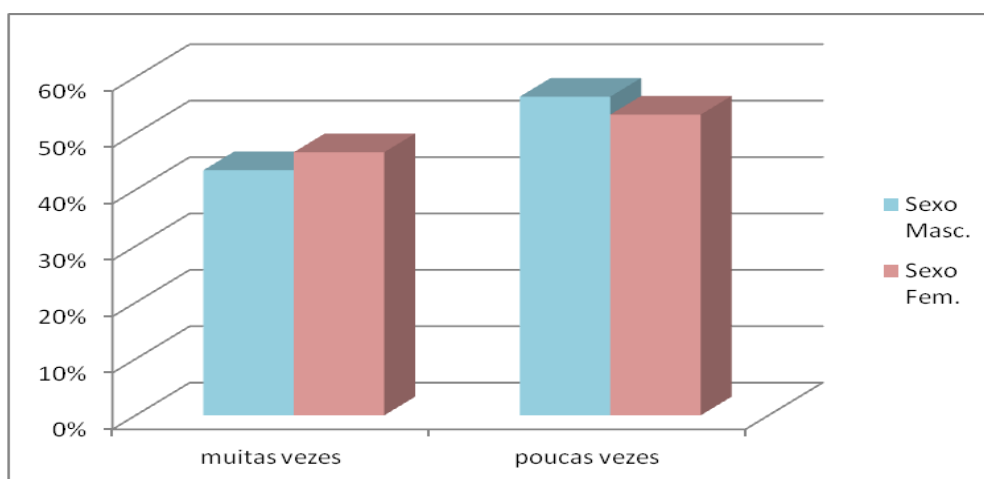


Gráfico n.º 120 - Frequência com que os alunos foram vítimas de troça/gozo, por sexo

Ao compararmos os dados por ano de escolaridade, verificamos percepções diferentes. Assim, referiram que foram “muitas vezes” alvo de troça/gozo: 56% dos alunos do 7.º Ano; 38% dos alunos do 8.º Ano; 30% dos alunos do 9.º Ano e 50% dos alunos da turma CEF.

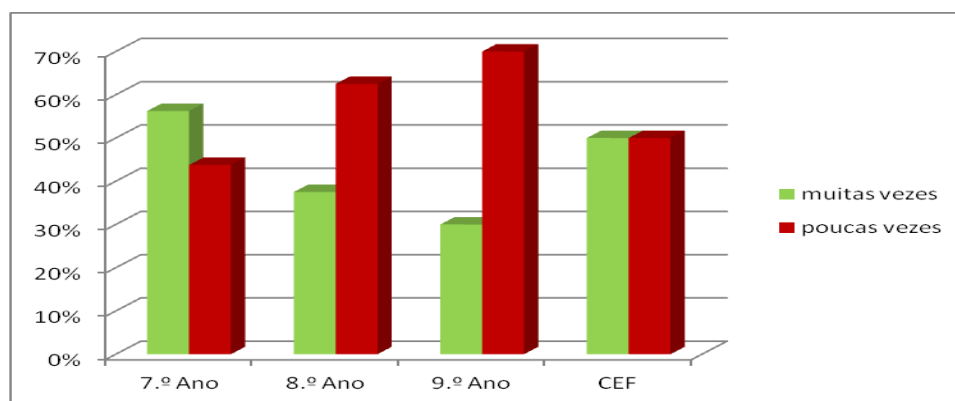


Gráfico n.º 121 - Frequência com que os alunos foram vítimas de troça/gozo, por ano de escolaridade

26. 2 Onde?

Relativamente aos locais onde ocorreu troça/gozo, o recreio, com 32 referências, surge claramente destacado, seguido da sala de aula (22 referências), do campo de jogos e dos corredores (com 17 referências cada), das escadas (15 referências), do bar (13 referências), do refeitório (12 referências), dos balneários (10 referências) e do trajeto casa-escola, mencionado por 7 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	5	2	3	2	2	4	4	0	14	8
Recreio	6	8	3	3	5	4	3	0	17	15
Corredores	3	3	1	2	2	3	3	0	9	8
Escadas	2	3	3	1	0	3	3	0	8	7
Refeitório	2	2	2	1	0	2	3	0	7	5
Bar	2	2	2	2	0	2	3	0	7	6
Campo de jogos	4	3	2	2	0	3	3	0	9	8
Balneários	2	3	1	0	1	0	3	0	7	3
Trajeto casa-escola	1	3	0	0	0	0	3	0	4	3

Quadro n.º 65 - Locais onde os alunos foram vítimas de troça/gozo

A análise por sexo mostra-nos que os rapazes valorizaram mais o recreio (74%) e a sala de aula (61%), enquanto as raparigas destacaram o recreio (100%), a sala de aula (53%), os corredores (53%) e o campo de jogos (53%).

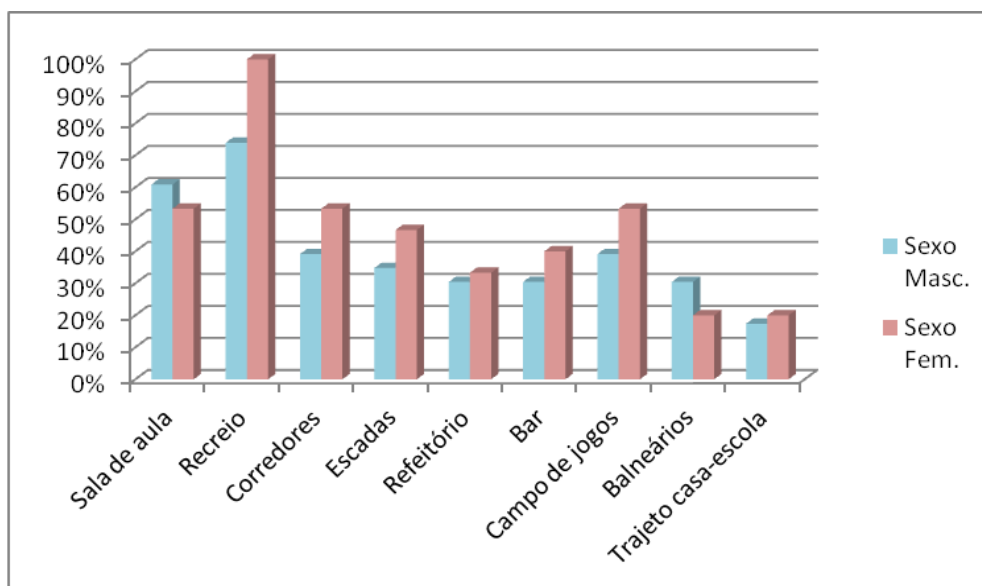


Gráfico n.º 122 - Locais onde os alunos foram vítimas de troça/gozo, por sexo

O tratamento dos dados por ano de escolaridade confirma a tendência geral nos 7.º, 8.º e 9.º anos em relação às duas opções mais indicadas: recreio (88%, 75% e 90%, respetivamente) e sala de aula (44%, 63% e 60%). Contudo, em relação à 3.ª opção mais indicada há algumas divergências. Assim, no 7.º Ano surge o campo de

jogos (44%), no 8.º Ano surgem *ex aequo* as escadas (31%), o bar (31%) e o campo de jogos (31%) e no 9.º Ano surgem os corredores (50%). Os alunos da turma CEF indicaram mais a sala de aula (100%) e, em seguida, com o mesmo número de referências as restantes opções (75%).

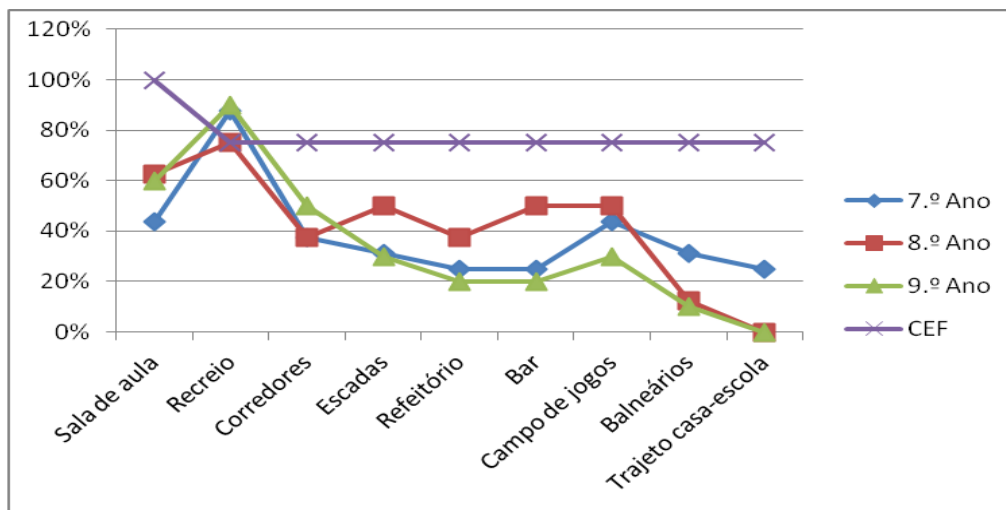


Gráfico n.º 123 - Locais onde os alunos foram vítimas de troça/gozo, por ano de escolaridade

26.3 O que fizeste?

Em relação à atitude tomada perante as situações de troça/gozo, destaca-se uma atitude passiva, não dizendo nada a ninguém, referida por 20 alunos. Referida por 9 alunos surge a atitude oposta (“bati-lhe”). A opção “pedi ajuda a um amigo” obteve 8 referências e a opção “disse a alguém” foi referida por 7 alunos. De referir que a opção “pedi ajuda a um funcionário” não foi indicada por nenhum aluno.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Não fiz nada	3	4	2	1	4	2	4	0	13	7
Disse a alguém	1	3	0	0	1	0	2	0	4	3
Bati-lhe	2	2	2	0	1	0	2	0	7	2
Pedi ajuda a um amigo	2	0	3	2	1	0	0	0	6	2
Pedi ajuda a um funcionário	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedi ajuda ao diretor de turma	3	0	0	0	0	2	0	0	3	2
Pedi ajuda a outro professor	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Quadro n.º 66 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de troça/gozo

Comparando os dados por sexo, verificamos que os rapazes indicaram mais opções. No grupo dos rapazes destacam-se as opções “disse a alguém”, referida por 57% dos respondentes, a opção “bati-lhe”, referida por 30% e a opção “pedi ajuda a um amigo”, referida por 26%. O grupo das raparigas destacou a opção “não fiz nada”, referida por 47% das alunas, a opção “disse a alguém”, referida por 20%, e as opções

“bati-lhe”, “pedi ajuda a um amigo” e “pedi ajuda ao diretor de turma”, todas referidas por 13% das alunas.

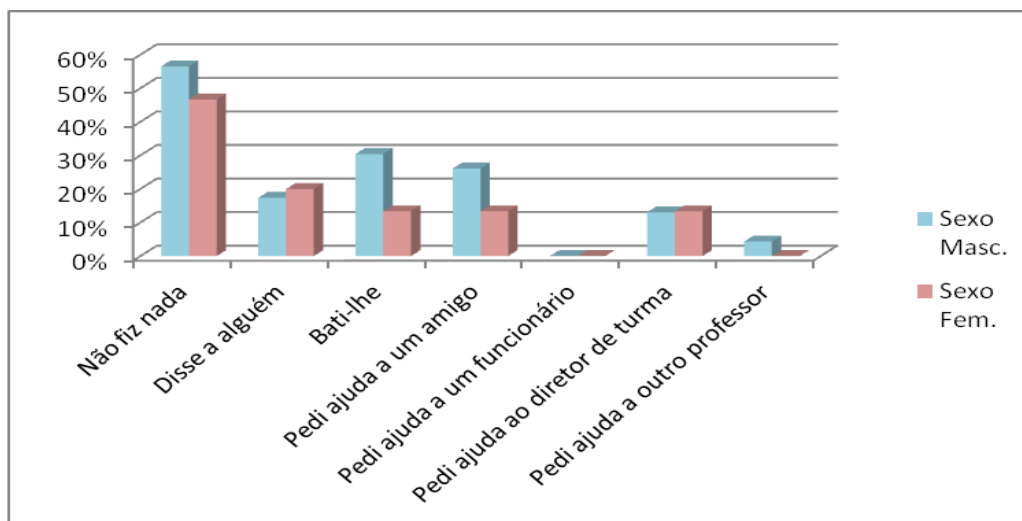


Gráfico n.º 124 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de troça/gozo, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra-nos bastantes diferenças. No 7.º Ano surge, referida por 44% dos alunos, a opção “não fiz nada”, seguida das opções “disse a alguém” e “bati-lhe”, referidas por 25% dos alunos. No 8.º Ano, a opção mais referida foi “pedi ajuda a um amigo” (63%), seguida da opção “não fiz nada” (38%) e da opção “bati-lhe” (25%). No 9.º Ano a opção “não fiz nada” foi referida por 67% dos alunos, a opção “pedi ajuda ao diretor de turma” foi referida por 22% dos alunos e as opções “disse a alguém”, “bati-lhe” e “pedi ajuda a um amigo” foram referidas por 11% dos alunos. No que concerne aos alunos da turma CEF, todos referiram a opção “não fiz nada” e 50% dos alunos referiram as opções “disse a alguém” e “bati-lhe”.

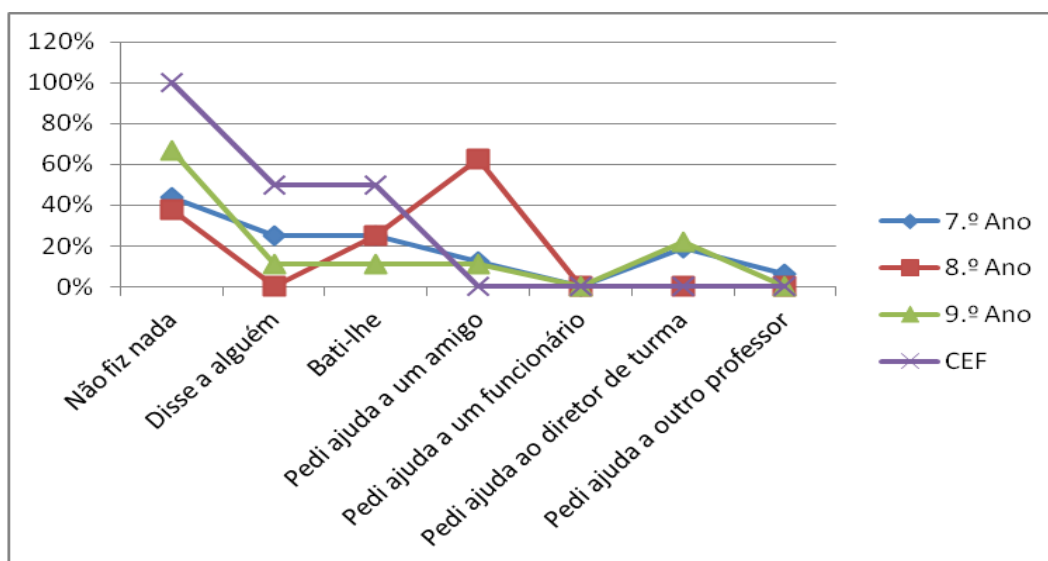


Gráfico n.º 125 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de troça/gozo, por ano de escolaridade

27. Já algum colega estragou o teu material, de propósito?

Quisemos também saber se os alunos estragam o material dos colegas, de propósito. Apenas 22 alunos responderam afirmativamente.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	8	4	2	1	3	0	4	0	17	5
Não	19	21	8	12	11	16	2	0	40	49

Quadro n.º 67 - Se algum colega estragou o material dos alunos, de propósito

Podemos verificar algumas diferenças de acordo com o sexo dos respondentes. Assim, 17 alunos do sexo masculino (30%) e 5 do sexo feminino (9%) responderam que já houve colegas que lhes estragaram o material, de propósito.

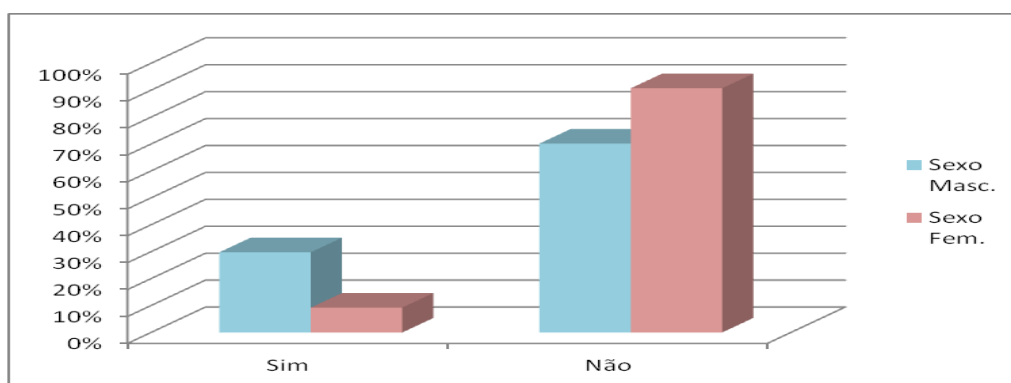


Gráfico n.º 126 - Se algum colega estragou o material dos alunos, de propósito, por sexo

Os dados por ano de escolaridade apresentam percentagens diferenciadas. Assim, responderam afirmativamente 23% dos alunos do 7.º Ano, 13% dos alunos do 8.º Ano, 10% dos alunos do 9.º Ano e 67% dos alunos da turma CEF.

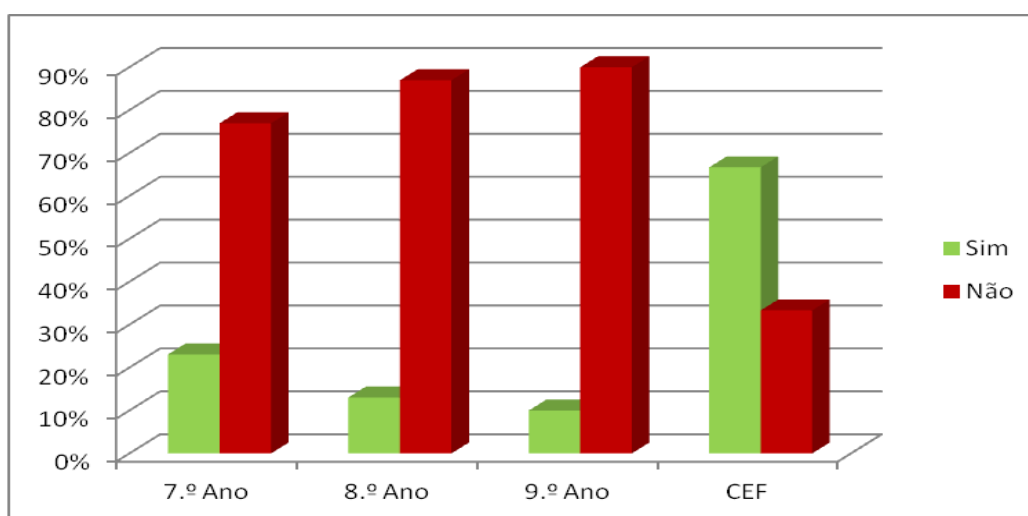


Gráfico n.º 127 - Se algum colega estragou o material dos alunos, de propósito, por ano de escolaridade

27.1 Se respondeste “sim”:

Perguntámos, em seguida, aos alunos que já viram o seu material estragado, de propósito pelos colegas (22), se tal já tinha acontecido muitas ou poucas vezes. Verificámos que 14 desses alunos viram o seu material estragado “poucas vezes”, enquanto apenas 8 referiram que o seu material já foi estragado “muitas vezes”.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
muitas vezes	6	0	0	0	0	0	2	0	8	0
poucas vezes	2	4	2	1	3	0	2	0	9	5

Quadro n.º 68 - Frequência com algum colega estragou o material dos alunos, de propósito

A análise dos dados por sexo dos inquiridos mostra-nos algumas diferenças. Assim, todas as raparigas referiram que o seu material foi estragado de propósito pelos colegas “poucas vezes”, enquanto nos rapazes as respostas distribuíram-se de forma equilibrada: 47% “poucas vezes” e 53% “muitas vezes”.

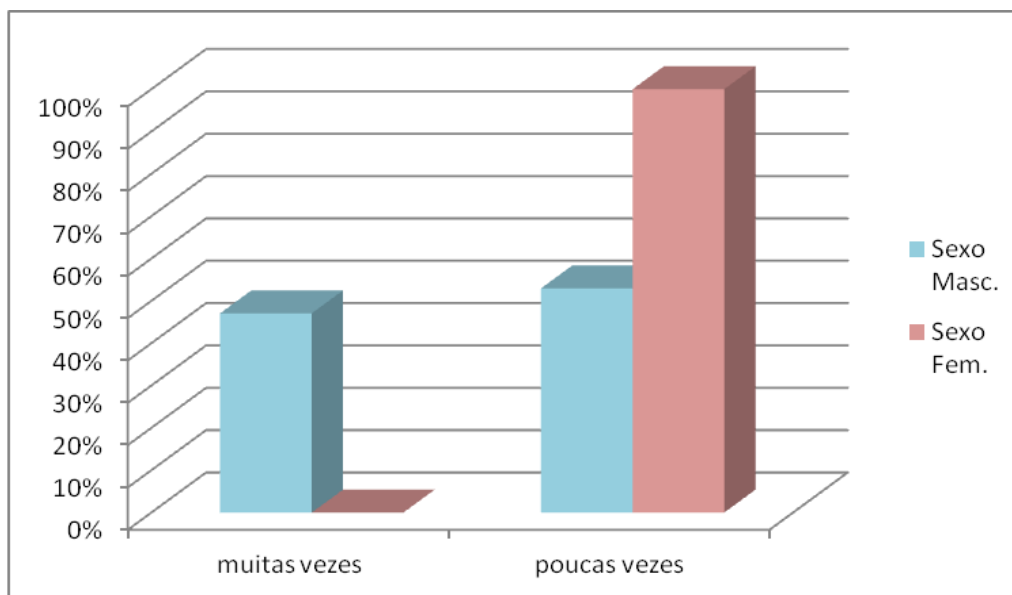


Gráfico n.º 128 - Frequência com que algum colega estragou o material dos alunos, de propósito, por sexo

No que concerne à análise dos dados por ano de escolaridade, assistimos também a algumas discrepâncias de acordo com o ano de escolaridade dos inquiridos. Assim, no 7.º Ano e na turma CEF, os alunos distribuíram as respostas de forma equitativa pelas duas categorias propostas. Todos os alunos dos 8.º e 9.º anos referiram que o estrago do material aconteceu poucas vezes.

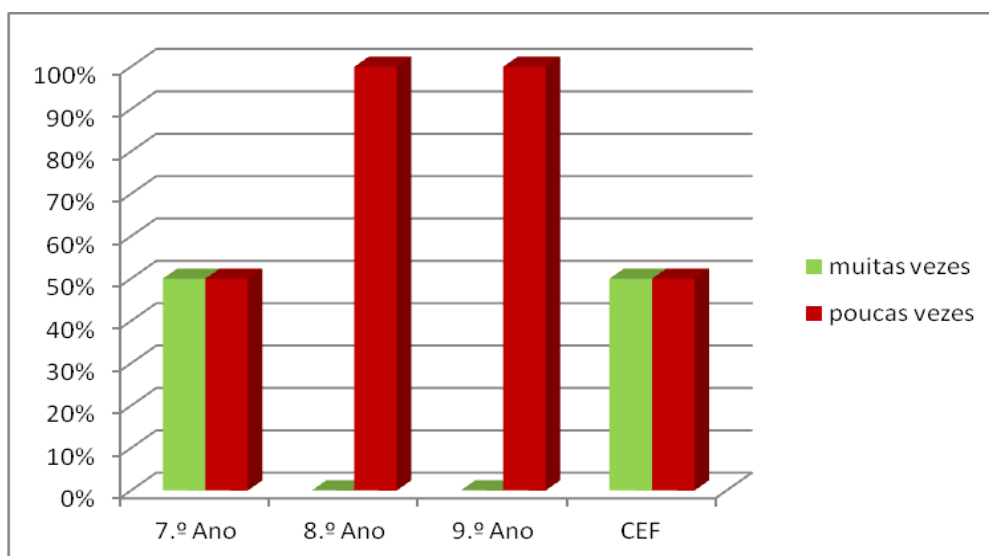


Gráfico n.º 129 - Frequência com que algum colega estragou o material dos alunos, de propósito, por ano de escolaridade

27. 2 Onde?

Dos 22 alunos que já viram o seu material estragado de propósito, 21 alunos indicaram a sala de aula como local onde lhe estragaram o material. Contudo, todos os locais foram mencionados. Assim, os balneários foram referidos por 10 alunos, os corredores e as escadas por 7, o recreio, o campo de jogos e o trajeto casa-escola por 6 e o bar por 4.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sala de aula	7	4	2	1	3	0	4	0	16	5
Recreio	1	1	0	0	1	0	3	0	5	1
Corredores	2	1	0	0	1	0	3	0	6	1
Escadas	2	1	1	0	0	0	3	0	6	1
Refeitório	2	1	0	0	0	0	3	0	5	1
Bar	1	1	0	0	0	0	2	0	3	1
Campo de jogos	2	1	0	0	0	0	3	0	5	1
Balneários	2	2	2	0	1	0	3	0	8	2
Trajeto casa-escola	2	1	0	0	0	0	3	0	5	1

Quadro n.º 69 - Locais onde os colegas estragaram o material dos alunos, de propósito

Comparando os dados por sexo, constatamos algumas diferenças. Assim, todas as raparigas (100%) referiram a sala de aula, 40% os balneários, sendo os restantes locais referidos por 20% das respondentes. Por outro lado, 94% dos rapazes indicaram a sala de aula, 47% os balneários, 35% os corredores e as escadas, 29% o recreio, o campo de jogos e o trajeto casa-escola e, por fim, referido por 18% dos respondentes surge o bar.

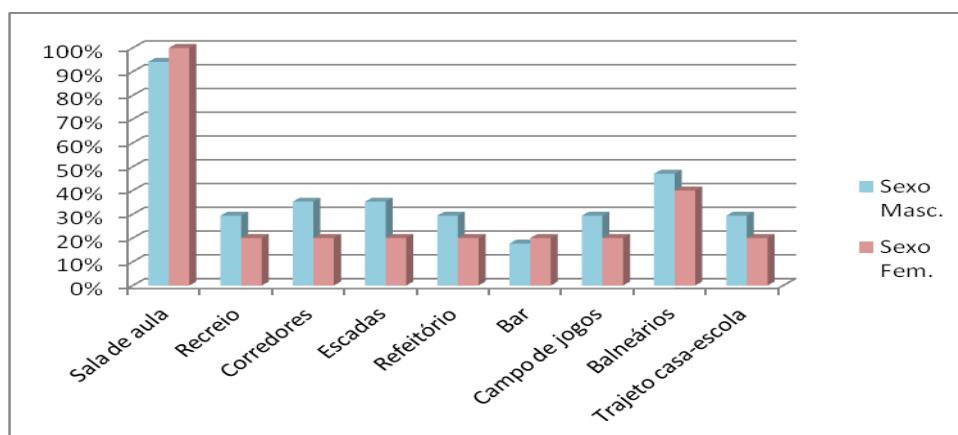


Gráfico n.º 130 - Locais onde os colegas estragaram o material dos alunos, de propósito, por sexo

A análise dos dados por ano de escolaridade mostra algumas diferenças de ano para ano. Assim, no 7.º Ano, 92% dos alunos referiram a sala de aula, 33% os balneários, e 25% os corredores, as escadas e o refeitório. No 8.º Ano, todos os alunos (100%) referiram a sala de aula, 67% os balneários e 33% as escadas. No 9.º Ano, todos os alunos referiram a sala de aula e 33% referiram o recreio, os corredores e os balneários. Na turma CEF, todos os alunos (4) referiram a sala de aula, 75% (3 alunos) referiram o recreio, os corredores, o refeitório, o campo de jogos, os balneários e o trajeto casa-escola.

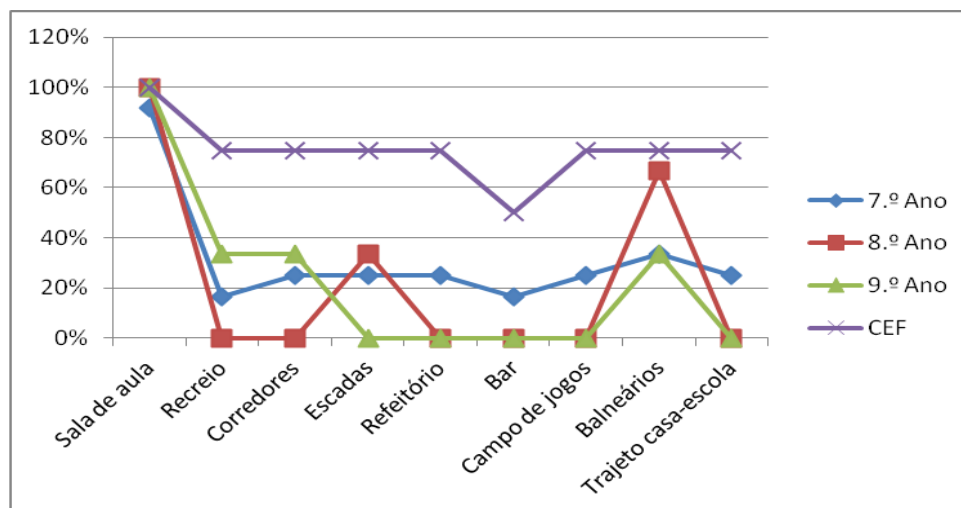


Gráfico n.º 131 - Locais onde os colegas estragaram o seu material, de propósito, por ano de escolaridade

27.3 O que fizeste?

A atitude que os alunos adotaram perante situações em que lhes estragaram o material varia entre a atitude passiva (“não fiz nada”), referida por 11 alunos, e a resolução violenta da situação (“bati-lhe”), referida também por 11 alunos. As restantes opções tiveram poucas referências.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Não fiz nada	2	2	0	0	3	0	4	0	9	2
Disse a alguém	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
Bati-lhe	6	0	2	0	1	0	2	0	11	0
Pedi ajuda a um amigo	0	0	2	1	0	0	0	0	2	1
Pedi ajuda a um funcionário	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Pedi ajuda ao diretor de turma	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Pedi ajuda a outro professor	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1

Quadro n.º 70 - Como reagiram os alunos a quem estragaram o material, de propósito

Analisando os dados por sexo, constatamos algumas discrepâncias. Assim, 65% dos rapazes recorreram à violência (“bati-lhe”), 53% “não disse a ninguém”, e 12% disseram a alguém ou pediram ajuda a um amigo. No grupo das raparigas, destaca-se a opção “não fiz nada” (40%), tendo sido também referidas por 1 aluna as opções “pedi ajuda a um amigo”, “pedi ajuda ao diretor de turma” e “pedi ajuda a outro professor”.

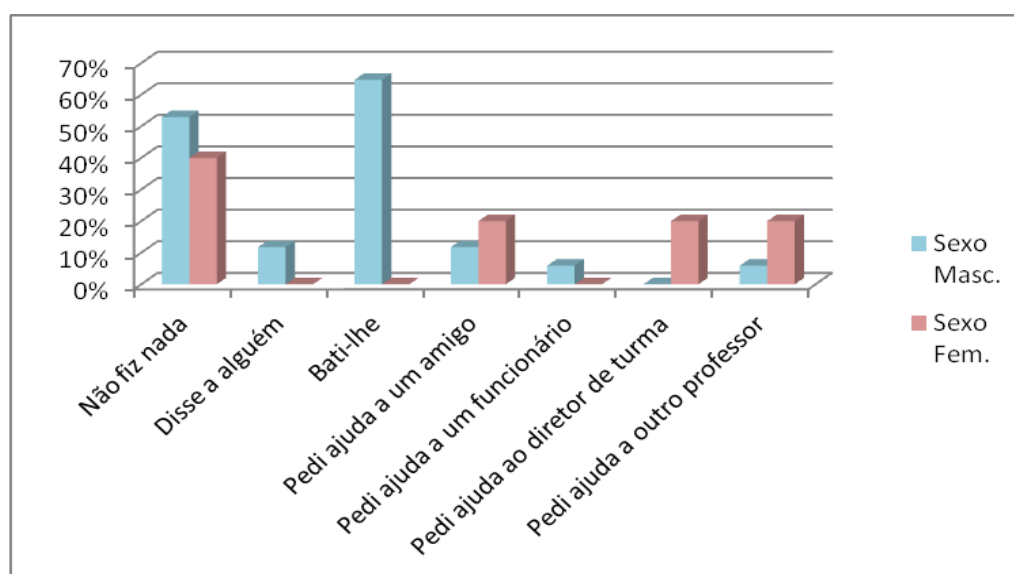


Gráfico n.º 132 - Como reagiram os alunos a quem estragaram o material, de propósito, por sexo

As atitudes referidas pelos alunos dos diferentes anos de escolaridade foram diversas. Assim, os alunos do 7.º Ano privilegiaram a opção “bati-lhe” (50%), seguida da opção “não fiz nada” (33%) e da opção “pedi a outro professor” (17%). 100% dos alunos do 8.º Ano pediram ajuda a um amigo e 67% optaram por bater. Os alunos do 9.º Ano ou não fizeram nada (75%) ou bateram (25%). Todos alunos da turma CEF responderam “não fiz nada” e 50% escolheram as opções “disse a alguém” ou “bati-lhe”.

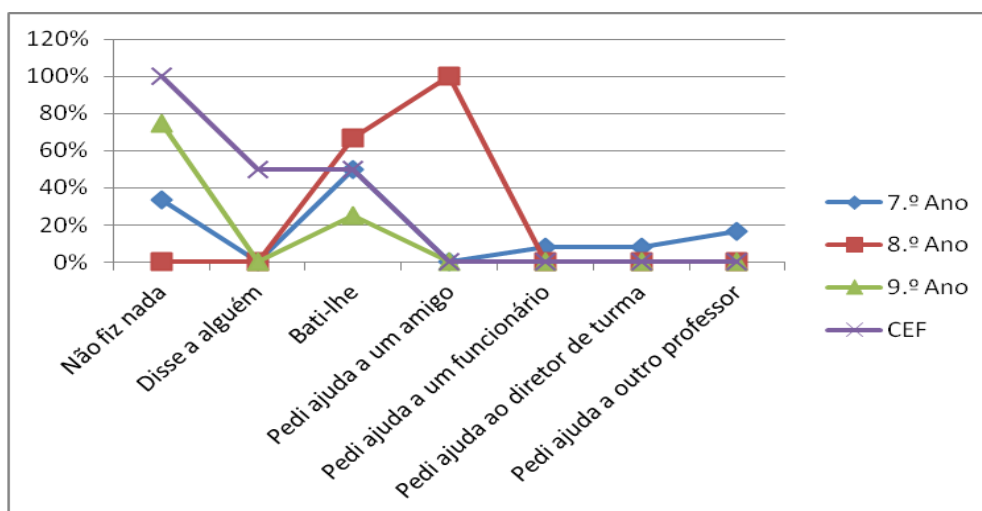


Gráfico n.º 133 - Como reagiram os alunos a quem estragaram o material, de propósito, por ano de escolaridade

28. Já foste vítima de roubos, na tua escola?

Em relação aos roubos, dos 111 inquiridos, apenas 28 alunos referiram que já foram vítimas de roubos na escola.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	8	7	3	2	3	1	4	0	18	10
Não	19	18	7	11	11	15	2	0	39	44

Quadro n.º 71 - Se os alunos já foram vítimas de roubos na escola

Analisando os dados por sexo, verificamos que 32% dos rapazes afirmaram que já foram vítimas de roubos na escola e 19% das raparigas responderam também afirmativamente a esta questão.

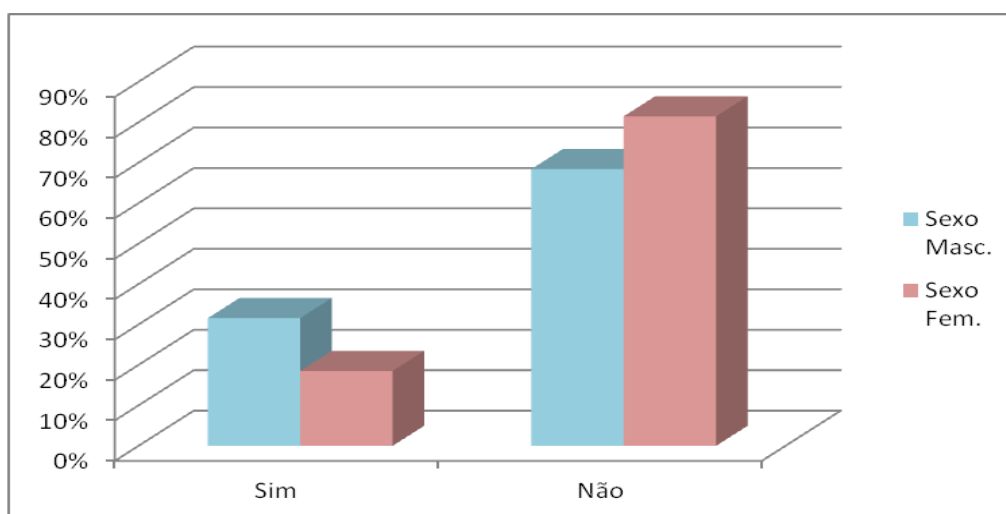


Gráfico n.º 134 - Se os alunos já foram vítimas de roubos na escola, por sexo

Analisando os dados por ano de escolaridade, constatamos que já foram vítimas de roubos 29% dos inquiridos do 7.º Ano, 22% dos inquiridos do 8.º Ano, 13% dos inquiridos do 9.º Ano e 67% dos inquiridos da turma CEF.

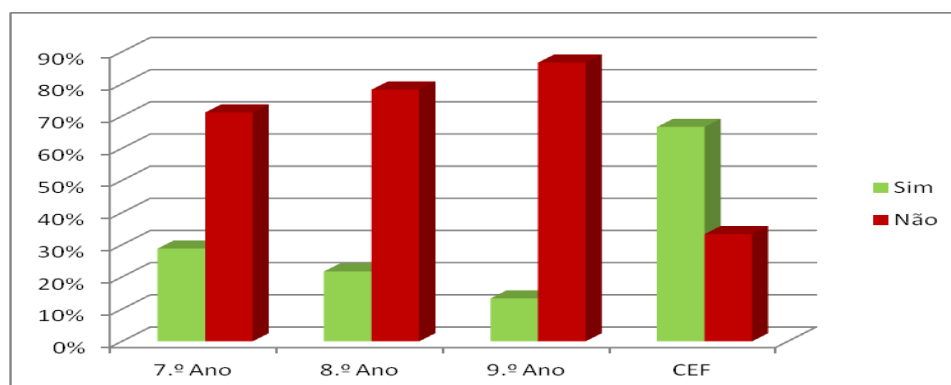


Gráfico n.º 135 - Se os alunos já foram vítimas de roubos na escola, por ano de escolaridade

28.1 O que te roubaram?

Em relação aos artigos roubados, os alunos destacaram o roubo de objetos pessoais, referido por 17 alunos, seguido do roubo de dinheiro, referido por 11 alunos, e do roubo de material escolar, referido por 4 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Material escolar	0	0	0	2	0	1	1	0	1	3
Dinheiro	2	6	2	0	1	0	0	0	5	6
Objetos pessoais	6	2	3	1	2	0	3	0	14	3

Quadro n.º 72 - O que foi roubado aos alunos na escola

A análise dos dados por sexo mostra-nos grandes divergências. Assim, 78% dos rapazes que afirmaram já ter sido roubados referiram o roubo de objetos pessoais, 20% o roubo de dinheiro e 6% o roubo de material escolar. No que se refere ao sexo feminino, 60% das raparigas referiram o roubo de dinheiro e 30% o roubo de objetos pessoais ou de material escolar.

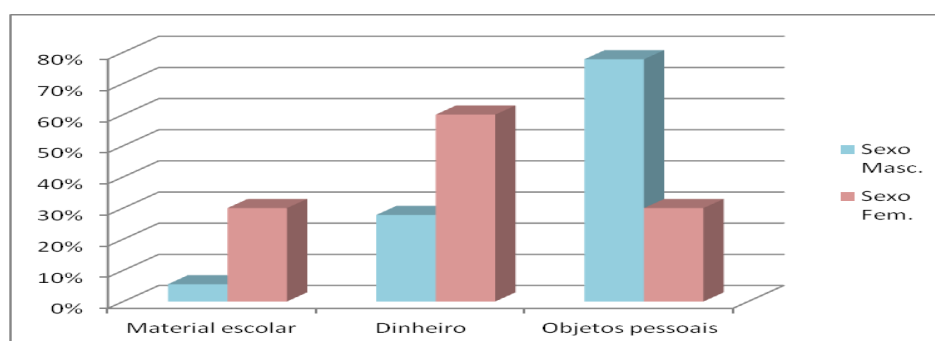


Gráfico n.º 136 - O que foi roubado aos alunos na escola, por sexo

Quando comparamos os dados por ano de escolaridade, constatamos algumas discrepâncias. Em cada ano de escolaridade o roubo de objetos pessoais foi sempre o mais referido (por 53% dos alunos no 7.º Ano, por 80% no 8.º Ano, por 50% no 9.º Ano e por 75% na turma CEF). O roubo de dinheiro foi referido por 53% dos alunos do 7.º Ano, por 40% dos alunos do 8.º Ano e por 25% dos alunos do 9.º Ano e não foi referido pelos alunos da turma CEF. O roubo de material escolar não foi referido pelos alunos do 7.º Ano, foi referido por 40% dos alunos do 8.º Ano e por 25% dos alunos do 9.º Ano e da turma CEF.

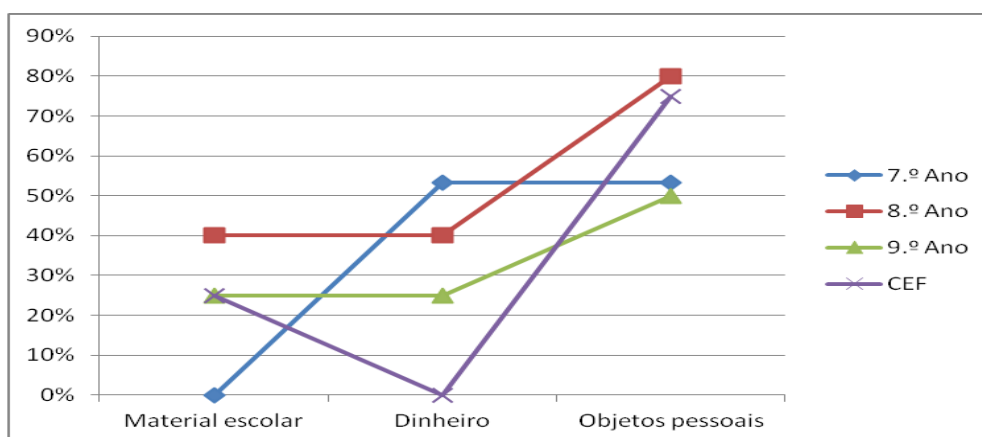


Gráfico n.º 137 - O que foi roubado aos alunos na escola, por ano de escolaridade

28. 2 O que fizeste?

Perante situações de roubo, os alunos tiveram atitudes diversas. Assim, 10 alunos responderam “bati-lhe”, 10 alunos responderam “pedi ajuda ao diretor de turma”, 8 alunos responderam “não fiz nada”, 8 alunos responderam “disse a alguém”, 6 alunos responderam “pedi ajuda a um amigo”, 2 alunos responderam “pedi ajuda a um funcionário” e 1 aluno respondeu “pedi ajuda a outro professor”.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Não fiz nada	1	1	0	1	2	0	3	0	6	2
Disse a alguém	2	2	0	1	0	1	2	0	4	4
Bati-lhe	4	0	2	0	1	0	3	0	10	0
Pedi ajuda a um amigo	3	0	2	1	0	0	0	0	5	1
Pedi ajuda a um funcionário	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Pedi ajuda ao diretor de turma	1	6	1	1	0	1	0	0	2	8
Pedi ajuda a outro professor	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Quadro n.º 73 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de roubos na escola

As respostas dadas variam também de acordo com o sexo dos inquiridos. Assim, 80% das raparigas referiram que pediram ajuda ao diretor de turma, 40% que disseram a alguém, 20% que não fizeram nada e 10% que pediram ajuda a um amigo

ou a outro professor. No grupo do sexo masculino, 56% dos inquiridos referiram que bateram, 33% que não fizeram nada, 28% que pediram ajuda a um amigo, 22% que disseram a alguém e 11% referiram que pediram ajuda a um amigo ou ao diretor de turma.

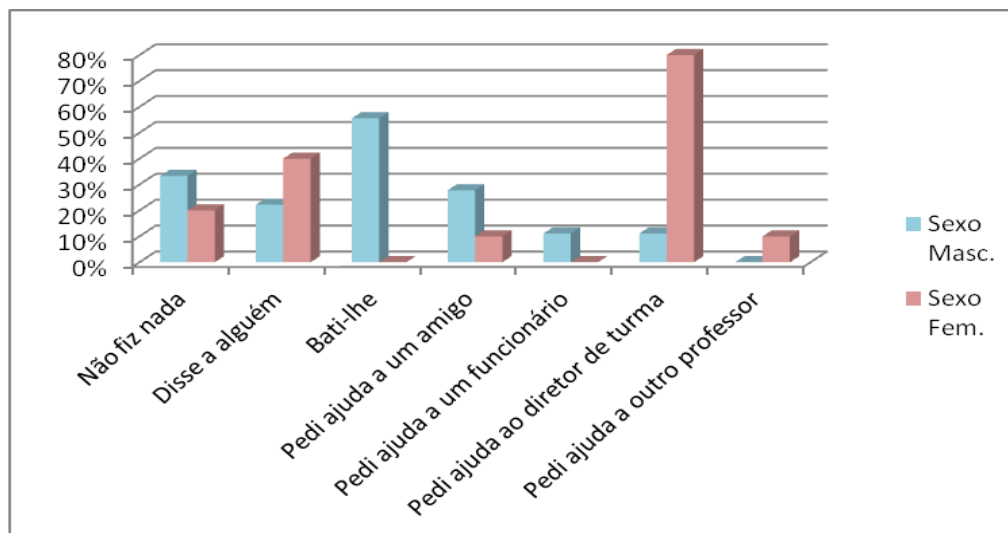


Gráfico n.º 138 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de roubos na escola, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra-nos bastantes divergências. Assim, no 7.º Ano, os alunos valorizaram mais a ajuda do diretor de turma (47%) e as opções “disse a alguém” e “bati-lhe” recolheram a indicação de 27% dos alunos. No 8.º Ano, 60% dos alunos afirmaram ter pedido ajuda a um amigo, enquanto 40% afirmaram ter batido ou pedido ajuda ao diretor de turma. No 9.º Ano, 40% afirmaram que não fizeram nada, enquanto 20% responderam “disse a alguém”, “bati-lhe” ou “pedi ajuda ao diretor de turma”. Na turma CEF, 75% dos inquiridos afirmaram que não fizeram nada ou bateram e 50% que disseram a alguém.

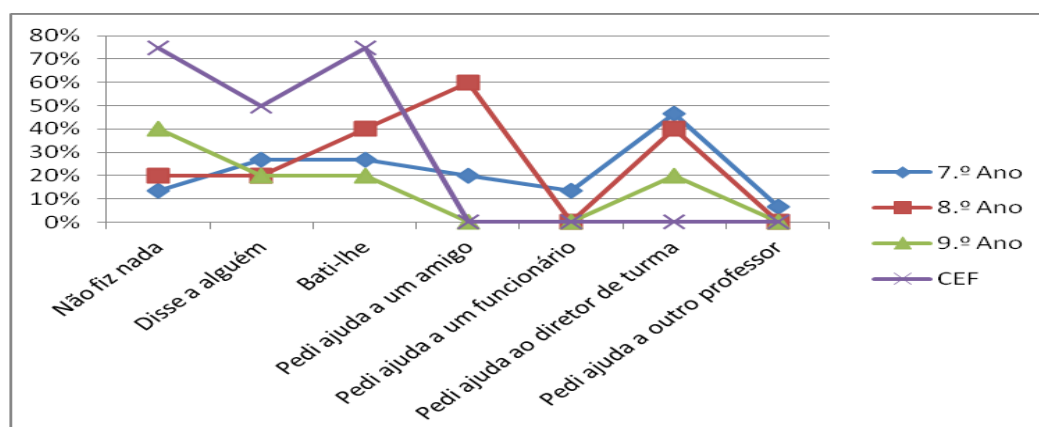


Gráfico n.º 139 - Como reagiram os alunos que foram vítimas de roubos na escola, por ano de escolaridade

29. Já foste vítima de *bullying* por parte de colegas da tua escola?

Na questão n.º 29, quisemos saber se os alunos já foram vítimas de *bullying* por parte de colegas da sua escola. Dos 111 inquiridos, 14 alunos responderam de forma afirmativa.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	4	3	0	1	3	1	2	0	9	5
Não	23	22	10	12	11	15	4	0	48	49

Quadro n.º 74 - Se os alunos já foram vítimas de *bullying*

Quando analisamos os dados por sexo, constatamos disparidades entre os sexos. Assim, a percentagem de alunos que afirmaram já ter sido vítimas de *bullying* foi de 16% no grupo dos rapazes e 9% no grupo das raparigas.

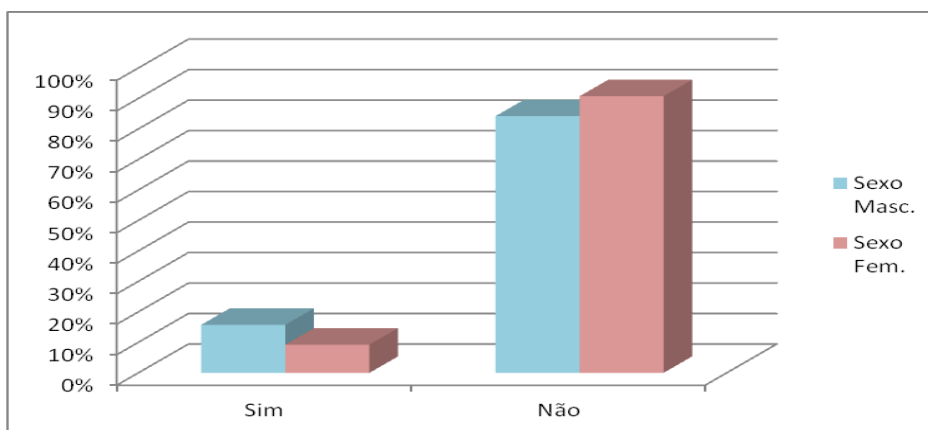


Gráfico n.º 140 - Se os alunos já foram vítimas de *bullying*, por sexo

Os alunos que afirmaram já ter sido vítimas de *bullying* distribuíram-se por todos os anos, mas com percentagens diferentes: 13% no 7.º Ano; 4% no 8.º Ano; 13% no 9.º Ano e 33% na turma CEF.

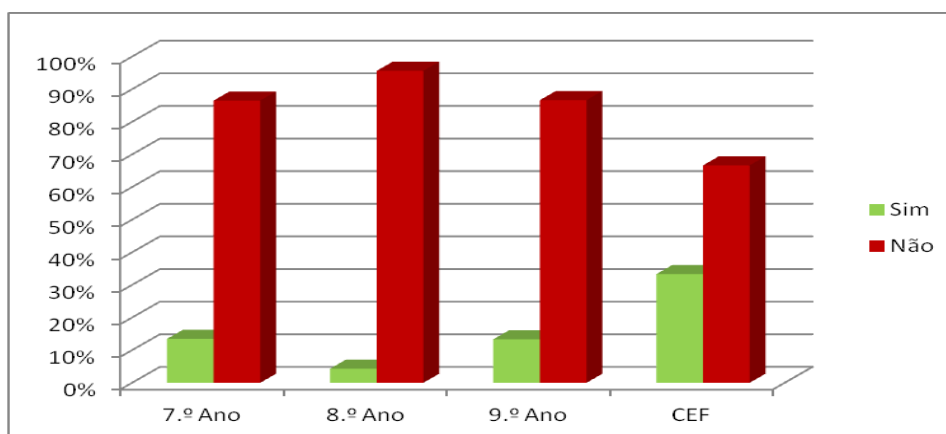


Gráfico n.º 141 - Se os alunos já foram vítimas de *bullying*, por ano de escolaridade

29. 1 Se respondeste “sim”, é porque:

Em relação aos tipos de *bullying*, 13 alunos referiram que foram alvo de insultos de forma continuada, 2 que foram alvo de agressões de forma continuada e também 2 que foram alvo de ameaças de forma continuada.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Foste agredido de forma continuada	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
Foste insultado de forma continuada	4	3	0	1	3	1	1	0	8	5
Foste ameaçado de forma continuada	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0

Quadro n.º 75 - Como foram agredidos os alunos vítimas de *bullying*

De referir que todas as raparigas afirmaram que foram vítimas de insultos de forma continuada, enquanto os rapazes referiram que foram insultados de forma continuada (89%) e também referiram as agressões de forma continuada (22%) e ameaças de forma continuada (22%).

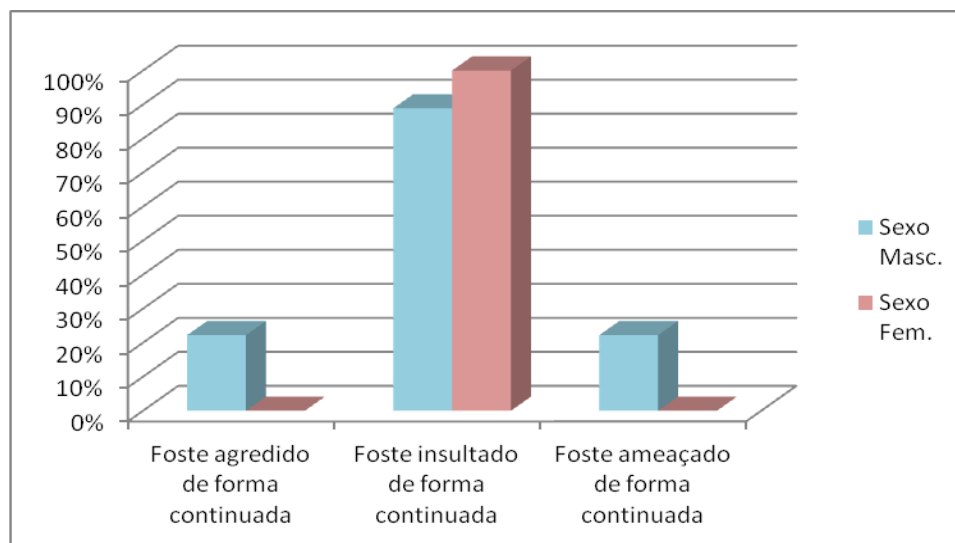


Gráfico n.º 142 - Como foram agredidos os alunos vítimas de *bullying*, por sexo

A comparação dos dados por ano de escolaridade, embora não seja muito relevante, dada a dimensão da amostra (14 alunos), apresenta algumas semelhanças e diferenças. Assim, todos os respondentes dos 7.º, 8.º e 9.º anos referiram que foram insultados de forma continuada. 14% dos inquiridos do 7.º Ano referiram também que foram ameaçados de forma continuada. A turma CEF respondeu segundo um padrão diferente, dado que todos os alunos que afirmaram já ter sido vítimas de *bullying* referiram que foram vítimas de agressões de forma continuada, enquanto 50% desses alunos referiram os insultos e as ameaças de forma continuada.

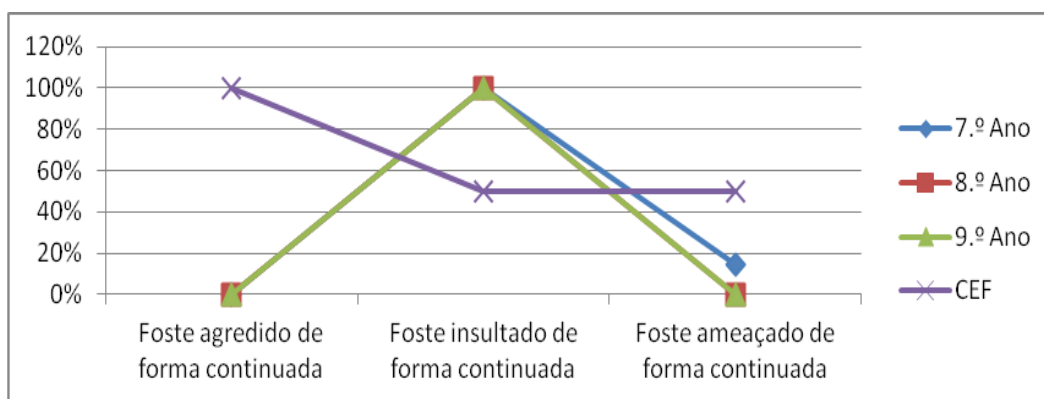


Gráfico n.º 143 - Como foram agredidos os alunos vítimas de *bullying*, por ano de escolaridade

30. Já foste vítima de *cyberbullying* por parte de colegas da tua escola?

Houve apenas 5 alunos que afirmaram já ter sido vítimas de *cyberbullying* por parte de colegas da escola.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	2	1	0	0	0	1	1	0	3	2
Não	25	24	10	13	14	15	5	0	54	52

Quadro n.º 76 - Se os alunos já foram vítimas de *cyberbullying*

Em relação ao sexo dos alunos que afirmaram que já foram vítimas de *cyberbullying*, verificamos que correspondem a 5% dos rapazes e 4% das raparigas.

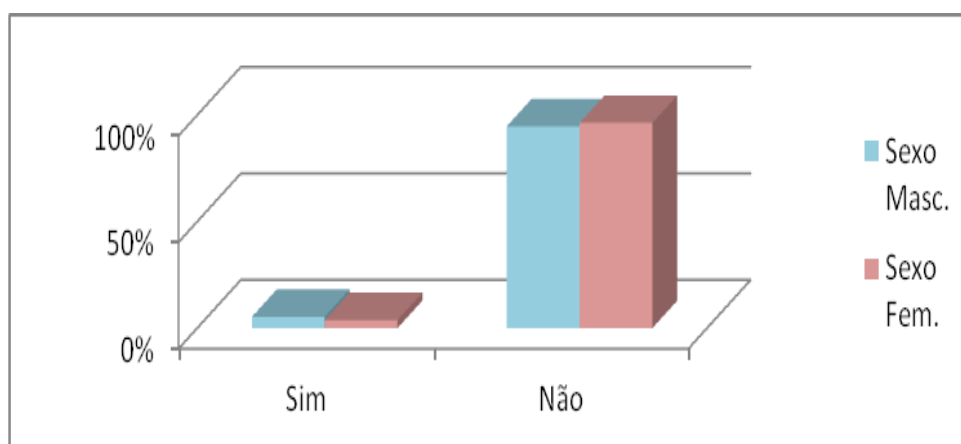


Gráfico n.º 144 - Se os alunos já foram vítimas de *cyberbullying*, por sexo

A análise dos dados por ano de escolaridade mostra-nos uma incidência diferenciada. Assim, 6% dos alunos do 7.º Ano afirmaram que já foram vítimas de *cyberbullying*, no 9.º Ano afirmaram o mesmo 3% dos alunos, e na turma CEF essa taxa foi de 17%. Por outro lado, nenhum dos alunos do 8.º Ano referiu ter sido vítima desse tipo de agressão.

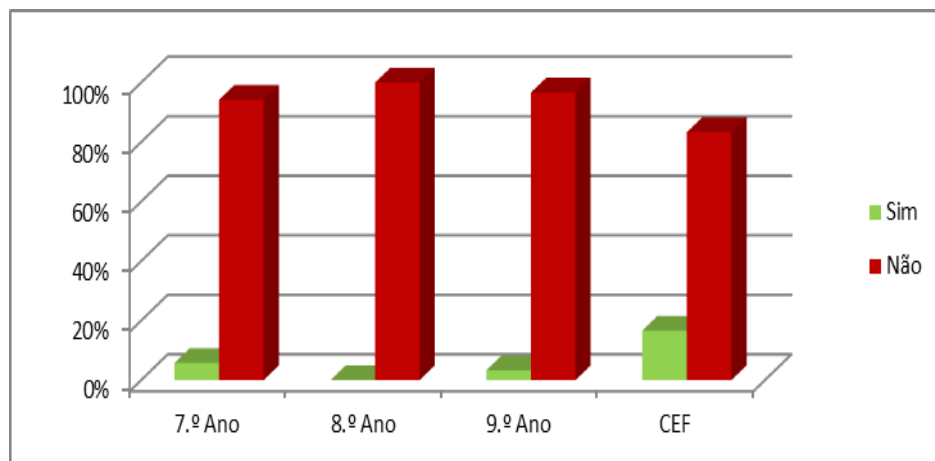


Gráfico n.º 145 - Se os alunos já foram vítimas de *cyberbullying*, por ano de escolaridade

30.1 Se respondeste “sim”, é porque:

Os alunos que já foram vítimas de *cyberbullying* foram insultados ou ameaçados através do telemóvel (2 inquiridos do sexo masculino e 1 do sexo feminino) e através da internet (2 inquiridos do sexo masculino e 1 do sexo feminino).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Foste insultado ou ameaçado através do telemóvel	1	0	0	0	0	1	1	0	2	1
Foste insultado ou ameaçado através da Internet	1	1	0	0	0	0	1	0	2	1

Quadro n.º 77 - Como foram agredidos os alunos vítimas de *cyberbullying*

31. Conheces algum colega que já foi vítima de *bullying* ou de *cyberbullying*?

Na questão n.º 31 quisemos saber se os alunos conhecem algum colega que já foi vítima de *bullying* ou *cyberbullying*. Responderam afirmativamente 48 inquiridos e responderam em sentido contrário 63 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	12	15	2	4	3	8	4	0	21	27
Não	15	10	8	9	11	8	2	0	36	27

Quadro n.º 78 - Se conhecem algum colega que já foi vítima de *bullying* ou *cyberbullying*

Analisando os dados por sexo, verificamos que a taxa de respostas afirmativas foi de 37% nos rapazes e 50% nas raparigas.

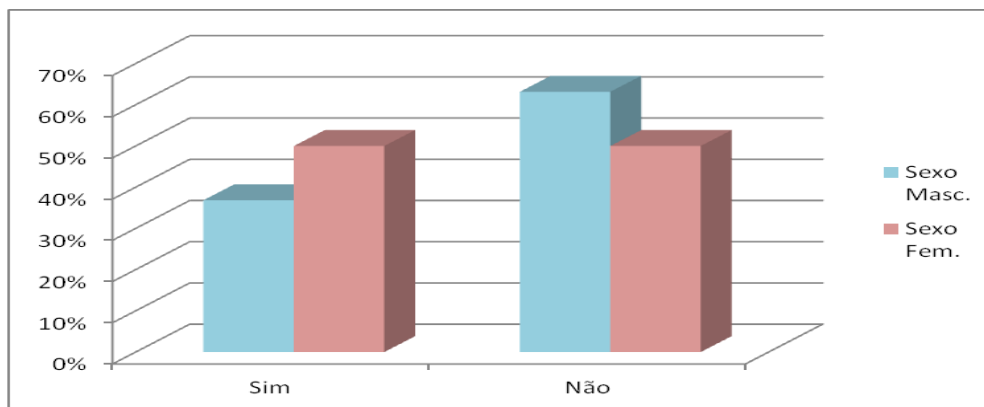


Gráfico n.º 146 - Se conhecem algum colega que já foi vítima de *bullying* ou *cyberbullying*, por sexo

A análise dos dados por ano de escolaridade mostra-nos taxas de respostas afirmativas diferenciadas. Desta forma, no 7.º Ano a taxa de respostas afirmativas foi de 52%, no 8.º Ano de 26%, no 9.º Ano de 37% e na turma CEF de 67%.

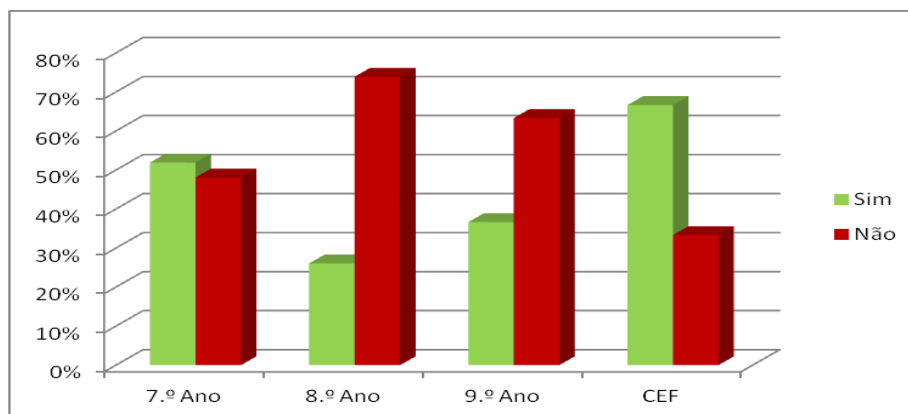


Gráfico n.º 147 - Se conhecem algum colega que já foi vítima de *bullying* ou *cyberbullying*, por ano de escolaridade

V – Resolução de conflitos

No último bloco do questionário, procurámos obter informações relativas à forma como os alunos reagem perante situações de conflito.

32. Quando tens um conflito a quem dizes primeiro?

Apesar de a pergunta prever uma só resposta (“a quem dizes primeiro?”), alguns alunos indicaram mais do que uma opção. Resolvemos aceitar todas as opções referidas pelos alunos. Assim, das opções propostas destacamos que 54 alunos afirmaram que dizem primeiro a colegas da escola; 40 que dizem primeiro à mãe e 23 que dizem primeiro a um amigo que não frequenta a escola. As outras opções também foram referidas. A seguir surgem o diretor de turma, com 16 referências; “não digo a ninguém”, com 12 referências; o diretor, o pai e o irmão, com 11 referências, e a irmã,

referida por 8 alunos. Com menor expressão estão o recurso a outro professor (referido por 5 alunos), a um funcionário e ao delegado de turma (referidos por 4 alunos).

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Não digo a ninguém	4	1	2	0	3	1	1	0	10	2
Colegas da escola	8	11	5	9	11	10	0	0	24	30
Delegado de turma	1	1	2	0	0	0	0	0	3	1
Diretor de turma	6	4	2	2	0	1	1	0	9	7
Professor	3	2	0	0	0	0	0	0	3	2
Funcionário	2	1	0	1	0	0	0	0	2	2
Diretor	6	3	0	0	0	0	2	0	8	3
Pai	10	3	3	2	0	3	2	0	15	8
Mãe	12	7	3	7	2	7	2	0	19	21
Irmão	4	2	1	0	1	1	2	0	8	3
Irmã	2	1	0	1	0	2	2	0	4	4
Amigo que não frequenta a escola	5	5	2	3	4	3	1	0	12	11

Quadro n.º 79 - Quando os alunos têm um conflito a quem dizem primeiro

Analisando os dados por sexo, distinguimos algumas diferenças. Assim, 42% dos rapazes referiram que dizem primeiro a um amigo da escola; 26% que dizem primeiro à mãe; 21% que dizem primeiro a um amigo que não frequenta a escola e 18% afirmaram que não dizem a ninguém. Por outro lado, 56% das raparigas referiram que quando têm um conflito dizem primeiro a um amigo da escola; 20% que dizem primeiro a um amigo que não frequenta a escola e 15% que dizem primeiro à mãe.

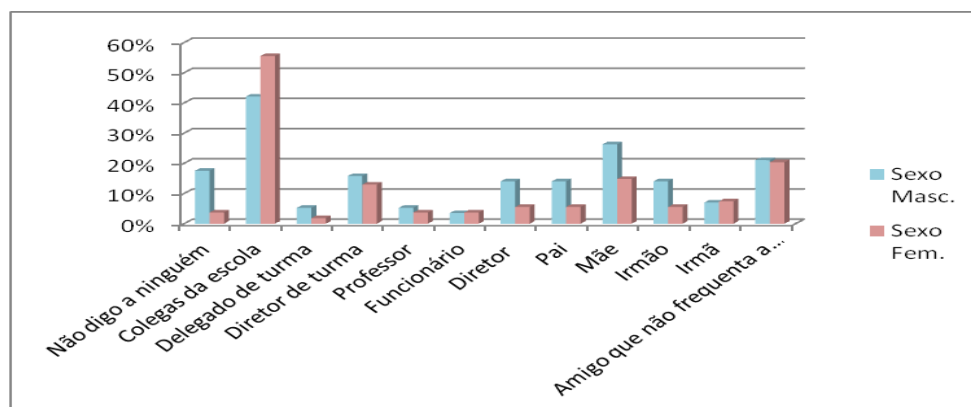


Gráfico n.º 148 - Quando os alunos têm um conflito a quem dizem primeiro, por sexo

Em relação à análise dos dados por ano de escolaridade, não conseguimos ver um padrão uniforme, embora se verifiquem algumas semelhanças. Assim, no 7.º Ano, 37% dos inquiridos referiram que quando têm um conflito na escola dizem primeiro a colegas da escola; 25% que dizem primeiro à mãe e 19% que dizem primeiro a um amigo que não frequenta a escola. No 8.º Ano, 61% dos inquiridos referiram que quando têm um conflito na escola dizem primeiro a colegas da escola; 22% que dizem

primeiro a um amigo que não frequenta a escola e 22% que dizem primeiro à mãe. No 9.º Ano, 70% dos inquiridos referiram que quando têm um conflito na escola dizem primeiro a colegas da escola; 23% que dizem primeiro a um amigo que não frequenta a escola e 13% que não dizem a ninguém. Na turma CEF, com 33% de referências (2 alunos) surgem destacadas as opções: diretor, pai, mãe, irmão e irmã.

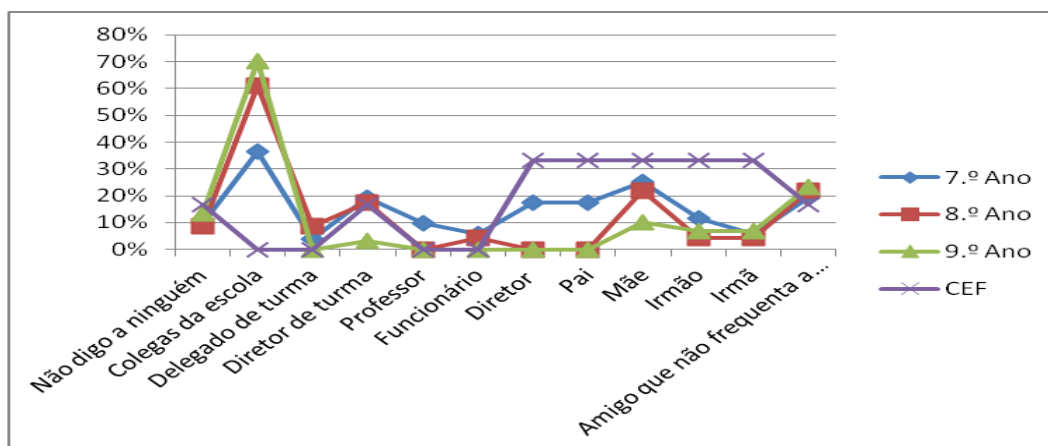


Gráfico n.º 149 - Quando os alunos têm um conflito a quem dizem primeiro, por ano de escolaridade

33. Como resolves os teus conflitos na escola?

Na questão n.º 33, quisemos saber como resolvem os alunos os seus conflitos na escola. As respostas foram diversificadas. Assim, destacam-se: 55 alunos afirmaram que resolvem os conflitos com ajuda dos colegas; 46 afirmaram que os resolvem sozinhos; 23 afirmaram que os resolvem com ajuda do pai ou da mãe e 22 disseram que resolvem os conflitos com a ajuda do diretor de turma. As restantes opções foram menos referidas: “com ajuda do diretor” – 9 alunos; “com ajuda de outros professores” – 7 alunos; “com a ajuda dos funcionários” – 5 alunos. De referir que nenhum aluno afirmou que recorre à ajuda da psicóloga.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sozinho	12	7	5	3	11	4	4	0	32	14
Com ajuda de colegas	13	9	6	9	6	11	1	0	26	29
Com ajuda de funcionários	1	1	1	1	0	1	0	0	2	3
Com ajuda do diretor de turma	8	8	2	2	0	2	0	0	10	12
Com ajuda de outros professores	4	1	1	0	0	1	0	0	5	2
Com ajuda do diretor	3	3	0	0	1	1	1	0	5	4
Com ajuda do meu pai ou da minha mãe	6	8	2	5	1	1	0	0	9	14
Com ajuda da psicóloga	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro n.º 80 - Como resolvem os alunos os seus conflitos na escola

A análise dos dados recolhidos por sexo confirma as opções mais referidas, mas com percentagens diferentes. Assim, 56% dos rapazes referiram que resolvem os

conflitos sozinhos; 46% que recorrem à ajuda de colegas; 18% que recorrem à ajuda do diretor de turma; 16% que recorrem à ajuda do pai ou da mãe; 9% que recorrem à ajuda do diretor; 9% que recorrem à ajuda de outros professores e 4% que recorrem à ajuda de funcionários. No sexo feminino, 54% das raparigas afirmaram que recorrem à ajuda de colegas; 26% que resolvem os conflitos sozinhas; 26% que recorrem à ajuda do pai ou da mãe; 22% que recorrem à ajuda do diretor de turma; 7% que recorrem à ajuda do diretor; 6% que recorrem à ajuda de funcionários e 4% que recorrem à ajuda de outros professores.

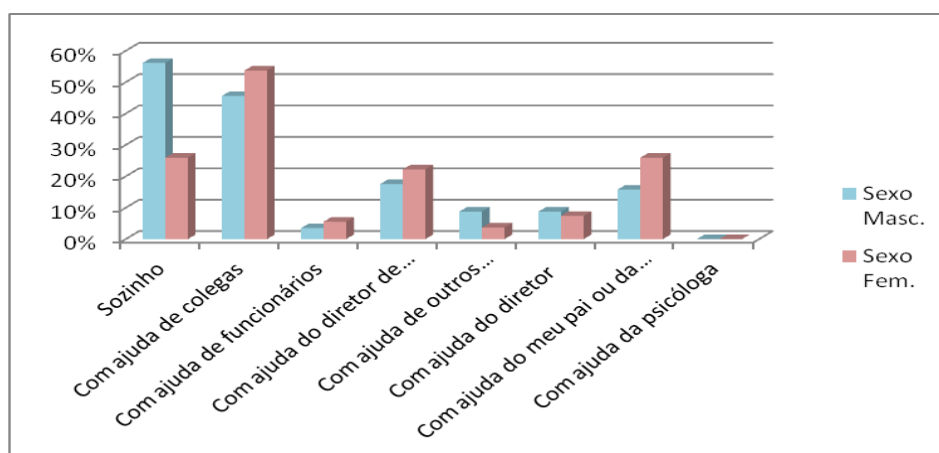


Gráfico n.º 150 - Como resolvem os alunos os seus conflitos na escola, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra que nos 7.º, 8.º e 9.º anos, as duas opções mais referidas foram a ajuda de colegas (42%, 65% e 63%, respetivamente) e sozinho (37%, 35% e 56%), seguindo-se no 7.º Ano a ajuda do diretor de turma (31%), no 8.º Ano a ajuda do pai ou da mãe (30%) e no 9.º Ano, referidas por 7% dos inquiridos as opções “com ajuda do diretor de turma”, “com ajuda do diretor” e com ajuda do pai ou da mãe. Os alunos da turma CEF referiram que resolvem os problemas sozinhos (67%), com a ajuda de colegas (17%) e com a ajuda do diretor (17%).

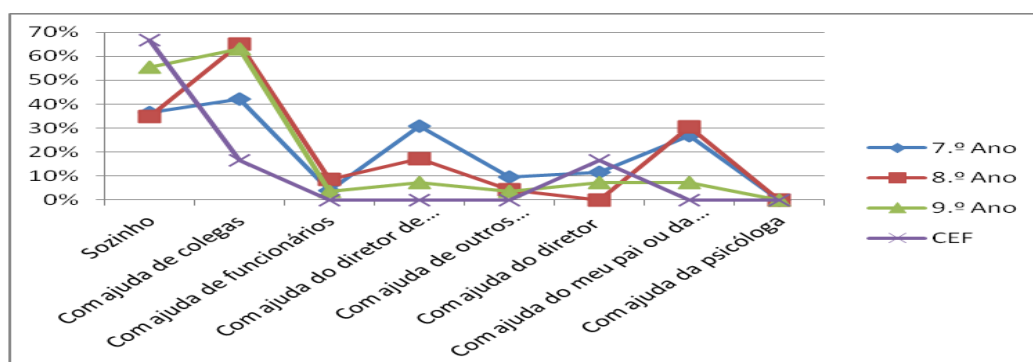


Gráfico n.º 151 - Como resolvem os alunos os seus conflitos na escola, por ano de escolaridade

34. Já foste testemunha de algum conflito na tua escola?

Quisemos também saber que atitudes assumem os alunos quando presenciam um conflito na sua escola. Assim, em resposta à questão n.º 34, 47 alunos responderam que já foram testemunhas de algum conflito na escola.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	10	11	4	6	5	7	4	0	23	24
Não	17	14	6	7	9	9	2	0	34	30

Quadro n.º 81 - Se os alunos já foram testemunhas de algum conflito na escola

Comparando os dados de acordo com o sexo dos inquiridos, verificamos que as taxas de respostas afirmativas foram semelhantes: 40% no grupo dos rapazes e de 44% no grupo das raparigas.

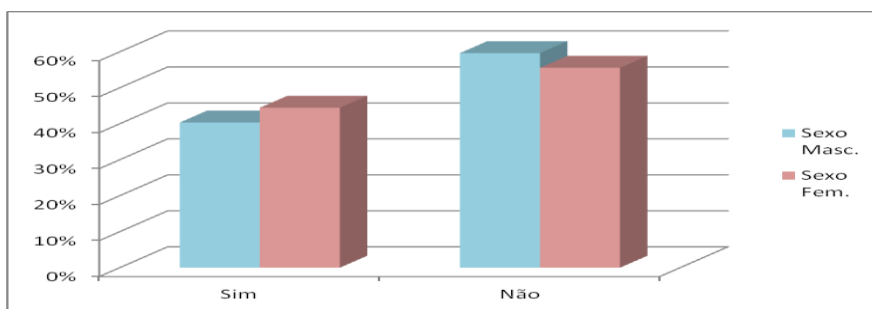


Gráfico n.º 152 - Se os alunos já foram testemunhas de algum conflito na escola, por sexo

Ao analisarmos os dados por ano de escolaridade, constatamos que os inquiridos dos 7.º, 8.º e 9.º anos responderam de forma similar: 40% de respostas afirmativas no 7.º Ano, 43% no 8.º Ano e 40% no 9.º Ano. Por outro lado, 67% dos inquiridos da turma CEF também responderam que já foram testemunhas de algum conflito na sua escola.

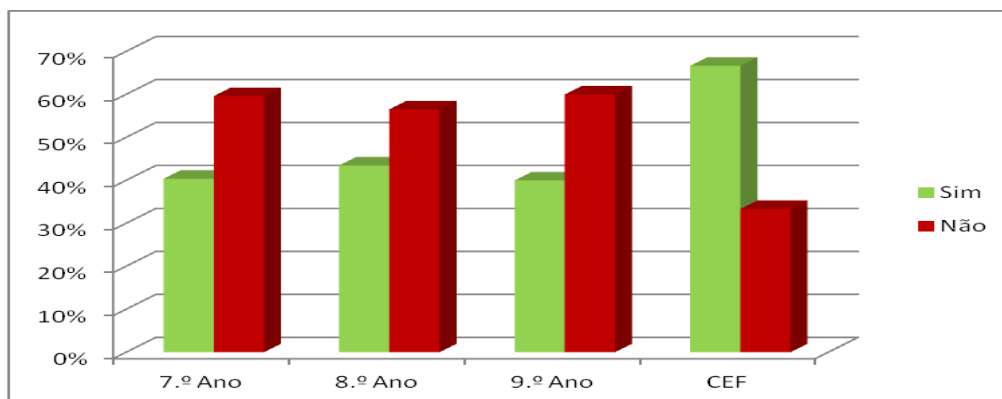


Gráfico n.º 153 - Se os alunos já foram testemunhas de algum conflito na escola, por ano de escolaridade

34.1 Se respondeste “sim”, o que fizeste?

Aos alunos que referiram já ter sido testemunhas de algum conflito na escola (47) foi pedido para dizerem o que fizeram. Assim, 40 alunos referiram que ajudaram os envolvidos a resolver o conflito; 16 alunos afirmaram que disseram a alguém; 7 alunos referiram que ficaram com receio de se envolver e 1 aluno afirmou que fingiu não ter visto.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Fingi não ter visto	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Fiquei com receio de me envolver	2	0	0	3	0	2	0	0	2	5
Disse a alguém	3	2	1	2	2	4	2	0	8	8
Ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema	7	9	3	3	6	8	4	0	20	20

Quadro n.º 82 - O que fizeram os alunos que já testemunharam conflitos na escola

A análise por sexo mostra-nos valores similares nas opções “ajudei os envolvidos a resolver o problema” (87% e 83%) a “disse a alguém” (35% e 33%). Quanto à opção “fiquei com receio de me envolver”, foi referida por 9% dos rapazes e por 21% das raparigas.

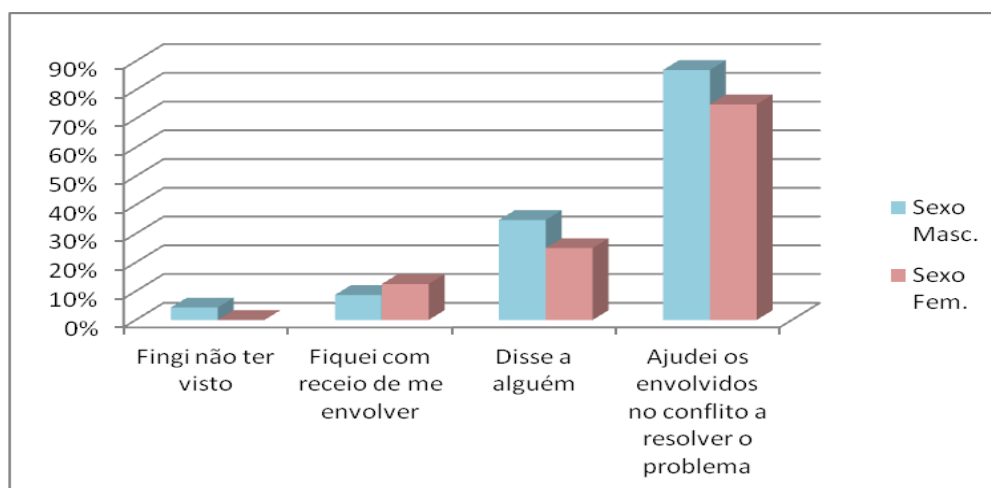


Gráfico n.º 154 - O que fizeram os alunos que já testemunharam conflitos na escola, por sexo

A comparação dos dados por ano de escolaridade apresenta um padrão com alguns pontos comuns. Todos os anos valorizaram mais a opção “ajudei os envolvidos a resolver o problema” (76% no 7.º Ano, 60% no 8.º Ano e 100% no 9.º Ano e na turma CEF), seguindo-se a opção “disse a alguém” (24%, no 7.º Ano, 30% no 8.º Ano, 33% no 9.º Ano e 50% na turma CEF). Destaca-se ainda que 30% dos inquiridos do 8.º Ano referiram que ficaram com receio de se envolver.

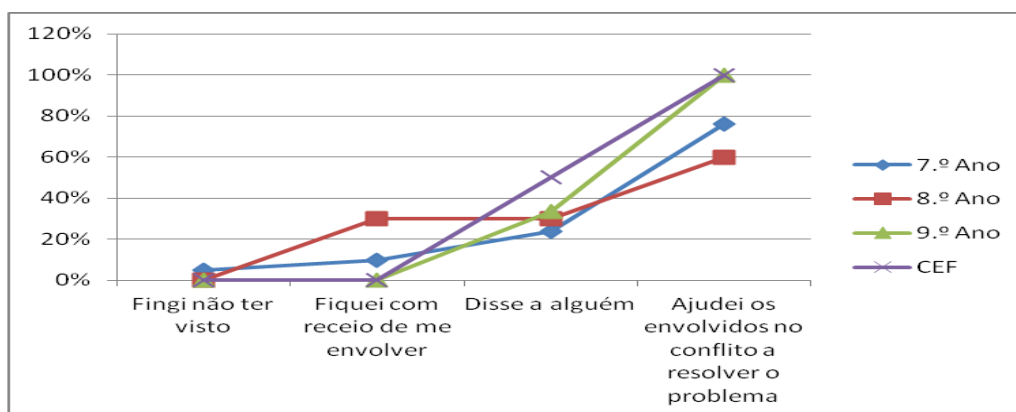


Gráfico n.º 155 - O que fizeram os alunos que já testemunharam conflitos na escola, por ano de escolaridade

35. Na tua escola aprendes a resolver conflitos?

Quisemos também saber se os alunos aprendem a resolver conflitos na sua escola. Desta forma, 82 alunos reconheceram que aprendem a resolver conflitos na escola e apenas 29 responderam em sentido contrário.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sim	17	22	7	13	7	12	4	0	35	47
Não	10	3	3	0	7	4	2	0	22	7

Quadro n.º 83 - Se os alunos aprendem a resolver conflitos na escola

Quando comparamos os dados por sexo, verificamos que apenas 61% dos inquiridos do sexo masculino responderam afirmativamente, enquanto que essa percentagem no sexo feminino se situou em 87%.

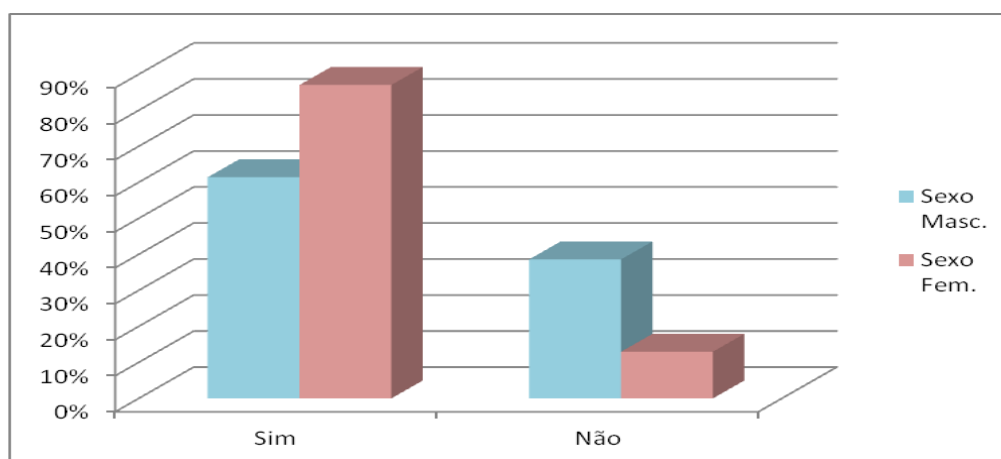


Gráfico n.º 156 - Se os alunos aprendem a resolver conflitos na escola, por sexo

Analisando os dados por ano de escolaridade, constatamos também algumas diferenças, embora as percentagens de respostas “sim” se situem sempre acima de

50%. Assim, no 7.º Ano responderam afirmativamente 75%, no 8.º Ano 87%, no 9.º Ano 63% e na turma CEF 67%.

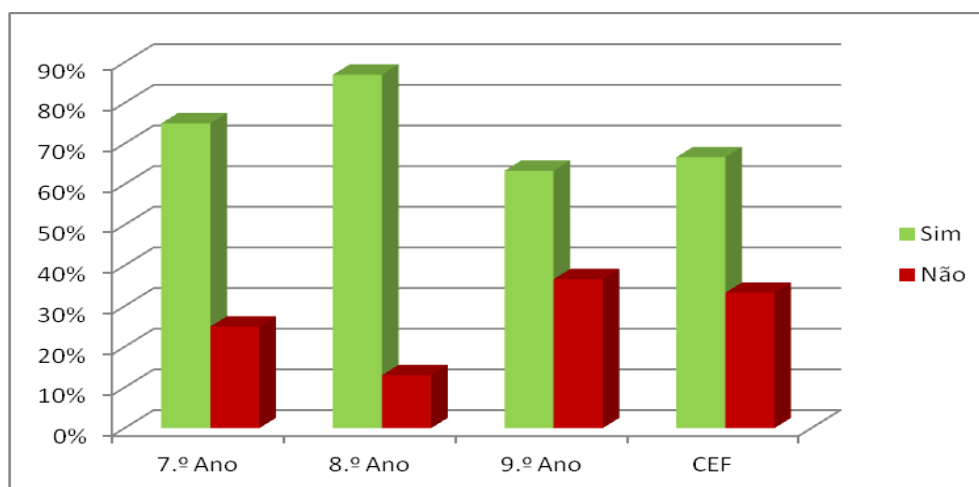


Gráfico n.º 157 - Se os alunos aprendem a resolver conflitos na escola, por ano de escolaridade

35.1 Se respondeste “sim”, como?

Em resposta a esta questão, todas as opções propostas foram assinaladas pelos inquiridos. As formas mais referidas na aprendizagem da resolução de conflitos foram: “com o diretor de turma” (51 alunos), “com os colegas” (40 alunos) e “com outros professores” (39 alunos). As restantes opções recolheram a escolha de menos alunos: “com funcionários” – 14 alunos; “com entidades exteriores à escola” – 9 alunos – e “com a psicóloga” – 6 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Com os colegas	9	9	1	6	3	8	4	0	17	23
Com o diretor de turma	9	16	5	7	2	10	2	0	18	33
Com outros professores	11	11	0	5	4	6	2	0	17	22
Com funcionários	2	5	0	1	2	4	0	0	4	10
Com a psicóloga	1	0	3	0	1	1	0	0	5	1
Com entidades exteriores à escola	3	2	2	1	0	1	0	0	5	4

Quadro n.º 84 - Como aprendem os alunos a resolver conflitos na escola

Se analisarmos os dados por sexo, constatamos algumas diferenças. Assim, 51% dos rapazes referiram que aprendem a resolver conflitos “com o diretor de turma”; 49% “com colegas”; 49% “com outros professores”; 14% “com a psicóloga”; 14% “com outras entidades” e 11% “com funcionários”. No grupo do sexo feminino, 70% das raparigas referiram que aprendem a resolver conflitos “com o diretor de turma”; 49% “com os colegas”; 47% “com outros professores”; 21% “com funcionários”; 9% “com outras entidades” e 2% “com a psicóloga”.

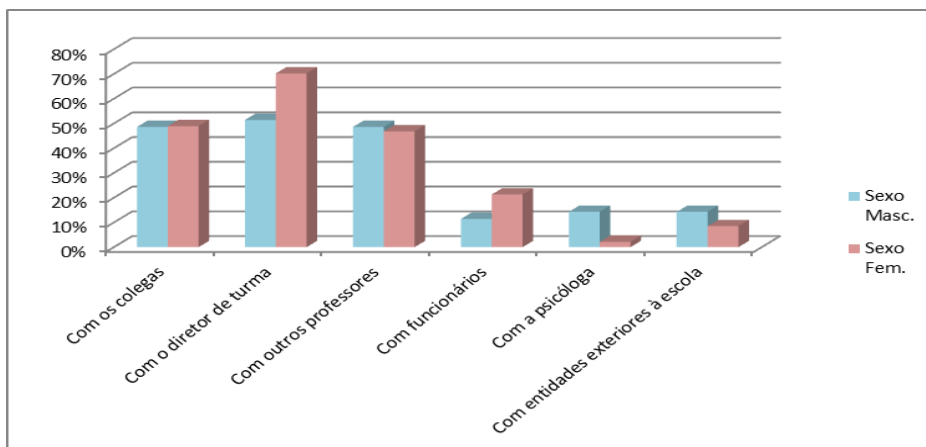


Gráfico n.º 158 - Como aprendem os alunos a resolver conflitos na escola, por sexo

Por ano de escolaridade, verificamos que as três opções mais mencionadas são sempre as mesmas, mas existem algumas diferenças percentuais. Assim, 64% dos alunos do 7.º Ano referiram que aprendem a resolver conflitos “com o diretor de turma”; 56% “com outros professores” e 46% “com os colegas”. No 8.º Ano, 60% dos inquiridos referiram que aprendem a resolver conflitos “com o diretor de turma”; 35% “com os colegas” e 25% “com outros professores”. No 9.º Ano, 60% dos alunos referiram que aprendem a resolver conflitos “com o diretor de turma”; 55% “com os colegas” e 50% “com outros professores”. Na turma CEF, todos os alunos referiram que aprendem a resolver conflitos “com os colegas” e 50% indicaram “com o diretor de turma” ou “com outros professores”.

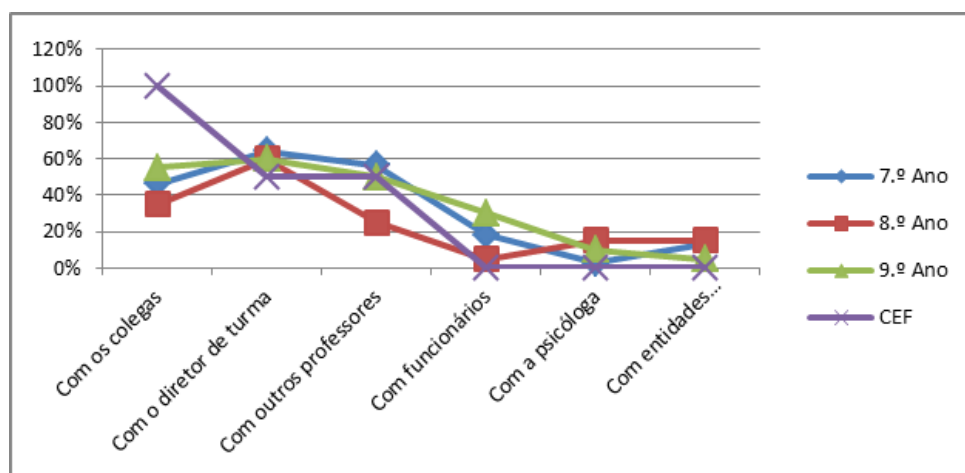


Gráfico n.º 159 - Como aprendem os alunos a resolver conflitos na escola, por ano de escolaridade

35.2 Onde?

Os alunos inquiridos referiram maioritariamente que aprendem a resolver conflitos nas aulas de Formação Cívica (68 alunos), destacando-se também a opção

“noutras aulas”, referida por 24 alunos, e a opção “em sessões e palestras”, referida por 11 alunos.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Nas aulas de Formação Cívica	16	18	5	10	7	10	1	0	29	38
Noutras aulas	5	5	1	6	1	4	2	0	9	15
No gabinete de gestão de conflitos	5	1	0	0	1	0	0	0	6	1
Em sessões e palestras	4	2	0	2	1	2	0	0	5	6
No gabinete de psicologia	2	0	3	0	1	0	1	0	7	0

Quadro n.º 85 - Onde aprendem os alunos a resolver conflitos na escola

Analisando os dados por sexo, verificamos que as taxas de respostas de ambos os sexos são semelhantes para a opção “com o diretor de turma” (83% nos rapazes e 81% nas raparigas), “noutras aulas” (26% - 32%) e “em sessões e palestras” (14% - 13%). Em relação às restantes opções, verificam-se grandes diferenças. Assim, a opção “no gabinete de gestão de conflitos” é referida por 17% dos rapazes e apenas por 2% das raparigas e a opção “no gabinete de psicologia” apenas é referida por 20% dos rapazes.

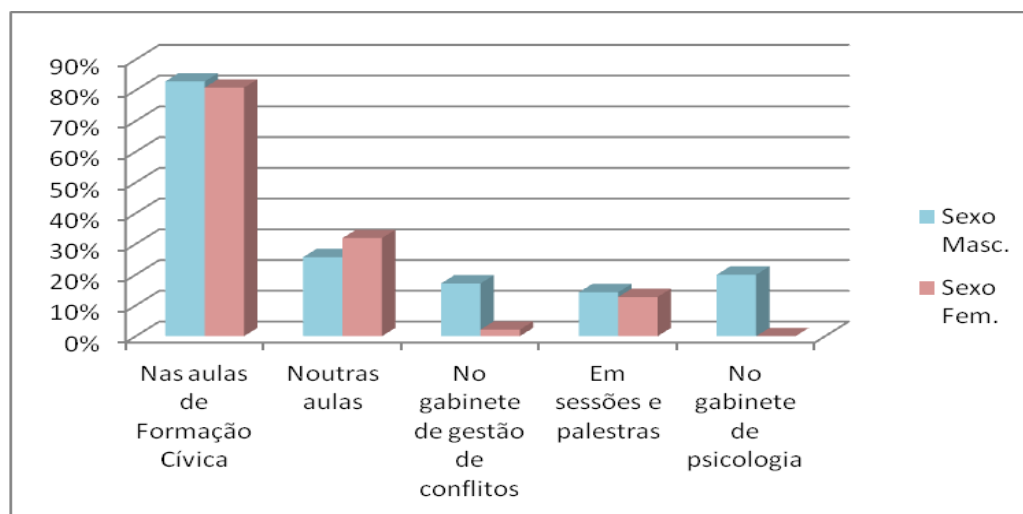


Gráfico n.º 160 - Onde aprendem os alunos a resolver conflitos na escola, por sexo

Ao compararmos os dados por ano de escolaridade, observamos um padrão de respostas semelhante aos 7.º, 8.º e 9.º anos, semelhante ao padrão global. Assim, 87% dos alunos do 7.º Ano referiram que aprendem a resolver conflitos “nas aulas de formação cívica”; 26% “noutras aulas” e 15% “no gabinete de gestão de conflitos” e “em sessões e palestras”. No 8.º Ano, 75% referiram que aprendem a resolver conflitos “nas aulas de Formação Cívica”; 35% “noutras aulas” e 15% no “gabinete de psicologia”. No 9.º Ano, 85% referiram que aprendem a resolver conflitos “nas aulas de

Formação Cívica”; 25% “noutras aulas” e 15% “em sessões e palestras”. No que concerne à turma CEF, 50% dos alunos referiram que aprendem a resolver conflitos “noutras aulas” e 25% referiram “nas aulas de Formação Cívica” ou “no gabinete de psicologia”.

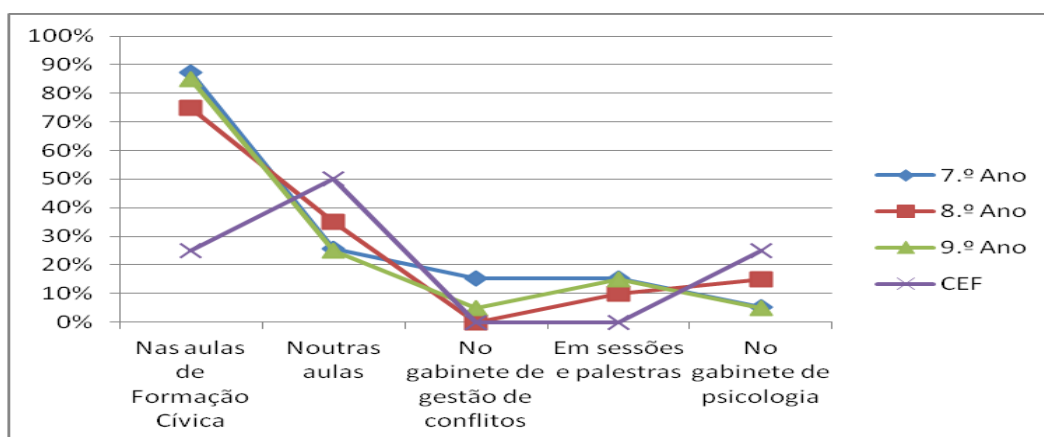


Gráfico n.º 161 - Onde aprendem os alunos a resolver conflitos na escola, por ano de escolaridade

36. Qual consideras a forma mais eficaz de resolver conflitos?

Por fim, perguntámos aos alunos qual consideram a forma mais eficaz de resolver conflitos. Apesar de a pergunta estar no singular, e pressupor uma só resposta, alguns alunos apontaram mais do que uma opção. Assim, considerámos todas as opções referidas pelos alunos. 59 alunos consideraram que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “com a ajuda do diretor de turma”; 40 alunos referiram que a melhor forma de resolver os conflitos é “com a ajuda de colegas”; 34 alunos indicaram que a melhor forma de resolver os conflitos é “sozinho”; 27 alunos consideraram que a melhor forma de resolver os conflitos é “com a ajuda de outros professores”. As restantes opções, “com a ajuda de funcionários” (14 alunos) e “com a ajuda da psicóloga” (9 alunos) tiveram menos referências.

	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		CEF		Total	
	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.
Sozinho	10	4	1	5	7	3	4	0	22	12
Com a ajuda de colegas	7	7	5	4	7	8	2	0	21	19
Com a ajuda de funcionários	4	2	2	1	1	2	2	0	9	5
Com a ajuda do diretor de turma	16	14	5	8	3	9	4	0	28	31
Com a ajuda de outros professores	8	5	2	4	1	5	2	0	13	14
Com a ajuda da psicóloga	2	1	2	2	0	0	2	0	6	3

Quadro n.º 86 - Qual a forma que os alunos consideram mais eficaz para resolver os conflitos

A análise dos dados por sexo permite-nos constatar algumas divergências. Desta forma, 49% dos rapazes referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “com a ajuda do diretor de turma”; 39% referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “sozinho”; 37% afirmam que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “com a ajuda dos colegas”; 23% referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “com a ajuda de outros professores”; 16% responderam “com a ajuda de funcionários” e, finalmente, 11% referem a “ajuda da psicóloga”. Por outro lado, no grupo do sexo feminino, 57% das raparigas referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “com a ajuda do diretor de turma”; 35% referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “com a ajuda dos colegas”; 26% referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “com a ajuda de outros professores”; 22% referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “sozinha”; 9% referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é com “com a ajuda de funcionários” e, finalmente, 6% referem que a forma mais eficaz de resolver os conflitos é “com a ajuda da psicóloga”.

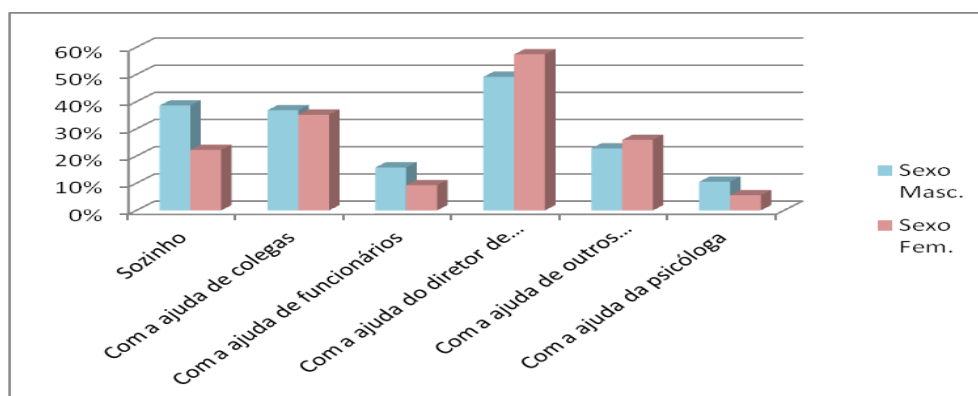


Gráfico n.º 162 - Qual a forma que os alunos consideram mais eficaz para resolver os conflitos, por sexo

A análise por ano de escolaridade mostra-nos um padrão com algumas semelhanças em todos os anos de escolaridade, embora com percentagens diferenciadas. Assim, no 7.º Ano, a “ajuda do diretor de turma” é a opção mais referida (58%), seguindo-se com 27% as opções “sozinho” e “com ajuda dos colegas”. No 8.º Ano, a opção mais referida é também “com a ajuda do diretor de turma” (57%), seguida da opção “com ajuda dos colegas” (39%) e das opções “sozinho” e “com a ajuda de outros professores” (26%). No 9.º Ano, 56% dos alunos referiram que a forma mais eficaz de resolver conflitos é “com a ajuda de colegas”, seguindo-se com 47% a opção “com a ajuda do diretor de turma” e com 37% a opção “sozinho”. Na turma CEF, 67% dos inquiridos indicaram as opções “sozinho” e “com a ajuda do diretor de turma”, recolhendo as restantes opções a escolha de 33% dos inquiridos desta turma.

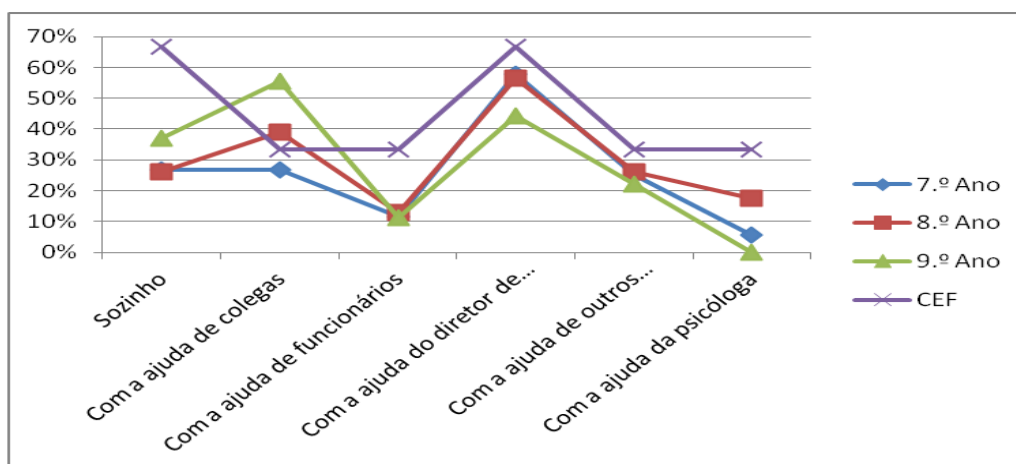


Gráfico n.º 163 - Qual a forma que os alunos consideram mais eficaz para resolver os conflitos, por ano de escolaridade

2. Síntese da entrevista ao diretor do AECBA

De forma a complementarmos a informação recolhida através dos questionários aplicados aos alunos, realizámos no dia 27 de julho de 2012, uma entrevista ao diretor do AECBA. Esta entrevista contribuiu também para conhecermos melhor a escola e, assim, contextualizarmos melhor o nosso estudo.

O diretor do AECBA tem 58 anos, é natural da freguesia das Lameiras, no concelho de Pinhel e reside na Guarda, a menos de 1 km da escola sede do agrupamento. É professor de História e, para além da formação contínua que afirma ter feito ao longo dos 39 anos de serviço, realizou formação especializada em orientação educativa e em administração escolar e educacional. Durante o seu percurso profissional, foi delegado à profissionalização, delegado de disciplina, diretor de turma, coordenador dos diretores de turma e exerceu cargos de direção em várias escolas, perfazendo 20 anos nessas funções.

Inicialmente, o que o motivou para o exercício de cargos de direção foi a vontade de mudança. Essa vontade ocorreu numa fase em que os ideais de Abril (25 de Abril) ainda estavam bem vivos e a “necessidade de ter uma boa escola democrática” impeliu-o, conjuntamente com outros colegas, uma vez que nessa altura, as candidaturas a esses cargos eram feitas em equipa, a candidatar-se a cargos de direção. Posteriormente, já noutra escola, foi a pressão de alguns colegas que conheciam a sua forma de pensar, de agir e de estar que o “convenceram” a avançar para o cargo de presidente do conselho executivo. Por último, o convite do antigo coordenador do Centro de Área Educativa da Guarda para presidir à comissão instaladora da escola, onde atualmente exerce funções, levou-o a abraçar mais um desafio, no sentido de construir um projeto para a nova escola.

O balanço que faz da sua atividade, enquanto gestor escolar, é positivo. Contudo, mostra-se um pouco desiludido pela falta de autonomia das escolas, pela inconsistência legislativa e, também, pela maior responsabilização da função. Destaca, ainda, que “cada vez é mais difícil fazer a gestão” e que “cada vez há mais trabalho”.

O diretor considera que a escola deve “estar integrada na sociedade” e ser “o motor da sociedade”. Alude, assim, ao papel transformador que a escola pode ter, embora reconheça muitas dificuldades nesse desiderato e que na maior parte das vezes a “escola é reprodutora da sociedade”. Ao longo da entrevista, depreendemos também que valoriza o papel da escola na educação para os valores, para os direitos humanos e para a solidariedade.

A população escolar da EBCBA é considerada um pouco heterogénea tanto ao nível social como cultural. Comparando a sociedade de onde vêm os alunos desta escola, o diretor afirma que as suas características são semelhantes ao resto do país, nomeadamente à zona interior em que se localiza. No meio em que a escola se insere, a autoridade do professor e da escola, apesar de alguma desvalorização em relação a períodos anteriores, ainda se mantém. Comparativamente com outros meios, em grandes metrópoles portuguesas ou europeias, a perceção é de que ainda “não há grandes conflitos”. Porém, são reconhecidos, ainda que em estado embrionário, alguns problemas ao nível da estruturação familiar e de comportamentos de risco, como sejam o consumo de álcool ou de droga.

Os recursos que tem à sua disposição, para o desenvolvimento das atividades educativas da escola, satisfazem o diretor, que considera o quadro de professores da escola estável e composto por profissionais com experiência. Relativamente aos recursos físicos e materiais, por se tratar de uma escola nova, apresenta bom estado de conservação, está bem equipada e possui mobiliário adequado. Considera também que a escola está bem dimensionada, possui os espaços apropriados às diversas atividades e está bem equipada com recursos tecnológicos, possuindo computadores, projetores de vídeo e quadros interativos em número suficiente. No que concerne aos recursos financeiros, a escola não apresenta dificuldades, uma vez que o orçamento é reforçado com receitas próprias provenientes do aluguer de instalações, da exploração dos bares e da papelaria, e também de alguns projetos, entre os quais o diretor destacou o CEF, com financiamento do POPH, e as atividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo.

Os desafios enunciados para a escola em geral são assumidos para a EBCBA. Assim, apesar de serem reconhecidas bastantes dificuldades, afirma que “a escola deve atuar de forma a debelar algumas assimetrias”.

O diretor do AECBA define como razoável o ambiente que reina na escola sede do agrupamento de escolas. Reconhece a existência de alguns conflitos, mas assevera que quando “existirem, devem ser resolvidos o quanto antes” e realça que as relações interpessoais assumem uma importância primordial numa organização como a escola. É, ainda, destacada a necessidade de uma boa formação e de bom senso para gerir os conflitos. Para ele, o bom relacionamento e as boas relações humanas são um ponto forte da sua escola.

A escola envolve-se em diversos projetos, uns de âmbito nacional, como sejam as AEC, o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Plano de Ação da Matemática (PAM), o Canguru Matemático, e outros próprios da escola, como seja o projeto de criação de fardas e roupas da antiguidade que retratam diversas épocas. Existem também projetos com parceiros locais, dos quais o diretor destaca o projeto “Tu Decides”, no âmbito do programa “Escolhas”, promovido pelo Núcleo Desportivo e Social (NDS), que é uma IPSS local.

Os diversos projetos que a escola desenvolve vão ao encontro dos objetivos gerais do projeto educativo. Entre as prioridades do PE, destaca-se a educação para os valores, para os direitos humanos e para a solidariedade. Essa filosofia está também patente na escolha dos patronos da biblioteca escolar, Aristides Sousa Mendes, e da escola, Carolina Beatriz Ângelo. Para além destas duas figuras, são destacados outros pensadores com o intuito de “valorizar a democracia, a fraternidade, a igualdade ou os direitos humanos”. Uma das estratégias para destacar essas personalidades está visível nas salas de aula, onde se podem ler frases da sua autoria que aludem aos valores supracitados.

As relações entre professores e alunos são consideradas boas, realçando que os alunos depois de saírem desta escola voltam com frequência para visitar os professores, incluindo os membros da direção, e os assistentes operacionais. A função dos assistentes operacionais merece realce ao ponto de o diretor os considerar os “primeiros confidentes dos alunos”. Devemos destacar que é promovido anualmente o “Dia do Antigo Aluno”. Nesse dia, os alunos que já deixaram a escola voltam para aí realizarem atividades desportivas e de confraternização. Vêm alunos que ainda estudam, mas também comparecem ex-alunos que já concluíram os cursos superiores e que já estão inseridos no mercado de trabalho.

A relação entre a escola/professores e os pais/encarregados de educação também é considerada boa. O diretor sustenta essa opinião pelos resultados da avaliação interna, em que os professores, em geral, e os diretores de turma, em particular, são avaliados “duma forma positiva e muito favorável”. Acrescenta, ainda, que nos treze anos de existência da escola, as reclamações foram praticamente

inexistentes (1 reclamação em relação aos resultados da avaliação sumativa do 3.º período).

As relações entre professores são consideradas muito cordiais. A escola promove essa boa relação, através de convívios no início do ano, no São Martinho, no Natal e no fim do ano letivo. De igual forma, a direção implica os departamentos na escolha do respetivo coordenador como forma de promover o espírito de grupo.

Depois de alguns anos em que não houve abandono escolar, no ano letivo 2011-2012 houve o abandono 4 ou 5 de alunos de etnia cigana.

O diretor do AECBA afirma que as relações entre alunos são boas, embora realce que numa organização com mais de 300 alunos, “há sempre pequenas quezílias, pequenas questões”, pelo que os conflitos escolares são naturais. Por outro lado, reconhece que a idade dos alunos que frequentam a escola é propícia à eclosão de conflitos, uma vez que estes procuram o seu espaço, procuram afirmar a sua personalidade e a sua maneira de ser e de estar. Assegura, ainda, que os conflitos na EBCBA são pouco frequentes, “próprios da idade” e, normalmente, pouco graves. Reconhece que, por vezes, os alunos se insultam, se agridem e troçam/gozam com os colegas.

Na opinião do diretor do AECBA, os conflitos ocorrem principalmente na sala de aula e no campo de jogos. O intervalo é considerado o momento em que os conflitos são mais frequentes. Os conflitos ao longo dos últimos anos têm-se mantido da mesma forma, sem “grandes alterações”.

O diretor reconhece a existência de alguma indisciplina na EBCBA. Contudo, divide a responsabilidade dessa indisciplina por professores, alunos e encarregados de educação. Salaria que alguns professores não conseguem fazer-se respeitar e que alguns alunos que são disciplinados com um determinado professor não o são com outro. O diretor realça também que os alunos atualmente são “menos conhecedores das regras” e que “não respeitam tanto a autoridade do professor”. Por outro lado, julga que os pais e encarregados de educação se sentem, de alguma forma, desresponsabilizados da educação dos filhos.

Foi referido que não há casos de *bullying* na EBCBA. Contudo, o diretor reconhece a existência de alguns casos que se aproximam desse quadro, mas que por serem precocemente “atalhados” não adquiriram esse grau de gravidade. Em relação ao *cyberbullying*, refere que se trata de situações de difícil identificação, embora já tenham sido detetados alguns casos. Admite, assim, que talvez tivesse passado demasiado tempo desde o seu início até ao momento em que foram descobertos. Essas situações parecem resolvidas, mas podem “estar em águas mornas” e voltarem novamente.

Dada a natureza dos conflitos que os alunos têm tido na EBCBA, estes não os influenciam negativamente. Pelo contrário, os alunos “sentem que estão protegidos” e “estão à vontade”, sendo influenciados positivamente pelo bom ambiente que reina na escola.

Nos casos de conflitos menos graves, a intervenção dos professores, do diretor de turma e dos assistentes operacionais é essencial, sendo que apenas os casos mais graves chegam à direção do agrupamento. De acordo com o diretor, há na EBCBA dois ou três procedimentos disciplinares por ano letivo. Referiu, ainda, que o final do ano letivo é o período em que há mais procedimentos disciplinares. As sanções são normalmente corretivas, mas também já se verificou a aplicação de medidas sancionatórias. No ano letivo 2011-2012, houve dois procedimentos disciplinares. Um deles deu origem à medida de “atividades de integração na escola”, enquanto no outro houve aplicação da medida de “suspensão” por dois dias.

Alguns alunos intervêm de forma pacificadora quando há conflitos entre os colegas. Todavia, o diretor do AECBA também reconheceu que há alguns alunos que incentivam os colegas a prolongar esses conflitos, incitando mesmo à violência. Contudo, e até ao momento da investigação, não é reconhecida a necessidade de um gabinete de gestão de conflitos, dado que os alunos aprendem a resolver conflitos com o diretor de turma, nomeadamente nas aulas de Formação Cívica. Por vezes, são convidadas entidades externas para dinamizar ações ao nível da segurança ou de comportamentos de risco. A vertente dos valores humanos também é trabalhada nesses moldes. Assim, a escola tem promovido ações de formação tanto para alunos como para professores. Por outro lado, tem estabelecido parcerias com outras instituições, entre as quais destacou a Cáritas e o NDS, entidade promotora do projeto “Tu Decides”, enquadrado no programa “Escolhas”.

O diretor mostrou-se crítico em relação às orientações do Ministério da Educação, principalmente por as diretrizes mudarem com demasiada frequência. Como exemplo dessa inconstância foi referido o estatuto do aluno. Assim, de um ano para o outro as regras mudam o que não ajuda na organização da escola. O estatuto do aluno não é visto como um instrumento que permite a resolução imediata dos conflitos. Pelo contrário, percecionam-se mais pontos fracos do que fortes e crê-se que este diploma devia ser menos burocrático. Por outro lado, o diretor considera que o estatuto devia prever uma “maior responsabilização do encarregado de educação”. A atuação da escola em termos disciplinares fica muito restringida ao estatuto do aluno, estando a autonomia da escola para a implementação de medidas alternativas de resolução de conflitos muito limitada. Todavia, o diretor admite alguma autonomia na gestão dos recursos disponíveis, mas sente-se limitado na mobilização de novos

recursos. A falta de poder para fazer cumprir determinados deveres, principalmente no que respeita aos encarregados de educação é também vista como um entrave a um melhor controlo disciplinar. Apesar de todas as limitações, que levam o diretor a reclamar mais autonomia, não vê necessidade de implementar medidas alternativas para a resolução de conflitos.

3. Síntese da interpretação dos dados

Com este estudo pretendemos perceber a forma como os alunos da EBCBA veem os conflitos escolares, quais as suas reações perante os mesmos e as estratégias encontradas para os resolver. Os questionários permitiram-nos obter informações valiosas. Por outro lado, a entrevista ao diretor mostrou-nos uma visão que, apesar de algumas diferenças, no essencial, corrobora a perspetiva dos alunos inquiridos.

Os alunos inquiridos, cujas idades variam entre os 12 e os 18 anos, frequentaram, na sua maioria, no ano letivo 2011-2012, os 7.º, 8.º ou 9.º anos de escolaridade. Um pequeno grupo (6 alunos) frequentou, nesse ano letivo, o 2.º ano do CEF – Curso de Eletricidade e Energia. A amostra mostrou-se homogénea, na sua distribuição por sexos (51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino). Verificou-se também que uma grande parte dos alunos inquiridos ainda não tinha sido alvo de retenção ao longo da sua escolaridade, havendo no entanto alguns alunos com idade bastante superior ao que seria expectável, uma vez que 13 alunos apresentam idade superior a 16 anos. No que concerne ao tipo de família dos alunos, constatámos que 83% dos alunos vivem com ambos os pais, o que denota uma predominância das famílias ditas tradicionais. Pudemos também concluir que os alunos inquiridos frequentaram esta escola ao longo da sua escolaridade no ensino básico, dado que apenas dois alunos do 7.º Ano frequentavam a escola há menos tempo do que seria previsível (1-2 anos em vez de 3-4 anos).

De acordo com a informação recolhida na entrevista com o diretor tem havido poucos casos de abandono escolar, limitados a alunos de etnia cigana, para o que também terá contribuído a opção da escola em oferecer cursos de educação e formação, que canalizam os alunos com um percurso escolar mais irregular e em risco de abandono para um percurso formativo diferente. De realçar que estes cursos, para além do potencial positivo para os alunos, apresentam-se também como uma fonte de recursos financeiros adicionais, que segundo o diretor do agrupamento em muito contribui para a sustentabilidade financeira da escola.

A relação dos alunos inquiridos com a escola parece-nos ser positiva, dado que 85% destes alunos afirmaram gostar da escola. Verificámos, no entanto que a percentagem de raparigas que afirmaram gostar da escola é bastante mais alta. De realçar também que apenas no grupo da turma CEF os alunos responderam maioritariamente que não gostam da escola. As razões apontadas para justificar a sua opção foram variadas. Em relação aos alunos que indicaram que não gostam da escola não foi possível categorizar as respostas. Dos alunos que afirmaram gostar da sua escola, mais de 50% fundamentaram a sua escolha nas condições da escola, que consideram boas.

Estes dados são confirmados pelo diretor quando considera que os alunos gostam de andar na escola, verificando-se mesmo que depois de saírem da escola, eles voltam com alguma frequência para visitar professores e funcionários.

No que diz respeito à disciplina, a maioria dos alunos inquiridos consideram-na rigorosa, sendo, o sentido das respostas bastante uniforme na análise por sexo e por ano de escolaridade dos inquiridos.

Os alunos inquiridos (85%) reconhecem a existência de problemas entre alunos na escola. No que concerne à evolução desses problemas, uma grande percentagem dos alunos consideraram que esses problemas se têm mantido da mesma forma ou têm vindo a diminuir. A análise dos dados por sexo revelou pequenas oscilações. Por ano de escolaridade, verificaram-se algumas diferenças, sendo que apenas no 7.º Ano e no 8.º Ano se confirma o padrão de respostas geral.

O diretor também reconhece a existência de problemas entre alunos, porém considera-os normais para a idade, fazendo parte do desenvolvimento deles. À semelhança do que foi afirmado pela maioria dos alunos, também o diretor considera que os problemas se têm mantido da mesma forma, “sem grandes alterações”.

No que diz respeito à existência de problemas entre alunos e professores, menos de 50% dos inquiridos responderam afirmativamente, sendo que a maioria desses alunos afirmaram que esses problemas se mantiveram da mesma forma ou têm vindo a diminuir. Comparando os dados por sexo, verificamos que, embora com diferenças escassas, a maioria dos alunos do sexo masculino reconhece a existência de problemas entre alunos e professores, enquanto nos inquiridos do sexo feminino a tendência é contrária. A análise por ano de escolaridade não confirma o padrão geral, sendo as respostas afirmativas maioritárias no 7.º Ano e na turma CEF e minoritárias nos 8.º e 9.º anos.

Os alunos inquiridos responderam de forma maioritária que não há problemas entre alunos e funcionários, embora a percentagem de alunas que responderam nesse sentido seja significativamente mais alta do que no grupo dos rapazes. A análise por

ano de escolaridade confirma a tendência geral, com exceção da turma CEF. Dos alunos que afirmaram que existem problemas entre alunos e funcionários, uma grande parte consideram que esses problemas se têm mantido da mesma forma ou têm vindo a diminuir.

A parte III do questionário foi dedicada aos conflitos existentes na escola, de modo a saber qual a percepção que os alunos têm em relação a esses conflitos.

Os alunos inquiridos responderam maioritariamente que os alunos “nem sempre” respeitam os colegas. A opção “nem sempre” obteve 86% das respostas. Contudo, verificaram-se ligeiras diferenças entre sexos, sendo que 91% dos inquiridos do sexo masculino deu essa resposta, enquanto a percentagem no sexo feminino se situou em 81%. De igual forma, verificaram-se diferenças nas respostas por ano de escolaridade, destacando-se com percentagens de resposta “nem sempre” os 8.º e 9.º anos, com percentagens acima de 90%. Relativamente aos problemas identificados, 83% dos alunos inquiridos referiram o “gozo”, 53% mencionaram os “insultos” e 29% disseram que há ameaças. Verificamos, assim, que as agressões verbais se destacam. O diretor reconhece a existência de insultos, do gozo/troça e de agressões físicas, embora, na sua opinião, os casos sejam raros. Verificámos que a percentagem de alunos que reconhece a existência de agressões físicas e de roubos também é significativa, cerca de 20%. A situação menos referida, com 11%, foi o “estragar o material”. Vistos os dados por sexo, assistimos a algumas semelhanças, dado que tanto rapazes como raparigas destacam o gozo e os insultos. Porém, os rapazes percecionam mais situações de conflito e, aparentemente de maior gravidade, ou seja de agressões, roubos ou estragos de material. Em relação à percepção dos alunos, de acordo com o ano de escolaridade, constatamos um padrão de resposta bastante semelhante em todos os anos, embora haja que destacar a turma CEF, cujos alunos percecionam mais conflitos.

Quisemos também saber se os alunos respeitam os professores. A resposta “nem sempre” foi dada por 58% dos alunos inquiridos. Apesar de ser uma percentagem mais baixa relativamente ao respeito percecionado entre alunos, parecemos contudo um pouco elevada, se tivermos em consideração que o diretor afirmou na entrevista que a autoridade do professor ainda é uma realidade. Contudo, o diretor reconhece a existência de casos de indisciplina na escola. Nesta questão, as diferenças por sexo são muito subtis. Na análise por ano de escolaridade, verificámos que apenas os inquiridos do 9.º Ano responderam maioritariamente que os alunos respeitam os professores. A turma CEF destacou-se com 80% de alunos a responderem “nem sempre” ou seja 5 dos 6 respondentes deram essa resposta. No que concerne às formas de desrespeito pelos professores, destacou-se o gozo,

referido por 78% dos alunos que responderam “nem sempre”, ou seja 45% do total de alunos da amostra admitiu que os alunos gozam com os professores. Os insultos também são destacados, no total, por 26% dos alunos inquiridos. Com menores percentagens, surgem as ameaças (6%) e as agressões (4%). As respostas por sexo foram semelhantes, divergindo bastante ao nível da perceção de ameaças que quase não são percebidas pelas raparigas (2%), mas que 11% dos rapazes admitem. Analisadas as respostas por ano de escolaridade, constatamos um padrão muito semelhante nos 7.º, 8.º e 9.º anos, em que apenas visualizamos uma diferença significativa ao nível dos insultos que os alunos do 8.º Ano não percecionam. Mais uma vez, a turma CEF apresenta um padrão de respostas próprio, destacando, percentualmente, mais situações.

O desrespeito pelos funcionários situa-se em níveis semelhantes ao percecionado em relação aos professores. Assim, 52% dos inquiridos afirmaram que os funcionários nem sempre são respeitados. Apesar de haver uma diferença na tendência entre rapazes e raparigas, percentualmente, as taxas diferem pouco. Ou seja, 48% das raparigas e 56% dos rapazes reconhecem que os alunos nem sempre respeitam os funcionários. As respostas por ano de escolaridade mostraram-se semelhantes no 7.º Ano e no 9.º Ano, com tendência para a resposta “sim” e no 8.º Ano e na turma CEF com tendência para resposta “nem sempre”. Relativamente ao tipo de situações enquadradas na falta de respeito dos alunos para com os funcionários, verificamos à semelhança das atitudes para com os professores que os alunos percecionam mais a existência de gozo (33% do total da amostra) e de insultos (14% do total da amostra). As ameaças e as agressões com 5% e 6%, respetivamente, também são percecionadas. A análise por sexo dos inquiridos mostrou que os rapazes percecionam mais situações de desrespeito pelos funcionários, contudo, curiosamente, as raparigas mencionaram mais as agressões do que os rapazes. Lendo os resultados, por ano de escolaridade, verificamos um padrão parecido, embora as agressões sejam percecionadas de forma diferente. Assim, apenas os alunos do 7.º Ano e da turma CEF mencionaram a existência de agressões de alunos a funcionários.

Também questionámos os alunos acerca do respeito que os professores têm pelos alunos e verificámos que 76% dos inquiridos consideram que os professores respeitam os alunos, sendo a percentagem no grupo das raparigas ligeiramente superior ao grupo dos rapazes. Por ano de escolaridade, verificámos que os alunos da turma CEF respondem em contrário aos restantes anos, sendo que 67% afirmam que os professores nem sempre respeitam os alunos. As situações mais referidas são o gozo (16%) e os insultos (15%), mas também as agressões e as ameaças são

mencionadas, ambas por 5% dos inquiridos. Os alunos de ambos os sexos destacaram o gozo e os insultos, contudo os rapazes referiram todas as situações apresentadas, enquanto as raparigas não mencionaram nem as ameaças nem as agressões. Conseguimos ver um padrão comum a todos os anos de escolaridade, embora com algumas diferenças percentuais e com a turma CEF a referir, percentualmente, mais situações.

No que concerne ao respeito dos funcionários pelos alunos, verificámos que apenas 21% referiram que os funcionários nem sempre respeitam os alunos, não se verificando diferenças significativas de acordo com o sexo dos inquiridos. Quanto ao ano de escolaridade, distinguimos algumas diferenças percentuais ao nível dos alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos, sendo que a percentagem de alunos do 8.º Ano que percecionam falta de respeito dos funcionários pelos alunos é muito mais elevada – 35%. A turma CEF divide-se de forma equitativa pelas duas opções. O gozo, os insultos e as ameaças foram mencionados por cerca de 10% dos inquiridos, enquanto apenas 1% dos alunos inquiridos mencionou as agressões. Analisando os dados por sexo, podemos constatar que os rapazes percecionam mais situações de desrespeito, mencionando todas as situações apresentadas com ênfase nas ameaças, nos insultos e no gozo, enquanto as raparigas só mencionaram os insultos e o gozo. As respostas por ano de escolaridade são semelhantes em relação às agressões e ao gozo. Em relação às ameaças e aos insultos as respostas são muito díspares. A turma CEF mantém um padrão próprio.

Reportando-nos aos conflitos entre alunos obtivemos informações relativas às ameaças. Os alunos inquiridos confirmaram a existência de alunos que ameaçam os colegas. Assim, 78% dos inquiridos já percecionaram ameaças entre alunos. O teor das respostas foi semelhante nos inquiridos de ambos os sexos. De igual forma, também não se verificaram diferenças significativas de acordo com o ano de escolaridade, uma vez que em todos os anos as respostas afirmativas foram superiores a 70%. Resumindo, verificamos que 22% dos alunos disseram que não há alunos que ameaçam os colegas; 27% que há poucos; 36% que há alguns e 15% que há muitos. Podemos, assim, concluir que as ameaças entre colegas são uma realidade. A perceção dos alunos dos dois sexos é diferente. Assim, as raparigas percecionam substancialmente menos ameaças do que os rapazes. Em relação ao ano de escolaridade, não há uma tendência definida. Contudo, os alunos da turma CEF percecionam, percentualmente, mais ameaças que os alunos dos outros anos. Relativamente aos locais onde ocorrem as ameaças, o recreio surge como o local onde são percecionadas mais ameaças, seguido dos corredores e do campo de jogos. Apesar de se verificarem algumas diferenças de acordo com o sexo dos inquiridos e

com o ano de escolaridade, consideramos que estas não são significativas, aproximando-se da tendência geral. As ameaças que os alunos percebem na escola são essencialmente feitas através de palavras ou com a ajuda de amigos, não se verificando diferenças significativas de acordo com o sexo ou ano de escolaridade dos inquiridos. Contudo, é de assinalar a grande percentagem de alunos da turma CEF que mencionou as ameaças com objetos.

Também podemos concluir que há alunos que insultam os colegas, dado que 84% dos inquiridos responderam nesse sentido, sendo as respostas de ambos os sexos e dos diferentes anos de escolaridade semelhantes. Contudo, a maioria dos alunos que reconhecem a existência de insultos afirmam que tal acontece poucas vezes, embora de forma mais acentuada nas raparigas. De igual forma, também a turma CEF responde em sentido contrário, afirmando maioritariamente que há muitos alunos que insultam os colegas. No total da amostra, aproximadamente 16% afirmam que não há insultos, quase 51% que há poucos alunos que insultam os colegas e cerca de 33% que há muitos alunos que insultam os colegas. Relativamente aos locais onde são percebidos os insultos, o recreio surge em primeiro lugar de forma destacada, seguido dos corredores e do campo de jogos. Devemos, contudo realçar, a percentagem de alunos que referiu a sala de aula (40%) e os balneários (39%). Tendo em conta o sexo dos inquiridos, verificamos algumas diferenças. Assim, apesar de a tendência geral ser semelhante, os rapazes destacam em segundo lugar o campo de jogos e as raparigas os corredores. Esta situação talvez possa relacionar-se com os locais onde os alunos passam mais os seus tempos livres. No que diz respeito ao ano de escolaridade, com exceção da turma CEF, com um padrão próprio, nos restantes anos a tendência é bastante semelhante.

Os alunos inquiridos percebem a existência de alunos que agredem fisicamente os colegas. No geral, responderam dessa forma 55% dos inquiridos, embora a percentagem nos rapazes seja um pouco superior. A percentagem de alunos que percebem essas agressões é semelhante (cerca de 50%) nos 8.º, 9.º anos e na turma CEF. Contudo, 62% dos alunos do 7.º Ano referiram que há alunos que agredem fisicamente os colegas. Esta tendência verifica-se também relativamente à frequência das agressões, dado que 25% dos alunos que mencionaram a existência de agressões físicas referiram que tal acontece muitas vezes, enquanto no geral da amostra essa percentagem se situou em 15%. Ainda em relação à frequência dessas agressões, apenas 3% das raparigas apontam que as agressões físicas acontecem muitas vezes, sendo que esse tipo de resposta foi dado por 28% dos rapazes. No que diz respeito aos locais onde são percebidas agressões físicas, mais uma vez o recreio surge como local destacado. Os rapazes referem mais locais onde há

agressões físicas do que as raparigas. Por outro lado, os rapazes percecionam de forma significativa como locais onde há agressões físicas o campo de jogos (69%), os balneários (52%), os corredores (48%), a sala de aula (45%) e as escadas (45%). No que concerne ao grupo do sexo feminino, destacam-se os corredores (31%), o campo de jogos (28%) e as escadas (22%). A análise por ano de escolaridade não mostra diferenças significativas, apesar de os alunos da turma CEF indicarem mais locais e com um padrão diferente dos restantes anos de escolaridade.

Existe a percepção de que há alunos que gozam com os colegas, sendo que a percentagem de raparigas que já percecionou gozo entre colegas é superior em relação aos rapazes. A percepção de gozo entre colegas é semelhante em todos os anos. No que concerne à frequência de situações de gozo, verificamos que 10% dos inquiridos não percecionaram situações de gozo, 40% consideram que o gozo é pouco frequente e 50% dos inquiridos afirmam que as situações de gozo acontecem muitas vezes. Apesar de terem reconhecido de forma mais afinçada as situações de gozo, as raparigas, relativamente à frequência dessas situações, apresentam uma menor percentagem de respostas “muitas vezes”. Por ano de escolaridade, não é possível estabelecer um padrão, embora, com exceção do 8.º Ano, se tenha verificado que os alunos consideram, maioritariamente, que as situações de gozo acontecem muitas vezes. O recreio é o local mais assinalado em relação às situações de gozo, seguido do campo de jogos, dos corredores e da sala de aula, havendo, no entanto, ligeiras diferenças de acordo com o sexo e o ano de escolaridade dos inquiridos. O grupo de alunos da turma CEF apresenta um padrão diferente dos restantes alunos, uma vez que, percentualmente, todos os locais são mais referidos.

A percepção dos alunos no que se refere à existência de alunos que estragam de propósito o material dos colegas não é muito definida, uma vez que as respostas afirmativas e negativas se equiparam no geral e também por sexo. Já no que se refere às respostas por ano de escolaridade, verificamos diferenças significativas, sendo que os alunos do 7.º Ano e os alunos da turma CEF são os que mais percecionam esse tipo de situações. No geral, verificamos que 50% dos alunos não percecionam a existência de alunos que estragam o material dos colegas, 40% afirmam que tal acontece poucas vezes e 10% referem que esse tipo de situação acontece muitas vezes. Apenas os alunos do 7.º Ano e da turma CEF afirmam que essas situações acontecem muitas vezes, com 33% e 25% de respostas nesse sentido, respetivamente. O local onde são percecionados mais estragos de material é a sala de aula, seguido do recreio e dos corredores. A análise por sexo e por ano de escolaridade confirma esta tendência. Todavia, verificam-se algumas diferenças significativas em relação aos outros locais identificados. Sendo as percentagens

obtidas no grupo dos rapazes, da turma CEF e dos alunos do 7.º Ano substancialmente mais elevadas, em todas as opções.

Os alunos inquiridos têm a percepção de que há roubos na escola. A percentagem de alunos com essa percepção é de 67%. Os grupos do sexo masculino, do 7.º Ano e da turma CEF apresentam percentagens mais altas em relação a essa situação. Relativamente aos roubos, 33% dos alunos não percecionam a sua existência, 25% referem o roubo de material escolar, 35% de dinheiro e 45% de objetos pessoais. Os alunos do 7.º Ano percecionam mais o roubo de dinheiro, enquanto os alunos dos 8.º e 9.º anos destacaram o roubo de material escolar. No que se refere à turma CEF, tem um padrão diferente, percecionando muito todas as situações apresentadas.

Em suma, podemos concluir pela existência de ameaças (78%), insultos (84%), agressões físicas (55%), gozo (89%), estrago de material (50%) e de roubos (67%). De um modo geral, verificamos que os locais sem supervisão são os mais propícios ao surgimento de conflitos entre alunos. Assim, o recreio, os corredores, o campo de jogos, as escadas e os balneários são referidos por grandes percentagens de alunos. Porém, a sala de aula é apontada como o local em que ocorrem mais estragos de material. Julgamos também de destacar o facto de os insultos e o gozo, segundo os alunos, ocorrerem com frequência na sala de aula. Por outro lado, o diretor reconhece a sala de aula e o campo de jogos como os locais onde ocorrem mais conflitos.

Verificámos diferenças por sexo, podendo concluir que, de um modo geral, os jovens do sexo masculino e os alunos da turma CEF percecionam mais situações de conflito.

O *bullying*, as agressões, as ameaças e os roubos são as situações que os alunos inquiridos consideram mais graves. A análise por sexo e por ano de escolaridade mostra apenas pequenas diferenças.

Na opinião dos alunos, os principais motivos para a existência de conflitos entre alunos são: a vingança, a inveja e o “querer ser melhor”. Verificam-se também neste campo ligeiras diferenças de acordo com o sexo e o ano de escolaridade dos inquiridos.

No que concerne às razões para os conflitos entre professores e alunos, foram destacadas a falta de respeito e o “querer chamar à atenção”, embora as restantes opções com cerca de 20% de respostas também mereçam algum destaque. Com exceção da turma CEF, podemos observar um padrão comum a ambos os sexos e aos vários anos de escolaridade. Neste campo, o diretor do agrupamento distribui a responsabilidade dos comportamentos indisciplinados por alunos, pais e professores.

Para a existência de conflitos entre alunos e funcionários, os alunos inquiridos destacam a falta de respeito, “o querer chamar à atenção” e o incumprimento de regras. As restantes opções também foram apontadas, mas com percentagens de respostas inferiores a 20%. Em relação às três opções mais mencionadas, não se verificam diferenças significativas de acordo com o sexo dos inquiridos. No que respeita ao ano de escolaridade, para além de um padrão próprio da turma CEF, verificam-se também algumas diferenças.

Uma grande parte dos alunos inquiridos (64%) referiu já ter tido conflitos com os colegas, sendo que os inquiridos do sexo masculino apresentaram uma maior percentagem (68%) do que os do sexo feminino (59%). Verificou-se uma tendência clara para o “sim” em todos os anos com exceção do grupo do 8.º Ano, que respondeu em sentido contrário. Para resolver esses conflitos, os alunos inquiridos apontaram para várias soluções. Contudo, devemos destacar que 41% recorreram a um amigo e 36% optaram por uma solução agressiva (bater). Destaca-se, ainda, o recurso ao diretor de turma, em maior escala ao nível do 7.º Ano (1.ª opção) e dos inquiridos do sexo feminino (2.ª opção). Apenas 37% dos alunos que afirmaram já ter tido conflitos na escola, referiram que esses conflitos tiveram influência na sua vida escolar. Esta influência é mais acentuada ao nível do 7.º Ano (51%), dos alunos da turma CEF (50%) e dos inquiridos do sexo feminino (41%). Ainda ao nível da influência dos conflitos escolares, uma grande parte (54%) referiram que ficaram sem vontade de ir à escola, distribuindo-se as outras respostas pelas restantes opções. Todavia, registam-se diferenças significativas de acordo com o sexo dos inquiridos. Enquanto os rapazes reconheceram que ficaram mais agressivos com os seus colegas (62%) ou que tiveram medo ou ficaram mesmo sem vontade de ir à escola (46% em ambas as situações), as raparigas destacaram em primeiro lugar que ficaram sem vontade de ir à escola (62%), que ficaram sem vontade de estudar (23%) ou que ficaram dececionadas com os colegas (23%). Por ano de escolaridade, não é possível estabelecer um padrão, dado que em cada ano as respostas são diferentes.

Aproximadamente metade dos alunos inquiridos (48%) referiram já ter sido vítimas de insultos na escola, destacando-se o grupo dos rapazes (51%), os alunos da turma CEF (67%) e os alunos do 7.º Ano (56%). Em contrapartida, apenas 22% dos alunos do 8.º Ano referiram que já foram insultados. Os locais mais referidos em relação à ocorrência de insultos foram o recreio (87%), os corredores (55%) e a sala de aula (45%). Embora com ligeiras diferenças percentuais este padrão ajusta-se a rapazes e a raparigas, bem como a todos os anos com exceção da turma CEF, que curiosamente destaca o bar (100%) e os restantes locais por igual (75%). Perante situações de insulto, 47% dos alunos referiram que não fizeram nada. Com referências

entre 15% e 19% surgem as opções “disse a alguém”, “bati-lhe”, “disse a um amigo” e “disse ao diretor de turma”. Podemos observar duas grandes diferenças de acordo com o sexo dos inquiridos. Assim, apenas os inquiridos do sexo masculino (34%) recorreram à agressão. Por outro lado, enquanto apenas 10% dos rapazes recorreram ao diretor de turma, 21% das raparigas tomaram essa atitude. Cada ano de escolaridade apresenta um padrão próprio de respostas, embora os padrões do 7.º e 8.º anos tenham algumas semelhanças.

Alguns dos alunos inquiridos (26%) já foram vítimas de ameaças na escola. Os inquiridos do sexo masculino, com 39% de referências, da turma CEF, com 50% de referências, e do 7.º Ano, com 35% de referências, são os grupos que mais ameaças sofreram. Em contrapartida, apenas 13% das raparigas e 9% dos alunos inquiridos do 8.º Ano mencionaram que já foram vítimas de ameaças. Em relação à frequência das ameaças, constatamos que 74% dos inquiridos nunca foram ameaçados, 22% foram ameaçados poucas vezes e 4% foram ameaçados muitas vezes. A análise por sexo e ano de escolaridade confirma esta tendência geral, embora os inquiridos da turma CEF e do 7.º Ano apresentem maiores percentagens de respostas “muitas vezes” (17% e 8% do total, respetivamente). O recreio (86%), os corredores (45%) e o campo de jogos e a sala de aula, com 41% de referências, são os locais onde há mais ameaças. Os rapazes indicaram muitos locais, com percentagens altas para o recreio (82%), corredores e campos de jogos (55%), sala de aula (50%) e balneários (41%). Por seu lado, todas as raparigas que já foram vítimas de ameaças indicaram o recreio e indicaram em menor escala (14%) a sala de aula, o bar, os balneários e os corredores. Os alunos da turma CEF que já foram vítimas de ameaças indicaram todos os locais. Os alunos do 8.º Ano apenas indicaram o recreio. As ameaças foram feitas, essencialmente por palavras (93%), com a ajuda de amigos (31%), por mensagens de telemóvel (24%) e com objetos (21%). A reação dos alunos ameaçados foi variada, todavia destaca-se que 52% não fizeram nada, 41% disseram a alguém, 31% bateram e 17% pediram ajuda a um amigo. Porém, rapazes e raparigas reagiram de forma diferente. As raparigas privilegiaram a ajuda de alguém, enquanto os rapazes privilegiaram uma atitude individual: passiva (“não fiz nada” - 59%) ou agressiva (“bati-lhe” - 36%).

As agressões físicas na escola foram referidas por 12% dos alunos. Contudo, a maior parte desses alunos são do sexo masculino (11 em 13). Destacam-se também os alunos do 7.º Ano (12%) e da turma CEF (83%). Apenas 2 alunos, ambos da turma CEF, ou seja do sexo masculino, referiram que já foram agredidos muitas vezes. As agressões mencionadas aconteceram principalmente no recreio (77%), mas o campo de jogos (62%), a sala de aula (46%) e o trajeto casa-escola (46%) também

mereceram destaque. No caso das agressões, a principal reação dos alunos foi passiva (“não fiz nada” - 54%). Por outro lado, a atitude agressiva com 46% de referências também merece destaque. Destaca-se, ainda, que as duas raparigas que já foram vítimas de agressões pediram ajuda a um amigo.

O gozo por parte de colegas foi admitido por 34% dos alunos inquiridos, sendo a percentagem nos rapazes de 40% e nas raparigas de apenas 28%. Os inquiridos da turma CEF destacam-se com uma percentagem mais alta, ou seja, praticamente o dobro dos alunos dos restantes anos. 55% dos alunos que afirmaram ter sido vítimas de gozo, referiram que tal aconteceu poucas vezes. Verificam-se ligeiras diferenças por sexo. Por ano de escolaridade, a turma CEF, com 50%, e o grupo do 7.º Ano, com 56%, distinguem-se da tendência geral, afirmando mais que as situações de gozo ocorreram muitas vezes. Os locais mais indicados relativamente a situações de gozo foram: o recreio (84%), a sala de aula (58%) e os corredores e o campo de jogos (45%). A maior parte dos alunos vítimas de gozo não fez nada (53%), sendo que 24% bateram no colega que os gozou, 21% pediram ajuda a um amigo e 18% disseram a alguém. Destaca-se, ainda, o papel do diretor de turma ao qual recorreram 13% dos alunos que foram alvo de gozo. De referir que a solução agressiva (bater) é muito mais utilizada pelos rapazes.

Relativamente aos estragos de material, apenas 20% dos alunos referiram que já houve algum colega que lhe estragou o material de propósito, sendo a percentagem nos rapazes de 30% e nas raparigas de 9%. Na turma CEF, a percentagem de alunos vítimas desse tipo de ação é muito alta (67%). Contudo, desses alunos uma grande parte (67%) refere que essa situação ocorreu poucas vezes, sendo que responderam dessa forma 53% dos rapazes e a totalidade das raparigas. Os alunos dos 8.º e 9.º anos afirmaram que tal aconteceu poucas vezes, enquanto os do 7.º Ano e da turma CEF se dividiram (50%) pelas duas opções. Contrariamente a outras situações anteriormente referidas, o local mais indicado para os estragos de material foi a sala de aula (95%), seguindo-se os corredores e o recreio referidos por 27% dos alunos. Perante estas situações, 50% dos alunos referiram que não fizeram nada e igual percentagem afirmaram ter batido no “agressor”, sendo, todavia, de referir que apenas os rapazes usaram essa estratégia.

Os roubos foram referidos por 25% dos inquiridos, sendo a percentagem nos rapazes mais alta. De igual forma, os alunos da turma CEF (67%) e do 7.º Ano (29%) afirmaram de forma mais vincada que já foram vítimas de roubos. 61% dos alunos que já foram vítimas de roubos referiram que lhe furtaram objetos pessoais, 31% que lhe roubaram dinheiro e 14% que lhe furtaram material escolar. Em relação à reação perante esses atos, 36% dos alunos [(todos rapazes (56%)] resolveram bater.

Também 36% desses alunos optaram por dizer ao diretor de turma, sendo que 80% das raparigas afirmaram ter agido dessa forma. Dizer a alguém e não fazer nada foi referido por 29% dos alunos que já foram vítimas de roubos na escola.

Dos alunos inquiridos, 13% referiram que já foram vítimas de *bullying* na escola. Todavia, a percentagem de rapazes que afirmaram já ter sido vítimas de *bullying* (16%) é substancialmente superior à das raparigas (9%). Por ano de escolaridade, destacamos a turma CEF com 33% de respostas afirmativas. Em sentido contrário, temos o 8.º Ano com apenas 4% de casos. Estes alunos referiram que foram insultados de forma continuada (93%), enquanto as ameaças e as agressões de forma continuada foram referidas por 14% desses inquiridos, sendo todos rapazes.

Apenas 5% dos inquiridos referiram já ter sido vítimas de *cyberbullying*, com percentagens semelhantes entre rapazes e raparigas. Destaca-se a turma CEF, em que 17% dos alunos inquiridos afirmaram já ter sido vítimas de *cyberbullying*. Estes alunos mencionaram de forma idêntica as ameaças e os insultos de forma continuada através de mensagens e através da internet.

Apesar do reduzido número de alunos que afirmaram já terem sido vítimas de *bullying* ou *cyberbullying*, uma grande percentagem dos inquiridos, 43%, afirmaram conhecer colegas que já foram vítimas desse tipo de agressões.

A opinião do diretor em relação ao *bullying* e ao *cyberbullying* não é totalmente coincidente com a opinião dos alunos. Por um lado, não reconhece a existência de situações de *bullying*, mas apenas de situações que se aproximam desse tipo de conduta. O diretor afirma que se não tivessem sido tomadas medidas poderiam ter ocorrido situações de *bullying*. Por outro lado, reconhece a existência de situações de *cyberbullying*.

Os alunos inquiridos quando têm algum conflito na escola optam principalmente por contar a colegas da escola (49%). Em segundo lugar, contam à mãe ou a um amigo que não frequenta a escola (21%). Em seguida, surge o recurso ao diretor de turma, referido por 14% dos inquiridos. O papel do diretor de turma foi também destacado pelo diretor do AECBA. Porém, não se confirma o papel dos assistentes operacionais que o diretor apelida de “confidentes dos alunos”, uma vez que apenas 4% dos alunos afirmaram que contam em primeiro aos funcionários.

A forma de resolver os conflitos apontada pelos alunos corrobora, em parte, os dados obtidos com a questão anterior. O recurso a um colega da escola é assinalado por 50% dos inquiridos, mas 41% desses alunos afirmaram que resolvem os conflitos sozinhos. 21% dos alunos inquiridos recorrem à ajuda do pai ou da mãe e 20% recorrem ao diretor de turma. Destacamos que a percentagem de rapazes que

resolvem os conflitos sozinhos é substancialmente superior à das raparigas (56% e 26% respetivamente). Neste aspeto, a opinião do diretor relativamente ao papel do diretor de turma parece confirmar-se, enquanto em relação ao papel dos funcionários a sua opinião apenas é validada por 5% dos alunos inquiridos.

Na posição de observador, 42% dos inquiridos afirmaram já ter sido testemunha de conflitos na escola. As percentagens são semelhantes em ambos os sexos, contudo, a turma CEF apresenta uma percentagem substancialmente superior aos restantes anos (67%). É de realçar que quase todos os alunos se envolveram de alguma forma na resolução desses conflitos. Assim, 30% dos inquiridos disseram a alguém e 81% ajudaram diretamente na resolução dos conflitos, o que denota alguma pré-disposição para a mediação de conflitos.

Pela análise dos dados, podemos concluir que os alunos aprendem a resolver conflitos na escola, dado que 74% dos alunos inquiridos responderam nesse sentido. Esta tendência é transversal a ambos os sexos e a todos os anos de escolaridade, embora com percentagens diferentes. Essa aprendizagem é realizada principalmente com o diretor de turma (62%), com os colegas (49%) e com outros professores (48%). O papel do diretor de turma é crucial, uma vez que as aulas de Formação Cívica são referidas como locais de aprendizagem da temática da resolução de conflitos por 83% os alunos inquiridos. As outras aulas também são indicadas por 29% desses alunos, enquanto as sessões e palestras recolhem a resposta de 13% dos inquiridos.

Os dados recolhidos junto dos alunos confirmam a posição do diretor quando afirma que os alunos aprendem a resolver conflitos com o diretor de turma, principalmente na aula de Formação Cívica. Deve-se também destacar que aos diretores de turma é atribuída mais uma hora para resolver problemas da turma. A escola, para além de uma estratégia global em torno da defesa dos direitos humanos, propicia, através de parcerias com entidades externas, ações de sensibilização no âmbito da temática dos conflitos.

Relativamente à eficácia na resolução de conflitos, a opção mais referida pelos alunos foi “com a ajuda do diretor de turma” (53%), o que revela mais uma vez a importância do diretor de turma na resolução de conflitos. De igual forma, a colaboração dos colegas também surge destacada, com 36% de referências. Verificamos também que há muitos alunos que preferem resolver os seus conflitos sozinhos (31%). Parece, contudo, existir algum entrave a uma maior participação do diretor de turma na resolução dos conflitos dos alunos, uma vez que muitos alunos que estiveram envolvidos em conflitos agiram principalmente sozinhos, de forma violenta ou recorreram a amigos ou colegas.

Apesar de os dados recolhidos pelos questionários apontarem para uma grande taxa de conflitos na escola, aparentemente esses conflitos não são graves, dado que não foi revelada muita influência na vida escolar dos alunos. Por outro lado, uma grande parte dos conflitos dos alunos é resolvida pelos próprios ou com a colaboração de colegas. A ajuda do diretor de turma assume também um papel destacado. Em sentido contrário, à ajuda de outros professores ou de funcionários não é atribuída muita importância. Assim, a quase totalidade dos conflitos existentes não dá origem a procedimentos disciplinares no âmbito do estatuto do aluno, uma vez que o diretor referiu que há apenas 2 a 3 desses procedimentos por ano letivo, sendo o 3.º período aquele em que mais se verificam esses processos.

Devemos também referir que o diretor não vê o estatuto do aluno como um verdadeiro instrumento na gestão de conflitos. O diretor considera esse documento demasiado burocrático, não dando margem de manobra à escola para atuar de forma eficaz junto dos alunos e ainda menos junto dos pais e encarregados de educação. Desta forma, apesar de reconhecer com algumas limitações a faculdade de gerir os recursos disponíveis, o diretor reclama não só mais autonomia, como também mais poder para a implementação das soluções mais adequadas ao contexto.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

Com a realização deste trabalho/investigação, aprofundámos o nosso conhecimento acerca do conflito, em geral, e do conflito escolar, em particular. Consciencializámo-nos da naturalidade deste fenómeno nas relações interpessoais e verificámos que é próprio da natureza humana. Assim o reconhecem pensadores de várias áreas, sejam da sociologia, da política ou da psicologia, entre outras. Estando na origem do conflito a divergência ou a incompatibilidade ao nível do «pensar» e do «agir», quanto maior for a diversidade de um determinado contexto, mais provável será a eclosão de conflitos. Ao longo deste trabalho, quando nos debruçámos sobre a realidade escolar, pudemos verificar que, atualmente no nosso sistema educativo, devido à massificação do ensino, ao alargamento da escolaridade obrigatória e à diversidade de alunos a vários níveis, estão criadas condições propícias para o surgimento de conflitos escolares.

Na preparação do projeto que orientou o nosso trabalho, descortinámos poucas investigações sobre esta temática que tenham sido realizadas em território português. Assim, a nossa investigação pretende acrescentar algo aos estudos já realizados. Decidimos, através de um estudo de caso, descobrir como esta temática é vista e vivida numa escola do concelho da Guarda. Para tal desiderato, analisámos os documentos orientadores do agrupamento, recorremos a inquéritos por questionário a alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos, bem como de uma turma de CEF, e realizámos uma entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento.

Neste contexto, numa reflexão final, foi nosso intuito dar resposta às perguntas que estabelecemos à partida para o nosso trabalho. Embora Rosa (2007) e Oliveira (2007) também abordem a perceção dos conflitos, ao nível de alunos do 4.º Ano, julgámos conveniente, nestas conclusões, salientar o estudo realizado por Silva (2011), em escolas dos Açores, em que o público-alvo e o questionário são similares, apesar de se restringir apenas a alunos do 9.º Ano.

De um modo geral, os alunos percecionam na escola, principalmente, a existência de problemas entre alunos, mas também de problemas entre alunos e professores e entre alunos e funcionários, embora nestes casos em menor grau. Os dados obtidos são semelhantes em relação ao estudo realizado em escolas açorianas. Assim, no nosso estudo, os alunos reconhecem a existência de problemas entre alunos (85%), enquanto nesse estudo são 84% os que reconhecem esses problemas; em relação aos problemas entre alunos e professores obtivemos respostas positivas de 44% dos inquiridos face a 37% no estudo de Silva; finalmente, no que diz respeito

aos problemas entre alunos e funcionários, verifica-se uma diferença significativa (36% no nosso estudo e 57% no de Silva). Os insultos, o gozo, as ameaças, as agressões físicas, os estragos de material e os roubos parecem existir no seio da escola onde decorreu o nosso estudo. Devemos referir, contudo, que o número de alunos que percecionam esses conflitos é, substancialmente, menor que o de alunos que já estiveram envolvidos neles.

O gozo foi a situação mais percecionada, tendo sido indicado por 89% dos alunos inquiridos. Os insultos foram referidos por 84% desses alunos, percentagem um pouco inferior ao estudo de Silva, em que 93% dos alunos os referiram. No que se refere à percentagem de alunos que indicaram as ameaças (78% na EBCBA e 62% nas escolas dos Açores) revelam-se algumas diferenças. Embora com percentagens bastante diferentes, em ambos os estudos, verificou-se que essas ameaças são principalmente feitas por palavras ou com a ajuda de amigos. Apesar de se terem verificados taxas de resposta mais baixas (18% e 12%, respetivamente), as ameaças com objetos devem constituir uma preocupação. Em relação aos roubos, estes são percecionados por 67% dos alunos inquiridos, verificando-se, neste caso, uma percentagem similar à do estudo em escolas do Açores (74%). Os alunos de ambos os estudos referem, sequencialmente, o roubo de objetos pessoais, de dinheiro e de material escolar. Os alunos inquiridos no nosso estudo indicaram em menor grau as agressões físicas (55%) do que os alunos do estudo em escolas dos Açores (74%). Por fim, estragar o material dos colegas de propósito é também uma realidade. Assim, esta situação foi referida por 50% dos alunos inquiridos no nosso estudo e por 58% no estudo de Silva.

Com exceção dos estragos de material, em que, no nosso estudo, a sala de aula é a mais referida, o local mais indicado relativamente às ocorrências de conflitos entre alunos foi o recreio. Contudo, os corredores e o campo de jogos também são referidos por elevadas percentagens de alunos. Para além da situação já referida em relação aos estragos de material, a sala de aula assume, igualmente, um papel de relevo no que diz respeito aos insultos e ao gozo. Na investigação de Silva também o recreio, os corredores, o campo de jogos e a sala de aula surgem como os locais mais problemáticos. De igual forma, reportando-nos aos dados comunicados pelas escolas e tratados pelo OSME entre 2008 e 2011, o recreio e a sala de aula surgem, de acordo com o relatório de 2011 (Sebastião et al., 2011), como os locais onde ocorrem mais atos contra a liberdade e integridade física das pessoas e contra os bens e equipamentos. No que concerne a atos contra a honra e o bom nome das pessoas, as posições invertem-se, surgindo em primeiro a sala de aula e em segundo o recreio.

Relativamente aos locais onde há conflitos entre alunos, confirmam-se de um modo geral, outros estudos, entre os quais destacamos os de Pereira, Silva & Nunes (2009) e Pereira & Pinto (1999), que no âmbito de estudos sobre o *bullying*, destacaram o recreio, os corredores e a sala de aula.

A perceção dos alunos em relação aos conflitos existentes entre alunos na escola é confirmada, de um modo geral, pelos alunos do ponto de vista do seu envolvimento nesses conflitos. Assim, embora com percentagens substancialmente inferiores, os alunos inquiridos, talvez com alguma confusão em relação aos conceitos, destacaram os insultos (48%) e o gozo (34%) como situações de que já foram vítimas. Seguem-se as ameaças (26%), os roubos (25%), os estragos de material (20%) e as agressões físicas (12%). Numa investigação de Costa & Vale (1998), realizada com alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário, encontramos algumas diferenças. Assim, nesse estudo, estas autoras aferiram que 67% dos alunos já foram vítimas de agressões verbais, 54% já foram ameaçados, 29% já sofreram agressões físicas e 25% já foram vítimas de roubos. As taxas de incidência no nosso estudo estão um pouco distantes de estudos espanhóis, referidos por San Martin (2003), segundo os quais 40% das crianças espanholas já foram agredidas alguma vez na escola e 80% já aí foram insultadas. Nesta perspetiva, os alunos inquiridos na nossa investigação, de um modo geral, confirmam que esses conflitos ocorrem principalmente no recreio, nos corredores, no campo de jogos e na sala de aula. Destacando-se mais uma vez a sala de aula como o local onde os alunos mais veem o seu material estragado. No que se refere aos roubos, os alunos que já foram vítimas desta situação destacam o roubo de objetos pessoais (61%), seguido do roubo de dinheiro (39%) e em menor escala (14%) o roubo de material escolar.

No que concerne às razões apontadas pelos alunos para a existência de conflitos entre os alunos e os outros membros da comunidade escolar, os alunos que inquirimos destacaram como razões para a existência de conflitos entre alunos: em primeiro, a vingança; em segundo, a inveja e, em terceiro, o “querer ser melhor”. Relativamente aos conflitos entre alunos e professores e entre alunos e funcionários, as respostas foram muito semelhantes. Assim, como razão mais referida surge a “falta de respeito”, a seguir surgem “o querer chamar à atenção” e o “incumprimento de regras”.

A perceção dos alunos em relação aos conflitos escolares apresenta taxas similares em ambos os sexos. Porém, o envolvimento das raparigas no papel de vítima é substancialmente inferior relativamente ao envolvimento dos rapazes.

Analisando os dados por ano de escolaridade, podemos concluir que ao nível da perceção dos conflitos, embora com algumas raras exceções, todos os anos se

aproximam da tendência geral. Todavia, no que se refere ao envolvimento em situações de conflito, enquanto vítima, os alunos do 7.º Ano, com exceção relativamente ao gozo, apresentam taxas muito mais elevadas do que os alunos dos 8.º e 9.º anos. Por outro lado, os alunos da turma CEF indicaram com percentagens muito mais altas todas as situações propostas.

Mais de metade dos alunos inquiridos (64%) já tiveram conflitos com os colegas na escola, sendo essa tendência mais acentuada no grupo dos rapazes. Contudo, apenas 37% desses alunos indicaram que esses conflitos influenciaram a sua vida na escola, parecendo, neste caso, as raparigas mais sensíveis. Esta diferença entre sexos não foi totalmente confirmada quando perguntámos aos alunos como se tinham sentido, uma vez que os rapazes indicaram mais situações. Enquanto as raparigas ficaram principalmente sem vontade de ir à escola, os rapazes referiram principalmente que ficaram mais agressivos. Assim, a resposta “fiquei sem vontade de ir à escola” (54%) destaca-se em primeiro lugar, seguindo-se o aumento de agressividade (35%). Podemos concluir que os conflitos escolares influenciam alguns dos alunos envolvidos. Todavia, os sentimentos referidos são variáveis. Do total de alunos que já tiveram conflitos na escola (61), 23% ficaram sem vontade de ir à escola; 15% ficaram mais agressivos, 13% tiveram medo de ir à escola, 13% ficaram sem vontade de estudar e 11% ficaram dececionados com os colegas.

Perante situações em que os alunos foram vítimas de conflito, as reações foram diversas, verificando-se que a atitude passiva foi a reação mais frequente. Em segundo lugar, os alunos optaram por uma atitude violenta, recorrendo à agressão. Observámos também que alguns alunos recorreram à ajuda de amigos e do diretor de turma.

Apesar das altas taxas de perceção dos conflitos, apenas 42% reconheceram que já foram testemunhas de conflitos, o que nos leva a concluir que a perceção dos conflitos advém também do envolvimento e, possivelmente, do diálogo com outros membros da comunidade escolar. Dos alunos que testemunharam conflitos entre colegas, 81% ajudaram os envolvidos a resolvê-los e 31% contaram a alguém. Apenas 11% ficaram com receio de se envolver e 2% fingiram não ter visto. Verificamos, desta forma, que os alunos se preocupam com os conflitos dos colegas, estando uma grande maioria disposto a ajudar na sua resolução.

Perante a variedade de conflitos que podem ocorrer entre alunos, o *bullying* é considerado o mais grave por 77% dos alunos, seguindo-se as agressões (75%), as ameaças (50%) e os roubos (41%). Neste campo, devemos destacar que, apesar de os insultos e o gozo serem reconhecidos por grandes percentagens de alunos, estes,

de um modo geral, não os consideram tão graves, pois só foram referidos como tal por 19% e 20%, respetivamente.

No que concerne ao *bullying* que é um problema ao qual devemos dedicar especial atenção, verificamos que 13% dos inquiridos afirmaram que já foram alvo deste tipo de agressão e 5% referiram que já foram vítimas de *cyberbullying*. A existência de *bullying/cyberbullying* é confirmada pelos alunos, pois 43% referiram que conhecem algum colega que já foi alvo desse tipo de agressão. Os insultos (93%) são referenciados por uma grande parte de vítimas, seguindo-se a longa distância (14%) as agressões e as ameaças. Estes números, em relação aos insultos estão distantes do referido por Serrate (2009), segundo a qual representam 30% das ocorrências. Já no diz respeito às agressões os dados são mais próximos, uma vez que esta autora indica que representam 18% dos casos. No nosso estudo, a percentagem de rapazes que foram vítimas de *bullying* é maior em relação às raparigas, confirmando estudos nacionais e internacionais segundo os quais os rapazes se envolvem mais nestas situações.

Pelo nosso estudo, concluímos que os alunos aprendem a resolver conflitos na escola, nomeadamente nas aulas de Formação Cívica, com o diretor de turma, verificando-se que essa aprendizagem também é feita em grande escala com outros professores e com os colegas. É, de igual forma, reconhecida a importância de sessões e palestras dinamizadas para o efeito, referidas por 13% dos alunos que constatarem essa aprendizagem na escola.

Relativamente à forma mais eficaz de resolver os conflitos na escola, 53% dos alunos mencionam que é com o diretor de turma, apesar de não ter sido essa a solução mais indicada na resolução dos seus conflitos. Os alunos consideram também eficaz a ajuda dos colegas e, confirmando os dados obtidos relativamente à forma como habitualmente resolvem os conflitos, muitos alunos (31%) consideram que resolver os conflitos sozinho também é eficaz.

Com este estudo e com as leituras efetuadas, podemos constatar que os conflitos escolares são uma realidade, pelo que se torna premente a implementação de estratégias alternativas, promotoras de uma educação para a cidadania, para os valores e para os direitos humanos. Concordamos que para uma boa gestão dos conflitos, de acordo com San Martin (2003), nos devemos basear em quatro pilares básicos: comunidade educativa, projeto educativo, órgãos de gestão e regulamento interno. De facto, é uma questão de política educativa. Assim, os órgãos de gestão deverão apostar na definição de uma estratégia para a gestão de conflitos, definida nos seus documentos estruturantes, envolvendo toda a comunidade educativa. O papel dos professores, em geral, e dos diretores de turma, em particular, deve

merecer especial destaque. De igual forma, a criação de certas estruturas poderá melhorar a estratégia global da escola. Assim, os professores tutores, as equipas multidisciplinares ou os gabinetes de gestão de conflitos poderão constituir importantes recursos para uma melhor gestão dos conflitos.

Os conflitos são naturais, mas se não forem bem geridos poderão desencadear situações de indisciplina e de violência mais ou menos graves. Neste aspeto, concordamos com Fernandez (2007), segundo a qual a violência não é natural ou com Serrano & Guzmán (2011) que afirmam que a violência não é inata. Assim, sendo que os contextos promovem a aprendizagem da violência, a atitude pedagógica da escola pode contribuir para a sua redução.

Somos de opinião que às escolas em Portugal deveria ser dada mais autonomia para resolverem os seus problemas, definindo uma estratégia própria, de acordo com a realidade institucional. Como referimos atrás, baseando-nos em San Martín (2003), é crucial que os órgãos de gestão assumam o seu papel na gestão de conflitos e que haja abertura para a adoção de procedimentos alternativos, baseados no diálogo.

Como pudemos constatar, de um modo geral, os espaços sem supervisão são mais propícios à eclosão de conflitos. Assim, sugerimos que as escolas cuidem melhor essa supervisão. Sabemos que os recursos das escolas são limitados, mas julgamos que se pode melhorar a qualidade da supervisão, não sendo absolutamente necessário mobilizar novos recursos. A formação do pessoal docente e não docente poderá constituir, em nossa opinião, uma tarefa importante.

O nosso trabalho apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, reconhecemos que tivemos algumas dificuldades no acesso a bibliografia, principalmente estrangeira, pelo que nos centrámos, essencialmente, em obras em português e espanhol. Por outro lado, o nosso estudo empírico é um estudo de caso, que devido às suas características não permite o estabelecimento de conclusões generalizáveis. Contudo, poderíamos estabelecer comparações com outros estudos semelhantes, mas também não tivemos acesso a estudos variados. Outra limitação do nosso trabalho prende-se com a amostra, uma vez que não conseguimos o preenchimento dos questionários pela totalidade dos alunos.

Num remate final, este trabalho constituiu para nós uma excelente oportunidade de crescimento ao nível da temática dos conflitos escolares e esperamos que possa, de igual forma, contribuir para outros que, eventualmente, o venham a ler ou consultar.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (1995). A imagem pública da escola - Inquérito à população sobre o sistema educativo. Lisboa: IIE
- ALEXANDER, J. (2007). A agressividade na escola. *Bullying – Um guia essencial para pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- AMADO, J. S. (1999). “Indisciplina na Aula: Regras, Tarefas e Relação Pedagógica”, in *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. II, n.º 1, pp. 53-72
- AMADO, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMARO, G.; GIÃO, J. & AFONSO, R. (2001). “Situações de conflito em contexto escolar”, in *NOESIS*, n.º 60, Outubro/dezembro de 2001, pp. 54 a 56
- ARAÚJO, S. A. (2008). *Contributo para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Dissertação de mestrado em relações interculturais. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, E. (2001). “Programa Escola Segura”, in *NOESIS*, n.º 60, Outubro/dezembro de 2001, p. 39.
- BEANE, A. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto: Porto Editora.
- BEANE, A. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto: Porto Editora.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (1990). “O insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas”, in *Análise Social*, vol. XXV. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>, acedido em 2012-04-30
- BERTÃO, A. (2004). “Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor”, in *Revista Psicológica*, n.º 36, 149-162.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CAEIRO, J. & DELGADO, P. (2005). *A Indisciplina em contexto escolar*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- CAETANO, A. P. (2007). “Mediação de conflitos – o estudo de um caso de assembleias de turma, pela investigação-acção”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-2, pp. 101-118.
- CARITA, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na sala de aula*. Porto: Campo das Letras Editores, SA.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- CARNEVALE, P. J. & PRUITT, D. G. (1992). "Negotiation and mediation", in *Annual Review of Psychology*, 43, pp. 531-582.
- CARVALHOSA, S. F.; LIMA, L. & MATOS, M. G. (2001). "Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português", in *Análise Psicológica* 4 (XIX): pp. 523-537. Disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf. Dezembro de 2010, acedido em 2011-05-24
- CHRISPINO, Á. (2007). "Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação", in *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. acedido em 2012-02-05
- CORREIA, J. A. & MATOS, M. (org.) (2003). *Violência e violências da e na escola*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, M. E. & VALE, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, M. E. (2001). "A escola e os monstros: ser ou não bela, eis a questão", in *NOESIS*, n.º 60, Outubro/dezembro de 2001, pp. 19-24.
- COSTA, M. E. (coord.) (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COSTA, M. E. & MATOS, P. (2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados e fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEBARBIEUX, E. (2007). *Violência na escola – um desafio mundial?*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. (2007). *Psicologia das relações interpessoais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- DELORS, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Brasília: Fundação Fabel-Caster, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. acedido em 2012-06-15
- DEUTSCH, M. (1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- DEUTSCH, M. (1990). "Sixty Years of Conflicts", in *The International Journal of Conflicts Management*, Vol. 1, 3, 237-263.

- DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA DA CRIANÇA. Lisboa: Verbo.
- ESTRELA, M. T. (1986). Une étude sur l'indiscipline en classe. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, M. T. (1992). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1996). "Prevenção da indisciplina e formação de professores", in *NOESIS*, n.º 37, Janeiro/Março de 1996, pp. 34-36
- EVERHART, R. B. (1987). "Understanding student disruption and classroom control", in *Harvard Educational Review*, Vol. 57, (1), 77-83.
- EURYDICE (1995). A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia. Lisboa: DEPGEF.
- FERNANDEZ, I. (2007). Prevención de la violencia y resolución de conflictos – El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.
- FERRAZ, H. (2001). "Programa Boa Esperança – Boas Práticas", in *NOESIS*, n.º 60, Outubro/dezembro de 2001, pp. 34, 35.
- FISCHER, G. N. (1994). A dinâmica Social: violência, poder, mudança. Lisboa: Planeta Editora.
- GARGATÉ, C. (2001). "Com que linhas se tece um currículo profissionalizante", in *NOESIS*, n.º 60, Outubro/dezembro de 2001, pp. 40-42.
- GRAVE-RESENDES, L. (2004). "O direito à educação e a educação dos direitos", in *Educação e Direitos Humanos*. CNE.
- GONZÁLEZ-PEREZ, J. & DEL POZO, M. J. (2007). Educar para a não-violência – perspectivas e estratégias de intervenção. Algueirão: Keditora.
- HABER, J. & GLATZER J. (2009). *Bullying – Manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.
- JARES, X. (2002). Educação para a paz – sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed Editora.
- JESUS, S. N. (1996). Influência do professor sobre o aluno. Porto: Edições ASA.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1995). Teaching students to be pacemakers. Edina, MN: Interaction Book Company.
- KIRK, J. & MILLER, M. (1986). "Reliability and validity in qualitative research". Beverly Hill, Sage University Paper – artigos sobre métodos de investigação, vol. 1, p 87.
- LEITE, C. & RODRIGUES, M. L. (2001). Jogos e contos numa educação para a cidadania. Lisboa: IIE.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). Investigação Qualitativa. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIPSET, S. M. (1985). Consenso e Conflito. Lisboa: Gradiva.

LOPES, J. A. (2001). "A Indisciplina Escolar", in *NOESIS*, n.º 60, Outubro/dezembro de 2001, pp. 31-33.

MAGALHÃES, O. (1996). "Indisciplina, poder dos alunos?", in *NOESIS*, Janeiro/Março de 1996, pp. 37, 38.

MARTINS, P. M. (s/d). Mediação escolar — uma mudança de paradigma. Disponível em http://www.gral.mj.pt/userfiles/MediacaoEscolar_Umamudancadeparadigma.pdf, acedido em 2012-03-20

MOORE, C. W. (1998). O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: ARTMED.

NETO, A. (2005). "*Bullying* - comportamento agressivo entre estudantes", in *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro, 81, n.º 5 Supl/S164.

NETO, A.; Filho, L. & Saavedra, L. (2003). Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>, acedido em 2012-04-2

OLIVEIRA, R. (2007). Resolução de conflitos - Perspectiva dos alunos do 4.º ano do concelho de Arruda dos Vinhos. Dissertação de mestrado não publicada, apresentada na Universidade Aberta.

OLIVIER, C. (1999). Violência pessoal e familiar – suas origens. Lisboa: Prefácio – Edição de Livros e Revistas, Ld.^a.

OLIVIER, C. (2000). Violência infantil – o que fazer. Lisboa: Prefácio – Edição de Livros e Revistas, Ld.^a.

OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: what we know what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso e amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2002). Estratégias educativas para la prevención de la violencia – mediación y diálogo. Cruz Roja Juventud: Madrid, disponível em: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29, acedido em 2012-04-30

ORTEGA, R. & DEL REY, R (s/d). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. Disponível em: http://www.cruzrojajuventud.org/portal/page?_pageid=94,53081&_dad=portal30&_schema=PORTAL30, acedido em 2012-05-01

PEREIRA, B. (2006). "Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção", in João Clemente Souza de Neto e Maria Letícia B. P.

- Nascimento, *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, pp. 43-51.
- PEREIRA, B. & PINTO, A. (1999). "Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares", in *Sonhar*, VI, 1 (Maio-Agosto), pp. 19-33.
- PEREIRA, B.; SILVA, M. & NUNES, B. (2009). "Descrever o *bullying* na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal", in *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 9, n.º 28, pp. 455-466, set/dez. 2009.
- PIAGET, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- PINTASSILGO, J. (1998). *República e formação de cidadãos - a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMIREZ, F. C. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- REDORTA, J. (2007). *Entender el conflicto – La forma como herramienta*. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=Ao88QaiLxUsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>, acedido em 2012-02-05.
- REDORTA, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ROSA, C. (2007). *Resolução de conflitos – Percepção dos alunos do 4.º ano do concelho do Seixal*. Dissertação de mestrado não publicada, apresentada na Universidade Aberta.
- SAMPAIO, D. (1991). *Ninguém morre sozinho*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- SAMPAIO, D. (1996). "Indisciplina no contexto escolar", in *NOESIS*, n.º 37, Janeiro/Março de 1996, pp. 32, 33.
- SAMPAIO, D. (1996). *Vozes e ruídos – diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- SAMPAIO, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- SAMPAIO, D. (2003). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- SAMPAIO, D. (2008). *Daniel Sampaio – à conversa com João Adelino Faria*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- SAN MARTIN, J. A. (2003). *La mediación escolar – un nuevo camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- SANTOS, M. M. V. & GONÇALVES, M. N. L. (2005). "Educação para a cidadania. A evolução e (re)construção do conceito - Do vintismo à actualidade ", Trabalho apresentado em VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia., In Actas do

VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia., Braga., Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/qipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/184.pdf>,

acedido em 2012-04-03

SEBASTIÃO, J., ALVES, M. G. & AMARAL, P. (2001). “A produção da violência na escola: estudo de caso”, in *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.

SEBASTIÃO, J.; ALVES, M. G. & CAMPOS, J. (2001). “A Violência na Escola”, in *NOESIS*, n.º 60, Outubro/dezembro de 2001, pp. 36-28

SEBASTIÃO, J.; ALVES, M. G. & CAMPOS, J. (2004). “Escola e violência: conceitos, políticas, quotidianos” in *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 41, 2003, pp. 37-62 Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a02.pdf>, acedido em 2012-03-02.

SEBASTIÃO, J. (2009). “Violência na escola: uma questão sociológica” in *Interações*, n.º 13, pp 35-62, disponível em:

<http://nonio.eses.pt/interaccoes/art.ºs/M4%20-%20Sebastiao.pdf>, acedido em 2012-01-31.

SEBASTIÃO, J. (coord); CAMPOS, J. & MERLINI, S. (2011). Relatório de Segurança das Escolas Portuguesas. Outubro de 2011 (documento cedido pelo autor).

SERRANO, G. P. & GUZMÁN, M. V. P. (2011). Aprender a convivir – El conflicto como oportunidad de crecimiento. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.

SERRATE, R. (2009). Lidar com o *bullying* na escola. Sintra: Keditora.

SILVA, C. G. (2001). “Um caso de sucesso numa periferia pouco sucedida”, in *NOESIS*, n.º 60, Outubro/dezembro de 2001, pp. 43, 46.

SILVA, M. (2011). Percepção dos alunos sobre os conflitos e violência: Um estudo em escolas do 3.º ciclo nos Açores. Dissertação de mestrado não publicada, apresentada na Universidade Aberta.

THOMAS, K. W. (1976). “Conflict and conflict management”, in M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Los Angeles: University of California.

TORREGO, J. C. (2003). Mediação de conflitos em instituições educativas - manual para formação de mediadores. Porto: Edições ASA.

TORRES BENTO, P. (2001). “Do lugar da educação para a cidadania no currículo”, in *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol 14, n.º 001, Universidade do Minho, Braga. pp. 131-153. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414107.pdf>, acedida em 2012-03-31

TUCKMAN, B. W. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VAN ZANTEN, A. (2001). L'école de la périphérie. Paris: PUF.

VEIGA, F. (1995). Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola. Lisboa: Fim de Século Edições.

VEIGA, F. (2007). Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais. Coimbra: Edições Almedina, SA.

VOPEL, K. W. (2006). Cómo solucionar conflictos de manera creativa – juegos para grupos de talleres y de aprendizaje. Madrid: Editorial CCS.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H. & JACKSON, D. (1986). Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Editorial Herder.

Legislação

Despacho n.º 268/76, de 26 de agosto – Suspensão da “Educação Cívica Politécnica”

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – Gestão escolar

Portaria n.º 769/77, de 8 de novembro – Funcionamento do conselho pedagógico

Lei n.º 82/77, de 6 de dezembro – Tribunais de família e tribunais de menores

Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de outubro – Organização tutelar de menores

Despacho n.º 90/ME/84, de 8 de maio – Recomendação sobre a educação cívica

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de dezembro de 1987 – Projeto interministerial de promoção do sucesso educativo

Lei n.º 37/87, de 23 de dezembro – Comissões de proteção de crianças e jovens

Despacho n.º 119/88, de 15 de julho – Escolas de intervenção prioritária

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Autonomia das escolas

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – Reforma curricular

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Gestão escolar

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio – Serviços de psicologia e orientação

Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de maio – Comissões de proteção de crianças e jovens

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto – Programa “Educação para Todos” (PEPT2000)

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro – Estruturas de orientação educativa

Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho – Sistema de incentivos à qualidade de ensino

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996 – Territórios educativos de intervenção prioritária

Despacho n.º 4848/97, de 7 de julho – Gestão flexível do currículo

Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro – Estatuto do pessoal não docente

Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro – Conteúdo funcional da carreira de psicólogo escolar

Despacho n.º 6366/98, de 17 de abril – Programa “Boa Esperança”

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Gestão escolar

Despacho n.º 10430/98, de 3 de junho - Conselho de acompanhamento dos TEIP's

Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro – Estatuto do aluno

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio de 1999 – Gestão flexível do currículo

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – Estruturas de orientação educativa

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – Comissões de proteção de crianças e jovens

Lei n.º 166/99, de 14 de setembro – Lei tutelar educativa

Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro – Programa “Escolhas”

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Reorganização curricular

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro – Estatuto do aluno do ensino não superior

Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 22 de dezembro – Cursos de educação e formação

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho – Cursos de educação e formação

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho – Estatuto do pessoal não docente

Despacho conjunto n.º 105-A/2005, de 2 de fevereiro – Programa “Escola Segura”

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto – VII Alteração da Constituição da República Portuguesa

Despacho n.º 25650/2006, de 19 de Dezembro – Programa “Escola Segura”

Despacho n.º 222/2007, de 5 de janeiro – Equipa de missão para a segurança escolar

Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro – Estatuto do aluno do ensino não superior

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Gestão escolar

Decreto-Lei n.º 117/2009, de 18 de maio – Gabinete coordenador da segurança escolar

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro de 2008 – Territórios educativos de intervenção prioritária

Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho – Programa “Escolhas”

Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro – Estatuto do aluno do ensino não superior

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Gestão escolar

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Revisão da estrutura curricular

Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de julho – Organização do ano letivo

Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012, de 9 de agosto – Programa “Escolhas”

Despacho Normativo n.º 17/2012, 16 de agosto – Programa “Escolhas”

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – Estatuto do aluno e da ética escolar

Documentos consultados

Regulamento Interno do AECBA

Projeto Educativo do AECBA

Plano Anual de Atividades do AECBA

Programa do Desporto Escolar 2004-2005

Programa do Desporto Escolar 2009-2013

Websites

<http://www.aecba.pt>

<http://www.hbeatrizangelo.pt>

<http://www.programaescolhas.pt>

<http://www.scielo.br>

<http://www.scielo.oces.mctes.pt>

<http://redalyc.uaemex.mx>

<http://www.psicopedagogia.com.br>

<http://www.adide.org/revista>

<http://revistaescola.abril.com.br>

<http://www.educacion.udc.es>

<http://www.psp.pt>

<http://www.cruzrojajuventud.org>

<http://books.google.pt>

<http://www.dre.pt/>

ANEXOS

ANEXO I

Questionário aplicado aos alunos

O conflito escolar visto pelos alunos

Questionário

Este questionário destina-se a caracterizar o tipo de conflitos existentes na tua escola, no âmbito da dissertação do Mestrado em **Administração e Gestão Educacional** da Universidade Aberta. As informações fornecidas são confidenciais e anónimas e destinam-se exclusivamente a tratamento estatístico, pelo que agradecemos a maior sinceridade nas respostas.

I – Identificação

Ano e Turma: _____ Idade: _____ Rapariga Rapaz

Com quem vives?

- Com pai e mãe
- Só com pai
- Só com a mãe
- Com avô e avó
- Só com a avó
- Só com o avô
- Com outras pessoas

II – A tua escola

Responde às questões que se seguem, colocando só um na resposta que consideres mais adequada.

1. Há quanto tempo frequentas a tua escola?

- Entre 1 e 2 anos
- Entre 3 e 4 anos
- Há 5 ou mais anos

2. Gostas da tua escola?

- Sim
- Não

2.1 Indica duas razões para a tua resposta.

3. Como é a disciplina na tua escola?

- Muito rigorosa
- Rigorosa
- Pouco rigorosa
- Nada rigorosa

4. Na tua escola, existem problemas entre alunos?

Sim

Não

4.1 Se “Sim”, os problemas

têm vindo a aumentar bastante

têm vindo a aumentar um pouco

mantiveram-se da mesma forma

têm vindo a diminuir

5. Na tua escola, existem problemas entre alunos e professores?

Sim

Não

5.1 Se “Sim”, os problemas

têm vindo a aumentar bastante

têm vindo a aumentar um pouco

mantiveram-se da mesma forma

têm vindo a diminuir

6. Na tua escola, existem problemas entre alunos e funcionários?

Sim

Não

6.1 Se “Sim”, os problemas

têm vindo a aumentar bastante

têm vindo a aumentar um pouco

mantiveram-se da mesma forma

têm vindo a diminuir

III – Os conflitos na tua escola

7. Os alunos respeitam os outros alunos?

Sim

Nem sempre

7.1 Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes

ameaçam

insultam

agridem

gozam

roubam

estragam o material

8. Os alunos respeitam os professores?

Sim

Nem sempre

8.1 Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

9. Os alunos respeitam os funcionários?

- Sim
- Nem sempre

9.1 Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

10. Os professores respeitam os alunos?

- Sim
- Nem sempre

10.1 Se respondeste “Nem sempre”, é porque

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

11. Os funcionários respeitam os alunos?

- Sim
- Nem sempre

11.1 Se

respondeste “Nem sempre”, é porque

- ameaçam
- insultam
- agridem
- gozam

12. Há alunos que ameaçam os colegas?

- Sim
- Não

12.1 Se “Sim”,

- muitos
- alguns
- poucos

12.2 Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Escadas
- Refeitório
- Bar
- Campo de jogos
- Balneários
- No trajeto casa-escola ou escola-casa

12.3 Como?

- Com palavras
- Com ajuda de amigos
- Com ajuda de familiares
- Com objetos
- Por mensagens de telemóvel
- Através da Internet

13. Os alunos insultam os colegas?

- Sim
- Não

13.1 Se "Sim",

- muitas vezes
- poucas vezes

13.2 Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Escadas
- Refeitório
- Bar
- Campo de jogos
- Balneários
- No trajeto casa-escola ou escola-casa

14. Os alunos agredem os colegas fisicamente?

- Sim
- Não

14.1 Se "Sim",

- muitas vezes
- poucas vezes

14.2 Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Escadas
- Refeitório
- Bar
- Campo de jogos
- Balneários
- No trajeto casa-escola ou escola-casa

15. Os alunos gozam com os colegas?

- Sim
- Não

15.1 Se "Sim",

- muitas vezes
- poucas vezes

15.2 Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Escadas
- Refeitório
- Bar
- Campo de jogos
- Balneários
- No trajeto casa-escola ou escola-casa

16. Os alunos estragam, de propósito, o material dos colegas?

- Sim
- Não

16.1 Se "Sim",

- muitas vezes
- poucas vezes

16.2 Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Escadas
- Refeitório
- Bar
- Campo de jogos
- Balneários
- No trajeto casa-escola ou escola-casa

17. Existem roubos na tua escola?

Sim

Não

17.1 O que roubam?

Material escolar

Dinheiro

Objetos pessoais

18. Quais os conflitos que consideras mais graves?

(assinala apenas 3 opções)

ameaças

insultos

agressões

roubos

estragar o material

troça/gozo

bullying

cyberbullying

19. Qual a razão dos conflitos entre alunos?

Inveja (Ele tem melhores notas que eu!)

Intrigas (Ele diz mentiras sobre mim!)

Querer ser melhor

Vingança

Rejeição dos colegas (Ele não gosta de mim!)

Feitios diferentes

Culturas diferentes

Incumprimento das regras

20. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

Vingança

Querer chamar à atenção

Rejeição (Não gosta de mim!)

Incumprimento de regras

Falta de respeito

21. Qual a razão dos conflitos entre alunos e funcionários?

Vingança

Querer chamar à atenção

Rejeição (Não gosta de mim!)

Incumprimento de regras

Falta de respeito

IV – Os teus conflitos

22. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?

Sim

Não

22.1 Se respondeste “Sim”, como resolveste?

Não fiz nada

Disse a alguém

Bati-lhe

Pedi ajuda a um amigo

Pedi ajuda a um funcionário

Pedi ajuda ao diretor de turma

Pedi ajuda a outro professor

22.2 Esses conflitos influenciaram a tua vida na escola?

Sim

Não

22.3 Se respondeste “Sim”,

Ficaste sem vontade de ir à escola

Tiveste medo de ir à escola

Ficaste sem vontade de estudar

Ficaste agressivo com os teus colegas

Ficaste dececionado com os teus colegas

23. Já foste vítima de insultos na tua escola?

Sim

Não

23.1 Se respondes “Sim”, onde?

Sala de aula

Recreio

Corredores

Escadas

Refeitório

Bar

Campo de jogos

Balneários

No trajeto casa-escola ou escola-casa

23.2 O que fizeste?

Não fiz nada

Disse a alguém

Bati-lhe

Pedi ajuda a um amigo

Pedi ajuda a um funcionário

Pedi ajuda ao diretor de turma

Pedi ajuda a outro professor

24. Já foste vítima de ameaças, na tua escola?

Sim

Não

24.1 Se "Sim",

muitas vezes

poucas vezes

24.2 Onde?

Sala de aula

Recreio

Corredores

Escadas

Refeitório

Bar

Campo de jogos

Balneários

No trajeto casa-escola ou escola-casa

24.3 Como?

Com palavras

Com ajuda dos amigos

Com ajuda dos familiares

Com objetos

Através de mensagens

Através da Internet

24.4 O que fizeste?

Não fiz nada

Disse a alguém

Bati-lhe

Pedi ajuda a um amigo

Pedi ajuda a um funcionário

Pedi ajuda ao diretor de turma

Pedi ajuda a outro professor

25. Já foste vítima de agressões físicas, na tua escola?

Sim

Não

25.1 Se "Sim",

muitas vezes

poucas vezes

25.2 Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Escadas
- Refeitório
- Bar
- Campo de jogos
- Balneários
- No trajeto casa-escola ou escola-casa

25.3 O que fizeste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Bati-lhe
- Pedi ajuda a um amigo
- Pedi ajuda a um funcionário
- Pedi ajuda ao diretor de turma
- Pedi ajuda a outro professor

26. Os teus colegas fazem troça de ti, gozam contigo?

- Sim
- Não

26.1 Se "Sim",

- muitas vezes
- poucas vezes

26.2 Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Escadas
- Refeitório
- Bar
- Campo de jogos
- Balneários
- No trajeto casa-escola ou escola-casa

26.3 O que fizeste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Bati-lhe
- Pedi ajuda a um amigo
- Pedi ajuda a um funcionário
- Pedi ajuda ao diretor de turma
- Pedi ajuda a outro professor

27. Algum colega estragou, de propósito, o teu material?

Sim

Não

27.1 Se "Sim",

muitas vezes

poucas vezes

27.2 Onde?

Sala de aula

Recreio

Corredores

Escadas

Refeitório

Bar

Campo de jogos

Balneários

No trajeto casa-escola ou escola-casa

27.3 O que fizeste?

Não fiz nada

Disse a alguém

Bati-lhe

Pedi ajuda a um amigo

Pedi ajuda a um funcionário

Pedi ajuda ao diretor de turma

Pedi ajuda a outro professor

28. Já foste vítima de roubos, na tua escola?

Sim

Não

28.1 O que te roubaram?

Material escolar

Dinheiro

Objetos pessoais

28.2 O que fizeste?

Não fiz nada

Disse a alguém

Bati-lhe

Pedi ajuda a um amigo

Pedi ajuda a um funcionário

Pedi ajuda ao diretor de turma

Pedi ajuda a outro professor

29. Já foste vítima de *bullying* por parte de colegas da tua escola?

Sim

Não

29.1 Se respondeste “Sim”, é porque

Foste agredido fisicamente de forma continuada

Foste insultado de forma continuada

Foste ameaçado de forma continuada

30. Já foste vítima de *cyberbullying* por parte de colegas da tua escola?

Sim

Não

30.1 Se respondeste “Sim”, é porque

Foste ameaçado ou insultado através de mensagens de telemóvel de forma continuada

Foste ameaçado ou insultado através da Internet de forma continuada

31. Conheces algum colega que já foi vítima de *bullying* ou de *cyberbullying*?

Sim

Não

V – Resolução dos conflitos

32. Quando tens um conflito com alguém na escola, a quem dizes primeiro?

Não digo a ninguém

Colegas da escola

Delegado de turma

Diretor de turma

Professor

Funcionário

Diretor

Pai

Mãe

Irmão

Irmã

Amigo que não frequenta a escola

33. Como resolves os teus conflitos na escola?

Sozinho

Com a ajuda de colegas

Com a ajuda de funcionários

Com a ajuda do diretor de turma

Com a ajuda de outros professores

Com ajuda do diretor

Com ajuda do meu pai ou da minha mãe

Com ajuda da psicóloga

34. Já alguma vez foste testemunha de um conflito na escola?

Sim

Não

34.1 Se respondeste “Sim”, o que fizeste?

Fingi não ter visto

Fiquei com receio de me envolver

Disse a alguém

Ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema

35. Na tua escola, aprendes a resolver conflitos?

Sim

Não

35.1 Se respondeste “Sim”, como?

Com os colegas

Com o diretor de turma

Com outros professores

Com funcionários

Com a psicóloga

Com entidades exteriores à escola (Ex. polícia,..)

35.2 Onde?

Nas aulas de Formação Cívica

Noutras aulas

No gabinete de gestão de conflitos

Em sessões e palestras

No gabinete de psicologia

36. Qual consideras a forma mais eficaz de resolver os conflitos?

Sozinho

Com a ajuda de colegas

Com a ajuda de funcionários

Com a ajuda do diretor de turma

Com a ajuda de outros professores

Com a ajuda da psicóloga

Obrigado pela tua colaboração!

ANEXO II

Guião da entrevista ao diretor do AECBA

GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de questões
<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre a natureza e objetivos do trabalho. 2. Informar sobre os objetivos da entrevista. 3. Referir a importância da entrevista para a realização do trabalho. 4. Assegurar a confidencialidade das informações dadas. 5. Criar um clima de à vontade e abertura. 6. Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.
<p>B</p> <p>Dados pessoais e percurso profissional</p>	<p>Conhecer os dados pessoais do entrevistado.</p> <p>Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</p> <p>Conhecer a perspetiva do entrevistado acerca dos desafios atuais da escola.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questões para obter dados pessoais (idade, residência,... 2. Questões para conhecer o percurso profissional do entrevistado: <ul style="list-style-type: none"> • Qual a formação académica? • Há quantos anos é professor? • Cargos desempenhados? • Formação especializada? • Há quantos anos desempenha funções de gestão? • Porque se candidatou a esses cargos? • Balanço do desempenho do cargo de gestor escolar? 3. Quais considera os maiores desafios da escola de hoje?
<p>C</p> <p>Caracterização da escola</p>	<p>Recolher informação acerca das características da escola.</p> <p>Conhecer os principais projetos/prioridades da escola.</p> <p>Recolher informação sobre o ambiente que se vive na escola.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza a sua escola/agrupamento? (meio, população escolar, recursos humanos e materiais,...) 2. Quais os desafios da sua escola? 3. Qual a missão da escola? 4. Como define o ambiente da sua escola? 5. Quais os pontos fortes da sua escola? 6. Quais os princípios subjacentes à ação educativa na sua escola? 7. Quais os principais projetos em que a sua escola está envolvida? 8. Quais as prioridades de intervenção na sua escola? 9. Como caracteriza o projeto educativo da escola? Quais os principais eixos do projeto educativo do agrupamento? 10. Como são, na sua escola, as relações: entre professores e alunos? <ul style="list-style-type: none"> • As relações entre os alunos? • As relações entre os professores? • As relações entre os professores e os pais? 11. Há abandono escolar no seu agrupamento de escolas?

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de questões
<p>D</p> <p>Os conflitos na EBCBA</p>	<p>Recolher a opinião acerca dos conflitos escolares.</p> <p>Identificar os tipos de conflitos existentes na escola; os locais onde ocorrem; a frequência com que ocorrem; os intervenientes e as implicações desses conflitos na vida dos alunos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua opinião sobre os conflitos escolares? 2. Na sua escola, há muitos conflitos? 3. Quais são os conflitos mais frequentes? 4. Em que locais ocorrem esses conflitos? 5. Acha que os conflitos têm vindo a aumentar? Ou a diminuir? 6. Quem são os intervenientes (alunos, professores, funcionários,...)? 7. Tem conhecimento de casos de <i>bullying</i> na sua escola? 8. Que implicações têm os conflitos na vida dos alunos na sua escola?
<p>E</p> <p>A intervenção em situações de Conflito.</p>	<p>Identificar a atuação em situações de conflito.</p> <p>Conhecer as ações desenvolvidas para ensinar os alunos a resolver conflitos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No último ano, quantos procedimentos disciplinares houve na sua escola? Houve sanções? De que natureza? 2. Como são resolvidos os conflitos na sua escola? 3. Quem intervém na resolução dos conflitos? 4. Há um gabinete de gestão de conflitos? 5. A escola ensina a resolver os conflitos? Como? Quando? 6. Quem são os responsáveis por essas ações?
<p>F</p> <p>Orientações emanadas do Ministério da Educação acerca da resolução de conflitos</p>	<p>Conhecer a opinião acerca das orientações para a resolução de conflitos.</p> <p>Conhecer a opinião acerca do estatuto do aluno.</p> <p>Saber se as escolas têm autonomia para a resolução dos conflitos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vê as orientações superiores existentes para a resolução de conflitos? 2. Existem/existiram projetos que apoiem/apoiassem as escolas para resolver os conflitos? 3. Como vê o estatuto do aluno? <ul style="list-style-type: none"> • Quais os pontos fortes? • E os pontos fracos? 4. Acha que a escola tem autonomia para implementar estratégias de resolução de conflitos? 5. Acha que existe a necessidade de medidas alternativas para a resolução dos conflitos?
<p>G</p> <p>Informações Complementares</p>	<p>Recolher outras informações relevantes não obtidas anteriormente.</p>	<p>Dar ao entrevistado a possibilidade de acrescentar informações relevantes sobre o tema que não tenham sido abordadas ao longo da entrevista.</p>
<p>H</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Agradecer a colaboração prestada.</p>	<p>No fim da entrevista, agradecer ao entrevistado a disponibilidade e colaboração prestada.</p>

ANEXO III

**Transcrição da entrevista ao
diretor do AECBA**

Guarda, Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo, dia 27 de julho de 2012.

JM – Mais uma vez, bom dia, Prof. Grilo. Vamos conversar um pouco acerca dos conflitos escolares. Para esta entrevista construímos um guião, mas podemos fugir do guião à vontade, não há problema. Ou seja, tenho alguns tópicos para saber alguns assuntos sobre que vamos falar. Vamos começar por falar de alguns dados pessoais... Onde vive? que idade tem? ... Então fale-nos um bocadinho sobre a sua vida pessoal.

JGS – Vivo aqui na Guarda, sou aqui da Guarda, de relativamente perto da escola, vivo na rua da Rasa ou da Quinta da Rasa, na Guarda e sou natural do concelho de Pinhel, da freguesia de Lameiras. Tenho 58 anos, vou dentro em breve fazer 59 dentro de alguns meses e a minha formação inicial é de História embora depois fizesse formação, uma formação especializada em Orientação Educativa e em Administração Escolar e Educacional. Claro que tenho feito formação ao longo de toda a minha carreira, que já vou com 39 anos de serviço daqui a pouco, ou já feitos os 39 anos de serviço. Fui delegado à profissionalização, ainda acompanhei estagiários durante algum tempo, fui delegado de disciplina tanto de Português como de História. Fui coordenador de diretores de turma, também, e (com este) nesta escola levo 13 anos à frente da escola, na direção ou no conselho executivo. Estive mais 4 anos em Pinhel e na EB23 de S. Miguel, também como presidente do conselho executivo. Tive um ano também como presidente do conselho executivo na escola preparatória de Pinhel e estive como vice-presidente do conselho executivo um ano já há bastantes anos atrás na escola secundária de Pinhel.

JM – Ou seja, foi uma carreira feita quase na gestão?

JGS – É, pelo menos 50%, ao completar o próximo ano portanto eu vou fazer, para o próximo ano vou fazer 40 anos de serviço. Ao completar este mandato faço 14 aqui, 4 em S. Miguel (18) mais 2 em Pinhel (20) .

JM – É muito tempo!

JGS – Dos 40 anos de serviço, 20 anos são na gestão.

JM – O que o levou a candidatar-se a esse tipo de cargos?

JGS – Hmm,... nem sei muito bem, na altura eu lembro-me de... Comecei precisamente pela escola secundária de Pinhel, na altura e logo imediatamente a seguir ao 25 de Abril. Se calhar porque nós tínhamos muito... Éramos novos, tínhamos muita vontade de mudança, não concordávamos com as... Eu estou a falar de nós no plural porque era eu e a equipa. Não concordávamos com muitas coisas que vinham do antigo regime, hmm..., e portanto se calhar foi a vontade de mudança e a necessidade de ter uma escola democrática que nos levou a ser, a mim e a outros colegas irmos para a direção da escola na altura. Mais tarde, já na escola preparatória, aliás, na escola de S. Miguel que foram os mandatos que se seguiram porque havia colegas que me conheciam, porque havia vontade, se calhar, em que eu fosse para a

gestão da escola. Conheciam a forma de eu pensar, de eu agir, de eu estar e convenceram-me a fazer uma lista. Nesse ano fiz uma lista, os conselhos executivos tinham a duração de dois anos, no final do segundo ano eu já achava que devia dar lugar a outros. Entretanto depois como não fizemos lista, fomos eleitos por votação nominal, nesse ano. No ano seguinte também outra vez por votação nominal, continuava a sair o meu nome e eu como não queria mesmo ficar mais até cheguei a dizer-lhes que ou fazem a lista ou já sabem qual é o critério que eu escolho. Nessa altura, nós podíamos escolher as pessoas... que depois indicávamos à direção regional. Disse-lhes: «Já sabem qual é o critério, são as 3 pessoas mais velhas que eu indico para a direção». Pronto! E então a seguir houve lista e não fiquei na gestão. Até porque nesse ano, também ia o meu filho para a escola e não queria estar na direção com o meu filho lá.

JM – Haveria aí alguma incompatibilidade?

JGS – Exato. Não queria que o meu filho dissesse ou sentisse comprometido por ser o filho do presidente do conselho executivo.

JM – Claro, claro...

JGS – Queria que o meu filho estivesse completamente à vontade, já bastava que o pai fosse professor lá. Depois sou convidado a vir para aqui pelo, na altura, coordenador do CAE, o Dr. Rodrigues, para ser presidente da comissão instaladora desta escola. Tive na altura alguma dúvida se deveria aceitar. Acabei por aceitar a pedido dele e a partir daí aqui me tenho aguentado. Pensava organizar um projeto para esta, ... para esta escola, que na altura era a EB23 da Guarda. hmm... Depois fruto das circunstâncias fui continuando, a pensar ... bem vou terminar os meus anos de efetivo a nível profissional já na gestão, entretanto reformo-me. Entretanto a reforma não vem. Vamos prolongando, vamos prolongando, e aqui me encontro. Não é já muita a vontade porque já devia ter terminado e ainda bem que aí vêm aí os mega-agrupamentos porque é uma forma de sair ... (JM - é uma oportunidade) porque é uma oportunidade de sair e a partir daqui, se calhar vou também pedir a reforma mais cedo e portanto ... logo se vê.

JM – E qual é o balanço que faz desses anos em tantas escolas com esses cargos. Que balanço faz da gestão que tem feito?

JGS – De uma maneira geral positiva! Mas quero dizer que à medida que os anos vão passando e ... nos vamos aproximando da era atual, da atualidade o que eu tenho a dizer ao nível da gestão é que cada vez é mais difícil fazer a gestão. Cada vez há mais trabalho. Cada vez ... temos legislação menos consistente, que muda constantemente e aparece nas escolas avulso ... e não nos deixa ter estabilidade ... que nos normaliza tudo, ... que nos obriga a trabalhar de manhã à noite, ... que nos obriga a não ter férias e que ... e que nos dão cada vez mais responsabilidade.

JM – Há pouco falou que quando iniciou as funções de gestão foi, essencialmente, pelo sentimento de mudança, por querer mudar. Hoje em dia quais acha que são os maiores desafios que se apresentam à escola?

JGS – Estar integrada na sociedade e, e ... ser também o motor da própria sociedade. Eu entendo que a escola não deve ser aquilo que normalmente é, ... que é a reprodutora da sociedade. Devemos procurar ter um papel ativo na alteração dessa sociedade. Como é que eu me hei de explicar?! (pausa) Os problemas que existem na sociedade entram para dentro da escola e se nós temos crianças, e temos alunos que vêm de uma sociedade desestruturada ... eles saem de cá desestruturados dessa mesma forma. Se temos uma sociedade que tem alunos de elite e temos uma sociedade que desvaloriza, que escraviza, digamos assim, intelectualmente ou não quando passam pela escola, a escola tende a fazer o mesmo. E é por isso que democraticamente se tentou evitar precisamente que a sociedade fosse reprodutora dessas tendências sociais, mas a verdade é que não se consegue. E cada vez estamos a caminhar, novamente, para que a escola seja maior reprodutora dos problemas sociais. Porque a experiência que foi feita no sentido de democratização da escola... que a escola fosse um fator de igualização não teve sucesso. A verdade é que os alunos vêm para aqui, os alunos trazem problemas de uma maneira ou de outra. Quem é culto e quem tem um nível cultural médio-alto sai de cá com boas notas. A estrutura e aquilo que se aprende vai ao encontro daquilo que a sociedade valoriza e que eles já trazem valorizado. Aqueles que não tiveram hipóteses de ter a tal cultura média-alta, aquela cultura livresca própria de uma classe rica vêm sem esses valores, sem essa cultura... A escola continua a valorizar os outros, não valoriza a sua cultura, que eles trazem uma cultura!! ... (JM – claro... é diferente?!) Sim é diferente, mas a escola continua a não valorizar essa cultura. Houve aqui há uns anos atrás uma tentativa de valorizar essa cultura... dar mérito e valorizar no currículo os saberes dos alunos que vêm de famílias culturalmente diferentes. Mas cada vez é pior porque continuamos a ter os alunos de elite, que têm boas notas de acordo com a cultura existente na sociedade. Esses alunos é que tiram bons cursos e cada vez se verifica mais isso, ou seja a escola reproduz a sociedade.

JM – E como caracteriza a população escolar desta escola?

JGS – A nível de ...

JM – A nível geral.

JGS – Não estará muito longe da sociedade ao nível do país, mas precisamente desta zona interior. É uma população em que, apesar de tudo, ... não há grandes conflitos, que tendo por padrão a norma vigente a nível do país e da Europa, estamos ainda aquém de determinados problemas sociais, que estão padronizados e que já ... que já fazem norma no Porto ou Lisboa ... ou Setúbal e na restante Europa, nas grandes metrópoles, nas grandes cidades, principalmente em zonas fabris e industriais e aqui no interior isso ainda não existe tanto, ou seja,... ainda temos uma sociedade em que a autoridade do professor, apesar de tudo, ainda se

mantém. O professor e a escola ainda têm um estatuto, uma autoridade já muito cortada, já muito desvalorizado em relação a períodos anteriores, mas ainda se mantém por parte do encarregado de educação, da sociedade e dos próprios alunos. Não é uma sociedade muito conflituosa. Digamos que os problemas ainda não são irresolúveis, mas começam a notar-se muitos problemas a nível da estruturação familiar, famílias desestruturadas, ... Os problemas que preocupam outras sociedades começam também já a preocupar-nos com força: a droga, o álcool, ... tudo isto começa na sociedade e, claro, entra para a escola...

JM – E a população escolar é homogénea, um pouco heterogénea, tendo em conta que na escola também têm alunos de diversas origens, de diversos meios?

JGS – É uma população escolar heterogénea porque trazem diferentes formas de estar na vida, diversas aprendizagens, diversos handicaps quando chegam à escola. E nós respeitamos essa heterogeneidade e continuamos a fazer turmas heterogéneas com alunos oriundos de classes médias, altas e baixas, a nível cultural, ... a nível de riqueza a mesma coisa, alunos oriundos de famílias mais abastadas e menos abastadas e a nível de profissões. Não fazemos turmas escolhidas, ... continuamos a fazer turmas heterogéneas com alunos com mais idades e menos idade, masculino e feminino, distribuímos por género ... onde haja alunos de famílias mais abastadas e menos abastadas, por classes, onde haja alunos de toda a índole quando vêm da sociedade.

JM – Como é que caracteriza a sua escola, em termos de recursos, projeto educativo...?

JGS – (alguma hesitação) ...

JM – Em termos de recursos humanos, por exemplo?

JGS – Temos bons recursos humanos...

JM – Há estabilidade do corpo docente?

JGS – Tem havido estabilidade nos últimos anos. São poucos os professores que chegam novos à escola. Porque criámos um corpo docente do quadro de agrupamento ou quadro de escola. Já tivemos mais alunos do que temos agora, já tivemos 500 alunos só na escola sede, e neste momento, temos 330 ou 350 no máximo, e esse corpo docente mantém-se. Estou em crer que este ano, possivelmente, não pediremos algum professor contratado. No ano passado, tínhamos seis ou sete professores contratados com horários incompletos. Há dois anos, oito ou nove. Podemos dizer que de uma maneira geral o corpo docente é estável.

JM – Quantos professores tem o agrupamento?

JGS – Cerca de 100 professores com os professores do 1.º ciclo e da educação pré-escolar, quase todos professores do quadro de agrupamento e com uma graduação profissional alta.

JM – E em termos de recursos materiais e recursos físicos da escola?

JGS – Estamos bem! A escola-sede é nova, uma escola que tem boas instalações, um bom ginnodesportivo. As salas de aula são airoas e relativamente espaçosas... As turmas têm praticamente todas a sua própria sala de aula para além das salas específicas, retirando o 9.º

Ano que ainda circula por várias salas. Os alunos têm os cacifos onde podem guardar as coisas. As mesas e as cadeiras são novas e os alunos também as têm tratado razoavelmente bem. Todas as salas têm um projetor de vídeo e uma boa parte delas têm quadro interativo, cerca de 10 -12. Portanto, estamos bem apetrechados. Mesmo em termos de aquecimento, todas as salas são aquecidas. Não nos podemos queixar!

JM – E a nível de recursos financeiros?

JGS – A nível de recursos financeiros, também não temos tido problemas de maior. Porquê? Porque não temos tido, até agora, grande necessidade de fazer manutenção. Estamos agora a começar a fazer essa manutenção. A nível do aquecimento central é preciso mudar a tubagem este ano e tivemos alguns problemas. O ano passado e este ano e há dois anos, tivemos que pintar a escola toda no seu exterior e fazer manutenção ...

JM – Mas com algum acréscimo ao orçamento?

JGS – Sim com acréscimo ao orçamento. E a nível de materiais didáticos, temos tido, mais ou menos verbas suficientes. Sempre que alguns professores pedem, temos tido sempre. Também com alguns projetos que nós temos vindo a fazer e de alguns cursos que temos vindo a ter, nomeadamente os CEF's, que sempre trazem alguma receita.

JM – Pois, é sempre mais uma receita! E têm muitas receitas próprias?

JGS – Vamos tendo.

JM – É uma ajudinha?!

JGS – É uma boa ajuda!!! Nós nas receitas próprias, conseguimos aí 60% a 70% do orçamento da escola. Alugamos o ginnodesportivo, temos o aluguer de instalações, alugamos algumas vezes, este ano transato não foi tanto ... este ano não, mas alugamos bastantes salas para fazer formação também. E quando essa formação era feita através do PRODEP e agora do POPH, pagam o aluguer dessas instalações. Os lucros dos bares dos alunos e dos professores e da papelaria vão sempre dando algumas verbas. E portanto contando também com o POPH que vem do CEF e etc, este ano com as atividades de enriquecimento curricular colocámos alguns professores a fazer

JM – E a escola foi ressarcida?

JGS – Exato!

JM – Há pouco falou dos desafios da escola em geral, são também os desafios da sua escola? Ou seja tentar eliminar, digamos assim, algumas assimetrias, algumas diferenças que haja em termos da população escolar.

JGS – São. Como disse, as turmas são feitas de uma forma heterogénea para que essas assimetrias que existem na sociedade (e eu defendo isso), de alguma forma a escola deve atuar de forma a debelar algumas assimetrias, mas estou consciente que essas coisas não são fáceis e que isso não se faz normalmente. Poderemos eliminar algumas assimetrias, poderemos fazer com que elas, pelo menos dentro da escola, não se revelem tanto, mas

também estamos conscientes de que quando os alunos daqui saem não vão completamente homogeneizados, digamos assim. Essas assimetrias continuam e depois na sociedade, ou por uma razão ou por outra, ou por força da cunha ou porque o curso que se tira é diferente, ou porque esse tem possibilidade de estudar e os outros não têm. E cada vez mais, como disse há pouco, também lá fora, hoje uma família que se quiser colocar os seus filhos a estudar, as famílias que têm posses colocam... Mas já nem na universidade pública toda a gente tem. Uma pessoa que queira ter o filho em Coimbra, Porto ou Lisboa ou noutra universidade qualquer em que tenha que o ter deslocado de casa, em que tenha que pagar um quarto, ter que pagar propinas em que tenha isto... Já nem todas as famílias têm hipóteses, portanto logo aí... Mesmo que a escola tendesse a igualizar...

JM – Mesmo que aqui esta escola cumprisse essa missão, depois...

JGS – Pois, teria muita dificuldade em a cumprir. É como digo, a própria organização curricular está feita de modo a favorecer quem traz uma cultura média/alta.

JM – E aumentam-se as assimetrias?

JGS – Exato, valoriza-se aquela cultura das sociedades de cultura média/alta. E essa cultura é própria das elites, das pessoas ricas, pessoas abastadas. Por outro lado, depois a escola continua a ter os currículos próprios dessa gente e, mesmo que nós tentemos igualizar, a verdade é que quando eles saem daqui, a sociedade vai novamente diferenciar e vai novamente criar elites.

JM – Como considera, ou como definiria o ambiente da sua escola, o ambiente em geral?

JGS – Razoável, definiria como razoável (alguma hesitação). A nível de ambiente e relações humanas. E eu entendo que uma das coisas mais importantes é manter boas relações humanas dentro da escola. E os conflitos, se existirem, devem ser resolvidos o quanto antes. E entendo eu, numa organização, nomeadamente a organização escolar se não houver boas relações humanas torna-se um inferno, digamos assim, o trabalhar entre colegas (pausa)

JM – Um barco difícil de tripular?

JGS – Sim, de gerir, de tripular porque nós não estamos numa fábrica em que cada um de nós está à frente duma máquina e que interage com essa máquina. Nós estamos numa escola, em que o ser humano, em que o professor tem que interagir diariamente, tanto com alunos como com colegas, professores ou com assistentes. Tem que se relacionar com eles obrigatoriamente. Nós chegamos ao emprego, se estivermos numa fábrica, podemos chegar ao emprego ter que conversar com o chefe de equipa, eventualmente, mas durante o dia podemos não conversar com os colegas, que não temos necessidade nenhuma. Temos é que interagir com a máquina. Na escola isso não acontece, eu tenho interagir com alunos e tenho que interagir com colegas, tenho que interagir com assistentes operacionais... e nessa altura se nós não tivermos uma boa formação que nos ajude a gerir conflitos e que nos ajude a ter

bom senso, que nos ajude a relacionarmos bem, nem temos resultados do nosso trabalho e vimos para a escola sempre num constante inferno.

JM – Quais acha que são os pontos fortes da sua escola?

JGS – Esse é um deles, o bom relacionamento e as boas relações humanas. E depois temos bons profissionais e sempre gente de vontade de fazer o melhor, na minha opinião isso é o mais importante.

JM – Eu tenho ideia que esta escola é bastante dinâmica, em que projetos é que ela está envolvida?

JGS – Projetos temos o CEF, agora as atividades de enriquecimento curricular, temos o plano de matemática, temos o Canguru da matemática, temos os projetos de leitura, temos projetos só da escola como é a criação de fardas e roupas da antiguidade. Desde a roupa dos romanos à renascentista ou à da primeira república ou coisa parecida. Temos um vasto armário, digamos assim, ou roupeiro com estas roupas. Depois há projetos que se vão desenvolvendo ao nível da escola e há projetos que envolvem também outras escolas. Já falei nalguns, que são projetos comuns a outras escolas e que nós também procuramos integrar-nos e depois, é como digo, são esses projetos e outros que depois se vão desenvolvendo a nível da escola.

JM – São projetos no âmbito do projeto educativo que vocês definiram como prioritários...

JGS – Exato, são projetos que têm a ver sempre com os objetivos gerais do projeto educativo, uma das coisas, por exemplo, que o nosso projeto educativo pretende é que os alunos aprendam os valores da solidariedade, ... os valores humanos. Estamos numa escola básica, até ao 9º ano e como tal devemos, para além de instruir, educar. E educar para valores e então a escola e no seu projeto educativo entendeu que devia valorizar muito a questão da solidariedade. Por essa razão ... quando foi logo nos primeiros anos hmm demos um nome à biblioteca da escola, Aristides de Sousa Mendes. Procurámos que os alunos soubessem quem era Aristides de Sousa Mendes como um homem que foi solidário, que foi um exemplo. Um homem que foi muito solidário em prol da própria vida dos seus, e dele e do bem-estar dos seus filhos e da sua família, mas que não deixou de ser solidário e no fundo transmitiu esta imagem, esta mensagem de que muitas vezes temos que ... arriscar os nossos próprios interesses para podermos ser solidários. E por isso é que nós trouxemos aqui e temos à entrada uma pedra onde temos uma das frases dele e depois o nome que demos à escola, Carolina Beatriz Ângelo, uma homenagem a uma pessoa que também foi solidária com os outros. Deu, embora a vida fosse curta, mas deu tudo o que tinha pelos outros também. E também lutámos pelos nossos interesses ideológicos, não nos vergámos perante eles que no fundo foi aquilo (pausa).

JM – Pessoas emblemáticas que podem constituir um exemplo que nos ajuda a rumar em direção aos objetivos, aos eixos do projeto educativo.

JGS – É isso mesmo, se forem a todas as salas de aula há sempre um pensamento ... de alguém célebre, seja um cientista, um filósofo, um pensador em que se pretende que os alunos sigam aquele pensamento e tem a ver com a solidariedade também, tem a ver com, com o valorizar a democracia, a fraternidade, a igualdade, etc, os direitos humanos. E algumas dessas frases são mais específicas, desde a física, à matemática, às ciências, relacionadas o projeto educativo...

JM – Falando das relações interpessoais, como acha que são as relações entre os alunos na escola?

JGS – Duma maneira geral são boas. Claro que numa organização fechada como é a nossa, fechada entre aspas, fechada de paredes, grades, em que convivem aqui 300 e tal alunos diariamente vai havendo sempre conflitos, vai havendo sempre pequenas quezílias mas duma maneira geral os alunos dão-se bem.

JM – E entre professores e alunos?

JGS – Também, e isso é uma das coisas que eu entendo que vai mesmo bem. Porquê? Porque temos um feedback que nos ... deixa dizer isso e que nos dá o direito de dizer isso. Os nossos alunos saem daqui no 9º ano e vão para a escola Afonso de Albuquerque ou para a Sé e têm saudades e voltam cá e fazem-nos muitas visitas mesmo durante o ano.

JM – E também incentivam isso, até têm a atividade do antigo aluno!

JGS – Exato, não incentivamos, digamos as visitas, tratamo-los bem quando vêm, claro, quando nos vêm visitar. Eles vêm-nos sempre visitar à própria direção. Chegam aqui, todos os alunos vão à direção, pedem-nos se podem cá ficar um quarto de horas ou vinte minutos para matar saudades dos professores, dos assistentes operacionais principalmente. Portanto, até nesse aspeto e nós procuramos que isso aconteça com os assistentes operacionais. Dizemos que eles são os primeiros confidentes dos alunos e que muitas vezes são eles que ... os ouvem ainda em primeiros lugar que os próprios pais e até os professores. E eles voltam cá e querem ver esses assistentes operacionais, querem ver os professores. Por outro lado, o que estávamos a falar era da questão do antigo aluno. Incentivamos que os alunos regressem à escola mais tarde porque entendemos, isto é um projeto não a curto prazo mas a longo prazo, entendemos que estes alunos que passaram pela escola e que regressam estando já a trabalhar, estando a estudar ainda mas que temos um dia desses antigos alunos, esses alunos agora a trabalhar e que vão ser pais e serão certamente bons encarregados de educação. Se eles não deixaram de partir, não quebraram os laços totalmente com a escola, continuaram a ver a escola como uma coisa interessante.

JM – É um prolongar da ação que já tinham com eles durante a escolaridade prolongá-la para o resto da vida.

JGS – Exato, e que eles hão de ser pais e a partir dum momento hão de ter filhos e hão de ter filhos na escola e então que a escola no futuro trate também bem os filhos deles como queremos nós tratar agora estes alunos..

JM – E a relação entre professores e pais? Entre a escola e os pais? Já que estamos a falar de encarregados de educação.

JGS – Aquilo que nós temos da nossa avaliação interna é que há uma boa relação. Duma maneira geral, tem havido uma boa relação com os pais. Nós por exemplo tivemos, nestes 13 anos que estamos aqui na escola ... claro que não se pode medir por aí a relação com os pais e professores mas tivemos, salvo o erro, uma reclamação dos pais em relação à ação escola e em relação mesmo às avaliações dos alunos. E estamos a falar de 13 anos, já segundo o 6º ano e o 9º ano (???)

JM – Muitos anos, muitos períodos, muitas avaliações...

JGS – Exato, e nunca houve reclamação nenhuma a não ser uma há dois ou três anos. E era aluna de 4 e 5, em vez de ter 5 teve 4, mas foi apenas uma reclamação que foi feita. Mas isto não mede a relação, mas duma maneira geral, aquilo que estava a dizer da avaliação interna, temos visto que nessa relação interna, os pais quando se referem e quando avaliam o diretor de turma, quando avaliam os vários professores fazem-no duma forma positiva e muito favorável aos professores, duma maneira geral. E entendem que eles são pessoas que se interessam pelos alunos, que se interessam pela educação dos seus filhos, que os tratam bem e sentem que estão aqui protegidos, digamos assim, duma maneira geral.

JM – E as relações entre os professores também são... boas?

JGS – São, acho que sim, que são cordiais. Aliás, nós valorizamos isso mesmo. A própria direção procura incentivar o relacionamento.

JM – E tem dinâmicas para isso?

JGS – Sim, há de alguma forma, desde logo a própria ideia de nós no princípio do ano recebermos os alunos, ou perdão, recebermos os novos professores que agora têm sido, como disse há pouco, poucos. Mas recebemos sempre os novos professores por parte dos professores que já cá estão, fazer um convívio logo. Fazemos convívios também no Natal, no S. Martinho e no final do ano e temos formas de, depois, a direção da escola, a organização, formas de incentivar essa boa relação. E eu por exemplo, essa questão quando a própria tutela nos dá indicações que o diretor da escola pode escolher os coordenadores de departamento, nomeá-los pura e simplesmente de acordo com os seus critérios, ... nós dizemos que os professores escolham o seu coordenador de departamento e depois o coordenador que escolherem nós nomeamos. É uma forma de democratizar, digamos assim, as coisas e fazer com que eles se entendam melhor que são eles próprios que escolhem o seu ... (JM – Que criem mais um espírito de grupo ...) Exato, é essa a ideia e procuramos fazer na nossa ação fazer pelo menos que isso aconteça normalmente.

JM – Há abandono escolar?

JGS – No último ano houve, houve algum. Já tínhamos tido aqui, há 4, 5 anos atrás que não tínhamos abandono. Nos últimos anos temos abandono de alunos de etnia cigana. Penso que

é só. Porquê? Porque a nosso ver são alunos que desvalorizam, não digo que por inteiro, mas muito a escola, que desvalorizam eles e os pais...

JM – É uma cultura diferente.

JGS – É uma cultura diferente e que antigamente até poderiam nem vir mesmo à escola. Agora vêm porque são obrigados senão receberão subsídio e contra partidas, por isso mesmo mandam-nos à escola mas depois, muitas vezes, porque trabalham sazonalmente no estrangeiro na Espanha ou até em França muitas vezes levam os filhos e depois não voltam.

JM – Em relação aos conflitos escolares, agora propriamente dito entrando no cerne do nosso tema. Qual é a sua opinião sobre os conflitos escolares (de todo o tipo, mas podemos-nos centrar no aluno-aluno)?

JGS – É como digo, há sempre pequenas ... numa organização onde há 300 e tal, 400 alunos há sempre pequenas quezílias, pequenas questões. Mas não passam disso numa maneira geral, pelo menos ...

JM – Considera que são naturais?

JGS – Na nossa escola sim. Duma maneira geral, não quer dizer que não haja pequenas exceções, mas numa maneira geral são pequenas coisas que são próprias de miúdos adolescentes, que estão a afirmar a sua personalidade, o seu campo, digamos assim, de atuação, a sua maneira de ser e estar na vida, perante os outros, perante os pares e que fundo não passam disso. Não tem havido, que eu saiba, coisas organizadas de 2, 3, 4 alunos contra este ou contra aquele, nada disso. Poderá haver uma exceçãozita ou outra de miúdos e estamos a falar de 1, 2 ou 3 alunos que poderão ser já por si, por questões temperamentais, por questões de doença até, às vezes hiperatividades, algumas situações, pelo menos uma situação, podemos pensar assim, muito próximo duma certa esquizofrenia hmm que às vezes criam problemas com os colegas. Mas que nada que não se possa ter resolvido, neste momento temos alguns castigos, claro, para alunos que se portaram mal.

JM – Ou seja, os conflitos são pouco frequentes?

JGS – São pontuais e numa maneira geral aqueles pequenos conflitos que existem são próprios da juventude, próprios da idade, nada mais.

JM – Então e, em termos de tipologia, quais são os mais frequentes? Agridem-se, insultam-se...

JGS – Sim, sim, podem-se agredir... Mas isto acontece, vamos imaginar que neste momento destes alunos todos eu tenho um aluno por semana que agrediu outro. Que andavam a jogar à bola, que se desentenderam e que um passou uma rasteira depois o outro deu-lhe um murro... Vamos imaginar que possa acontecer uma vez por semana. Há semanas que não acontecem, passamos quase um mês em que não acontece nada disso, mas pode a seguir na semana acontecerem 2 ou 3 casos desses, que às vezes acontece isso. Mas estamos a falar disso e não mais que isso. Também miúdos, também já temos tido, miúdas principalmente já houve pelo menos, nestes 13 anos, houve 2 ou 3 miúdas que se sentiram deprimidas porque as colegas

não queriam conviver com elas porque diziam que ela que era gorda ou que era feia e que sentiam mal...

JM – Havia ali algum gozo, alguma troça...

JGS – Exato. Mas que depois vamos a ver que é a própria aluna a ser responsável por esse comportamento das colegas porque eles próprios não se sentem bem com o seu corpo, ou não se sentem bem consigo mesmos ou porque são oriundas de famílias destruídas ou famílias já complicadas e que elas próprias têm essa própria maneira de ser e que não convivem com os colegas que queriam conviver e não convivem. E as colegas acabam por não estar a aturar, digamos assim ...

JM – o facto de terem feitios diferentes!

JGS – Exato, e às vezes os colegas...

JM – ou seja, há uma responsabilidade de ambas as partes.

JGS – Exato, e quando nós depois lidamos com a situação e convivemos com eles, e nós já temos tido. Pedimos aos próprios colegas delas, e nesse caso, dois ou três casos já aconteceram e pedimos às colegas e aos colegas para tratarem de uma forma diferente determinada aluna, para conviverem com elas, para acompanharem, para terem parcerias. E as colegas acabam por ter esse convívio e acabam por ajudar a integrá-lo no grupo. Portanto, nós estamos aqui a ver que sejam alunas que atuem contra uma colega mas é a própria colega, por questões intrínsecas, por questões internas, pelo feitio delas que às vezes se sentem fora do grupo, mas que a responsabilidade é delas. No entanto, ... colegas foram mal tratadas.

JM – E esse tipo de conflitos em que locais é que ocorrem mais?

JGS – Na sala de aula e no intervalo. Mas principalmente no intervalo.

JM – Mas em termos de locais físicos? Corredores, nos campos...

JGS – Pode ser no jogo desportivo, no jogo. Se às vezes o aluno sentir ou a colega sentir que não.. Às vezes também acontece com rapazes. Já aconteceu um caso ou dois em que os colegas dizem: «Ah! eles não querem jogar com eles! eles não querem...» Mas às vezes não são eles que não querem, «então mas se eles quiserem podem jogar não há problema nenhum». Só que o próprio aluno ou porque não sabe jogar tão bem à bola ou e depois que se sente inferiorizado retira-se. E portanto já não quer, já não se aproxima deles. O mesmo caso das meninas, andam em grupo e a conversar que ela gosta muito de às vezes andar de mão dada ou andar em grupinho a conversar e há uma aluna que também queria entrar naquele grupo, mas o grupo não a chama mas ela é que tem que se aproximar e conviver com elas também e eles não a chamam. E às vezes porque se vão rindo ou coisa parecida, a própria aluna pensa “estão-se a rir de mim”, e não estão. Por isso é que não lhe perguntam e ela pensa que estão. Porque não há maus tratos, não há...

JM – E às vezes os miúdos não acabam por, nesses grupinhos que andam pelo recreio, não acabam por se juntar aqueles que têm mais coisas em comum? Do que já vem de fora...

JGS – Sim, sim, o que vem de fora, exato. Isso sim. E acontece, e às vezes até amizades que já vêm de fora. Às vezes amizades até que vêm da aldeia e meninos que se juntam e as raparigas que se juntam porque já são as amizades que vêm da aldeia. Já tivemos aí um ano que essas coisas acabaram rapidamente, mas que se juntaram aí dois grupos. Um grupo duma aldeia que era ali dos lados de Fernão Joanes e outro de uma aldeia que era aqui do Jarmelo. E então era os rapazes, um grupo de rapazes dum lado e um grupo de rapazes doutro. E tivemos aí um ano, meio ano mais ou menos tivemos alguma dificuldade quando nos apercebemos que isso estava a acontecer já foi um pouco tarde. As coisas já estavam a avançar um pouco de mais em que se havia alguma coisa contra o aluno que era da zona de Videmonte, todos se juntavam para o defender. Se havia dos lados do Jarmelo ... todos se juntavam para defender o aluno do lado do Jarmelo. E quando demos conta, já havia algum conflito. Quando nós perguntamos «Porque é que bateste naquele?», «Porque ele é daquele lado e veio a bater no nosso!». E aí as coisas foram observadas...

JM – E os conflitos, acha que os conflitos têm vindo a aumentar, têm vindo a diminuir? Mantém-se mais ou menos igual?

JGS – Mantém-se, não tem havido grandes alterações.

JM – E... os conflitos existem essencialmente só entre alunos ou também há conflitos entre alunos, professores, há indisciplina?

JGS – Há também entre alunos e professores e alguma indisciplina. Mas também aqui a responsabilidade não é só dos alunos, também é dos nossos colegas. Porque todos nós somos professores e os professores muitas vezes não sabem manter a autoridade dentro da sala de aula. Uns sabem, há um ou outro que não. Porque os mesmos alunos com determinados professores comportam-se muito bem e com outros professores comportam-se menos bem, digamos assim. Com determinados professores nem refilam ... nem destabilizam, são respeitadores, respeitam a autoridade do professor. Com outros professores não respeitam. Portanto aqui também há responsabilidade dos professores, não quer dizer com isto que os alunos cada vez mais chegam à escola menos conhecedores das regras fazendo tudo quanto querem. Não respeitam tanto a autoridade do professor. Isso acontece.

JM – E acha que os alunos também poderão dizer, apontar alguma coisa aos professores em termos do relacionamento que têm com eles?

JGS – É isso. Eu digo e defendo aquilo que ... (pausa)

JM – Eles acharem que não são tratados com a devida dignidade?

JGS – Ora bem, são as duas coisas. Entendo, os alunos dizem isso, mas às vezes com alguma razão e outras vezes sem razão nenhuma. Os alunos dizem às vezes que os professores que também são eles que não os respeitam, digamos assim. E por isso mesmo depois eles também não respeitam o professor e logo o professor deixa de ter autoridade. Mas quando dizem isso,

às vezes dizem que o professor não os respeita por determinadas coisas que eles acham que não são culpados, mas que são.

JM – Acabam por ser diferentes pontos de vista?

JGS – Exato, mas esta questão do aluno dizer que não é culpado porque infelizmente na sociedade estamos a assistir a uma desresponsabilização por parte tanto dos alunos, como dos próprios pais. Nós encontramos muitas vezes e nós basta irmos a umas repartições públicas, alguns locais públicos, então onde se entende que tudo nos deve ser dado, que nós não temos responsabilidade nenhuma em fazer determinadas coisas. Os pais não sentem responsabilidade em educar os filhos. Hoje, por exemplo, cada vez os pais sentem menos responsabilidade em educar os filhos. Acham que os professores, a escola, a sociedade é que tem obrigações, só têm obrigações. Eles só têm direitos. E os alunos quando chegam à escola...

JM – E a família devia ser o cerne da educação.

JGS – Exato, da educação. Quando os alunos chegam à escola também entendem que só têm direitos, não têm deveres. E a partir daí acham que o professor que devia fazer determinadas coisas que não os respeita, mas quem começou por não respeitar foram os alunos e o professor tem que agir em conformidade.

JM – O *bullying*, o *cyberbullying* são situações de violência de que se fala muito, por serem mais graves, por terem alguma continuidade no tempo. Tem conhecimento de situações de *bullying* ou *cyberbullying* na escola?

JGS – Não. Podemos ter conhecimento de algumas situações que se não fossem atalhadas poderiam encaminhar-se para isso. Situações de alguns miúdos ou miúdas que em relação algum colega ou outro, numa situação ou outra possam ser mais incisivas, de forma mais sistemática, algum gozo mais prolongado, ... mas felizmente que temos bons profissionais tanto a nível de assistentes operacionais, como de diretores de turma e professores em geral. Reconhecemos o papel dos diretores de turma e por isso é que demos mais uma hora para essa função. Os diretores de turma para além da formação cívica que todos têm, têm mais uma hora para estar com os alunos. Os diretores de turma, tal como os outros professores passam muito tempo na escola e quando acontece alguma coisa, o diretor de turma é o prolongamento da família e está sempre por perto, e as coisas são logo solucionadas no princípio. Nunca nos apercebemos destas situações. Às vezes já tenho tido um pai ou outro que vem ter comigo e diz “o meu filho está a ser vítima de *bullying*” e, depois vamos ver e não tem nada a ver com isso ...

JM – São situações, se calhar, mais esporádicas

JGS – Sim são situações mais esporádicas, mais pontuais, em que muitas vezes é o filho o responsável ... quer dizer é o filho que se põe a jeito para que os outros o maltratem, mas que quando falamos com o aluno, quando falamos com os outros, verificamos que as coisas ficam por ali, que se acabaram...

JM – E *cyberbullying*? Com a Internet, por mensagens?

JGS – Aí já temos tido casos que embora, tenhamos atalhado (pausa)

JM – Se mantiveram?

JGS – (...) mas que quando nós damos conta já houve demasiado tempo para aquilo que deveria ter sido.

JM – Desde a altura em que se inicia até que é detetado...

JGS – Sim, até que se dá conta ... Digamos que não é muito tempo, mas nós sabemos que estas coisas se podem prolongar. E mais, mesmo depois de termos resolvido a situação ... ela pode estar em águas mornas ou pode estar a hibernar durante algum tempo e voltar novamente. Porque as coisas muitas vezes, ... a fotografia, a mensagem, coisas dessas, não saem muitas vezes do facebook ou coisa parecida e podem voltar. ... Nós sabemos que há um caso ou outro de alunos que não, tivemos conhecimento, de alunos que muitas vezes mandam mensagens e coisas dessas só para chatear, para aborrecer e achincalhar e etc..

JM – Mas de forma continuada?

JGS – Não, não de forma continuada mas já tivemos indicações disso e depois que são dois ou três a mandar mensagens para este ou para aquele e que, digamos que, roça ou aproxima-me muito próximo do *bullying* só que quando nós damos conta, claro que falamos com os pais, falamos com alunos, falamos com (pausa)

JM – Ou seja, a intervenção acaba por resultar?

JGS – Exato, claro que não damos tão depressa conta como se é nestas ações de conflito que se derem aqui. Quando damos conta na parte internet, porque não temos acesso a determinadas coisas, é já quando os alunos se queixam.

JM – Pois e já pode ter passado muito tempo.

JGS – Já pode ter passado muito tempo. Não temos casos, digamos, que tenham passado muito tempo mas já tivemos um caso ou outro muito raro em que pode ter havido algum tempo em que isso tenha acontecido.

JM – Acha que então os conflitos que os alunos têm tido aqui na escola influencia muito a vida deles aqui? Os marca bastante?

JGS – Eu acho que o não conflito na escola é que os tem marcado, ou seja, sentem-se bem na escola, sentem-se que estão de alguma forma protegidos, sentem que aqui estão à vontade e que têm um relacionamento de tal ordem com os diretores de turma e professores que depois não o têm no secundário. Por várias razões, eu não estou a criticar e até nem sei se é o melhor. E se nós até não os devíamos era deixar mais à vontade para depois não sentirem mal no secundário. Mas a verdade é, quer dizer, sentem-se de tal maneira bem dentro da escola por isso é que eles voltam, voltam de saudade e regressam e etc. E portanto isso, acho que eles têm esse bom relacionamento e portanto, o conflito não os leva...

JM – O que existe não os marca!?

JGS – Não, marca-os pela positiva...

JM – Não os deixa de ter vontade de vir à escola, faz ficar sem vontade de estudar?

JGS – Tanto assim que nós temos tido alunos que às vezes se comportam mal porque ... fizeram isto ou fizeram aquilo. Já lhes temos dado, nos últimos anos não, mas dado alguns anos atrás um castigo. Estarem dois dias de suspensão sem vir à escola, sem vir às aulas, mas eles depois aparecem e eles aqui à porta querem brincar. Portanto, querem cá continuar.

JM – Isso era o que queria perguntar mesmo a seguir. Em termos de procedimentos disciplinares, há muitos procedimentos? Que tipo de sanções há?

JGS – Não há muitos, mas todos os anos, principalmente quando é no final do ano, em que foram avisados, vão tendo aquelas medidas de aviso. (JM – Tem as oportunidades todas.) Exato, depois no final do ano já há coisas que não se podem... E, sei lá, no ano passado acho que houve dois ou três processos disciplinares, de três alunos, talvez.... Que eu me lembre, no ano transato também tinha havido assim dois ou três e é o que tem acontecido.

JM – E que tipo de sanções são aplicadas?

JGS – As sanções são normalmente, são sanções...

JM – São mais corretivas do que sancionatórias?

JGS – Exato, procuramos que sejam. Mas às vezes... No último caso por exemplo, foram mesmo sancionatórias, dias de suspensão de alunos que também foi... Estamos a falar de uma aluna que, por exemplo já vinha de S. Miguel que foi expulsa da escola (JM – Já vinha com uma medida(?).) Exato e ela esteve aqui durante todo o ano. No final do ano, digamos que fomo-la aguentando, fomo-la aguentando e no final do ano ela tomou determinadas atitudes em relação a determinados professores que não podiam ser suscetíveis de não retaliação por parte de um processo disciplinar, e teve. E um colega que agiu ao lado dela da mesma forma, a mesma coisa. Mas foram dois casos, o outro teve atividades de integração na escola...

JM – Mas nem todos os conflitos dão origem a procedimentos disciplinares? Há outros conflitos que normalmente ... esse tipo de conflitos ... Como é que são resolvidos?

JGS – Normalmente ou intervem o próprio assistente operacional que resolve muitos, digamos. Depois quando as coisas são mais difíceis passam às mãos do professor ou do diretor de turma. E quando se tornam mais difíceis ainda ... e que as coisas são, digamos mais graves, passam à direção da escola, normalmente comunicado pelo diretor de turma ou por algum funcionário.

JM – E acha que os próprios alunos intervêm na resolução de conflitos uns com os outros? Ajudam ou antes pelo contrário, incentivam à existência de conflitos?

JGS – Há de tudo, há de tudo. Há aqueles alunos que até já são uns homenzinhos, os mais velhitos do 9.º ano que às vezes até intervêm para, em relação aos mais novos, os põem no sítio digamos assim. «Vai-te lá calar!» e «Deixa-te lá disso!» e também são bons colegas e às vezes até apoiados por nós, portanto, incentivados a fazer isso. E também há aqueles que são

capazes de picar um ou outro só para verem conflito. Nós tivemos aqui, há uns anos atrás, talvez no 3.º ano da escola tivemos um aluno que pôs dois a baterem-se no outro. Foi dizer a um «Olha que fulano tal disse isto, isto e isto de ti.» e foi dizer ao outro o contrário... Então põem-se os dois à pancada. Fazemos um processo disciplinar porque tinha que haver um castigo para os dois, ... e quando se foi a apurar, afinal quem merecia o castigo era o outro porque fez de propósito. E teve-o mesmo.

JM – Há um gabinete de gestão de conflitos na escola?

JGS – Não.

JM – Não há necessidade disso?

JGS – Não, não há.

JM – E a escola ensina os alunos a resolver os conflitos? Como os prepara para a existência de conflitos e os ajuda?

JGS – Por parte do diretor de turma das várias turmas sim. Claro que nós quando, nós a direção quando temos alunos que nos chegam porque se comportaram mal ou porque houve conflitos aqui ou acolá e que o diretor de turma já quer que sejam ouvidos pela direção, também incentivamos isso. Mas por parte do diretor de turma também o faz nas aulas de formação cívica.

JM – Mas agora vamos ficar sem aulas de formação cívica...

JGS – Nós não vamos de alguma forma, porque a escola entendeu que devia continuar com 4 horas para o diretor de turma. Daquela uma e meia depois uma parte depois ao crédito, não sei se bem se revela realmente, mas demos. Mais daquele tempo para poder fazer 45 minutos com os alunos da sua turma, e depois dessa hora sobra outra ainda para a burocracia. E depois damos mais duas, do artigo 79º ou do estabelecimento damos mais duas. Que será uma para (pausa)

JM – Ou seja, valoriza muito o papel do diretor de turma?

JGS – Exato.

JM – Como mediação dos conflitos, como resolução dos conflitos?

JGS – Exato, e do planeamento familiar.

JM – Mas às vezes também têm algumas ações em que vêm outras pessoas, de fora da escola?

JGS – Sim, sim. A vários níveis. E estávamos a falar há bocado da segurança na net e nós valorizamos aquela, tem sido uma escola que tem tido muitos pontos. Recebemos já dois prémios, que fomos lá a Coimbra recebê-los quando foi da segurança da net, da seguranet. Os pais também valorizam, fazem as suas várias equipas e portanto, a esse nível, e valorizamos também a... Não sei, acho que me perdi...

JM – Quem são responsáveis pelas ações dos conflitos, quem é que vem à escola?

JGS – Ah, já sei!

JM – Convidam outras pessoas às vezes para fazer ações?

JGS – Exato, tanto ao nível da segurança da net, dessa forma, como a nível da segurança, digamos que mesmo até para evitar o *bullying* tivemos já aqui pessoas a falar disso, pessoas externas à escola. Como da segurança por exemplo, da própria saúde, a nível do tabagismo, a nível do álcool, a nível da segurança rodoviária. Como quando é, estamos a ver, isto não estamos a falar de conflitos só, mas quando é da segurança das bombinhas de carnaval etc., e depois dos valores humanos, nós procuramos sempre que possível, que tenhamos pessoas que nos venham falar sobre os valores humanos. Por exemplo, uma das últimas personagens que esteve aqui foi o Sérgio Ribeiro, que foi um indivíduo que ele já esteve no parlamento europeu e é parlamentar ainda neste momento na Assembleia da República, penso eu que sim, e foi um indivíduo que esteve preso em Caxias e no Tarrafal e que veio falar sobre os valores da democracia e os valores da república no fundo, e nós valorizamos, lá está, os valores da primeira república também. Somos contra o conflito. Estas coisas todas que há bocado dizia.

JM – Como vê as orientações que são emanadas do ministério, das direções regionais relacionadas com a resolução de conflitos na escola?

JGS – Muito más, porque, por exemplo, não pode deixar de haver uma organização que para se estruturar bem, para se organizar e para ter resultados positivos que não tenha linhas mestras bem definidas. E as linhas mestras de uma organização destas, de uma organização escolar, ... continuo a dizer e está definido e ... eu concordo com isso, que seja um projeto educativo válido e um regulamento interno também válido. E falando por exemplo no regulamento interno nós sabemos que todos os anos, ou nos últimos anos a esta parte, quase todos os anos, senão todos os anos mesmo, temos que andar a reformular o regulamento interno, ou seja, as regras, as normas que definimos para uma escola, para uma organização escolar todos os anos mudam.

JM – E as versões nomeadamente do estatuto do aluno mudam frequentemente?

JGS – Exato. Claro quando mudam, temos que mudar. Há uma série de regras que têm a ver com o aluno que têm que ser mudadas no regulamento interno, ora como é que nós podemos, de ano para ano, os alunos estão nesta escola 5 anos, no mínimo (JM – E as regras alteram.), do 5.º ao 9.º anos e durante esses anos as regras alteram-se, não só a meio do ano ao longo do ano e por várias vezes e o aluno não sabe muito bem quais são as diretrizes...

JM – Isso é um ponto fraco do estatuto do aluno?

JGS – Exato, nós temos que mudar novamente o regulamento interno. O aluno que estava no ano passado cá, ... estes alunos que estiveram cá que tinham determinadas regras, agora são outras. E isto é causa de conflito porque o aluno, muitas vezes, não sabe qual é a regra que tem que ter dentro da sala de aula. E quando tinha uma regra e que se comporta de acordo com essa regra, o professor vai dizer assim, quando ele se comportar de uma forma diferente: «O meu amigo infringiu as regras!» E ele diz-lhe: «Não, mas a minha regra é esta, que eu sei-a

do ano passado!» E ele tem que dizer que não. E logo aqui se gera um conflito, e escusadamente.

JM – E vê pontos fortes no estatuto do aluno?

JGS – No novo? No atual?)

JM – No atual. O novo, da ética escolar, não sabemos ainda bem como será!

JGS – Tem muitos mais pontos fracos do que pontos fortes, na minha opinião.

JM – Qual é a lógica do estatuto do aluno? Será uma lógica mais punitiva?

JGS – Não, neste momento o estatuto nem é tanto... Tem as suas punições, mas nem é tanto por aí. Eu acho que o estatuto do aluno, aquilo que devia acontecer era que estivesse à mão do diretor, à mão do diretor de turma. Que a resolução do conflito pudesse ser no imediato. Dar uma possibilidade, nós estamos a falar hoje. (pausa)

JM – Devia ser menos burocrático?

JGS – Exato! Estamos a falar de uma escola que é democrática, de uma escola aberta, uma escola em que tudo se sabe, nada se esconde. E eu estou convencido que se houvesse aqui um professor que maltratasse física ou emocionalmente um aluno numa forma que não tenha a ver só com aquela questão de educar mas que fosse de outra forma!! ... que eram os próprios colegas professores que se manifestavam contra esse colega ... (JM – Se houvesse algum abuso!?) Exato, que eram os próprios colegas que davam a conhecer essa situação. E que não aceitariam de maneira nenhuma. E portanto, estamos a falar de pessoas que têm bom senso, pessoas que são capazes de ir ... (JM – São profissionais?) Exato, que nunca ultrapassariam os limites. E portanto nessa altura devemos fazer com que o diretor de turma ou o próprio professor, no momento exato, atue e atue, mas atue castigando o aluno ou sendo de uma forma punitiva, de uma forma sancionatória ou corretiva mas que atue no imediato. Que não estejamos à espera dum processo disciplinar de encarregados de educação ou ect etc.

JM – Mas isso são pontos fracos também?

JGS – Exato. E por outro lado o estatuto do aluno deve prever e no meu ver, o atual, não prevê, maior, mas muita maior responsabilização do encarregado de educação. Tem que ser, o encarregado de educação tem que se responsabilizar durante o tempo em que o aluno está na escola e durante o tempo em que antecede o aluno a ir para a escola. Porque isso é que é o importante. Se ele não se responsabilizar, e mais, o encarregado de educação, ... mas que isto se calhar não poderá ficar no estatuto, mas tem que ter uma atuação pró-ativa no sentido de estar ao lado dos professores.

JM – Mas o estatuto também fala nalguns deveres dos encarregados de educação!

JGS – Mas a verdade é que depois não há ... como é que nós vamos fazer, o que é que nós fazemos...

JM – Ou seja, a escola não tem o poder! Há os direitos no estatuto, os deveres do encarregado de educação? Mas depois a escola que poder é que tem para os fazer cumprir?

JGS – Exato. É que não temos depois poder. Porque o dever do encarregado de educação é acompanhar o aluno, é colocar-se ao lado do professor quando tiver que o fazer, é educar o seu filho. Mas depois não o faz. E o que é que nós fazemos em relação a isso? Nada, porque nós não podemos fazer nada.

JM – Mas o facto do estatuto do aluno também definir direitos e deveres será, ou poderá também ser um ponto forte?

JGS – Sim nesse aspeto há deveres e há direitos, e há direitos assegurados. E acho que é isso que começava por dizer, os direitos do aluno hoje são assegurados na escola duma maneira geral ninguém vai contra eles e se alguém fosse eram os próprios colegas, os próprios professores a manifestarem-se contra isso. Os direitos são assegurados. Os deveres é que não são, não conseguimos assegurá-los. Mas não só os dos filhos como não são assegurados os deveres dos pais.

JM – Em relação a projetos no âmbito da resolução de conflitos que tenham sido propostos à escola, que haja ou tenha havido, há alguns projetos que queira destacar? Por exemplo há pouco destacou a seguranet como por exemplo outros projetos que tenha tido ou que a escola tenha aderido ou que não tenha havido.)

JGS – Eu sei que tem havido projetos, (alguma hesitação) não estou a recordar-me, mas sei que tem havido projetos no âmbito da segurança na escola tanto que, mesmo a nível do *bullying* por exemplo, temos tido ações de formação tanto para professores, não digamos aquelas noções concretas mas digamos ações de formação como da parte de outras... Nós temos aqui o projeto “Tu decides” por exemplo e ainda ontem vieram aqui para assinarem-nos o relatório, tanto a nível, portanto, dessas entidades, da... (JM – Ou seja, situações que são feitas em parceria.) Exato, várias ações que são feitas em parceria e que têm-se dado os seus resultados. Que tanto dentro como fora da escola dos alunos que estão aqui mas também estão ligados, por exemplo, ao NDS ou estão ligados a outras associações como a Cáritas ou outras e que trabalha-se aqui e trabalha-se fora. E muitas vezes essas pessoas vêm à escola. Nós por exemplo, tivemos este ano, dentro do âmbito do projeto “Tu decides”, também do *bullying*, também da segurança e mesmo na resolução de conflitos, jovens que estão formados e ligados por exemplo ao projeto ‘Tu decides’ que estiveram cá e que deram eles determinadas aulas e portanto isto tem sido feito.

JM – Acha que a escola tem autonomia suficiente para implementar estratégias de resolução de conflitos? A autonomia que tem é suficiente?

JGS – Não... Não porque nós temos a nossa atuação praticamente limitada ao estatuto do aluno. Os alunos têm aqueles direitos e têm aqueles deveres. Quando não cumprem aqueles deveres aplica-se estas sanções ou medidas corretivas ou sancionatórias. E não fugimos muito daí, ora bem nós devíamos ter autonomia, que era aquilo que eu há bocado dizia, para o professor, para agir em conformidade no momento, no momento. E também ter autonomia no

sentido de ... autonomia nesse aspeto que temos, mas poder fazer algumas coisas em relação àquilo que os pais não fazem, por exemplo.

JM – Aí é mais poder de persuasão.

JGS – Exato, mas qual é a nossa autonomia para podermos fazer isso? Vamos imaginar um encarregado de educação, eu não sei o que é que, (pausa) ou um aluno por exemplo que não estuda, não quer saber da sala de aula para nada, que não quer saber disto para nada, que não faz os deveres, que aqui até nem vai à aula porque não quer saber. Fica aí a brincar no intervalo. Que até chega de manhã à escola, que em vez de vir para a escola, vai dar uma volta e chega cá à hora de almoço e quer almoçar. Pura e simplesmente. «Agora apresento-me aqui porque quero almoçar e tem direito à senha». Ora bem nós tínhamos que dizer a estes pais assim “Meus amigos, ou o aluno vem para a escola e está aqui na escola diariamente e tem que vir e então tem todo o direito para almoçar, ou então se ele vem para ir para os cafés...” Nós não temos muitos casos destes, mas já tivemos um caso ou outro, nalguns anos. Mas temos casos de alunos que vêm para a escola e pura e simplesmente e não querem estudar. Recusam-se, «isto não serve para nada», «Para que é que quero estudar?», não fazem, literalmente, nada. Mas quando chega a hora da refeição estão cá e para comerem e para almoçarem. E os livros, até tivemos aqui um aluno que lhe compraram os livros, lhe deram os livros, da ação social escolar, nomeadamente história e não sei qual foi a outra disciplina que no final do ano fomos ao cacifo dele e ainda os tinha encapados.

JM – É uma situação caricata!

JGS – E o professor durante todo o ano a dizer aos pais, a dizer ao aluno “Traz o livro.” E ele simplesmente não quis saber. Ora estes alunos no ano seguinte nem deviam ter direito a livros, logo nesse ano. E mais, e a escola devia ter liberdade de dizer assim “Este aluno ou bem que tem sucesso e trabalhe...” Se o insucesso fosse por culpa de problemas que tivessem na família, problemas de não capacidades ... está bem. Agora porque simplesmente se recusa a estudar, se recusa a trabalhar, então nessa altura não tem subsidio. Se o aluno se comporta mal dentro da cantina devíamos ter o direito de dizer assim: “Meu amigo, ou te comportas bem ou amanhã não tens direito a almoçar cá!”. Claro que nós não podemos fazer isso.

JM – Pois não. Acha que há necessidade de medidas alternativas para a resolução de conflitos?

JGS – Dar autonomia às escolas principalmente.

JM – Então e a escola se quiser ... imagine que a escola quer implementar um gabinete de gestão de conflitos, acha que a escola tem autonomia para o fazer?

JGS – Pois, necessita sempre de autorização para o poder fazer!

JM – Não pode mobilizar recursos?

JGS – Ora bem, pode mobilizar recursos dentro de determinado âmbito, não é? Nós se tivermos, ... eu posso ter aqui um professor que achava um ótimo tutor ou que era um ótimo professor para a resolução de conflitos, mas ele tem horário completo de 22 horas e tem... ou

por exemplo, é subdiretor e damos-lhe uma hora de estabelecimento ... ou para outra coisa qualquer e já não tenho recursos para o colocar.

JM – E a autonomia que a escola tem não dá para adaptar às necessidades?

JGS – Não. É aí que falha aquela autonomia e portanto falha aquela possibilidade. Agora dentro de determinados parâmetros, se forem professores,... bem tenho aqui os professores mais velhos que têm o artigo 79.º e ... eu posso mobilizar estes recursos para criar esse gabinete.

JM – Podem não ser as pessoas mais adequadas?

JGS – Podem não ser as mais adequadas!! Portanto aí pode falhar. É como digo, dentro de determinado âmbito podemos mobilizar esses recursos, mas só dentro desse âmbito que nos impõem.

JM – Muito bem! Já falámos dos tópicos que tínhamos para falar. De qualquer maneira se quiser acrescentar mais alguma coisa como notas finais dentro da temática do que é o conflito escolar, da ação da escola esteja à vontade.

JGS – Não, nada de especial, nada de mais ... Só dizer que muitos conflitos se resolviam se a educação e as famílias em casa cumprissem a sua obrigação e depois também... hoje... Cumprissem, é isso. Se as famílias cumprissem a sua obrigação e cumprissem a sua obrigação no sentido de ser educadores. E eles são educadores e deviam ser facilitadores de organizar as suas mentes, os seus miúdos, de hábitos e etc., de trabalho, de esforço, de sacrifício, de cumpridores de regras, de respeito pelos outros, etc., etc. E não. Hoje muitos pais desresponsabilizam-se do dever que têm e deixam fazer tudo aos filhos.

JM – E responsabilizam demasiado a escola!

JGS – E responsabilizam demasiado a escola e portanto depois aí pode haver conflitos que se podem prolongar em sociedades vindouras e futuras.

JM – Claro! Claro! Mas também não chegamos ao ponto de dizer que para educar está a família e para ensinar a escola!

JGS – Claro que não! E a meu ver, a escola também tem um papel, como disse logo no princípio, principalmente no ensino básico tem um papel muito importante na educação também, até porque é na altura em que estas crianças, como também disse logo no princípio ... que estes jovens estão a formar a sua personalidade, é a altura de se imporem, de se imporem no grupo, ... de se valorizarem também a eles próprios e portanto eles necessitam de alguém que os saiba ... Necessitam de alguém que sirva de referência. E muitas vezes as famílias não servem de referência e a escola serve. Portanto, muitas vezes, não é por acaso que eles se reveem no professor A, B ou C ou às vezes no funcionário, mas se reveem no professor A, B ou C. Estes professores são para eles como uns ídolos e uns seguidores e muitas vezes deixam alguns que não têm pai ou que não conhecem, outros vivem longe dele, outros vivem longe da mãe e outras vezes porque os pais e as mães têm uma atuação em casa que

não serve de maneira nenhuma para referência para eles. Veem nos professores isso e nessa altura é bom que a escola cumpra o seu papel. Agora não podemos de maneira nenhuma querermos substituir aos pais nem a escola pode substituir aos pais. E eu continuo a dizer que a escola, mesmo assim, tem um papel essencialmente de instrutora e depois de educadora. Porque quem deve educar e tem a responsabilidade de educar em primeira mão são as famílias.

JM – Muito obrigado pela sua colaboração e pela disponibilidade mostrada.

ANEXO IV

**Ofício n.º 1 – Pedido de
autorização ao diretor do AECBA**

Ex.mo Sr.

Diretor do Agrupamento de Escolas
Carolina Beatriz Ângelo

Dr. José Grilo dos Santos

Assunto: Pedido de autorização para a realização de estudo/investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Eu, José Manuel Martins Monteiro, aluno do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de um estudo/investigação na Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo. O estudo pretende conhecer o ponto de vista dos alunos relativamente ao conflito escolar. No âmbito desse estudo, pretendo realizar uma entrevista com V. Ex.^a, bem como aplicar inquéritos por questionário aos alunos dos 8.º Ano, 9.º Ano e dos Cursos de Educação e Formação. Os inquéritos serão anónimos. Gostaria de aplicar os questionários nas aulas de Formação Cívica, na presença do Diretor de Turma. As respostas às questões não demorarão mais do que 30 (trinta) minutos.

Junto anexo uma síntese do projeto de dissertação, para dar conhecimento a V. Ex.^a do tema e objetivos do trabalho que me proponho realizar.

Grato pela atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Guarda, 16 de janeiro de 2012

(José Manuel Martins Monteiro)

Contactos:

Telemóvel - 967760294

j.manuel.martins.monteiro@gmail.com

ANEXO V

***Mail* do diretor do AECBA a
autorizar o estudo**

Gmail - Pedido de autorizaçã... PDF Converter

https://mail.google.com/mail/u/0/h/tsseBac54fzk/?&v=c&st=100&th=1351eef5fa0adb8c

Horários Facebook análise do poema "viaj... www.google.com/url?... Bem-vindo/a ao Faceb... http://www.youtube... abola.pt Travian pt8 Escrever uma nota music Novo separador

Pesquisar Imagens Mapas Play YouTube Notícias Gmail Drive Mais »

j.manuel.martins.monteiro@gmail.com | Vista padrão | Conta | Definições | Ajuda | Sair

Gmail
by Google

Pesquisar correio Pesquisar a Web [Mostrar opções de pesquisa](#)
[Criar filtro](#)

[Compor Correio](#)

« [Retroceder para Caixa de Entrada](#) Arquivo Denunciar spam Eliminar Mais acções... Ir [Mais recente](#) 128 de centenas [Mais antigo](#) »

[Imprimir](#) [Nova janela](#)

Caixa de Entrada

[Com estrela](#) [Correio enviado](#) [Rascunhos](#) [Todo o correio](#) [Spam](#) [Caixote do Lixo](#)

Contactos

Marcadores

[Pessoal](#)
[Recibos](#)
[Trabalho](#)
[Viagens](#)
[Editar etiquetas](#)

Pedido de autorização para a realização de estudo/investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional [Caixa de Entrada](#)

★ **Serviços Administrativos** <secretaria@aesg.pt> 27 de Janeiro de 2012 às 11:31
Para: j.manuel.martins.monteiro@gmail.com
[Responder](#) | [Responder a todos](#) | [Reencaminhar](#) | [Imprimir](#) | [Eliminar](#) | [Mostrar original](#)

Em resposta ao Vosso pedido, datado de 16 de janeiro de 2012, sobre o assunto em epígrafe, somos a informar V^ª Ex^ª que após reunião do Conselho Pedagógico o mesmo foi autorizado.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor,
(José Grilo dos Santos)

Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo, Guarda

Resposta rápida

Para: Serviços Administrativos <secretaria@aesg.pt> [Mais opções de resposta](#)

22:55

ANEXO VI

**Ofício n.º 2 para o diretor do
AECBA – Marcação da entrevista**

Ex.mo Sr.
Diretor do Agrupamento de Escolas
Carolina Beatriz Ângelo
Dr. José Grilo dos Santos

Assunto: Investigação – O Conflito escolar visto pelos alunos

No âmbito da investigação em curso denominada “O conflito escolar visto pelos alunos”, no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, necessito de fazer uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo e da respetiva escola sede.

Para o efeito, solicito a V. Ex.^a autorização para utilizar a informação disponível no site do agrupamento disponível na Internet. Agradecia, também, que me fosse disponibilizada alguma informação complementar que possa não constar do referido site.

Em relação, à entrevista a realizar com V. Ex.^a, informo que, após submissão do respetivo guião no MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar), já foi autorizada. Assim, na sequência do contacto telefónico estabelecido, a entrevista será agendada para dia, local e hora da sua conveniência.

Grato pela atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Guarda, 18 de julho de 2012

(José Manuel Martins Monteiro)

Contactos:

Telemóvel - 967760294

j.manuel.martins.monteiro@gmail.com

ANEXO VII

**Informação/autorização para os
encarregados de educação**

Ex.mo (a) Sr. (a)

Encarregado (a) de Educação

Assunto: Autorização para o preenchimento de questionário sobre os conflitos escolares, no âmbito do estudo/investigação – **“O Conflito Escolar visto pelos Alunos”**

Eu, José Manuel Martins Monteiro, Adjunto do diretor no Agrupamento de Escolas de Manteigas, a frequentar o Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta, estou a realizar um estudo/investigação para melhor conhecer o ponto de vista dos alunos relativamente aos conflitos escolares. Para tal, foi elaborado um questionário cuja qualidade técnica e metodológica já foi aferida pelo Gabinete de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e foi, assim, obtida autorização para a sua aplicação com os alunos das turmas dos 7.º, 8.º, 9.º e dos Cursos de Educação e Formação.

Foi também solicitada autorização ao diretor do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo, Dr. José Grilo dos Santos, que depois de ouvir o Conselho Pedagógico, autorizou a realização do estudo na Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo.

Os questionários são anónimos e a sua aplicação decorrerá nas aulas de Formação Cívica, na presença do(a) Diretor(a) de Turma. As respostas às questões não demorarão mais do que 15 (quinze) minutos.

De forma a prosseguir a investigação, solicito que autorize o (a) seu/sua educando (a) a participar na mesma, através do preenchimento do questionário mencionado.

Agradeço a devolução da autorização com a maior brevidade possível.

Com os melhores cumprimentos,

Guarda, 15 de maio de 2012

(José Manuel Martins Monteiro)

✂-----
Eu, _____, encarregado (a) de educação do (a) aluno (a) _____, da _____ (turma e ano), autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participar no estudo/investigação denominado “O Conflito Escolar Visto pelos Alunos” a decorrer na Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo.

_____, _____ de maio de 2012

O encarregado de educação,

ANEXO VIII

Registo do questionário no MIME

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
JOSÉ MANUEL MARTINS MONTEIRO

Nome do Interlocutor:
José Manuel Martins Monteiro

E-mail do interlocutor:
j.manuel.martins.monteiro@gmail.com

JOSÉ MANUEL MARTINS MONTEIRO

Sair

- Área reservada
- Dados da entidade
 - Consultar inquéritos
 - Registar inquérito
 - Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:
0303100001

Designação:
O conflito escolar visto pelos alunos

Descrição:
No âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, promovido pela Universidade Aberta, sob orientação da Prof. Dr.ª Lídia Grave-Resendes, proponho-nos aprofundar na dissertação o tema do conflito escolar. Dado que as investigações nesta área são ainda escassas, pretendemos conhecer melhor o ponto de vista dos alunos sobre esta temática.

Objectivos:
O objetivo principal deste estudo é conhecer a percepção que os alunos têm do conflito escolar. Assim, com a aplicação do questionário a alunos do 3.º ciclo pretende-se obter informação acerca dos conflitos que os alunos percebem no seu dia a dia; locais onde ocorrem os conflitos; importância que os alunos atribuem aos conflitos escolares, bem como a influência que estes têm na sua vida na escola; formas de resolução dos conflitos e respetivos intervenientes. Pretende-se, ainda, saber quais as razões que os alunos apontam para a existência de conflitos na escola.

Periodicidade:
Pontual

de conflitos na escola.

Periodicidade:
Pontual

Data do início do período de recolha de dados:
24-04-2012

Data do fim do período de recolha de dados:
31-05-2012

Universo:
Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo - Guarda

Unidade de observação:
Turmas dos 7.º, 8.º, 9.º e dos Cursos de Educação e Formação

Método de recolha de dados:
Inquérito por questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não

Inquérito aplicado pela entidade:
Sim

Instrumento de inquirição:
03031_201204281640_Documento1.pdf (PDF - 543,18 KB)

Nota metodológica:
03031_201204281640_Documento2.pdf (PDF - 318,79 KB)

Outros documentos:
03031_201205071608_Documento3.pdf (PDF - 242,57 KB)

Data de registo:
28-04-2012

Versão:
2 (2)

Dados adicionais

Estado:

ANEXO IX

***Mail* do MIME a autorizar a aplicação
do questionário**

- Caixa de Entrada
- Com estrela
- Correio enviado
- Rascunhos
- Todo o correio
- Spam
- Caixote do Lixo
- Contactos
- Marcadores
- Pessoal
- Recibos
- Trabalho
- Viagens
- Editar etiquetas

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0303100001 Caixa de Entrada

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 14 de Maio de 2012 às 16:42
Para: j.manuel.martins.monteiro@gmail.com
[Responder](#) | [Responder a todos](#) | [Reencaminhar](#) | [Imprimir](#) | [Eliminar](#) | [Mostrar original](#)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0303100001, com a designação *O conflito escolar visto pelos alunos*, registado em 28-04-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). José Manuel Martins Monteiro

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas. Ficamos a aguardar a submissão ao MIME do guião de entrevista em falta, para apreciação.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços
DGE

Observações:

- a) Deverá ser obtida a autorização dos encarregados de educação dos alunos a inquirir com menos de 18 anos. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola à qual pertencem os alunos.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO X

**Registo do guião da entrevista no
MIME**

Gmail - Monitorização de Inc x MIME - Monitorização de Inq x

mime.gepe.min-edu.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=4179

Horários Facebook análise do poema "viaj... www.google.com/url?... Bem-vindo/a ao Faceb... http://www.youtube.... abola.pt Travian pt8 Escrever uma nota music Novo separador

Step 1: Download Setup

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
JOSÉ MANUEL MARTINS MONTEIRO

Nome do Interlocutor:
JOSÉ MANUEL MARTINS MONTEIRO

E-mail do interlocutor:
jmmhot@hotmail.com

JOSÉ MANUEL MARTINS
MONTEIRO

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:
0303100002

Designação:
O Conflito Escolar visto pelos alunos

Descrição:
No âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, cujo tema é "O Conflito Escolar visto pelos Alunos", para além dos questionários já autorizados pelo MIME (n.º 030310001) e já aplicados na Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo aos alunos com autorização dos respetivos encarregados de educação, propomo-nos complementar a informação recolhida, tal como previsto anteriormente, com uma entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo.
Assim, na sequência do que foi indicado pelo MIME, aquando da validação dos questionários, junto enviamos o guião da entrevista e reenviamos a nota metodológica.

Objectivos:
Os objetivos gerais da entrevista são:
• Complementar a informação anteriormente recolhida sobre a Escola Carolina Beatriz Ângelo;
• Conhecer o perfil do diretor do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo;
• Conhecer os conflitos existentes na Escola Carolina Beatriz Ângelo;
• Conhecer o posicionamento da Escola Carolina Beatriz Ângelo perante situações de conflito.

Iniciar MIME - Monitorização... DISSERTAÇÃO JOSÉ ... DOCUMENTOS PROVI... 6 Microsoft Office ... 5 Adobe Reader 9.0 Registry Optimizer 23:25

- Conhecer o perfil do diretor do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo;
- Conhecer os conflitos existentes na Escola Carolina Beatriz Ângelo;
- Conhecer o posicionamento da Escola Carolina Beatriz Ângelo perante situações de conflito.

Periodicidade:
Pontual

Data do início do período de recolha de dados:
09-07-2012

Data do fim do período de recolha de dados:
31-07-2012

Universo:
Diretor do Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo

Unidade de observação:

Método de recolha de dados:

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não

Inquérito aplicado pela entidade:
Sim

Instrumento de inquirição:
03031_201207061509_Documento1.pdf (PDF - 283,88 KB)

Nota metodológica:
03031_201207061509_Documento2.pdf (PDF - 318,79 KB)

Outros documentos:

Data de registo:
06-07-2012

Versão:
1 (1)

Dados adicionais

ANEXO XI

***Mail* do MIME a autorizar a aplicação
da entrevista**



Pesquisar correio Pesquisar a Web Mostrar opções de pesquisa Criar filtro

Compor Correio

« Retroceder para Caixa de Entrada Arquivo Denunciar spam Eliminar Mais acções... Ir Mais recente 63 de centenas Mais antigo »

Caixa de Entrada

Imprimir Nova janela

- Com estrela
- Correio enviado
- Rascunhos
- Todo o correio
- Spam
- Caixote do Lixo

Contactos

- Marcadores
- Pessoal
- Recibos
- Trabalho
- Viagens
- Editar etiquetas

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0303100002 Caixa de Entrada

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 3 de Agosto de 2012 à 26 15:52
Para: j.manuel.martins.monteiro@gmail.com, jmmmhot@hotmail.com
[Responder](#) | [Responder a todos](#) | [Reencaminhar](#) | [Imprimir](#) | [Eliminar](#) | [Mostrar original](#)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0303100002, com a designação *O Conflito Escolar visto pelos alunos*, registado em 06-07-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) JOSÉ MANUEL MARTINS MONTEIRO
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.
Com os melhores cumprimentos
Isabel Oliveira
Diretora de Serviços
DGE

Observações:

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Resposta rápida

- Para: mime-noreply@gepe.min-edu.pt
 - Para todos: mime-noreply@gepe.min-edu.pt, jmmmhot@hotmail.com
- Mais opções de resposta