

GESTÃO DE CONFLITOS



Percepção dos alunos do 4º ano do Concelho do Seixal

Professora Orientadora: Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

Carla Filipa Fernandes Rosa – Aluna Nº 61356

Lisboa, 17 de Julho de 2007

ÍNDICE



O conflito: origem, tipologia e estilos de abordagem

O conflito em contexto escolar

Estratégias de resolução de conflito

Problemática

Caracterização do agrupamento

Caracterização da amostra

Metodologia

Interpretação e análise dos dados

Conclusões

Recomendações/ Sugestões

O CONFLITO



- Deutsch (1973) defende que o conflito existe quando se dá qualquer tipo de actividade antagónica.
- Segundo Serrano & Rodríguez (1993), refere que o conflito é entendido quando duas partes ou mais se enfrentam entre si para alcançar objectivos percebidos como incompatíveis.
- Marck e Snyder (1957), menciona que o conflito é como um tipo particular de processos de interacção social entre pares que têm valores mutuamente exclusivos ou incompatíveis.
- Pruitt (1981) caracteriza o conflito como um episódio do qual uma parte trata de dominar a outra ou um elemento do ambiente comum, enquanto a outra parte resiste.
- Segundo Lewicki et al.(1992) refere que nenhuma definição de conflito surge, de um modo geral, como predominante. É possível encontramos o conflito em diversos sistemas sociais e em vários níveis.

ORIGEM - DEUTSCH; 1973



Conflitos Verídicos – relacionam-se com as alterações das características de um contexto.

Conflitos Contingentes – ocorrem quando existem reorganizações circunstanciais na vida das pessoas mas que não são aceites por ambas as partes.

Conflitos Descolados – surgem quando as partes discutem sobre assuntos errados, porque o conflito manifesto e o assunto que é directamente discutido não é realmente o conflito que está subjacente.

Conflitos Mal Atribuídos – envolvem “partes erradas” e consequentemente assuntos errados. Nestes conflitos há uma má distribuição causada pela inconsciência de uma das partes.

TIPOLOGIA - MOORE; 1986

Conflitos Relação – devem-se a fortes emoções negativas, falsas percepções ou estereótipos, a escassa ou falsa comunicação ou a repetidas condutas negativas.

Conflitos de informação – dão-se quando às pessoas lhes falta informação necessária para decidirem correctamente. Assim, diferem da informação ou interpretam-na mal.

Conflitos de interesses – acontecem devido à competição entre necessidades incompatíveis das partes envolvidas ou percebidas como tal. Este tipo de conflito resulta quando uma das partes acredita que, para satisfazer as suas necessidades ou interesses, devem ser sacrificadas as necessidades da outra parte.

Conflitos estruturais – são causados por forças opressivas externas às pessoas envolvidas no conflito.

Conflitos de valores – acontecem quando existem crenças incompatíveis ou percebidas como incompatíveis. Os conflitos de valores existem só quando uma pessoa tenta impor os seus valores ao outro.

TIPOLOGIA - TORREGO; 2000



- Conflitos de relação/comunicação – conflitos que se baseiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão, etc.
- Conflitos de interesses/necessidades - diferenças entre as partes devidas a um problema de conteúdo.
- Conflitos por recursos – conflitos que se baseiam no possuir, emprestar e ceder.
- Conflitos por preferências, valores, crenças – conflitos que se baseiam nas diferenças de princípios e na tentativa de imposição da diferença ao outro.

ESTILOS DE ABORDAGEM - HEREDIA(1999) E TORREGO(2000)

- Competição - Atingir os objectivos pessoais à custa da outra parte do conflito.
- Fuga- Ignorar os problemas, isto é, não os enfrentar.
- Compromisso - Baseia-se na negociação.
- Acomodação - A pessoa rejeita aos seus pontos de vista, cede às visões da outra parte.
- Colaboração - Impõe cooperação de ambas as partes em busca de um objectivo comum.

CONFLITO CONTEXTO ESCOLAR



Costa (2003) refere que existe cada vez mais um choque de culturas, interesses e objectivos muitas vezes divergentes.

O primeiro desafio que os alunos são confrontados tem haver com a alteração da escola tradicional numa escola democrática que tem vindo a ter algumas dificuldades em concretizá-lo.

Outro dos desafios cabe aos professores, que são confrontados com a descentralização que permite a transformação da Escola dependente numa Escola autónoma com os mais diversos poderes quer no campo científico, administrativo, financeiro e/ou pedagógico.

Barroso (1997), advoga que a autonomia é uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Sarmiento (1992), deve ser ajustada na motivação dos actores e dependente de um contexto político/administrativo central que seja favorável e que estimule, ou seja uma “cultura de autonomia” ou “cultura de colaboração”, é imprescindível que haja um desenvolvimento pleno da autonomia escolar. Um dos agentes a potenciar práticas de autonomia é a motivação dos actores da comunidade educativa, em especial dos professores.

Cada escola tem a sua própria cultura bem como um clima específico

A escola dispõe de oportunidades que lhes possibilita a utilização de processos alternativos de gestão de conflitos, uma vez existir viabilidade legal para tal. Dado isto, está dependente da escola e da motivação da comunidade escolar a implementação ou não dos referidos processos.

ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS - TORREGO 2003



Estratégias	Finalidade	Intervenção de terceiros	Participação das partes	Comunicação Estrutura-da	Quem resolve?	Força da resolução ou Acordo
Negociação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Futuro/Passado ▪ Ambos ganham 	Não há	Voluntária	A mais informal de todas	As partes	De acordo com as partes: -Contrato vinculador
Conciliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passado ▪ Ambos ganham - Procuram a reconciliação 	Existe: Juiz é	Voluntária	Informal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As partes ▪ O juiz apenas preside 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vincular (judicial) ▪ Recomendação de peso
Mediação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Futuro ▪ Ambos ganham 	O/Os mediador/es	Voluntária	Informal/Formal	As partes	Depende de acordo entre as partes
Arbitragem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passado ▪ Há um que ganha e outro perde 	Árbitro que dita o laudo	Voluntária/Obrigatória	Formal	O árbitro	Depende de acordo entre as partes: vinculador ou simples recomendação por alto
Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passado ▪ Um ganha e outro perde 	Juiz que pronuncia uma sentença	Obrigatória	Formal	O juiz	

PROBLEMÁTICA



“Qual a percepção dos alunos do 4º ano de escolaridade sobre o conflito na Escola?”

Objectivo da investigação:

- **Conhecimento da perspectiva dos alunos no que diz respeito à temática do conflito**

Questões de investigação:

- ⇒ **Como é o ambiente na escola?**
- ⇒ **Em que contexto surgem os conflitos?**
- ⇒ **Que tipo de conflitos ocorrem com maior frequência?**
- ⇒ **Será que a quantidade de conflitos tem vindo a aumentar?**
- ⇒ **A quem confiam os alunos os seus problemas/conflitos?**
- ⇒ **Quais as possíveis causas dos conflitos na escola?**
- ⇒ **Que atitudes tomam os alunos perante uma situação de conflito?**
- ⇒ **Como resolvem os alunos os conflitos?**
- ⇒ **Qual o papel dos alunos na gestão de conflitos?**
- ⇒ **Os alunos recorrem à mediação para resolver os conflitos?**
- ⇒ **Quais os locais da escola mais propícios a situações de conflito?**

CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO



TOTAL DE 1845 ALUNOS

- ▶ EB2,3 tem 776 alunos distribuídos por 5 anos de escolaridade (5.º ao 9.ºano)

ESCOLAS DO 1.º CICLO

- ▶ A escola A é frequentada por 330 alunos
- ▶ A escola B é frequentada por 159 alunos
- ▶ A escola C é frequentada por 188 alunos
- ▶ A escola D é frequentada por 196 alunos
- ▶ A escola E é frequentada por 196 alunos

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA



Universo de 271 alunos

- 155 alunos do 4º ano de escolaridade do 1º CEB
- 45% dos alunos são do sexo feminino
- 55% do sexo masculino
- Idades dos entre os 8 e 12 anos de idade
- A maioria dos alunos tem 9 e 10 anos de idade

METODOLOGIA



Natureza da investigação – Método quantitativo – Inquérito por questionário

População alvo

Universo estudado – alunos do 4º ano de escolaridade do concelho do Seixal (271 alunos)

Amostra – 155 alunos do 4º ano de escolaridade do concelho do Seixal (ano lectivo 2005/06)

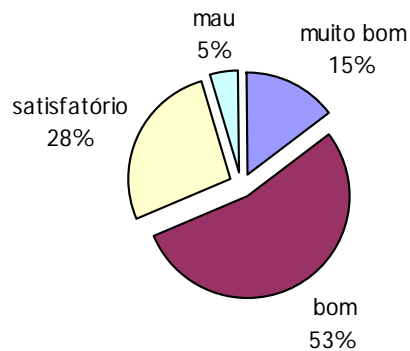


- **Presença do investigador**
- **Uma quantia significativa de alunos não teve autorização por parte do encarregado de educação para os realizar**
- **Devido às mudanças políticas que ocorriam na altura**
- **Muitos dos alunos não devolveram as autorizações assinadas**

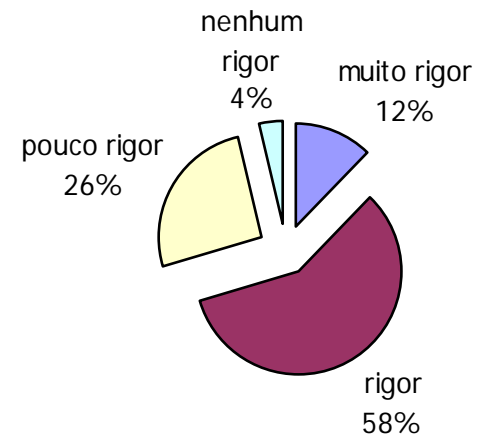
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como é o ambiente na escola?

Ambiente na escola



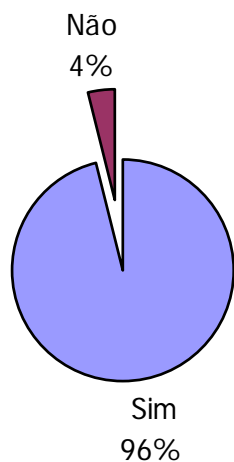
Cumprimento das regras na escola



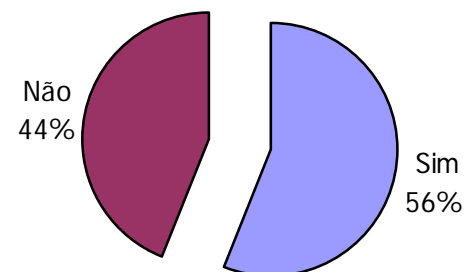
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Que tipo de conflitos ocorrem com maior frequência na escola?

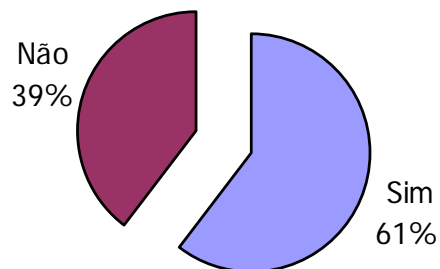
Conflitos entre os alunos



Conflitos entre alunos e professores



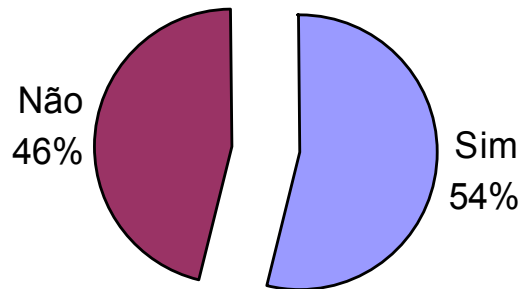
Conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários



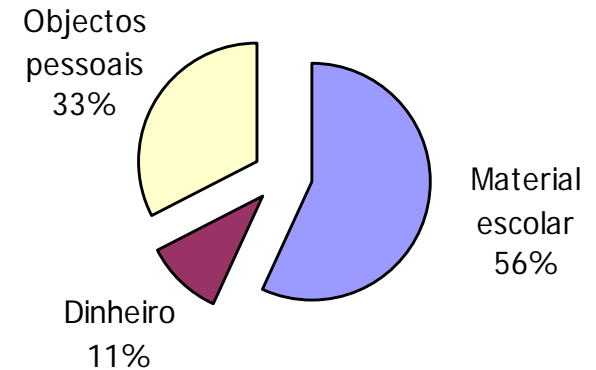
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Que tipo de conflitos ocorrem com maior frequência na escola?

Existência de roubos na escola



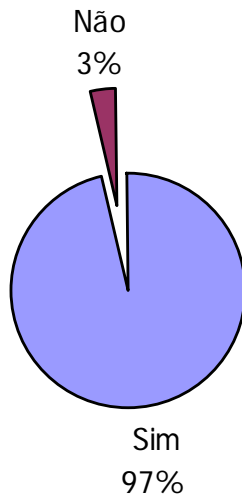
O que se rouba na escola



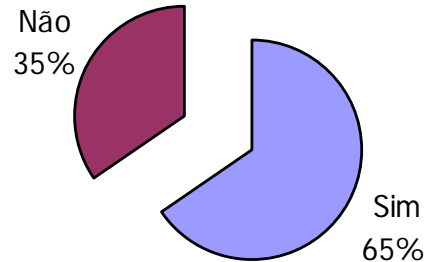
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Que tipo de conflitos ocorrem com maior frequência na escola?

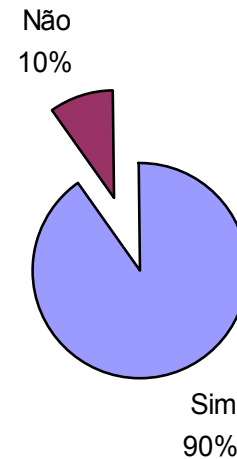
Existência de insultos entre os alunos na escola



Existência de ameaças entre os alunos na escola



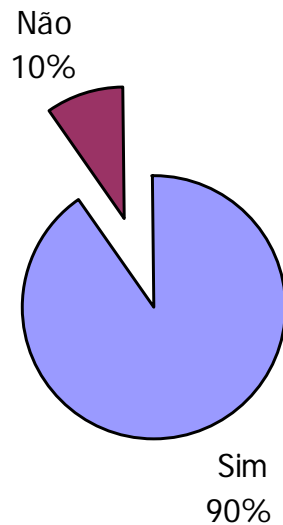
Existência de agressões físicas entre os alunos na escola



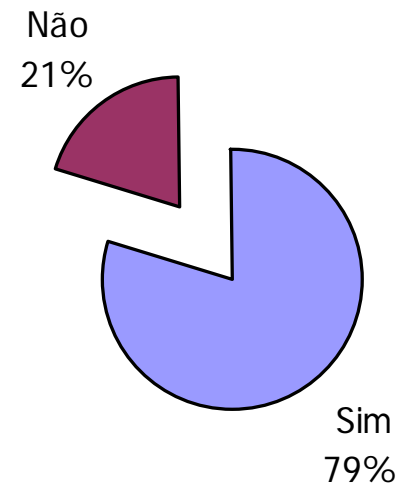
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Será que há muitos alunos envolvidos, vítimas ou testemunhas de conflitos?

Percentagem de inquiridos que já se envolveram em conflitos



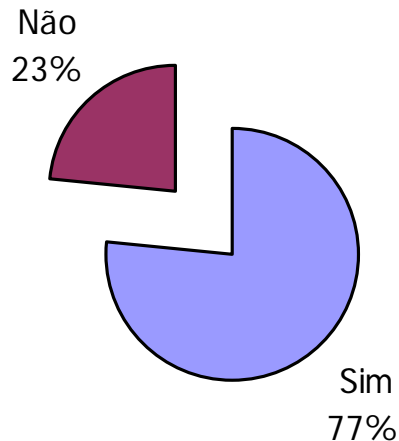
Percentagem de inquiridos que já foram testemunhas de um conflito



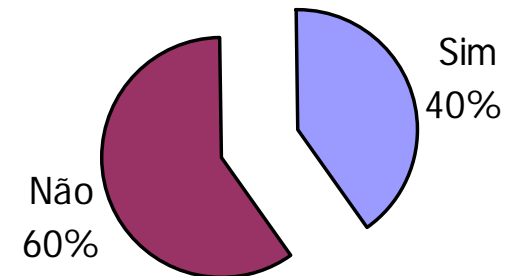
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Será que há muitos alunos envolvidos, vítimas ou testemunhas de conflitos?

Número de inquiridos que já foram vítimas de insultos



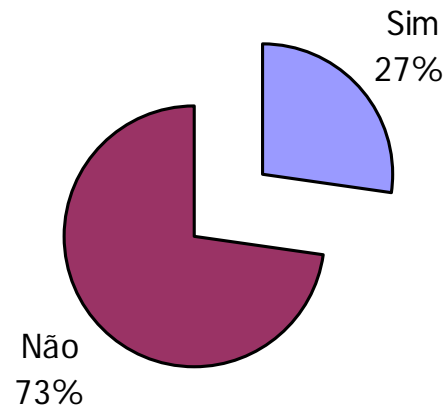
Inquiridos vítimas de ameaças



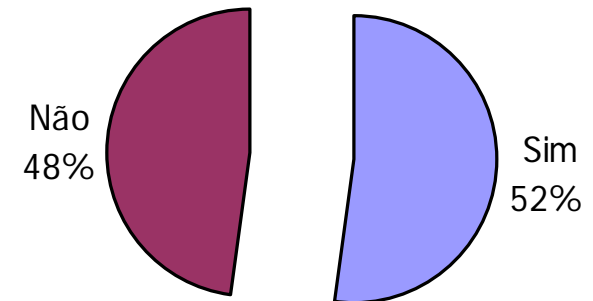
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Será que há muitos alunos envolvidos, vítimas ou testemunhas de conflitos?

Número de inquiridos vítimas de roubo



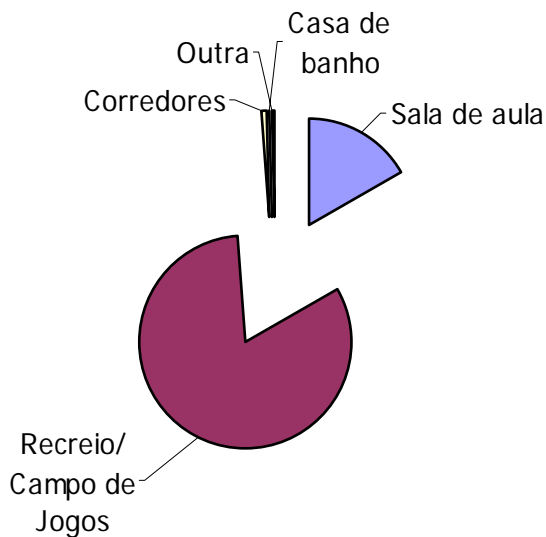
Existência de vítimas de agressões físicas na escola



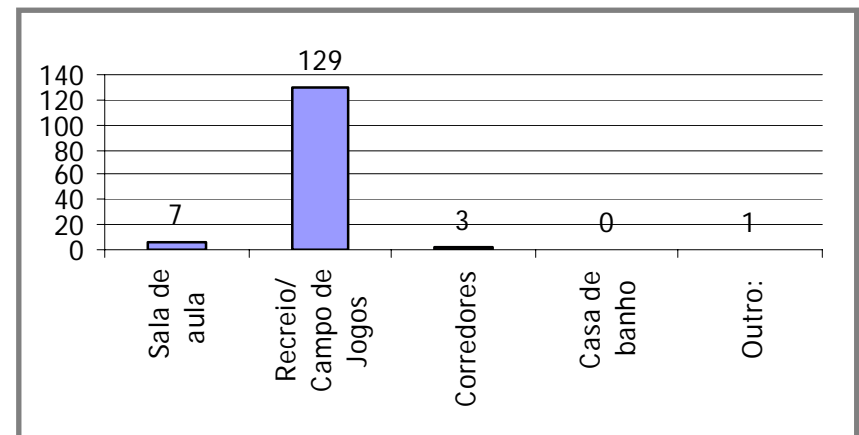
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Quais os locais da escola mais propícios a situações de conflitos?

Locais onde existem insultos entre os alunos na escola



Locais onde há agressões físicas entre os alunos na escola

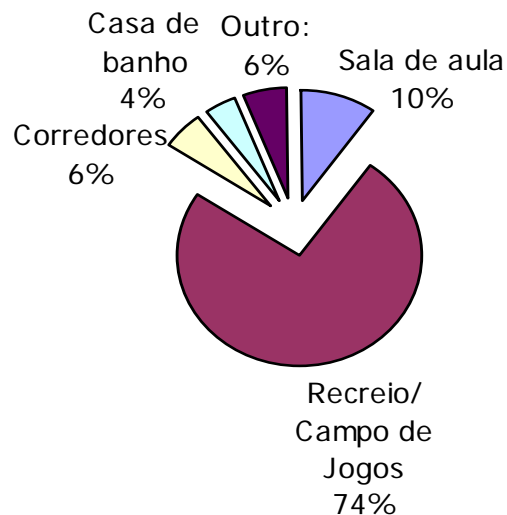


INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

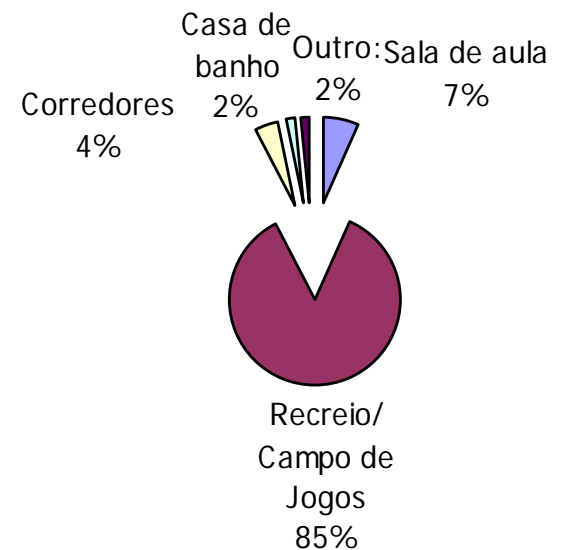


Quais os locais da escola mais propícios a situações de conflitos?

Locais onde alunos ameaçam outros na escola



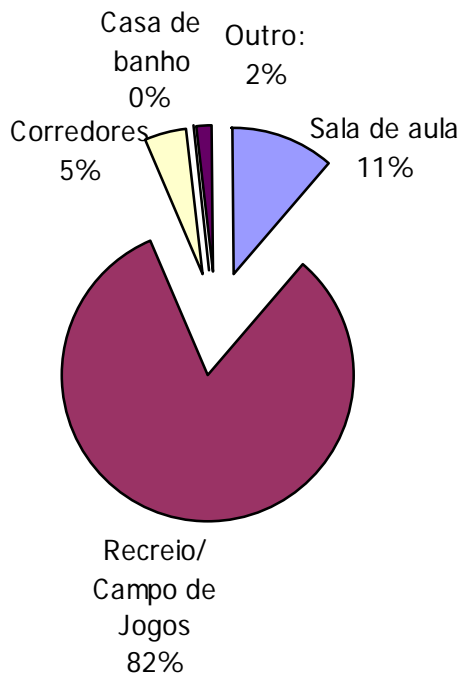
Locais onde alunos foram vítimas de insultos na escola



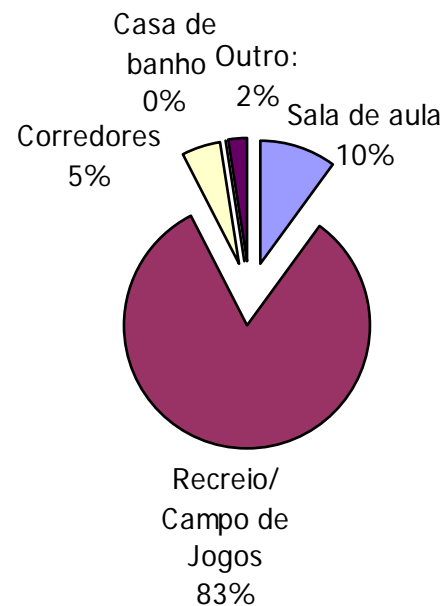
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Quais os locais da escola mais propícios a situações de conflitos?

Locais onde alunos foram vítimas de ameaça na escola



Locais onde alunos foram vítimas de agressões físicas na escola



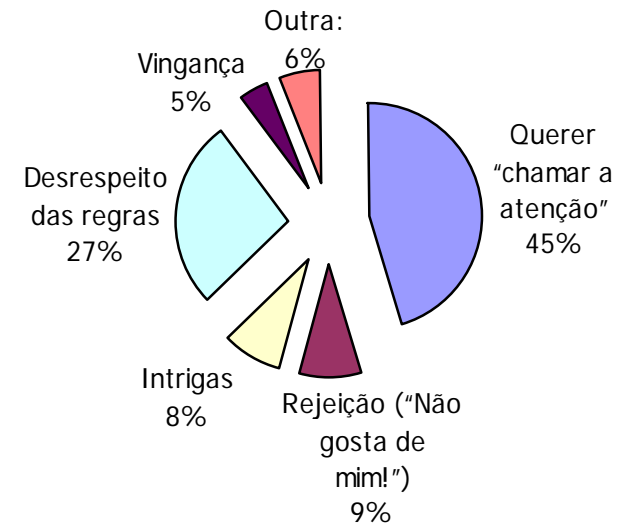
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Quais as possíveis causas dos conflitos na escola?

Razão dos conflitos entre os alunos



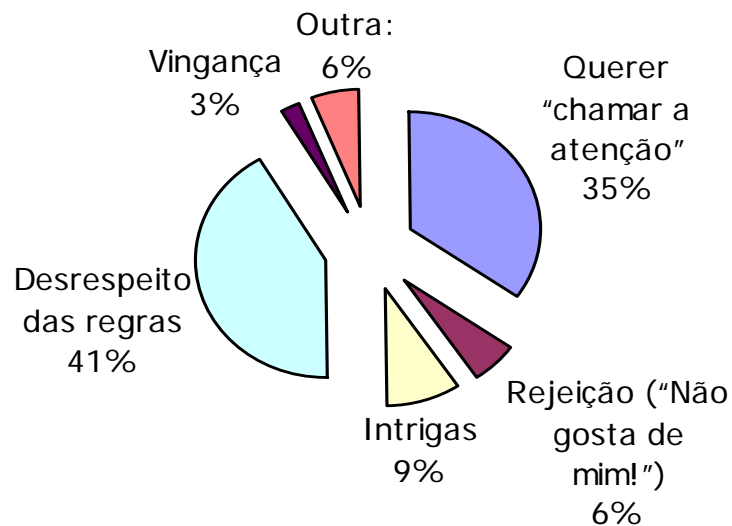
Razão dos conflitos entre alunos e professores



INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Quais as possíveis causas dos conflitos na escola?

Razão dos conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários

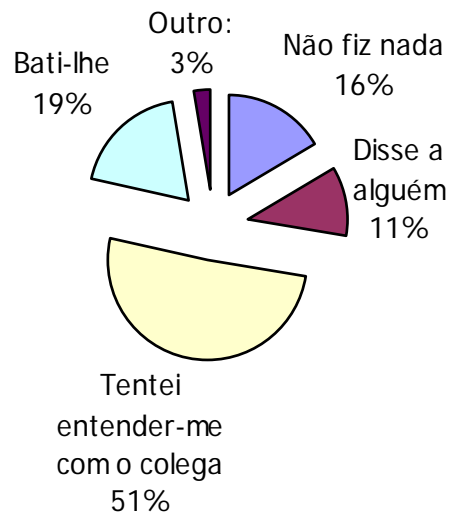


INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

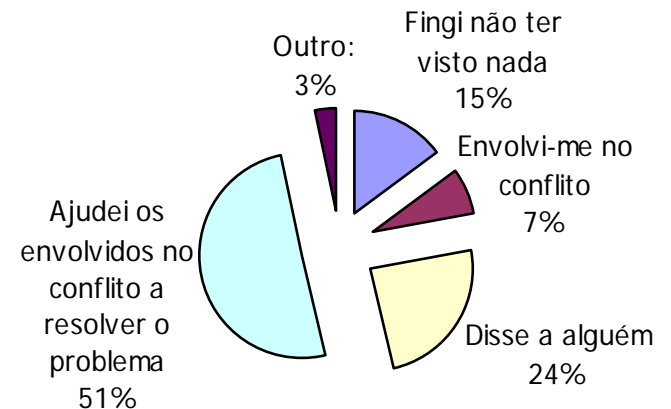


Que atitudes tomam os alunos perante uma situação de conflito?

Atitude do inquirido, em relação ao conflito, enquanto participante no mesmo



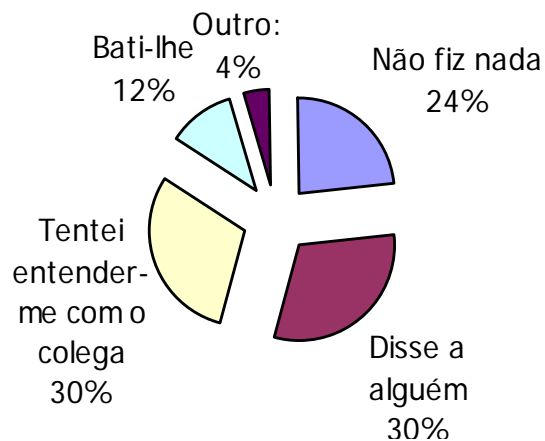
Atitude do inquirido, em relação ao conflito, enquanto testemunha do mesmo



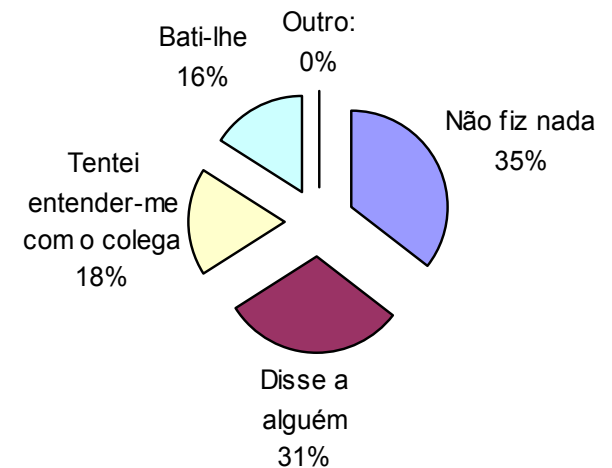
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Que atitudes tomam os alunos perante uma situação de conflito?

Atitude do inquirido, enquanto vítima de insultos



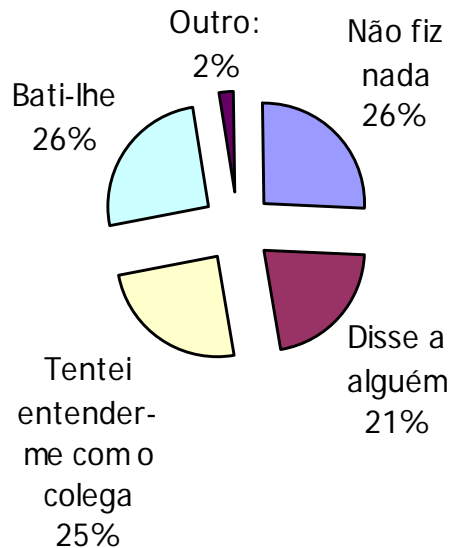
Atitude do inquirido, enquanto vítima de ameaças



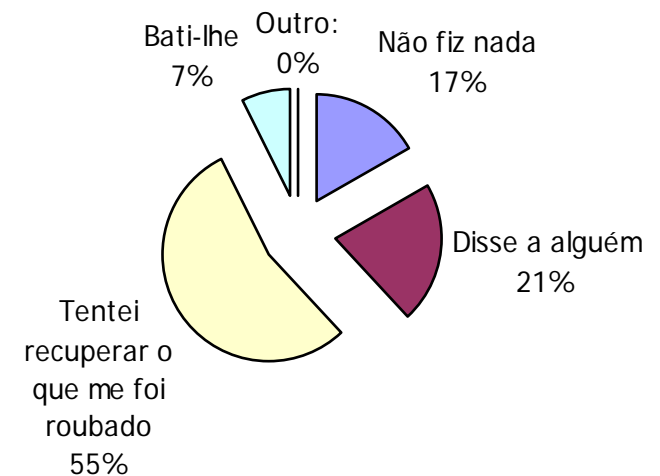
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Que atitudes tomam os alunos perante uma situação de conflito?

Atitude do inquirido, enquanto vítima de agressão física



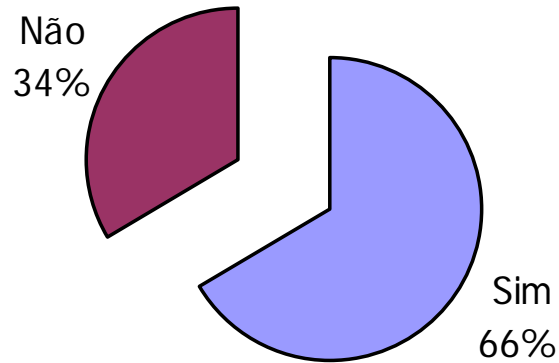
Atitude do inquirido, enquanto vítima de roubo



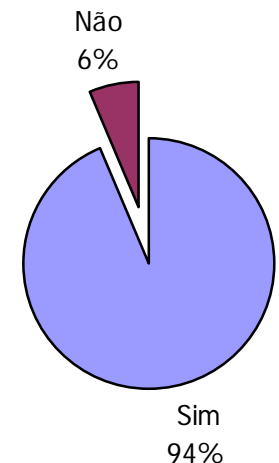
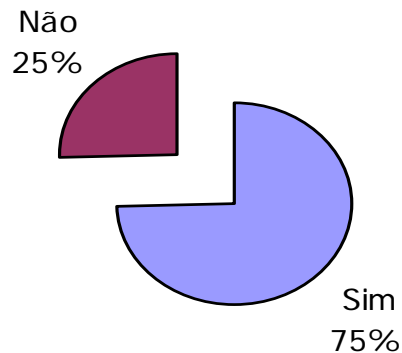
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Número de alunos que conseguem resolver os seus conflitos da escola sozinhos

Percentagem de alunos que concorda com a ideia de serem os alunos a ajudarem os colegas a resolver os conflitos



Percentagem de alunos que gostariam de aprender a ajudar os colegas a resolver conflitos



CONCLUSÕES



O ambiente na escola, no geral:

- Ambiente é bom
- Regras aplicadas são cumpridas com rigor.

Conflitos existentes na escola:

- Entre os alunos – muito significativo – Têm vindo a aumentar um pouco 96%
- Entre os alunos e auxiliares – significativo – Mantiveram-se da mesma forma. 65%
- Entre os alunos e professores – pouco significativo – Têm vindo a diminuir 56%

Tipologia dos conflitos (Torrego (2003))

- Conflitos de relação/comunicação (insultos, agressões físicas e ameaças)

- Conflitos por recursos (roubos), mais de metade dos inquiridos considera não existirem na escola

CONCLUSÕES



Origens dos conflitos (Deutsch (1973))

- Maioria dos conflitos existentes na escola é devido ao facto de os alunos quererem ter **controlo sobre os recursos** (poder)

Abordagem dos alunos perante uma situação de conflito (Torrego (2003))

- Atitude de compromisso e colaboração

Locais onde há uma maior incidência de conflitos

- Recreios/campo de jogos

Resolução de conflitos

- Mais de metade dos alunos refere que consegue resolver os conflitos existentes na escola sozinho
- A maioria concorda com o facto de serem os alunos a ajudarem a resolver os seus conflitos
- Quase todos os alunos gostariam de aprender estratégias de resolução de conflitos.

RECOMENDAÇÕES/SUGESTÕES



- Implementação de um projecto de mediação entre pares
- Maior vigilância por parte dos professores e auxiliares de acção educativa
- Formação, em jogos e actividades de exterior, aos auxiliares de acção educativa
- Abranger este estudo a nível nacional, comparar os resultados e desenvolver posteriormente um projecto de mediação entre pares nas áreas mais problemáticas.

Para concluir, gostaríamos de dar uma maior ênfase à importância da participação activa dos alunos na resolução dos seus próprios conflitos, pois só com o conhecimento das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características é possível resolver os conflitos de uma forma activa e construtiva.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	8
RESUMÉ	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1 – Análise da Literatura	
1. O conflito	13
1.1. Tipos de conflito	14
1.2. Estilos de abordagem do conflito	18
2. O conflito em contexto escolar	19
2.1. O conflito na organização escolar	19
2.2. A autonomia e a resolução de conflitos	20
3. Estratégias de resolução de conflito	23
3.1. Definição de estratégia	23
3.2. Arbitragem	23
3.2.1. Definição	25
3.3. Conciliação	26
3.3.1. Definição	26
3.4. Negociação	28

3.4.1. Definição	28
3.4.2. Tipos de negociação	29
3.4.3. Negociação colaborativa	29
3.4.3.1. Etapas da negociação colaborativa	31
3.4.4. Negociação competitiva	35
4. Mediação	35
4.1. Definição	35
4.2. Tipos de mediação	36
4.3. Etapas do processo de mediação	37
4.4. Funções do mediador	43
4.5. Vantagens da mediação	44
5. A implementação de programas de mediação em vários países	45
5.1- A mediação no Reino Unido	45
5.2- A mediação nos E.U.A	47

Capítulo 2- Problemática

1. Problema da investigação	50
2. Questões da investigação	51
3. Relevância do estudo	52

II METODOLOGIA DO ESTUDO

Capítulo 1 – Contextualização

1.Caracterização da área geográfica (Freguesia da Amora)	54
1.1. O concelho do Seixal	54
1.2. População	55

1.3. Freguesia da Amora	55
1.4. Enquadramento histórico- geográfico	55
2. Caracterização da população escolar (P.E)	56
2.1. Agrupamento de escolas A,B,C,D,E	56
2.2. Escolas básicas do 1º Ciclo	56
2.2.1. E.B.1 A	61
2.2.2. E.B.1 B	61
2.2.3. E.B.1/J.I. C	64
2.2.4. E.B.1/J.I. D	66
2.2.5. E.B.1 /J.I. E	68
3. Amostra	69

Capítulo 2 – Desenvolvimento da Metodologia

1. Investigação empírica	73
2. Inquérito por questionário	73
2.1. Procedimentos	74
2.2. Construção do pré-questionário	76
2.3. Questionário definitivo	79
2.4. Validade e fiabilidade	79
2.4.1. Validade da investigação	79
2.4.2. Fiabilidade da investigação	81

III APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Capítulo 1- Apresentação e discussão dos resultados “os conflitos na tua escola”

1. Apresentação e análise	82
2. Discussão dos resultados	105

Capítulo 2 - Apresentação e discussão dos resultados “os teus conflitos na escola”

1. Apresentação e análise dos resultados	107
2. Discussão dos resultados	129
CONCLUSÃO	131
BIBLIOGRAFIA	134
ÍNDICE DE GRÁFICOS	138
ÍNDICE DE QUADROS	141
ANEXOS	143

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lídia Grave-Resendes que, no campo académico, me orientou nesta investigação e que, com a sua disponibilidade, me esclareceu as dúvidas e dificuldades que senti durante a realização da dissertação e que, no campo pessoal, me soube compreender e ajudar em algumas situações complicadas.

Aos meus colegas de profissão: Paula Lopes, Lígia Santos, Rita Lemos, Ana Paula Morgado, Rui de Carvalho que me apoiaram no campo profissional libertando-me de algumas tarefas de modo a que eu tivesse mais tempo para a concretização da dissertação.

Aos meus colegas de Mestrado Raquel Oliveira, Sara Silva, Henrique que sempre me apoiaram, tanto ao nível profissional como ao nível pessoal.

A duas amigas muito especiais que me apoiaram incondicionalmente, Rossana Lorador e Mara Rodrigues.

Aos Encarregados de Educação dos meus alunos (E.B.1./J.I. S.A.C, 2005-2006, 4.ºE), que sempre compreenderam as inúmeras faltas que dei, durante esse ano lectivo, para frequentar as aulas de Mestrado e também para realizar esta investigação.

Ao Agrupamento de Escolas G. H. D. que me autorizou realizar o pré- questionário junto dos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao Agrupamento de Escolas A, B, C, D, E que me autorizou a aplicação dos questionários desta investigação junto das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aos Encarregados de Educação dos alunos que autorizaram a realização do pré-questionário e do questionário final, pois sem o apoio deles teria sido mais complexo todo este processo.

Nesta última fase tenho de agradecer às minhas colegas do Agrupamento de Escolas de SAC, por todo o apoio que me deram e por terem estado presentes numa fase tão importante para mim.

A todos aqueles que comigo colaboraram e que estiveram sempre disponíveis o meu muito obrigada.

RESUMO

Um olhar unilateral linear tendo em conta o conflito leva a escola a ser regularmente notícia, não pelo seu papel educativo e formativo mas sim pelos acontecimentos de indisciplina e violência a que todos os intervenientes desta instituição são sujeitos.

O conflito é visto como sendo algo que pertence ao ser humano e dele faz parte integrante ao seu crescimento moral e emocional.

Assim o presente trabalho pretende abordar e contextualizar o conflito em contexto escolar, saber qual a percepção dos alunos do 1.º Ciclo do concelho do Seixal sobre o conflito através da análise dos alunos e apresentar formas e estratégias de resolução dos mesmos.

Contudo é preciso saber que o conflito pode ser um processo construtivo para o desenvolvimento do aluno. No entanto é necessário que o aluno saiba identificá-lo e mais importante ainda é que o aluno consiga geri-lo de forma positiva contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal, moral e social.

Em síntese o mais importante desta problemática consiste na construção de projectos de intervenção educativa que, com a participação activa dos alunos e da comunidade escolar, possibilitem um ambiente agradável e que esses conflitos em que são envolvidos proporcionem experiências positivas na sua resolução.

RESUMÉ

En ayant comme regard linéaire et en tennant compte le conflit, emmène l'école à être régulièrement observée, pas uniquement par son rôle éducatif et formatif mais surtout par les événements d'indiscipline et de violence auxquels sont sujets tous les intervenients.

Le conflit est vu comme quelque chose qui appartient à l'être humain et faire de lui une partie essentielle de son croissement moral et emotionnel.

Ce projet a la intention d'approcher et mettre dans un contexte le conflit dans une question scolaire, de savoir la perception de l'étudiant primaire de la province du Seixal au sujet du conflit par l'intermédiaire de l'analyse d'étudiants et pour montrer des manières et des stratégies de les résoudre.

Ainsi, ce travail a comme objectif atteindre et contextualiser le conflit, ainsi que présenter des différentes manières et analyses et proposer des stratégies pour une utilisation constructive.

Surtout, il faut savoir que ce conflit peut être un processus constructif pour le développement de l'élève. Cependant, il faut que l'élève le sache identifier et encore plus important c'est que l'élève soit capable de le gérer de façon positive et ayant ainsi une contribution pour son développement personnel, moral e social.

Le plus important de ce problème est basée dans la construction des projets éducatifs d'intervention avec les étudiants et la participation de la communauté scolaire qui peut donner un environnement plaisant et qui ces conflits peuvent donnent de bonnes expériences dans sa propre résolution.

ABSTRACT

A linear unilateral look concerning the conflict which puts the school usually in the news, not only for its educative and formative role but also for indiscipline and violence regarding all the agents of this institution.

The conflict is known as something which belongs to the human being and it's an integral part of its moral and emotional growth.

Therefore this work intends to approach and contextualize the conflict in a school matter; to know the Seixal Primary student's perception about conflict through the student's analysis and to show ways and strategies to solve them.

However it's necessary to know that the conflict could be a constructive process for student's development. Although it's important that students can identify it and it's even more important that they can manage it in a good way for their personal, moral and social development.

Hence the most important thing regarding to this problem is based in the construction of educative intervention projects with student's and school community participation which can give a pleasant environment and these conflicts can give good experiences in its own resolution.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, os conflitos estão presentes nas nossas escolas. Nos últimos tempos a sua frequência e gravidade são uma constante, gerando um clima de mal estar entre os professores, alunos e comunidade escolar. Este clima acaba por prejudicar intrinsecamente ambas as partes, os alunos porque têm um insucesso escolar patente no seu percurso de aprendizagem que repercute no trabalho desenvolvido pelos professores.

Tendo patente toda esta problemática em contexto escolar é imprescindível sabermos identificar qual a tipologia de conflito bem como propor uma utilização de estratégias alternativas para a sua resolução.

Assim sendo, surgem preocupações, que nos levam a desenvolver esta temática baseada em três perspectivas:

- O contexto em que surge o conflito, isto é, o que leva os alunos a criarem situações conflituosas (em que contexto surgem com maior frequência situações de conflito).
- A visão negativa dos alunos, no modo/forma como encaram/resolvem o conflito.
- Fraca investigação, patente em Portugal, baseada em programas de mediação no âmbito da resolução de conflitos.

Com a investigação propusemo-nos conhecer o alcance real da tipologia dos conflitos, onde ocorrem com maior frequência, como é que os alunos resolvem esses conflitos, a complexidade da sua frequência, resolução e dimensão dos conflitos na escola, através da interpretação dos alunos sobre os comportamentos de outros colegas em contexto escolar.

O presente trabalho está organizado tendo em conta três partes contendo vários capítulos e sub-capítulos.

Inicialmente fizemos uma introdução a esta problemática e apresentámos o respectivo resumo da investigação.

Na primeira parte deste trabalho é revista a literatura direccionada para a definição de conflito, equacionando-se as várias tipologias de conflito é feita também uma

abordagem ao conflito em contexto escolar e são apresentadas estratégias de resolução de conflito. Fizemos também uma breve análise sobre a implementação de programas de resolução de conflitos em meio escolar em alguns países (EUA e Reino Unido) bem como a sua implementação e avaliação dos programas destas escolas. No segundo capítulo, desta primeira parte, enunciámos o problema, identificámos as questões/hipóteses da investigação e a relevância deste estudo.

A segunda parte é composta pela metodologia do estudo estando patente no primeiro capítulo a contextualização da amostra. Já no segundo capítulo referimos o desenvolvimento da metodologia que consiste nas metodologias utilizadas, nos procedimentos da investigação, nas condições de realização do estudo e nos instrumentos de investigação. Neste capítulo apresentámos também a validade e a fiabilidade do estudo.

Na terceira parte do trabalho definimos dois capítulos. O primeiro capítulo é referente aos conflitos na escola, consiste na apresentação e análise dos resultados recolhidos, correspondentes à primeira parte do questionário e à discussão dos mesmos. O segundo capítulo diz respeito aos conflitos do aluno na escola onde fazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados recolhidos comparando a realidade das diferentes instituições escolares inerentes neste estudo quanto à gestão de conflitos na escola.

As respectivas conclusões, bem como algumas recomendações e propostas de trabalho alusivas a esta temática serão abordadas na conclusão desta investigação.

Para finalizar apresentámos as referências bibliográficas e os anexos necessários a este estudo

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Análise da Literatura

1. O Conflito

Todas as acções, comportamentos, atitudes ou acontecimentos estimulam, geralmente, uma reacção, que pode ser de indiferença como de agrado ou desagrado. Contudo, este estímulo pode gerar situações de conflito.

Segundo Lewicki et al.(1992) refere que “nenhuma definição de conflito surge, de um modo geral, como predominante. É possível encontramos o conflito em diversos sistemas sociais e em vários níveis.”

Segundo Serrano & Rodríguez (1993), o conflito é entendido quando duas partes ou mais se enfrentam entre si para alcançar objectivos percebidos como incompatíveis.

De semelhante opinião Marck e Snyder (1957), o conflito é como um tipo particular de processos de interacção social entre pares que têm valores mutuamente exclusivos ou incompatíveis.

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

Deutsch (1973) refere que um conflito existe quando se dá qualquer tipo de actividade antagónica.

Jones e Gerard (1967), referenciados por Noronha (1992), “consideram que o conflito é o estado em que um indivíduo se encontra quando está motivado a dar duas respostas incompatíveis entre si”.

Assim sendo o conflito, referido por Noronha (1992), pode ser visto como a tensão entre duas ou mais entidades sociais (indivíduos, grupos ou organizações) com resultados das respostas dadas ou pela forma que estas foram pensadas.

Para além da definição de conflito, existem outros conceitos associados ao conflito dado os comportamentos que este pressupõe.

O conflito surge quando ocorre um desentendimento de uma das partes envolvidas, esse desentendimento pode gerar situações de indisciplina nos alunos e criar situações de violência.

Para Silva (1999) pode dizer-se que a indisciplina nos remete para a violação e normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A **violência** é um conceito muitas vezes associado ao conflito visto que a força, crueldade ou mesmo tirania, ou à utilização de meios ilícitos para obrigar alguém a fazer ou permitir que se faça algo que não quer, ou seja, violência é muitas vezes identificada com coacção como forma de resolução de conflito.

Para Ramiro Marques (2000) a **agressividade** é “um termo que designa comportar-se com hostilidade, como resposta à frustração. A agressividade pode ser dirigida contra si próprio ou contra o outro e pode ser aberta, dissimulada ou inibida. No primeiro caso, exerce-se através da ofensa explícita e directa. No segundo, de forma indirecta, através de piadas corrosivas. No terceiro, não se manifesta exteriormente, mas vai-se acumulando até que se transforma em agressividade explícita”.

Segundo Ramírez (2001) o fenómeno bullying, cada vez mais conhecido em contexto escolar, pode definir-se como a violência, mental ou física, dirigida por um indivíduo ou por um grupo contra outro indivíduo que não é capaz de defender-se a si próprio. O bullying pode assumir-se sob várias formas: física, verbal ou indirecta.

1.1. Tipos de conflito

Na área dos conflitos, segundo alguns autores, Deutsch (1973), Moore (1994), existem diferentes tipos de conflitos. Contudo, todos os investigadores analisados nesta literatura identificam que os conflitos se distinguem pela relação entre os objectivos e interesses pessoais de cada uma das partes.

Tendo em conta Deutsch (1993), existem vários tipos de conflitos:

Conflitos Verídicos – relacionam-se com as alterações das características de um contexto. Esta situação conflitual acontece na realidade se ambos os alunos usarem o espaço dentro do mesmo horário e se o espaço não puder ser dividido.

Do ponto de vista do autor, os conflitos verdadeiros são difíceis de resolver, contudo, só é possível se existir uma cumplicidade de ambas as partes no sentido de trabalharem cooperativamente com o objectivo de resolverem o problema que têm em comum.

Conflitos Contingentes – ocorrem quando existem reorganizações circunstanciais na vida das pessoas (como alterações de horários) mas que não são aceites por ambas as partes.

Estes conflitos tornam-se complicados de se resolverem quando as duas partes se mostram inflexíveis como resultado de excessiva emocionalidade ou insuficiente racionalidade dos indivíduos.

Conflitos Descolados – surgem quando as partes discutem sobre assuntos errados, porque o conflito manifesto e o assunto que é directamente discutido não é realmente o conflito que está subjacente. Isto é, existe uma tensão e irritabilidade dado que há um conflito anterior por resolver. Neste caso o conflito poderá tornar-se doentio.

Conflitos Mal Atribuídos – envolvem “partes erradas” e conseqüentemente assuntos errados. Nestes conflitos há uma má distribuição causada pela inconsciência de uma das partes.

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

Conflitos Latentes – podem ocorrer mas não acontecem. Poderá não acontecer porque o indivíduo tem o conflito reprimido ou deslocado, ou porque ainda não existe psicologicamente.

Conflitos Falsos – este tipo de conflitos surgem quando não há objectivos plausíveis para ele acontecer, isto é, acontecem porque há imprecisões das percepções dos indivíduos. Por norma estes conflitos iniciam-se com um falso conflito que posteriormente o torna um conflito verdadeiro. As suas interpretações estão no cerne destes conflitos.

Para além desta tipologia poderemos salientar outra também apontada por Deutsch, que refere os conflitos **destrutivos** e **construtivos**.

Nos dias de hoje, esta é a categorização mais utilizada pelos entendidos desta temática.

Conflitos Destrutivos - os conflitos **destrutivos**, tal como a palavra o diz baseiam-se em consequências destrutivas, ou seja, os participantes ficam insatisfeitos com o resultado e têm noção que fora vencido pela outra parte (processo competitivo, perspectiva ganha-perde).

Conflitos Construtivos- já no que diz respeito aos **construtivos** verifica-se o oposto. O conflito acaba por ser produtivo e todos os participantes ficam satisfeitos com o resultado do conflito e têm noção que todos ganharam com o conflito, processo cooperativo, perspectiva ganha-ganha.

De acordo com outro autor, Moore (1986) in Girard e Koch (1997) e Moore (1974) in Heradia (1999), numa primeira fase, identifica dois tipos básicos de conflitos – os desnecessários e genuínos. Começamos pelos desnecessários que se baseiam em problemas de comunicação e percepção, valores, relação e informação. Já os genuínos abrangem metas mais concretas tais como os interesses pelas pessoas.

Numa segunda fase o autor descreve cinco tipologias de conflitos.

Conflitos Relação – devem-se a fortes emoções negativas, falsas percepções ou estereótipos, a escassa ou falsa comunicação ou a repetidas condutas negativas. Estes problemas levam a “conflitos irrealis” (Coser, 1956) ou “desnecessários” (Moore, 1986).

Conflitos de informação – dão-se quando às pessoas lhes falta informação necessária para decidirem correctamente. Assim, diferem da informação ou interpretam-na mal.

Conflitos de interesses – acontecem devido à competição entre necessidades incompatíveis das partes envolvidas ou percebidas como tal. Este tipo de conflito resulta quando uma das partes acredita que, para satisfazer as suas necessidades ou interesses, devem ser sacrificadas as necessidades da outra parte. Segundo Moore

estes conflitos baseiam-se em “questões substanciais” (dinheiro, tempo, recursos físicos, etc.), em procedimentos (a forma como o conflito deve ser resolvido), e aspectos psicológicos (percepções de respeito, honestidade, confiança, desejo de partilhar, etc).

Conflitos estruturais – são causados por forças opressivas externas às pessoas envolvidas no conflito (escassez de recursos físico; condições geográficas, como distancia ou proximidade; tempo longo ou demasiado restrito).

Conflitos de valores – acontecem quando existem crenças incompatíveis ou percebidas como incompatíveis. Os conflitos de valores existem só quando uma pessoa tenta impor os seus valores ao outro (p.p. 41-42).

Numa forma de categorização dos outros autores Torrego (2000) arruma os conflitos do seguinte modo:

Conflitos de relação/comunicação – considerados os conflitos que se baseiam em agressões, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão, mal entendidos e ainda por diferentes percepções.

Conflitos de interesse e necessidades – quando existem diferenças entre as partes devido a um problema de conteúdo. Procura-se a forma de satisfazer os interesses e necessidades através de uma solução alternativa de ganhar-ganhar.

Conflitos por recursos – baseiam-se no ter, emprestar e ceder.

Conflitos por preferências, valores, crenças – baseiam-se nas diferenças de princípios e na tentativa de imposição da diferença ao outro.

1.2. Estilos de abordagem do conflito

Nem todas as pessoas enfrentam o conflito da mesma maneira, assim sendo e tendo em conta os dois autores desta área, Heredia (1999) e Torrego (2000), existem cinco possibilidades de enfrentar o conflito. Contudo é de salientar que nenhum destes

estilos é aplicado “à risca”, pois tudo depende das pessoas, das suas tendências, preferências, bem como do momento/contexto em que se manifesta o conflito, podemos também referir que nem sempre as pessoas enfrentam o conflito da mesma maneira.

As cinco possibilidades passam pela:

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

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

Acomodação – atitude em que a pessoa renuncia aos seus pontos de vista, cedendo às visões dos outros. Este estilo pressupõe que uma das partes não se importa consigo e só deseja satisfazer os desejos do outro. Deste modo, não confronta e cede ao que os outros querem.

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

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

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

2.O conflito em contexto escolar

2.1. O conflito na organização escolar

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

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

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

Uma das principais fontes de conflito baseia-se nas relações entre alunos/alunos e alunos/professores, se bem que, segundo Costa (2003) investigadora na área de conflitos, existe cada vez mais um choque de culturas, interesses e objectivos muitas vezes divergentes.

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

capacidade de produção de política educativas próprias assente no seu projecto educativo de escola.

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

2.2.A autonomia e a resolução de conflitos

A gestão de conflitos na escola não se pode ignorar, pois esta está directamente relacionada com os normativos que definem a sua autonomia, possibilitando, ou não, a escolha de processos para efectuar a aplicação das referidas normas. Assim, interessa primeiro abordar o tipo de autonomia que tem vindo a ser atribuída à escola portuguesa ao longo das últimas décadas e a audácia desta com a resolução de conflito.

Barroso (1997), advoga que a autonomia é uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Assim a autonomia deve despertar perspectivas de abertura permitindo o desenvolvimento de *outras* autonomias. Para que uma escola consiga alcançar essa autonomia tem de existir uma descentralização do poder central, sendo necessário uma prévia definição da concepção de escola que se pretende implementar: uma “escola serviço local de estado” ou “escola comunidade educativa” (Formosinho, *cit. in* Sarmento, 1992).

Sinteticamente, a autonomia escolar abrange dois tipos de abordagem:

- um refere-se ao modo como o conceito se operacionaliza de facto;
- o outro confere os condicionalismos em que essas operacionalizações se efectuem.

Uma autonomia, Segundo Sarmento (1992), deve ser ajustada na motivação dos actores e dependente de um contexto político/administrativo central que seja favorável e que estimule, ou seja uma “cultura de autonomia” ou “cultura de

colaboração”, é imprescindível que haja um desenvolvimento pleno da autonomia escolar. Um dos agentes a potenciar práticas de autonomia é a motivação dos actores da comunidade educativa, em especial dos professores.

Continuando a linha de pensamento do autor anterior “o quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante a realização de uma escola assente no princípio da autonomia”, isto é, “a autonomia não é, afinal, uma política, mas uma substância de um novo tipo de escola”. A execução da autonomia na realidade portuguesa parece ser uma função um pouco complicada devido à curta experiência de democracia e à forte tradição centralizadora existente.

Recuando no tempo o nosso país tem exemplos de autonomia da escola pública muito escassos. No regime político vivido antes do 25 de Abril de 1974 não havia referências sobre qualquer tipo de autonomia. Mesmo assim, nas últimas décadas, temo-nos encarado com um controlo mais atenuado da administração central sob o sistema educativo, tendo-se registado a transferência de algumas competências para a responsabilidade do poder regional e local.

Afonso (1999) realça que em Portugal “o reforço da autonomia das escolas surge associado a projectos de reforma do estado, e [...] não se trata de “criar” ou “dar” autonomia pois [...] na escola existe sempre e necessariamente poder de decisão. O que está em causa nestas políticas é o diferente teor deste poder de decisão localizado na escola.”

O crescimento de autonomia poderá ser unívoco da capacidade de iniciativa de cada escola, da sua capacidade para se conseguir desenvolver no sentido de deixar de ser entendida como uma instituição seguidora de instituições superiores e passando a ser considerada uma comunidade inserida numa outra envolvente.

Deste modo dará origem ao sucesso e à diferença entre as escolas, resultará num conjunto de factores que constituem a singularidade de cada uma (tipologia de liderança; qualidade das relações humanas; existência de trabalho e equipa; qualidade da organização pedagógica e utilização dos recursos disponíveis).

Sarmiento (1992), relatando Dewey, a escola passa a ser vista culturalmente como aquela “que se constitui para educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia, dentro das comunidades em que se inserem”. Isto é, para que o aluno seja entendido como alguém que tem um papel activo, empreendedor das suas aprendizagens, sendo autónomo na aquisição das mesmas.

Para que se consiga intervir no sentido de alcançar soluções para a resolução dos conflitos na escola, é importante que seja analisado o contexto de cada situação, para que a intervenção seja a mais adequada. Combater o conflito de forma construtiva, levando à comunicação efectiva, ao entendimento, à compreensão das razões da diferença poderá ser a chave para encontrar a melhor forma de solucionar os conflitos, uma vez que produz efeitos mais duradouros e a sua implementação é viável no contexto escolar.

Actualmente podemos verificar que, devido à autonomia que as escolas dispõem, caso queiram, há possibilidades de implementar práticas inovadoras na resolução dos conflitos existentes.

A autonomia da escola na gestão dos conflitos não é uma matéria simples, ou seja, cada escola tem a sua própria cultura bem como um clima específico. Deste modo a escola dispõe de oportunidades que lhes possibilita a utilização de processos alternativos de gestão de conflitos, uma vez existir viabilidade legal para tal. Dado isto, está dependente da escola e da motivação da comunidade escolar a implementação ou não dos referidos processos.

3. Estratégias de resolução de conflitos

A importância da resolução de conflito consiste no caminho/processo delimitando os procedimentos e habilidades colocando em prática as pessoas envolvidas no problema e o mediador do conflito.

A resolução de conflitos e as estratégias alternativas baseiam-se na criação de um processo assente em novos procedimentos (cooperação entre as partes na análise e compreensão do conflito e nas soluções conjuntas de ambas as partes) que delimitam as etapas do processo encaminhado seguramente para soluções de ganhar-ganhar. Neste sentido Mazo (1999) menciona que o pensamento estratégico valoriza-se nas pessoas mais o que elas são ou que conseguem ser, do que o que elas possuem, resultando o processo como transformação na nova forma de resolver conflitos.

Girard & Koch (1997) referem a resolução de conflito como um conjunto de procedimentos que utilizam técnicas de comunicação e de pensamento criativo para construir soluções aceitáveis para ambas as partes. Os processos de resolução de conflitos incluem a negociação, a mediação e a conciliação.

Citando Brandoni (1999) toda esta visão conceptual de resolução de conflitos afirma-se numa previsão construtiva dando ênfase à construção de cada etapa da estratégia como forma de mudança das pessoas.

3.1. Definição de Estratégia

Após a revisão da literatura sobre resolução de conflitos, verificou-se que Torrego (2003) ao enunciar-se relativamente às alternativas de resolução de conflitos aplica o termo de técnica. Deutsch (1973, 2000) aplica o conceito de processo para se referir sobre o mesmo assunto.

No nosso ponto de vista, o conceito estratégia é o que melhor descreve as etapas das alternativas de resolução de conflitos como um processo.

Alarcão (1996) refere que a carga semântica do termo estratégia (estratagema, ardil, plano em contexto militar) foi substituído pelo significado de processo, como meio para atingir os objectivos previamente definidos e com um “plano prévio” definido. Esse plano tem de pautar actividades e procedimentos.

Nesta perspectiva, no âmbito da resolução de conflitos, a relevância encontra-se no processo (caminho) traçado através de procedimentos e habilidades (respectivas etapas do processo), a aplicar pelos intervenientes directos do problema e por terceiros que poderão interceder nesse mesmo processo.

Podemos considerar que a aplicação das estratégias alternativas para resolução de conflito é uma competição, pois a sua base centra-se na criação de um processo construído com novas condutas, designadamente, cooperação entre as partes na análise, compreensão do conflito e nas possíveis soluções encontradas por ambas as partes. Estas condutas determinam todos os passos a seguir, no decorrer deste processo, conduzindo na esperança de que a solução seja positiva para as partes envolvidas, ou seja, que a solução corresponda a ganhar-ganhar. Nesta linha de orientação dá-se uma maior valorização ao que as pessoas conseguem ser ou são, desvalorizando o que possuem.

As estratégias alternativas de resolução de conflitos representam-se de uma forma resumida no seguinte quadro que posteriormente serão desenvolvidas.

	Estratégias	Finalidade Centrada no passado/futuro Um ganha, outro perde/ambos ganham	Intervenção de terceiros Não há/ Existe/ É determinante	Participação das partes Voluntária/ Obrigatória	Comunicação Estruturada Informal/Formal	Quem resolve? As partes ou uma 3ª pessoa?	Força da resolução ou Acordo Vinculador/Recomendação
Terceira pessoa Partes	Negociação	Futuro/Passado Ambos ganham Fazem-se concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns	Não há	Voluntária	A mais informal de todas	As partes	De acordo com as partes: Contrato vinculador - Acordo verbal
	Conciliação	Passado Ambos ganham Procuram a reconciliação	Existe: é Juiz Põe as partes a conversar ou vai transmitindo informação entre elas	Voluntária	Informal: não há passos a seguir	As partes O juiz apenas preside	Vincular (judicial) Recomendação de peso
	Mediação	Futuro Ambos ganham Procuram a compreensão mútua e colaboram para alcançar um acordo satisfatório para ambos	Existe: O/Os mediador/es Controlam o processo e ajudam as partes a identificar e satisfazer os seus interesses	Voluntária	Informal/Formal	As partes	Depende de acordo entre as partes

	Arbitragem	Passado Há um que ganha e outro perde	Existe: é o árbitro que dita o laudo	Voluntária/ Obrigatória Apresentação de necessidades, interesses e posições perante um terceiro elemento neutral	Formal. Há regras acordadas pelas partes	O árbitro	Depende de acordo entre as partes: vinculador ou simples recomendação por alto
--	-------------------	---------------------------------------------	-----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 1 – Resumo das estratégias de resolução de conflitos (Torrego, 2003).

3.2. Arbitragem

3.2.1. Definição

Ao longo da revisão, os autores dão maior relevância às estratégias da negociação e mediação como principais alternativas da resolução de conflitos, uma vez que estas proporcionam soluções mais construtivas do conflito.

Girard & Koch (1997) definem a arbitragem como uma participação solicitada ou voluntária, pelos intervenientes do conflito, de uma terceira pessoa neutral. Essa pessoa tem como função, em procedimento formal, ouvir os interesses, necessidades e posições das partes envolvidas, e perante esses factos, definir um acordo vinculativo ou recomendado.

Para Brandoni (1999) a arbitragem consiste em sujeitar um conflito a um árbitro (terceira pessoa), neutral e imparcial. Para o autor, a função do árbitro é escutar as partes e emitir um juízo definitivo e vinculativo sobre a solução do conflito. Assim, este ouve as partes envolvidas, analisa toda a situação do conflito e estabelece quem tem razão e quem não tem.

Tal como na mediação e conciliação, a arbitragem envolve uma terceira pessoa, apesar de neste caso, ser esta a tomar uma decisão acerca da solução do conflito depois de ouvir as perspectivas das partes envolvidas.

O árbitro difere de um mediador. O mediador é o facilitador do processo da resolução do conflito, orientando as partes, para que a solução encontrada seja vantajosa para ambas as partes. A grande preocupação do mediador é a obtenção de acordo entre as partes. No caso da arbitragem, a solução é imposta pelo árbitro.

Sander (1985) foca que a arbitragem é uma alternativa de resolução de conflitos muito utilizada nos Estados Unidos da América. Um dos contextos, em que é utilizada, é quando o professor tenta mediar um conflito e as partes envolvidas não chegam a um acordo, aí, o professor passa de mediador a árbitro, para que se encontre uma solução para o problema.

3.3. Conciliação

3.3.1. Definição

A conciliação é considerada um processo informal, onde uma terceira pessoa, neutral, leva os intervenientes do conflito a chegarem a um acordo. Este processo é possível através da comunicação entre os indivíduos, interpretação dos assuntos e exploração de possíveis soluções.

Weir (1995) afirma que a conciliação é muito usada em conflitos inesperados e quando os intervenientes no conflito não conseguem negociar.

Segundo Girard & Koch (1997) esta estratégia de resolução de conflitos, a conciliação, é um procedimento informal, pois a resolução dos problemas é auxiliada por amigos, colegas ou outros.

Sendo a conciliação uma estratégia cooperativa, então, tal como nas outras, subentende-se que exista uma flexibilidade das partes, bem como uma redução nas exigências em relação aos interesses de cada indivíduo.

Para que se encontre uma solução, as partes devem-se escutar atentamente, ter em conta o ponto de vista do outro, partilhar ideias e elaborar um plano que respeite as necessidades e sentimentos de ambas as partes. Neste tipo de estratégias, deve-se entender que o “eu” é tão importante como o “outro”.

Tendo em conta Porro (1999), existem passos/fases a percorrer no processo da conciliação, com vista a auxiliar a resolução, de modo colaborativo, dos conflitos entre os alunos.

1º passo – Ajudar a acalmar as partes em conflito.

Nesta primeira fase, ter-se-á de aplicar estratégias rápidas que ajudam a controlar o excesso de emocionalidade, tais como, tomar um pouco de água, respirar fundo, contar até dez, etc. O conciliador terá de escutar os intervenientes com o intuito de os ajudar a definir o problema.

2º passo – Falarem e escutarem-se um ao outro.

O conciliador, enquanto facilitador do diálogo, pede a ambas as partes envolvidas para falarem acerca da situação, tendo a preocupação de ser neutral ao longo de todo o processo. Nesta fase o principal objectivo é recolher o máximo de informação, para se conseguir reenquadrar o problema, tendo em conta as necessidades dos envolvidos.

3º passo – Determinar o que necessita cada uma das partes.

Ajudar a encontrar as verdadeiras necessidades que se encontram camufladas nas posições adoptadas por cada um dos intervenientes, em relação ao problema, é o principal objectivo deste 3º passo. Salienta-se que o conciliador tem de ter a preocupação de se manter neutral, não emitindo quaisquer juízos de valor.

4º passo – Propor soluções alternativas.

Pretende-se com este passo que os intervenientes no conflito aprendam que, o facto de terem tempo para pensar, faz com que possam encontrar várias formas de resolverem o conflito. Uma das formas de possibilitar isso é através de propostas de ideias (“torvelinho de ideias”). Cabe ao conciliador registar todas as ideias, sem fazer nenhum comentário, pois isso poderá influenciar.

5º passo – Eleger a ideia que é mais aceite pelos intervenientes.

Nesta fase, com o auxílio do conciliador, os intervenientes avaliam todas as propostas, seleccionando a que acham melhor para ambas as partes.

6º passo – Fazer um plano e pô-lo em prática.

Neste último passo, a preocupação recai na elaboração de um plano de acção para que se possa pôr em prática a solução escolhida. O conciliador deve auxiliar neste processo através de perguntas abertas que lhes permitam determinar os passos que

devem dar. São exemplos as seguintes questões: Para que a ideia funcione, o que é preciso fazer antes?; E o que é preciso fazer depois disso?; Onde?; Quando?; Se isso não funcionar, como vão fazer?; etc.

3.4. Negociação

3.4.1. Definição de Negociação

A negociação é uma ferramenta imprescindível para a resolução de conflitos, desde que haja interesse das partes em resolver as diferenças existentes. Visto isto, a negociação é vista com um processo que as pessoas fazem intuitivamente no dia a dia.

Bodine et al. (1994) consideram a negociação como sendo um processo de comunicação que possibilita às pessoas trabalharem em conjunto para resolverem os conflitos pacificamente. É uma forma que permite aos indivíduos resolverem os problemas por si, sem que haja a intervenção de uma terceira pessoa, como na mediação.

Como foca Schrupf e tal. (1997) os intervenientes colocam-se frente a frente, tentando solucionar o conflito através de um processo colaborativo. Ainda segundo o mesmo autor, este processo torna-se mais difícil que a mediação, no sentido em que não existe uma terceira pessoa (mediador) que facilite os procedimentos do processo e que controle os comportamentos das partes envolvidas.

Segundo Zartman (1976, 1977) in Cunha (2001) a negociação é uma decisão colectiva, baseada nas interações (comunicação activa), orientada para um resultado, implicando transformação de valores de maneira a que as partes cheguem a um acordo. Este processo central baseia-se na troca de informação, na transformação de valores fixos em valores variáveis e na utilização do poder.

Lewicki et al. (2000) mostram-nos algumas características que definem situações de negociação entre as partes:

- existência de uma ou mais partes (grupos, instituições ou indivíduos), pois a negociação pode ser um processo interpessoal ou intergrupar;
- existência de conflito de interesses, uma vez que os desejos das partes envolvidas nem sempre são os mesmos. As partes devem ter a preocupação de encontrar uma forma de resolver o conflito;
- a negociação é um processo voluntário. As partes envolvidas acreditam que conseguem solucionar o problema através do diálogo, assim, não solicitam a estratégia, apenas optam por ela;
- há negociação quando não existem “procedimentos fixos por um sistema” para a resolução de conflitos, ou então, quando as partes optam por encontrar as suas próprias soluções, fugindo de um sistema implementado;
- ao longo do processo da negociação, ambas as partes ambicionam dar e receber. Pretende-se que as partes alterem as suas posições, de modo a encontrarem uma solução viável;
- uma negociação bem sucedida envolve o manejo de “factores intangíveis”, pois estes têm uma influência significativa no processo e nos resultados do mesmo;
- no processo da negociação a interdependência entre as partes é necessária. Ambas as partes necessitam desta situação, pois só assim conseguem alcançar os seus objectivos. Esta situação possibilita, ainda, oportunidade de as partes se influenciarem uma à outra, ao longo do desenrolar do processo. Situação esta que poderá influir na solução encontrada.

3.4.2. Tipos de Negociação

Schrumpf et al. (1997), Lewicki et al. (2000), Cunha (2001) definem duas estratégias fundamentais da negociação: a negociação colaborativa/integrativa e a negociação competitiva/distributiva.

3.4.3. Negociação Colaborativa

Pruitt & Rubin (1986) consideram que na negociação integrativa existe uma preocupação, não apenas pelos interesses próprios, como também pelos interesses da outra parte, não se resumindo apenas à troca de concessões.

Vários autores referem que o primeiro passo na negociação colaborativa/integrativa consiste na exploração, conjunta, através da escuta activa, das preocupações e desejos das partes, podendo-se corrigir alguns mal-entendidos existentes entre as mesmas.

Girard & Koch (1997) consideram que os negociadores devem criar um espaço livre e aberto de informação, desejando satisfazer os intervenientes no conflito. Assim, é importante que os intervenientes identifiquem os pontos divergentes e partilhem os seus interesses e necessidade, para que, com o auxílio desta informação, se crie um leque de soluções possíveis de resolução de maneira a se conseguir um acordo futuro.

Através da discussão e exploração de alternativas de solução ganhar-ganhar, todas as táticas e esforços desenvolvidos pelos negociadores, fazem com que as metas, de ambas as partes, não se tornem exclusivas, pois se uma das partes atinge os seus objectivos, isso não implica que a outra parte também não o consiga alcançar Lewicki et al (2000).

Os mesmos autores expõem-nos alguns requisitos para que a negociação seja denominada como integrativa:

- manifestar um maior interesse no que é comum às partes, do que nas diferenças existentes;
- aplicar-se nos interesses e necessidades em vez de ser nas posições de cada interveniente;
- um acordo onde se satisfaçam as necessidades de todas as partes;
- uma troca de informação e de ideias;
- invenção de opções para que existam ganhos mútuos;
- o uso de critérios de objectivos para princípios de desempenho de actuação dos intervenientes.

Pruitt (1981) in Cunha (2001) considera que se podem apontar quatro razões essenciais para as vantagens da negociação integrativa:

- quando os desejos das partes são bastante ambiciosos e há muita resistência de ambos os lados, poderá não ser possível chegar a um acordo, isto é, resolver o conflito. Nesse caso, só será possível a solução se se conseguir chegar a uma via para reconciliar os interesses das partes;
- os acordos integrativos, ao contrário dos compromissos, parecem tornar-se mais estáveis para ambas as partes;
- os acordos integrativos facilitam o reforço posterior da relação, pelo facto de serem mutuamente compensadores;
- o emprego deste tipo de acordo, coopera para o bem-estar de toda a comunidade à qual pertencem os negociadores;

3.4.3.1. Etapas da Negociação Colaborativa

Girard & Koch (1997); Lewicki et al. (2000) consideram as etapas do processo da negociação colaborativa semelhantes aos da mediação, nos seguintes passos:

- 1- Acordar negociação.
- 2- Conhecer os diferentes pontos de vista
- 3- Encontrar interesses comuns.
- 4- Criar opções em que ambas as partes ganhem.
- 5- Avaliar as opções.
- 6- Elaborar um acordo.

Lewicki et al. (2000), no entanto, centralizam o processo da negociação integrativa em quatro etapas: identificar e definir o problema, compreender o problema e descobrir os interesses e necessidades, gerar alternativas de solução para o problema, avaliar e seleccionar as alternativas.

Acordar negociar

Cunha (2001) considera que uma boa preparação ou planificação de estratégias para a negociação é essencial, pois os intervenientes sentem-se mais seguros ao longo do processo. Um negociador mal preparado limita-se a reagir perante os acontecimentos, não os podendo dirigir (Kennedy et al., 1986). O mesmo autor aponta algumas acções a levar a cabo nos momentos dessa preparação:

- fazer uma avaliação correcta da situação do conflito;
- estabelecer os objectivos que pretendem ser atingidos com a negociação, definir prioridades (assuntos qualitativamente diferentes) e margens dentro das quais é possível chegar a um acordo;
- deliberar a estratégia geral e as tácticas a utilizar na negociação, tendo sempre em atenção que o desenrolar do processo não é linear, podendo ocorrer imprevistos e a negociação ter contornos não previstos, acarretando uma permanente e dinâmica sequência entre preparação/sessão negociadora/balanço/preparação.

Num primeiro passo, os autores focam que os intervenientes devem manifestar uns aos outros interesse em trabalharem juntos para a resolução do conflito, bem como em escutarem mutuamente os seus pontos de vista.

Girard & Koch (1997) dizem que às vezes é necessário definir algumas regras consoante a idade e maturidade dos intervenientes.

Conhecer os diferentes pontos de vista

Os autores mencionados anteriormente ponderam que esta segunda etapa é a mais formativa do processo para os intervenientes. Nesta fase, enquanto que uma das partes expõe o seu ponto de vista, a outra utiliza a técnica da escuta activa (comunicação não verbal), põe questões para esclarecer dúvidas relativas ao problema e sintetiza o discurso e sentimentos do outro.

Nesta etapa é necessário identificar as necessidades e interesses subjacentes ao problema, a par com a vinculação de posições que se irão atenuando a favor do aclarar dos interesses, facilitando o processo de solução do conflito.

Encontrar interesses comuns

Vários autores definem que esta etapa (exploração de interesses comuns) é central no processo da negociação.

Fisher, Ury & Patton (1991) in Girard & Koch (1997) focam três aspectos sobre os interesses comuns que os negociadores devem ter interiorizado:

- muitas vezes os interesses comuns estão subentendidos podendo não ser claros numa primeira perspectiva. Esses interesses poderão ser meramente a vontade de continuar com uma relação existente entre as partes ou pura e simplesmente de evitar uma situação de não se conseguir alcançar um acordo;
- um interesse comum tem de ser explicado de forma clara e concisa, numa perspectiva de ser visto como um objectivo comum às partes;
- a clarificação clara dos interesses comuns pode coadjuvar na continuidade do processo da negociação, pois os intervenientes, ao se debruçarem nos interesses e necessidades, estão mais aptos a quebrar algumas diferenças existentes.

Lewicki et al. (2000) afirma que se ambas as partes perceberem os seus factores de motivação, mais facilmente se apercebem da existência de interesses comuns, facilitando a invenção de opções de solução. Para que esse processo seja facilitado, cada interveniente precisa questionar a outra parte acerca dos factores que motivaram os seus pontos de vista.

Criar opções em que ambas as partes ganhem

Esta é a fase mais criativa no processo da negociação colaborativa. Logo que ambas as partes percebam os interesses mútuos e aclarem o problema entre si, a preocupação passa a ser encontrar alternativas de solução de ganhar-ganhar. Como declara Lewicki (2000), o objectivo desta fase é inventar o maior número possível de soluções, para que depois consigam acordar a solução que melhor satisfaça ambas as partes.

Segundo Girard e Koch (1997) é através de um *brainstorming* criativo que as partes envolvidas procuram possíveis soluções para benefício comum. Pretende-se que estas soluções não sejam criticadas, pois nesta fase a intenção é apenas tentar encontrar o maior número possível de soluções.

Os autores Lewicki et al. (2000) referem ainda que o sucesso do brainstorming depende da estimulação intelectual que se estabelece entre as partes. Assim, os mesmos, sugerem as seguintes regras para que o leque de propostas nesta fase se torne mais rica:

- Evitar julgar ou avaliar soluções – a crítica provoca inibição no pensamento e por vezes encontram-se possíveis soluções que inicialmente parecem inviáveis.
- Separar as pessoas do problema – os negociadores devem analisar as soluções para o problema, ignorando a pessoa que as propôs, preocupando-se apenas em encontrar a solução mais viável para ambas as partes.
- Ser exaustivo no processo do *brainstorming* – os intervenientes devem ter o tempo necessário para tentar encontrar o máximo de ideias. Alguns investigadores têm-se apercebido que as melhores ideias são as que ressaltam no final da tarefa.
- Pedir a estranhos soluções – deve-se ter em atenção a opinião de terceiros, pois estes como não conhecem o problema, podem sugerir opções inovadoras não visionadas pelas partes envolvidas.

Avaliar opções

A última etapa deste processo consiste na altura em que as partes envolvidas tomam conhecimento de todas as opções encontradas, e conjuntamente, as discutem de modo a escolherem a que melhor se adequa à resolução do problema, satisfazendo ambas as partes.

Lewicki et al. (2000) realça, que os negociadores devem ordenar o leque de possíveis soluções tendo em conta critérios previamente definidos pelos mesmos. Se nenhuma opção for aceite por ambas as partes, significa que o problema não foi devidamente clarificado. Assim, as partes terão de debater todas as opções e chegarem a um acordo utilizando a melhor opção para ambas as partes.

O acordo estabelecido entre as partes só é considerado colaborativo se os interesses de cada uma se reconciliarem, atingindo-se, assim, ganhos e satisfações para ambas as partes.

3.4.4. Negociação Competitiva

A negociação de tipo destrutivo descreve-se pelo comportamento competitivo das partes, na qual a comunicação entre os autores é controlada ou distorcida, Bercovitch (1984) in Cunha (2001).

Monteiro (1996) in Cunha (2001) afirma que neste tipo de negociação a comunicação entre as partes, bem como o entendimento entre as mesmas, são prejudiciais à estratégia de maximização de benefícios.

Heredia (1998) constata que na negociação competitiva os objectivos de uma das partes são antagónicos ao da outra parte, entrando, os mesmos, em confronto directo. Por outro lado, os recursos são escassos e fixos e cada parte preocupa-se apenas em retirar o mais possível dos seus recursos.

4. Mediação

4.1. Definição de Mediação

Jares (2002) refere-se à mediação como sendo um procedimento de resolução de conflito que consiste na intervenção de uma terceira parte, o mediador, aceite pelos intervenientes e sem qualquer poder de decisão sobre as partes envolvidas no conflito.

Relembrando Torrego (2003), o processo da mediação é analisado como um processo benévolo, em que as partes envolvidas aceitam voluntariamente a ajuda de uma terceira pessoa, o mediador, neutral e imparcial, que as ajuda a superar as suas diferenças e a chegarem a um acordo aceitável para ambas as partes. Este processo, ainda de acordo com o autor, é um processo construtivo, em que ambas as partes saem a ganhar.

Schrumpf et al (1997) observa a mediação como um processo de comunicação onde os intervenientes têm a possibilidade de reunirem, sentando-se frente a frente, conversarem e apresentarem os seus pontos de vista sobre o conflito. Após

identificarem as suas respectivas concepções do problema, indicam possíveis soluções para que ambas as partes ganhem.

Fernandez (1999) assegura que a mediação não serve para determinar o que está certo ou errado, nem para acusar nenhuma das partes. O autor garante que o mediador não opina, nem dá conselhos, apenas facilita as partes a encontrarem soluções proveitosas para ambos.

Os autores Schrumpf et al (1997) e Deutsch (2000) consideram que para ambas as partes saírem a ganhar, as pessoas e o mediador, devem manifestar conveniência apenas em discutir os interesses e não devem fixarem-se nas posições.

O mediador é uma peça fundamental no desenrolar do processo da mediação, pois o seu papel é auxiliar os intervenientes do conflito a superar os seus antagonismos e a contrariar a tendência competitiva de ganha-perde, Moore (1998).

Salienta-se que neste processo de resolução de conflitos as partes envolvidas estão mais preocupadas com uma futura relação interpessoal do que em censurarem-se mutuamente.

4.2. Tipos de Mediação

Existem dois tipos de categorias de mediação segundo Kressel (1989) in Deutsch & Coleman (2000): A mediação “contratual” e a mediação “emergente”. A aplicação de cada categoria depende do contexto de cada conflito.

O mesmo autor explica que a mediação contratual (mediação laboral ou comunitária) acontece quando se encontram pré-estabelecidas regras e normas definidas por uma comunidade e as partes solicitam o mediador, pessoa que é um profissional experiente na matéria. Este mediador não tem qualquer relação prévia com os intervenientes no conflito e a sua única preocupação é a resolução do mesmo. Assim sendo, o mediador concentra-se na resolução do conflito e não na relação futura das partes. A relação entre o mediador e os intervenientes aniquila-se após a resolução do conflito.

Seguindo a linha deste autor, a mediação “emergente” (disputas entre trabalhadores, grupos de amigos, estudantes e entre pais e filhos) não se encontra definida

formalmente. Neste caso, o mediador acalenta uma relação afectiva com as partes envolvidas, não sendo qualquer especialista em mediação. Contudo, é do seu interesse que as partes encontrem uma solução, preocupando-se com a continuidade da relação entre as partes.

Já Kressel(1989) in Deutsch & Coleman (2000), afirma que a mediação “emergente” é um processo mais complexo do que a mediação “contratual”, na medida em que na primeira o mediador pode recusar a prestação do serviço de mediação e pode até ter de recorrer à persuasão das partes para aceitarem a mediação. Nesta categoria de mediação, as características do mediador são uma peça fundamental para o desenrolar de todo o processo.

Uma outra categorização da mediação é apresentada por Torrego (2003), o autor caracteriza-a de mediação “formal” e “informal”. Define que na mediação formal o processo se encontra mais regulado, impondo-se fases, procedimentos e condições específicas. Na mediação “informal” as normas são mais flexíveis, pois o mediador pode ser qualquer pessoa que actue de modo intuitivo e espontâneo. No que diz respeito às regras, neste tipo de mediação estas são mais fluidas e próprias da comunicação diária entre as pessoas. Neste caso, os intervenientes não têm obrigatoriamente de chegar a um acordo, é suficiente haver uma melhoria na relação entre eles.

4.3. Etapas do Processo da Mediação

Referimos anteriormente que a mediação consiste na interação existente entre os comportamentos do mediador e os dos intervenientes no conflito, tornando-se um pouco complicado descodificar com rigor a sequência das fases de todo o processo.

As etapas sequenciais da mediação podem variar mediante o processo, seja mais simples ou complicado, ou seja, caso se trate de uma mediação do tipo emergente ou contratual.

Vários autores, Kressel (1989) in Deutsch & Coleman (2000); Schrupf et al(1997); Fernandez (1999); Torrego (2003) apresentam as fases sequenciais de modelos

simples de mediação emergente, focalizadas para conflitos entre estudantes e entre pais e filhos.

Contudo, apresentamos um exemplo das fases sequenciais de um processo de mediação, explicitado por Schrupf et al(1998) que se pode aplicar num programa para escolas.

1ª Etapa – Introdução

- 1 - Perguntar às partes envolvidas se desejam ajuda para resolverem o seu problema.
- 2 – Se aceitarem, combinar um local adequado para a conversa, ou seja, um local sossegado.
- 3 – Concordar com a mediação:
 - Dar as boas vindas a ambas as partes e apresentação dos mediadores;
 - Explicitar as regras do processo;
 - Os mediadores não podem tomar partido por nenhuma das partes;
 - Conversam e escutam ambas as partes, sem se interromperem;
 - Não se insultam;
 - Cooperam para a resolução do problema;
 - Os mediadores questionam as partes para saber se os intervenientes têm vontade de cumprir as regras.

2ª Etapa – Introdução

- 1 – Decidir quais dos intervenientes é o primeiro a falar.
- 2 – Perguntar ao primeiro interveniente o que sucedeu e como se sentiu.
- 3 – Escutar e resumir o que a parte disse.
- 4 – Perguntar ao outro interveniente o que sucede e como se sentiu e resumir a informação.
- 5 – Perguntar se não têm nada a acrescentar à informação divulgada.

3ª Etapa – Focalizar-se nos interesses:

- 1 - Perguntar a uma das partes o que deseja e porquê;
- 2 – Escutar e sintetizar o que foi dito;
- 3 – Perguntar à outra parte o que deseja e porquê;
- 4 - Escutar e sintetizar o que foi dito;
- 5 – Esclarecer, perguntando a cada uma das partes:
 - O que poderia acontecer se não chegassem a um acordo?
 - Porque não fez a outra parte o que tu desejarias?
 - O que tu pensarias se fosses tu a outra pessoa?
- 6 – Sintetizar os interesses, de cada vez, de uma e de outra parte.

4ª Etapa – Criar soluções

- 1 – Explicar as regras do *Brainstorming*:
 - Pedir a cada interveniente para dizer qualquer ideia que lhe venha à cabeça sobre como solucionar o conflito;
 - Não julgar ou discutir ideias;
 - Dizer o máximo de ideias fora do comum;
 - Tentar pensar em ideias fora do comum que contemplem os interesses de cada uma das partes.
- 2 – Relembrar as ideias explicitadas por ambas as partes;
- 3 – Solicitar se podem pensar em mais possibilidades que ajudem ambos os intervenientes;

5ª Etapa – Avaliar sugestões

- 1 – Perguntar se podem combinar sugestões.
- 2 – Para cada sugestão perguntar:
 - É esta a sugestão favorável?
 - Vocês podem fazer isso?

- Vocês pensam trabalhá-la?

6ª Etapa – Criar um acordo:

- 1 – Pedir aos intervenientes para fazerem um plano de acção (quem, o quê, como, onde e quando);
- 2 – Pedir a cada uma das partes que sintetize o plano;
- 3 – Perguntar a ambas as partes se o problema está resolvido (pôr o acordo por escrito, assinando ambos os intervenientes);
- 4 – Perguntar se querem apertar a mão uma à outra.

Kressel (1989) in Deutsch & Coleman (2000) alega, ainda, uma série de outras etapas do processo de mediação da categoria contratual, bem como uma enumeração de comportamentos do mediador, inerentes a cada um dos intervenientes. Apresentaremos então as sequências das etapas.

- 1 - Estabelecer relação entre as partes do conflito.
- 2 – Seleccionar uma estratégia que oriente a mediação.
- 3 – Recolher e analisar informação antecedente.
- 4 – Delinear um plano detalhado da mediação.
- 5 – Criar confiança e informação antecedente.
- 6 – Início da sessão de mediação.
- 7 – Definir os problemas e estabelecer a agenda.
- 8 – Identificar os interesses ocultos das partes.
- 9 – Avaliar as opções.
- 10 – Negociação final.
- 11 – Fazer um acordo.

Introdução

O primeiro passo para a mediação é a entrevista com o mediador. As pessoas envolvidas no conflito devem ser entrevistadas individualmente ou em grupo. Esta entrevista tem como objectivo a recolha de informação para se decidir se o conflito é indicado para ser mediado e se as partes estão dispostas a aceitar a mediação.

Schrumpf et al (1997) refere que a mediação não pode ser feita apenas com a descrição sincera do problema por uma das partes, pois assim não é possível haver negociação. Ambas as partes devem demonstrar interesse em discutir o problema e desejarem encontrar uma solução.

Concordar com a mediação

O mediador deve descrever as regras da mediação simultaneamente a ambas as partes: o mediador deve demonstrar que é uma pessoa neutral, não tomando partido por nenhuma das partes, não interrompe, nem faz juízos de valor, apenas ajuda as pessoas a comunicarem de modo mais eficaz para que as partes consigam encontrar uma solução. Fernandez (1999) foca que as mediações são confidenciais, o mediador não pode divulgar nada do que é referenciado nas sessões de mediação. Caso os procedimentos da mediação não estejam a ser cumpridos, o mediador ou uma das partes pode interromper a sessão de mediação.

Identificar e juntar os pontos de vista

É nesta fase que cada parte expõe o seu ponto de vista e expressa os seus sentimentos em relação ao problema.

Cada interveniente descreve a situação do conflito e ambos têm de ouvir a perspectiva e descrição de emoções do outro. Tendo em conta Torrego (2003), o mediador deve estar atento às preocupações e sentimentos dos intervenientes, questionando sobre os factos dos problemas, os sentimentos e atitudes, ajudando a identificar os problemas e a assegurar uma compreensão clara dos assuntos, por ambas as partes.

Depois de ambas as partes descreverem os seus pontos de vista acerca do problema, o mediador deve sintetizar os pontos comuns e discordantes.

O principal objectivo desta fase é ajudarem as partes a identificarem a estrutura do conflito e conseguir que tomem consciência do significado emocional do conflito em cada uma delas, Jares (2002).

Focalizar nos interesses

Nesta fase o mediador ignora os erros e censuras indiciados pelas partes e desenvolve esforços para os intervenientes se focalizarem nos seus interesses e não nas suas posições.

Schrumpf et al. (1997) expõe que numa situação de conflito, às vezes, existem “interesses invisíveis” que têm a sua origem em necessidades básicas de poder, de liberdade, de pertença ou até de prazer. Visto isto, o mediador deve tentar compreendê-los para melhor conduzir a cooperação entre as partes e conseguir a eficácia da negociação.

Criar soluções de ganhar-ganhar

Jares (2000) defende que esta fase tem como finalidade pensar no futuro, isto é, é nesta fase que os participantes do conflito apresentam propostas de solução do problema.

Assim, os intervenientes devem apresentar o máximo de ideias possível, não as julgando nem discutindo e tentar pensar ideias novas, Schrumpf et al.(1997).

Torrego (2003) explicita que se os problemas são de resolução complexa é importante fazer realçar os assuntos mais simples e secundários para que as partes tenham a sensação de que estão a caminhar para um acordo, atenuando possíveis hostilidades e permitindo maior cooperação.

Acordo

Tendo em conta Girard & Koch (1998) o significado de acordo, como “consenso” e “unanimidade” não tem o mesmo significado no que diz respeito à resolução de conflitos. Neste campo significa que um acordo deve ser o melhor para ambos os intervenientes, tendo de ser aceite, respeitado e cumprido pelos mesmos. Esta solução tem de ser vista pelos intervenientes como a melhor para ambos.

Schrumpf et al.(1997) refere que no plano de actuação estipulado pelas partes deve ficar estabelecido o que vão fazer, como vão fazer, com quem vão fazer, onde e quando vão pôr o plano em acção. No final, o mediador deve perguntar aos intervenientes se o problema está resolvido, caso esteja, o mesmo solicita aos intervenientes que apertem as mãos.

4.4. Funções do mediador

Como foi referenciado anteriormente o mediador é a terceira pessoa, neutral no conflito, uma vez que não toma partido por nenhuma das partes intervenientes.

Schrumpf et al. (1997) distinguiram cinco qualidades que o mediador deve possuir para que a resolução do conflito seja mais eficaz:

- O mediador é neutral e imparcial, não tomando partido por nenhuma das partes intervenientes;
- O mediador, com o intuito de perceber as percepções e sentimentos das partes envolvidas no conflito, ouve atentamente o ponto de vista de cada um;
- O mediador trata os intervenientes de igual modo, com respeito e compreensão;
- O mediador deve guardar para si todas as conversas desenroladas ao longo da sessão de mediação, uma vez que os intervenientes têm direito à privacidade. Assim, ele é visto como um confidente pelas partes envolvidas.

Torrego (2003) sintetiza as funções do mediador do seguinte modo:

- Não assumem a responsabilidade de transformar o conflito, pois isso é da competência dos intervenientes;
- Ajudam os intervenientes a identificar e satisfazer os seus interesses;

- Apoiam os intervenientes a compreenderem-se e a ponderar os seus pontos de vista;
- Cooperam para que a confiança entre as partes e ao longo do processo aumente;
- Sugerem procedimentos para a busca em comum de soluções;
- Não julgam as partes envolvidas. Estão atentos aos valores pelos quais as partes se guiam ou dizem guiar-se.

Mazo (1999) sublinha que cabe ao mediador orientar discretamente as partes, através de questões abertas, para que os intervenientes consigam alargar o leque de hipóteses ou de opções de solução.

4.5. Vantagens da Mediação

Ao longo das duas últimas décadas a mediação, em alguns países, tem vindo a ser usada como uma alternativa para as pessoas solucionarem conflitos em diferentes contextos e em diferentes tipos de conflito e essas mesmas pessoas têm-se manifestado relativamente à experiência.

Kressel (1989) in Deutsch & Coleman (2000) referencia que as pessoas que aplicam a técnica da mediação para a resolução dos seus conflitos destacam a sua eficácia, não na imposição de soluções mas sim no envolvimento activo e directo dos intervenientes.

O mesmo autor acrescenta que devido à cooperação directa e activa dos intervenientes, os acordos a que chegam são mais duradouros, pois como os intervenientes têm uma participação mais intensa na resolução do problema, a solução reflecte as suas necessidades e interesses.

Kressel (1989) realça ainda que uma das grandes vantagens da mediação é o facto de o conflito poder ser resolvido num período curto de espaço de tempo, evitando-se a deterioração da relação entre os envolvidos.

Fernandez (1998) no que diz respeito à mediação, e baseando-se na sua experiência de mediação entre pares, realça que este processo desenvolve nas crianças, adolescente e jovens o seguinte:

1 – promove uma comunicação mais eficaz entre os intervenientes, em que os mesmos se expressam com clareza;

2 – desenvolve a capacidade de resolução de problemas, auxiliando-os a serem mais criativos nas soluções encontradas;

3 – ajuda a conhecerem-se melhor a si próprios e ao outro, proporcionando um amadurecimento das partes nas relações interpessoais.

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

5. A implementação de programas de mediação em vários países

5.1. A mediação no Reino Unido

No Reino Unido a mediação de pares surgiu na década de 70 como forma de estratégia de resolução de conflitos.

Stewart (1998) menciona, de uma forma sintética, o processo de implementação da mediação nas escolas deste país.

Neste país, é notório, a preocupação por parte de algumas instituições, Society of Friends através do Education Advisory Programme do Quaker Peace and Service, em desenvolver projectos baseados na mediação nas escolas do Reino Unido. Estes projectos são baseados na educação para a paz e para o tirocínio da técnica da mediação, resolução de conflitos e reflexão da mesma.

Em 1981, Stewart (1998), mencionou que, grupo de Kingston Friends Workshop, anunciou o seu primeiro projecto relacionado com a resolução de conflitos, produzindo um manual direccionado para esta temática.

Neste seguimento, o autor explica, pormenorizadamente, o trajecto do surgimento de organizações que desenvolveram a introdução de programas de resolução de conflitos em contexto escolar.

Na Irlanda do Norte, o papel dos Quaker Peace and Service foi intrinsecamente importante, dado que, a situação política do país (cotejo entre católicos e protestantes) conduzia a um trabalho de educação para a paz.

É neste sentido que, o Departamento de Educação decide introduzir, em 1989, temas para a compreensão de heranças culturais nos currículos escolares, tendo como base essencial, um programa de contacto com as comunidades.

O projecto dos Quaker Peace Education inicia-se com um projecto-piloto de mediação envolvendo duas escolas primárias de Derry em 1993. No ano seguinte, esta organização desenvolve um programa de Workshops para professores, crianças e adultos da comunidade orientados pelos princípios da comunicação e cooperação.

Já no segundo ano de implementação destes Workshops este projecto teve a sua continuidade apoiado por uma equipa escolar. Contudo, houve uma preocupação ao nível de um programa de treino da técnica da mediação entre alunos.

Ainda em relação ao programa, este tinha com objectivo desenvolver e proporcionar nos alunos habilidade referentes às etapas da mediação, exercendo as várias fases do processo e articulando actividades e estratégias no âmbito da comunicação e da cooperação.

Aquando da conclusão do Quaker Peace Education, em 1994, o EMU Promotion School Project da Universidade de Ulster, manifestou interesse dando continuidade ao projecto, integrando-o no seu centro de estudos sobre conflitos.

O evoluir deste trabalho nas escolas foi notório e, em 1997, abrangia 11 escolas de ensino primário que desenvolviam projectos de mediação de pares, onde o papel do EMU Promotion School Project baseava-se em facultar formadores.

É nesta linha que o autor refere que, nessa zona, houve um empenho educativo que consistiu na prevenção da violência entre as referidas comunidades (católica e protestante).

Este alento desenvolveu-se na Oakgrove Integrated School, que se situava na principal área protestante de Derry, que abrangia crianças de ambas as comunidades. O EMU Promotion School Project teve como objectivo treinar a técnica da mediação aos professores, alunos do último ano e funcionários.

Destaca-se que estes projectos desenvolvidos no Reino Unido tiveram o auxílio de outros projectos semelhantes com grupos de outros países da Europa, uma vez que trocavam informações entre si.

5.2. A mediação nos E.U.A

Nos Estados Unidos da América, segundo Stewart (1998), implementaram ao mesmo tempo que o Reino Unido, a introdução da mediação de pares nas escolas, guiando-se pelas práticas do referido país.

O desenvolvimento de programas de resolução de conflitos em meio escolar desenrolou-se de modo muito homogéneo ao do Reino Unido.

De acordo com os autores Heredia (1999); Brandoni (1999); Girard & Koch (1997) a comunidade religiosa dos Quaker's são reconhecidos como os pioneiros na introdução dos programas de resolução de conflitos nas escolas dos EUA. Eles desencadearam o programa em 1972, em Nova York, com o programa Children's Creative Response to Conflict.

Tendo em conta Brandoni (1999), os Quaker's aplicaram a sua primeira experiência com crianças de Nova York num espaço de entretenimento onde influía o pacifismo e a colaboração.

Segundo Brandoni e Heredia (1999) focam que os programas de resolução de conflitos evoluíram também de outros grupos que eram opositores à guerra nuclear e de movimentos preocupados com a violência.

Os objectivos destes programas consistiam no seguinte:

- promover uma comunidade em que a criança conseguisse desenvolver uma comunicação aberta;
- ajudar as crianças a terem uma compreensão mais abrangente da natureza dos sentimentos, capacidades e qualidades humanas;
- ajudar as crianças a partilharem os seus sentimentos e a terem consciência das qualidades;

- ajudar as crianças a desenvolver a auto-confiança nas suas habilidades;
- pensar criativamente os problemas e começar a prevenir e solucionar os conflitos.

Seguindo a orientação de Girard & Koch (1997), os primeiros passos do programa Children's Project for Friend's, da comunidade Quaker's, na implementação de programas de mediação em escolas de Nova York, surgiu do Children's Creative Response to Conflict.

Jonhson et al. (1994), durante a década de 70, investigadores de resolução de conflitos fundaram o Teaching Students to be Peacemakers Program na Universidade Minnesute. A finalidade deste programa consistia em desenvolver nos alunos uma relação interpessoal positiva, recorrendo às técnicas da negociação e da mediação, com os objectivos de serem capazes de resolver os conflitos sozinhos.

Os programas de mediação difundiram-se, no início da década de 80, nos EUA, como contrapartida da resolução de conflitos em tribunais. Brandoni (1999) acrescenta que foi também nessa altura que os programas de mediação se ampliaram nas escolas.

A passagem da filosofia de resolução de conflitos para a escola, tendo em conta Cohen (1995) in Brandoni (1999), baseou-se em quatro princípios:

- 1 – como o conflito é natural na vida quotidiana, deve ser olhado como uma oportunidade para crescimento pessoal;
- 2 – uma vez que o conflito vive connosco, é tão importante aprender habilidades para a sua resolução como aprender História ou Geografia;
- 3 – os estudantes poderão resolver os seus conflitos com a ajuda dos seus pares, a maioria das vezes, tão bem como com a ajuda de adultos;
- 4 – motivar estudantes, que se envolvem em conflitos, a resolvê-los de forma colaborativa é o método mais eficaz de prevenir futuros conflitos e promover responsabilidade dos jovens, ao invés de recorrer a castigos.

O grupo Educators for Social Responsibility constituído por pais e educadores surgiram em 1981. Este grupo via na educação dos jovens uma oportunidade para prevenção do risco de uma guerra nuclear (altura da Guerra Fria). Este projecto

actuou em diversas escolas, auxiliando a formar professores em resolução de conflitos.

O Conflict Resolution Resourcer for School and Youth Programme foi fundado em 1982. É considerado um dos programas mais conhecidos nos EUA, sendo hoje, conhecido pelo Community Board Program, da cidade de S. Francisco. Este projecto é o resultado da cooperação entre os centros de mediação comunitária e as escolas. A este projecto juntou-se o programa Resolving Conflict Ceatively Programme (fundado em 1985) Davis (1986) in Brandoni (1999) e Heredia (1999).

Heredia (1999) refere que o Community Board Program tem exposto currículos de resolução de conflitos que abrangem desde o ensino pré-escolar até ao universitário e tem construído programas de implementação e de formação de “managers de conflito”.

O Resolving Conflict Ceatively Programme iniciou o seu projecto em três escolas e dezoito professores. O programa evoluiu e em 1995 já se tinha estendido a 100 escolas com mais de 1000 professores e 30000 estudantes. Os objectivos deste programa era mostrar aos alunos variabilidades pacíficas de resolução de conflitos, ensinar as estratégias para saberem gerir os seus conflitos e desenvolver o entendimento e a valorização da sua e das diferentes culturas, Brandoni (1999).

A este programa, em 1987, juntou-se a componente da mediação para as escolas, que por ter um ano de experiência, dispunha de um grupo estável de professores que já utilizavam o programa curricular de resolução de conflitos, Heredia (1999).

Brandoni (1999) refere que em 1984 foi criado a National Association for Mediation in Education (N.A.M.E.). Segundo Girard & Koch (1997) esta instituição tinha como finalidade promover a construção e realização de programas de resolução de conflitos.

Já em 1995 os EUA tinham mais de duzentos programas em contexto escolar.

Em 1995, a National Association for Mediation in Education funde-se com a National Institute for Dispute Resolution e é criado o CREnet (Conflict Resolution Education Network) promovendo a aprendizagem de resolução de conflitos de uma forma mais abrangente.

De acordo com Girard & Koch (1997), em alguns distritos dos EUA a educação sobre resolução de conflitos nas escolas é obrigatória e, em alguns Estados a legislação obriga as escolas a criarem programas de resolução de conflitos.

Heredia (1998) e Brandoni (1999) realçam o papel de outros países na implementação de programas de resolução de conflitos, tais como:

- no Hawai, em 1981, na universidade de Hawai, com o auxílio do Estado, deu-se início a um programa de resolução de conflitos. Este programa existiu devido a influências dos EUA e foi dos primeiros programas no continente americano;
- no México surgiu o Mediation Intheschool Programme do New México for Dispute Resolution;
- em 1987 em Nova Zelândia surge o primeiro programa de resolução de conflitos em Hagley High School;
- os primeiros projectos a surgir no Canadá iniciaram de forma desestruturada em 1988 e foi em 1993 que o Ministro da Educação legislou que, no final do 9º ano de escolaridade, os estudantes deveriam ser capazes de resolverem os conflitos colaborativamente.

Já em Espanha, Fernandez (1999), explicita que o programa de mediação encontra-se a ser implementado desde a década de 90. Este projecto é realizado através da formação a professores pelo Instituto de Formación Profesional de Bassotialde de Gernika e pela organização “Paz Gernika Gogoratuz”.

Capítulo 2- Problemática

1. Problema da investigação

Sendo a escola um sistema aberto e próxima do meio envolvente, que por vezes, é marcado por uma instabilidade ao nível do desemprego ou trabalho precário dos pais num presente sem perspectivas de futuro acaba por influenciar o comportamento e

atitudes das crianças. Não é possível querer uma escola sem casos de conflitos quando a sociedade que a abrange é extremamente violenta.

Porém, o importante é percebermos o conflito e contextualizá-lo para podermos intervir de uma forma eficaz proporcionando aos alunos uma verdadeira inclusão, respeitando as diferenças de cada um. Só assim é possível ir ao encontro do que foi estabelecido pelo relatório da Comissão da UNESCO, presidida por Jacques Delors, que define os pilares fundamentais para a educação do século XXI “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros para aprender a ser”.

Tal como diz Maria Emília Costa (1998) *“pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e é potencialmente uma fonte de crescimento”*. Deste modo, encarar o conflito pode estimular e favorecer o desenvolvimento bem como fomentar um desafio à sabedoria convencional.

Analisando esta temática surge-nos uma pergunta de partida:

“Qual a percepção dos alunos do 4º ano de escolaridade sobre o conflito no Agrupamento de Escolas A, B, C, D, E?”

Neste sentido o estudo parte de uma perspectiva de tentar compreender a natureza dos conflitos, de perceber como os alunos gerem os seus próprios conflitos na escola, se podem ajudar a alguém de auferir se a escola intervém nestes conflitos e saber quais as causas e consequências dos mesmos. Pensamos que é extremamente importante aprofundar esta temática para conseguir agir com “criatividade” na resolução dos conflitos.

Tal como refere Daniel Sampaio *“...o professor às vezes tem de ter a capacidade criativa de mudar o plano porque houve um acontecimento imprevisível que é da maior importância para a dinâmica da sala de aula”* (2001:12).

2. Questões de investigação

No âmbito desta investigação e após algumas leituras verificámos que o conflito está patente na nossa sociedade bem como nas nossas escolas, contudo, é necessário tentar compreender alguns aspectos referentes a esta temática.

Neste encadeamento surgem algumas questões, tais como:

- ✓ Como se sentem os alunos na escola?
- ✓ Em que contexto surgem os conflitos?
- ✓ Como é que o aluno vê os comportamentos/sentimentos de outros alunos?
- ✓ Que tipo de conflitos ocorrem com maior frequência?
- ✓ Será que a quantidade de conflitos tem vindo a aumentar na escola?
- ✓ A quem confiam os alunos os seus problemas/conflitos?
- ✓ Quais as possíveis causas dos conflitos na escola?
- ✓ Que atitudes tomam os alunos perante os conflitos?
- ✓ Como resolvem os alunos os conflitos?
- ✓ Quais as razões que levam os alunos a situações de conflito?
- ✓ Qual o papel dos alunos na gestão dos conflitos?
- ✓ Os alunos recorrem à mediação para resolver os conflitos?
- ✓ O medidor é o professor da turma?
- ✓ Na perspectiva do aluno, qual a atitude dos professores perante o conflito?
- ✓ Na perspectiva do aluno, qual a atitude dos auxiliares da acção educativa perante o conflito?
- ✓ Quais os locais, da escola, mais propícios a situações de conflito?

3. Relevância do estudo

O conflito está presente nas nossas escolas e para tentarmos dar o nosso contributo para uma sociedade menos violenta é necessário tentarmos compreender quais as origens desta violência.

Nesta perspectiva e tal como referimos anteriormente este estudo vai ter grande relevância, uma vez que, apresentará a percepção dos alunos face ao conflito nas

nossas escolas bem como as tipologias de conflito geradas pelos alunos de 4º ano de escolaridade.

Contudo, será possível também analisar a forma como os alunos resolvem os seus conflitos e se sabem recorrer a processos de mediação escolar.

II METODOLOGIA DE ESTUDO

Capítulo 1 – Contextualização

1. Caracterização da área geográfica estudada

1.1. CONCELHO DO SEIXAL



O Concelho do Seixal, fundado em 1836 e com 94 km² de superfície, situa-se na Península de Setúbal, uma área que abrange os nove concelhos que formam a Área Metropolitana de Lisboa – Sul. É um concelho muito particular no contexto da região e registou nas últimas décadas uma elevada taxa de crescimento populacional. Conserva, no entanto, um significativo nível de dependência em relação a Lisboa, cidade a que está ligado por auto-estrada, por via fluvial e ferroviária.

A sua história está indiscutivelmente ligada ao rio, desde os tempos mais remotos, onde as suas gentes se fixaram, para aproveitar as potencialidades energéticas, alimentares e de comunicação oferecidas pelo Tejo.

A partir do final do século dezanove estas actividades foram dando lugar à industrialização. A pouco e pouco foram-se instalando as fábricas de lanifícios, dos vidros e da cortiça. No século XX a instalação da Siderurgia Nacional, inaugurada em 1961, e a ponte sobre o Tejo, em 1966, deram um novo impulso ao desenvolvimento económico do concelho, com incidência no crescimento demográfico e na alteração das suas características urbanísticas.

1.2. POPULAÇÃO

A população residente no concelho é de 155.000 habitantes, de acordo com os resultados preliminares do último *Recenseamento Geral da População*.

Este crescimento, sobretudo de indivíduos em idade activa, surge com a chegada de muitas pessoas oriundas do interior do país, com especial relevo para os alentejanos e algarvios; para numa fase posterior se acentuar com os jovens oriundos, quer da cidade de Lisboa, quer do concelho de Almada, que aqui procuravam preços do solo mais em conta. Ultimamente o processo não se estanca, muito por força de fluxos oriundos dos PALOP'S e já com algum significado, da Europa do Leste.

Actualmente o concelho do Seixal é constituído por seis freguesias.

1.3. FREGUESIA DE AMORA

A Freguesia de Amora, com uma área de 27,3 km², pertence ao Concelho do Seixal. É limitada a Norte pela enseada do rio Tejo, a Oeste pela Freguesia de Corroios, a Sul pelo Concelho de Sesimbra e a Este pela enseada do Tejo, rio Judeu e Freguesia de Arrentela.

1.4. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO

A Freguesia de Amora goza de uma situação geográfica privilegiada. Possui uma grande área que é banhada por dois braços do rio Tejo. A Amora é uma povoação bastante antiga, já é referenciada no século XIV.

Segundo nos informam documentos do século XVI e XVIII, o núcleo populacional mais antigo desta Freguesia formou-se em Cheira Ventos que outrora se designava por Amora Velha.

Desde muito cedo se edificaram portos em toda a Freguesia de Amora.

Esta Freguesia, a partir da segunda metade do século XIX, começa a sentir os efeitos da máquina a vapor. Assim em 1862 já existia uma fábrica de moagem e descasque de arroz. Alguns anos depois em 1888, fundava-se a fábrica da "Companhia de

Vidros da Amora", na "Quinta dos Lobatos" à beira do rio Judeu, onde se construiu um cais de embarque para os produtos fabris e matérias-primas, respectivamente.

A partir da segunda metade do século XIX, as encantadoras quintas desta Freguesia foram substituídas por blocos de cimento armado, que poucos vestígios deixaram do passado rural desta área, a não ser os nomes que os bairros haviam herdando das quintas antigas.

O acelerado processo de construção de bairros residenciais, aliado ao preço do solo, verificado nestas últimas décadas, levou a um aumento extraordinário da população. São as funções marcadamente urbanas que têm maior expressividade, nomeadamente o comércio de primeira e segunda necessidade e os serviços de apoio complementar e turístico.

2. Caracterização da população escolar

2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A,B,C,D,E – ESCOLA SEDE

LOCALIZAÇÃO E COMPOSIÇÃO DO EDIFÍCIO

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos A,B,C,D,E entrou em funcionamento, no actual edifício, no ano lectivo de 96/97 com turmas do 2º e do 3º ciclo.

Localiza-se na Freguesia de Amora, Concelho do Seixal, Distrito de Setúbal, na Praceta Joaquim Pinto Malta, é constituída por um edifício único composto por dois blocos de dois pisos e um de um só piso, os corredores estão equipados com cacifos para uso dos alunos e em todos os pisos existem pequenas arrecadações para utilização das várias disciplinas e para arrumação de materiais.

RECURSOS EDUCATIVOS (FÍSICOS E MATERIAIS)

A Escola dispõe de um Centro de Recursos Educativos, uma Ludoteca, uma Sala Aberta vocacionada para actividades de expressão plástica, duas salas de audiovisuais, duas salas de informática, gabinetes de trabalho, um gabinete de Apoios Educativos, uma Sala de Convívio do Aluno / Bar, Gabinete de Apoio aos

Jovens e o Refeitório. Neste momento encontra-se em construção o Pavilhão Gimnodesportivo.

Possui diversos recursos audiovisuais dos quais se destacam retroprojectores, vídeos, aparelhagens áudio, televisores, projectores de slides, episcópios, etc. Existem ainda, diversos recursos informáticos, tais como vários computadores ligados em rede e com acesso à Internet, impressoras, *scanners*, *data show*, vídeo projector, diverso *software* didáctico, bem como materiais específicos de apoio às várias disciplinas.

No espaço exterior existe um recinto para a prática de Educação Física composto por dois campos, uma caixa de saltos (imprópria para a prática da disciplina) e balneários; o espaço destinado à prática desta disciplina encontra-se muito degradado, sendo a falta de condições de trabalho notória. Existe também um espaço coberto para a prática de ténis de mesa apoiando actividades de recreio e lazer.

OFERTAS EDUCATIVAS DA ESCOLA

Clubes:

Estão dinamizados, na Escola, o Clube de Fotografia, Sala Aberta e o Clube de Voleibol.

Projectos:

- “Inovar, educando/ Educar, inovando”. O projecto escola procura intervir nas áreas mais deficientes ao nível das aprendizagens dos alunos. O projecto estrutura-se da seguinte forma:

5º Ano: “Falar, ler, escrever – Uma Aventura”

6º Ano: “A magia da matemática”

7º Ano: “O computador e eu”

8º Ano: “Viver com saúde”.

- Gabinete de Apoio a Jovens: promover o apoio e a saúde dos jovens no crescimento global.

- Projecto de Tutorias: desenvolve um trabalho de despistagem inicial dos prenúncios de problemas de ordem disciplinar ou de aprendizagens, procurando desenvolver nos alunos a motivação e o empenho/interesse pelas actividades escolares.

Desporto Escolar:

No âmbito do desporto escolar foram implementadas neste ano lectivo actividades ligadas ao Ténis de Mesa, Voleibol, Xadrez e à Taça Luís Figo.

APOIOS EDUCATIVOS:

Existe uma equipa de apoios educativos constituída por três professores, colocados ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho. Cooperam ainda com estes docentes, alguns professores da escola possibilitando, desta forma, uma resposta mais diversificada ao nível das diferentes disciplinas tentando alargar esta resposta educativa a outros alunos.

PARCERIAS:

A Escola tem estabelecido parcerias com outras instituições no sentido de encontrar respostas mais eficazes e adequadas à especificidade dos alunos que a frequentam:

- Participação da Escola na rede *Incluir* e no grupo de trabalho Escola Comunidade - Vida activa.
- Programa Escolhas: programa de prevenção da criminalidade e inserção de jovens.
- Projecto Transitar.
- Projecto de Parcerias entre a Cercisa e a escola.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR

ALUNOS

A Escola tem no corrente ano lectivo, 2005/2006, cerca de 776 alunos distribuídos por turmas:

Ano	N.º Turmas
5.º	11
6.º	11
7.º	2
8.º	5
9.º	4

A média de idades dos alunos é a que se apresenta no quadro seguinte:

Ano	Idade
5.º	10
6.º	11
7.º	12
8.º	13
9.º	14

Não existe uma predominância de nenhum dos sexos, segundo os dados disponíveis. Regista-se um número significativo de alunos provenientes dos países africanos de expressão portuguesa e em menor número outros provenientes de diversos países.

A maioria dos alunos vive em apartamentos e desloca-se a pé para a Escola (as habitações são relativamente próximas). A exceção verifica-se nos alunos provenientes do Bairro da Quinta da Princesa, local que se localiza aproximadamente a 4 km da Escola.

CARACTERIZAÇÃO SOCIO-FAMILIAR DOS ALUNOS

A caracterização socio-profissional dos pais, permite verificarmos que os alunos da escola são na sua maioria oriundos de famílias com baixo nível de escolaridade e a sua situação socio-económica revela carências.

PESSOAL DOCENTE

Verifica-se a existência de grande mobilidade de professores, sobretudo ao nível do 3.º ciclo; todos possuem habilitações e experiência profissional.

Efectivos	65
Q.Z	4
Contratados	24

PESSOAL NÃO DOCENTE

O pessoal não docente constitui um total de 39 pessoas, sendo 26 do pessoal Auxiliar de Acção Educativa, estando 2 com contrato; 12 do pessoal Administrativo, estando 1 de Junta Médica e um com contrato de trabalho a termo resolutivo e um Guarda-nocturno (tendo em conta o espaço físico da Escola, o n.º de alunos e as ofertas disponíveis, tem vindo a verificar-se todos os anos um deficit de pessoal Auxiliar de Acção Educativa, sendo alguns deles habitualmente colocados através do Centro de Emprego em programas ocupacionais).

2.2. ESCOLAS BÁSICAS DO 1.º CICLO

2.2.1. EB1 A



A Escola fica situada numa zona urbana na Rua Luís António Verney, nas Paivas. Tem inserido na sua zona um bairro de habitação social, com uma população de incidência africana e cigana.

O espaço envolvente é vasto, agradável e com muitos atractivos para as crianças, especialmente o Parque Urbano das Paivas, um jardim com uma grande área relvada, lagos e parque infantil.

O edifício é de tipo P3, com quatro núcleos de duas salas fechadas e zona suja. Tem ainda um polivalente, casas de banho para professores e alunos, dois gabinetes, uma cozinha, refeitório e arrecadações.

A escola é frequentada por 330 alunos:

Ano	Nº Alunos	N.º Turmas
1º	74	3
2º	100	5
3º	76	4
4º	97	4

Ano	Com idades compreendidas entre:
1º	5-7
2º	7-9
3º	8-11
4º	9-14

Ela prestam serviço doze professores efectivos, um em destacamento ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, seis professoras vinculadas e três contratados. Em Janeiro foram colocados dois docentes ao abrigo do Despacho Conjunto 8113-A / 2004.

O pessoal não docente é constituído por quatro auxiliares de acção educativa, resultante de um protocolo estabelecido com a I. P. S. S. (Misericórdia do Seixal).

A Escola tem Actividades de Tempos Livres (ATL), cujo funcionamento é anual, de Setembro até Julho, entre as 7:30 e as 19 horas.

2.2.2. EB1 B



A escola localiza-se no quarteirão formado pelas ruas Irene Lisboa, 1º de Maio e Avenida Marcos Portugal. Encontra-se situada numa zona de tráfego intenso o que

por vezes é incomodativo para o bom funcionamento das aulas e não oferece segurança a nível da circulação rodoviária.

A escola foi construída em 1958 no âmbito das comemorações de dois centenários, nomeadamente o da Fundação da Nacionalidade (1148) e o da Restauração da Independência (1640). Deste modo o edifício desta escola denomina-se de ‘Centenário Urbano’.

A escola é composta por quatro salas de aulas, uma sala de apoio, reuniões e direcção, um pátio coberto, cinco casas de banho, duas arrecadações, um pátio de recreio com três zonas distintas, respectivamente um horto, uma zona pavimentada e uma zona térrea. Existe um espaço no edifício conhecido como cantina que funcionará posteriormente como biblioteca.

A escola é frequentada por 159 alunos

Ano	N.º Alunos	N.º Turmas
1º	42	2
2º	43	2
3º	37	2
4º	37	2

A média das idades dos alunos é a que se apresenta no quadro seguinte:

Média de Idade	Ano
6	1º
7	2º
8	3º
9	4º

Nela prestam serviço quatro professores efectivos, quatro professores que pertencem ao quadro de zona e duas professoras do Apoio Educativo, tendo uma delas sido colocada abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho.

O pessoal não docente é constituído por duas auxiliares de acção educativa.

2.2. 3. EB1/JI C



A Escola C localiza-se na Rua do Cacheu , Quinta da Medideira.

A Escola é composta por quatro núcleos de três salas de aula. Destas doze salas três estão ocupadas pela pré-escola, uma está a funcionar como biblioteca escolar e outra como unidade de atendimento a alunos com autismo (UAAA). Existe também uma zona de trabalho em cada núcleo equipada com armários, lava-loiça, mesas, cadeiras e casas de banho. Tem ainda, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, quatro arrecadações, um balneário e uma sala de professores.

Em relação à unidade de atendimento a alunos com autismo, esta destina-se a crianças com problemas no espectro do autismo, fazendo um atendimento total de 7 crianças.

Funcionam nesta Escola actividades de tempos livres da responsabilidade da Santa Casa da Misericórdia do Seixal. É importante referir, que a escola divide o seu espaço com o Jardim-de-infância da Medideira.

Quanto às áreas descobertas contam-se um recreio ou logradouro, os telheiros e ainda os espaços verdes compostos por uma horta e zonas de árvores e outras plantas.

A Escola é frequentada por 188 alunos:

Ano	N.º Alunos
1º	53
2º	45
3º	51
4º	39

Nela prestam serviço dez professores titulares de turma, dois professores e uma educadora ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, (sendo uma professora e uma educadora responsáveis pela UAAA), uma professora ao abrigo do Despacho Conjunto 8113-A / 2004, e uma educadora responsável pela biblioteca que exerce funções nesta escola e na escola nº1 de Corroios.

O pessoal não docente é constituído por quatro auxiliares de acção educativa, duas auxiliares de acção educativa colocadas na UAAA (uma colocada pelo programa ocupacional do Centro de Emprego e a outra pelo Ministério da Educação), e um porteiro também colocado pelo programa ocupacional do Centro de Emprego.

O Jardim-de-infância da Quinta da Medideira faz parte da Escola nº 4 de Amora, situando-se dentro desta e com a denominação de EB1/JI C. Este fica situado na Quinta da Medideira, zona onde existe um grande número de crianças carenciadas. Por isso o meio sócio-económico pode ser considerado médio-baixo.

As crianças que o frequentam, são, na sua maioria, filhos de pais desempregados e ou separados, famílias destruídas, quase todas deslocadas de outros pontos do país e de outras etnias, por isso também desenraizadas. Todos estes factores contribuem para que os grupos sejam muito instáveis, desinteressados e com alguns problemas de aprendizagem.

O Jardim-de-infância é constituído por 3 salas, cada uma com 20 crianças, por haver crianças com NEE em cada uma das salas, e cujas idades variam entre os 4 e os 5 anos,

Neste Jardim existem seis educadoras, sendo duas do quadro único e uma do quadro de vinculação. Existem também três educadoras dos Apoios Educativos, estando uma educadora destacada no Projecto de Intervenção Precoce (ECAI do Seixal).

O pessoal não docente é constituído por três assistentes de acção educativa (Câmara Municipal do Seixal).

2.2. 4. EB1/JI D



A Escola D encontra-se situada numa zona urbana, na Rua de Cumaré, Quinta das Inglesinhas, Cruz de Pau.

O edifício é de tipo P3, com três núcleos de duas salas. Em dois núcleos, as zonas sujas estão fechadas, funcionando numa delas a biblioteca e na outra o estudo acompanhado. Tem ainda um polivalente, onde funciona a cantina e o ATL, casas de banho para professores e alunos, um gabinete médico, uma cozinha, onde trabalham 3 funcionários e são servidos diariamente cerca de 130 almoços, e uma despensa. A área descoberta é composta por um recreio e um campo de jogos que serve para a prática de jogos desportivos quando o tempo o permite.

O jardim-de-infância funciona numa das salas do núcleo A.

Na Escola funciona um ATL com 76 crianças envolvendo uma educadora e quatro monitoras.

A escola é frequentada por 196 alunos:

ANO	N.º Alunos	N.º Turmas
Pré-escolar	21	1
1º	44	2
2º	49	2
3º	39	2
4º	43	2

O grupo do pré-escolar é constituído por 11 rapazes e 10 raparigas com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. O nível sócio-económico predominante deste grupo é médio-alto e todo o grupo interage bem apresentando um desenvolvimento adequado a esta faixa etária.

O grupo do primeiro ciclo pertence a um nível sócio-económico médio com aproveitamento escolar médio. Cerca de 10% são de etnia africana e um número significativo de alunos são de famílias não estruturadas.

Nela prestam serviço seis professores efectivos, quatro professores do quadro de vinculação, uma professora contratada ao abrigo do Despacho Conjunto 8113-A/2004, uma professora do Apoio Educativo e uma educadora para o pré-escolar.

O pessoal não docente é constituído por duas auxiliares de acção educativa, uma do quadro de vinculação e outra do quadro administrativo de provimento.

2.2.5. EB1/JI E



A Escola E encontra-se situada numa zona urbana, na Rua de Bolana, Cruz de Pau.

A Escola tem 10 salas de aula, estando 6 a funcionar com turmas de 1º Ciclo, duas salas de Jardim-de-infância, uma do CRE e uma unidade de atendimento a alunos com autismo (UAAA). A escola possui ainda duas salas, uma para professores, e outra designada como gabinete. Tem ainda um salão polivalente, com material desportivo, uma cozinha e um refeitório, onde as crianças almoçam diariamente. Tem duas casas de banho por piso, mais dois na zona do salão polivalente. Há ainda a referir a existência de arrecadações.

A área envolvente do edifício é composta por uma pequena cobertura e por um pátio. É vedado e cimentado, deixando apenas uma área destinada ao projecto Horto-Pedagógico

A escola é frequentada por 196 alunos:

Ano	N.º Alunos	N.º Turmas
Pré-escolar	40	2
1º	57	3
2º	44	2
3º	45	2
3º/4º	19	1
4º	36	2

Nela prestam serviço seis professores efectivos, quatro professores do quadro de zona, dois professores contratados, duas educadoras para o pré-escolar, uma educadora e uma professora para a unidade de atendimento a alunos com autismo (UAAA). O pessoal não docente é constituído por duas auxiliares de acção educativa efectivos, duas auxiliares colocados pelo Centro de Emprego, duas auxiliares na UAAA, colocadas pelo Centro de Emprego, duas auxiliares no pré-escolar colocadas pela Câmara Municipal do Seixal e uma auxiliar colocada pelo Ministério da Educação para apoiar um aluno com NEE.

3. Amostra

A amostragem é não probabilística porque é a mais utilizada em projectos de investigação e a técnica utilizada é a de amostragem por conveniência, uma vez que, “...poderão obter informações preciosas...” (CARMO e FERREIRA,1998, p.197).

Assim sendo, a população alvo desta investigação é constituída pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, que frequentam o 4º ano, e que pertencem ao Agrupamento de Escolas A,B,C,D,E do concelho do Seixal. Estes alunos têm idade compreendidas entre os 8 e 12 anos tendo a maioria 9 anos.

Num universo de 271 alunos, aspirámos que a amostra fosse aproximadamente a totalidade da população, pois o preenchimento do questionário foi feito com uma investigadora presente, bem como toda a leitura do mesmo. Uma vez que nem todos os encarregados de educação deixaram que os seus educandos realizassem o questionário, apenas foi possível recolher 155 questionários, o que corresponde aproximadamente a 58% do universo estudado.

Deste modo, a amostra é constituída por 155 alunos, do Concelho do Seixal, em que todos se encontram a frequentar o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo 2005/2006. Dessa amostra, 45% dos alunos são do sexo feminino e 55% do sexo masculino. No que diz respeito às idades, não são muito desiguais, centrando-se entre os 8 e 12 anos de idade. É de salientar que a maioria dos alunos têm idades compreendidas entre 9 e 10 anos de idade.

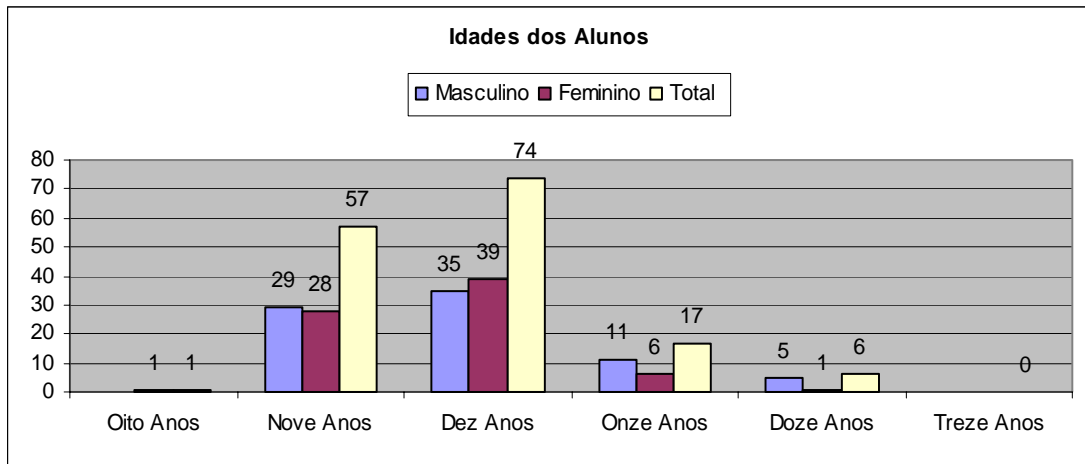


Gráfico n.º1 – Idade dos alunos

Como se pode verificar no quadro n.º 1 grande parte dos alunos tem 10 anos de idade (num total de 74) e logo de seguida estão os alunos que têm 9 anos (num total de 57) apresentado-se também com uma grande percentagem.

Apesar deste Agrupamento de Escolas estar inserido numa zona urbana a maior parte dos alunos são de nacionalidade Portuguesa, embora haja alguns alunos de outros países (Angolano, Brasileiro, Macaense e São Tomense). Estes apresentam-se em minoria como se pode verificar no quadro que se segue.

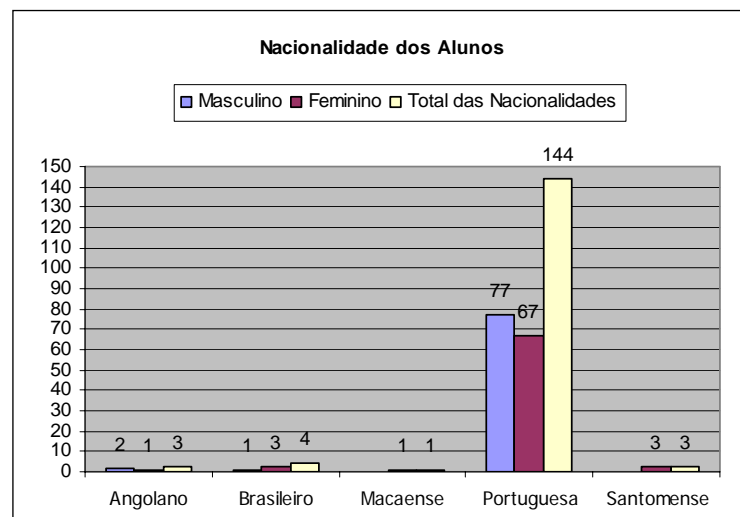


Gráfico n.º2 – Nacionalidade dos alunos

Os pais dos alunos também são em grande maioria de nacionalidade Portuguesa, sendo 52 pais de alunos e 56 de alunas perfazendo um total de 108 pais. No entanto,

como podemos constatar é pelo gráfico n.3, notório que existe uma diversidade de nacionalidades entre eles. Existem muitos pais de origem Africana e alguns Brasileiros e emigrantes de países de leste.

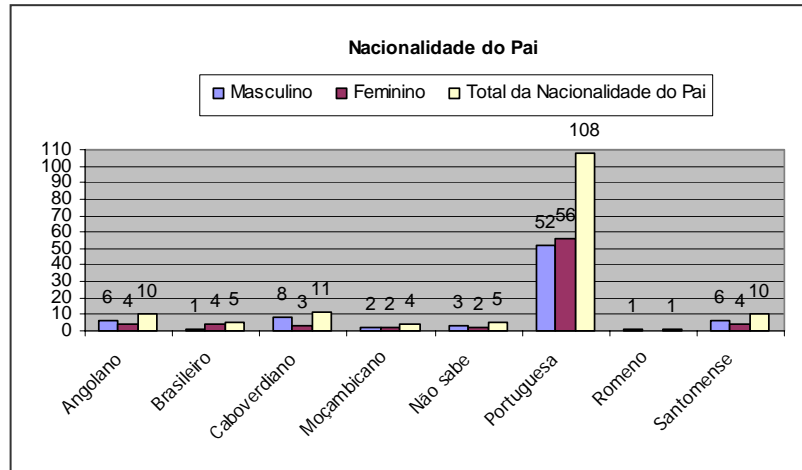


Gráfico n.º3 – Nacionalidade do pai

No que diz respeito às mães dos alunos e tendo em conta o gráfico n.º4, estas também são em grande maioria de nacionalidade Portuguesa cerca de 109 no total, contudo existem algumas de nacionalidade angolana (15) e caboverdiana (12).

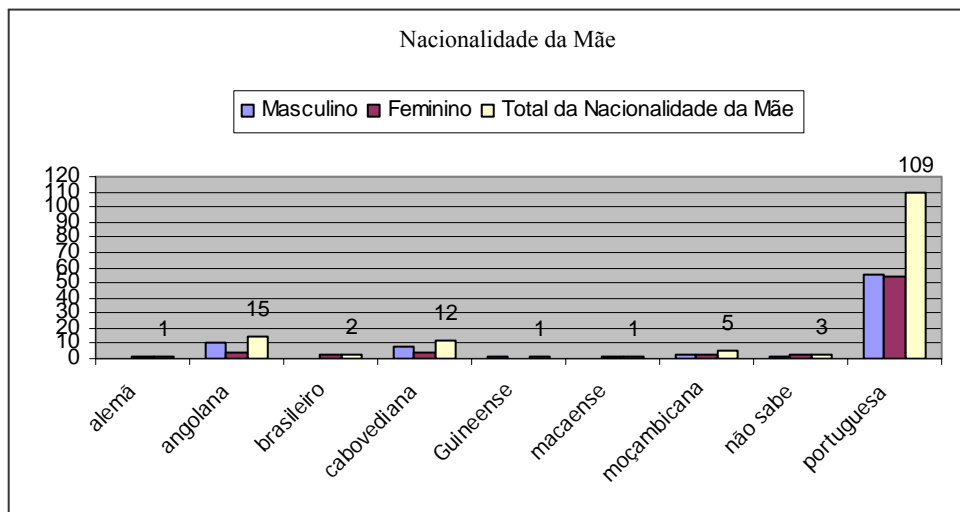


Gráfico n.º4 – Nacionalidade da mãe

A maior parte destes alunos apenas tem um irmão, tal como demonstra o gráfico n.º 5. Cerca de 79 destes alunos têm um irmão havendo maior incidência nos alunos do sexo feminino. Já quando falamos em terem dois irmãos verificámos que os inquiridos do sexo masculino estão em maior número.

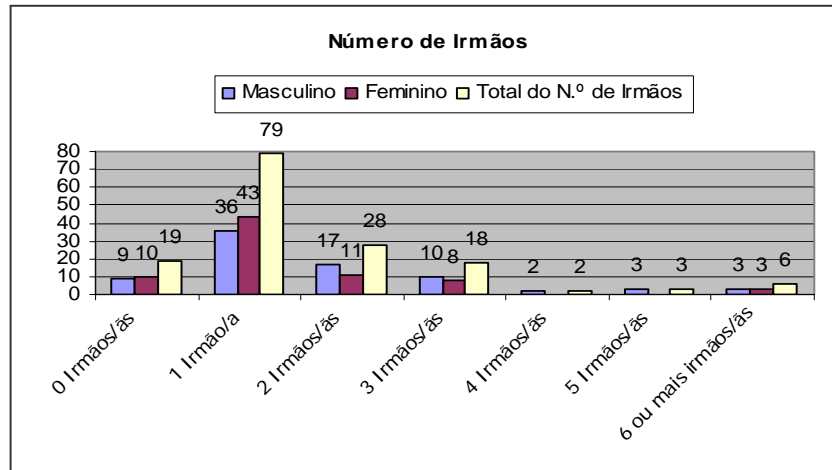


Gráfico n.º5 – Número de irmãos

Quando perguntámos aos alunos com quem eles viviam muitos deles responderam que viviam com o pai e com a mãe, com cerca de 109 inquiridos. Alguns deles refeririam que para além de viverem com o pai e com a mãe também viviam com o irmão ou com outros familiares. No entanto, o mais curioso neste gráfico é que poucos são os alunos que vivem só com o pai.

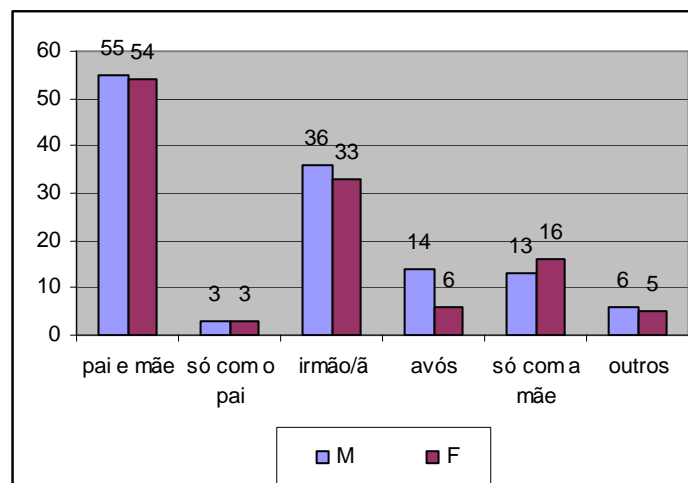


Gráfico n.º6 – Com quem vivem

Capítulo 2 – Desenvolvimento da Metodologia

1. Investigação empírica

Numa primeira fase foi necessário seleccionar, tratar e interpretar a informação existente sobre a temática em estudo para que desta se extraí a informação útil e aplicável na resolução do problema em análise. Reflectindo sobre o que já foi feito poderemos dar um contributo e estabelecer uma relação entre os conflitos existentes na escola. Esta recolha de dados permitiu-nos também uma abordagem mais consistente e mais eficaz na equação dos problemas de gestão de conflitos.

Foi consultada informação nos seguintes instrumentos: livros, teses, revistas da especialidade, na legislação e artigos on-line. Para tal foram potenciais fontes de informação as bibliotecas e arquivos da Universidade Aberta, Universidade Católica, ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Faculdade De Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Escolas Superiores de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação, Internet (portais pedagógicos on-line) e as enciclopédias.

O processamento da informação documental foi feito directamente para suporte digital sempre que tal fosse possível ou através de fichas de leitura.

2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi outras das técnicas utilizadas para realizar este estudo.

Após a pesquisa documental, será necessário proceder a uma recolha de informação mais abrangente, e de maior simplicidade de análise, tornado o estudo mais abrangente e economicamente viável. Para tal será utilizado um questionário. A verificação da eficácia do questionário passará pela realização de pré-testes.

O inquérito por questionário foi elaborado essencialmente com questões fechadas, deixando uma ou outra questão aberta para que os inquiridos possam descrever experiências pelas quais tenham passado e que não estão contempladas nas questões fechadas. Por este facto, o questionário foi anónimo já que os alunos se sentissem mas à vontade.

2.1. Procedimentos

Contudo, antes de passarmos à explicitação da construção do questionário importa referir os procedimentos deste método.

Assim, é de destacar que a utilização deste instrumento admite, por um lado, o envolvimento, em simultâneo, de uma população alargada, bem como a recolha de grande número de dados e a obtenção de respostas mais rápidas e precisas sobre um determinado tema, permitindo, maior homogeneidade no tratamento dos dados recolhidos, em virtude da natureza impessoal e estandardizada no instrumento.

No entanto, importa considerar alguns inconvenientes que podem levantar-se perante a utilização do referido instrumento, a fim de podermos prevenir os mesmos ou encontrar forma de os ultrapassar. Um aspecto importante de referir é que a maior parte dos questionários distribuídos não são efectivamente, preenchidos e devolvidos ao pesquisador, dentro de um prazo razoável. Além disso, é também natural haver um elevado número de perguntas sem resposta (Lakatos e Marconi, 1991, p.201-202). Depois, importa, ainda, considerar a possibilidade do questionário e da ordem das próprias questões poderem contribuir para alterar o quadro de referência dos inquiridos e induzir as respostas (Ghiglione e Matalon, 1997, p.111). Contudo, o facto dos questionários serem constituídos, maioritariamente, por perguntas fechadas pode impor-se como uma limitação, não indo ao encontro das necessidades e quadros de referência dos inquiridos.

Uma vez cientes das vantagens e desvantagens da aplicação desta técnica de recolha de dados, tornar-se-á mais pertinente prevenir situações susceptíveis de criar alguns constrangimentos no âmbito da investigação. Assim, para prevenir o reduzido número de devolução dos questionários, é desejável que, previamente à distribuição dos mesmos, haja uma sensibilização da população em causa, que passe pela

explicitação da importância da sua participação, no âmbito do trabalho em curso. Quanto à possibilidade de haver, no questionário, um elevado número de perguntas sem resposta, importa considerar, no início do mesmo, um apelo dirigido aos inquiridos, explicando que devem responder a todas as questões, para que o seu questionário possa ser considerado para efeitos de estudo.

Relativamente ao facto do questionário poder contribuir para alterar o quadro de referência dos inquiridos, o risco é praticamente inevitável, embora possamos, de certo modo, minimizá-lo, caso tenha havido um estudo exploratório anterior, no âmbito da população em causa, que tenha servido para ajudar o pesquisador a conhecer os universos de pensamento e as lógicas de acção existentes.

Assim, as questões poderão ser pensadas e construídas tendo em conta uma determinada realidade e uma determinada população, procurando confrontar os inquiridos com as suas próprias referências e formas de estruturar os problemas e não com os quadros de referência do inquiridor, frequentemente longínquos dos, dos inquiridos.

A propósito da ordem das questões, os teóricos costumam recomendar o agrupamento das mesmas por tema, por uma questão de coerência. No entanto, salvaguardam as situações que tratam questões de opinião, de preferência ou de atitude, já que, nesse caso, a preocupação com a coerência pode contribuir para um enviesamento das respostas (Ghiglione e Matalon, 1997, p.113). Assim, importa organizar a sequência das questões aquando da construção do questionário, de modo, a evitar interferências indesejáveis nos sujeitos, havendo, no entanto, a preocupação de uma articulação lógica de ideias, para que o questionário não se assemelhe a uma “manta de retalhos”.

A limitação imposta pelas perguntas fechadas é uma outra realidade que é preciso ter em conta, pelo que devemos, sempre, apresentar uma alternativa de resposta “Outro/s. Qual?”. No entanto, na maior parte das vezes, esta alternativa não é preenchida ou tem, para o pesquisador, valor residual (Ferreira, 1986, p.169).

Depois de ponderados os aspectos mais e menos positivos da aplicação do questionário como instrumento de pesquisa e partindo do princípio que outras técnicas terão, igualmente, aspectos mais e menos positivos, procedemos à

concepção de um questionário que nos ajudasse à recolha de dados, de acordo com os nossos objectivos.

Para o efeito, adoptámos os procedimentos enunciados por diferentes autores, de forma a conceber um instrumento pertinente, válido e fiável. Segundo Ketele e Roegiers (1993, p.80-84), a pertinência, validade e fiabilidade de um instrumento de recolha de dados decorrem, respectivamente, da precisão dos objectivos que comandam a investigação e da definição clara do tipo de informações a recolher, do grau de adequação entre o que se pretende recolher e o que, efectivamente, se consegue e, finalmente, da garantia de que não exista ambiguidade na sua apresentação e/ou redacção, para que, aplicando o instrumento a diferentes pessoas ou à mesma pessoa, em diferentes momentos, o resultado não se altere (estabilidade das respostas).

2.2. Construção do pré-questionário

Concluída, a pesquisa documental e a respectiva análise demos início à construção do instrumento de recolha de dados que privilegiámos – o inquérito por questionário.

Assim, partindo dos objectivos da nossa investigação e tendo como base todo o trabalho exploratório realizado, a construção do questionário “cristaliza” toda uma reflexão precedente (Albarello, 1997, p.52). No entanto, “O questionário é tanto um ponto de chegada de uma reflexão como o ponto de partida para análises ulteriores” (idem). Deste modo, é preciso considerar a fragilidade subjacente à construção do mesmo, já que “ Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores ate às conclusões finais” (Ghiglione e Matalon, 19971, p.08).

Para construir o nosso instrumento, começámos por definir os núcleos temáticos a explorar, de acordo com os objectivos que norteavam o nosso estudo. Estabelecemos, assim, três núcleos temáticos, de acordo com o seguinte:

I- A tua escola

II- Os conflitos na tua escola

III- Os teus conflitos

O primeiro núcleo baseia-se na ambiente geral da escola. Neste núcleo os alunos poderiam referir como era a relação deles com os professores, auxiliares e colegas. Os aspectos principais estavam assentes na disciplina, no respeito mútuo e no tipo de conflitos.

O segundo núcleo permitia-nos apurar a razão ou os motivos que levavam os alunos a entrar em conflito. Este núcleo é o mais pequeno do questionário.

Por último, o terceiro núcleo, abrangia uma perspectiva mais pessoal nesta área dos conflitos. As questões base consistiam em apurar se já alguma vez o aluno tinha sido vítima de conflito e qual a sua reacção face a isso. Tentámos também saber se o aluno manifestava interesse em tentar resolver os seus conflitos bem como ajudar os colegas a fazê-lo.

No final deste questionário pedimos aos alunos para nos facultar algumas informações complementares com o objectivo de tentarmos apurar a causa relação destes conflitos.

Tentámos, ao longo deste questionário, que este fosse uniforme nas opções de resposta para facilitar a leitura e as respostas do aluno.

Houve respostas onde isso não aconteceu foram as do tipo “sim/não”, “sim/não sei” e “ muitas vezes/algumas vezes” e naquelas em que os alunos tinham de seleccionar os locais onde ocorrem os conflitos, a maneira como os resolvem e as razões porque eles ocorrem.

Um dos nossos objectivos foi realizar questões fechadas, destacam-se apenas alguns casos onde os inquiridos, caso quisessem, poderiam acrescentar outra opção (questões semi-fechadas).

O pré-teste realizou-se no final do mês de Fevereiro de 2006 . Como os questionários foram preenchidos com um investigador presente, foram recolhidos devidamente preenchidos na sua totalidade, ou seja, recolheram-se os 44 questionários que os alunos de três turmas dos arredores de Lisboa preencheram.

Após a análise dos dados recolhidos no pré-teste, procederam-se a algumas alterações pertinentes. No seguinte quadro (Quadro 2), podem-se ver as alterações realizadas, bem como a razão pelo qual precedemos às respectivas alterações.

Versão utilizada no pré-teste	Versão final	Observações
2 – Na tua escola a disciplina é	2 - Na tua escola fazem-se cumprir as regras com	A alteração deveu-se ao facto de os alunos não terem percebido o termo “disciplina”
3 a 5 – Na tua escola, existem problemas....	3 a 4 - Na tua escola, existem conflitos...	Procurou-se aplicar linguagem mais científica.
6 a 10 – Os alunos respeitam....	Eliminadas	Eliminámos as questões porque os dados recolhidos não eram relevantes tendo em conta os objectivos estipulados para a investigação.
11.1, 12.1 13.1, 15.1 - Se “Sim”...	Eliminadas	
14 – Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros?	Eliminadas	
14.1 – Se “Sim”,		
16.1- Se “sim”, são...	Actual questão 10.1 – Se “Sim”, porquê?	Considerou-se mais importante saber o porquê de terem medo em vez de saber a quantidade de pessoas que têm medo de se queixar.
17.1- Se “sim”, são...	Actual questão 11.1 – Se “Sim”, porquê?	
27 - Quando tens um conflito com alguém da escola, a quem dizes primeiro?	Eliminada	Eliminámos as questões porque os dados recolhidos não eram relevantes tendo em conta os objectivos estipulados para a investigação.
28.1 – Se “Sim”, o que fizeste?	Actual questão 16.1 – acrescentou-se a resposta “Outro: _____”	Achou-se pertinente, devido às dúvidas que existiram quando os alunos preenchiam o pré-teste.
29.1 – Se “não”, concordas com a ideia de serem os alunos a ajudar os colegas a resolver esses conflitos?	Actual 22 – Concordas com a ideia de serem os alunos a ajudar os colegas a resolver esses conflitos?	Estas questões foram alteradas porque estavam um pouco confusas e suscitaram algumas dúvidas aos alunos que preencheram o pré-teste.
29.2 – Se “Sim”, gostarias que fosse criado na tua escola um Gabinete para a resolução desses conflitos?	Eliminada.	
	Actual 15.1.1 - Se respondeste “Disse a alguém”, a quem disseste primeiro?	Tendo em conta os dados recolhidos, considerou-se pertinente acrescentar esta questão.

Quadro 2 – Resumo das alterações feitas ao questionário.

O facto de terem sido eliminadas algumas questões na primeira versão obrigou a que a numeração fosse toda alterada.

Para além destas alterações, os núcleos temáticos foram reorganizados. Assim, na versão final do questionário (anexo D) eliminou-se um núcleo, tendo-se organizado da seguinte forma:

I – Os conflitos na tua escola

II – Os teus conflitos na escola

No primeiro núcleo é composto por catorze questões e o segundo núcleo por nove questões sendo que algumas delas estão desdobradas em várias. No que diz respeito ao quadro que se encontra no final do questionário este também teve uma pequena alteração, acrescentou-se a opção “irmão(s) / irmã(s)”.

2.3. Questionário definitivo

Introduzidas as alterações necessárias ao inquérito por questionário passou-se à sua aplicação. Assim, o questionário foi aplicado no final do mês de Maio de 2006 junto dos alunos do 4º ano de escolaridade, pertencentes ao concelho do Seixal, que só o realizaram após autorização do encarregado de educação (Anexo B). A sua aplicação foi feita presencialmente, onde o investigador auxiliou os inquiridos na leitura do questionário, isto é, conforme ele ia lendo, os alunos ouviam a pergunta assinalavam a resposta no questionário. No final, foi possível realizar logo a recolha dos mesmos.

2.4. Validade e fiabilidade

2.4.1 – Validade da investigação

Carmo e Ferreira (1998) menciona que a validade refere-se ao que o investigador pretende medir. Estes focam ainda que a validade de um instrumento é relativa à sua adequação para medir o “objecto” em estudo.

Cintando Hill e Hill (2000), estes referem que “uma medida tem validade se for uma medida da variável que o investigador pretende medir”. Os mesmos autores revelam

existir três tipos de validade: validade de conteúdo, validade teórica e validade prática.

Hill e Hill (2000) que no que diz respeito à validade de conteúdo, consideram que para se avaliar este aspecto tem de se ter em atenção quatro passos:

- 1º - deve-se utilizar a literatura para obter a lista das componentes da variável;
- 2º - para cada componente, deve-se escrever uma lista de todos os aspectos;
- 3º - para cada um dos aspectos, deve-se escrever todos os itens relevantes para medir o aspecto;
- 4º - comparar os itens do questionário com a lista dos itens escritos no passo anterior. Realça-se que quando os itens do questionário formam uma amostra relativamente representativa dos itens escritos em 3, conclui-se que o questionário tem validade de conteúdo adequada.

Nesta mesma linha, os autores dizem que existem três tipos de validade teórica: a validade convergente; a validade discriminante e a validade factorial:

A validade convergente - quando as correlações entre as variáveis sejam significativas.

A validade discriminante - quando uma medida de uma variável não está correlacionada significativamente com medidas de outras variáveis.

A validade factorial – esta validade pode ser avaliada por meio da técnica estatística. Esta técnica possibilita analisar as correlações entre várias variáveis. Este tipo de análise apresenta medidas mais sofisticadas do que a validade convergente e do que a validade discriminante.

A validade prática, abrange dois métodos clássicos para avaliar a validade de um questionário: o método da variável preditiva e o método da validade simultânea.

No que concerne ao método da variável preditiva, Hill e Hill referem que a validade preditiva de uma medida é a validade que essa medida tem para anunciar valores noutra variável.

No tipo de validade simultânea, os valores da variável a anunciar são recolhidos aproximadamente ao mesmo tempo que os valores do teste.

De acordo com Hill e Hill (2000) “A validade de um questionário para medir atitudes, opiniões ou satisfações pode ser muito influenciada pela tendência dos respondentes em dar respostas socialmente desejáveis aos itens do questionário. Esta tendência é especialmente forte quando os itens se referem a assuntos íntimos ou embaraçosos – ou quando a resposta verdadeira ameaça a auto-confiança do respondente. (...) É essencial utilizar um questionário anónimo (...) não vai eliminar o problema, mas ajuda” (págs. 153 e 154).

2.4.2. Fiabilidade da investigação

De acordo com estes autores, Hill e Hill (2000), a fiabilidade refere-se a uma variável ser fiável se for consistente. Essa estabilidade pode ser definida de três aspectos diferentes:

1ª – Consistência em termos de estabilidade temporal das medidas da variável latente – por exemplo, quando o mesmo questionário é aplicado em momentos diferentes ao mesmo grupo e os resultados forem exactamente os mesmos nos dois momentos.

2ª – Consistência em termos de equivalência de medidas da variável latente obtidas por versões alternativas – por exemplo, quando se constróem dois questionários diferentes para medir as mesmas variáveis, em que ambos contêm o mesmo número de itens, eles podem ser considerados equivalentes.

3ª – Consistência interna – por exemplo, quando a análise dos itens do questionário apresenta correlações item-total e correlações entre itens adequadas podemos considerar que os itens contribuem de igual modo para formar o valor total do questionário. Por outro lado, se dividirmos os itens do questionário em dois grupos, é possível obter dois valores totais para cada pessoa que respondeu ao questionário. Se, por cada pessoa, o valor total obtido for idêntico em ambos os grupos, então o questionário apresenta consistência interna.

III APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 1- “Os conflitos na tua escola”

1- Apresentação e análise dos resultados

Questionário

1- Em geral, na tua escola o ambiente é

Ao iniciarmos este questionário perguntámos aos inquiridos como era o ambiente na escola. Como podemos constatar no gráfico n.º 7 concluiu-se que a maioria dos alunos (53%) julga que o ambiente é bom, 15% julga que é muito bom, 5% refere que o ambiente é mau e os restantes alunos (28%) consideram o ambiente da escola satisfatório.

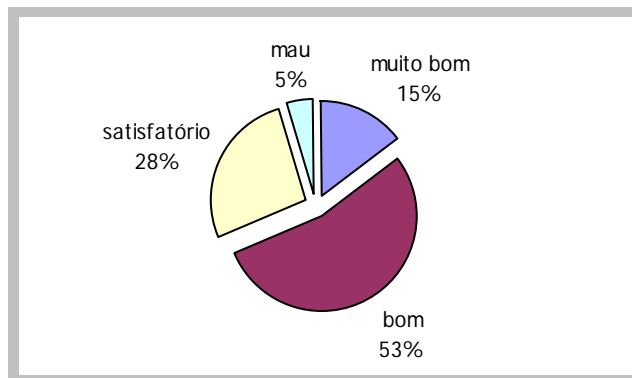


Gráfico n.º7 – O ambiente na Escola

Ao analisarmos os dados recolhidos por escolas, concluímos que na Escola C nenhum aluno referiu que a sua Escola tinha um mau ambiente. Concluiu-se ainda que a resposta mais dada foi a que a Escola apresentava uma ambiente bom, no geral. Contudo, na Escola D alguns alunos do sexo masculino equilibraram os valores dando o mesmo número de resposta tanto no ambiente bom como no ambiente satisfatório.

1. Em geral, na tua escola o ambiente é	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
muito bom	0	2	2	2	2	0	4	2	5	4	13	10
bom	7	9	4	11	9	5	11	10	8	9	40	44
satisfatório	5	4	1	6	2	5	11	3	4	1	23	19
mau	1	0	1	2	0	0	1	1	1	0	4	3

Quadro n.º3 – Ambiente na Escola

2- Na tua escola fazem-se cumprir as regras com:

Quando se perguntou como se faziam cumprir as regras na escola, os alunos, como se pode ver no gráfico n.º 8, na sua maioria responderam que as regras se faziam cumprir com rigor com 58%. Apenas 12% dos alunos referiu que se faziam cumprir com muito rigor, os outros 26% disseram que era com pouco rigor e só 4% afirmou que não havia rigor nenhum.

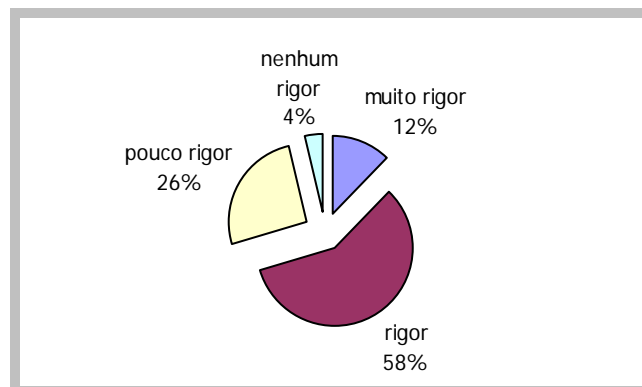


Gráfico n.º8 – Cumprimento das Regras

Quando se analisaram os dados por sexo, no que concerne ao sexo masculino, 49 alunos responderam que as regras se faziam cumprir com rigor. Esta opinião também foi partilhada pelo sexo feminino tendo obtido a maioria das respostas (0). Logo de

seguida a resposta com mais votação foi a do sexo feminino que referiu que as regras da Escola eram cumpridas com pouco rigor. É de salientar que alguns alunos na maioria do sexo masculino referiram que não havia nenhum rigor no cumprimento das regras.

3- Na tua escola existem conflitos entre os alunos?

2. Na tua escola fazem-se cumprir as regras com:	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
muito rigor	2	0	0	0	4	4	1	1	5	2	12	7
rigor	5	7	4	9	8	5	22	11	11	8	49	40
pouco rigor	4	8	2	12	1	0	3	4	2	4	12	28
nenhum rigor	2	0	2	0	0	1	1	0	0	0	5	1

Quadro n.º4 – Regras

Confrontámos os alunos com a existência de conflitos entre ele e verificámos que a resposta é claramente positiva. Quase todos os alunos dizem existir conflitos entre eles.

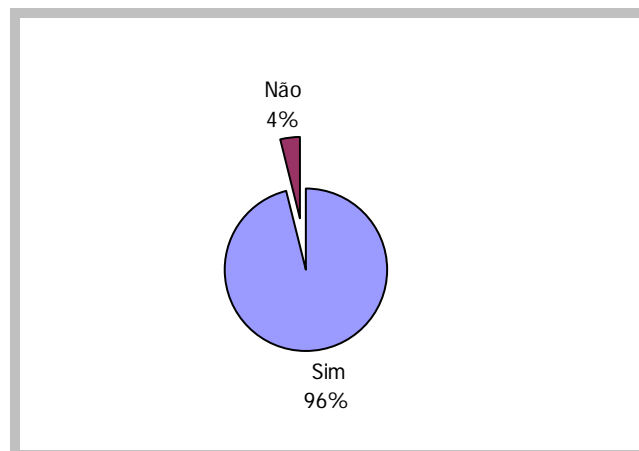


Gráfico n.º9 – Existência de conflitos

Como podemos verificar no quadro que se segue quase todos os alunos concluíram que existem conflitos entre eles. Apenas alguns alunos (3) da Escola E refere que não existem problemas, já na Escola D é de realçar que esta resposta é unânime entre os dois sexos.

3. Na tua escola, existem conflitos (problemas, zangas, ...) entre os alunos?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	13	14	8	20	13	9	27	16	16	13	77	72
Não	0	1	0	1	0	1	0	0	2	1	2	4

Quadro n.º5 – Existência de conflitos

3.1. Se "Sim"

Quando confrontámos os alunos com o grau destes conflitos as respostas dividem-se de uma forma equilibrada entre os conflitos mantiveram-se da mesma forma com 33% das respostas e têm vindo a aumentar um pouco com 36%. Dividem-se também harmoniosamente entre os conflitos têm vindo a diminuir (18%) e têm vindo a aumentar bastante (13%).

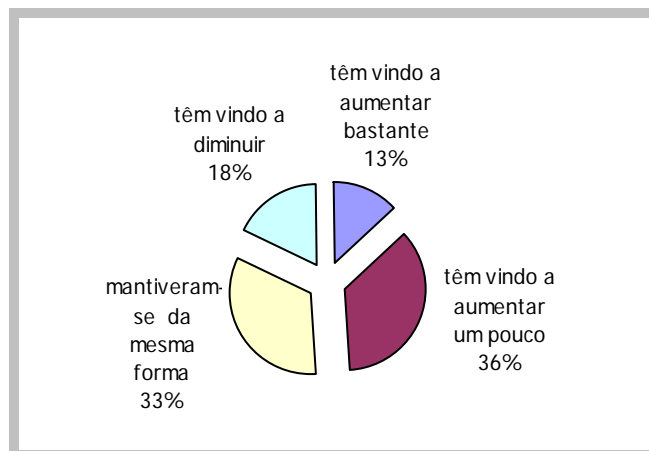


Gráfico n.º10 – Grau de conflitos

Dos alunos que responderam “sim” há existência de conflitos, tendo em conta o sexo dos inquiridos e o total de alunos que respondeu a esta pergunta, verificou-se que houve mais rapazes a responder que sim. No entanto, das respostas que foram dadas, tanto os inquiridos do sexo masculino como o sexo feminino equilibraram as respostas à exceção da última hipótese, uma vez que, houve mais alunos do sexo masculino a responder que estes conflitos têm vindo a diminuir.

3.1. Se “Sim”,	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
têm vindo a aumentar bastante	2	7	1	1	1	0	5	2	1	0	10	10
têm vindo a aumentar um pouco	4	2	2	11	7	1	7	6	7	6	26	26
mantiveram-se da mesma forma	5	4	4	7	1	6	11	6	4	1	25	24
têm vindo a diminuir	2	1	1	1	4	2	4	2	4	6	15	10

Quadro n.º 6 – Grau de conflitos

4. Na tua escola, existem conflitos entre alunos e professores?

No que diz respeito à relação entre alunos e professores, os alunos ficam um pouco divididos mas mesmo assim a maioria, cerca de 56%, diz que existem conflitos entre os alunos e professores.

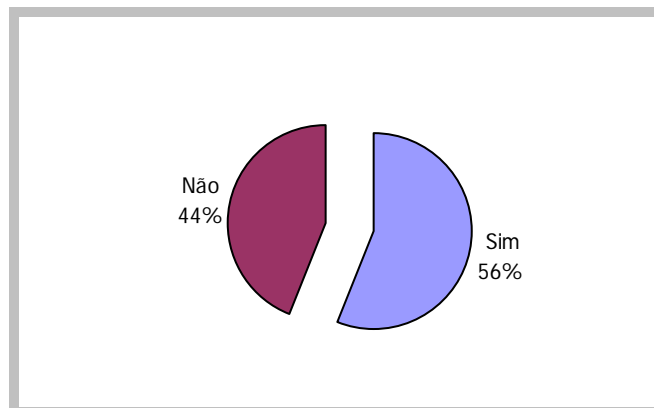


Gráfico n.º11 – Conflitos entre alunos e professores

Quando analisámos o quadro que se segue verificámos que existe um grande equilíbrio entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino.

Apenas os alunos da Escola D e os alunos da Escola E têm opiniões muito diferentes. Os alunos da Escola D referem que existem conflitos entre alunos e professores já os alunos da Escola E não partilham da mesma opinião. Estes alunos dizem não existir conflitos, no entanto, os alunos do sexo masculino estão mais divididos que os alunos do sexo feminino.

4. Na tua escola, existem conflitos entre alunos e professores?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	6	11	4	13	5	3	20	14	8	3	43	44
Não	7	4	4	8	8	7	7	2	10	11	36	32

Quadro n.º7 – Conflitos entre alunos e professores

4.1. Se "Sim"

Como podemos observar pelo gráfico n.º 8, dos alunos que disseram que existiam conflitos entre eles e os professores, é de salientar que 42% referem que estes têm vindo a diminuir, 29% dizem que têm vindo a aumentar um pouco, 23% mencionam que os conflitos mantiveram-se da mesma forma e apenas 6% admite que os conflitos têm vindo a aumentar.

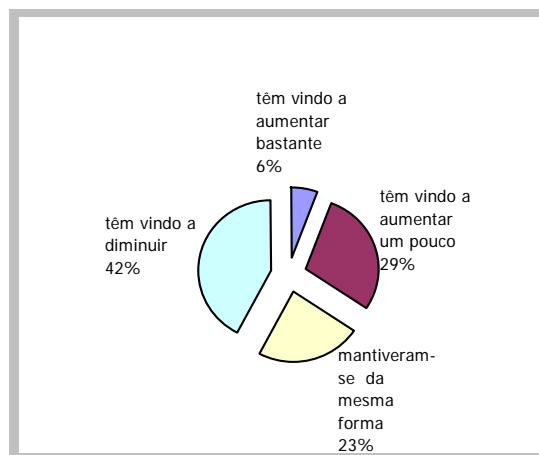


Gráfico n.º12 – Grau de conflitos entre alunos e professores

Ao analisámos o quadro observamos que os alunos da Escola A e os alunos da Escola D foram os que mais afirmaram existir conflitos na Escola entre alunos e professores. No entanto, a maioria das respostas dadas pela Escola A foram do sexo masculino, já na Escola D essas resposta incidiram mais no sexo feminino.

Os alunos da Escola E foram aqueles que menos afirmaram a existência desses conflitos entre alunos e professores.

	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
4.1. Se "Sim",												
têm vindo a aumentar bastante	0	2	1	0	0	0	2	0	0	0	3	2
têm vindo a aumentar um pouco	1	4	3	4	2	0	2	5	4	0	12	13
mantiveram-se da mesma forma	2	3	0	2	1	1	6	2	3	0	12	8
têm vindo a diminuir	3	2	1	6	2	2	10	7	1	3	17	20

Quadro n.º 8 – Grau de conflitos entre alunos e professores

5. Na tua escola, existem conflitos entre alunos e auxiliares/ funcionários?

Quando perguntámos aos inquiridos se, na escola deles, existiam conflitos entre os alunos e as auxiliares de acção educativa a resposta foi maioritariamente positiva com 61% das respostas.

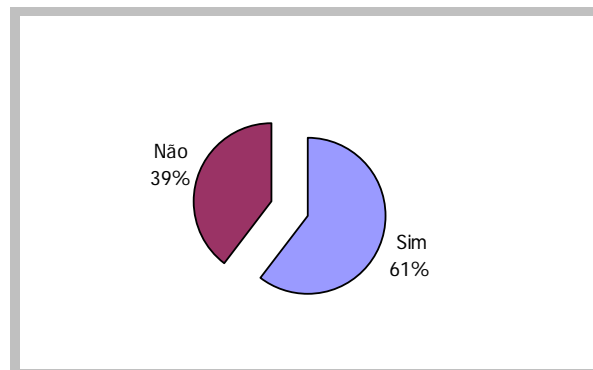


Gráfico n.º 13 – Conflitos entre alunos e auxiliares

Ao interpretarmos a grelha que ilustra esta pergunta ficámos a saber que tanto nos inquiridos do sexo masculino como feminino a resposta foi bastante semelhante. Ao analisarmos, escola a escola, verificamos que os alunos da Escola B estão muito divididos nas respostas. Já na Escola E a resposta é claramente afirmativa, quase todos os alunos referem existirem conflitos entre eles e as auxiliares de acção educativa. As restantes respostas das outras Escolas são muito semelhantes.

5. Na tua escola, existem conflitos entre alunos e auxiliares/funcionários?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	7	10	4	11	7	2	18	8	16	11	52	42
Não	6	5	4	10	6	8	9	8	2	3	27	34

Quadro n.º 9 – Conflitos entre alunos e auxiliares

5.1. Se "Sim"

Os inquiridos que responderam “sim” referem que estes conflitos mantiveram-se da mesma forma, com uma percentagem consideravelmente elevada 43%. Logo de seguida uma parte também significativa (32%) salienta que estes conflitos têm vindo a diminuir. A terceira resposta mais dada foi a de que os conflitos têm vindo a aumentar um pouco, ocupando uma percentagem de 21%. Por último, e com menos relevância alguns alunos referem que estes conflitos aumentaram bastante com apenas 4%.

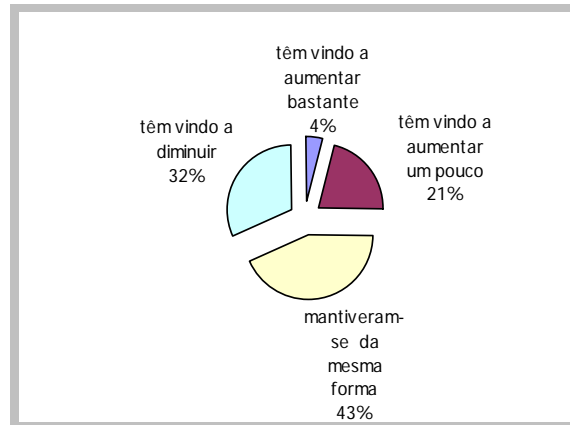


Gráfico n.º14 – Grau de conflitos entre alunos e auxiliares

Podemos verificar que os conflitos existentes na escola, de um modo geral, mantiveram-se da mesma forma. Ao analisarmos os dados recolhidos por sexos, concluímos que cerca de 22 alunos do sexo masculino e 18 do sexo feminino responderam que se “mantiveram da mesma forma”, 16 do sexo masculino e 14 do sexo feminino mencionaram que estes conflitos “têm vindo a diminuir”, 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino alertaram para o aumento dos conflitos e por último 1 do sexo masculino e 3 do sexo feminino referiram que os conflitos aumentaram bastante.

5.1. Se "Sim",	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
têm vindo a aumentar bastante	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	1	3
têm vindo a aumentar um pouco	0	4	2	1	2	0	5	2	4	0	13	7
mantiveram-se da mesma forma	5	2	1	6	1	2	11	5	4	3	22	18
têm vindo a diminuir	2	2	1	3	3	0	2	1	8	8	16	14

Quadro n.º 10 – Grau de conflitos entre alunos e auxiliares

6. Existem roubos na tua escola?

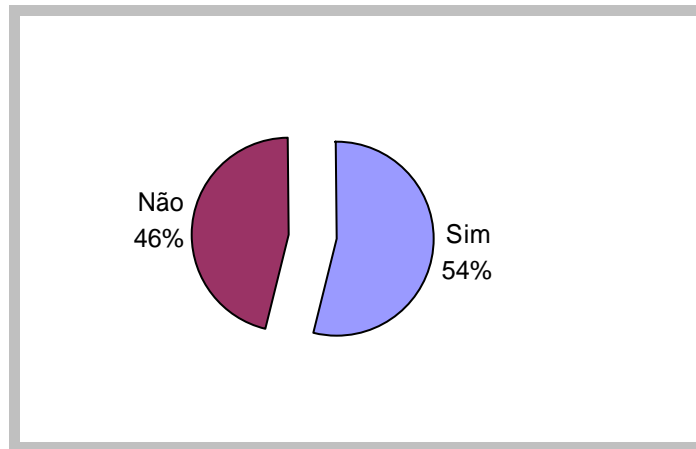


Gráfico n.º 15 – Existência de roubos

Quando perguntámos aos inquiridos se na escola existiam roubos, eles parecem um pouco divididos nas respostas, pois das respostas dadas cerca de 46% dos alunos dizem que não e 54% afirmaram existir roubos na escola.

6. Existem roubos na tua escola?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	11	14	2	11	2	2	16	12	10	3	41	41
Não	2	1	6	10	11	8	11	4	8	11	38	34

Quadro n.º 11 – Existência de roubos

Ao analisarmos, escola a escola, verificámos que as escolas que mais afirmam existir este tipo de situações entre eles são as escolas A e D. A escola A quase obteve a totalidade das respostas afirmativas e a escola D conseguiu ter mais de 50%.

6.1. Se "Sim", o que roubam?

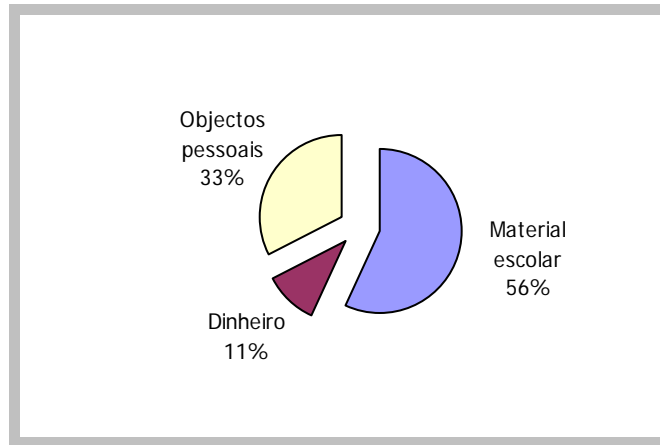


Gráfico n.º 16 – Objectos roubados

Quando falámos com os alunos, que responderam afirmativo à resposta anterior, relativamente ao que lhes era roubado, 56% destes respondeu que era o material escolar e logo de seguida com 35% os objectos pessoais, como por exemplo: telemóveis, relógios e apenas 11% respondeu que lhes roubavam dinheiro.

6.1. Se "Sim", o que roubam?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Material escolar	2	5	0	6	1	2	12	10	8	1	23	24
Dinheiro	0	0	1	1	0	0	2	2	2	1	5	4
Objectos pessoais	9	9	2	3	1	0	2	0	0	1	14	13

Quadro n.º 12 – Objectos roubados

Um facto curioso nesta questão é que tanto os inquiridos do sexo masculino como do sexo feminino partilham das mesmas situações de objectos roubados, tal como podemos verificar no quadro anterior.

7. Os alunos insultam os colegas?

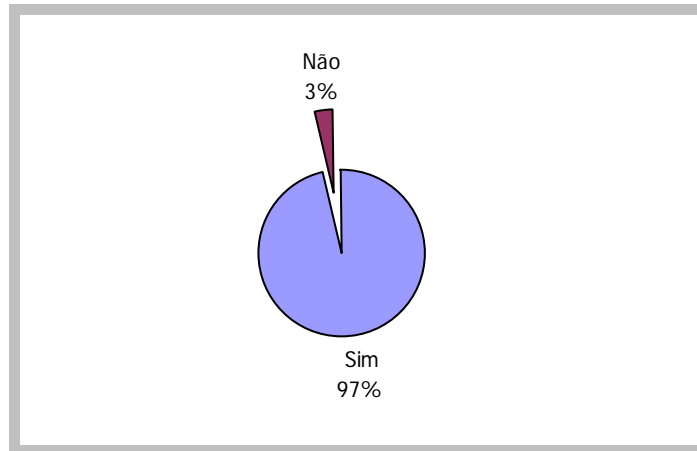


Gráfico n.º17 – Existência de insultos entre colegas

No que concerne aos insultos em ambiente de contexto escolar, como podemos verificar no gráfico n.º 17, quase todos os alunos responderam que os colegas se insultavam mutuamente com cerca de 97% das respostas dadas.

7. Os alunos insultam os colegas?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	13	15	7	21	13	8	27	16	18	12	78	72
Não	0	0	1	0	0	2	0	0	0	2	1	4

Quadro n.º 13 – Existência de insultos entre colegas

Os alunos que responderam que não existiam insultos eram quase todos do sexo feminino, apesar de ocupar cerca de 3% das respostas. E só se verificou esta situação em 3 escolas na Escola B, C e E. As restantes escolas A e D foram unânimes na respostas e referiram a existência de insultos.

7.1. Se "Sim", onde?

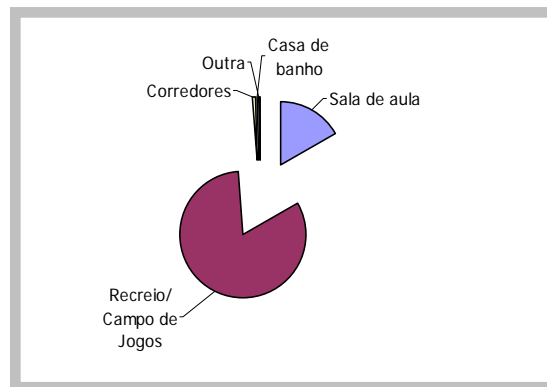


Gráfico n.º 18 – Local dos insultos

Dos 150 alunos que responderam a esta pergunta a maior parte deles refere que o local mais propício a este tipo de conflitos é o recreio ou o campo de jogos e logo de seguida a sala de aula. Pouco usual é acontecerem situações destas nos corredores, casas de banho ou outros locais da escola, tal como está representado no gráfico anterior.

7.1. Se "Sim", onde?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sala de aula	1	2	3	6	3	1	2	0	2	5	11	14
Recreio/ Campo de Jogos	12	13	4	14	10	7	25	16	15	7	66	57
Corredores	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Casa de banho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outra	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Quadro n.º 14 – Local dos insultos

Tendo em conta o quadro anterior verificámos que em todas as escolas as respostas dadas obtiveram a sua maioria no recreio/campo de jogos tanto relativamente aos

inquiridos do sexo masculino como do sexo feminino. Observámos também através deste quadro que ocorrem algumas situações de conflito na sala de aula, mas num número mais reduzido.

8. Os alunos agredem os colegas fisicamente?

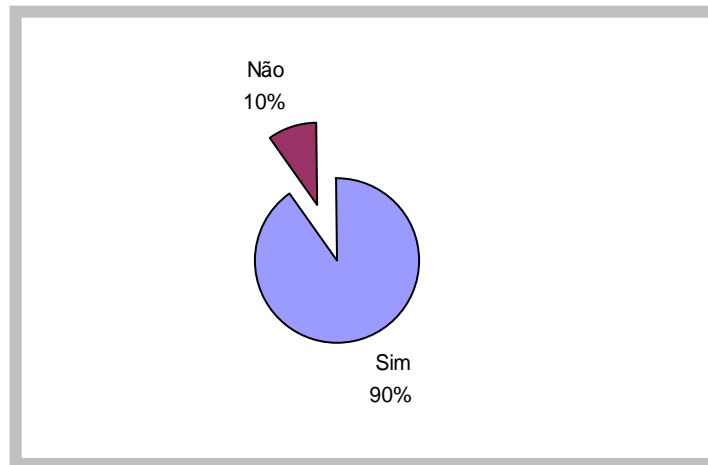


Gráfico n.º 19 – Colegas agredidos

Quanto às agressões físicas a opinião destes alunos é claramente positiva. Tendo em conta o gráfico anterior 90% dos inquiridos afirmam que são agredidos pelos colegas fisicamente e apenas 10% refere que não sofre deste tipo de conflito.

8. Os alunos agredem os colegas fisicamente?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	12	14	7	19	12	9	26	15	16	10	73	67
Não	1	1	1	2	1	1	1	1	2	4	6	9

Quadro n.º 15 – Colegas agredidos

Como se pode analisar, através dos dados apresentados anteriormente, os alunos partilham da mesma opinião relativamente à agressão física.

8.1. Se "Sim", como?

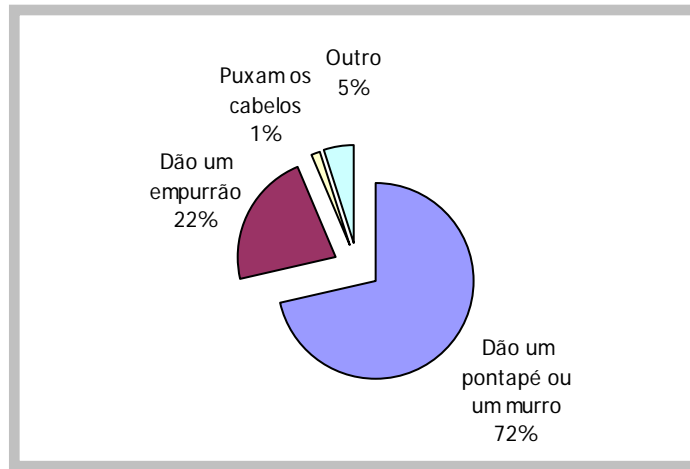


Gráfico n.º 20 – Tipo de agressão

Tendo em conta as hipóteses apresentadas pelos alunos relativamente ao tipo de agressão que era mais frequente, 72% dos alunos dizem que dão um pontapé ou um murro, 22% referem que são agredidos com empurrões e uma pequena percentagem(1%) refere que puxam os cabelos.

Se "Sim" 8.1. Como?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Dão um pontapé ou um murro	9	11	6	16	10	3	20	11	8	6	53	47
Dão um empurrão	3	1	1	1	2	5	5	3	8	2	19	12
Puxam os cabelos	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Outro	0	0	0	2	0	1	1	1	0	2	1	6

Quadro n.º16 – Tipo de ameaça

Ao analisarmos cada uma destas opções verificámos que as opiniões dividem-se uniformemente pelas respectivas escolas e também pelo diferentes sexos dos inquiridos. Apenas um dado curioso de salientar é que na opção "puxam os cabelos" só os inquiridos do sexo feminino escolheram esta resposta.

8.2. Onde?

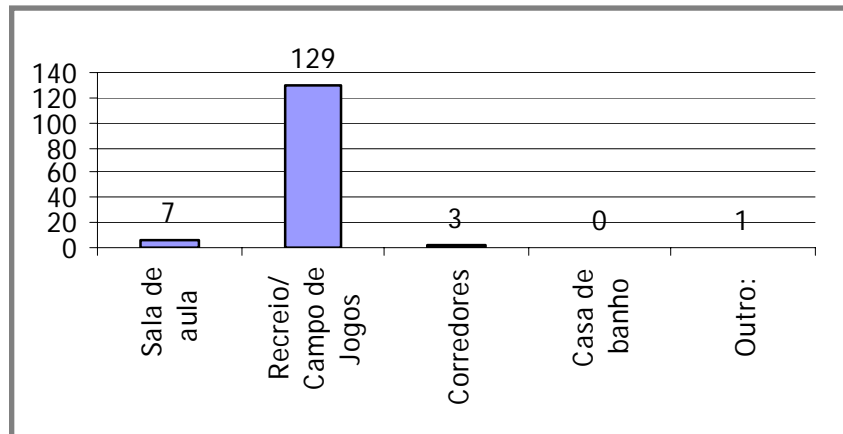


Gráfico n.º 21 – Local de agressão

Tendo em conta o gráfico anterior verificámos que os locais mais frequente a estas agressões são o recreio e o campo de jogos, ocupando 129 das respostas dadas pelo inquiridos. A sala de aula e os corredores são locais menos usados pelos alunos nesta situação de conflito.

9. Há alunos que ameaçam os outros para obterem o que querem?

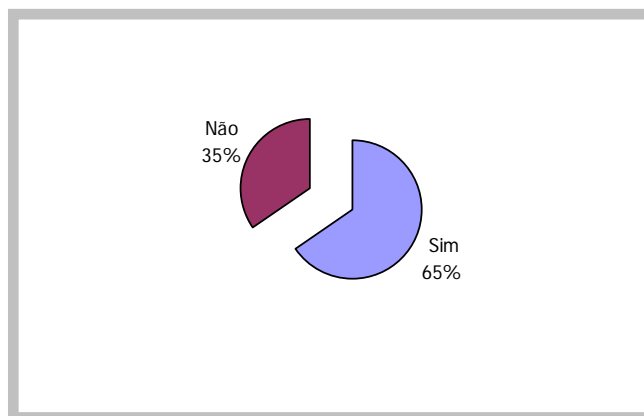


Gráfico n.º 22 – Existência de ameaças

Quando se fala em existirem alunos que fazem ameaças para obterem o que querem, a percentagem de alunos é de 65% positiva e 35% negativa.

9.1. Se "Sim", como?

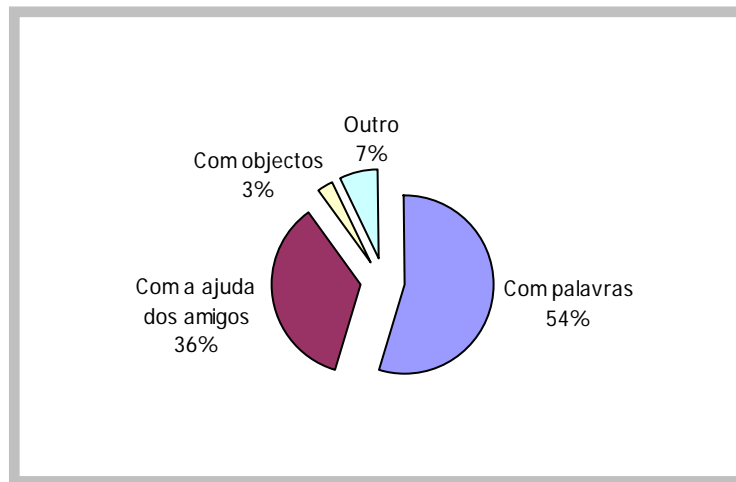


Gráfico n.º 23 – Tipo de ameaças

Para fazerem as referidas ameaças 54% dos alunos fazem-no com palavras, 36% dos alunos pedem ajuda a amigos e 3 % têm o auxílio de objectos.

Se "Sim" 9.1. Como?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Com palavras	7	9	2	7	4	2	9	5	6	4	28	27
Com a ajuda dos amigos	1	1	1	8	2	3	8	4	5	3	17	19
Com objectos	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	1
Outro	1	1	1	2	0	0	0	2	0	0	2	5

Quadro n.º17 – Forma de ameaça

Tendo em conta as respostas dadas pelos alunos de todas as escolas verificámos que os inquiridos do sexo masculino recorrem mais a palavras e os inquiridos do sexo feminino recorrem mais à ajuda de amigos. É de salientar, e reparando bem no quadro anterior, que tanto na escola B como na Escola E, os inquiridos não utilizam objectos em situação de conflito.

9.2. Onde?

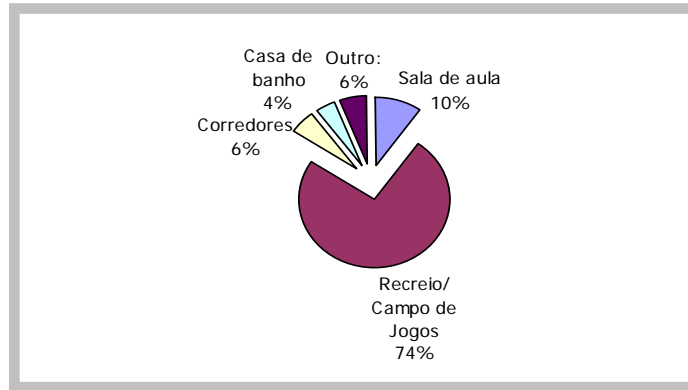


Gráfico n.º 24 – Local de ameaças

Em relação aos locais onde ocorrem estas ameaças entre alunos na escola são no recreio/campo de jogos com 74% das respostas dadas, na sala de aula 10%, no corredores 6% e apenas 4% nas casas de banho.

9.2. Onde?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sala de aula	1	1	0	3	1	0	1	1	2	0	5	5
Recreio/ Campo de Jogos	6	8	2	12	5	5	13	9	9	6	35	40
Corredores	0	0	1	0	1	0	3	1	0	0	5	1
Casa de banho	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
Outro:	2	1	1	1	0	0	0	1	0	0	3	3

Quadro n.º 18 – Local de ameaça

Destaca-se assim, que na sua maioria, tanto os inquiridos do sexo masculino como do sexo feminino partilham da mesma opinião e referem que o campo de jogos é o local mais propício a estas situações de conflito. Esta resposta foi dada na sua maioria por todos os inquiridos de todas as escolas.

10. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um adulto?

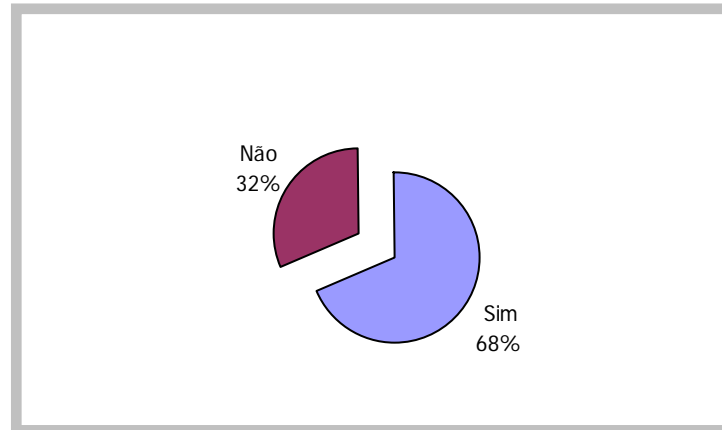


Gráfico n.º 25 – Alunos com medo de se queixarem a um adulto

Quando tentámos saber juntos dos inquiridos se tinham medo de se queixar a um adulto quando surgiam problemas constatámos que 68% dos inquiridos disse que sim e 32% referiu que não.

	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
10. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um adulto (por exemplo a um professor, a um auxiliar/funcionário, ...)?												
Sim	7	7	5	18	10	4	17	13	15	10	54	52
Não	6	8	3	3	3	6	10	3	3	4	25	24

Quadro n.º 19 - Alunos com medo de se queixarem a um adulto

Ao analisarmos o quadro representativo da escola e do sexo dos inquiridos, podemos concluir que as respostas foram muito semelhantes, embora a sua maioria consistisse no “sim”. Tanto os inquiridos do sexo masculino como do sexo feminino obtiveram respostas muito aproximadas. Apenas é de realçar que nas escolas A e C, os inquiridos do sexo feminino tem um maior número de respostas no “não”, isto é, as raparigas desta escola na sua maioria não têm medo de se queixar a um adulto da comunidade escolar.

10.1. Se "Sim", porquê?

10.1. Se "Sim", porquê?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Receiam uma repreensão	2	1	0	4	1	0	1	1	2	1	6	7
Têm medo de ter um Processo Disciplinar	1	0	0	2	1	0	4	0	2	0	8	2
Para não prejudicar o colega	1	2	1	3	4	0	3	4	1	3	10	12
Devido a ameaças	3	4	4	9	4	4	9	8	10	6	30	31

Quadro n.º 20 – Motivos apresentados

Da totalidade dos alunos que responderam sim, nesta questão, mais de metade deles, 61 alunos, têm medo de se queixar devido a ameaças, 22 deles receiam que os colegas sejam prejudicados devido às suas queixas, 13 alunos receiam uma repreensão e os restantes 10 têm medo de um processo disciplinar.

11. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um colega?

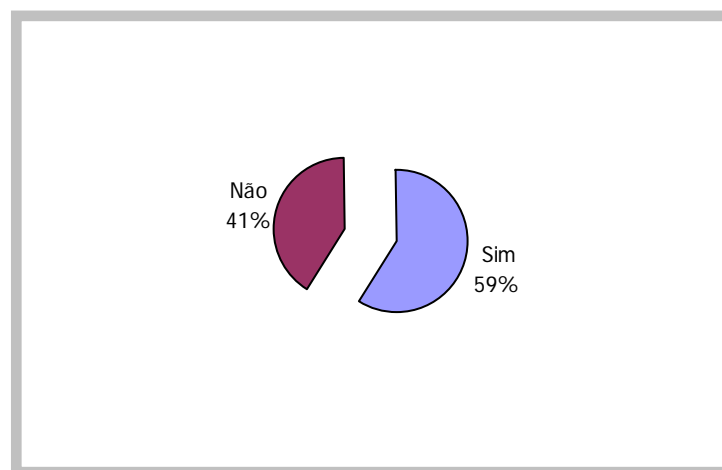


Gráfico n.º 26 – Alunos com medo de se queixarem a um colega

Quando se coloca o mesmo tipo de questão, mas do ponto de vista dos colegas, isto é, se eles têm medo de se queixar a um colega as respostas não variam muito da

anterior. Pois 59% dos alunos refere que tem medo de se queixar a um colega e 41% diz que não.

11. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um colega?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	10	7	4	15	8	3	14	13	12	5	48	43
Não	3	8	4	6	5	7	13	3	6	9	31	33

Quadro n.º 21 – Alunos com medo de se queixarem a um colega

Tendo em conta o quadro anterior, verificamos que 48 alunos do sexo masculino têm medo de se queixar a um colega e 43 alunos do sexo feminino também partilha da mesma opinião. No que concerne ao “não” podemos constatar que 31 alunos do sexo masculino não receia falar com uma colega e 33 do sexo feminino também não. Realça-se assim os inquiridos do sexo do feminino das escolas A,C e E pois estes, não sua maioria, não tem receio algum de se queixar a um colega quando ocorrem situações de conflito.

11.1. Se "Sim", porquê?

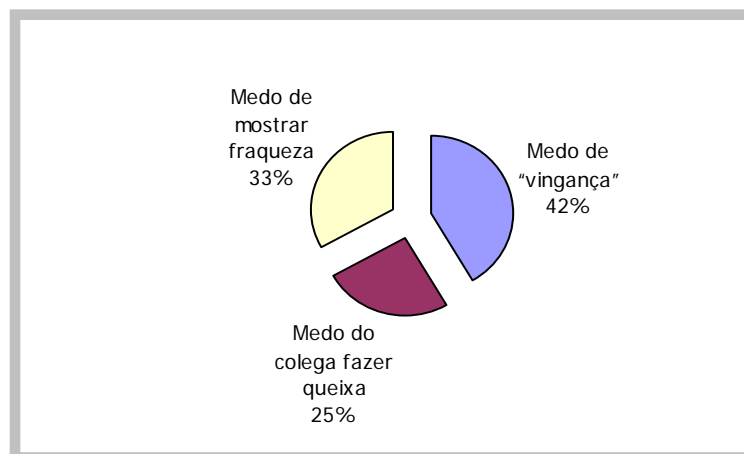


Gráfico n.º 27 – Motivos apresentados

Da totalidade dos alunos que respondeu “sim”, os motivos apresentados são diversificados. Assim sendo, 42% destes alunos receia o medo de vingança por parte dos colegas, 33% não quer mostrar fraqueza e 25% receia que o colega faça queixas.

12. Qual a razão dos conflitos entre alunos?

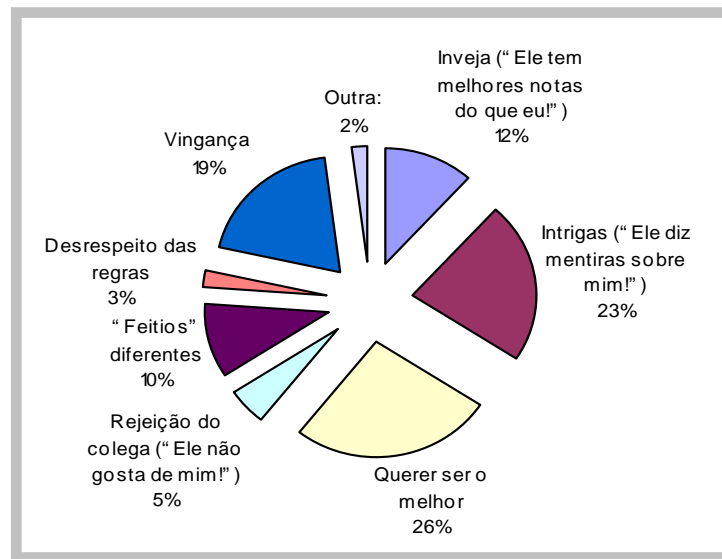


Gráfico n.º 28 – Razão de conflitos entre alunos

No que diz respeito aos conflitos entre alunos, estes apresentam como motivos “querer ser o melhor” com 26% das respostas obtidas, “intrigas” com 23% das respostas, 19% diz ser por vingança, 12% menciona a “inveja” como razão, 10% diz que os “feitios são diferentes”, a rejeição ocupa 5% e o desrespeito pelas regras 3%. Estes resultados poderão ser consultados no quadro anterior.

13. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

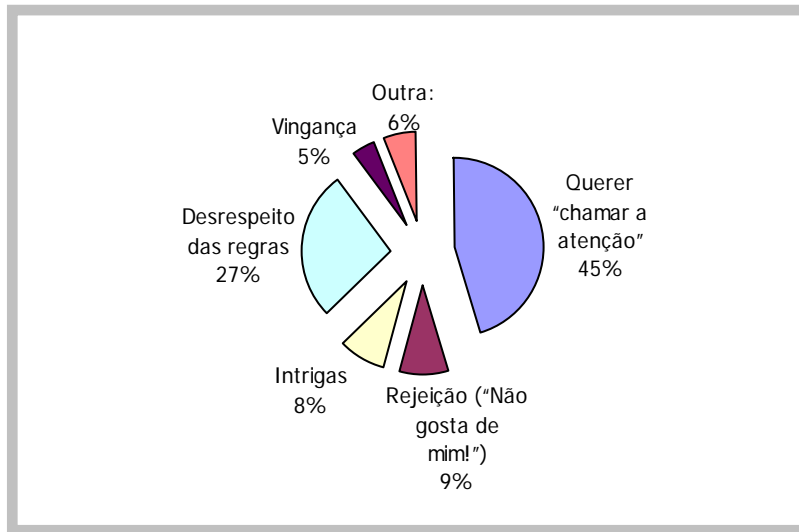


Gráfico n.º 29 – Razão de conflitos entre alunos e professores

Quando confrontámos os alunos com as razões dos conflitos entre eles e os professores, grande parte dos alunos referiu que apenas geravam esses conflitos para “chamar a atenção”, esta resposta ocupa 45% da amostra, o “desrespeito pelas regras” é outra das razões apontadas pelos alunos usufruindo de 27%, já as intrigas e a rejeição ronda uma percentagem menor cerca de 8% e 9% da amostra e por último e com apenas 5% das respostas a “vingança”.

14. Qual a razão dos conflitos entre alunos e auxiliares/ funcionários?

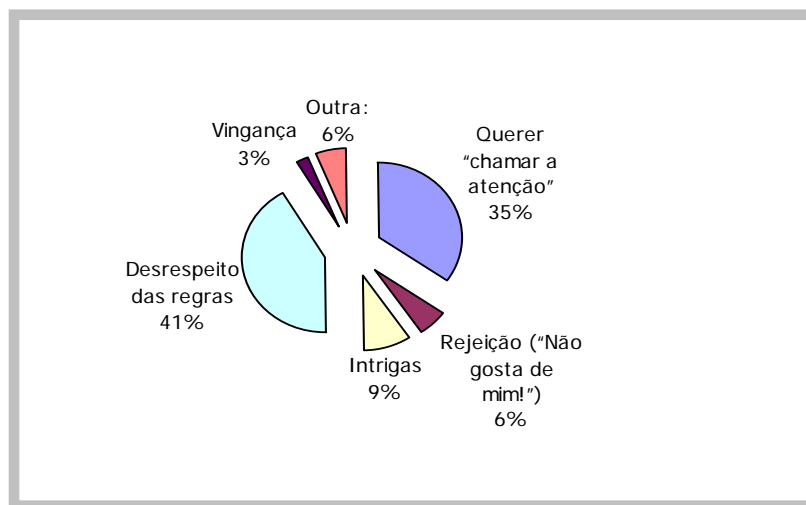


Gráfico n.º 29 – Razão de conflitos entre alunos e auxiliares

Quando observamos o gráfico anterior, 41% dos inquiridos referem que a razão dos conflitos na escola prende-se com o "desrespeito das regras" e 35% dizem "querer chamar a atenção". Os restantes alunos referem que essas razões surgem devido a "intrigas" com 9%, 6% mencionam as "rejeição" e 3% a vingança. É de salientar que alguns alunos referem outra opção, no entanto, quando se analisou o questionário não a mencionaram apesar de durante a sua aplicação terem sido alertados para isso.

2. Discussão dos Resultados

Como se pode analisar, através dos dados apresentados anteriormente, de um modo geral as regras da escola, fazem-se cumprir tendo algum rigor nelas. Deste modo, quando colocámos a questão de investigação "como se sentem os alunos na escola?", podemos concluir que estes de certa forma sentem-se seguro e bem na escola.

Quando os inquiridos foram abordados com as questões da existência de conflitos na escola, as respostas foram surpreendentes, pois mais de 90% dos alunos referem que existem conflitos nas escolas. No entanto, e indo ao encontro da questão "será que a quantidade de conflitos tem vindo a aumentar na escola?" constatámos que estes, na sua maioria aumentaram ou mantiveram-se da mesma forma.

Quando se fala em conflitos entre alunos e professores também foi notório a existência dos mesmos abarcando mais de 50% das respostas dadas pelos inquiridos. No entanto, os inquiridos referem que estes conflitos têm vindo a diminuir.

Já o mesmo não acontece quando se fala em conflitos entre alunos e auxiliares de acção educativa, a percentagem é superior a 60%, pois estes são mais frequentes que os anteriores. Ao termos em conta a questão de investigação "será que a quantidade de conflitos tem vindo a aumentar na escola?", neste aspecto entre alunos e os auxiliares de acção educativa, podemos referir que a resposta mais dada pelos inquiridos foi que os conflitos mantiveram-se da mesma forma o que nos leva a concluir que existe uma maior dificuldade por partes dos auxiliares em ajudar o

aluno a gerir os conflitos. Muitos dos alunos, aquando da aplicação dos questionário, mencionaram oralmente que, por vezes, os auxiliares de acção educativa faziam não reparar nestes conflitos chegam por vezes a afastarem-se dos alunos.

No que concerne à tipologia dos conflitos, e analisando esta questão com o auxílio da questão “ Que tipo de conflitos ocorrem com maior frequência na escola?” , verificámos que mais de 90% dos alunos recorrem aos conflitos verbais “insultos” e aos físicos “agressão”. Quando se falou que tipo de agressão e respondendo assim à questão de investigação “Que atitudes tomam os alunos perante os conflitos?” verificámos que estes alunos resolviam este tipo de conflito ao pontapé. As ameaças feitas aos colegas obteve também um resultado superior a 60% e estes alunos para tentar resolver estes conflitos, muitas das vezes, utilizam palavras pouco indicadas para tentarem resolvê-los. Por último e com pouco mais de 50% verificámos que alguns destes conflitos tem como causa adjacente os roubos, no entanto, e talvez por se tratar em alunos do 1.º ciclo, estes roubos estão assentes em material escolar.

Quando colocámos a questão de investigação inicial estávamos longe de concluir que em todas as situações de conflitos o recreio/campo de jogos era aquela em que, segundo os inquiridos, ocorriam mais conflitos.

Visto de um modo geral, para além da opção referenciada anteriormente, os inquiridos mencionam ainda que também existem conflitos na sala de aula.

Quando tentámos responder à questão de investigação “ A quem confiam os alunos os seus problemas/conflitos?” verificámos que estes alunos têm medo de se queixar a um adulto, pois receiam as ameaças feitas pelos colegas. No entanto, pouco mais de 50%, fazem-no aos colegas mas não de ter algum receio de vingança por parte de quem se encontra envolvido no conflito.

Quando surgem situações de conflitos entre colegas verificámos que os inquiridos pretendem ser os melhores e por isso geram situações de conflito.

Ao transportarmos esta situação para alunos e professores o objectivos dos inquiridos é querer chamar a atenção do professor e por isso provoca estas situações conflituosas.

No que diz respeito aos auxiliares de acção educativa, estes alunos simplesmente referem que desrespeitam as regras, e após conversa durante a aplicação dos questionários, muitos alunos disseram que os auxiliares de acção educativa exageram e passo a citar o que ouvimos “as empregadas têm a mania que mandam na escola”.

Para concluir, os alunos nos dias de hoje, ainda vêm o professor como autoridade máxima da escola e não estão dispostos a aceitar regras vindas de outras pessoas, excepto se o professor o sensibilizar para isso.

Capítulo 2 “Os teus conflitos na escola”

1. Apresentação e análise dos resultados

Questionário

Neste bloco de perguntas aplicadas no questionário realizado junto dos alunos apresentámos as situações de conflitos que envolvem o próprio aluno.

15. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?

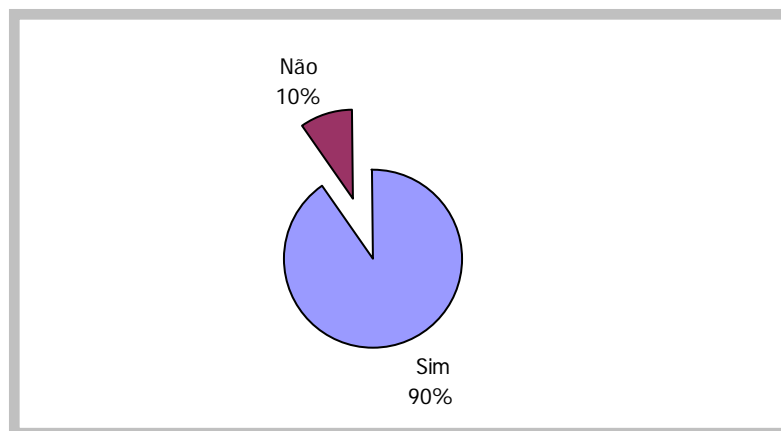


Gráfico n.º 31 – Alunos vítima de conflitos

Como se pode analisar, de forma mais específica, perguntámos ao aluno se este já tinha sido vítima de conflito e grande parte dos inquiridos com 90 % referiu que sim e apenas 10% disse que não.

15. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	13	12	7	19	11	9	24	14	17	14	72	68
Não	0	3	1	2	2	1	3	2	1	0	7	8

Quadro n.º 22 – Alunos vítimas de conflitos

Como se pode analisar no quadro anterior tanto os rapazes como a raparigas responderam de forma muito idêntica. Apenas é de salientar que na escola A todos os inquiridos do sexo masculino referiu que se tinha envolvido em situações de conflito, acontecendo o mesmo na Escola E como os inquiridos do sexo feminino.

15.1.Se “Sim”, Como os resolveste?

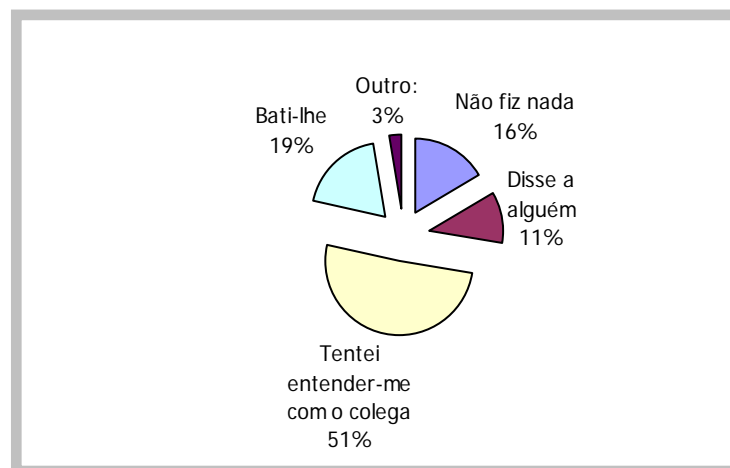


Gráfico n.º 32 – Forma de resolução de conflitos

Em relação à resolução destes conflitos 51% dos alunos escolheu a opção “tentei entender-me com o colega”, 19% referiu que “bati-lhe”, 11% mencionou “disse a alguém” e 16% disse que “não fiz nada”.

15.1. Se “Sim”, Como os resolveste?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Não fiz nada	2	2	2	4	5	2	3	2	1	0	13	10
Disse a alguém	0	4	1	4	2	1	1	1	1	1	5	11
Tentei entender-me com o colega	7	4	3	10	1	6	11	5	11	13	33	38
Bati-lhe	3	2	1	0	3	0	9	4	4	0	20	6
Outro:	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	3

Quadro n.º 23 – Forma de resolução de conflitos

Ao analisarmos este quadro representativo das escola e do sexo dos alunos, verificámos uma grande discrepância entre os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino na opção ”bati-lhe”. Os inquiridos do sexo feminino escolheram principalmente a opção “tentei entender-me com o colega” e depois “disse a alguém”.

15.1.1. Se respondeste “Disse a alguém”, a quem disseste primeiro?

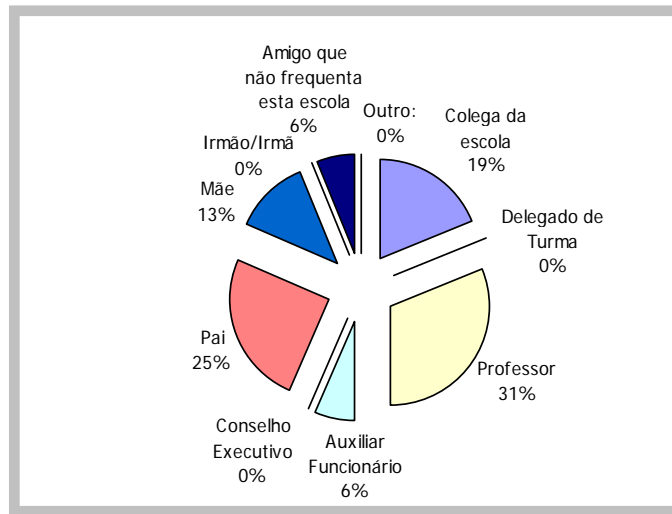


Gráfico n.º 33 – A quem dizem primeiro

Dos inquiridos que responderam “disse a alguém”, que foi na sua maioria as raparigas, verificámos que a primeira pessoa a quem iam dizer era ao professor com 31% das respostas e logo de seguida ao pai com 25%, com 19 % das respostas está a opção “a um colega” e 13% à “mãe”. Em circunstâncias de igualdade estão as opções “um amigo que não frequenta esta escola” e “a uma auxiliar” com 6%.

15.2. Qual foi a razão desses conflitos?

15.2. Qual foi a razão desses conflitos?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Inveja (“Ele tem melhores notas do que eu!”)	2	1	1	2	2	0	1	2	1	0	7	5
Intrigas (“Ele diz mentiras sobre mim!”)	2	4	1	4	1	3	4	5	1	6	9	23
Querer ser o melhor	3	3	2	6	5	1	5	6	2	1	17	17
Rejeição do colega (“Ele não gosta de mim!”)	0	0	0	2	0	0	2	1	2	0	4	3
“Feitios” diferentes	2	2	1	6	1	2	5	0	4	5	13	15
Desrespeito das regras	2	2	2	2	0	1	5	0	1	1	10	6
Vingança	1	0	0	1	1	0	3	0	7	1	12	2
Outra:	1	2	0	0	3	3	2	2	0	0	6	7

Quadro n.º 24 – Razão dos conflitos

Os motivos apresentados pelos alunos relativos às razões que os levaram a situação de conflitos na sua grande maioria foram “querer ser o melhor” tendo respondido a esta questão 34 alunos. Logo de seguida a opção mais dada pelos alunos foi “intrigas” e é de salientar que nesta caso os inquiridos do sexo feminino foram os que mais deram esta resposta. A opção “feitiços diferentes” tão foi bastante dada pelos alunos somando 28 alunos a darem esta resposta. As opções “desrespeito pelas regras” e “vingança” andaram muito próximas uma da outra, tendo havido apenas uma oscilação de 2 alunos. De todas as opções apresentadas nesta questão a menos votada foi a “rejeição do colega” com 7alunos a darem esta resposta.

16. Já alguma vez foste testemunha de um conflito na tua escola?

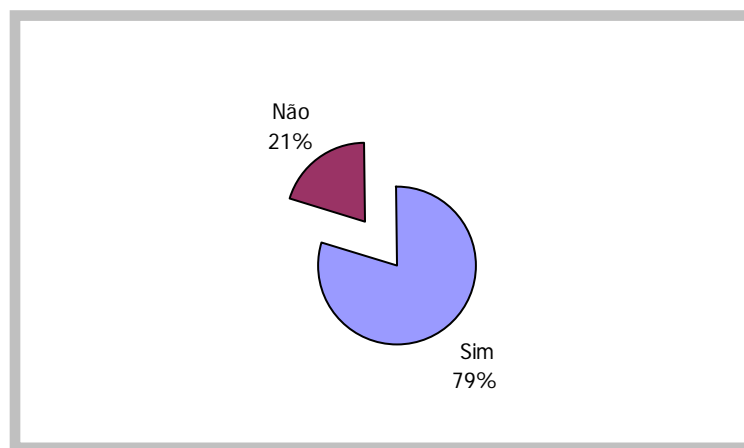


Gráfico n.º34 – Testemunha de conflitos

Neste gráfico podemos observar que 79 % destes alunos já foi testemunha de um conflito e 21% não.

Tal como se pode verificar no quadro que apresentamos de seguida, as respostas entre os inquiridos do sexo masculino como do sexo feminino são muitos semelhantes e mesmo quando analisamos escola a escola podemos constatar o mesmo.

16. Já alguma vez foste testemunha de um conflito na tua escola?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	11	13	5	15	10	6	22	12	16	13	64	59
Não	2	2	3	6	3	4	5	4	2	1	15	17

Quadro n.º 25 – Testemunha de conflitos

16.1. Se “Sim”, o que fizeste?

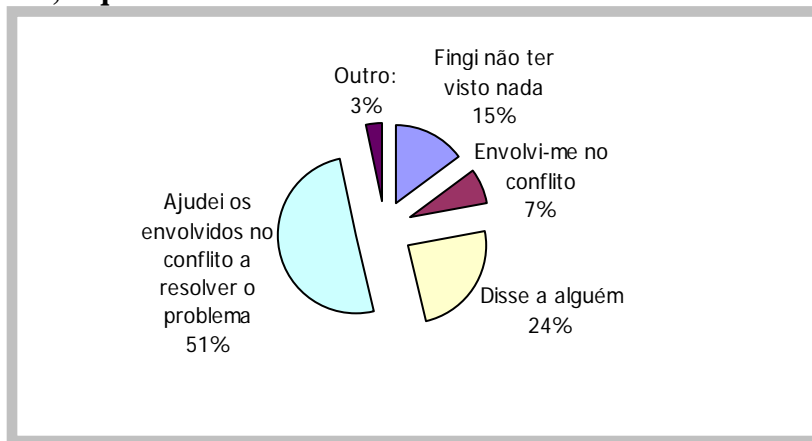


Gráfico n.º 35 – Forma de resolução de conflitos

Dos alunos que responderam ter sido testemunha de conflito na escola, 51% deles referiu que “ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema”, 24% “disse a alguém”, 15% “fingi não ter visto nada” e 7% acabou por responder “envolvi-me no conflito”.

16.1. Se “Sim”, o que fizeste?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Fingi não ter visto nada	0	1	1	1	1	1	5	2	3	1	10	6
Envolvi-me no conflito	1	0	0	1	1	0	3	2	1	0	6	3
Disse a alguém	1	7	3	4	3	2	4	3	2	1	13	17
Ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema	7	5	1	9	3	3	9	4	10	11	31	32
Outro:	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	3	1

Quadro n.º 26 – Forma de resolução

Perante o quadro anterior podemos verificar que os alunos da escola E, tanto os do sexo masculino como feminino, responderam na sua maioria “ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema”.

17. Já alguma vez foste vítima de insultos, na tua escola?

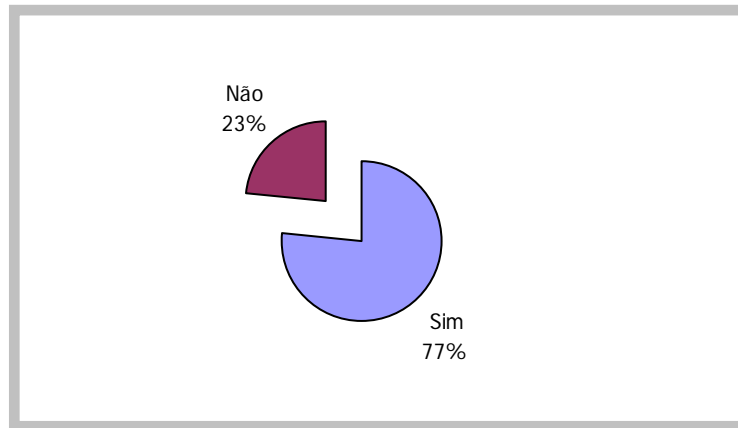


Gráfico n.º 36 – Vítima de insultos

Ao analisarmos o gráfico anterior e tendo em conta as respostas dadas pelos inquiridos, podemos constatar que 77% deles já foram vítimas de insultos na escola e apenas 23% não.

17. Já alguma vez foste vítima de insultos, na tua escola?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	10	13	5	17	12	5	22	12	14	9	63	56
Não	3	2	3	4	1	5	5	4	4	5	16	20

Quadro n.º 27 – Vítima de insultos

No que diz respeito à análise, tendo em conta as várias escolas, verificámos que as respostas são idênticas e que apenas os inquiridos do sexo feminino da escola C se mostram mais divididos nesta questão tendo obtido igual valor em ambas as opções.

17.1. Se “Sim”, Onde?

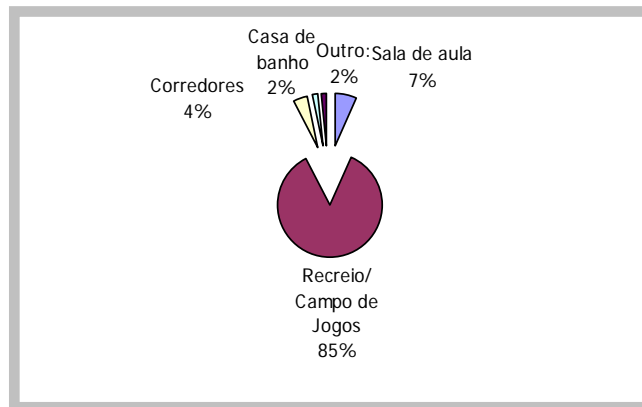


Gráfico n.º 37 – Local dos insultos

Quando se fala nos locais mais propício a estes insultos podemos analisar, tal como o gráfico anterior representa, que 85% deles ocorrem no recreio/campo de jogos, 7 % na sala de aula, 4% nos corredores, 2 % na casa de banho e ainda houve alunos que referenciaram outros locais, tais como à entrada da escola e no refeitório.

Se “Sim”17.1. Onde?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sala de aula	0	1	1	1	0	2	2	0	1	0	4	4
Recreio/ Campo de Jogos	8	10	4	16	11	2	20	11	13	7	56	46
Corredores	0	1	0	0	1	1	0	0	0	2	1	4
Casa de banho	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Outro:	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Quadro n.º 28 – Local dos insultos

Tendo em conta o quadro anterior, podemos analisar que apenas na escola A os alunos mencionaram a opção “outra” e só na Escola A e D é que ocorrem insultos nas casas de banho. Já nos corredores essa situação de conflito apenas ocorre na escola A, C e E. Tanto os insultos dentro da sala de aula ou no recreio/campo de

jogos ocorrem em todas as escolas mas com maior incidência no último espaço referido.

17.2. O que fizeste?

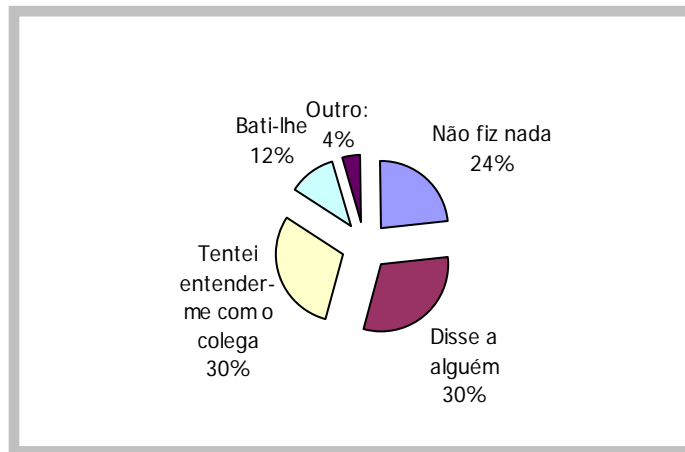


Gráfico n.º 38 – Atitude face aos insultos

Depois de termos colocado a questão anterior, tentámos saber junto deles, como é que eles reagiram perante os referidos insultos e obtivemos as seguintes respostas: 30% dos alunos responderam que “tentei entender-me com o colega” e “disse a alguém”, 24 % não fez nada e 12% bateu no colega. Ainda houve uma pequena percentagem (4%) que escolheu “outro” e referiu que fazia que não ouvia, só para não ter de se chatear.

17.2. O que fizeste?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Não fiz nada	3	5	3	1	6	3	3	0	3	1	18	10
Disse a alguém	1	4	1	8	3	1	7	5	3	3	15	21
Tentei entender-me com o colega	4	1	1	5	2	1	8	4	5	5	20	16
Bati-lhe	2	3	0	1	1	0	4	0	3	0	10	4
Outro:	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	5

Quadro n.º 29 – Atitude face aos insultos

No quadro anterior verificámos que as raparigas, de um modo geral, dizem sempre a alguém quando acontecem situações de conflito desta tipologia. Já os rapazes referem que tentam entender-se com o colega.

18. Já alguma vez foste vítima de ameaças, na tua escola?

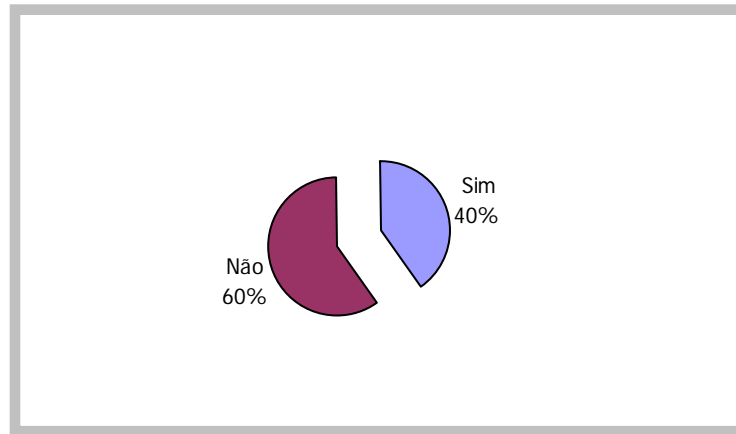


Gráfico n.º 39 – Vítima de ameaças

Nas questão das ameaças o gráfico mostra-nos que 60% dos inquiridos responderam que não são vítimas de conflitos e 40% de alguma forma já sofreram esse tipo de ameaças, na escola.

18. Já alguma vez foste vítima de ameaças, na tua escola?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	5	8	3	10	4	2	11	6	11	2	34	28
Não	8	7	5	11	9	8	16	10	7	12	45	48

Quadro n.º 30 – Vítima de ameaças

Dos inquiridos que responderam que sim o que foram em maior número foram os do sexo masculino da escola A e escola E. No entanto, na escola E existe um discrepância entre o “sim” e o “não” e os diferentes sexo, pois se a maioria dos rapazes diz que “não” as raparigas dizem que “sim”.

18.1. Se “Sim”, Como?

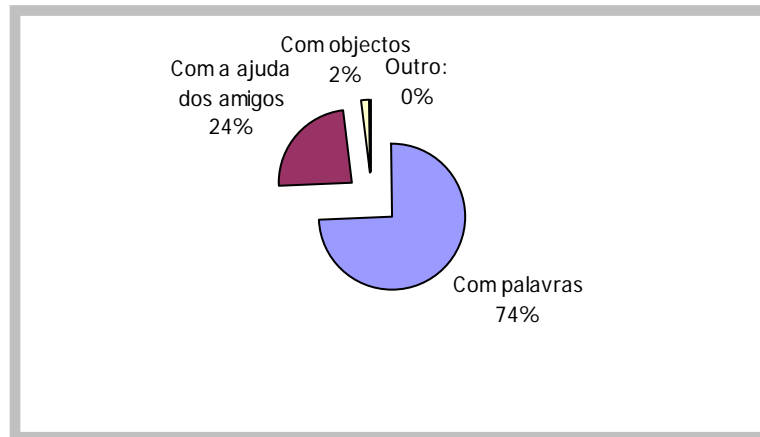


Gráfico n.º 40 – Forma de ameaças

A forma como eles são vítimas de ameaças é pouco diversificada, pois, 74% dos alunos utilizam as palavras, 24% pede a ajuda a amigos e apenas 2% tem o auxílio de objectos.

Se “Sim” 18.1. Como?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Com palavras	5	7	1	5	2	2	8	6	9	1	28	21
Com a ajuda dos amigos	0	1	2	4	2	0	3	0	2	1	9	6
Com objectos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Outro:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro n.º 31 – Forma de ameaças

Se analisarmos com atenção o quadro anterior reparamos que a opção menos dada “com objectos” foi dada apenas pela escola B por um inquirido do sexo feminino. Já a resposta “com a ajuda de amigos” foi dada por quase todos os inquiridos à excepção dos inquiridos do sexo masculino da escola A e dos inquiridos do sexo feminino da escola C e D.

18.2. Onde?

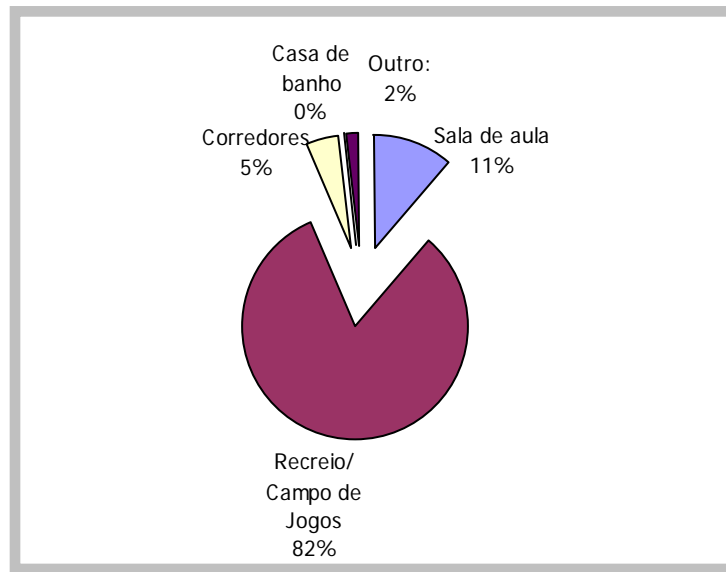


Gráfico n.º 41 – Local de ameaças

Os locais mais benéfico para este tipo de situações é o recreio/campo de jogos abrangendo uma percentagem de 82%. Na sala de aula também ocorrem situações destas mas apenas com 11% dos inquiridos. Já nos corredores estes valores baixam para 5% das respostas dadas

18.2. Onde?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sala de aula	1	1	0	2	0	1	1	0	1	0	3	4
Recreio/ Campo de Jogos	4	7	3	8	3	1	8	6	9	2	27	24
Corredores	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	3	0
Casa de banho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outro:	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0

Quadro n.º 32 – Local de ameaças

Quando verificámos o quadro anterior podemos concluir que após esta questão todos os alunos de todas as escolas referem, na sua maioria, que o recreio/campo de jogos é o local mais favorável a este tipo de conflitos.

18.3. O que fizeste?

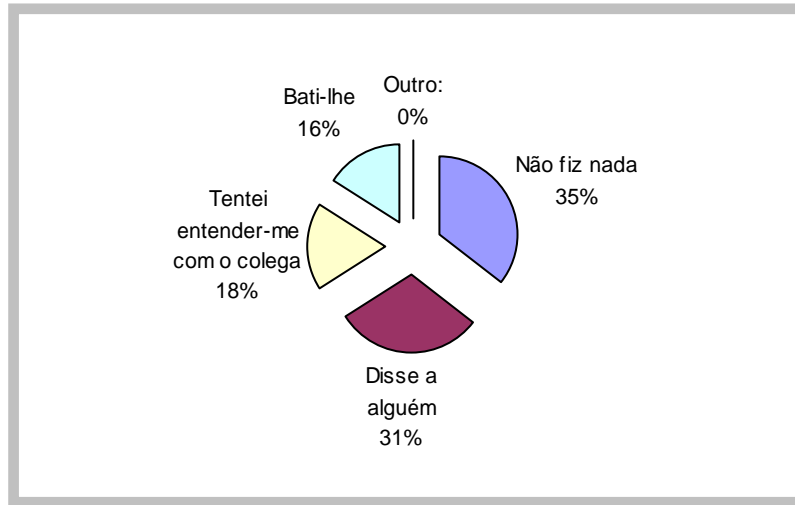


Gráfico n.º 42 – Atitude face às ameaças

No que diz respeito às ameaças que estes alunos são vítimas e à forma como os resolvem, grande parte deles, isto é 35%, referem que não faz nada; 31% refere que diz a alguém, 18% tenta entender-se com o colega e 16% resolve as coisas batendo no colega.

18.3. O que fizeste?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Não fiz nada	3	5	1	4	3	1	1	0	3	1	11	11
Disse a alguém	1	2	1	4	1	0	2	5	2	1	7	12
Tentei entender-me com o colega	1	0	1	1	0	1	4	0	3	0	9	2
Bati-lhe	0	1	0	1	0	0	4	1	3	0	7	3
Outro:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro n.º 33 – Atitude face à ameaça

No quadro anterior podemos verificar que as opiniões entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino dividem-se em três das opções apresentadas. Assim sendo, quando analisamos a opção “disse a alguém” verificámos que os inquiridos do

sexo feminino deram um maior número de respostas, já nas opções “tentei entender-me com um colega” e “bati-lhe” constatámos que os rapazes foram os que mais responderam a estas questões.

19. Já alguma vez foste vítima de roubos, na tua escola?

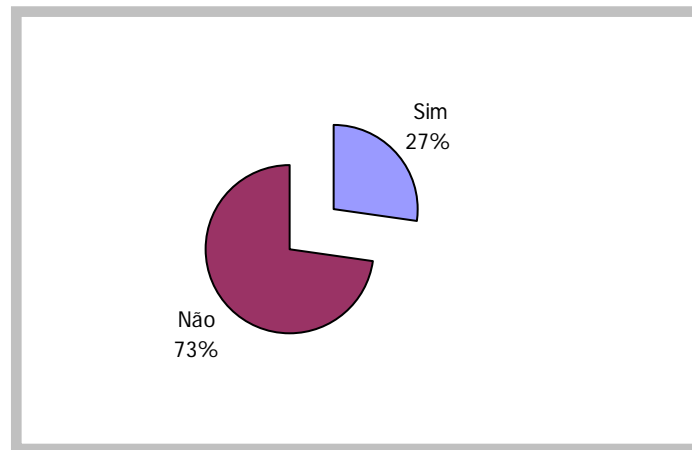


Gráfico n.º 43 – Vítimas de roubos

Quando perguntámos aos inquiridos se já tinham sido vítimas de roubos na escolas 73% disse que nunca tinha sido vítima de roubos e 27% afirmou ter sido.

19. Já alguma vez foste vítima de roubos, na tua escola?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	5	3	3	7	1	1	10	4	5	3	24	18
Não	8	12	5	14	12	9	17	12	13	11	55	58

Quadro n.º 34 – Vítimas de roubos

Ao analisarmos o quadro relativamente aos roubos verificámos que em todas as escolas as respostas foram semelhantes tendo sido a resposta mais predominantes o “não”.

19.1. Se “Sim”, o que te roubaram?

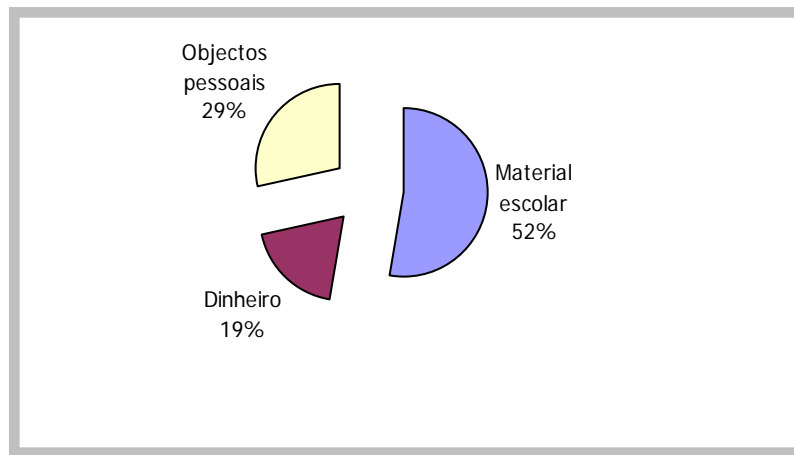


Gráfico n.º 44 – Objectos roubados

Dos alunos que responderam “sim” referiram que o que lhes tinha sido roubado com maior frequência na escola era o material escolar com 52%, os objectos pessoais com 29% e dinheiro com 19% das respostas dadas.

Se “Sim” 19.1. O que te roubaram?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Material escolar	1	1	3	4	0	1	3	2	5	2	12	10
Dinheiro	1	0	0	2	0	0	4	0	0	1	5	3
Objectos pessoais	3	2	0	1	1	0	3	2	0	0	7	5

Quadro n.º 35 – Objectos roubados

Um dado curioso neste gráfico é o facto de verificarmos que na escola C não existirem roubos, junto dos alunos que realizaram este questionário, e na escola E não há registo de situações de roubos de objectos pessoais. Outra situação, e de um modo geral, verificámos que os rapazes são aqueles que sofrem mais roubos em todas as opções apresentadas.

19.2. O que fizeste?

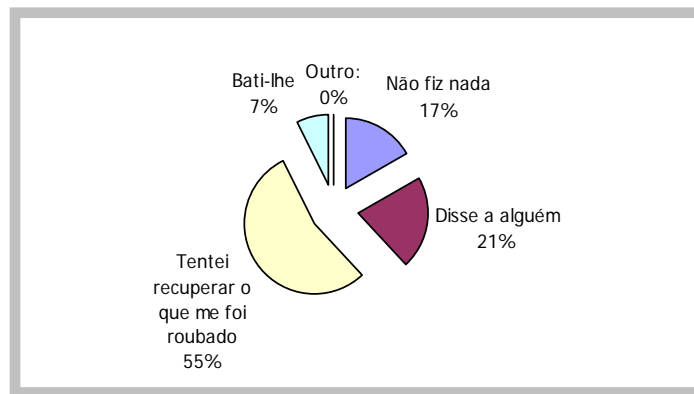


Gráfico n.º 45 – Atitude face aos roubos

Aos alunos que foram vítimas de roubos, referidos anteriormente, perguntámos o que eles tinham feito após tal situação de conflito e mais de 50% tentou recuperar o que lhe tinha sido roubado (55%), 21% acabou por dizer a alguém, 17% não fez nada em relação ao roubo e 7% bateu em quem lhe roubou alguma coisa.

19.2. O que fizeste?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Não fiz nada	1	1	0	1	0	0	2	0	2	0	5	2
Disse a alguém	1	1	2	1	1	0	2	1	0	0	6	3
Tentei recuperar o que me foi roubado	3	1	1	5	0	1	3	3	3	3	10	13
Bati-lhe	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	0
Outro:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro n.º 36 – Atitude face aos roubos

A opção “tentei recuperar o que me foi roubado” foi a que predominou pelos inquiridos tanto do sexo masculino como do sexo feminino. Os alunos que responderam “bati-lhe” foram apenas os que frequentam a escola D e do sexo masculino.

20. Já alguma vez foste vítima de agressão física, na tua escola?

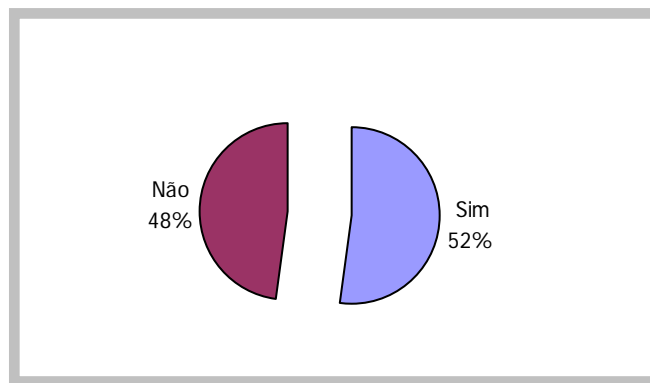


Gráfico n.º 46 – Vítima de agressão física

No que diz respeito à agressão física os inquiridos dividiram-se bastante tendo respondido positivamente a esta questão 52% dos inquiridos e 48% negativamente.

	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
20. Já alguma vez foste vítima de agressão física, na tua escola?												
Sim	7	11	4	10	10	6	13	9	7	4	41	40
Não	6	4	4	11	3	4	14	7	11	10	38	36

Quadro n.º 37 – Vítima de agressão física

A questão “alguma vez foste vítima de agressão física, na tua escola” foi respondida, na sua maioria, por quase todos os alunos positivamente com a exceção da escola E, tanto os inquiridos do sexo masculino como feminino responderam com maior abundância na opção ”não”.

20.1. Se "Sim", onde?

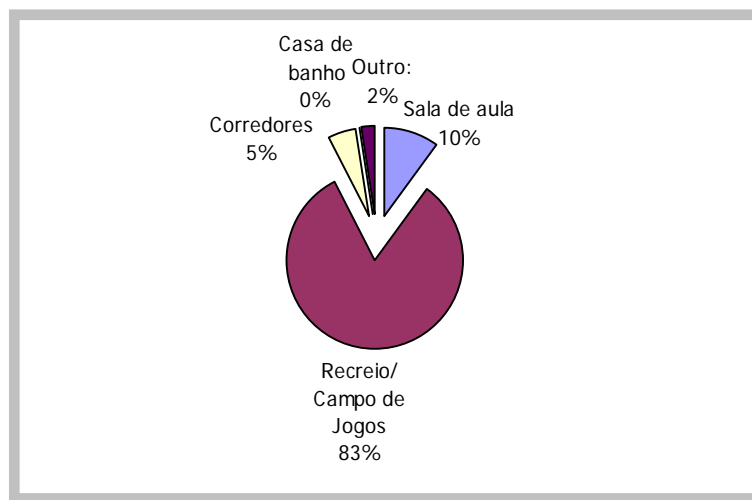


Gráfico n.º47 – Local de agressão física

Os locais mais frequentes e mais utilizados pelos alunos nestas situações de conflito são o recreio/campo de jogos ocupando 83% das respostas, logo de seguida a resposta mais dada foi a sala de aula, mas apenas com 10% e os corredores com 5%.

Se "Sim" 20.1.Onde?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sala de aula	1	0	1	1	3	0	1	0	1	0	7	1
Recreio/ Campo de Jogos	6	10	2	8	7	6	10	9	5	4	30	37
Corredores	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	3	1
Casa de banho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outro:	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1

Quadro n.º 38 – Local de agressão física

Neste quadro podemos verificar que a opção “casa de banho” não foi dada por nenhum dos inquiridos. Os alunos da escola A e da escola C também não assinalaram os “corredores”. Os inquiridos do sexo feminino das escolas A, C, D e E também nunca foram vítimas de agressão na sala de aula. Mas se dúvida alguma podemos dizer que a opção recreio/campo de jogos é mais frequente em todas as escolas.

20.2. O que fizeste?

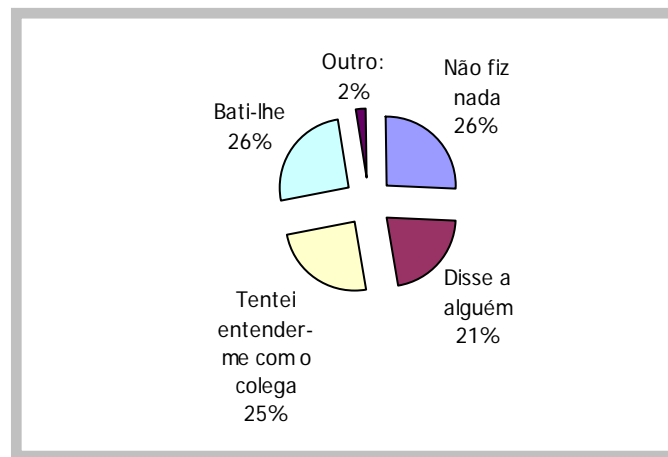


Gráfico n.º 48 – Atitude face à agressão física

Quando perguntámos a estes alunos o que é que eles fizeram perante tal situação de conflito verificámos o seguinte, 26% disse que tinha batido no colega e a mesma percentagem refere que não fez nada, 25% tento resolver a situação com os colegas e 21% acabou por dizer a alguém

20.2. O que fizeste?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Não fiz nada	4	2	2	1	5	1	3	1	2	0	16	5
Disse a alguém	1	1	1	3	0	2	2	6	0	1	4	13
Tentei entender-me com o colega	1	4	1	4	1	2	4	0	3	0	10	10
Bati-lhe	1	4	0	2	4	1	4	2	2	1	11	10
Outro:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2

Quadro n.º 39 – Atitude face à agressão física

Perante este quadro, reparámos que grande parte dos alunos que responderam não ter feito nada são do sexo masculino e verificámos também que a maior parte dos alunos que responderam ter dito a alguém são do sexo feminino. As respostas “tentei entender-me com o colega” e “bati-lhe” foram muito semelhantes

21. Consegues resolver os conflitos que tens na escola sozinho?

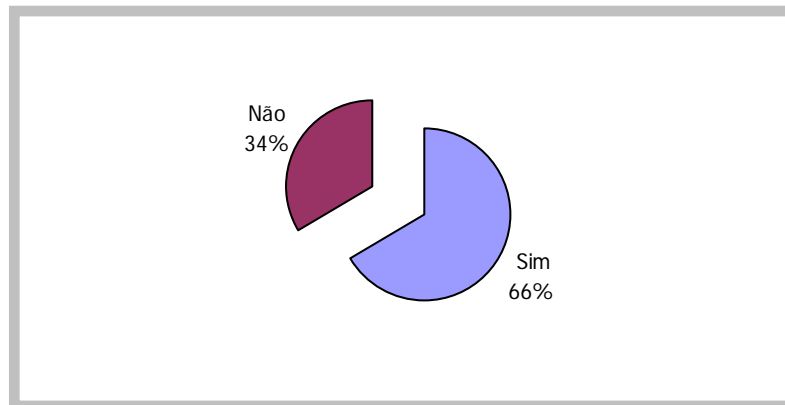


Gráfico n.º49 – Resolução de conflitos sozinho

Quando confrontámos os alunos com a resolução de conflitos e a capacidade que eles tinham de os resolver, estes referem que são capazes de os resolver sozinhos abrangendo cerca de 66% das respostas dadas.

Quadro n.º 40 – Capacidade de resolução de conflitos sozinho

21. Consegues resolver os conflitos que tens na escola sozinho?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	11	10	4	14	5	7	20	12	14	6	54	49
Não	2	5	4	7	8	3	7	4	4	8	24	27

Ao confrontámos esta questão, tendo em conta as escolas e o sexo dos inquiridos apenas verificámos que os alunos do sexo masculino da escola C responderam em maioria no “não”, o mesmo aconteceu com os alunos do sexo feminino da escola E.

22. Concordas com a ideia de serem os alunos a ajudar os colegas a resolver esses conflitos?

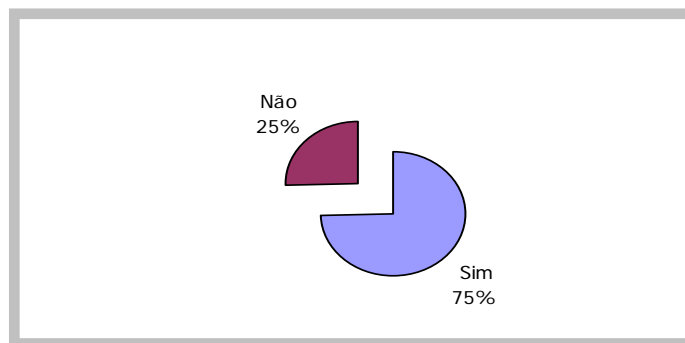


Gráfico n.º 50 – Opinião dos alunos na resolução de conflitos entre colegas

Quando se pergunta aos alunos se concordam com a ideia de serem eles próprios a resolverem os seus conflitos, 75% dos alunos responderam que “sim” e cerca de 25% respondeu que não.

22. Concordas com a ideia de serem os alunos a ajudar os colegas a resolver esses conflitos?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	10	9	5	16	11	7	21	8	16	13	63	53
Não	3	6	3	5	2	3	6	8	2	1	15	23

Quadro n.º 41 – Opinião dos alunos na resolução de conflitos entre colegas

O quadro representativo desta questão apresenta dados muito semelhantes, em todas as escolas e em ambos os sexos a resposta mais dada foi sempre o “sim”.

23. Gostarias de aprender a ajudar os teus colegas a resolver conflitos?

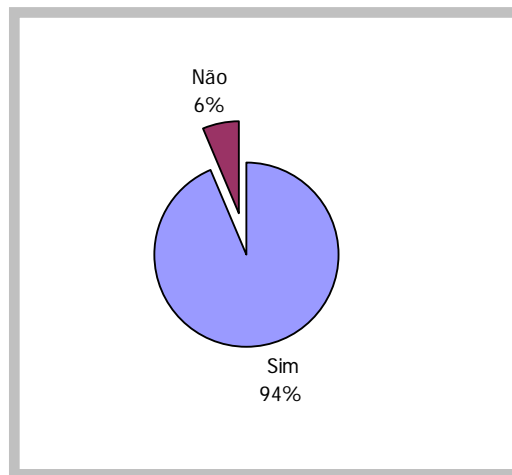


Gráfico n.º 51 – Opinião dos alunos na aprendizagem da resolução de conflitos

Colocando agora a questão, tendo em vista a aprendizagem do aluno nesta matéria verificámos que 94% dos alunos está receptivo a uma aprendizagem da gestão destes conflitos e apenas 6% não demonstra interesse.

23. Gostarias de aprender a ajudar os teus colegas a resolver conflitos?	A		B		C		D		E		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Sim	12	15	6	18	13	10	24	15	18	14	73	72
Não	1	0	2	3	0	0	3	1	0	0	6	4

Quadro n.º 42 – Opinião dos alunos na aprendizagem da resolução de conflitos

Analisando agora a opção do “não” podemos constatar que são os alunos das escolas A, B e D que não se demonstram receptivos a esta aprendizagem de gestão de conflitos.

2. Discussão dos resultados

Como se pode analisar, através dos gráficos anteriores, e tendo em conta as opiniões dos inquiridos de ambos os sexos podemos concluir que cerca de 90% destes alunos já passaram por situações de conflito. No que diz respeito à forma como eles tentaram resolver, a maior parte deles, respondeu “tentei entender-me com o colega” e “disse a alguém”, nomeadamente ao professor e ao pai. As razões apresentadas pelos alunos que os levaram a situações de conflito, recaem sobre “querer ser o melhor” e “intrigas”.

No que diz respeito aos alunos serem testemunhas de situações de conflito podemos verificar que 79% respondeu que sim. Perante tal situação, referiram que tentaram ajudar os envolvidos a resolver o conflito ou avisara alguém.

No caso dos alunos que foram vítimas de insultos 77% dos inquiridos responderam que sim. Quando lhes perguntámos o local mais frequente a esta situação de conflito

a resposta foi recreio/campo de jogos. A forma como eles resolveram estes conflitos foi tentando entenderem-se com o colega e de igual modo dizer a alguém.

Ao responderem à questão relativa às ameaças, ficámos surpreendidos com os resultados uma vez que apenas 40% dos alunos referiu que era vítima de ameaças verbais. A atitude dos inquiridos que admitem ser vítimas de ameaça, a sua maioria refere que é através de palavras e o local mais receptivo a este tipo de situação é mais uma vez o recreio/campos de jogos. Todavia, quando lhes perguntamos o que eles fizeram em relação à situação de conflitos as respostas mais frequentes foram: “não fiz nada” e “disse a alguém”.

No que concerne aos roubos efectuados nas referidas escolas verificámos que apenas 27% dos alunos disse que eram vítimas dos mesmos. Dos que responderam serem vítimas de roubos referiram que os objectos mais roubados eram os materiais escolares, ultrapassando os 50%. Perante tal situação, os alunos tentaram recuperar o que lhes foi roubado.

Quanto à questão que referia se os alunos eram vítimas de agressão física, mais de 50% dos inquiridos referiram que sim. O local da escola onde ocorrem com maior frequência estas situações de agressão física é o recreio/campo de jogos. Em resposta a estas agressões físicas os alunos tentam defenderem-se batendo nos colegas.

Colocámos três questões finais no questionário que nos remetem para a questão de investigação “os alunos recorrem à mediação para resolver os conflitos” e verificamos que 66% mencionou que consegue resolver os conflitos sozinho recorrendo à mediação. É de salientar que 75% destes alunos concordam com a ideia de serem eles próprios a ajudar os colegas em situação de conflito e 94% estão dispostos a aprender a resolver estas situações de conflito.

CONCLUSÃO

Com o presente trabalho podemos concluir que a problemática da gestão dos conflitos existentes na comunidade escolar é confrontada com as relações entre os respectivos actores. Para se atenuar essa problemática, o mais importante é construir projectos de intervenção educativa que, com a participação activa dos alunos e da restante comunidade, possibilitem abranger e proporcionar um ambiente estável e que os conflitos em que são envolvidos lhe proporcionem experiências positivas na sua resolução.

Esta investigação pretende constatar as percepções dos alunos em relação ao conflito, para que num futuro próximo se consiga intervir de forma adequada, ensinando e proporcionando aos alunos a tomada de decisões conjuntas, a formar regras e a saber sugerir nos outros alguns hábitos desta problemática.

Após o levantamento de dados desta investigação, conclui-se que o ambiente nas escolas do 1º ciclo do Concelho do Seixal é bom e que as regras que se aplicam dentro desta comunidade escolar são cumpridas com rigor.

Relativamente aos conflitos existentes na escola, apesar de os inquiridos terem revelado que o ambiente é bom, confirmam a sua existência. Dos conflitos que existem na escola, os que existem em maior quantidade, com cerca de 96%, são os que ocorrem entre os alunos e têm vindo a aumentar um pouco. Quanto aos conflitos entre os alunos e professores, a opinião divide-se um pouco, cerca de mais de metade dos inquiridos (56%) refere que estes existem, no entanto, esses conflitos têm vindo a diminuir. No que diz respeito aos conflitos entre alunos e auxiliares estes, existem com maior frequência obtendo cerca de 61% das respostas e têm se mantido da mesma forma.

Apenas uma pequena percentagem de alunos revelou nunca ter participado numa situação de conflito, quer enquanto envolvido, vítima ou testemunha.

Quanto à tipologia dos conflitos, os que ocorrem em maior número, de acordo com a classificação de Torrego (2003) são conflitos de relação/comunicação, destacando-se os seguintes exemplos: insultos, agressões físicas e ameaças. Estes resultados revelam que os alunos necessitam de aprender a reagir de forma mais calma e coerente às situações de conflito que vão surgindo, procurando apelar ao diálogo e tentar compreender o ponto de vista do outro.

Em relação aos conflitos por recursos (roubos), menos de metade dos inquiridos considera não existirem na escola. Dos que consideraram a sua existência, destacaram o roubo de material escolar como o que se rouba mais na escola.

Considerando a classificação de Deutsch (1973) sobre as origens dos conflitos, conclui-se que a maioria dos conflitos existentes na escola é devido ao facto de os alunos quererem ter controlo sobre os recursos, nomeadamente sobre o poder, uma vez que as principais razões apontadas para a existência de conflitos foram o facto de quererem ser os melhores, de terem feitios diferentes e de desrespeitarem as regras.

Perante uma situação de conflito, os alunos abordam-no, de acordo com a nomenclatura de Torrego (2003), com uma atitude de compromisso e colaboração, pois, procuram resolver o conflito, ajudam à resolução do mesmo ou então vão

chamar alguém que ajude a solucionar o problema. No caso em que os alunos são vítimas de agressões físicas, a grande parte dos inquiridos procura “bater no agressor”, adoptando um estilo de abordagem de competição. Em suma, podemos afirmar que os alunos perante situações de conflito, no contexto estudado, procuram solucioná-los recorrendo a estratégias construtivas (apelando ao diálogo), tentando resolver os problemas da melhor maneira para ambas as partes.

Quando apuramos os locais onde há uma maior incidência de conflitos, conclui-se que é nos recreios/campo de jogos que estes ocorrem em maior número, tornando estes espaços os mais conflituosos nas escolas.

Podemos concluir com esta investigação que os alunos quando têm problemas usualmente têm medo de se queixar, pois receiam ser gozados pelos colegas.

No que diz respeito à resolução dos conflitos, verificou-se que mais de metade dos alunos está convicto da sua capacidade de resolução de conflitos existentes na escola sozinho. Mais de metade dos alunos concorda com o facto de serem os alunos a resolverem os seus conflitos e quase todos gostariam de aprender estratégias de resolução de conflitos.

Dado que as escolas têm alguma autonomia era importante procederem uma análise desta, examinando as opiniões dos alunos acerca dos conflitos, de modo a proporcionar através do seu Projecto Educativo e de projectos inovadores a criação de novas práticas alternativas à gestão de conflitos. Uma das práticas alternativas a implementar poderia passar por um projecto de mediação entre pares, para que os alunos, de forma activa e participativa, conseguissem solucionar os seus conflitos de forma construtiva.

Para concluir, gostaríamos de dar uma maior ênfase à importância da participação activa dos alunos na resolução dos seus próprios conflitos, pois só com conhecimento das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características é possível resolver os conflitos de uma forma activa e construtiva.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- AZEVEDO, M. (2004). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares– Sugestões para Estruturação da Escrita* (4ª ed.). Lisboa: Universidade Católica.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 1ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN R. e BIKLEN S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Porto Editora.
- CARITA, Ana (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania da Aula*. 1ª Edição. Porto: Campo das Letras.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- COSTA, Maria Emília (coord.) (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DELORS, J. e outros (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª Edição. Porto: Edições Asa.
- DEUTSCH, M. & COLEMAN P. T. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution – Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DEUTSCH, M. (1973). *Resolution of Conflict – Constructive and Destructive Processes*. New Haven and London: Yale University Press.
- FOULQUIÉ, Paul (1971). *Dicionário da Língua Pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FRADA, João J. C. (1999). *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Cosmos.
- GIRARD, K. & KOCH, S. J. (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas, Manual para Educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.
- HARGREAVES, A. (1998). *Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- HEREDIA, R. A. (1998). *Análisis y Resolución de Conflictos – Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- JARES, Xesús R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições Asa.
- LEWICKI, R.J., WEISS, S.E. & LEWIN, D. (1992). “Models of Conflict, negotiation and third party intervention: A Review and Synthesis”. In *Journal of Organizational Behavior*, 13, pp209-252.
- LIPSET, Seymour Martin (1992). *Consenso e Conflito*. Lisboa: Gradiva.
- LUME, Filomena Nóbrega (1997). “Conflitos na gestão escolar”, in *Forum Português de Administração Educacional*. Lisboa: Câmara Municipal de Loulé.

- MARCK, R.W., & SNYDER R.C. (1957). *The analysis of social conflict: "Toward and overview and synthesis"*. In *Journal of Conflict Resolution*, 1 (4), pp. 212-248.
- MARQUES, Ramiro (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MOORE, C. W.(1998). *O Processo da Mediação – Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- NORONHA, Zélia de; NORONHA, Mário de (1992). *Escola, Conflitos - Como Evitá-los, Como Geri-los?*. Lisboa: Escolar Editora.
- PAIVA, Manuel. *Dicionário da Economia*. Porto: Rés-Editora.
- PARASKEVA, João M. (2001). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- PEARSON, Craig (1998). *Como Resolver Conflitos na Aula*. Lisboa: Plátano Editora.
- PEREIRA, Beatriz Oliveira (2002). *Para uma Escola Sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais – Complementaridade do SPSS*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- PINTO, A. M. e outros (2001). *Cadernos de Criatividade – Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Indisciplina e Violência*, N. 3.
- PORRO, B. (1999). *La Resolución de Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- *Projecto Educativo* (2004). Agrupamento de Escolas Básicas do Concelho do Seixal
- PRUITT, D. G. & Rubin, J.Z. (1986). *Social Conflict, Escalation, Stalemate and Settlement*. New York: Random House.

- PRUITT, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.
- QUIVY R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- RAMÍREZ, Fuensanta, (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- SAMPAIO, D. (1996). *Cadernos de Organização e Gestão Escolar – Indisciplina: Um signo geracional, n.º 6*. Primeira edição. Lisboa : INE.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1992). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.
- SASTRE, Genova & MOREN, Montserrat (2002). “A resolução de conflitos e a ética da justiça”. in *Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional*. Brasil: Editora Moderna, pp.202-296.
- SCHRUMPF, F., CRAWFORD, D., K. & BODINE, R., J. (1997). *Peer Mediation – Conflict Resolution in Schools, student manual*. USA: Research.
- SEIJO, Juan Carlos Torrego (coord.) (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Edições Asa.
- SERRANO, G.,& RODRUÍGUEZ, M. D. (1993). *Negociación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- SILVA, M. L. F. (1999). *Cadernos Pedagógicos – Indisciplina na Aula: Um Problema dos Nossos Dias, n.º 41*. Primeira Edição. Porto: Edições Asa.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, Sebastião (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa, McGraw-Hill.
- VASCONCELOS-SOUSA, José (2002). *Mediação*. 1.º edição. Quimera Editores.

- VIEIRA, MARIA MANUEL et al. (org) (2002), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*. Lisboa. Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Idade dos alunos	70
Gráfico n.º 2 – Nacionalidade dos alunos	70
Gráfico n.º 3 - Nacionalidade do pai	71
Gráfico n.º 4 – Nacionalidade da mãe	71
Gráfico n.º 5 – Números de irmãos	72
Gráfico n.º 6 – Com quem vivem	72
Gráfico n.º 7 – Ambiente da escola	82
Gráfico n.º 8 – Regras	83
Gráfico n.º 9 – Existência de conflitos	84

Gráfico n.º 10 – Grau de conflitos	85
Gráfico n.º 11 – Conflitos entre alunos e professores	86
Gráfico n.º 12 – Grau de conflitos entre alunos e professores	87
Gráfico n.º 13 – Conflitos entre alunos e auxiliares	88
Gráfico n.º 14 – Grau de conflitos entre alunos e auxiliares	90
Gráfico n.º 15 – Existência de roubos	91
Gráfico n.º 16 – Objectos roubados	92
Gráfico n.º 17 – Existência de insultos entre colegas	93
Gráfico n.º 18 – Local dos insultos	94
Gráfico n.º 19 – Colegas agredidos	95
Gráfico n.º 20 – Tipo de agressão	96
Gráfico n.º 21 – Local de agressão	97
Gráfico n.º 22 – Existência de ameaças	97
Gráfico n.º 23 – Tipo de ameaças	98
Gráfico n.º 24 – Local de ameaças	99
Gráfico n.º 25 - Alunos com medo de se queixarem a um adulto	100
Gráfico n.º 26 – Alunos com medo de se queixarem a um colega	101
Gráfico n.º 27 – Motivos apresentados	102
Gráfico n.º 28 – Razão de conflitos entre alunos	103
Gráfico n.º 29 – Razão de conflitos entre alunos e professores	104
Gráfico n.º 30 – Razão de conflitos entre alunos e auxiliares	104
Gráfico n.º 31 – Aluno vítima de conflitos	107
Gráfico n.º 32 – Forma de resolução de conflitos	108
Gráfico n.º 33 – A quem dizem primeiro	110
Gráfico n.º 34 – Testemunha de conflito	111

Gráfico n.º 35 – Forma de resolução de conflitos	112
Gráfico n.º 36 – Vítima de insultos	113
Gráfico n.º 37 – Local dos insultos	114
Gráfico n.º 38 – Atitude face aos insultos	115
Gráfico n.º 39 – Vítima de ameaças	116
Gráfico n.º 40 – Forma de ameaças	117
Gráfico n.º 41 – Local de ameaças	118
Gráfico n.º 42 – Atitude face às ameaças	119
Gráfico n.º 43 – Vítima de roubos	120
Gráfico n.º 44 – Objectos roubadas	121
Gráfico n.º 45 – Atitude face aos roubos	122
Gráfico n.º 46 – Vítima de agressão física	123
Gráfico n.º 47 – Local de agressão física	124
Gráfico n.º 48 – Atitude face à agressão física	125
Gráfico n.º 49 – Resolução de conflitos sozinho	126
Gráfico n.º 50 – Opinião dos alunos na resolução de conflitos entre colegas	127
Gráfico n.º 51 – Opinião dos alunos na aprendizagem da resolução de conflitos	128

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1- Resumo das estratégias da resolução de conflitos	24
Quadro n.º 2 – Resumo das alterações	78
Quadro n.º 3 – Ambiente na escola	83
Quadro n.º 4 – Regras	84
Quadro n.º 5 – Existência de conflitos	85
Quadro n.º 6 – Grau de conflitos	86
Quadro n.º 7 – Conflitos entre alunos e professores	87
Quadro n.º 8 – Grau de conflitos entre alunos e professores	88
Quadro n.º 9 – Conflitos entre alunos e auxiliares	89
Quadro n.º 10 – Grau de conflitos entre alunos e auxiliares	90
Quadro n.º 11 – Existência de roubos	91
Quadro n.º 12 – Objectos roubados	92
Quadro n.º 13 – Existência de insultos	93
Quadro n.º 14 – Local de insultos	94
Quadro n.º 15 – Colegas agredidos	95
Quadro n.º 16 – Tipo de ameaça	96
Quadro n.º 17 – Forma de ameaça	98
Quadro n.º 18 – Local de ameaça	99
Quadro n.º 19 – Alunos com medo de se queixarem a um adulto	100
Quadro n.º 20 – Motivos apresentados	101
Quadro n.º 21 – Alunos com medo de se queixarem a um colega	102
Quadro n.º 22 – Alunos vítima de conflito	108
Quadro n.º 23 – Forma de resolução de conflito	109

Quadro n.º 24 – Razão dos conflitos	110
Quadro n.º 25 – Testemunha de conflito	112
Quadro n.º 26 – Forma de resolução	112
Quadro n.º 27 – Vítima de insultos	113
Quadro n.º 28 – Local dos insultos	114
Quadro n.º 29 – Atitude face aos insultos	115
Quadro n.º 30 – Vítima de ameaça	116
Quadro n.º 31 – Forma de ameaça	117
Quadro n.º 32 – Local de ameaça	118
Quadro n.º 33 – Atitude face à ameaça	119
Quadro n.º 34 – Vítima de roubos	120
Quadro n.º 35 – Objectos roubados	121
Quadro n.º 36 – Atitude face aos roubos	122
Quadro n.º 37 – Vítima de agressão física	123
Quadro n.º 38 – Local de agressão física	124
Quadro n.º 39 – Atitude face à agressão física	125
Quadro n.º 40 – Capacidade de resolução de conflitos sozinho	126
Quadro n.º 41 – Opinião dos alunos na resolução de conflitos entre colegas	127
Quadro n.º 42 – Opinião dos alunos na aprendizagem da resolução de conflitos	128

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Ex.ma Sr.a Presidente do
Conselho Executivo do Agrupamento de
Escolas

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um questionário sobre os conflitos

Eu, Carla Filipa Fernandes Rosa, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Quadro de Zona Pedagógica 11, a exercer funções na EB1/JI de Santo António dos Cavaleiros e a frequentar o Mestrado em Administração e Gestão Escolar da Universidade Aberta, venho, por este meio solicitar que me seja autorizado a realização de um questionário nas Escolas do 1º Ciclo do vosso Agrupamento junto de alguns alunos de 4º ano de escolaridade.

O objectivo deste questionário surge no âmbito da tese de dissertação que me encontro a desenvolver na área de Gestão de Conflitos.

Os dados recolhidos serão analisados respeitando todos os procedimentos patentes no ofício circular nº.59 de 30/10/2003.

Sem outro assunto de momento,

Peço deferimento:

Moita , 21 de Abril de 2006

ANEXO B- AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Ex.mo Sr.

Encarregado de Educação

Um grupo de investigadores está a realizar um projecto de investigação, com o objectivo de analisar a tipologia dos conflitos existente nas escolas. Para tal, é necessário que os alunos que frequentam esta escola, respondam a um questionário.

Este questionário é anónimo e as suas respostas são totalmente confidenciais.

Neste sentido, precisamos da sua autorização.

Obrigada pela colaboração

Nome da Escola _____

Nome do aluno _____ Turma _____

Nome do encarregado de educação _____

Autorizo Não autorizo

O Encarregado de Educação

ANEXO C- VERSÃO INICIAL

Questionário

2005/2006

Este questionário é anónimo, por isso não escrevas nunca o teu nome. O seu principal objectivo é caracterizar o tipo de conflitos existentes na tua escola.

Escola _____

- *Apenas é necessário que forneças os seguintes dados:*

Ano/Turma: _____ Idade: _____

Rapariga Rapaz

☒ *Responde agora, por favor, às questões que se seguem, colocando só uma × na resposta que considerares mais adequada.*

I – A tua escola

1. Em geral, na tua escola o ambiente é

- muito bom
- bom
- satisfatório
- mau

2. Na tua escola a disciplina é

- muito rigorosa
- rigorosa
- pouco rigorosa
- nada rigorosa

3. Na tua escola, existem problemas entre os alunos?

- Sim
- Não

3.1. Se "Sim", os problemas

- têm vindo a aumentar bastante
- têm vindo a aumentar um pouco
- mantiveram-se da mesma forma
- têm vindo a diminuir

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

- 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 auxiliares?

- 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. Os alunos respeitam os outros alunos?

- Sim
- Nem sempre

6.1. Se respondeste "Nem sempre", é porque às vezes

- ameaçam
- insultam
- agriDEM
- gozam

7. Os alunos respeitam os professores?

- Sim
- Nem sempre

7.1. Se respondeste "Nem sempre", é porque às vezes os alunos

- ameaçam
- insultam
- agriDEM
- gozam

8. Os alunos respeitam os auxiliares?

- Sim
- Nem sempre

8.1. Se respondeste "Nem sempre", é porque às vezes os alunos

- ameaçam
- insultam
- agriDEM
- gozam

9. Os professores respeitam os alunos?

- Sim
- Nem sempre

9.1. Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes os professores

- ameaçam
- insultam
- agrirem
- gozam

10. Os funcionários respeitam os alunos?

- Sim
- Nem sempre

10.1. Se respondeste “Nem sempre”, é porque às vezes os auxiliares

- ameaçam
- insultam
- agrirem
- gozam

11. Os alunos insultam os colegas?

- Sim
- Não

11.1. Se “Sim”,

- muitas vezes
- poucas vezes

11.2. Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

12. Os alunos agrirem os colegas fisicamente?

- Sim
- Não

12.1. Se “Sim”,

- muitas vezes
- poucas vezes

12.2. Como?

- Dão um pontapé ou um murro
- Dão um empurrão
- Puxam os cabelos
- Outro

12.3. Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

13. Há alunos que ameaçam outros para obterem o que querem?

- Sim
- Não

13.1. Se “Sim”,

- muitos
- alguns
- poucos

13.2. Como?

- Com palavras
- Com a ajuda dos amigos
- Com a ajuda dos familiares
- Com objectos
- Outro

13.3. Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

14. Os alunos estragam, de propósito, o material dos outros?

- Sim
- Não

14.1. Se “Sim”,

- muitas vezes
- poucas vezes

15. Existem roubos na tua escola?

- Sim
- Não

15.1. Se “Sim”, o número de roubos

- tem vindo a aumentar bastante
- tem vindo a aumentar um pouco
- manteve-se da mesma forma
- tem vindo a diminuir

15.2. O que roubam?

- Material escolar
- Dinheiro
- Objectos pessoais

16. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um adulto (por exemplo a um professor, a um auxiliar,...)?

- Sim
- Não

16.1. Se "Sim", são

- muitos
- alguns
- poucos

17. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um colega?

- Sim
- Não

17.1. Se "Sim", são

- muitos
- alguns
- poucos

II – Os conflitos na tua escola

18. Qual a razão dos conflitos entre alunos?

- Inveja ("Ele tem melhores notas do que eu!...")
- Intrigas ("Ele diz mentiras sobre mim!...")
- Querer ser o melhor
- Vingança
- Rejeição do colega ("Ele não gosta de mim!...")
- "Feitios" diferentes
- Desrespeito das regras
- Outra

19. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

- Vingança
- Querer "chamar a atenção"
- Rejeição ("Não gosta de mim!")
- Intrigas
- Desrespeito das regras
- Outra

20. Qual a razão dos conflitos entre alunos e auxiliares?

- Vingança
- Querer "chamar a atenção"
- Rejeição ("Não gosta de mim!")
- Intrigas
- Desrespeito das regras
- Outra

III – Os teus conflitos

21. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?

- Sim
- Não

21.1. Se “Sim”, como o resolveste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro

21.2. Qual foi a razão desses conflitos?

- Inveja (“Ele tem melhores notas do que eu!...”)
- Intrigas (“Ele diz mentiras sobre mim!...”)
- Querer ser o melhor
- Vingança
- Rejeição do colega (“Ele não gosta de mim!...”)
- “Feitios” diferentes
- Desrespeito das regras
- Outra

23. Já alguma vez foste vítima de insultos, na tua escola?

- Sim
- Não

23.1. Se “Sim”, onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos

23.2. O que fizeste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro

24. Já alguma vez foste vítima de ameaças, na tua escola?

- Sim
- Não

24.1. Se “Sim”, como?

- Com palavras
- Com a ajuda dos amigos
- Com a ajuda dos familiares

- Com objectos
- Outro

24.2. Onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

24.3. O que fizeste?

- Não fiz nada

- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro

25. Já alguma vez foste vítima de roubos, na tua escola?

- Sim
- Não

25.1. Se “Sim”, o que te roubaram?

- Material escolar
- Dinheiro
- Objectos pessoais

25.2. O que fizeste?

- Não fiz nada

- Disse a alguém
- Tentei recuperar o que me foi roubado
- Bati-lhe
- Outro

26. Já alguma vez foste vítima de agressão física, na tua escola?

- Sim
- Não

26.1. Se “Sim”, onde?

- Sala de aula
- Recreio
- Corredores
- Refeitório
- Campo de Jogos
- Outro

26.2. O que fizeste?

- Não fiz nada
- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro

27. Quando tens um conflito com alguém da escola, a quem dizes primeiro?

- Colega da escola
- Chefe de Turma
- Professor
- Auxiliar
- Conselho Executivo
- Pai
- Mãe
- Irmão/Irmã
- Amigo que não frequenta esta escola
- Outro

28. Já alguma vez foste testemunha de um conflito na escola?

- Sim
- Não

28.1. Se “Sim”, o que fizeste?

- Fingi não ter visto nada
- Envolvi-me no conflito
- Disse a alguém
- Ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema

29. Consegues resolver os teus conflitos da escola sozinho?

- Sim
- Não

29.1. Se “Não”, concordas com a ideia de serem os alunos a ajudar os colegas a resolver esses conflitos?

- Sim
- Não

29.2. Se “Sim”, gostarias que fosse criado na tua escola um Gabinete para a resolução desses conflitos?

- Sim
- Não

30. Gostarias de aprender a ajudar os teus colegas a resolver conflitos?

- Sim
- Não

- *Necessitamos ainda de mais algumas informações complementares:*

Nº de irmãos: _____	Nacionalidade: _____
Nacionalidade do pai: _____	Nacionalidade da mãe: _____
Profissão do pai: _____	Profissão da mãe: _____
Com quem vives?	<input type="checkbox"/> pai e mãe
	<input type="checkbox"/> só com o pai
	<input type="checkbox"/> só com a mãe
	<input type="checkbox"/> avós
	<input type="checkbox"/> outros

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO D- VERSÃO FINAL

Questionário

2005/2006

Este questionário é anónimo, por isso não escrevas nunca o teu nome. O seu principal objectivo é caracterizar o tipo de conflitos existentes na tua escola.

Escola _____

Ano/Turma: _____	Idade: _____	Rapariga
<input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/>		

Responde, por favor, às questões que se seguem, colocando só uma × na resposta que considerares mais adequada.

I – Os conflitos na tua escola

1. Em geral, na tua escola o ambiente é

- muito bom
- bom
- satisfatório
- mau

2. Na tua escola fazem-se cumprir as regras com:

- muito rigor
- rigor
- pouco rigor
- nenhum rigor

3. Na tua escola, existem conflitos (problemas, zangas, ...) entre os alunos?

- Sim
- Não

3.1. Se "Sim",

- têm vindo a aumentar bastante
- têm vindo a aumentar um pouco
- mantiveram-se da mesma forma
- têm vindo a diminuir

4. Na tua escola, existem conflitos entre alunos e professores?

- Sim
- Não

4.1. Se "Sim",

- 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 conflitos entre alunos e auxiliares/ funcionários?

- Sim
- Não

5.1. Se "Sim",

- têm vindo a aumentar bastante
- têm vindo a aumentar um pouco
- mantiveram-se da mesma forma
- têm vindo a diminuir

6. Existem roubos na tua escola?

- Sim
- Não

6.1. Se "Sim", o que roubam?

- Material escolar
- Dinheiro
- Objectos pessoais

7. Os alunos insultam os colegas?

- Sim
- Não

7.1. Se "Sim", onde?

- Sala de aula
- Recreio/ Campo de Jogos
- Corredores
- Casa de banho
- Outro: _____

8. Os alunos agredem os colegas fisicamente?

- Sim
- Não

Se "Sim"

8.1. Como?

- Dão um pontapé ou um murro
- Dão um empurrão
- Puxam os cabelos
- Outro: _____

8.2. Onde?

- Sala de aula
- Recreio/ Campo de Jogos
- Corredores
- Casa de banho
- Outro: _____

9. Há alunos que ameaçam outros para obterem o que querem?

- Sim
- Não

Se "Sim"

9.1. Como?

- Com palavras
- Com a ajuda dos amigos
- Com objectos
- Outro: _____

9.2. Onde?

- Sala de aula
- Recreio/ Campo de Jogos
- Corredores
- Casa de banho
- Outro: _____

10. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um adulto (por exemplo a um professor, a um auxiliar/funcionário, ...)?

- Sim
- Não

10.1. Se "Sim", porquê?

- Receiam uma repreensão
- Têm medo de ter um Processo Disciplinar
- Para não prejudicar o colega
- Devido a ameaças

11. Há alunos com problemas, que têm medo de se queixar a um colega?

- Sim
- Não

11.1. Se "Sim", porquê?

- Medo de "vingança"
- Medo do colega fazer queixa
- Medo de mostrar fraqueza

12. Qual a razão dos conflitos entre alunos?

- Inveja ("Ele tem melhores notas do que eu!")
- Intrigas ("Ele diz mentiras sobre mim!")
- Querer ser o melhor
- Rejeição do colega ("Ele não gosta de mim!")
- "Feitios" diferentes
- Desrespeito das regras
- Vingança
- Outra: _____

13. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

- Querer "chamar a atenção"
- Rejeição ("Não gosta de mim!")
- Intrigas
- Desrespeito das regras
- Vingança
- Outra: _____

14. Qual a razão dos conflitos entre alunos e auxiliares / funcionários?

- Querer “chamar a atenção”
- Rejeição (“Não gosta de mim!”)
- Intrigas
- Desrespeito das regras
- Vingança
- Outra: _____

II – Os teus conflitos na escola

15. Já alguma vez tiveste conflitos com os teus colegas?

- Sim
- Não

Se “Sim”

15.1. Como os resolveste?

- Não fiz nada

- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro: _____

15.1.1. Se respondeste “Disse a alguém”, a quem disseste primeiro?

- Colega da escola
- Delegado de Turma
- Professor
- Auxiliar/Funcionário
- Conselho Executivo

- Pai
- Mãe
- Irmão/Irmã
- Amigo que não frequenta esta escola
- Outro: _____

15.2. Qual foi a razão desses conflitos?

- Inveja (“Ele tem melhores notas do que eu!”)

- Intrigas (“Ele diz mentiras sobre mim!”)
- Querer ser o melhor
- Rejeição do colega (“Ele não gosta de mim!”)
- “Feitios” diferentes
- Desrespeito das regras
- Vingança
- Outra: _____

16. Já alguma vez foste testemunha de um conflito na tua escola?

- Sim
- Não

16.1. Se “Sim”, o que fizeste?

- Fingi não ter visto nada
- Envolvi-me no conflito

- Disse a alguém
- Ajudei os envolvidos no conflito a resolver o problema

- Outro: _____

17. Já alguma vez foste vítima de insultos, na tua escola?

- Sim
- Não

Se “Sim”

17.1. Onde?

- Sala de aula
- Recreio/ Campo de Jogos
- Corredores
- Casa de banho
- Outro: _____

17.2. O que fizeste?

- Não fiz nada

- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro: _____

18. Já alguma vez foste vítima de ameaças, na tua escola?

- Sim
- Não

Se “Sim”

18.1. Como?

- Com palavras
- Com a ajuda dos amigos
- Com objectos
- Outro: _____

18.2. Onde?

- Sala de aula
- Recreio/ Campo de Jogos
- Corredores

- Casa de banho
- Outro: _____

18.3. O que fizeste?

- Não fiz nada

- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro: _____

19. Já alguma vez foste vítima de roubos, na tua escola?

- Sim
- Não

Se “Sim”

19.1. O que te roubaram?

- Material escolar
- Dinheiro
- Objectos pessoais

19.2. O que fizeste?

- Não fiz nada

- Disse a alguém
- Tentei recuperar o que me foi roubado
- Bati-lhe
- Outro: _____

20. Já alguma vez foste vítima de agressão física, na tua escola?

- Sim
- Não

Se “Sim”

20.1. Onde?

- Sala de aula
- Recreio/ Campo de Jogos
- Corredores
- Casa de banho
- Outro: _____

20.2. O que fizeste?

- Não fiz nada

- Disse a alguém
- Tentei entender-me com o colega
- Bati-lhe
- Outro: _____

21. Consegues resolver os conflitos que tens na escola sozinho?

- Sim
- Não

22. Concordas com a ideia de serem os alunos a ajudar os colegas a resolver esses conflitos?

- Sim
- Não

23. Gostarias de aprender a ajudar os teus colegas a resolver conflitos?

- Sim
- Não

- ***Necessitamos ainda de mais algumas informações complementares:***

Nº de irmãos: _____	Nacionalidade: _____
Nacionalidade do pai: _____	Nacionalidade da mãe: _____
Profissão do pai: _____	Profissão da mãe: _____
Com quem vives?	
<input type="checkbox"/> pai e mãe <input type="checkbox"/> avós <input type="checkbox"/> só com o pai <input type="checkbox"/> só com a mãe	
<input type="checkbox"/> irmão(s) / irmã(s) <input type="checkbox"/> outros: _____	

Muito obrigada pela tua colaboração